

Faculté de philosophie, arts et lettres

Commission doctorale du domaine : Langues, Lettres et Traductologie

Institut : IACCHOS

Centre de recherche : CRIPEDIS

# Impact des facteurs sociaux et contextuels sur les performances des élèves en lecture du français

Cas du Burundi

## Membres du jury :

Philippe Hambye (UCLouvain) : Président et Lecteur  
Silvia Lucchini (UCLouvain) : Promotrice et Secrétaire  
Maurice Niwese (UBordeaux) : Co-promoteur  
Régis Malet (UBordeaux) : Lecteur extérieur  
Melchior Ntahonkiriye (UBurundi) : Lecteur extérieur

Thèse réalisée par  
**Emérencienne Ncabwenge**

en vue de l'obtention du grade de  
**Docteur en Langues, Lettres et Traductologie**

Louvain-la-Neuve  
Année académique 2019-2020



## Table des matières

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Dédicace .....                                                                                                           | ix |
| Remerciements.....                                                                                                       | x  |
| Sigles et abréviations.....                                                                                              | xv |
| 0. Introduction générale.....                                                                                            | 1  |
| Première partie: Eléments contextuels et théoriques .....                                                                | 9  |
| Chapitre Ier : Situation sociolinguistique du Burundi et éléments d’encrage.....                                         | 10 |
| 1.1. Le kirundi .....                                                                                                    | 11 |
| 1.1.1. Le kirundi, langue de la communication de tous les jours et élément socio-culturel.....                           | 11 |
| 1.1.2. Le kirundi, langue d’enseignement .....                                                                           | 14 |
| 1.1.3. Le kirundi dans les textes officiels : langue nationale et officielle .....                                       | 17 |
| 1.2. Le français.....                                                                                                    | 18 |
| 1.2.1. Le français, une langue inégalement répartie .....                                                                | 18 |
| 1.2.2. Le français au Burundi, un corollaire à l’histoire du pays et un privilège des citoyens .....                     | 19 |
| 1.2.3. Le français, langue des intellectuels, de l’administration et de la promotion sociale.....                        | 22 |
| 1.2.3.1. Le français dans l’administration .....                                                                         | 22 |
| 1.2.3.2. Le français, langue de prestige et de promotion sociale .....                                                   | 25 |
| 1.2.3.3. Un bilinguisme particulier, privilège des gens instruits.....                                                   | 28 |
| 1.2.4. Le français, langue des médias et de la presse écrite .....                                                       | 30 |
| 1.2.4.1. Le français dans les médias .....                                                                               | 31 |
| 1.2.4.2. Le français dans la presse écrite .....                                                                         | 33 |
| 1.2.4. Le français, langue enseignée et langue d’enseignement.....                                                       | 35 |
| 1.3. Le kiswahili.....                                                                                                   | 37 |
| 1.3.1. Le kiswahili, une langue sous régionale et citadine .....                                                         | 38 |
| 1.3.2. Le kiswahili dans l’enseignement au Burundi.....                                                                  | 40 |
| 1.3.3. Les swahiliphones, une population généralement mal vue au Burundi .....                                           | 44 |
| 1.4. L’anglais .....                                                                                                     | 48 |
| 1.4.1. L’anglais dans l’enseignement au Burundi .....                                                                    | 48 |
| 1.4.2. L’anglais, langue officielle et langue de travail au Burundi .....                                                | 50 |
| 1.5. Bref aperçu sur la lecture et l’écriture des principales langues parlées au Burundi .....                           | 52 |
| 1.6. Conclusion .....                                                                                                    | 54 |
| Chapitre II : Les indicateurs de performance selon le Programme International de Suivi des Acquis des élèves (PISA)..... | 56 |
| 2.0. Description de PISA .....                                                                                           | 56 |
| 2.1. Facteurs liés aux établissements scolaires .....                                                                    | 59 |
| 2.1.1. Disponibilité, qualité et pratiques pédagogiques des enseignants.....                                             | 59 |
| 2.1.2. Autoévaluation, évaluation des enseignants et performances .....                                                  | 62 |
| 2.1.3. Relations entre enseignant et élève .....                                                                         | 64 |
| 2.1.4. Le temps consacré aux devoirs.....                                                                                | 65 |

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1.5. Le redoublement .....                                                                                          | 66  |
| 2.1.6. Fréquentation de l'enseignement préscolaire .....                                                              | 67  |
| 2.1.7. Facteurs liés aux ressources et à la gestion de l'établissement .....                                          | 69  |
| 2.1.7.1. Milieu d'implantation de l'établissement .....                                                               | 70  |
| 2.1.7.2. Réseaux et ressources des établissements.....                                                                | 70  |
| 2.1.7.3. Ressources humaines et matérielles des établissements .....                                                  | 73  |
| 2.1.7.4. L'autonomie de gestion des établissements .....                                                              | 76  |
| 2.1.7.5. Le climat de l'établissement.....                                                                            | 78  |
| 2.2. Les facteurs liés aux élèves.....                                                                                | 79  |
| 2.3. Les facteurs troublant le climat de l'établissement imputables aux enseignants.....                              | 82  |
| 2.4. Facteurs en lien avec l'environnement et la famille des élèves .....                                             | 83  |
| 2.4.1. Le statut socio-économique et culturel des parents d'élèves et les performances .....                          | 84  |
| 2.4.2. La structure familiale des élèves et les performances .....                                                    | 86  |
| 2.4.3. Le niveau de formation des parents d'élèves.....                                                               | 87  |
| 2.4.4. Le patrimoine culturel et social des familles des élèves .....                                                 | 90  |
| 2.4.5. Le pays d'origine et la langue parlée à la maison.....                                                         | 92  |
| 2.4.6. Les cours supplémentaires .....                                                                                | 95  |
| 2.5. Facteurs liés au politique et aux pouvoirs publics .....                                                         | 97  |
| 2.5.1. Orientations politiques en lien avec le milieu socio-économique des élèves.....                                | 98  |
| 2.5.2. Réformes et formation des enseignants.....                                                                     | 101 |
| 2.6. Facteurs sociodémographiques, stratégies de lecture et performances des élèves.....                              | 103 |
| 2.6.1. Différence d'attitude envers la lecture selon les sexes .....                                                  | 103 |
| 2.6.2. Attitude et stratégies des élèves face à la lecture .....                                                      | 106 |
| 2.6.3. Les différentes stratégies de lecture selon le PISA .....                                                      | 107 |
| 2.7. Le goût et l'intérêt de l'élève pour la lecture et confiance en soi .....                                        | 110 |
| 2.8. Qu'évalue PISA en compréhension de l'écrit ?.....                                                                | 112 |
| 2.9. Conclusion .....                                                                                                 | 114 |
| Chapitre III : La construction et le fonctionnement de la compréhension de l'écrit.....                               | 119 |
| 3.0. Introduction.....                                                                                                | 119 |
| 3.1. Les objectifs de la lecture .....                                                                                | 119 |
| 3.2. Les premiers jalons de l'apprentissage de la lecture : identification, décodage et reconnaissance des mots ..... | 121 |
| 3.2.1. L'importance de l'appropriation précoce de la conscience phonologique et le principe alphabétique.....         | 122 |
| 3.2.2. Départs différents dans l'acquisition de l'identification des mots en français .....                           | 124 |
| 3.3. La mise en place des modèles d'enseignement de lecture et de certaines compétences de base .....                 | 125 |
| 3.4. Construction et fonctionnement de la lecture-compréhension ou compréhension de textes .....                      | 127 |
| 3.4.1. Les compétences sémantiques et lexicales .....                                                                 | 130 |
| 3.4.2. Compétences syntaxiques : comprendre la phrase et sa structure.....                                            | 131 |

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4.2.1. Maîtrise des règles grammaticales .....                                                                    | 131 |
| 3.4.2.2. Les déictiques .....                                                                                       | 136 |
| 3.4.3. Le contexte et le co-texte dans la compréhension de l'écrit.....                                             | 137 |
| 3.4.4. La linéarisation textuelle .....                                                                             | 139 |
| 3.4.4.1. La cohésion textuelle.....                                                                                 | 139 |
| 3.4.4.1.1. Comprendre le fonctionnement des anaphores .....                                                         | 139 |
| 3.4.4.1.2. Comprendre le fonctionnement et le rôle des connecteurs .....                                            | 143 |
| 3.4.4.1.3. Comprendre le fonctionnement de la ponctuation .....                                                     | 147 |
| 3.4.4.2. La cohérence dans la compréhension de l'écrit .....                                                        | 151 |
| 3.4.4.3. La coréférence, un élément de compréhension de l'écrit.....                                                | 154 |
| 3.5. Les principales difficultés liées à la compréhension de l'écrit.....                                           | 157 |
| 3.6. Conclusion .....                                                                                               | 157 |
| Chapitre IV : Facteurs liés à l'organisation du ministère burundais de l'éducation en relation avec la lecture..... | 160 |
| 4.0. Introduction.....                                                                                              | 160 |
| 4.1. Organigramme et accréditations des différentes composantes.....                                                | 161 |
| 4.1.1. L'administration centrale.....                                                                               | 161 |
| 4.1.1.1. Le cabinet du ministre .....                                                                               | 161 |
| 4.1.1.2. L'inspection scolaire .....                                                                                | 164 |
| 4.1.1.3. Le bureau des évaluations du système éducatif au niveau primaire et secondaire.....                        | 165 |
| 4.1.1.4. La direction générale des bureaux pédagogiques .....                                                       | 165 |
| 4.1.2. Services décentralisés du ministère.....                                                                     | 166 |
| 4.1.2.1. La direction provinciale de l'enseignement (DPE).....                                                      | 166 |
| 4.1.2.2. La direction communale de l'enseignement (DCE) .....                                                       | 166 |
| 4.2. Les difficultés entravant les réalisations du ministère de l'éducation selon la littérature ...                | 168 |
| 4.2.1. Difficultés à gérer d'énormes disparités.....                                                                | 169 |
| 4.2.2. Difficultés matérielles et financières .....                                                                 | 171 |
| 4.2.3. Difficultés pédagogiques et méthodologiques.....                                                             | 173 |
| 4.3. Les formations initiale et continue des enseignants .....                                                      | 179 |
| 4.3.1. La formation initiale des enseignants.....                                                                   | 179 |
| 4.3.2. Les stages pédagogiques .....                                                                                | 180 |
| 4.3.3. La formation continue des enseignants et la collaboration avec les pairs .....                               | 181 |
| 4.3.3.1. Qu'en est-il de la formation continue au Burundi ? qu'en disent les textes officiels ? ..                  | 183 |
| 4.3.3.2. Qu'en est-il dans les faits et concernant le cours de français ?.....                                      | 184 |
| 4.4. Les réformes du système scolaire burundais.....                                                                | 186 |
| 4.4.1. Suppression du kirundi dans l'enseignement du Burundi en 1961.....                                           | 187 |
| 4.4.2. La kirundisation/ruralisation de 1973 .....                                                                  | 187 |
| 4.4.3. Les programmes de 1989 .....                                                                                 | 189 |
| 4.4.3.1. Le français du primaire dans les programmes de 1989.....                                                   | 189 |
| 4.4.3.2. Le français au cycle inférieur du secondaire selon le programme de 1989 .....                              | 193 |

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.3.3. L'introduction de l'approche communicative/projet CELEC en 2006.....                                                     | 198 |
| 4.4.3.4. L'introduction de l'école fondamentale en 2012 .....                                                                     | 200 |
| 4.4.3.5. Création des écoles d'excellence en 2016.....                                                                            | 208 |
| 4.4.3.6. Suppression des cours de renforcement dans les écoles en 2017 .....                                                      | 209 |
| 4.5. Conclusion .....                                                                                                             | 210 |
| Chapitre V : Facteurs internes à l'école burundaise en relation avec les performances des élèves en compréhension de l'écrit..... | 212 |
| 5.0. Introduction.....                                                                                                            | 212 |
| 5.1. Les types d'écoles et leur gestion.....                                                                                      | 212 |
| 5.1.1. Les écoles publiques.....                                                                                                  | 214 |
| 5.1.2. Les écoles privées .....                                                                                                   | 216 |
| 5.1.3. Les écoles techniques et professionnelles.....                                                                             | 218 |
| 5.2. L'organisation générale des écoles.....                                                                                      | 220 |
| 5.2.1. Le rôle d'une bibliothèque scolaire .....                                                                                  | 220 |
| 5.2.2. Rôle et missions de la direction d'une école .....                                                                         | 221 |
| 5.2.3. Organisation des activités parascolaires .....                                                                             | 223 |
| 5.2.4. Rapports direction-parents .....                                                                                           | 224 |
| 5.2.5. L'internat .....                                                                                                           | 226 |
| 5.2.6. Le vacatariat .....                                                                                                        | 227 |
| 5.3. Facteurs liés aux enseignants .....                                                                                          | 229 |
| 5.3.1. L'évaluation et l'autoévaluation .....                                                                                     | 230 |
| 5.3.1.1. L'évaluation .....                                                                                                       | 230 |
| 5.3.1.2. L'autoévaluation des enseignants .....                                                                                   | 233 |
| 5.3.2. La motivation des enseignants .....                                                                                        | 234 |
| 5.4. Les difficultés rencontrées par les enseignants.....                                                                         | 235 |
| 5.5. Conclusion .....                                                                                                             | 239 |
| Chapitre VI : L'élève et son milieu : facteurs externes à l'école dans l'apprentissage de la lecture                              | 241 |
| 6.0. Introduction.....                                                                                                            | 241 |
| 6.1. L'initiation à la lecture-écriture par les parents .....                                                                     | 241 |
| 6.2. Les lectures partagées .....                                                                                                 | 243 |
| 6.3. Intervention des parents selon le milieu de vie et la catégorie socioprofessionnelle/socio-économique.....                   | 245 |
| 6.4. Soutien socio-intellectuel des parents selon le milieu et le sexe des enfants.....                                           | 250 |
| 6.5. Soutien selon le milieu urbain/rural.....                                                                                    | 252 |
| 6.6. Le rôle des fratries en lecture-écriture .....                                                                               | 255 |
| 6.7. Lecture et écriture à la maison selon l'âge des sujets.....                                                                  | 257 |
| 6.8. Conclusion .....                                                                                                             | 259 |
| Partie II : L'enquête .....                                                                                                       | 262 |
| Chapitre VII : Présentation méthodologique.....                                                                                   | 263 |
| 7.0. Introduction.....                                                                                                            | 263 |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.1. Les questionnaires .....                                                                              | 263 |
| 7.1.1. Le questionnaire pour élèves .....                                                                  | 264 |
| 7.1.1.1. L'identification de l'élève .....                                                                 | 264 |
| 7.1.1.2. Fréquentation préscolaire .....                                                                   | 265 |
| 7.1.1.3. Le redoublement .....                                                                             | 265 |
| 7.1.2. Le questionnaire pour les enseignants.....                                                          | 266 |
| 7.1.3. Formes de questions .....                                                                           | 266 |
| 7.2. L'épreuve .....                                                                                       | 267 |
| 7.3. Choix de la population et échantillonnage.....                                                        | 268 |
| 7.4. Procédure de l'enquête et de passation de l'épreuve .....                                             | 269 |
| 7.4.1. La préenquête.....                                                                                  | 269 |
| 7.4.2. Tirage des écoles et des enquêtés.....                                                              | 270 |
| 7.4.3. L'enquête proprement dite .....                                                                     | 272 |
| 7.4.4. Conclusion .....                                                                                    | 272 |
| Chapitre VIII : Description de l'échantillon et facteurs sociodémographiques .....                         | 274 |
| 8.0. Introduction.....                                                                                     | 274 |
| 8.1. Description des écoles.....                                                                           | 275 |
| 8.1.1. Milieu d'implantation de l'école.....                                                               | 277 |
| 8.1.2. Les types d'écoles.....                                                                             | 278 |
| 8.1.3. Les catégories d'écoles .....                                                                       | 279 |
| 8.2. Description de l'échantillon des élèves (n=1500).....                                                 | 279 |
| 8.2.1. La variable genre .....                                                                             | 279 |
| 8.2.2. La variable nationalité .....                                                                       | 280 |
| 8.2.3. La variable âge .....                                                                               | 280 |
| 8.3. Description de l'échantillon d'enseignants du cycle fondamental burundais (n=66) .....                | 282 |
| 8.3.1. La formation continue des enseignants .....                                                         | 282 |
| 8.3.2. La formation initiale des enseignants.....                                                          | 284 |
| 8.3.3. Le parcours professionnel.....                                                                      | 288 |
| 8.4. Conclusion .....                                                                                      | 289 |
| Chapitre IX : Performances des élèves selon les facteurs sociodémographiques et ceux liés aux écoles ..... | 291 |
| 9.0. Introduction.....                                                                                     | 291 |
| 9.1. Les résultats dans l'ensemble.....                                                                    | 291 |
| 9.2. Performances des élèves selon les indicateurs sociodémographiques.....                                | 292 |
| 9.2.1. Performances des élèves selon le genre .....                                                        | 292 |
| 9.2.2. Performances des élèves selon l'âge.....                                                            | 294 |
| 9.2.3. Performances des élèves selon la nationalité .....                                                  | 295 |
| 9.3. Performances des élèves selon les facteurs liés aux écoles .....                                      | 295 |
| 9.3.1. Performances en lien avec l'école préscolaire .....                                                 | 295 |
| 9.3.1.1. Performances des élèves selon qu'ils ont fréquenté l'enseignement maternel ou non                 | 295 |

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 9.3.1.2. Performances selon le réseau de l'école maternelle.....                                               | 299 |
| 9.3.1.3. Performances selon les principales langues d'enseignement à la maternelle/gardienne .....             | 300 |
| 9.3.1.4. Performances selon les activités faites à l'école maternelle/gardienne .....                          | 302 |
| 9.3.2. Performances selon les facteurs liés à l'école « fondamentale » .....                                   | 303 |
| 9.3.2.1. Performances selon le réseau des six premières années .....                                           | 304 |
| 9.3.2.2. Performances selon le type d'école « actuelle » .....                                                 | 305 |
| 9.3.2.3. Le redoublement .....                                                                                 | 307 |
| 9.4. Conclusion .....                                                                                          | 310 |
| Chapitre X : Performances selon le contexte et les ressources familiaux des élèves.....                        | 312 |
| 10.0. Introduction.....                                                                                        | 312 |
| 10.1. Contexte familial.....                                                                                   | 312 |
| 10.1.1. Performances en lien avec les personnes habitant le ménage .....                                       | 312 |
| 10.1.2. Performances selon la fréquence de l'aide intellectuelle selon la personne aidant en famille .....     | 314 |
| 10.1.3. Performances selon la personne aidant aux devoirs à la maison.....                                     | 316 |
| 10.2. Performances selon le niveau d'études et le diplôme des parents d'élèves.....                            | 318 |
| 10.3. Performances selon les ressources matérielles familiales (facteurs richesse vs pauvreté) 324             |     |
| 10.3.1. Performances selon les objets et appareils possédés à la maison des élèves .....                       | 324 |
| 10.3.2. Performances des élèves selon qu'ils sont abonnés ou non à un télédistributeur.....                    | 326 |
| 10.3.3. Performances en lien avec la fréquence et la langue de connexion à internet .....                      | 327 |
| 10.3.4. Performances selon la possession ou non de livres à la maison .....                                    | 331 |
| 10.4. Performances des élèves selon l'écoute de la radio en français .....                                     | 335 |
| 10.5. Performances des élèves selon la fréquence et la langue de suivi des émissions télévisées .....          | 337 |
| 10.6. Conclusion .....                                                                                         | 340 |
| Chapitre XI : Performances selon la langue parlée en famille et en dehors de l'école .....                     | 341 |
| 11.0. Introduction.....                                                                                        | 341 |
| 11.1. Performances selon la fréquence de l'emploi du français en dehors de l'école .....                       | 341 |
| 11.2. Performances des élèves selon qu'ils s'expriment en français sous contraintes .....                      | 342 |
| 11.3. Performances selon la langue parlée principalement à la maison.....                                      | 344 |
| 11.4. Performances selon les fréquences d'échange en français avec les parents, parentés et voisins .....      | 346 |
| 11.5. Conclusion .....                                                                                         | 348 |
| Chapitre XII: Les performances en lien avec les pratiques de lecture, bibliothèques et centres de lecture..... | 349 |
| 12.0. Introduction.....                                                                                        | 349 |
| 12.1. Performances en lien avec les ressources bibliothécaires et pédagogiques.....                            | 349 |
| 12.1.1. Performances en lien avec la bibliothèque scolaire .....                                               | 349 |
| 12.1.2. Performances en lien avec la bibliothèque et centres de lecture privés .....                           | 354 |
| 12.1.3. Performances en lien avec d'autres activités payantes et la lecture.....                               | 355 |



|                                                                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 12.2. Performances en lien avec les activités de lecture ayant lieu à l'école fondamentale, selon les élèves .....            | 355        |
| 12.3. Performances en lien avec les activités de lecture à domicile proposées par les enseignants .....                       | 359        |
| 12.4. Performances en lien avec la lecture par plaisir et diversité de lectures hors école.....                               | 360        |
| 12.5. Conclusion .....                                                                                                        | 362        |
| Chapitre XIII : Performances des élèves selon les pratiques enseignantes et les facteurs liés aux conditions de travail ..... | 363        |
| 13.0. Introduction.....                                                                                                       | 363        |
| 13.1. Les pratiques enseignantes .....                                                                                        | 363        |
| 13.1.1. Performances en lien avec les activités de lecture telles que dispensées par l'enseignant .....                       | 363        |
| 13.1.2. Performances selon les supports pédagogiques utilisés par les enseignants .....                                       | 365        |
| <b>13.2. Les performances des élèves en lien avec les conditions de travail des enseignants .....</b>                         | <b>367</b> |
| 13.2.1. Résultats par rapport à la qualification des enseignants.....                                                         | 367        |
| 13.2.2. Performances en lien avec l'ancienneté des enseignants .....                                                          | 369        |
| 13.2.3. Performances des élèves selon la taille de la classe par enseignant.....                                              | 371        |
| 13.2.4. Performances selon l'autoévaluation et l'évaluation des pratiques enseignantes et de classe .....                     | 375        |
| 13.2.5. Performances en lien avec les conditions de vie des enseignants .....                                                 | 377        |
| 13.2.5.1. Performances des élèves selon la distance parcourue par l'enseignant entre sa maison et l'école .....               | 377        |
| 13.2.5.2. Performances selon les variables motivation et degré de satisfaction des enseignants .....                          | 380        |
| 13.3. Difficultés rencontrées par les enseignants .....                                                                       | 382        |
| 13.4. Conclusion .....                                                                                                        | 385        |
| Chapitre XIV : Analyses factorielle et multiniveaux.....                                                                      | 388        |
| 14.0. Introduction.....                                                                                                       | 388        |
| 14.1. Analyse factorielle .....                                                                                               | 388        |
| 14.1.1. Analyse de nos données .....                                                                                          | 389        |
| 14.1.1.1. Nettoyage et remplissage du tableau des données .....                                                               | 389        |
| 14.1.1.2. Analyse concernant les variables indépendantes relatives aux élèves .....                                           | 390        |
| 14.1.1.3. Analyse concernant les facteurs relatifs aux enseignants .....                                                      | 396        |
| 14.2. Analyse multiniveaux.....                                                                                               | 400        |
| 14.2.1. Qu'est-ce qu'une analyse multiniveaux .....                                                                           | 400        |
| 14.2.2. Analyse de nos données (modélisation multiniveaux).....                                                               | 401        |
| 14.2.3. Discussion .....                                                                                                      | 408        |
| 14.3. Conclusion .....                                                                                                        | 411        |
| Conclusion générale et pistes d'actions à mener .....                                                                         | 414        |
| Références bibliographiques .....                                                                                             | 433        |
| Les annexes.....                                                                                                              | 475        |



## Dédicace

A Donatien Nzokira, notre cher époux, pour son courage, son sacrifice et son encouragement

Et

### **A nos enfants :**

Bryane-Lyria Iteka

Kayce-Lithia Ntore

Win-Champbel Nzokira

Billy Ardy Shingiro

Jason Godwin Ndanga

## Remerciements

Me voici au bout de ma thèse. Sa réalisation n'aurait pas eu lieu sans le soutien de personnes physiques et morales. Je serais donc très ingrate si je n'exprimais pas ma reconnaissance aux personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à son aboutissement.

Mon sentiment de gratitude va d'abord à l'endroit de Silvia Lucchini, ma promotrice, qui a accepté de guider mes pas vers cette longue aventure qui, heureusement se termine en beauté. Je ne connaissais pas Lucchini et je ne l'aurais peut-être pas connue, n'eussent été les bons souvenirs qu'elle a laissés chez ses anciens étudiants,...et grâce à internet.

Un jour, j'étais dans mon bureau que j'occupais en tant que chef de Département des Langues et Sciences Humaines à l'Ecole Normale Supérieure de Bujumbura. D'habitude, les enseignants dudit département passaient soit pour me dire bonjour, soit pour proposer leur horaire de la semaine suivante ou alors pour des questions variées intéressant le département. Un jour, Pierre Nduwayo, un enseignant de l'ENS et de notre département est entré dans mon bureau. Il était au courant que je venais d'obtenir une bourse du Gouvernement du Burundi. Il m'a demandé si j'avais déjà une admission parce que c'était la condition *sine qua non* pour pouvoir déboursier ce financement. Je lui ai raconté que j'avais une admission de l'Université Cheich Anta Diop du Sénégal. Il m'a dit : « Es-tu au courant que cette fois-ci le gouvernement a accepté qu'on cherche des admissions même en Europe ? ». En effet, cela faisait un certain temps qu'il n'acceptait que des admissions dans les universités du Sud. Et Pierre a ajouté : « Tu peux toujours tenter de chercher en Europe, on ne sait jamais ! ». Il venait de rentrer au Burundi après avoir fait son master à l'Université Catholique de Louvain. Et je lui ai demandé s'il pouvait me recommander un professeur qu'il aurait connu. Il a voulu savoir sur quoi je comptais faire ma thèse? ». Je lui ai expliqué en peu de mots mon projet et il m'a dit : « Je connais une professeure du nom de Silvia Lucchini. Elle nous donnait des cours dont les contenus ressemblent à ton projet. Elle est très gentille et je pense que si tu la contactais, elle pourrait accepter de te diriger. Elle est vraiment gentille ! ». Je me suis sentie un peu rassurée. Je lui ai demandé s'il savait comment je pouvais la joindre. Il m'a donné son adresse et je lui ai envoyé un mail. Le soir, j'ai été agréablement surprise de trouver qu'elle m'ait déjà répondu, et de façon relativement positive. Elle a apprécié que j'aie déjà une bourse et m'a proposé de diriger ma thèse en copromotion avec Maurice Niwese, qui connaît les contextes du Burundi. Elle a ajouté que, si j'étais d'accord, on verrait comment réorganiser mon projet de thèse, ce qui a été fait par la suite.

Cela fait bientôt quatre ans et demi que je travaille sur ma thèse. Je n'ai pas vu en Silvia le contraire de ce que Pierre m'avait dit. Il me sera difficile de trouver les mots pour décrire mes sentiments de gratitude envers elle. Dans la culture burundaise, il y a un proverbe qui dit : « *Umuhusha tunga ahusha umugore* », qui peut être littéralement traduit par, « Qui rate une bonne épouse rate aussi la richesse ». Et en jargon, les doctorants burundais transposent le proverbe et disent « *Umuhusha thèse ahusha promoteur* » (qui rate le promoteur rate aussi la thèse). Une thèse, tout comme un mariage, c'est une longue aventure qui demande un accompagnement rassurant. Silvia, merci de m'avoir soutenue dans l'entrée et la sortie de cette aventure. Merci pour n'avoir rien ménagé, de l'encadrement à la recherche de financements, pour que ma thèse se réalise dans de bonnes conditions. Sans votre intervention, je n'aurais pas pu arriver à mes objectifs. Même si je l'avais écrit dans mon projet de thèse, je m'imaginais mal comment j'allais mener une enquête à travers tout le Burundi, étant donné que le gouvernement du Burundi, qui avait financé ma bourse, ne prévoit aucun budget pour des activités de terrain. Les résultats de cette thèse sont une preuve que je suis tombée dans de bonnes mains.

Au moment où les autres doctorants se plaignent du fait que le suivi par leurs promoteurs est une épineuse question, vous, vous avez toujours répondu spontanément à toutes mes sollicitations. Un tout grand merci ! Merci d'être intervenue dans tous ces moments où le doctorant a besoin d'une âme qui rassure. Vous vous souviendrez sans doute de la période que je traversais, une période décisive. Dans mon bureau, vous m'avez dit : « une thèse, c'est comme un accouchement, pour accoucher, il faut d'abord souffrir... et malheureusement ou heureusement pour toi et moi, nous devons passer par les deux. Ne t'en fais pas ça va bien se terminer ». Merci de m'avoir toujours encouragée et rassurée ! On est toutes les deux contentes de l'accouchement. C'est à défaut de trouver mieux que je vous dis simplement un grand merci !

Que Maurice Niwese ne pense pas que je vais le décrire comme un simple observateur dans cet accouchement. Loin de là ! La distance d'une part entre Bujumbura et Bordeaux et, d'autre part, entre Louvain-la-Neuve et Bordeaux n'a pas empêché qu'il suive de près la thèse, du réaménagement du projet à sa rédaction. Je me souviens que c'est vous qui m'avez parlé le premier des enquêtes PISA de l'OCDE. Par ailleurs, chaque fois que vous veniez en Belgique, vous managiez votre temps de façon à pouvoir passer me voir au bureau, dans le souci de savoir si tout allait bien. Quand je vous ai fait part de mes difficultés dans les cours de statistique, la personne que vous m'avez recommandée a été d'une efficacité irréprochable.

Un grand merci ! Vos analyses minutieuses, votre rigueur scientifique, vos exigences parfois intransigeantes m'ont appris beaucoup de choses. Merci aussi de m'avoir invitée à participer dans le projet ECRICOL que vous pilotez. Comme vous aimez le dire, dans de telles rencontres scientifiques, personne ne rentre bredouille. C'est là que j'ai appris, entre autres, que la littérature considère le niveau de formation de la mère comme plus déterminant que celui du père sur les performances des élèves.

Que les membres du comité d'accompagnement qui ont accepté d'encadrer la progression de ma thèse trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude. Régis Malet ne m'en voudra pas de remercier particulièrement Philippe Hambye pour une chose dont il ne se souvient peut-être pas. En 2013, quand je commençais à projeter la formation doctorale, une perspective qui commence naturellement par la recherche du promoteur, je me suis rendue sur le site de l'UCL pour un éventuel promoteur. J'avais trouvé deux noms qui me parlaient. Il s'agissait de lui et de feu Luc Collès. Ce dernier m'a répondu et m'a dit qu'il aurait bien aimé me diriger mais que, comme il allait partir à la retraite, il ne fallait pas qu'il laisse ma thèse en cours. Je lui suis reconnaissante. Quant à Philippe Hambye, il m'avait répondu également et m'a expliqué que mon projet ne s'accordait pas exactement avec son champ de recherches. Il m'avait recommandé un autre professeur de l'ULB, à qui j'ai écrit mais qui malheureusement n'a jamais répondu. Merci beaucoup Philippe !

Il me tient également à cœur de remercier le professeur Melchior Ntahonkiriye. En le choisissant, d'abord comme directeur de mon mémoire de master et, très récemment, comme lecteur extérieur de ma thèse, je ne doutais pas de ses qualités scientifiques. Sa rigueur académique, sa ponctualité et sa disponibilité m'ont toujours marquée. Je ne sais pas s'il se rappelle que je l'avais consulté pour voir si le projet de thèse que j'avais élaboré tenait la route. Je lui faisais part de mon vœu de faire une thèse en continuité avec mon mémoire de master, ce qu'il m'avait encouragée à faire. J'ai été particulièrement touchée par l'heureuse coïncidence qui a fait que Silvia me demande si je connaissais un professeur burundais qu'on pouvait mettre dans mon jury. J'ai proposé son nom et même s'il restait peu de jours avant la soutenance privée, il a accepté spontanément la demande. Je l'en remercie de tout cœur.

Je remercie aussi les organes boursiers qui m'ont appuyée dans ma recherche, à savoir le Gouvernement du Burundi et l'Université Catholique de Louvain, à travers le programme de bourses de doctorat ARES-CCD et le Service d'aide aux Etudiants. Un tout grand merci à

Madame Nicaise et ensuite à Sophie Alaïme, mes successives assistantes sociales, qui ont fait de mes questions les leurs.

Je tiens à remercier chaleureusement Nicole Goethals pour ses nombreuses manifestations, depuis qu'on se connaît. Elle sait dans quelles circonstances nous nous sommes connues. Depuis, nous avons eu un attachement qui ne pourrait pas me laisser indifférente. En plus de lire le texte de ma thèse en y apportant des corrections et observations rigoureuses et intéressantes, elle a toujours été à mes côtés, surtout dans les derniers jours de ma thèse. Elle s'assurait si je mangeais bien, si je dormais suffisamment, si je sortais un peu pour prendre de l'air en cette période de travail intense et de confinement. Merci de tes invitations aux conférences et aux autres manifestations et expositions culturelles, notamment au Musée L de Louvain-la-Neuve.

A la communauté burundaise de Louvain-la-Neuve, merci pour votre intégration. Une mention particulière aux familles de Spès-Caritas Nshimirimana et Lambert Ndayisaba. Merci d'avoir pu joindre l'utile à l'agréable. En l'absence de ma famille, vous m'avez épargné la solitude. Vous étiez prêts à me recevoir à tout moment, même à l'improviste. Je vous en resterai reconnaissante.

Merci à Pierre Nduwayo pour m'avoir orientée vers une bonne adresse. Je tiens aussi à le féliciter pour son doctorat qu'il vient de terminer au Burkina Faso.

Je m'en voudrais bien évidemment si j'omettais de remercier ma famille. Une mention spéciale à notre mère et à notre regretté père. Merci de m'avoir considérée au même pied d'égalité que mes grands frères. Ce n'était pas évident, de notre temps, en milieu rural, de laisser une fille faire des études, et de longues études. Merci à mes frères de m'avoir encouragée dans ce sens. Un remerciement particulier à notre frère aîné, feu Louis Ncabwenge, pour n'avoir rien ménagé pour que ses petits frères, ses sœurs et sa maman ne manquent de rien, malgré la mort prématurée de notre papa. Que sa famille trouve ici le couronnement de ses efforts.

Un coup de chapeau à notre regretté grand-père Michel Ncabwenge, pour avoir aidé dans le financement de la scolarité des aînés de la famille nombreuse de notre père. Nous sommes fiers et reconnaissants des efforts fournis à l'égard de sa descendance.

*Last but not the least*, une mention spéciale est réservée à Donatien, notre cher époux dont le courage dépasse notre entendement. Laisser son épouse partir pour faire des études et endurer son absence, même les autres conjoints le font. Mais, avoir accepté que je lui laisse un bébé de moins de quatre mois, en plus des charges de nos quatre autres enfants, et sans

jamais se plaindre, est un acte de bravoure. Qu'il sache qu'il est un partenaire privilégié dans la production de cette thèse et qu'il trouve dans sa fin la concrétisation d'un projet commun.

Mention spéciale aussi à nos enfants qui ont pu supporter mes longues absences, la mort dans l'âme. Quand je suis partie, ils étaient encore petits et ne comprenaient pas encore le choc que mon absence allait leur faire endurer. Je remercie particulièrement Bryane-Lyria, notre aînée qui s'est vite transformée en une adulte, prenant en charge sa petite sœur et ses petits frères. Je n'oublierai jamais le jour où mon mari m'a dit : « elle, son problème, c'est qu'elle veut être trop responsable, contrôler que tout est en ordre, que ses petits frères ont bien fait leurs devoirs et oublie parfois d'étudier ». Une pensée spéciale aussi à Jason Godwin, le cadet de notre famille, dont le hasard a fait que la date de soutenance publique de ma thèse coïncide avec son 5<sup>e</sup> anniversaire. Je lui souhaite un bon anniversaire ! Il comprendra plus tard les raisons de mon départ et de mon absence prolongée.

A la famille Norbert Kankiko, nos bons voisins qui ont contribué à l'encadrement de mes enfants durant mon absence, je dis franchement merci ! Merci à Cynthia, à Arsène et à Yvan.

Que chaque personne qui a contribué dans la collecte des données (je pense particulièrement à Samuel Ndayisaba) et à ma formation trouve dans cette dernière phrase de remerciements l'expression de ma reconnaissance.



## **Sigles et abréviations**

ABP : Agence Burundaise de Presse

ACALAN : Académie Africaine des Langues

ACORD : Agency for Cooperation in Research and Development (Agence de Coopération et de Recherche pour le Développement)

ACP : Analyse en Composantes Principales

AF : Alliance Française

AFD : Agence Française de Développement

AILE : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BAD : Banque Africaine de Développement

BBC : British Broadcasting Corporation

BECEPFGP : Bureau d'Etudes de Curricula de l'Enseignement Post-Fondamental Général et Pédagogique

BEET : Bureau d'Etudes de l'Enseignement Technique

BEPEB : Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement de Base

BEPES : Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Secondaire

BER : Bureau de l'Education Rurale

BMD : Baccalauréat-Master-Doctorat

BPSE : Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation

BBF : Bulletin des bibliothèques de France

CD : Compact Disc

CE : compréhension de l'écrit

CEAN : Centre d'Etudes d'Afrique Noire

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CELAB : Centre d'Enseignement des Langues au Burundi

CELEC : Coopération et Échanges en matières Linguistique, Éducative et Culturelle

CERAT : Centre de Recherche sur l'Administration, la ville et le Territoire

CGP : Conversion Graphème-Phonème

CICR : Comité International de la Croix Rouge

CIEP : Centre International des Etudes Pédagogiques

CITE : Classification Internationale Type de l'Education

CITP : Classification Internationale Types des Professions

CLAC : Centres de Lecture et d'Animation Culturelle

CNIDH : Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme

CNTS : Centre National de Transfusion Sanguine

COMESA : Common Market for Eastern and Southern Africa

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education et des Etats et Gouvernements de la Francophonie

CREDIF : Centre de Recherches pour l'Etude et la Diffusion du Français

CRESAS : Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire

CRIDIS : Centre Universitaire de Recherche et d'Intervention pour le Développement Individuel, communautaire et Social

CTB : Coopération Technique Belge

D6 : Diplôme d'instituteurs adjoints

D7 : Diplôme d'instituteurs

DCE : Direction Communale de l'Enseignement

DGRH : Direction Générale des Ressources Humaines

DNL : Disciplines Non Linguistiques

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement

EAC : East African Community

ECOFO : Ecole Fondamentale

EFI : Ecoles de Formation des Instituteurs

EGRA : Early Grade Reading Assembly

ELAN : Ecole et Langues Nationales

EMP : Ecoles Moyennes Pédagogiques

ENS : Ecole Normale Supérieure

EPT : Education Pour Tous

ETCA : Ecole des Techniques Commerciales et Administratives

ETS : Ecole Technique secondaire

FAD : Formation A Distance

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

FMI : Fonds Monétaire International

I.P : Institut Pédagogique

IAEP : International Assessment for Education Progress

IEA : International Association for Evaluation of Education Achievement

IFADEM : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres

IFB: Institut Français du Burundi

INSP: Institut National de Santé Publique

IPA : Institut des Pédagogies Appliquées

ISCAM: Institut Supérieur des Cadres Militaires

ISEI : Indice Socio-Economique International de statut professionnel

ISP: Institut Supérieur de la Police

ISTEEBU : Institut de Statistiques et d'Etudes Economiques du Burundi

L1 : Langue première

LP : Lycée Pédagogique

MEHRD : Ministry of Education and Human Resources Development

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (de la France)

MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
(de la France)

MIL : Marqueurs d'Intégration Linéaire

MENC : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture

MPBGPIGE : Ministère à la Présidence Chargé de la Bonne Gouvernance, de la Privatisation,  
de l'Inspection Générale de l'Etat et de l'Administration locale

MPBGP : Ministère à la Présidence chargé de la Bonne Gouvernance et du Plan [Burundi]

MSPLS : Ministère de la Santé Publique et de la Lutte contre le Sida [Burundi]

ns : non significatif

OAG : Observatoire de l'Action Gouvernementale

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONL : Observatoire National de la Lecture

PAM : Programme Alimentaire Mondial

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen

PIB : Produit Intérieur Brut

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PPB : Publication de Presse Burundaise

PROTHEM : Usine de Promotion du Thé de Mwaro

PSDEF : Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation

QCM : Questions à Choix Multiples

RDC : République Démocratique du Congo

RET : Refugee Education Trust

RFI : Radio France Internationale

ROI : Règlement d'Ordre Intérieur

RTNB : Radiotélévision Nationale du Burundi

SIDA : Syndrome d'Immunodéficience Acquise

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TALIS : Teaching And Learning International Survey

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TIMSS: Trends In Mathematics and Science Study

TMEA : Trade Mark East Africa

UPEACE : Université des Nations Unies pour la paix

UB : Université du Burundi

UCL : Université Catholique de Louvain

UFAREC : Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique

ULB : Université Libre de Bruxelles

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNFPA : United Nations Fund for Population Activities

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

UPRONA : Union pour le Progrès National

USA: United States of America

VIP: Very Important Person

VOA: Voice Of America

WARM: Weighted Average Response Model

## **0. Introduction générale**

### **0.1. Notre thèse, un projet de longue date**

Toute recherche et à plus forte raison une thèse de doctorat débute par l'établissement d'un projet. La question primordiale consiste non seulement à opérer un choix quant au sujet mais aussi à concevoir un projet de recherche qui puisse aboutir (Lavarde, 2008). Et dans certains cas, le thème ou le sujet de thèse émane du choix du chercheur ou peut être imposé ou alors proposé. Notre thèse n'échappe pas à ces principes. Elle s'inscrit dans le prolongement de nos observations, et de nos activités et recherches antérieures.

Les faits de société et l'inégalité sociale ont toujours été notre préoccupation. Nous avons toujours été sensible aux inégalités et injustices sociales. Nous aurions voulu étudier le droit (métier de notre père et de notre grand-père) à l'université pour pouvoir contribuer à la lutte contre les injustices. Hélas, l'orientation académique qui nous a été imposée en a décidé autrement. Après deux demandes de recours sans succès, notre projet s'estompait. Etant donné que la demande de recours donnait la possibilité de choisir trois facultés et/ou instituts, à défaut de la faculté de droit, nous aurions aimé nous engager dans la carrière de sociologue ou de psychologue, en vain. Nous nous sommes retrouvée dans la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, précisément en Langues et Littératures françaises. Tant qu'on n'a pas ce qu'on veut, on se contente de ce qu'on a, et du coup, nous nous sommes dite, « c'est parti, c'est peut-être le début d'une destinée ».

Depuis nos premières années à l'université, l'étude des faits de société ne nous a pas quittée. A partir des lectures en général et de la littérature négro-africaine, nous avons pensé qu'il fallait concrétiser, ne fût-ce qu'en partie, notre ancien vœu de traiter des questions sociales. C'est dans cette optique que nous avons cherché un sujet de mémoire qui traite des conflits sociaux, en l'occurrence ceux qui opposent les personnages du père et du fils dans les romans de Ferdinand Oyono, écrivain camerounais.

Malgré notre envie de continuer nos études, étant donné qu'il n'y avait pas la possibilité de faire des études plus poussées au Burundi, nous avons été recrutée pour enseigner dans un lycée publique de Bujumbura. Jusque-là, l'idée de poursuivre nos études demeurait en nous. En 2008, nous avons appris par un communiqué radiophonique que l'Université du Burundi,

via le Projet CELEC<sup>1</sup> (dont nous parlerons plus loin), recrutait des candidats pour un master en didactique du français. Sans hésiter, nous avons déposé notre demande d'inscription, qui a été acceptée. Est venu alors le moment de proposer nos sujets de mémoire. Nous nous sommes mise à imaginer comment travailler en continuité avec notre sujet de mémoire de licence.

Si l'on en croit Lavarde (2008), pour faire de la recherche, on ne part jamais de rien. Le cours de la Professeure Marie Josée Fournier, venue de l'Université de Toulouse-Le Mirail pour enseigner en master, nous donna une autre idée. Dans son cours, elle suggéra qu'« en France, les élèves plus favorisés culturellement et socialement sont plus appliqués en classe que ceux des banlieues habitées par des Français immigrés et frappés par le chômage » (Ncabwenge, 2010, p.4). Cette révélation créa un déclic en nous : et si nous tentions une étude du genre, dans le contexte burundais ? C'est ainsi que nous avons proposé un sujet que nous avons intitulé « *Comparaison des situations d'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en milieu urbain et rural. Cas du Lycée du Saint-Esprit et du Collège communal de Bwagiriza* ». Le professeur Melchior Ntahonkiriye a accepté volontiers de le diriger. En 2010, après avoir réussi notre master avec distinction, nous nous sommes dit que, finalement, c'était possible de continuer encore nos études. Mais là encore, le défi était de taille : comment décrocher une formation doctorale réservée aux enseignants de l'enseignement supérieur alors que nous enseignions encore au secondaire ? Fort heureusement, dans cette période de questionnement, nous avons été recrutée à l'Ecole Normale Supérieure de Bujumbura en qualité d'enseignante de français. Les portes pour nos études doctorales étaient en train de s'ouvrir. C'est en ce moment que nous avons pensé à élaborer un projet de thèse s'inscrivant dans la continuité du mémoire de master. Nous avons profité de l'internet gratuit du CELAB, où nous dispensions des cours de mise à niveau et de renforcement du français. Le master nous avait ouvert les yeux quant à la manière de faire des recherches et chercher des opportunités via internet. C'est également par internet que nous avons pu entrer en contact avec Silvia Lucchini, notre promotrice. Quand nous l'avons contactée, nous venions d'obtenir une bourse du gouvernement du Burundi. Nous lui avons présenté brièvement notre projet de thèse et elle l'a accepté en copromotion avec Maurice Niwese, qui connaît le contexte de l'Afrique subsaharienne, même si des réaménagements du projet ont été proposés. Mais que contenait justement ce projet ?

---

<sup>1</sup>Nous connaissons le Projet CELEC pour lequel nous encadrions les élèves dans la section « Journal d'établissements » au lycée du Lac Tanganyika où se rencontraient les élèves des lycées pilotes des quartiers du nord de Bujumbura.



Le projet de notre thèse exposait la problématique, les hypothèses et les éléments méthodologiques perçus comme pouvant nous permettre d'atteindre nos objectifs. Selon Lavarde (2008), deux sources peuvent motiver une recherche. Celle-ci peut partir des résultats disponibles dans la littérature scientifique du domaine ou émaner de résultats surprenants lus dans les publications. Dans notre cas, les deux sources nous ont inspirée.

## **0.2. De la problématique à l'objet de la recherche**

Il existe à l'heure actuelle d'importantes disparités dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi, qui se manifestent en particulier dans des résultats insatisfaisants en compréhension de l'écrit chez bon nombre d'élèves. Comment expliquer ces difficultés ?

Lavarde (2008) précise qu'un chercheur, pour se lancer et pouvoir apporter des réponses aux questions qu'il se pose, doit savoir sur « quoi » va porter son étude ou son investigation. En d'autres termes, il doit se demander quel est son objet et le placer dans le cadre épistémologique de sa recherche. Selon l'auteur, le chercheur doit transformer ses représentations vagues et abstraites en une représentation proche de l'objet réel. Dans cette construction de l'objet de recherche, Devereux (1980) recommande d'user du maximum d'objectivité même s'il reconnaît que « la subjectivité est inhérente à l'activité de recherche » (Devereux, 1980 cité par Ndimubandi, 2013, pp.30-31 reprenant aussi Lavarde, 2008).

Etant donné que la compréhension de l'écrit est un concept complexe qui s'apprend à l'école et se renforce en milieu extrascolaire, nous avons envisagé d'expliquer les résultats insatisfaisants par la manière dont le cours de français se planifie, s'enseigne, s'apprend et se renforce. En d'autres termes, nous avons opté d'expliquer les résultats insatisfaisants par des facteurs sociaux et contextuels. Mais alors, comment faut-il aborder cette explication ? Notre recherche vise à comprendre l'impact des facteurs sociaux et contextuels sur les performances des élèves en lecture (compréhension de l'écrit) du français. Notre intérêt pour la lecture est justifié par le rôle que joue la littératie dans l'apprentissage de toutes les disciplines scolaires et même dans la future insertion socioprofessionnelle des apprenants. Parmi les facteurs, nous nous intéresserons aux statuts socio-économiques des parents, à leurs niveaux de formation et aux conditions de vie et d'apprentissage scolaire et extrascolaire des élèves. Nous étendrons notre étude à d'autres aspects tels que la fréquentation des écoles rurales, urbaines et préscolaires, aux réseaux des écoles ainsi qu'aux facteurs liés aux pratiques des enseignants et à leurs conditions de vie et de travail.

Selon Lavarde (2008), c'est en posant la question de recherche que le chercheur circonscrit davantage son objet. Elle ajoute qu'objectiver la recherche, c'est d'abord poser cette question de recherche qui concerne l'objet de la recherche et qui va permettre de produire des réponses.

### **0.3. La question de recherche**

La question de recherche que nous nous sommes posée dès le départ est celle de savoir quels sont les facteurs qui seraient à la base de la baisse continue du niveau d'enseignement en général, du français et en compréhension de l'écrit en particulier au Burundi. En amont à cette interrogation, il est aussi question d'identifier le(s) facteur(s) qui impacte(nt) davantage les performances en compréhension de l'écrit. Une telle question de recherche « comme toute question de départ d'une recherche, s'avère générale et mérite par conséquent d'être limitée » (Ndimubandi, 2013, p.32 reprenant Lavarde, 2008). Selon cette dernière auteure, cette limitation passe par une bonne connaissance de la question, connaissance émergeant d'un travail de prise de conscience par le chercheur de ses propres représentations de l'objet.

Compte tenu du fait que notre objet de recherche porte sur un concept complexe et qui mobilise des compétences et des partenaires divers, notre question de recherche découle davantage des représentations que nous avons sur les différents intervenants à savoir, les organisateurs des enseignements, les enseignants, les élèves et certains autres partenaires éducatifs. Une série de questions ont ainsi émergé dans notre raisonnement. Les performances en lecture (compréhension de l'écrit) dépendent-elles de l'organisation des enseignements au plus haut niveau, le niveau politique? Sont-elles expliquées par les activités scolaires et la gestion de l'école? Ou alors, sont-elles tributaires d'autres indicateurs externes à l'institution scolaire, tels que le milieu de vie de l'élève, les occupations de ce dernier en dehors de l'espace-temps de l'école, la langue parlée dans sa famille et son environnement, et le rapport à la culture scolaire ?

Pour pouvoir répondre à ce questionnement, nous avons formulé un certain nombre d'hypothèses. Selon Lavarde (2008), la question de recherche permet de formuler des hypothèses, c'est-à-dire des réponses provisoires à la question posée.

### **0.4. Les hypothèses de recherche**

En vue de répondre à notre question de recherche, des hypothèses ont donc été formulées. Lavarde (2008) distingue trois différentes étapes successives dans la formulation des

hypothèses. La première phase consiste à élaborer une hypothèse théorique ou hypothèse générale. Ensuite, le chercheur passe à l'élaboration d'une (des) hypothèse(s) de recherche ou hypothèse(s) opérationnelle(s) et enfin, il passe à l'étape d'hypothèses statistiques. Le rôle de la première est de préciser la problématique, guider la réflexion, orienter la recherche documentaire et le travail d'exploration préalable (revue de la littérature). Selon l'auteure, « elles renvoient au cadre théorique général dans lequel s'inscrit le travail, c'est-à-dire au système de pensée auquel se réfère le chercheur » (Lavarde, 2008, p.110). Dans ce sens, nous avons formulé l'hypothèse suivante : « Les facteurs sociaux et contextuels impactent significativement les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français ».

Les hypothèses de recherche ou hypothèses opérationnelles constituent une diffraction des hypothèses théoriques. Elles « indiquent comment l'hypothèse théorique peut être transposée et concrétisée dans le contexte d'une recherche » (Lavarde, 2008, p.111). Elles sont déductibles du cadre théorique et « inspirent directement la méthodologie » (Ibidem). L'opérationnalisation de ces hypothèses consiste à les transformer en variable(s) dépendante(s) et indépendante(s). Ces variables doivent donc avoir été définies au préalable. Cette(ces) hypothèse(s) annonce(ent) des manipulations et observations empiriques à réaliser. Lavarde (2008, p.111) précise qu'elle (s) est (sont) opérationnelle(s), c'est-à-dire « qu'elle[s] se réfère[nt] aux opérations concrètes à mettre en place pour voir apparaître les événements auxquels on s'intéresse et que l'on veut mesurer ». En fonction de l'objectif de la recherche, l'hypothèse opérationnelle permet de prédire le comportement d'une(des) variable(s) indépendante(s) sur la variable dépendante.

Pour ce qui nous concerne, nous avons pensé que les facteurs qui impactent significativement les performances en compréhension de l'écrit découlent des variables relatives aux écoles, aux enseignants et aux élèves. Nous avons ainsi défini la variable dépendante et les variables indépendantes pour pouvoir analyser les liens de corrélation existant entre elles, en étant consciente que corrélation ne signifie pas causalité (Lavarde, 2008). Néanmoins, la mise en évidence des corrélations permettra une discussion sur le sens de la relation et la détermination d'une présomption d'existence d'un éventuel impact des variables sur la compréhension de l'écrit.

Quant aux hypothèses statistiques, Lavarde (2008, p.112) explique qu'« elles se basent sur les traitements statistiques des données recueillies à partir des faits observés », dans l'objectif de

déceler les relations de causalité, de proximité entre les variables (hypothèses corrélationnelles, causales et structurales).

Citons à toutes fins utiles les trois caractéristiques attribuées à une bonne hypothèse par Fraisse (1967) cité par Benedetto (2007) et repris par Lavarde (2008) :

l'hypothèse doit répondre de manière adéquate à la question posée sans oublier qu'il est fréquent qu'une hypothèse n'explique qu'une partie des faits (vraisemblance, prédictives et plausibles avec une certaine incertitude) ; l'hypothèse doit tenir compte des connaissances acquises et être de ce point de vue vraisemblable ; l'hypothèse doit être vérifiable : éprouver, prouver, valider ce que l'on énonce au niveau concret. (Lavarde, 2008, p.113)

### **0.5. Précisions méthodologiques et annonce du plan**

Notre démarche méthodologique consistera en deux étapes. La première, contextuelle et conceptuelle, s'est effectuée sur la base des lectures des différentes publications, des documents relatifs au sujet, auxquels nous avons associé nos connaissances personnelles du terrain. La deuxième comprend l'élaboration du dispositif de recueil de données, la cueillette des données proprement dite, le traitement et l'interprétation de ces dernières (méthodologie détaillée dans le chapitre VII).

Ainsi, notre thèse comporte quatorze chapitres. Le premier présente les contextes de pénétration du français au Burundi et la situation sociolinguistique actuelle. Dans ce chapitre, nous avons insisté sur le statut du français par rapport aux autres langues ainsi que sur leurs contextes d'usage. De plus, les aspects synchroniques et diachroniques des principales langues parlées au Burundi, leur implication dans le vécu de leurs locuteurs ainsi que leur répercussion sur les apprentissages et la compréhension de l'écrit ont été explorés.

Dans la recherche des facteurs explicatifs, le Programme International de Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, qui traite des indicateurs de performance en général et de ceux de la compréhension de l'écrit en particulier, nous a aidée à pouvoir mieux appréhender la question de la compréhension de l'écrit dans le système éducatif burundais. Le chapitre II fait un bilan des différents indicateurs exploités par les évaluations du programme PISA.

Après avoir constaté que ce dernier programme traite des indicateurs influençant les performances de la compréhension de l'écrit sans tellement insister sur la manière dont cette dernière se construit, nous avons examiné comment celle-ci s'apprend, dans l'optique de mieux comprendre l'impact des facteurs explicatifs sur les performances en lecture. Le chapitre III traite ainsi de la lecture-compréhension, des premières tentatives de décodage aux compétences expertes.

A partir des trois sources mentionnées, nous avons dressé un bilan des facteurs explicatifs potentiels pour le Burundi. A l'instar de PISA, nous avons analysé les facteurs influant sur les performances scolaires des élèves en général et sur la compréhension de l'écrit en particulier au Burundi.

Le chapitre IV traite des facteurs liés à l'organisation et à la planification de l'enseignement au plus haut sommet, à savoir le ministère.

Le chapitre V a été consacré à analyser les facteurs liés aux écoles et à leur gestion, alors que le chapitre VI s'intéresse aux facteurs extrascolaires. Ce dernier chapitre de la première partie expose l'influence du milieu de vie de l'élève, les occupations de ce dernier après l'école, la langue parlée en famille et dans l'environnement immédiat ainsi que le rapport à la culture scolaire.

Le chapitre VII, rattaché à la deuxième partie, relie les deux parties et décrit la méthodologie utilisée pour pouvoir opérationnaliser les variables d'intérêt. Il détaille la conception des dispositifs de cueillette des données, le travail de terrain ainsi que les outils d'analyse des données. Nous avons confronté les théories qui ont émergé dans la première partie de la thèse aux aspects propres au Burundi. Notre étude se focalisera sur le cycle fondamental en vigueur aujourd'hui, car le système éducatif burundais considère un élève qui termine ce cycle comme ayant reçu les compétences suffisantes lui permettant une insertion plurielle. Notre échantillon est constitué de 66 écoles et enseignants, et de 1500 élèves, choisis en milieux urbain et rural (les détails se retrouvent dans le chapitre VII).

Par la suite, nous avons mis en lien les facteurs relevés avec les résultats des élèves et évalué ainsi les corrélations entre les variables. Ainsi, le chapitre IX traite de l'analyse du lien entre les performances en compréhension de l'écrit, les facteurs sociodémographiques et ceux qui sont liés aux écoles. Le chapitre X aborde quant à lui, les relations entre les performances et le contexte familial d'une part et avec les ressources familiales des élèves d'autre part. Ces dernières sont matérielles et intellectuelles. Le chapitre XI se rapporte au lien entre les performances et la langue parlée par les élèves dans leurs familles et en contexte extrascolaire. Quant au chapitre XII, il expose les relations qui s'établissent entre les performances des élèves et les pratiques de lecture, la fréquentation des bibliothèques et des centres de lecture (publics et privés).

Le chapitre XIII expose les relations que nous avons mises en évidence entre les performances des élèves en compréhension de l'écrit et les pratiques enseignantes ainsi que les conditions de vie et de travail des enseignants.

Le dernier chapitre (chapitre XIV) est consacré aux analyses avancées de nos données. Deux types d'analyses ont été faites, à savoir l'analyse factorielle et l'analyse multiniveaux. La première a été utilisée pour réduire le nombre de variables explicatives par l'établissement d'un nombre réduit de facteurs regroupant les variables corrélées entre elles. La deuxième, l'analyse multiniveaux, a été faite pour départager la part de variance de chaque facteur, au niveau des élèves et au niveau des enseignants, afin de pouvoir se prononcer par rapport au poids de chaque facteur. Ces opérations nous ont amenée à connaître les facteurs qui sont davantage en relation avec les performances des élèves burundais en lecture. Ces facteurs connus, nous avons formulé des recommandations en vue de l'amélioration de la situation.

## **Première partie: Eléments contextuels et théoriques**

Comme le titre l'indique, cette partie détaille les éléments contextuels et théoriques intéressant notre sujet de recherche. Elle constitue en quelque sorte une revue de la littérature qui va nous permettre de bien nous enraciner dans l'explication des phénomènes observés sur le terrain de notre recherche. La partie traite de plusieurs aspects multidisciplinaires. Etant donné que la didactique en général et du français en particulier qui constitue notre champ de recherche entretient des relations avec d'autres domaines, nous toucherons tantôt des éléments purement didactiques, tantôt ceux d'autres domaines proches. Ceux-ci sont entre autres la psychopédagogie, discipline avec laquelle il est souvent difficile de tracer une ligne de démarcation, la psychologie, la socio(linguistique) et la sociologie.

Cette partie comprend six chapitres dont les contenus seront chaque fois résumés à la fin de chaque chapitre.

## Chapitre Ier : Situation sociolinguistique du Burundi et éléments d'encrage

Comme précisé dans l'introduction générale, la langue française qui a fait irruption au Burundi au XIX<sup>e</sup> siècle et qui fait objet de notre étude a trouvé d'autres langues sur le territoire. Sa pénétration et son contact avec ces langues ont créé une situation sociolinguistique particulière. Dans ce chapitre, nous traiterons des principales langues parlées au Burundi et de leurs domaines d'usage, en insistant sur le français. Il s'agira de faire un bilan de son introduction et de son statut par rapport aux autres langues présentes sur le terrain. Compte tenu de notre champ d'étude, il sera pertinent de voir comment ces dernières interagissent et impactent les populations selon leur milieu de vie.

Quatre langues se partagent donc le territoire burundais avec une « inégale importance sociale » (Ntahonkiriye, 2008, p.61), à savoir le kirundi et le français, ayant le plus de locuteurs ainsi que l'anglais et le kiswahili [ou le swahili] (Desbois & Rapegno, 1994 ; Hatungimana, 1995 ; Queffélec, 1994), qui sont parlés par peu de locuteurs, comparés aux deux premiers. Par ailleurs, nous verrons que le pays se trouve dans une « double diglossie »<sup>2</sup> : deux langues d'origine européenne (français et anglais) contre deux autres d'origine africaine : kirundi et kiswahili (Hatungimana, 1995), avec des statuts différents. Selon Calvet (1987), bien qu'étant multilingue, le Burundi ne connaît pas de conflit linguistique. Il suggère de penser les langues du Burundi en termes de « complémentarité fonctionnelle des usages » (Canut, 2000, p.83), une idée qui sera réaffirmée par Simbagoye & Sow-Barry (1997). A part le kirundi qui est une langue commune à tous les Burundais (95% de la population selon Bigirimana, 2009 ; Hatungimana, 1997; plus de 98%, selon Simbagoye & Sow-Barry, 1997), les trois autres langues semblent inégalement réparties. Certaines raisons, du reste lointaines, sont à la base de cette inégale distribution des locuteurs. Ces raisons sont historiques, politiques, géopolitiques et surtout, socio-économiques. De plus, ces langues semblent avoir des statuts et fonctions variées. Suivant les contextes de communication, les locuteurs burundais bilingues ou multilingues utilisent l'une ou l'autre (Frey, 1993a) des quatre, les mélangeant ou les alternant, consciemment ou parfois instinctivement. Certains codes vont jusqu'à être qualifiés de langues de la campagne, d'autres de la ville. Bref, les différentes langues font l'objet d'attitudes positives ou négatives selon les locuteurs et le groupe social auquel ces

---

<sup>2</sup>Cazenave-Piarrot (2012) estime que le Burundi se trouve dans une situation de diglossie et de polyglossie.



derniers appartiennent. Nous verrons que les populations des milieux urbains et ruraux vont parfois se critiquer mutuellement, se basant sur leurs pratiques linguistiques. Ils vont jusqu'à attribuer des comportements ou des manières de penser ou d'agir à l'une ou l'autre catégorie de locuteurs. Tout dépend bien entendu de l'appréciation du locuteur, chacun considérant sa pratique linguistique comme la norme et la langue qu'il ne parle pas comme une marque d'extravagance ou de déviance.

A côté des quatre langues, il y en a d'autres qui sont parlées à moindre échelle, surtout dans la capitale et dans des centres urbains, par des locuteurs qui s'y installent pour des raisons politico-économiques ou même sociales.

Quelles sont les spécificités de chacune des quatre langues et quel rapport entretiennent-elles avec le français, qui fait objet de notre étude ?

### **1.1. Le kirundi**

Au Burundi, la quasi-totalité de la population parle le kirundi, une langue bantoue, qui est non seulement langue nationale (Benabou, 1982) mais aussi langue officielle. Selon Hatungimana (1997, p.13), « le Burundi constitue un des rares pays où les autochtones partagent tous une seule et même langue indigène » en Afrique subsaharienne. Cette langue est pratiquée non seulement dans les campagnes, mais aussi dans les villes. Elle dépasse les frontières et est parlée « dans cinq pays de la région des Grands Lacs » (Ntahonkiriye, 2008, p.69) et elle est presque identique au kinyarwanda<sup>3</sup> et au giha<sup>4</sup> (Botne, 1990 ; Nakagawa, 1992). A ce propos, certains auteurs (Bastien, 1978 ; Gasarabwe, 1992; Ingouaka & Shimamungu, 1994 ; Malherbe & Rosenberg, 1995 ; Ngalasso, 1992), cités par Hatungimana (1997), considèrent le kirundi et le kinyarwanda comme deux variétés d'une même langue et qui ont en partage, des éléments socio-culturels.

#### **1.1.1. Le kirundi, langue de la communication de tous les jours et élément socio-culturel**

Au Burundi, nous l'avons déjà signalé, plus de 95% de la population sont kirundiphones. Le kirundi est parlé dans les centres urbains et presque exclusivement en milieu rural<sup>5</sup>, dominé par « une population majoritairement analphabète » (Ntahonkiriye, 2008, p.72). Cette langue

---

<sup>3</sup>Ndimurukundo (1981, p.217) estime que « les situations sont semblables au Rwanda et au Burundi, tant du point de vue social que linguistique ».

<sup>4</sup>Appelée aussi kiha ou ha, c'est une langue bantoue parlée dans l'ouest de la Tanzanie, pays frontalier avec le Burundi.

<sup>5</sup>Selon Nkurunziza (2014, p.9), « la grande majorité de la population vit en milieu rural (90%) ».

qui est « parlée par tous les citoyens » (Ndimurukundo, 1981, p.217 ; Ntahombaye, 2005, p.46) permet donc d'extérioriser, par la traduction de sa pensée, presque toutes les réalités et toutes les valeurs intrinsèques<sup>6</sup> au pays. Frey (1993a) qualifie le kirundi de langue de l'intimité, utilisée notamment dans les discussions familiales.

Indépendamment du fait qu'on est en ville ou à la campagne, le kirundi est la langue quotidienne de l'ensemble des Burundais, dans la totalité des communications informelles et rituelles. Cette langue demeure exclusive dans des pratiques traditionnelles revêtant parfois un caractère identitaire et culturel, qui transparaît dans des contextes jugés sensibles par les personnes d'âge avancé et se matérialise dans des discours de circonstances par exemple. Les discours cérémoniels lors des dots et/ou des mariages constituent un cas d'espèce. Ainsi, quand bien même il s'agit d'étrangers qui ne parlent pas le kirundi et qui viennent demander une jeune fille en mariage, ils doivent trouver un interlocuteur kirundiphone. Cet esprit conservateur de la culture considère comme une honte pour une famille que de prononcer un tel discours en langue étrangère<sup>7</sup>. A la limite, on peut tolérer un kinyarwandaphone, compte tenu du fait que ces deux langues sont très proches et que leurs locuteurs peuvent se comprendre. Nous signalerons tout de même ici que les Burundais qui habitent aux frontières d'avec le Rwanda parlent une sorte de langue qui n'est pas du kirundi standard, mais une langue qui est un mélange du kirundi et du kinyarwanda. Il en est de même pour tous les citoyens qui habitent aux frontières du pays (Rwanda compris). Ils ne parlent plus exclusivement le kirundi, mais un mélange de cette langue avec d'autres codes en contact. En ce sens, Hatungimana (1997, p.19) rapporte que « les contacts entre les peuples et les Etats les amènent à comprendre ou à parler plus d'une langue ».

Dans un souci de conservation de leur identité, les Burundais traditionalistes tolèrent mal l'usage des langues étrangères dans certains contextes, souvent propres aux intellectuels. Dans les fêtes ci-haut évoquées et qui rassemblent naturellement beaucoup de personnes, les invités aiment se moquer des intellectuels, notamment des citoyens qui, lorsqu'ils prononcent des discours cérémoniels, « mixent », parfois inconsciemment (Krier, 1992, cité par

---

<sup>6</sup>Ntahonkiriye (2008, p.73) affirme que « le kirundi est une langue ancestrale [...] véhicule de l'identité profonde de locuteurs, indiqué pour la communication quotidienne, davantage pour les vieilles générations que pour les jeunes [...] ».

<sup>7</sup>Parallèlement, Frey (1993a) cité par Hatungimana (1997) affirme qu'en fonction des situations de communication, la langue en usage et concernant les thèmes d'origine burundaise, telle que la fête de « levée de deuil », sera le kirundi.

Hatungimana, 1997, p.144)<sup>8</sup>, le kirundi avec quelques termes empruntés au français ou au kiswahili. Parfois, ils parviennent à arrêter « au seuil des lèvres » certains termes en français, « tellement ils se sentent plus à l'aise en français qu'en kirundi » (Hatungimana, 1997, p.68).

Les Burundais unilingues kirundiphones considèrent ces compatriotes bilingues/multilingues comme ayant perdu une partie de leur culture, cette façon de parler étant perçue comme un signe d'acculturation. Selon Hatungimana (1997, p.67), le Burundais « lettré » a « la possibilité de choisir entre l'emploi du français, l'emploi du kirundi et l'emploi du discours mixte », ce qui pousse certains observateurs à craindre que le mélange des deux codes linguistiques [le kirundi et le français] ne donne naissance à long terme, à un « parler hybride en particulier dans les centres urbains » (Sabindemyi, 1992, p.79). Toutefois, la tendance actuelle est de considérer ce passage allègre d'une langue à l'autre comme une compétence, un atout supplémentaire que possèdent les bilingues pour leur plein épanouissement communicatif.

Cet esprit conservateur de la culture s'applique aussi dans la dénomination de nouvelles réalités ou de nouveaux matériels qui proviennent parfois de l'étranger. En effet, des chercheurs affirment qu'aussitôt qu'un objet apparaît dans une société quelconque, la langue va trouver le(s) terme(s) pour le nommer. Le kirundi peut donc nommer et exprimer toutes les choses et toutes les réalités qui surgissent à une époque donnée. Cela a été le cas ces dernières années dans le domaine électronique. Des termes nouveaux, en l'occurrence ceux exprimant les nouvelles technologies, ne cessent de s'ajouter au lexique du kirundi, comme « *ubuhinga ngurukanabumenyi* »<sup>9</sup> pour désigner l'internet, « *inyabwonko* »<sup>10</sup> pour ordinateur, « *ireresi* »<sup>11</sup> pour désigner le cinéma, « *ikigendajuru* »<sup>12</sup> pour parler des satellites et des fusées, « *imboneshakure* »<sup>13</sup> pour télévision, etc. Certains de ces néologismes sont généralement méconnus en milieu rural, car tout dépend de la présence ou de l'absence de ces engins, appareils ou matériels.

---

<sup>8</sup>Krier (1992) cité par Hatungimana (1997) évoque des situations où l'alternance langagière est réalisée consciemment ou inconsciemment.

<sup>9</sup>Qu'on peut traduire littéralement par « techniques faisant le transfert des connaissances avec soi ».

<sup>10</sup>Signifiant littéralement « possesseur ou détenteur d'une mémoire » : ubwonko=cervelet et par extension cerveau ou mémoire en kirundi.

<sup>11</sup>Signifiant littéralement « distraction ».

<sup>12</sup>Signifiant littéralement « l'explorateur de l'atmosphère ».

<sup>13</sup>Littéralement signifiant « qui permet de voir loin ».

Ces exemples non exhaustifs s'inscrivant dans la culture comme le vécu et les pratiques propres et communs à la société burundaise, s'appliquent dans des circonstances non formelles. La formalisation du kirundi commence avec son enseignement.

### 1.1.2. Le kirundi, langue d'enseignement

Le kirundi est langue d'enseignement au Burundi depuis la période précoloniale. Avec la venue des missionnaires européens dans les années 1850-1890, le kirundi fut considéré comme une langue du paganisme<sup>14</sup> qu'il fallait « christianiser » (Habonimana & Mazunya, 2010, p.12). Avec cet objectif, il sera promu par ces envoyés ecclésiastiques au rang de langue de scolarisation et d'évangélisation<sup>15</sup>, en même temps que le latin (Habonimana & Mazunya, 2010). Il est dès lors « utilisé dans l'enseignement primaire dès 1924 » (CONFEMEN, 1986, p.76), même s'il a été « écarté dans ce domaine en 1961 » (Benabou, 1982, p.21).

Les débuts de son enseignement étaient peu formels. Les Missionnaires ont instauré jusque dans les années 70<sup>16</sup> un système d'enseignement, parfois uniquement d'encadrement des jeunes et des adultes en vue de leur alphabétisation. Ils les initiaient à lire le catéchisme et la Bible. Ces écoles étaient appelées des « *Yaga Mukama* »<sup>17</sup> et enseignaient donc en kirundi<sup>18</sup>. On apprenait aux chrétiens un minimum de notions usuelles de lecture (en suivant la technique de lecture/écriture pour adultes), d'écriture et des « bribes de calcul » (Ndayikengurukiye, 2014, p.35). Ceux qui voulaient apprendre à lire allaient à l'école une ou deux fois par semaine. Souvent, on leur apprenait des prières qu'ils mémorisaient et récitaient. Comme les parents qui y envoyaient les enfants volontairement étaient fort peu nombreux, ces « envoyés de Dieu » ont instauré un enseignement quelque peu forcé. La stratégie était

---

<sup>14</sup>Selon Habonimana & Mazunya (2010, p.12), « les Pères Blancs ont dû prendre des distances vis-à-vis des langues étrangères : le kiswahili était étiqueté de « langue de l'Islam », l'anglais, celle du protestantisme tandis que le français évoquait en eux la littérature subversive et anticléricale du 18<sup>ème</sup> siècle. Le kirundi aussi considéré comme une langue du paganisme a été « christianisé » et promu ensuite au rang de langue de scolarisation et d'évangélisation en partenariat avec le latin ».

<sup>15</sup>Selon Habonimana & Mazunya (2010, p.13), « nous devons aux Pères Blancs les premiers dictionnaires et grammaires conçus en faveur de l'évangélisation et de la scolarisation en kirundi ». C'est par exemple *Précis de grammaire rundi* (Rodegem, 1967) cité par Ndimurukundo (1981).

<sup>16</sup>Hatungimana (1992, p.25) affirme qu'« il a existé au Burundi jusque dans les années 70, un enseignement élémentaire organisé par les missions catholiques où on apprenait le catéchisme et à lire la Bible en kirundi ».

<sup>17</sup>Signifiant littéralement « Parle seigneur, je t'écoute. ». « Yaga », forme impérative de la 2<sup>ème</sup> personne du singulier ; vient du verbe rundi « kuyaga », signifiant « dialoguer », « échanger », etc. « (U)Mukama » signifie en français « Seigneur ». Il y a dans le vocable « Yaga Mukama » un sens de réciprocité. Dans ces écoles, on peut penser que « les enfants apprenaient à "communiquer" avec Dieu », à travers la lecture des *Ecritures*.

<sup>18</sup>Selon Ntahonkiriye (2012, p.8), on organisait une « formation en kirundi pour permettre une rapide évangélisation, en même temps qu'elle fut limitée pendant longtemps à l'enseignement primaire, afin d'éviter la « perversion » de l'esprit qu'aurait entraîné une scolarisation poussée ».

que, pour pouvoir se marier à l'Eglise (tout vrai chrétien burundais sentant comme norme le fait de se marier à l'Eglise), il fallait subir cette formation qui durait quelques années et avoir reçu la première communion et la confirmation, étapes impératives précédant le mariage. Au minimum, les enfants terminaient cette formation en sachant écrire (Ndayikengurukiye, 2014). En plus des « Yaga Mukama », les missionnaires avaient installé des écoles primaires incomplètes, les « succursales », dans le but d'évangéliser une grande partie de la population (Baragasika, 1989 ; Boyayo, 1969, cités par Hatungimana, 1997 ; Simbagoye & Sow-Barry, 1997). La plupart de Burundais ne voyaient même pas l'importance de lire et écrire parce que leurs métiers, généralement d'agriculteur et d'éleveur (Ndayizamba, 2015 ; Nkurunziza, 2014) ne nécessitaient pas de savoir lire et écrire. De nombreuses expressions pour insinuer le « temps perdu inutilement » à poursuivre ces formations de lecture sont récurrentes dans la bouche de leurs bénéficiaires. Elles sont du genre : « Naherekeje abize ! » (J'ai accompagné ceux qui ont étudié) ; « Nize mu Badirigiza ! » (J'ai étudié chez les Badirigiza<sup>19</sup>) ; « Nataye umwanya ! » (J'ai perdu mon temps), etc.

Aujourd'hui, selon les niveaux, le kirundi est à la fois une langue enseignée et d'enseignement. Elle joue ce deuxième rôle surtout dans l'enseignement public où tous les cours s'enseignent en kirundi, de l'école préscolaire (communément appelée école gardienne) à la 4<sup>e</sup> année de l'école fondamentale. A partir de la 5<sup>e</sup> année, le kirundi devient une langue enseignée jusqu'à la fin du postfondamental.

Cela se passe autrement dans les études supérieures. A ce niveau, seuls certains facultés et instituts universitaires formant de futurs enseignants dispensent des cours de kirundi. Le paradoxe est que, souvent, les cours de kirundi sont assurés en français, même s'il s'agit des cours d'explication des textes littéraires écrits en kirundi (Ntahomvukiye, 1994).

La même critique est avancée par Mayugi (1990), cité par Ntahomvukiye (1994) dans une allocution lors d'un séminaire sur le kirundi. Il regrette que, dans certains domaines, cette langue ait été dominée par des langues étrangères, en l'occurrence le français :

nous nous trouvons au Burundi [...] dans une société où, suite à la colonisation, la langue nationale a été supplantée par une langue étrangère dans tous les domaines où se joue le sort

---

<sup>19</sup>« (A)Badirigiza » vient de : « Aba » préfixe désignant les personnes qui font ou subissent l'action + « dirigiza » qui vient du verbe « kudirigiza » désignant le fait de se déplacer à petits pas rapides à l'instar des petits enfants burundais se rendant à l'école. Mais le sens profond de l'expression signifie se déplacer en courant sans objectif préalable.

du présent et de l'avenir des gens. La langue nationale a été ainsi marginalisée, confinée dans des domaines jugés sans impact réel sur la société. (Ntahomvukiye, 1994, p.14)

Dans l'enseignement privé, le kirundi ne semble pas avoir une grande importance. A l'école maternelle, tous les enseignements/apprentissages se font en français. La plupart des responsables scolaires obligent même les enfants à ne « jamais prononcer un seul mot de kirundi » (Ncabwenge, 2010, p.106)<sup>20</sup>. Dans certains établissements, un système de « signe »<sup>21</sup> (Hatungimana, 1997 ; Ncabwenge, 2010) est utilisé pour inciter et contraindre les élèves à ne s'exprimer qu'en français. Cette décision est prise par certains corps éducatifs dans l'optique d'initier et de préparer les jeunes élèves à la langue de Molière dans laquelle ils devront suivre les cours, durant presque toute leur scolarité.

Des textes officiels du pays réglementent l'usage du kirundi dans l'enseignement. Nous allons évoquer les textes récents dont la *Constitution de la République du Burundi* et d'autres lois du pays. C'est le cas de la *Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire*. En son article 11, alinéa 1 : « La maîtrise de la langue nationale et la connaissance d'autres langues font parties des objectifs fondamentaux d'enseignement ». Elle ajoute en son alinéa 2 : « Le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili sont des langues enseignées ». La *Constitution* de 2018 en vigueur actuellement ne mentionne pas l'usage des langues dans l'enseignement. Mais, plus récemment, une loi réglementant l'enseignement et l'échelonnement des langues enseignées à l'Ecole Fondamentale a été promulguée (*Loi n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'Ecole fondamentale*).

Nous avons mentionné l'inégale répartition des langues sur le territoire national. Cette disparité s'observe aussi dans le domaine de l'enseignement des langues. L'article 38 de ladite *loi (du 10 septembre 2013)* spécifie que, « l'enseignement se fera en langue nationale au public ». Concernant l'enseignement privé, cette loi semble muette. Il en est de même de celle de 2019 susmentionnée qui ne différencie pas l'usage des langues dans les écoles publiques

---

<sup>20</sup>Dans notre mémoire de master, un élève du lycée du Saint-Esprit signale : « le règlement de l'école nous interdit de parler une autre langue que le français et l'anglais pendant la récréation » (Ncabwenge, 2010, p.106, informateur n° 4).

<sup>21</sup>Le système consistait à ce que la direction de l'école cherche une petite boîte, « le signe » qu'elle donnait en premier à un élève qui était attrapé en train de parler une autre langue que le français à l'école. Son nom était inscrit sur un petit papier se trouvant à l'intérieur de la boîte. L'élève en question devait surveiller les autres et remettre la boîte à celui qui commettait la même erreur. Son nom était aussi inscrit sur le petit papier et après un certain délai (généralement une semaine), la direction procédait au dépouillement et les élèves étaient punis. Le cycle recommençait ainsi.

et celles privées. Mais, quel rôle et quelle place les textes légaux assignent-ils justement au kirundi?

### 1.1.3. Le kirundi dans les textes officiels : langue nationale et officielle

Comme tout Etat-nation, le Burundi a une langue qui est non seulement langue nationale (Benabou, 1982 ; Dumont et al., 2013), première langue officielle du pays (De Féral, 1994), mais aussi une langue identitaire, symbole de la nation et de la pérennité (Hatungimana, 1997). Les textes législatifs, quoique pas très exhaustifs, ont toujours mentionné la langue nationale. Il s'agit de la *Constitution* de 1992 qui sera suspendue le 25 juillet 1996 et remplacée par la *Loi n° 1/001/96 du 13 septembre 1996 portant Organisation du Système Institutionnel de transition*. Celle-ci sera remplacée par l'*Acte Constitutionnel de Transition* de 1998, la *Constitution* de 2005, celle de 2013 et enfin celle de 2018.

Curieusement, depuis 1992, les articles en rapport avec le kirundi n'ont pas été significativement modifiés. Ce qui nous importe ici, c'est que dans tous ces textes, le kirundi est toujours signalé comme langue nationale. Pour les autres langues, la législation n'est pas très claire. Par exemple, l'*Accord d'Arusha* de 2000<sup>22</sup> reprenait les dispositions de l'article 10 de l'*Acte Constitutionnel de transition* de 1998 mais remplaçait « les autres langues déterminées par la loi » par « toutes les autres langues arrêtées par l'Assemblée nationale ». Selon la *Constitution* de 2018, l'article 5 précise que « la langue nationale est le Kirundi [sic]. Les langues officielles sont le Kirundi [sic] et toutes les autres langues déterminées par la loi ». La seule originalité vient avec le projet de *Constitution de 2010*. En son article 9, alinéa 2 : « Tous les textes législatifs doivent avoir leur version originale en kirundi ». Cet article sera repris par la *Constitution* de 2018 dans les mêmes termes (Article 5, Alinéa 2). Cette tendance est peut-être due au fait que les législateurs ont voulu faire en sorte que tous les Burundais puissent avoir la même lecture de la loi.

Toutefois, le Burundi n'avait pas de politique linguistique<sup>23</sup> jusque très récemment (2014)<sup>24</sup>. Les textes officiels se contentaient de préciser que le kirundi était une langue nationale sans

<sup>22</sup>L'*Accord d'Arusha pour la Paix et la Réconciliation au Burundi* est un « traité » signé le 28 août 2000 entre le gouvernement du Burundi, l'Assemblée Nationale et 17 partis politiques dans le but de « trouver des solutions à plusieurs décennies de violences politiques » (Kazoviyo, 2017, p.7). Il fut adopté par la [Loi n° 1/017 du 1er décembre 2000](#).

<sup>23</sup>Simbagoye & Sow-Barry (1997, p.679) trouvent que « le problème de la sous-scolarisation en Afrique noire francophone reste lié à la pauvreté des Etats et à leurs politiques linguistiques ».

<sup>24</sup>L'Assemblée Nationale a adopté le projet de loi sur la réglementation linguistique le 28 août 2014.

pour autant la prioriser par rapport aux autres langues comme le français. Au vu de tous les changements incessants de constitutions, le fait qu'aucune d'elles ne se soit souciée de la législation linguistique, suscite une certaine série d'interrogations. S'agissait-il d'un simple oubli ? La question était-elle perçue comme sans grande importance, et laissée de côté sciemment ? Ou alors, évitaient-ils de toucher la corde sensible que constituait le français, la langue du bailleur de fonds ?

La politique du pays étant à maintes reprises marquée par une série de coups d'État<sup>25</sup> et une certaine instabilité politique, il apparaît, du moins dans les textes officiels, que la question linguistique n'a pas du tout été considérée comme une préoccupation majeure des politiques. Apparemment, les hommes d'Etat n'y voyaient pas d'urgence. Nous pouvons nous permettre de penser que le domaine était laissé délibérément de côté, parce qu'il n'était considéré comme un domaine ni profitable ni stratégique, d'autant plus que les décideurs, dans leurs prestations quotidiennes, utilisaient les langues étrangères, en l'occurrence l'anglais et le français.

## **1.2. Le français**

Le français est une autre langue qui cohabite avec le kirundi dans plusieurs secteurs de la vie du pays. Côté officiel et dans certains domaines, cette langue est un « colocataire » du kirundi mais constitue une langue privilégiée dans de nombreuses sphères de la vie du pays. La langue française se taille la part du lion dans les domaines de l'enseignement, de l'administration (Haut Conseil de la Francophonie, 1993), des médias, de la publicité, etc. Il occupe donc une place de choix chez les personnes scolarisées alors que les citoyens des milieux ruraux ou assimilés (non instruits ou moins scolarisés) sont régis parfois par des textes rédigés dans cette langue qu'ils ne parlent, ne comprennent ou alors ne maîtrisent pas. Comment est-il distribué et quels en sont les effets sur le vécu des Burundais ?

### **1.2.1. Le français, une langue inégalement répartie**

Le français, langue introduite au Burundi comme dans d'autres pays africains francophones par la colonisation (Champion, 1972 ; 1974, cités par Hatungimana, 1997), est mal réparti sur le territoire burundais. En dehors du secteur de l'enseignement qui gonfle le nombre de

---

<sup>25</sup>Coups d'Etat en 1961, 1966, 1976, 1987, 1996 et un coup d'Etat manqué en 2015. Pour en savoir plus, lire Nkurunziza (2014).



francophones burundais éparpillés à travers tout le pays, cette langue est presque exclusivement utilisée dans toute l'administration du pays. Or, la majorité des services publics et privés se concentrent à Bujumbura et dans des centres urbains<sup>26</sup>, dominés par « des intellectuels avérés » (Queffélec, 1990, p.40). C'est une langue réservée aux élites <sup>27</sup>bilingues et pour des usages écrits (Ntahonkiriye, 2008) et une langue véhiculaire. La majorité de la population étant analphabète et de tradition orale, elle subit parfois des répercussions de cette situation à travers des domaines sensibles tels que la justice<sup>28</sup>.

Pour les cas d'espèce, les textes juridiques ont toujours été rédigés en français alors que la masse paysanne estimée à plus ou moins 90% de la population ne comprend pas ou comprend très partiellement la langue française et que les procès se déroulent en kirundi. Le juge ou les magistrats préparent les dossiers des prévenus en français, en suivant les lois en vigueur, également écrites en français. Les procès-verbaux, les rapports, ainsi que les comptes rendus, sont rédigés en cette langue<sup>29</sup>. Cette situation se répercute aussi sur les magistrats, car dans ce cas, ceux-ci se transforment en interprètes. Cette situation pèse aussi sur le pays, dans le sens où le gouvernement a la charge de payer un avocat à chaque citoyen non francophone (article 77 de la *loi numéro 1/10 du 03 avril 2013 portant révision du Code de Procédure pénale*). Or, ces avocats n'étant pas toujours disponibles, la conséquence est que certains Burundais se retrouvent pénalisés, quelque peu injustement, pour cause de non-connaissance linguistique.

### **1.2.2. Le français au Burundi, un corollaire à l'histoire du pays et un privilège des citoyens**

Comme nous l'avons déjà évoqué en partie, la présence du français est le corollaire de l'histoire du pays et son introduction coïncide avec les débuts de l'urbanisation burundaise.

En effet, les premiers Belges qui sont arrivés au Burundi se sont installés dans ce qui fut, avant eux, un quartier allemand. C'est au bord du lac Tanganyika, à *Usumbura*<sup>30</sup> (l'actuelle ville de Bujumbura). En plein cœur d'Uzige<sup>31</sup>(Chrétien, 2010), Usumbura était la capitale économique et politique du Ruanda-Urundi. Ce territoire comprenait le Rwanda et le Burundi actuels.

<sup>26</sup> Selon Nkurunziza (2014, p.9), « 61,2% de la population urbaine réside à Bujumbura ».

<sup>27</sup> Benabou (1982, p.55) parle d'« intelligentsia » à la place de l'élite.

<sup>28</sup> Selon Benabou (1982, pp.19-20), « tout le domaine pénal, juridique et financier est dominé par le français,..., la Haute Cour également ».

<sup>29</sup> Selon Kadlec et al. (2004), les cours et tribunaux fonctionnent principalement en kirundi, ce qui pose beaucoup de problèmes terminologiques car, la tradition juridique en kirundi est inexistante.

<sup>30</sup> Selon Nkurunziza (2014), la ville d'« Usumbura » prend le nom de Bujumbura en octobre 1962.

<sup>31</sup> Site de l'actuelle ville de Bujumbura.

Usumbura était considéré comme le point de relais entre l'Empire Colonial Belge et l'Océan Indien. L'essor urbain tel qu'on le connaît aujourd'hui trouve ses sources dans ce contact. Comme les Burundais avaient peu de compétences techniques à l'époque, les Belges ont dû faire appel à la main d'œuvre tanzanienne et congolaise pour pouvoir construire la ville. Le quartier belge connut une expansion par de nouveaux quartiers, à savoir successivement Rohero I et II, Nyakabiga, Ngagara (quartiers I à V), Kinama et Kamenge. Ces centres étaient habités par des clercs africains, dont beaucoup de Burundais, et sont donc considérés comme les résidences des premiers intellectuels burundais. La ville est allée en s'agrandissant à partir de la fin de la deuxième Guerre Mondiale, à commencer par les quartiers Rohero I et Zeimet. A cette même époque, le français a été introduit au Burundi. Ce sont les missionnaires et les colonisateurs qui l'ont introduit d'abord en la parlant, ensuite, en l'enseignant et, enfin, en l'utilisant comme langue d'administration. Comme ils se sont d'abord installés à Usumbura, c'est là que se sont retrouvées les premières écoles. Celles-ci enseignaient soit en français, soit en latin ou parfois en néerlandais, suivant les écoles et les besoins des enfants ou des parents. C'est aussi à cette époque qu'on a construit les premières écoles accueillant les enfants des Européens, principalement les Belges et les Grecs. Ceux-ci s'occupaient principalement du commerce (Benabou, 1982). Par la suite, ces écoles vont accueillir les enfants des chefs locaux. Les autres écoliers emboîteront le pas petit à petit. L'école primaire *Stella Matutina* sera construite en plein centre-ville. A la même époque, on a érigé le célèbre collège du Saint-Esprit (aujourd'hui appelé Lycée du Saint Esprit<sup>32</sup>). C'est là que les enfants belges fréquentaient l'école secondaire ainsi que les enfants des chefs. C'est cette école donc qui accueillit les premiers intellectuels burundais<sup>33</sup>. Les élèves qui terminaient ce collège allaient poursuivre l'enseignement « supérieur » au Groupe Scolaire d'Astrida au Rwanda. La majorité était constituée d'enfants des chefs et des suppléants des Belges dans certains secteurs de la vie. Etant leurs collaborateurs, les chefs ont été prioritaires à être encouragés par les Belges à envoyer leurs enfants à l'école. L'école ne devait-elle pas tenir compte des tâches exercées par le père dans l'organisation sociale précoloniale ? Ndayikengurukiye (2014, p.14) affirme que « pendant longtemps, le groupe scolaire d'Astrida ne forma que les éléments de la classe aristocratique ». Ces enfants autochtones suivaient la même formation que celle des enfants européens se trouvant au Burundi. C'est peut-être pour cette raison que « le système

---

<sup>32</sup>Ecole secondaire du Burundi, sous convention catholique, dirigée par les Pères Jésuites, fondée en 1952 sous l'appellation de « Collège Interracial d'Usumbura ».

<sup>33</sup>Selon Benabou (1982, p.40), sur cet établissement, « le niveau est supérieur aux autres lycées et il a toujours fourni les cadres de la nation : présidents, ministres, directeurs ».

d'enseignement légué par le colonisateur était jugé trop élitiste » (Ndayikengurukiye, 2014, p.35). Ainsi, « la pédagogie du français se voulait élitiste » (Habonimana & Mazunya, 2010, p.74) également. Les enseignements étaient dispensés en français, langue du colonisateur et de l'enseignant. Mais il y a des enfants belges, d'origine flamande, qui suivaient les cours en néerlandais. A cette époque, on enseignait aussi le grec et le latin (Varlet, 1969).

Aujourd'hui, la ville s'est agrandie mais les quartiers limitrophes de l'ancien quartier « belge » sont toujours qualifiés de « *très haut standing* » ou plutôt de « *standing* » (Auzias & Labourdette, 2015). Actuellement, c'est dans ces quartiers qu'on trouve les fonctionnaires expatriés, les diplomates, etc., qui louent les maisons à des montants exorbitants (Auzias & Labourdette, 2015 ; Habonimana & Mazunya, 2010). C'est dans le quartier Rohero qu'on trouve la colline de Kiriri<sup>34</sup> tant convoitée par les expatriés, de par sa position de vue donnant sur le Lac Tanganyika et par sa proximité avec le palais présidentiel.

La majorité de ces fonctionnaires internationaux ci-haut évoqués et habitant les quartiers « haut standing » parlent français. Leurs enfants fréquentent les écoles consulaires comme l'Ecole Belge et l'Ecole Française, qui sont érigées dans ces quartiers. La proximité avec ces écoles enseignant exclusivement en français semble être un grand critère de choix de l'habitation. Sur le blog tenu par les femmes expatriées, ces dernières prodiguent des conseils à quiconque (expatrié) aimerait ou irait travailler à Bujumbura :

les quartiers où logent les expatriés sont la colline de Kiriri, très recherchée, Kinindo (proximité de l'Ecole Belge) et Rohero (proximité de l'Ecole Française). [...]. Les écoles au Burundi fonctionnent sur le rythme du Nord. Ecole Française et Belge se partagent les enfants des expatriés francophones, la première étant désormais la plus nombreuse (700 élèves) (Femmexpat, n.d)

Certains enfants burundais dont les parents sont capables de se payer le luxe de ces quartiers ci-haut évoqués, côtoient quotidiennement ceux de ces expatriés (Habonimana & Mazunya, 2010) dans ces écoles. Il semble que c'est une fierté pour les parents de la capitale d'inscrire leurs enfants dans les écoles des « Blancs »<sup>35</sup>, comme on aime les appeler. Ces écoles coûtent évidemment cher, comparées aux autres écoles burundaises. En plus du coût des études, les parents aisés inscrivent leurs enfants dans des activités payantes, dont celles de lecture-écriture dans des centres de lecture comme à l'Institut Français du Burundi où ils passent leur

<sup>34</sup>C'est sur cette colline qu'on trouve le palais présidentiel depuis que le Burundi a connu le statut de république.

<sup>35</sup>Au Burundi, un Blanc est associé à tout ce qui est bien fait, à la qualité des choses, à l'organisation sans commune mesure.

temps libre. Ces enfants sont également abonnés à d'autres activités comme la natation et le tennis.

### **1.2.3. Le français, langue des intellectuels, de l'administration et de la promotion sociale**

Le français s'impose sur l'échiquier national et semble dominer certains secteurs de la vie du pays. Il nous semble pertinent de relever les principaux domaines dans lesquels cette langue prédomine ainsi que l'impact social qu'elle produit sur ses locuteurs et ceux qui ne la parlent pas. Les deux groupes subissent effectivement des effets de cette langue, comme dans l'administration par exemple.

#### **1.2.3.1. Le français dans l'administration**

Au Burundi, le français est la langue des intellectuels, si l'on considère ses domaines d'usage et les performances de ses locuteurs. A part le secteur de l'enseignement qui, lui aussi, possède par ailleurs quelques services administratifs, cette langue est utilisée à grande échelle dans différents services de l'administration publique et privée. C'est un outil de travail dans la plupart des bureaux et services, même ceux accueillant des personnes qui ne comprennent rien de ce système linguistique (Ntahomvukiye, 1994). Dans presque tous les appels d'offre d'emploi, les employeurs exigent la connaissance de la langue française, même s'il s'agit d'un métier technique.

Dans certains contextes, la langue est en usage dans des services administratifs pour servir la masse paysanne qui n'a aucune notion de français. C'est le cas des secteurs fréquentés chaque jour par la population non ou peu scolarisée. C'est donc une langue de l'élite (Ntahonkiriye, 2008) puisque dans les milieux ruraux, la majorité de la population est analphabète et ceux qui ont été scolarisés le sont à un degré qui ne leur permet pas de communiquer aisément dans cette langue. Hatungimana (1997), reprenant Hatungimana (1992) trouve que :

au bout de ses 6 années de scolarisation et compte tenu des moyens dont se sert l'école, « il n'y a pratiquement personne qui sorte de l'école primaire en étant à même de tenir une conversation en français »<sup>36</sup>. Or, moins d'un dixième des écoliers accèdent à l'enseignement

---

<sup>36</sup>Pourtant CONFEMEN (1986, p.77), estimait que « l'écolier qui termine sa 6<sup>ème</sup> année primaire est censé maîtriser le français fondamental en fonction duquel les leçons sont élaborées ». Nous-même, nous ne sommes pas d'accord avec cette assertion. Cela se comprendrait dans le cas des personnes qui abandonnent l'école aussitôt après la sixième année et qui perdent certaines compétences en raison du manque d'immersion linguistique. Nous sommes d'accord qu'une langue qui ne se pratique pas finit par disparaître.

secondaire<sup>37</sup>. Les recalés retournent à la terre où se trouvent quelque métier qui n'exige pas la connaissance du français. (Hatungimana, 1997, p.25)

Les personnes non lettrées ou instruites partiellement subissent des difficultés administratives dues à la non maîtrise du français, s'ils se rendent à la commune, à l'hôpital ou au centre de santé, ou dans une autre structure administrative. Dans ces bureaux, en effet, les paysans expriment leurs préoccupations en kirundi et la personne qui les reçoit répond à leurs besoins en français. A supposer que la personne qui les accueille soit mal intentionnée ou ne soit pas elle-même compétente en français, elle pourrait modifier ou mal interpréter la pensée ou la requête du demandeur de service. Celui-ci en deviendrait victime injustement. Signalons en effet que presque tous les documents administratifs sont rédigés en français.

Ntahomvukiye (1994) qualifie ce phénomène de « colonisation linguistique ». Dans le même sens, Hatungimana (1997, p.54), lui, parle d'« expropriation du kirundi par le français ». Il compare cette situation à celle de l'époque médiévale où une solide connaissance en latin occupait une place prépondérante dans l'éducation et conditionnait toute promotion dans la société civile et religieuse. Ce premier auteur regrette par exemple le fait que les ordonnances médicales et toutes les prescriptions de produits pharmaceutiques soient rédigées en français et en anglais et jamais en kirundi, même lorsque c'est un médecin burundais qui délivre le document. La conséquence est que, selon lui, « les 90% de Burundais qui sont monolingues kirundiphones devront recourir à l'interprète pour savoir avec quoi ils sont soignés et surtout connaître la dose qui leur a été prescrite » (Ntahomvukiye, 1994, p.14).

Cette situation se retrouve également dans le domaine commercial. Les lois en vigueur en rapport avec le commerce sont rédigées en français mais, conscients de l'existence de commerçants analphabètes ou peu scolarisés, les législateurs ont donné à la population la possibilité de pouvoir être servie dans la langue du contribuable. C'est le cas de l'article 27 du *Code du Commerce* (loi n° 1/07 du 26 avril 2010) qui stipule que « tout commerçant doit tenir une comptabilité régulière qui fait état de ses opérations commerciales [...]. Ces livres devront être tenus soit en kirundi<sup>38</sup> ou en français, soit en toute autre langue déterminée par la loi [...] ».

---

<sup>37</sup>Au moment où Hatungimana écrivait cela en 1992, le taux des élèves allant en enseignement secondaire était très limité. Aujourd'hui, avec l'avènement des collèges communaux et des écoles fondamentales, les chiffres ont sensiblement augmenté.

<sup>38</sup>A vrai dire, il n'y a jamais de comptabilité en kirundi. Tous les termes comptables sont en français ou à plus forte raison, en anglais.

Même si la loi donne aux contribuables la possibilité de pouvoir fournir les documents exigés dans la langue « du commerçant », le problème qui se pose est que tous les documents qui lui seront rendus ne seront pas rédigés dans sa langue, mais plutôt en français. Cette situation peut être gênante vis-à-vis de ce commerçant ne pouvant pas lire et comprendre le français.

Ce contexte d'« inconfort linguistique » poursuit ces commerçants illettrés au sein des services de douanes burundaises. Dans ceux-ci, la réglementation est la même que pour le cas du commerce. L'article 14 de la *loi n° 1/02* du 11 janvier 2007 du *Code des douanes*, recommande un bilinguisme, en ce qui concerne les affichages, sans être très clair à propos de quelles langues : « l'administration est tenue de faire apposer sur la façade de chaque bureau, à un endroit très apparent, un tableau portant cette inscription " Douanes burundaises, Bureau de..." dans les deux langues officielles avec les heures d'ouverture et de fermeture ». Ici, on sous-entend le français et le kirundi alors qu'aujourd'hui l'anglais est la troisième langue officielle. C'est que la langue anglaise, quoi qu'officielle dans les textes, n'est pas toujours perçue comme telle par les législateurs.

Bref, presque tous les documents et textes administratifs légaux du Burundi sont rédigés en français, même si quelques fois, on donne la possibilité aux contribuables de pouvoir s'exprimer dans la langue qu'ils parlent (probablement le kirundi et l'anglais) et dans une moindre mesure, le kiswahili. L'affichage public, les enseignes des organismes internationaux, administratifs, services de santé sont généralement rédigés en langue bilingue français-kirundi ou en français tout simplement. Il en est de même pour les noms des rues, routes et avenues qui sont écrits soit exclusivement en français (comme rue de la Mission, avenue du commerce, boulevard du 28 novembre, Route Nationale n° 1, etc., soit en caractère bilingue où le champ lexical de la route apparaît en français accompagné d'un nom en kirundi. Souvent ce champ lexical est suivi d'un nom d'une grande personnalité ou d'un grand événement de l'histoire, d'une région naturelle du Burundi et qui n'ont pas parfois d'équivalents en français (exemples : Boulevard du peuple Murundi ; Chaussée Prince Louis Rwagasore ; Boulevard Mwezi Gisabo, etc. ; Avenue Bututsi), d'un mois de l'année (Avenue Nzero), des noms de vaches (Rue Kwezi), etc. Ces signalisations ne se retrouvant qu'à Bujumbura ne sont décryptables que par des personnes scolarisées et ayant des compétences de lecture en français. Ceux qui ne peuvent pas lire les pancartes ne pourront pas s'orienter. Cette incapacité de s'orienter rejoint l'idée d'injustice linguistique que nous avons évoquée concernant le fonctionnement de la justice burundaise. Le français est donc une langue qui profite à une certaine catégorie sociale de privilégiés et de promus au rang d'intellectuels.

### 1.2.3.2. Le français, langue de prestige et de promotion sociale

Les Burundais considèrent le fait de parler français et surtout de le parler correctement comme un signe d'intelligence<sup>39</sup>. Cette langue nourrit toute une série de représentations dans les têtes de Burundais. Elle bénéficie d'un attrait passionné puisque l'opinion publique considère que celui qui peut bien s'exprimer, lire et écrire en français l'est parce qu'il est un grand intellectuel. Par conséquent, dans les représentations populaires, celui-ci est voué à un bon avenir. Ntahonkiriye (2008, p.74) affirme que le français (et par extension l'anglais, toutes deux langues européennes), comparé au kirundi<sup>40</sup>, est perçu par les jeunes burundais comme « une langue riche, internationale et officielle par excellence [...], langue qui garantit l'accès à la culture et à la modernité ». Il est donc socialement considéré. C'est en quelque sorte une langue de promotion sociale (Simbagoye & Sow-Barry, 1997) et des privilégiés (Champion, 1972)<sup>41</sup>. C'est pour cette raison que des Burundais, même les moins instruits, dans une situation où ils se sentent observés, « se forcent » à parler cette langue, pour être perçus comme des intellectuels. En effet, dans les représentations des Burundais, être un intellectuel présente une valeur ajoutée socialement. C'est peut-être dans ce sens que Calvet (1987, p.47) classe le Burundi dans une situation de diglossie<sup>42</sup>, le français occupant la variété haute, le kirundi la variété basse. Ferguson (1959), cité par Hatungimana (1997), distingue en effet, concernant le phénomène de diglossie, la variété haute (langue de culture et des relations formelles, équivalente au français ici) et la variation basse (celle de la vie quotidienne, généralement stigmatisée, ici le cas du kirundi)<sup>43</sup> et ajoute que les deux variétés fonctionnent en complémentarité.

---

<sup>39</sup>Selon Ntahonkiriye (2008, p.69), « dans l'esprit des informateurs, le français est la langue de la culture et de l'intelligence, langue des intellectuels et de la littérature [...] meilleure langue de la science et de la technologie [...] langue la plus riche [...] la plus belle et la plus poétique ».

<sup>40</sup>Par contre, selon la même étude, le Kirundi et par extension le swahili, toutes deux langues africaines, sont perçus comme « des langues identitaires ne pouvant malheureusement pas garantir l'épanouissement intellectuel et culturel des sujets interrogés » (Ntahonkiriye, 2008, p.74).

<sup>41</sup>L'auteur affirme que dans les colonies belges de l'époque, le français est une langue des privilégiés, alors que le flamand est réservé aux rapports privés (Champion, 1972).

<sup>42</sup>Le terme « diglossie » que certains auteurs confondent avec « bilinguisme » a fait un long débat autour de sa définition (Marcellesi, 1981) mais celle qui a fait l'unanimité est celle de Ferguson (1959) avec laquelle Martinet (1981) ne sera pas non plus d'accord : concurrence de deux variétés d'une même langue avec un statut différent, l'une étant employée dans les usages quotidiens (variété L, Low) et l'autre s'imposant comme norme officielle dans les écoles, les administrations, la presse, etc. (variété H, High).

<sup>43</sup>Bigirimana (2009, p.235) citant Fishman (2001) exprime deux faits qui justifient l'abaissement social du kirundi par rapport au français. Il s'agit de « la présence et le prestige d'un ou des « ex »-langues coloniale(s) ainsi que le syndrome d'infériorité associés aux langues africaines ».

Pour comprendre cette valeur ajoutée du français<sup>44</sup> par rapport aux autres langues comme le kirundi (Ntahonkiriye, 1999), il suffit de remarquer comment certaines personnes analphabètes mais ayant des moyens sentant un certain complexe d'infériorité intellectuelle ou plutôt une insécurité linguistique (Francard, 1993; 1997; Auzanneau<sup>45</sup>, 2000 ; LeBlanc, 2010) s'adonnent à l'hypercorrection (Calvet, 1993). Ils ne veulent plus parler le kirundi qu'ils considèrent comme une langue de la masse paysanne. Ils adoptent « le parler petit bourgeois » (Bourdieu, 1978). C'est ainsi que certains paysans changent la prononciation des mots ou nasalisent là où il n'y a pas à nasaliser, pensant imiter des intellectuels, ou alors le font inconsciemment, croyant que tous les mots français se nasalisent ; ne nomme-t-on pas le français en kirundi « *ikinyamazuru* »<sup>46</sup>! On entendra les commerçants dire par exemple « Je vais dans les enfers » pour dire, « je vais dans les affaires » (Ntahomvukiye, 1994) ; « ça vant ? » (au lieu de « ça va ? »), etc. D'autres encore feront un parallélisme ou une transposition du kirundi au français et produiront des phrases soit grammaticales mais qui n'ont pas de sens ou des phrases en même temps agrammaticales et insensées. C'est le cas des célèbres phrases des « illettrés »<sup>47</sup> - qu'on retrouve chez Ntahomvukiye (1994) et Hatungimana (1997) - qui font la risée des intellectuels telles que, « les enfants de ce tambour vont nous habiller la couleur »<sup>48</sup> ou alors « nous avons frappé en ville et les policiers avaient planté une virgule » (qui veut dire selon eux qu'ils sont allés en ville et qu'ils ont trouvé que les policiers avaient opéré un contrôle de documents) ou alors « le français c'est l'enfant de l'autre » (pour dire que le français est une langue à structure complexe et compliquée, une langue présentant plusieurs subtilités). C'est ce que Houtondji (1967), cité par Hatungimana (1997, p.181), a appelé le « charabia du peuple », « une sorte de compromis spontané et irréfléchi entre le français et les langues africaines que les gens suffisamment « lettrés » attribuent au peuple

<sup>44</sup>Ntahonkiriye (2012, p.8) explique la convoitise du français par la perception des Burundais envers la langue : « Mais autant le français est peu implanté, autant il suscite la convoitise de locuteurs, puisqu'il est perçu comme régulateur incontournable d'une série d'oppositions socialement hiérarchisées : la ville contre la campagne, l'élite contre la masse populaire, la jeunesse contre la vieillesse, l'écriture contre l'oralité et bien d'autres ».

<sup>45</sup>Selon Auzanneau. (2000, p.97), « l'insécurité linguistique en français naît des difficultés à maîtriser la norme prescriptive, mais elle semble davantage le fait des personnes ayant été ou étant scolarisées dont la communauté attend la démonstration de la compétence censée acquise à l'école...les locuteurs n'ayant pas été scolarisés peuvent aussi ressentir ce sentiment d'insécurité linguistique ».

<sup>46</sup>Le français est appelé en kirundi « *ikinyamazuru* » : qui signifie : iki (préfixe nominatif+nya (de)+(a)mazuru (nez ou narines) : qui signifie littéralement « langue de nasalisation ».

<sup>47</sup>De telles phrases et structures phrastiques sont relevées chez Ntahomvukiye (1994) et Hatungimana (1997).

<sup>48</sup>Transposition en français du dicton burundais « Abana b'iyi ngoma bagiye kutwambika ibara » [abana=les enfants ; ba=de ; iyi : ce/cet (cette) ; ingoma=tambour ; bagiye=vont ; kutwambika =nous habiller ; ibara=la couleur] et qui normalement signifie « Les enfants de cette époque nous réservent des surprises désagréables ».



« non lettré », qui croit qu'ils s'expriment en langue française ». Ces jeux de mots ou procédés sémiotiques inconscients où le kirundi est pratiquement absent et qui ne produisent aucun sens chez un étranger à cette langue fait référence à ce que Manessy (1994), cité par Hatungimana (1997) appelle la « sémantaxe africaine », c'est-à-dire « l'expression à travers les structures de la langue française de catégories syntaxiques et sémantiques propres aux langues et aux cultures africaines ». Le cas contraire se produit également lorsque le locuteur rapporte en kirundi les propos qu'il vient d'énoncer en français pour ne pas grossir les effets de la fiction de la francophonie (Bamboneyeho, 1983), quand on fait parler le français à des locuteurs non francophones ou simplement quand on traduit en français les propos tenus en kirundi par exemple.

Le cas des commerçants et hommes d'affaires « illettrés », classe socialement considérée grâce à ses moyens matériels, présente des spécificités. Ils ressentent un complexe d'infériorité linguistique qu'ils cherchent à inhiber en s'efforçant de parler français, et peut-être à s'égaliser aux intellectuels qu'ils conçoivent comme des gens évolués socialement. Ce complexe double d'ardeur si ces hommes d'affaires se retrouvent dans le groupe des intellectuels. Ils ont tendance à vouloir montrer qu'ils sont plus importants socialement, parce qu'ils ont souvent beaucoup de moyens comparés aux simples fonctionnaires de l'Etat pour qui la seule distinction semble être le prestige linguistique et intellectuel. C'est en ce moment que ces commerçants et hommes d'affaires illettrés tournent parfois en dérision leur niveau en français et cherchent à dénigrer la langue qu'ils ne maîtrisent pas et à valoriser la langue swahili qu'ils maîtrisent le plus. Ils énoncent des expressions comme « Fransé si franka » / Le français, ce n'est pas de l'argent (Hatungimana, 1997, p.178).

Ntahomvukiye (1994) parle de « snobisme linguistique »<sup>49</sup> évoquant le comportement de ces commerçants arrivistes qui, croyant avoir évolué socialement et cherchant à épater, s'égaliser ou surpasser même les fonctionnaires et les intellectuels en l'occurrence. Hatungimana (1997), reprenant Manessy & Wald (1984), affirme que « pour paraître parmi les 'instruits' il faut parler la langue française ». Or, ne pas parler la langue française équivaut à être considéré comme un « paysan », le vocable dénotant un sens péjoratif et injurieux [même pour un citoyen de la campagne vivant de l'agriculture] parce qu'« au Burundi, être paysan signifie être non scolarisé, donc incapable de parler la langue française » (Hatungimana, 1997, p.111) et

---

<sup>49</sup>Le même snobisme est souligné par Hatungimana (1997, p.96) dans le cas des échanges entre les Burundais « instruits » où le français prédomine, comparé aux autres langues, surtout « aux heures de vérité » où ces gens « commencent à se prendre pour des philosophes ».

parfois d'autres langues étrangères<sup>50</sup> apprises à l'école. Ne perdons pas de vue qu'un intellectuel burundais, multilingue ou tout au moins bilingue, est plus valorisé socialement.

### **1.2.3.3. Un bilinguisme particulier, privilège des gens instruits**

Au Burundi, seuls les intellectuels hautement scolarisés peuvent bien s'exprimer en français (Frey, 1996). Dans leur pratique linguistique, cette catégorie de gens se retrouve dans une situation souvent de bilinguisme français/kirundi ou même de multilinguisme. Chaudenson (2001a), cité par Hatungimana (1997, p.20), oppose les termes « multilinguisme » à « plurilinguisme » et propose d'« user du mot multilinguisme pour qualifier la coexistence de ces langues dont les aires d'emploi concernent plusieurs Etats, et de nommer « plurilinguisme », l'existence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même Etat ». Dans sa typologie des situations de plurilinguisme en francophonie, Calvet (1987) classe le Burundi dans le cas d'un plurilinguisme à langue dominante minoritaire où le français est langue du pouvoir et de la promotion sociale, langue politiquement et culturellement dominante, mais extrêmement minoritaire statistiquement.

Nous avons vu que certaines catégories de gens, croyant avoir évolué socialement, s'adonnent ou essaient de s'exprimer en français alors que souvent, ils n'y arrivent pas ou y parviennent très difficilement. Et nous avons conclu que c'est parce que le français est considéré, dans la société burundaise, comme une langue de promotion sociale (Calvet, 1987). Pourtant, le vrai français n'est parlé que par des gens hautement instruits, communément appelés des « lettrés ». Ce sont ces derniers qui se retrouvent dans l'administration où le français est pratiquement la langue de travail de tous les jours. C'est aussi la langue de facto de la haute administration comme le parlement, la présidence, les cours et tribunaux, les ministères, le commerce international, etc.

Comme ces intellectuels sont toujours en contact avec cette langue, même en dehors du service où naturellement les Burundais s'expriment en langue nationale, ils ne s'avèrent plus capables d'échanger dans un kirundi pur (Hatungimana, 1997). Ils mélangent (code-mixing) ou alternent (code-switching) le français et le kirundi. Dumont (1990), cité par Hatungimana (1997, p.13), constate que ce parler bilingue « serait une forme typologique du français

---

<sup>50</sup>Ces deux autres langues étrangères sont aussi parfois valorisées telles qu'on les trouve chez Habonimana & Mazunya (2010, p.15). En effet, « l'anglais est considéré comme langue de mondialisation et le kiswahili, comme la langue de l'intégration régionale et citoyenne ».

d'Afrique ». Ce contexte crée parfois des malaises, car « l'intellectuel fait un certain effort » (Hatungimana, 1997, p.140) pour pouvoir trouver le terme en kirundi et n'y parvient plus, y arrive difficilement ou alors trouve, parfois maladroitement, l'équivalent du mot. Cette situation<sup>51</sup> faisant suite à la formation reçue en français amène ces lettrés bilingues à être plus confortables lorsqu'ils sont en contexte de communication avec d'autres intellectuels ou des étrangers ne parlant que le français. Sabindemyi (1992), cité par Hatungimana (1997, p.68), constate que « tout se passe comme si certains mots français étaient tellement disponibles qu'ils devançant leurs correspondants en kirundi ». Ce dernier auteur va jusqu'à se demander si chez ces individus, c'est le français qui *seconde* le kirundi ou si c'est l'inverse, la tendance de son hypothèse s'orientant vers la deuxième option.

Certains Burundais francophones ajoutent au kirundi et au français, le kiswahili et l'anglais. Hatungimana (1992, p.26 ; 1997, p.54) confirme donc que la situation bilingue des francophones burundais classe ces derniers dans le cas de « diglossie enchâssée », terme cher à Calvet (1987), où le kirundi et le français dominant le kiswahili et l'anglais.

Ce bilinguisme est plus net quand les locuteurs en présence sont tous des intellectuels. Il est intéressant d'écouter les intellectuels, citadins surtout, rassemblés par exemple autour d'un verre<sup>52</sup> (Hatungimana, 1997), la bière au Burundi constituant un solide outil de lien social (Auzias & Labourdette, 2015). Ils échangent dans un mélange de codes, la dominance de telle ou telle autre langue se faisant sentir selon les quartiers dans lesquels ils habitent.

Cet auteur [Hatungimana] s'est intéressé à la question de savoir quelle langue, entre le français et le kirundi, domine les échanges des Burundais instruits « lorsqu'ils devisent librement ». Les réponses qu'il a recueillies lui ont montré que la dominance dépend du sexe, de la catégorie socioprofessionnelle, de la formation suivie et des années passées dans la vie active. Il a en outre montré qu'au Burundi, pouvoir parler la langue française dans certaines circonstances, comme les salutations entre les personnes intellectuelles, est une manifestation de

---

<sup>51</sup>Cressot (1971) cité par Hatungimana (1997) révèle qu'il arrive que, dans un contexte communicationnel oral, le mot exact ne vienne pas directement à l'esprit et le locuteur est obligé de substituer un terme proche ou une périphrase.

<sup>52</sup>Les intellectuels burundais ont l'habitude de se rencontrer les soirs dans des bistrotts auxquels ils ont donné le nom de « bibliothèque des idées », un jargon universitaire par référence au fait qu'ils s'y rencontrent non seulement pour partager un verre, mais aussi pour échanger des idées à propos de l'actualité. Des informateurs interrogés par Hatungimana (1997, p.171, Entretien 1119,1.713-715 ; Entretien 2107,1.23-24) évoquent ce lieu de rassemblement qu'ils comparent aux « salons » politiques ou des « mini-parlements » (citant Génissieux & Thibon, 1996) à l'avènement du multipartisme des années 90.

l'appartenance à une même « catégorie sociale des Burundais instruits [...] disposant d'un même répertoire linguistique » (Hatungimana, 1997, p.92). Leclerc (1986, p.31), avait déjà estimé que le français reste « une marque d'appartenance sociale ».

Parfois, ce bilinguisme/multilinguisme est voulu chez des jeunes citadins souhaitant se distinguer des jeunes ruraux et analphabètes. Des néologismes ou/et des termes empruntés au français qui n'ont pas parfois d'équivalents en kirundi, ont fini par être adoptés comme tels. Cela se retrouve souvent en ville où les citadins ne savent pas ou plus nommer les termes en kirundi. On entendra dire par exemple : Ngiye kuri **bus**/je vais prendre bus ; ou alors Ngiye kuri **parking** y'ama **taxis**/je vais au parking des taxis, kuri **kiosk**/au kiosk, ngiye kugura ama **unités**/je vais acheter les unités/les crédits ; urashobora kungurira **téléphone** ? /Peux-tu m'acheter un téléphone ?

Aussi, certains termes ont-ils fini par gagner même le milieu rural. C'est surtout les vocables en rapport avec la technologie émergente comme téléphone, internet, chargeur, radio, télévision, etc., qui se disent dans ces milieux sans que les populations rurales se rendent compte que c'est du français. Certains autres termes en français, en swahili ou en anglais sont « kirundisés ». Nous pouvons donner des exemples comme iteremusi/thermos ; ivwatiri/voiture ; iserire/serrure ; isashe (sachet) ; igitabu/kitabu (livre), ishati/shirt (chemise), uburengeti/blanket (couverture), etc.

Signalons enfin qu'administrativement, le bilinguisme reste de mise. Dans certains services accueillant tout genre de personnes, on a la possibilité d'utiliser l'une ou l'autre langue parlée au Burundi. Les documents administratifs sont parfois rédigés en deux ou trois langues, ou alors ces langues n'apparaissent que sur les titres. C'est le cas de la carte d'identité qui comporte le français et le kirundi, alors que le passeport de voyage et le permis de conduire sont rédigés en français, kirundi et anglais.

Ce bilinguisme/multilinguisme se manifeste aussi et surtout dans le domaine de la presse orale et écrite.

#### **1.2.4. Le français, langue des médias et de la presse écrite**

Le français, à côté du kirundi, est l'une des deux langues privilégiées par les médias burundais. A part quelques périodiques liés à la religion musulmane paraissant en kiswahili, le reste des journaux et des émissions au Burundi est quasi entièrement en langue française.

### 1.2.4.1. Le français dans les médias

Nous entendons par médias les canaux de communication à l'adresse des populations, les techniques par lesquels passe une information orale ou audio-visuelle, à destination des êtres humains. Cela peut être une radio, une télévision, l'internet, le cinéma, etc. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir dans quelles langues fonctionnent ou émettent ces médias. Concrètement, quelle place est réservée au français que Ntahonkiriye (2012) qualifie de langue des médias au Burundi, par rapport au kirundi et aux autres principales langues?

Toute communication est élaborée en fonction de son public-cible. Il est en effet question ici de lier les lignes éditoriales et la langue du médium burundais aux catégories de populations réceptrices. En d'autres termes, dans quelle(s) langue(s) et dans quels contextes émettent ces médias, en ville et/ou en milieu rural ?

En effet, au Burundi comme dans la plupart des sociétés africaines par ailleurs, où la majorité de la population est analphabète et peu scolarisée<sup>53</sup>, les citoyens préféreront la presse parlée à la presse écrite. La radio est donc le média approprié à une telle société. Philippart (2002) cité par Palmans (2004) est de même avis:

La radio est certainement le moyen de communication et d'information le plus efficace et le plus adapté. Environ 85% (en 2002) de la population [burundaise] possèdent un récepteur radio, et l'écoute est décidément plus aisée que la lecture pour une population peu alphabétisée et habituée à une culture de l'oralité. (Philippart, 2002, cité par Palmans, 2004, p.86)

Philippart (2002) évaluait à 85% la population burundaise ayant accès à la radio alors que, selon Voulgre & Netto (2016, p.86) reprenant IMMAR Research & Consultancy (2014), « le taux d'équipements de familles en radios est passé de 88% en 2008 à 95% en 2013 ». Nous trouvons que ce médium gagne du terrain d'année en année. Qu'on soit en milieu urbain ou rural, il constitue une aide au renforcement de la langue française. En milieu urbain, intellectuel, il favorise la réminiscence des connaissances linguistiques acquises sur les bancs de l'école. En milieu rural, en plus des informations d'ordre général que la radio fournit à la population, elle contribue dans une moindre mesure à l'apprentissage du français. En effet, à force de suivre des émissions présentées par des intellectuels bilingues ou multilingues, les auditeurs kirundiphones finissent par s'imprégner de quelques lexiques du français. Un informateur

---

<sup>53</sup>Selon le Ministère chargé de la Bonne Gouvernance et du plan du Burundi & al. (2018, p.2), 36% de femmes et 24% d'hommes de 15-49 ans n'ont aucun niveau d'instruction, 39% de femmes et 46% d'hommes ont un niveau d'instruction secondaire 1<sup>er</sup> cycle et 9% de femmes et 12% d'hommes un niveau secondaire 2<sup>ème</sup> cycle. Seul 1% de femmes et 3% d'hommes ont un niveau d'instruction supérieur.

interrogé par Hatungimana (1997) relate ce fait : « ubu umu paysan, à cause de la radio<sup>54</sup>... umubariye ikintu uza wumva ngo « d'accord » ; un vieux ngo « d'accord, turaza kubonana nta problème...pourtant, il n'a jamais mis son pied à l'école »<sup>55</sup> (Hatungimana, 1997, p.209, entretien 2110,1.1009-1013).

Quatre langues sont utilisées dans les médias burundais. Le français est dominant, même si Kadlec (2010, p.187) affirme que « dans la télévision burundaise, le français et le kirundi ont une importance relativement égale ». Tout dépend de la langue et de l'intention du bailleur<sup>56</sup>de fonds. Nous pensons que c'est dans ce sens qu'à l'ouverture de la Radiotélévision Nationale du Burundi<sup>57</sup>en 1984, toutes les émissions étaient animées en français (Philippart, 2004, p.88). Cela est d'autant plus justifié que la télévision ne couvrait que la ville de Bujumbura, dont la majorité de la population est constituée d'intellectuels. Ce sont ces derniers qui, pour la plupart, sont d'ailleurs à même de se procurer un poste téléviseur.

Le kiswahili et l'anglais sont également utilisés mais dans une moindre mesure. Le premier est parlé dans les animations enviées par les swahiliphones comme des matchs de football qui passent généralement en direct à la radio (Benabou, 1982). Avec l'entrée du Burundi à l'East African Community (EAC), la Radiotélévision Nationale du Burundi (RTNB) a cédé quelques minutes au journal en kiswahili et en anglais. La radio ne consacre que quelques minutes au journal parlé en anglais, probablement parce que la population qui parle ou comprend l'anglais au Burundi est très limitée. La véritable langue de la deuxième chaîne est le français, écoutée par des intellectuels. La population rurale opte pour la première chaîne, émettant en kirundi.

Parmi les médias privés, on distingue des radios et des télévisions. L'observation intéressante est que les deux utilisent le français dans leurs émissions. Aucun des médias émettant sur le territoire burundais n'échappe à la langue française. Signalons qu'il y a aussi des télévisions en ligne comme la Télé Renaissance, la Télévision Iwacu<sup>58</sup> [Iwacu Web TV], qui émettent

---

<sup>54</sup>L'informateur a utilisé la locution « à cause de » qui dénote une implication négative à la place de « Grâce à » qui, elle, augure une suite positive.

<sup>55</sup>Ce qui peut être traduit par : « Actuellement, un paysan, à cause de [grâce à] la radio, quand tu lui demandes [on lui demande] quelque chose, il répond : « d'accord », on va se voir (se rencontrer), pas de souci ».

<sup>56</sup>Selon Philippart (2004, p.89), à part les médias du gouvernement, qui, eux aussi fonctionnent à l'aide des soutiens étrangers, tous les autres médias du Burundi vivent des subventions extérieures.

<sup>57</sup>La Radio Nationale du Burundi a comme missions d'informer, de former et divertir, par des programmes répondant aux objectifs éducatifs, culturels, politiques, économiques et sociaux du pays.

<sup>58</sup>« Iwacu » signifie en français « chez nous ».

généralement en français. Ces télévisions ne fonctionnent que là où on a la connexion à internet même si celle-ci est très rare (même à Bujumbura et dans les centres urbains)<sup>59</sup>.

En plus de ces radios et télévisions nationales, il y a aussi des radios étrangères qui émettent au Burundi comme Radio France Internationale (RFI) qui n'émet qu'en français et vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Les autres principales radios qui émettaient au Burundi jusque très récemment<sup>60</sup> sont la British Broadcasting Corporation (BBC) qui émettait en anglais et en kirundi, la Voix de l'Amérique (VOA) [Voice of America en anglais] qui émettait en kirundi. Les habitants des entités proches des pays limitrophes ont la possibilité de capter des radios étrangères et ce sont les langues comme le kinyarwanda, l'anglais et le kiswahili qui dominent. Concernant les télédiffusions, la majorité des émissions sont en français même si d'autres langues s'y retrouvent. Cette catégorie de télévisions n'est présente qu'à Bujumbura et dans certains centres urbains. La seule différence avec les médias évoqués auparavant est que les premiers sont gratuits, alors que ces derniers sont payants (via des abonnements périodiques), comme l'est la presse écrite.

#### **1.2.4.2. Le français dans la presse écrite**

La véritable presse écrite en français, comme les médias privés, voit sa naissance avec la *Constitution* de 1992. Elle profita de ce fait d'un espace plus ou moins démocratique. Avant cette date, les journaux qui paraissaient étaient liés au parti unique (Unité pour le Progrès National - UPRONA) et à l'Eglise catholique et étaient rédigés en kirundi et destinés à toute la population à même de lire. Frey (1993a ; Frey, 1993b), cités par Hatungimana (1997), estime qu'au Burundi, la presse s'exprime soit en kirundi, quand elle vise principalement la majorité de la population, soit en français quand elle prend pour cible les gens instruits et le monde extérieur. Tout dépend donc des lecteurs potentiels. C'est ainsi que, par exemple, *Le Bulletin Officiel du Burundi*<sup>61</sup> (sous la traduction en kirundi « *Ikinyamakuru c'ibitegekwa mu Burundi* ») qui est publié depuis 1962 à nos jours, l'est en textes juxtaposés kirundi-français (Benabou, 1982) parce que la loi s'adresse concomitamment à la population monolingue kirundiphone

<sup>59</sup>Selon l'Union Internationale des Télécommunications (UIT) citée par International Media Support (2015), la pénétration de l'internet au Burundi était seulement de 1,3% en 2013.

<sup>60</sup>La radio BBC a été interdite d'émettre et VOA a été suspendue par la décision du Conseil National de la Communication du Burundi en date du 29 mars 2019. Pour plus d'informations, lire Reporters Sans Frontières (2019) : <https://rsf.org/fr/actualites/burundi-la-radio-bbc-interdite-voa-nouveau-suspendue> consulté le 21 janvier 2020.

<sup>61</sup>C'est une sorte de journal officiel du Burundi dans lequel sont répertoriés périodiquement les décrets, ordonnances, les agréments ainsi que les actes du gouvernement du Burundi. Il est connu seulement dans le secteur administratif.

et aux Burundais francophones. Il en est de même pour l'*Ubumwe*<sup>62</sup>, journal gouvernemental, qui était écrit en langue française et en kirundi. Dans ce dernier, les articles étaient en rapport avec la politique intérieure (surtout dans la partie kirundi) alors que la partie en français intitulée « Les Nouvelles du Burundi » était rédigée en français et se focalisait sur des analyses de fond comme l'aide internationale, la coopération française, etc. (Benabou, 1982). Le seul journal qui était (et qui reste par ailleurs aujourd'hui) rédigé exclusivement en français est *Le Renouveau-Quotidien Burundais d'Information*, un journal gouvernemental. A cette époque, on comptait encore sur le territoire burundais beaucoup de journaux importés (Benabou, 1982), rédigés en français.

L'année 1992 et les années qui ont suivi ont vu la prolifération de journaux privés. Le multipartisme politique, qui est né au Burundi à cette époque, y est pour quelque chose (Hatungimana, 1997). Celui-ci affirme qu'au Burundi, « il existe une presse écrite dont la diversité pourrait suivre la percée du multipartisme ». En effet, dans les années 1992-1993, les partis politiques sont agréés en masse. Plusieurs d'entre eux mettent en place des journaux rédigés en français et qui consistaient à faire la propagande. Alors qu'à l'époque on avait autour de quarante partis politiques, Mzima (1999, p.12) affirme qu'« en 1995, le Burundi comptait une quantité impressionnante de journaux privés : 39 au total ».

Il semble contradictoire d'avoir un arsenal de journaux quand on sait que les Burundais, même des intellectuels, « n'aiment pas lire » (Hatungimana, 1997, p.170)<sup>63</sup>. De plus, selon Voulgre & Netto, 2016, p.86), « les médias écrits (et qui nécessitent de savoir lire) seraient les moins bien compris des Burundais ». Mais ces écrits se concentraient à Bujumbura. Hatungimana (1997, p.111) citant une étude menée par Frey (1993a) conclut que « le français par exemple est d'abord une langue de la capitale et des centres urbains », qu'« il est très peu répandu dans le monde rural ».

Ce qui nous importe ici, ce n'est pas le nombre de journaux qui paraissaient ou qui paraissent, mais bel et bien la langue dans laquelle étaient rédigés ces journaux. La plupart de ces derniers étaient et sont rédigés en français. Il suffit de lire les titres pour remarquer la place que cette

<sup>62</sup>« Ubumwe » signifie « Unité » en français.

<sup>63</sup>Un informateur interviewé par Hatungimana (1997) évoque sous forme humoristique, ironique et implicite le fait que les Burundais n'aiment pas lire. Le jeu de mots tourne autour du verbe rundi « gusoma » qui a une triple signification : « lire », « boire » et « donner un bisou », comme quoi les Burundais préfèrent les deux dernières actions par rapport à la première : « Je ne sais pas ce qu'ils lisent, mais ce ne sont pas les lettres » (Entretien 2108,1.24). Un autre informateur dira : « ceux qui lisent, c'est peut-être pendant les heures de service, par désœuvrement [...] (Entretien 2120,1.20-34).



langue occupe dans la presse au Burundi : *Carrefour des idées, La Nation, L'Etoile, Le Témoin, L'Eclaireur, L'Etranger, Panafrica, La Semaine*, etc.

Cette situation était due au fait que les fondateurs des partis politiques, et par la suite de ces journaux, étaient des intellectuels. Les partis étaient fondés et dirigés à partir de Bujumbura. Mais il y a lieu de se demander pourquoi toute cette élite se faisait concurrence dans la mise en place de journaux en français quand l'on sait que la population est majoritairement analphabète et que les destinataires de la propagande sont les masses populaires. Or, on a vu que le français est considéré comme une langue citadine, prestigieuse et de promotion sociale. Nous pensons que, pour certains, c'était une façon de se faire remarquer dans le milieu intellectuel. C'est en effet parmi les intellectuels que les partis politiques recrutent les membres à placer dans le gouvernement. Depuis les années 2000, ces journaux ont disparu un à un et seuls un journal privé, *Iwacu*, et *Le Renouveau*, rédigés en français, ont survécu et existent encore aujourd'hui. Ce dernier est surtout acheté par des intellectuels, car il publie des appels d'offres d'emploi, des passations de marchés, des appels d'offre de fournitures, etc. Souvent, les hommes d'affaires s'abonnent et les achètent pour ne lire que les pages sur lesquelles se retrouvent ces offres.

Tous les journaux rédigés en français ne sont donc adressés qu'à la communauté linguistique des gens qui le lisent parce qu'ils ont eu le privilège de l'apprendre à l'école, comme langue enseignée et langue d'enseignement.

#### **1.2.4. Le français, langue enseignée et langue d'enseignement**

Au Burundi, l'appropriation du français est, comme il est dans beaucoup de pays africains francophones (Chaudenson et al., 1993 ; Dumont & Maurer, 1995), l'œuvre et le produit du domaine de l'enseignement. Il est inégalement réparti selon qu'on est en enseignement public ou privé. Dans toutes les écoles publiques du pays, on enseigne cette langue à partir de la première année. Le français devient véritablement une langue d'enseignement à partir de la 5<sup>e</sup> année, où tous les cours sont dispensés dans cette langue, sauf bien sûr les autres cours de langue. Aux écoles privées, rappelons-le, cette langue est non seulement matière mais aussi langue d'enseignement à partir de la maternelle.

Dans les écoles privées, en l'occurrence dans les centres urbains, les enfants sont familiarisés à la langue de Molière dès l'école maternelle. La quasi-totalité des enseignements se donnent en français. Depuis longtemps, les gens qui ont suffisamment de moyens préfèrent payer l'enseignement privé en français, quand bien même il y a un enseignement public gratuit. Déjà

dans une réunion du Conseil Royal du 19 au 22 janvier 1955, le roi du Burundi confiait aux membres ce qui suit : « il s'agit d'une grave question, l'enjeu en est le développement de l'élite intellectuelle dans le pays. Plusieurs chefs sont prêts à payer les 3500 francs par trimestre proposés par l'Evêque Martin, pourvu que leurs enfants soient instruits en français ». (Ndimurukundo, 1986, p.25).

Dans les milieux urbains, la plupart des apprenants commencent l'école primaire avec un certain bagage de français. D'abord, ils commencent à parler cette langue à l'école maternelle. Ensuite, certains d'entre eux l'entendent, à des degrés divers, dans la cellule familiale et dans l'entourage. Les parents capables de payer cet enseignement privé sont des intellectuels plus ou moins riches. Or, ces écoles maternelles ne se retrouvent qu'à Bujumbura et dans certains centres urbains. A l'intérieur du pays, dans certaines provinces, il fut un temps où cet enseignement s'effectuait dans les garderies communautaires et dans des cercles préscolaires (Ndayizamba, 2015, p.28). Ceux-ci avaient été initiés par certaines associations comme l'Association des Scouts du Burundi ou l'ONG locale TWITEZIMBERE (Ncabwenge, 2010 ; Ndayizamba, 2015). Même ici, il y a une différence entre l'enseignement dispensé aux enfants des milieux citadins et à ceux des milieux ruraux. A l'école privée, les enseignements se donnent exclusivement en français alors que ces deuxièmes étudient en kirundi. Il en est de même pour l'enseignement fondamental et postfondamental.

Le français domine aussi dans les études supérieures. A part quelques universités privées qui organisent quelques cours en anglais, les universités publiques et presque la quasi-totalité des universités privées dispensent les enseignements en français. Il est à noter que le français est aussi utilisé à l'Institut National de Santé Publique (INSP), à l'Institut des Cadres Militaires (ISCAM), à l'Institut Supérieur de Police (ISP). Les officiers militaires et policiers qui sont francophones de par leur niveau de scolarisation et les formations universitaires, communiquent couramment en français, mais s'expriment en kirundi quand ils échangent avec les soldats et agents policiers « subalternes »<sup>64</sup> qui, eux, n'ont pas reçu de formation solide en français. Les commandements sont pensés en français mais s'opèrent dans un mélange de français et de kirundi, la raison étant que l'officier qui maîtrise le français a du mal à communiquer complètement en cette langue avec une foule sous son commandement qui,

---

<sup>64</sup>Le mot n'est pas ici à confondre avec la catégorie des grades militaires. En effet, dans la hiérarchie militaire burundaise, on distingue trois catégories d'officiers à savoir celle des « officiers subalternes » qui va du grade de lieutenant à celui de commandant, celui des « officiers supérieurs » allant du grade de Major à celui de colonel et celle des « généraux ».

à peine, « baragouine le français » (Benabou, 1982, p.22). Il est également à remarquer que dans les deux corps en uniformes, il existe un lexique très important de jargon militaire et policier.

Signalons enfin qu'il existe au Burundi des centres privés d'enseignement/apprentissage de la langue française. Ces institutions offrent des formations soit aux débutants (qui sont généralement des étrangers non francophones travaillant au Burundi et des commerçants ou hommes d'affaires illettrés), soit à des personnes désireuses de renforcer leurs compétences linguistiques en cette langue. Le français enseigné est souvent le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et le Français Langue Etrangère (FLE). Il s'agit de cours collectifs ou privés qui se donnent à l'Institut Français du Burundi (IFB), rattaché à l'Ambassade de France au Burundi et basé à Bujumbura, de l'Alliance Française de Gitega (AF) rattachée également à l'Ambassade de France, du Centre d'Enseignement des Langues au Burundi (CELAB) de l'Université du Burundi et de la Lingua Burundi, un institut privé qui dispense, en plus du français, des cours de kirundi, d'anglais, d'espagnol, de néerlandais et de kiswahili.

### **1.3. Le kiswahili**

Le kiswahili ou le swahili est une langue que l'on pourrait qualifier de troisième langue après le kirundi et le français, si l'on considère l'effectif de ses locuteurs (Frey, 1993a), appelés les « Baswahili » (Benabou, 1982)<sup>65</sup>. Pourtant, du point de vue historique, cette langue a bel et bien précédé le français sur le territoire burundais. Même s'il n'est pas reconnu par le gouvernement sous le statut de langue officielle comme le sont le français, le kirundi et l'anglais, le kiswahili est la plus ancienne des langues étrangères. En effet, nous avons vu que le français, langue seconde à être utilisée au Burundi, est l'héritage de la colonisation belge. De la même manière, le swahili a été introduit par des étrangers, en l'occurrence des commerçants swahiliphones venus de Zanzibar. Par la suite, la colonisation allemande (1896-1916) l'a valorisé, bien avant l'arrivée des Belges. Elle était langue officielle du Ruanda-Urundi dès le début du Mandat belge en 1922 et « une école pour fils de chefs enseignant en kiswahili fut fondée à Nyassa » (Benabou, 1982, p.41). Ce rôle donnait au swahili une place importante dans les affaires administratives et commerciales. Selon Hatungimana (1992, p.24), « c'est la

---

<sup>65</sup>Selon Benabou (1982, p.29), « ce que l'on appelle Baswahili, ce sont des individus, de nationalités différentes, d'ethnies diverses et qui ont pour dénominateur commun l'islam comme religion, le swahili comme langue première ou langue primaire et l'arabe comme langue liturgique ».

première langue qui a ouvert le pays au reste de l'Afrique » et du monde (Hatungimana, 1997, p.21).

### **1.3.1. Le kiswahili, une langue sous régionale et citadine**

Avant l'avènement de la colonisation, le swahili s'était déjà installé timidement. Ricard (2009) cité par Cazenave-Piarrot (2012, para. 3) définit cette langue comme « une langue allogène, lingua franca venue de la côte de l'Océan Indien ». Il est le corollaire de l'Islam. Après la défaite de la caravane esclavagiste dans les années 1886, avec à la tête le célèbre Mohammed Ibn Khalfani El Barwani, surnommé Rimaliza (l'exterminateur en swahili, selon Chrétien, 1993), certains Arabes et d'autres Noirs islamisés se sont installés sur les côtes du lac Tanganyika. Ils ont continué à y exercer le commerce en faisant des va-et-vient entre le Burundi, le Congo et la Tanzanie. Par la suite, la langue swahili aurait été renforcée par les maçons tanzaniens (Tanzanie portant le nom de Tanganyika à l'époque) venus de la région d'Ujiji en Tanzanie pour construire les premières maisons de la ville d'Usumbura dès 1897 (Casenave-Piarrot, 2012). Usumbura est lui-même un nom swahili qui deviendra Bujumbura par après, en kirundisant le terme (Hatungimana, 1999). Le swahili se propagera donc peu à peu au Burundi à partir du Tanganyika. Il va par après gagner la ville de Bujumbura et les centres urbains. Partout au Burundi, ces derniers se développent tout autour des marchés, appelés « soko » en kiswahili et « isoko » en kirundi (Leclerc, 2010).

Avec l'arrivée des missionnaires et des colonisateurs allemands, la langue swahili a été instituée comme langue de travail. En effet, avec le partage de l'Afrique en vue de la colonisation, l'Allemagne avait reçu la partie de l'Afrique Orientale Allemande qui comportait le Burundi, le Rwanda et la Tanzanie. Or, en Tanzanie, grand pays par rapport aux deux autres, la langue dominante était le kiswahili. C'est ainsi que les Allemands ont été favorables envers cette langue « païenne », en exigeant que les chefs coutumiers la parlent.

Les Belges, au contraire, n'ont pas regardé d'un bon œil cette langue propre à l'Islam. A leur arrivée, ces Européens ont hérité de cette langue dans l'enseignement. Ils ont enseigné un moment en kiswahili avant de le désacraliser et d'instituer le français comme langue d'enseignement. Selon Gahama (2001, p.246), « ils la [la langue swahili] propageront quelques temps dans l'enseignement officiel : la langue employée était le swahili, on apprenait le français à partir de la 4<sup>ème</sup> année ».

Les Belges ont ensuite pris en main le domaine de l'enseignement qu'ils subventionnaient d'ailleurs. Pour rendre l'interdiction de la langue swahili effective, ils ont confié dès 1924 l'enseignement aux confessions catholiques. Même un peu après, les confessions et écoles

musulmanes ne seront pas traitées sur un même pied d'égalité que les autres : « lorsque l'instruction commença à se répandre, on interdit l'emploi du kiswahili dans les écoles. Les Musulmans n'obtenaient pas facilement de concessions pour leurs mosquées. Pis encore, leurs écoles ne reçurent pas de subsides de l'État » (Gahama, 1983, p.48).

Aujourd'hui, le kiswahili est langue maternelle pour nombre de Burundais, surtout de jeunes citadins, ainsi que pour un certain nombre d'étrangers (Benabou, 1982). Ces derniers sont des Africains installés au Burundi, surtout pour les affaires, ainsi que des Asiatiques exerçant également le commerce dans la ville de Bujumbura et dans les centres urbains du pays. A ceux-là s'ajoutent un certain nombre de Burundais, principalement des musulmans.

Généralement, on retrouve la majorité des locuteurs de cette langue chez certains Burundais habitant les quartiers populaires (communément appelés les « cités ») de la capitale, surtout les quartiers surpeuplés comme Buyenzi, Bwiza, Asiatique, Buterere, Kamenge et Kinama.

Cette langue se retrouve également sur la côte longeant le lac Tanganyika ainsi que les régions frontalières avec la Tanzanie et la République Démocratique du Congo. Elle est surtout parlée à Rumonge, Nyanza-Lac, dans la plaine de l'Imbo, toutes deux régions se trouvant tout au long du lac Tanganyika ainsi que dans certains centres urbains comme Gitega, Ngozi, Muyinga, Makamba et la plaine du Kumoso (ou Mosso). On la retrouve aussi, à moindre échelle, dans tous les centres urbains des provinces du pays. Ce n'est pas un fait du hasard que cette langue soit localisée à certains endroits. En effet, pour ce qui est des régions longeant la côte du Tanganyika, les habitants sont toujours en contact avec des commerçants et hommes d'affaires venant du Congo et de la Tanzanie, pays swahiliphones par excellence, via le lac. D'autres régions comme le Kumoso et la province de Makamba, en plus d'être limitrophes de la Tanzanie, ont accueilli beaucoup de rapatriés burundais qui s'étaient exilés dans ce pays durant les différentes crises qu'a connues le Burundi, notamment celles de 1972 et 1993.

Concernant les provinces de Ngozi et Muyinga, ce sont des villes logeant souvent des voyageurs, surtout des camionneurs tanzaniens et kenyans transportant des marchandises et du carburant provenant du port de Dar-Es-Salam en Tanzanie et de Mombassa au Kenya (Cazenave-Piarrot, 2012).

Quoi qu'il en soit, que ce soit dans les centres urbains ou en ville, les lieux d'installation de la langue swahili ont des traits sociaux caractéristiques communs. Ce dernier auteur décrit les spécificités de ces centres swahiliphones :

proximité avec les marchés, résidences généralement pauvres, voire misérables, petits commerces traditionnels, bazars, jardins vergers avec pour ceux-ci, la double variable des arbres

plantés (manguiers et palmiers dans l'Imbo, avocatiers et papayers à l'intérieur) et de la densification de l'habitat, mosquées, écoles coraniques, absence de tout autre édifice culturel. (Cazenave-Piarrot, 2012)<sup>66</sup>

Le kiswahili est surtout utilisé dans les échanges commerciaux<sup>67</sup> de la région des Grands Lacs. Nous avons déjà dit que la situation linguistique du Burundi est sujette à des influences extérieures. C'est d'ailleurs pour cela que les populations frontalières ont tendance à parler ou à mélanger les langues du pays et celle(s) des pays limitrophes. Du côté de la Tanzanie par exemple, les habitants frontaliers mélangent le kirundi, le giha<sup>68</sup>(Benabou, 1982) et le kiswahili ; l'anglais étant une langue des « intellectuels », comme l'est le français au Burundi, il ne produit donc pas beaucoup d'influence dans ces régions avoisinantes, généralement rurales.

Dans les provinces frontalières du Congo, la tendance est de parler le kiswahili (qui fait partie de ses langues officielles) et le kirundi. Hatungimana (1997) résume ainsi cette intercompréhension : « le kirundi, permet également une large intercompréhension partielle avec le parler en usage chez les voisins du nord, au Rwanda ainsi qu'une intercompréhension partielle avec quelques dialectes limitrophes de l'est zaïrois et ouest tanzanien » (Hatungimana 1997, p.13).

Nous pensons que cette interférence des langues ne peut pas manquer de se répercuter sur l'enseignement du français au Burundi, dans les régions frontalières.

Rappelons que la langue est utilisée en grande partie par les commerçants, les citadins (surtout les jeunes), les musulmans et certains étrangers swahiliphones. On compte aussi un certain nombre de locuteurs du kiswahili dans le domaine de l'enseignement.

### **1.3.2. Le kiswahili dans l'enseignement au Burundi**

Pendant la période postcoloniale, l'enseignement du kiswahili devient effectif à partir de 2007, avec l'entrée du pays au sein de la Communauté de l'Afrique de l'Est. Avant cette date, il n'est enseigné qu'au département des langues et littératures africaines de l'Université du

<sup>66</sup><https://geographica.danslamarge.com/Le-Kiswahili-au-Burundi-un-front.html>

<sup>67</sup>Selon Cazenave-Piarrot (2012, para. « *Par le langage, la culture et les modes de vie* »), « les clients mélangent le kirundi et le kiswahili dans une polyglossie qui intègre des éléments plus ou moins importants de kiswahili. Il s'agit d'une langue mouvante, la plupart du temps celle de petites gens qui font du commerce et baragouinent les prix ». C'est peut-être pour cette raison que, selon le même auteur, « le kiswahili burundais n'est pas le kiswahili sanifu/standard » (Ibidem) tel qu'on le retrouve en Tanzanie.

<sup>68</sup>Le giha, le kiha ou le ha, est une langue bantoue parlée dans l'ouest tanzanien, proche du kinyarwanda et du kirundi. Nakagawa (2001) estime ses locuteurs à environ 990000 personnes.

Burundi. Dans les autres départements de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de la même université, il y était enseigné sous forme de cours à option comme l'ont été l'arabe et le chinois par après.

Les enfants burundais issus des quartiers swahiliphones qui ont cette langue comme langue première ou langue maternelle, arrivés à l'école, éprouvent souvent des difficultés d'insertion linguistique. Ils doivent en effet apprendre les premiers cours en kirundi, comme ceux qui l'ont comme langue maternelle. En effet, le kirundi et le français bénéficient d'un peu plus d'heures dans toutes les classes, comparativement au kiswahili et à l'anglais. Cela veut dire que ces enfants devront impérativement apprendre à parler simultanément le kirundi, le français et l'anglais, alors que les autres seront avancés en kirundi. Ils éprouveront certainement des difficultés d'insertion, suite à la méconnaissance de la langue d'enseignement. Benabou (1982, p.38) estimait que « l'école exerce une érosion sur les acquis en swahili lorsque les jeunes swahiliphones de naissance ne vivent plus dans un milieu swahiliphone, comme dans les internats des établissements importants de la capitale »<sup>69</sup>. Pour éviter cette érosion, certains parents préfèrent inscrire leurs enfants dans des écoles à obédience swahiliphone comme dans les écoles sous convention musulmane ou consulaire où ils ont des possibilités d'apprendre en kiswahili et en français.

Nous avons signalé que, depuis l'adhésion du Burundi à l'EAC en 2005, le gouvernement a pris l'option d'enseigner le kiswahili et l'anglais à partir de la première année primaire. Le grand problème auquel s'est heurté ce nouveau programme d'enseignement a été le manque de qualification des enseignants dans cette matière. Il a suffi de faire une formation de deux semaines à quelques deux cents enseignants (sur tout le territoire) et de leur demander d'aller enseigner une langue qu'ils n'ont jamais apprise dans leur cursus. Et comme le gouvernement ne pouvait pas prendre en charge tous les enseignants et ne trouvait pas de programmes à soumettre à tous les niveaux en même temps, les quelques enseignants formés pendant deux semaines devaient parcourir toutes les écoles des environs, à plusieurs kilomètres parfois. Même si Casenave-Piarrot (2012) affirme que le kiswahili est facile à apprendre, comparé au kirundi et au français, nous ne pensons pas que cette durée de la formation soit suffisante pour ces enseignants qui viennent de prendre à peine contact avec cette langue « étrangère ». Nous trouvons que l'introduction de cette dernière dans l'enseignement n'a pas été bien

---

<sup>69</sup>A cette époque, l'auteur cite comme établissements importants ayant des internats suivants : le lycée Clarté pour les filles, l'Athénée mixte, l'Ecole Normale d'Etat (ENE), l'Ecole Technique Secondaire (ETS) et le Collège du Saint-Esprit pour les garçons.

pensée par les décideurs. Nous abondons dans le sens de Casenave-Piarrot (2012) révélant la « fragilité institutionnelle du statut du kiswahili » dans l'enseignement :

en effet, il n'y a pas de décret, pas de loi, peut-être une circulaire. Dans le discours d'investiture du président élu Pierre Nkurunziza le 19 août 2005, une phrase que le kiswahili et l'anglais seront dorénavant enseignés dans le primaire en même temps que l'éducation civique. C'est une des politiques pensées par le président de la République...indication présidentielle mise en application par Saidi Kibeya, ministre de l'éducation en 2005 et mise en forme au point de vue administratif par une ordonnance du directeur général du ministère. (Cazenave-Piarrot, 2012, para. 11)

Dans ce sens, plusieurs voix, entre autres celles des pédagogues, psychopédagogues, citoyens et mêmes politiciens, se sont levées pour dénoncer la planification de cet enseignement du kiswahili et surtout le fait de l'introduire concomitamment avec trois autres langues à un enfant qui vient juste de mettre son pied à l'école. Ils s'insurgeaient entre autres contre la formation insuffisante des enseignants, le manque de matériel didactique et de manuels ainsi que le manque de concertation avec les différents intervenants du domaine. Selon Ndikuriyo & Voulgre (2016) citant Mivuba (2013),

l'école fondamentale aurait été introduite avec plusieurs imperfections telles que le manque d'expérimentation préalable avant sa généralisation, les faiblesses des formations des concepteurs et des encadreurs, la non actualisation des approches méthodologiques, le manque de renforcement des capacités des responsables scolaires. (Ndikuriyo & Voulgre, 2016)<sup>70</sup>

Concernant l'enseignement/apprentissage simultané des quatre langues, Nicéphore Ndimurukundo<sup>71</sup>, spécialiste en développement psychologique de l'homme, estime que le gouvernement devait d'abord penser la faisabilité de cette politique. Pour lui, il faut d'abord laisser l'enfant maîtriser sa propre langue avant d'en introduire d'autres, et le faire progressivement (ceci rejoint la façon de voir les choses de Lucchini (2002) concernant le développement d'une langue de référence, qui peut aussi ne pas être la langue maternelle, comme on le verra plus loin). Cet état de fait devrait avoir comme conséquence le fait que ces enfants ne puissent maîtriser aucune des quatre langues enseignées, à savoir le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Ce spécialiste ci-haut renchérit :

il ne faut pas surcharger l'enfant trop tôt. Je ne connais aucun autre pays où on a introduit quatre langues à la fois pour un enfant de 7 ans. Il faut d'abord la maîtrise de sa propre langue maternelle et ensuite introduire progressivement d'autres langues jugées utiles, pour communiquer avec le monde extérieur et pour des apprentissages scientifiques ». <sup>72</sup> (Inter Press Service New Agency, 2016, interview accordée à Nicéphore Ndimurukundo)

<sup>70</sup> <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article394>

<sup>71</sup> Professeur à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université du Burundi.

<sup>72</sup> Ndimurukundo N., Interview accordée à *Inter Press Service New Agency* en 2007

<http://ipsnews.net/francais/2007/02/16/education-burundi-introduction-controversee-de-langlais-et-du-swahili-au-primaire/>



Son homologue, Adrien Ntabona<sup>73</sup>, dira par la suite que « la superposition de quatre langues crée une sorte de brouillard dans la tête des enfants et les pousse à n'en connaître aucune ». Du côté des enseignants, la grogne était la même. Leur mécontentement était dû au fait qu'ils se sentaient vexés et ridicules<sup>74</sup> de ne pas pouvoir bien enseigner cette langue (le kiswahili), parfois mieux maîtrisée par certains élèves par rapport à eux. Félicité Nimubona, une enseignante de l'école primaire du Bassin II dans la ville de Bujumbura et qui faisait partie des quelques enseignants ayant bénéficié de la formation des deux semaines nous en dit plus :

l'anglais, je pourrais essayer mais le kiswahili, c'est ma bête noire. Quand je l'ai enseigné hier, je me suis sentie ridicule devant mes élèves qui viennent pour la plupart de Buyenzi, un quartier swahiliphone. En plus de cela, nous n'avons pas eu qu'une formation de deux semaines pour un programme d'une année. C'est mal conçu ! ». <sup>75</sup> (Inter Press Service New Agency, 2016)

Nous trouvons que la lamentation de cette enseignante est fondée mais ce qui est étonnant est que plus de dix ans après l'introduction de cette langue dans les programmes scolaires, le gouvernement n'a pas encore introduit ce cours de kiswahili dans les programmes des lycées pédagogiques et écoles normales formant les enseignants du fondamental. Probablement qu'il se heurte aussi au manque de personnel qualifié dans cette langue. Mais si la raison était celle-là, elle ne serait pas fondée parce que l'Université du Burundi et l'Ecole Normale Supérieure<sup>76</sup> sortent chaque année des lauréats swahiliphones. Selon nous, il s'agit d'une mauvaise planification. Même si ces diplômés sont qualifiés pour enseigner non au fondamental, mais au postfondamental, rien n'empêcherait qu'ils soient affectés au niveau inférieur, le temps que des enseignants adaptés au fondamental soient formés et disponibles. Selon nous, les décideurs opteraient pour deux possibilités. D'abord, une planification à court terme consisterait à faire recours à ces diplômés que nous venons d'évoquer et leur offrir une formation y relative à court terme, dans un premier temps. A long terme, le gouvernement pourrait penser à la formation des formateurs adaptés, en faisant recours soit à ces lauréats

---

<sup>73</sup>Professeur à l'Université du Burundi à la faculté des Langues et Littératures Africaines.

<sup>74</sup>Ce malaise est évoqué par Ntwari (2019, p.19) : « Etant donné que les enseignants ne sont pas formés pour enseigner « les langues » mais des disciplines particulières, les regroupements des disciplines en domaines d'enseignement peut être source de gêne chez certains enseignants qui sont parfois contraints d'enseigner un domaine donné alors qu'ils ne maîtrisent pas toutes les disciplines qui les constituent ». L'auteur rapporte aussi le même cas dans le domaine des sciences. Par contre, le problème se pose autrement en mathématiques, pour la simple raison que cette discipline n'a pas été regroupée.

<sup>75</sup>Nimubona, F., Interview accordée à Inter Press Service New Agency en 2007, publié le lundi 8 février 2016.

<sup>76</sup>Celle-ci, ouverte en 1999, n'est pas à confondre avec l'Ecole Normale Supérieure créée en 1965 pour former des inspecteurs de l'enseignement (Varlet, 1969 ; Voulgre & Netto, 2016) et qui sera fusionnée avec l'Université du Burundi en 1977 (Ndayizamba, 2015). Cette école deviendra l'actuelle faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'Université du Burundi.

susmentionnés ou aux pédagogues swahiliphones de la sous-région et prévoir un temps de formation suffisant, en fonction des besoins des enseignants et des élèves.

C'est en effet la formation initiale insuffisante ou nulle des enseignants qui a poussé les responsables de certaines écoles privées à suspendre l'enseignement de ce cours. Ces établissements étant fréquentés par les enfants des intellectuels, ce sont les parents qui ont suggéré que ce cours de kiswahili soit momentanément suspendu. Cela peut aussi avoir été dû en partie au fait que ce soit une langue dévalorisée socialement au sein du milieu intellectuel.

### **1.3.3. Les swahiliphones, une population généralement mal vue au Burundi**

Parler kiswahili est un phénomène urbain, lié à l'islam. Cette langue est chargée d'un aspect dépréciatif de la part des Burundais qui ne la parlent pas. Les populations rurales à majorité catholiques, conçoivent le kiswahili comme une langue barbare<sup>77</sup>, une langue des voyous, des personnes mal éduquées, des escrocs, des charlatans, bref, des personnes étranges. Benabou (1982, p.40) estime que cette langue « est vulgaire, il n'est l'idiome de personne si ce n'est celui des voyous, des voleurs ou des indigents »<sup>78</sup>. On aime les appeler en kirundi « Abaswahili », pour désigner des personnes à qui il ne faut en aucun cas faire confiance. Hatungimana (1992) le montre :

ce sont les enfants nés dans ces cités, élevés dans des conditions douteuses, qui sont obligés de se « débrouiller » pour vivre. Et l'un des procédés de débrouillardise est le mensonge, le charlatanisme ; si bien que dans l'imaginaire populaire au Burundi, Umuswahili [singulier de Abaswahili] est synonyme de menteur, presque synonyme d'escroc. (Hatungimana, 1992, p.47)

C'est pour cette raison que la plupart des musulmans sont mal à l'aise quand on les appelle des « Abaswahili ». Ce malaise est peut-être dû au fait que la langue a été introduite au Burundi par les esclavagistes et commerçants arabes avec des marchandages et des malices entourant ce secteur d'activités. Cette façon de voir les pratiquants de cette langue est encore plus sévère envers les femmes des chefs-lieux de provinces qui exercent généralement des activités commerciales et qui s'expriment en kiswahili. Elles sont sujettes à une série de stéréotypes et

<sup>77</sup>La même barbarie est évoquée par Milburga Atcero (2015, p.15) pour le cas de l'Uganda. Il estime que « le kiswahili est associé à la brutalité de l'armée et à l'Islam ».

<sup>78</sup>Cazenave-Piarrot (2012) affirme quant à lui que cette langue « fut longtemps considérée comme un argot au sens premier du terme, c'est-à-dire langue des voleurs, des prostituées, des populations de l'entre-deux...Il avait mauvaise réputation aussi bien auprès des ruraux que de la bourgeoisie urbaine. Parler kiswahili revenait à transgresser la norme burundaise...les convenances sociales » (<https://geographica.danslamarge.com/Le-Kiswahili-au-Burundi-un-front.html>).

appelées péjorativement des « Abashikazi »<sup>79</sup> par celles du milieu rural. Celles-ci les dénigrent parce qu'elles les prennent pour des personnes mal éduquées, sans moralité et qui passent toute la journée à s'asseoir et à tresser les cheveux, au lieu d'exécuter des travaux champêtres, pratiques valorisantes selon elles.

Benabou (1982, p.40) associe le « peu de prestige dont jouit le swahili véhiculaire à la couche sociale de ses locuteurs en général pauvres, peu scolarisés et étrangers ». Il ajoute que la « communauté linguistique » swahiliphone dans le sens de Labov (1976) a trois caractéristiques communes : la religion musulmane, l'habitat commun et le swahili comme langue première ou langue primaire. Cette promiscuité va de pair avec certains comportements et attitudes (comme les bruits faisant suite aux conflits entre coépouses ou aux nombreux enfants) qu'on ne retrouve pas dans les milieux ruraux où les maisons sont généralement éparpillées et où chaque famille passe son temps dans ses champs. La manière dont le kiswahili se prononce avec un débit très élevé et très rapide, comparé au kirundi, connote, selon les femmes de la colline, une mauvaise éducation. Dans la culture purement burundaise, on considère qu'une fille ou une femme bien élevée ne peut en aucun cas s'exprimer à très haute voix et à une certaine distance<sup>80</sup>. Les gens des milieux ruraux se représentent donc les femmes des milieux urbains swahiliphones comme des déviantes, des prostituées, bref, des hors-normes.

Même en milieu urbain, les citadins des quartiers à haut standing ont parfois un complexe qui les pousse à ne pas fréquenter ces cités swahiliphones. Ils ont en effet peur d'être perçus par leurs voisins qui vont mal interpréter leur déplacement vers ces quartiers :

dans l'esprit de beaucoup de Burundais, une femme qui parle swahili doit avoir des mœurs douteuses ; elle ne peut avoir appris cette langue que parce qu'elle a grandi ou évolué dans des cités swahiliphones, là où s'exercent certains commerces (le plus vieux métier du monde, le petit commerce des mamans marchandes), là où une femme qui a un certain niveau d'instruction hésite à louer un logement, voire à rendre visite à une parenté. (Hatungimana, 1992, p.47)

Ses représentations dépréciatives des populations rurales vont aussi à l'encontre des jeunes sans diplômes qui vont en ville pour y chercher du travail. Les populations rurales ont l'impression que ces jeunes adoptent de mauvaises attitudes et habitudes citadines dont

<sup>79</sup>Dans « Abashikazi », on fait peut-être allusion aux femmes du Bushi. Cette région étant une partie du nord-ouest du Burundi qui a été rattachée à l'ancien Zaïre (actuelle République Démocratique du Congo, RDC en sigle) suite aux guerres de conquête extérieure qui ont sévi dans les pays des Grands Lacs au XIXe siècle ; « kazi » étant un suffixe pour désigner une personne de sexe féminin en kirundi. Elles sont donc considérées comme des personnes étrangères ou « étranges ».

<sup>80</sup>Le témoignage d'un informateur dans l'étude de Hatungimana (1997, p.213, entretien 1126,1.767-770) en dit long : « Uvuga cane, uvuga rapidement bavuga ko uri isutwa canke ata mutima ufise canke...umutima wakuvuyemwo, utegerezwa kuvuga buhoro buhoro/Si tu parles beaucoup, si tu parles rapidement, on dit que tu es une polissonne ou que tu n'as pas de « cœur » ou...que tu n'as plus de « cœur », tu dois parler posément ».

justement parler kiswahili et des comportements connexes tels que la débauche, la paresse, le fait de passer son temps sur les ligalas<sup>81</sup>(comportements qu'ils jugent de « swahili »<sup>82</sup>), la manière inhabituelle de s'habiller, bref, des comportements étranges. Les filles qui reviennent de la ville, souvent engagées comme bonnes ou filles de ménages, sont encore plus mal vues. En effet, la population des milieux ruraux se les représente comme ne pouvant qu'en retirer des grossesses non désirées qui, par la suite, deviennent une charge et une honte pour la famille.

La même méfiance vis-à-vis des Swahiliphones et du kiswahili s'observe chez des intellectuels<sup>83</sup>. En effet, si ce n'est pas un contexte où ces derniers se retrouvent dans une situation obligée comme faire des achats dans des magasins tenus par des commerçants swahiliphones, même ceux qui connaissent cette langue n'aiment pas la parler. Les parents des quartiers « VIP » empêchent même leurs enfants de la parler. Ils considèrent qu'apprendre cette langue est synonyme d'adopter certains comportements interdits, ne se retrouvant que dans la « cité », comme celui de prononcer des mots grossiers, généralement considérés comme tabous. La cité est aussi associée à la pauvreté, à la déliquescence et à la dépravation de mœurs. Un informateur interrogé par Casenave-Piarrot (2010) raconte :

dans mes souvenirs, c'est une langue nouvelle que j'ai entendue quand mes parents sont descendus de Kiriri à Nyakabiga<sup>84</sup>. Mon père n'appréciait pas. « Vous le parlez dehors, mais pas à la maison », disait-il. J'ai donc appris le kiswahili dans la rue, d'abord avec de petites expressions et de mots interdits comme « ku mama yako ! / Nique ta mère ! » (Casenave-Piarrot, 2012, para. « *La dimension sociale et culturelle : l'avancée du modèle swahili* »).

Benabou (1982, p.40) note que « même la toute petite bourgeoisie réprimande sa progéniture si elle utilise ce "dialecte". Ou alors assez paradoxalement, il devient l'instrument du mépris ou de la distanciation. ». Il ajoute qu'« ainsi un dignitaire murundi pourra lancer une ou deux phrases en swahili, s'il le parle, à un concitoyen serveur, domestique, sentinelle ou jardinier, en général pour lui donner un ordre ou pour le réprimander ». Les intellectuels se voient donc parfois obligés de parler kiswahili dans certaines circonstances car « pour discuter un prix, si

---

<sup>81</sup>Ce sont des lieux publics où se rencontrent les jeunes hommes sans emploi, dans le dessein de causer ou plutôt de « tuer le temps ». Là, il y a généralement beaucoup de bruit et la société considère que ce sont des lieux où on apprend la débauche.

<sup>82</sup>Swahili ici dénote ce comportement des « Baswahili », personnes à mœurs douteuses telles qu'elles sont décrites par Hatungimana (1992) et Benabou (1982) dans les lignes précédentes.

<sup>83</sup>Selon Benabou (1982, p.40), « les hauts dignitaires et les intellectuels burundais ne parlent pas kiswahili, le parlent mal ou ne veulent pas le parler. Car il ne sied pas à un « Bwana mkubwa », « un grand monsieur », de parler swahili ». Ntahonkiriye (2008, p.69) note aussi cette « étiquette marginale qu'on a toujours collée à cette langue dans les milieux dits cultivés ».

<sup>84</sup>Le fait de descendre de Kiriri à Nyakabiga signifie ici un déménagement dépréciatif et peut-être involontaire (du quartier hautement considéré à une cité swahiliphone).

on parle kiswahili, on se fait moins avoir » (Casenave-Piarrot, 2012, Para. « *Par l'activité économique* »).

Cette distinction linguistique entre la catégorie aisée ou « la haute et moyenne bourgeoisie » et la caste inférieure hiérarchiquement parlant se remarquait également pendant la période coloniale, la topographie de la ville revêtant un caractère sociolinguistique particulier, si l'on en croit Benabou (1982):

[au centre-ville (européens)]. Les commerçants sont Grecs ou Belges. Le français préside aux échanges entre Européens et le swahili entre commerçants et domestiques des Européens venant faire les achats pour leurs patrons. La haute et moyenne bourgeoisie murundi use du français également. (Benabou, 1982, p.28)

A cette tendance des intellectuels à sous-estimer les swahiliphones, ces derniers répliquent par un esprit « hautain », se considérant comme des gens « évolués » ou encore plus « civilisés<sup>85</sup> » (« abasirimu »<sup>86</sup>) et manifestent un certain mépris vis-à-vis des populations rurales. Dans ce contexte, Hatungimana (1992, p.46) rapporte que savoir parler kiswahili donne un peu de supériorité sur ceux qui ne parlent que kirundi : « cela suppose avoir fréquenté des milieux autres que la colline natale, avoir découvert d'autres sources de revenus autres que la terre ou le bétail ». Une autre catégorie des personnes swahiliphones est constituée par des adultes de troisième âge qui ont quelques rudiments de kiswahili, et peut-être, de quelques autres langues qu'ils avaient apprises en Tanzanie, au Zaïre<sup>87</sup> ou ailleurs, du temps où ils fuyaient la chicotte et l'impôt de capitation (Benabou, 1982 ; Ndimurukundo, 1981).

Des expressions, parfois injurieuses étaient ou sont utilisées par les jeunes citadins pour dénigrer ou plutôt déprécier les habitants des milieux ruraux. Du temps de la monarchie, les gens qui « descendaient » à Bujumbura en provenance de l'intérieur du pays étaient appelées « *Ngombe za Mwambutsa* »<sup>88</sup> (Ngorwanubusa, 2011, p.106 ; Cazenave-Piarrot, 2012, para. « *Le background historique* »). D'autres expressions dont celles évoquées par ces auteurs sont comme « abakuyakuya » (qui viennent et partent tout le temps), « *Kafiri* » (signifiant

<sup>85</sup>Selon Habonimana & Mazunya (2010, p.12), « autour des années 50, le kiswahili est devenu la langue des « semi-évolués » qui habitaient généralement des quartiers extra coutumiers ».

<sup>86</sup>« Abasirimu », pluriel d'« Umusirimu » est un vocable utilisé en kirundi (et même en Kinyarwanda) et qui vient de l'anglais « muslim » signifiant musulman en français. Selon Hatungimana (1992), il désigne selon les représentations des Burundais, « l'évolué, une personne émancipée ou simplement appartenant à l'élite ».

<sup>87</sup>Appellation de l'actuelle République Démocratique du Congo (RDC).

<sup>88</sup>Signifiant en français « Vaches de Mwambutsa » / ngombe=vaches ; za= de ; Mwambutsa=roi du Burundi qui régna du 13 mars 1911 au 26 avril 1977. Cela connotait une certaine docilité, voulant parler des personnes qui obéissent aux ordres sans tergiverser comme les vaches se soumettent aux ordres du gardien. On reconnaît en effet le caractère subversif des swahiliphones si l'on en croit les propos de Cazenave-Piarrot (2012).

personne non circoncise, la circoncision en milieu rural étant perçue comme une pratique propre aux musulmans, des Baswahili), « *we murundi* » (signifiant, « espèce de campagnard burundais ») ; « *Wa birimani* » (signifiant de la campagne, par opposition à « *wa mjini* » /citadin), etc. Au même moment, ces jeunes swahiliphones se nomment à leur tour des « Watoto<sup>89</sup>wa mjini »/« enfants de la ville ». Habonimana & Mazunya (2010) en disent long :

autour des années cinquante, le kiswahili est devenu la langue des « semi-évolués » qui habitaient généralement des quartiers extra coutumiers. Une attitude méprisante, de moins en moins affichée aujourd'hui, a été constatée chez les swahiliphones de l'époque, à l'égard des kirundiphones ruraux qu'ils jugeaient moins évolués ou moins civilisés. Ces derniers considéraient à leur tour le kiswahili comme un argot, dans le sens originel du terme, c'est-à-dire comme la langue des malfaiteurs et des voyous sans éducation. Actuellement, le kiswahili qui est la langue nationale de la République Unie de Tanzanie, est également parlé à des degrés divers dans les autres pays membres de l'EAC (East African Community) et du COMESA. (Habonimana & Mazunya, 2010, para. « Historique de l'enseignement bi-plurilingue au Burundi »).

Signalons en fin de compte que le kiswahili, bien que non reconnu au Burundi comme langue officielle, occupe une place de choix dans l'Académie Africaine des Langues (ACALAN, 2009), une institution internationale spécialisée de l'Union Africaine qui a pour mandat de développer et de promouvoir l'utilisation des langues africaines dans tous les domaines. C'est aussi, au sein de la Communauté Est Africaine dont le Burundi est membre, une langue véhiculaire, conjointement avec l'anglais.

#### **1.4. L'anglais**

La langue anglaise occupe la dernière position des quatre principales langues du Burundi, si l'on s'en tient au critère numérique de ses locuteurs. On pourrait pourtant la classer en troisième position si l'on considère le statut d'officialité que cette langue a acquis très récemment (en 2014) et du fait qu'elle a été enseignée depuis longtemps dans les écoles secondaires. Cette situation conduit à dire que l'anglais, langue européenne comme l'est le français, occuperait plutôt un statut privilégié par rapport au kiswahili, qui l'a pourtant précédé sur le sol burundais (Houis, 1971). Cette langue se retrouve dans l'enseignement et dans certains autres secteurs de la vie du pays, surtout dans le commerce, les ONG, les médias et les affaires.

##### **1.4.1. L'anglais dans l'enseignement au Burundi**

L'anglais, contrairement au kiswahili qui est entré dans l'enseignement en 2007 (sans considérer la période précoloniale belge), a été intégré dans les programmes de

---

<sup>89</sup>« *mtoto* » qui signifie « enfant » devient « *watoto* » au pluriel.

l'enseignement secondaire et universitaire depuis longtemps (Frey, 1993a). En effet, depuis plusieurs années, cette langue était enseignée à partir de la 8<sup>e</sup> année jusqu'à la fin des humanités. Elle se retrouvait et se retrouve encore, même dans les écoles techniques, mais avec des volumes horaires très réduits. Dans toutes les écoles, la charge horaire de l'anglais était et reste inférieure à celle du français et du kirundi. Il est davantage enseigné dans les sections littéraires du postfondamental.

L'enseignement de cette langue se heurte à de nombreux problèmes. Ces derniers sont liés aux conjonctures géopolitiques du pays. En effet, à un certain moment, comme pour les autres cours, le pays a connu un grand déficit d'enseignants d'anglais, avec le départ de nombreux Rwandais en 1994. Avec la période qui a suivi, marquée par une guerre civile, le grand problème était que les diplômés n'acceptaient pas d'aller enseigner à l'intérieur du pays, craignant pour leur sécurité<sup>90</sup>. Ils restaient dans la ville de Bujumbura ou dans des centres urbains du pays. Ils étaient aussi à la recherche de conditions de vie décentes, ne se retrouvant que dans les centres urbains. C'est ainsi qu'une partie était engagée par des écoles sous convention qui proposent généralement des logements non payants et parfois des primes d'encouragement. De plus, les lauréats anglophones étaient souvent recherchés et engagés par des organismes et ONG où ils étaient mieux payés. Le reste était recruté par des radios, privées pour la plupart.

Actuellement, les difficultés d'enseignement de cette langue semblent institutionnelles et politiques. Il s'agirait d'abord d'un problème de planification au plus haut degré, au niveau du ministère. Le nœud du problème est le manque d'enseignants qualifiés, de manuels et de matériaux didactiques. S'il y avait une bonne planification, ce premier problème ne devrait pas se poser avec acuité, puisque, comme pour le kiswahili, il y a des facultés et instituts à l'Université du Burundi et à l'Ecole Normale Supérieure qui forment et décernent chaque année des diplômes à de nombreux lauréats (Barakamfitye et al., 2012, p.75)<sup>91</sup>. Ces derniers se retrouvent le plus souvent au chômage, alors que des enseignants sans qualification préalable sont engagés, souvent pour des raisons d'affiliation aux partis politiques pro-gouvernementaux. Le manque de moyens est aussi de la responsabilité du ministère (qui représente le gouvernement en matière éducative), car c'est lui qui a l'obligation de fournir les

---

<sup>90</sup>Une étude récente Ministère de l'Education Nationale du Burundi (2018, p.16) confirme, à l'état actuel, des « déficits d'enseignants qui quittent les écoles pour des raisons de sécurité ».

<sup>91</sup>L'étude avance, pour la seule année académique 2010-2011, un nombre de 2132 lauréats des départements/instituts de l'UB et de l'ENS que le gouvernement pouvait engager dans l'enseignement du secondaire.

programmes, les manuels ainsi que le matériel didactique, dont ont besoin les écoles. Ce problème de planification se pose aussi pour d'autres cours et semble de plus en plus se généraliser. En effet, les écoles ne cessent d'être construites surtout avec la mobilisation du Président de la République durant les travaux communautaires et les politiques éducatives telles que la « *Scolarisation universelle* », « *Tous à l'école* », la « *Vision 2020* », la « *Vision 2025* », etc. Le gouvernement se retrouve avec de nombreuses écoles alors que le budget alloué à l'enseignement ne suit pas le même rythme.

Une planification tâtonnante est aussi à pointer. En effet, avec l'entrée du Burundi dans la Communauté de l'Afrique de l'Est, le gouvernement a intégré l'anglais dans les programmes d'enseignement du fondamental, à partir de la première année. Sans revenir sur le débat qui a suivi cette politique d'introduction simultanée de quatre langues dans l'enseignement d'un jeune enfant de sept ans ou parfois même moins, on peut interroger la formation initiale des enseignants de cette langue. En effet, dans les programmes des sections pédagogique et normale formant les enseignants du fondamental, l'anglais n'occupe que quelques heures seulement. La majorité du programme est réservée aux cours pédagogiques, au français, aux sciences proprement dites et aux sciences humaines. Il est donc inconcevable de produire des enseignants compétents en cette langue dans ces conditions.

#### **1.4.2. L'anglais, langue officielle et langue de travail au Burundi**

L'anglais fait partie des langues officielles du Burundi. Il ne l'est devenu que très récemment. En effet, l'événement déclencheur fut l'entrée du Burundi à l'EAC, après plusieurs décennies d'utilisation effective de cette langue dans certaines sphères de l'Etat, notamment dans l'enseignement. Avec cette adhésion, la politique du pays a vu d'un autre œil cette langue qui était déjà une langue officielle et de travail dans tous les pays de cette communauté, créée en 2000. C'est en 2014, avec le vote de la politique linguistique du pays par le Parlement, que l'anglais a connu un regain d'intérêt et a été reconnu comme langue officielle du pays, en gagnant du terrain (Ntahonkiriye, 2008).

Face à cette situation, d'aucuns se demandent si l'anglais ne va pas concurrencer le français qui, jusqu'alors, occupait une place de choix au Burundi. Calvet (1987) cité par Ntahomvukiye (1994, p.15) n'affirme-t-il pas que « l'expansion d'une langue implique la disparition de l'autre » ?



Joseph Butore, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique à l'époque et qui avait présenté le projet, avait nié cette glottophagie, estimant que le gouvernement a officialisé l'anglais par « diplomatie linguistique »:

au contraire, nous faisons une diplomatie linguistique, explique Joseph Butore. On adopte l'anglais pour être en ordre avec les autres pays membres de la Communauté est-africaine, mais on n'adopte pas l'anglais pour exclure le français. Nous ne voulons pas fermer les portes, nous voulons que les francophones se sentent à l'aise, [et que] les anglophones se sentent à l'aise également. (RFI, 2014, diffusé le 29 août 2014).

Le ministre semble être sceptique quant à l'officialité de cette langue. Le terme de « diplomatie linguistique » paraît être une façon de reconnaître ce statut à la langue, sans pour autant en être convaincu. C'est peut-être parce que le Burundi à son tour avait besoin qu'on officialise le français, langue dans laquelle ses ressortissants se sentiraient à l'aise au sein de la communauté. C'est ce qu'affirmera le même ministre au cours de la même interview : « on veut accepter l'anglais, pour qu'au contraire on nous ouvre les portes pour véhiculer le français dans les pays de la Communauté Est-Africaine » (RFI, 2014, diffusé le 29 août 2014).

La communauté acceptera effectivement le français comme langue de travail au sein de l'EAC. Ainsi, pour renforcer cette réciprocité politique, le Burundi va insérer dans ses programmes d'enseignement l'anglais et le kiswahili. A ce propos, un cadre du ministère à la présidence chargée de l'intégration régionale sous couvert d'anonymat a confié aux journalistes ce qui suit :

en effet, lors du 15<sup>ème</sup> sommet ordinaire des chefs d'Etats de la Communauté Est Africaine tenue à Kampala en Ouganda, le 30 novembre 2013, le Burundi a réussi à faire admettre la proposition sur l'usage du français comme troisième langue de travail au sein de la communauté qui avait jusque-là l'anglais et le kiswahili comme seules langues officielles...Les cadres burundais s'exprimeront désormais à l'aise en français, lors de rencontres de l'EAC, en attendant qu'ils perfectionnent l'anglais dont l'apprentissage bat son plein. Le Burundi...avait par le passé tenté de faire admettre cette proposition (sur l'usage du français) sans succès. Le processus d'apprentissage de la langue de Shakespeare se poursuit, au profit des hauts cadres de toutes les institutions du pays suivant un programme financé par Trade Mark East Africa (TMEA) (RFI, 2014, diffusé le 29 août 2014).

Au Burundi, surtout dans la ville de Bujumbura, l'entrée à l'EAC a fait qu'il y ait un certain engouement vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais, que ce soit en milieu intellectuel ou dans le milieu des affaires. Au moment où se manifestait cet attrait pour l'anglais au Burundi, celui du français suivait le même rythme dans les autres pays de la communauté. En Tanzanie par exemple, depuis 2008, le gouvernement a décidé d'insérer dans les programmes scolaires le cours de français, et cela dès l'école primaire. Seulement, les écoles éprouvent des difficultés comme celles évoquées pour le Burundi avec les cours d'anglais et de kiswahili. Il s'agit, rappelons-le, du manque d'enseignants qualifiés et de matériel didactique.

L'apprentissage du français en Tanzanie fait la fierté des parents d'élèves. Ces derniers, conscients que la vraie intégration dans la communauté consistera à être plurilingue ou plutôt multilingue (Hatungimana, 1997), motivent les enseignants de français en les payant. Selon eux, la connaissance du français permettra à leurs enfants de trouver plus tard du travail n'importe où, au sein de la communauté et ailleurs. Même les enfants semblent en avoir pris conscience. C'est ce que note Debola Kancungure, une enseignante en Tanzanie :

il faut commencer par les tout petits et y aller progressivement. Les élèves s'intéressent d'ailleurs à cette langue, à la grande fierté de leurs parents, car au terme de leurs études, ils pourront aller demander du travail là où ils voudront. C'est pourquoi dans certaines écoles secondaires, les parents se cotisent pour payer les professeurs de français. (RwandaNews & Syfia Grands-Lacs Burundi, 2010, diffusé le 27 août, 2010)

Nous venons de faire un bilan des principales langues parlées au Burundi. Nous avons touché leurs domaines d'usage et des implications que chacune d'elles produit sur les locuteurs des autres. Avant de clôturer le chapitre, il nous semble pertinent d'avancer les chiffres en rapport avec la lecture et l'écriture des différentes langues.

### **1.5. Bref aperçu sur la lecture et l'écriture des principales langues parlées au Burundi**

Nous n'allons pas entrer en profondeur concernant la lecture et l'écriture des principales langues parlées au Burundi. Nous ne faisons qu'un bref aperçu, car nous y reviendrons dans les chapitres qui vont suivre. Nous nous référons aux résultats du *Recensement Général de la Population et de l'Habitat* (2008, p.8), rubrique « Taux global d'alphabétisation (personnes de 15 ans et plus ».

Pour le kirundi, en 2008, seuls 42,5% de la population savaient en même temps lire et écrire dans cette langue. Cela équivalait à 98% des personnes alphabétisées<sup>92</sup>. Nous constatons qu'il y a des personnes alphabétisées qui ne pouvaient ni lire ni écrire en kirundi. Ledit recensement révèle que seuls 9% des personnes âgées de plus de 70 ans savaient le lire et l'écrire, alors que les jeunes de 15-19 ans lisaient et écrivaient le kirundi à 56%, un taux qui n'est pas non plus satisfaisant. Pour les plus de 70 ans, la réalité burundaise est que seuls les intellectuels peuvent encore lire et écrire à cet âge-là. Aussi, les Burundais atteignent-ils rarement 70 ans (espérance de vie de 56,69 ans en 2014) ; ceux qui y arrivent paraissent très vieux et ne sont plus préoccupés par la lecture et l'écriture. Les résultats concernant les jeunes sont par contre

---

<sup>92</sup>L'UNESCO (2006, p.30) estime que « plus de 3 adultes sur 5 ne savent donc pas lire et écrire (en 2004) ».

inquiétants (44% des 15-19 ans qui ne savent pas lire et écrire). Les raisons sont nombreuses comme nous l'évoquerons après.

Pour le français, 12% de la population savaient le lire et l'écrire en 2008, soit 28,9% de la population alphabétisée. Le taux d'alphabétisation en français passe de 1% chez les personnes âgées de plus de 70 ans, à 21% chez les jeunes de 15-19 ans. Chez les jeunes de 10-14 ans, on constate une baisse importante, car le taux passe de 21% à 9%. Les organisateurs du recensement ont essayé d'expliquer ce phénomène par l'apprentissage plus tardif du français dans le nouveau système scolaire du pays. Ceci semble étonnant, car cette tranche d'âge est constituée d'enfants qui se situent entre la 3<sup>e</sup> année et la 8<sup>e</sup> année, si l'enfant a évolué normalement. Or, depuis les années 90, les enfants commençaient à étudier le français en 1<sup>e</sup> année.

Pour ce qui est de l'anglais, seuls 3,1% de la population, soit 7,2 % des personnes alphabétisées ont affirmé savoir le lire et l'écrire en 2008. Chez les 10-14 ans, seulement 0,5% des personnes alphabétisées savaient lire et écrire l'anglais. La raison évoquée est la même que pour le français, à savoir l'apprentissage tardif de cette langue.

Enfin, pour le kiswahili, seuls 2,1% de la population, soit 4,8% de la population alphabétisée savent le lire et l'écrire. Les plus de 70 ans sont évalués à 5%, ceux de 30-34 ans à 3,4% alors que ceux de 10-14 ans atteignent seulement 1,1%. Les démographes ayant interprété les données expliquent ces taux comme le résultat par le fait qu'il y avait absence d'apprentissage de cette langue à l'école primaire jusqu'en 2009. Cette raison n'est pas convaincante selon nous, car même le français qui était enseigné depuis bien longtemps affiche des chiffres proches de ceux-ci.

Concernant les autres langues parlées au Burundi, seuls 0,2% de la population savent les lire et les écrire. Les locuteurs de plus de 70 ans sont évalués à 0,1% alors que ceux de 10-14 ans équivalent à 1,1%.

Signalons enfin que, la majorité des « Burundais francophones instruits » (Hatungimana, 1997) se retrouvent, qu'ils le veulent ou pas, dans une situation trilingue ou multilingue, suite à l'influence des langues enseignées ou apprises à l'école ou sur le tas. Dans ce contexte, la troisième langue préférée est l'anglais, qui l'emporte sur le kiswahili (Hatungimana, 1997) pour une double raison. Premièrement, les intellectuels burundais, même s'ils connaissent le kiswahili, s'interdisent de le parler, pour des raisons que nous avons déjà évoquées.

Deuxièmement, la langue anglaise était enseignée depuis des années sans que le swahili figure dans les programmes scolaires. Même à présent que ce dernier est intégré dans les cursus, il occupe une charge horaire minime par rapport à l'anglais.

Avant de conclure le chapitre, notons que le français parlé au Burundi (qui fait objet de notre recherche) est rempli de beaucoup d'emprunts aux langues étrangères, surtout à l'anglais, et « aux belgicismes<sup>93</sup> qui peuvent étonner un français de la métropole » (Auzias & Labourdette, 2015, p.72). Ces auteurs associent cette prédominance de belgicismes à l'influence de la colonisation dont le français du Burundi a gardé la marque. Un phénomène inverse s'observe également. Des auteurs notent des « calques et interférences du kirundi » (Frey, 1996, p.17) sur le français. Plusieurs autres phénomènes linguistiques du français par rapport aux autres langues et vice-versa sont décrits par Frey (1996).

## 1.6. Conclusion

Au cours de ce premier chapitre, il a été question d'explorer la situation sociolinguistique particulière qui a succédé à la pénétration du français sur le territoire burundais. Il a été constaté que quatre principales langues à statuts et fonctions variés se répartissent, de manière inégale, sur le territoire burundais. Le français, quoique minoritaire statistiquement, a pu s'imposer aux autres codes en contact. Langue généralement citadine, administrative et répandue dans les milieux scolaires et intellectuels, le français est devenu dès lors un signe distinctif de prestige et de promotion sociale. Cette valeur ajoutée par rapport aux autres langues lui a valu un attrait passionné de la part des Burundais, produisant un impact sociétal et comportemental sans précédent. Les parents d'élèves plus ou moins aisés se sont alors tournés vers un enseignement privé payant, enseignant presque exclusivement en français, quand bien même un enseignement public majoritairement kirundiphone demeurerait gratuit. Or, cet enseignement privé est resté un privilège des milieux urbains et intellectuels. Cette situation n'a fait qu'accentuer des disparités, sachant que ces dernières sont synonymes de piètres performances, selon l'OCDE. Dès lors, peut-on en déduire que c'est suite à ces disparités que s'observe aujourd'hui une baisse du niveau d'enseignement, de français et des résultats insatisfaisants en compréhension de l'écrit ?

A notre avis, si l'enseignement en général et du français en particulier n'avait pas été sélectif dès le départ, la plupart de la population, dont la majorité est rurale et paysanne, aurait eu

---

<sup>93</sup>Pour avoir une idée sur certains belgicismes en usage au Burundi, se référer à Frey (1996).

suffisamment de compétences pour parler et écrire le français couramment. Cela aurait évité ces inégalités et ces spéculations y adjacentes, du moment qu'il a été observé que, même ceux qui ne parlent pas la langue française le voudraient bien. Mais alors, est-ce que les disparités de l'implantation du français suffisent pour justifier la baisse du niveau scolaire en général et du français en particulier? Dans la recherche des explications à cet état de fait, nous pensons qu'il faudrait élargir la recherche vers d'autres facteurs. Pour ce faire, nous pensons que le Programme PISA qui relève un certain nombre d'indicateurs déterminant les performances des élèves pourra nous éclairer.

## **Chapitre II : Les indicateurs de performance selon le Programme International de Suivi des Acquis des élèves (PISA)**

### **2.0. Description de PISA**

PISA en sigle est un programme d'évaluation lancé par les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) en 1997, pour répondre au besoin de données sur la performance des élèves qui soient comparables au niveau international (OCDE, 2007). L'étude « détermine dans quelle mesure les élèves qui arrivent en fin d'obligation scolaire ont acquis certaines des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences » (OCDE, 2011, p.19). En compréhension de l'écrit, en plus des connaissances et compétences des élèves, les études PISA analysent « leurs attitudes [les attitudes des élèves] et leurs stratégies d'apprentissage, la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences pour relever les défis du monde réel, ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école » (OCDE, 2011, p.19). C'est dans ce sens que la notion de « littératie » a vu le jour avec PISA. Ce terme désigne « la capacité d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières-clés et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils [les élèves] énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes » (OCDE, 2011, p.19). Au sens plus large, la littératie signifie « comprendre la complexité des pratiques de l'écrit en réception et en production dans la société, parce qu'entrer dans l'écrit c'est aussi entrer dans la culture écrite » (Wang, 2019, pp.81-82, citant aussi Barré-De Miniac et al., 2004 et OCDE, 1995). Au fil du temps, aux trois champs d'évaluation de PISA se sont ajoutés des domaines novateurs (OCDE, 2014 ; OCDE, 2016 ; OCDE, 2018) comme la résolution de problèmes avec PISA 2012 et l'accès et l'usage de nouvelles technologies, avec PISA 2018.

En plus des acquis scolaires, l'enquête PISA s'intéresse à l'envie des élèves d'apprendre, leur confiance en eux et leurs stratégies d'apprentissage. Le programme recueille les facteurs (sur la base du questionnaire adressé aux élèves, aux chefs d'établissements et parfois aux parents d'élèves) et analyse les indicateurs influençant le développement des compétences en milieux scolaire et extrascolaire et en analyse les implications pour l'action publique. Toutefois,

l'enquête PISA ne permet pas d'identifier des relations de cause à effet entre les politiques et pratiques et les résultats des élèves, elle montre aux professionnels de l'éducation, aux décideurs et au grand public en quoi les systèmes d'éducation se ressemblent et se différencient et les implications qui en découlent pour les élèves (OCDE, 2016, p.3).

Contrairement aux autres études de grande envergure comme les enquêtes TIMSS<sup>94</sup> menées par l'IEA<sup>95</sup> ou *Reading literacy* réalisées dans le cadre de l'IAEP<sup>96</sup> s'intéressant aux élèves dans des niveaux scolaires précis et ciblant les programmes relatifs à ces niveaux, les programmes PISA amènent une innovation. Selon Baye & al. (2009), la différence entre cette étude et les études antérieures réside dans son caractère cyclique, la population cible et les contenus des épreuves. De plus, selon ces auteurs, ce caractère cyclique constitue un instrument de mesure de l'évolution des niveaux de compétences ainsi que celle du lien entre ces performances et les indicateurs tels que les facteurs socio-économiques. En 2000, pour la première fois, l'évaluation porte sur une cohorte d'élèves de quinze ans, « période cruciale de transition physique et émotionnelle » (OCDE, 2019, p.8), peu importe leur niveau de scolarisation (Levasseur, 2006). Son public cible est donc constitué d'élèves « jeunes de 15 ans »<sup>97</sup> dans la majorité des pays de l'OCDE (Baye & al. 2009), au moment de l'évaluation. Le programme ne considère pas l'année d'études, le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), la filière d'enseignement (général ou professionnel) et le type d'établissement (privé, public ou étranger). Elle exclut toutefois les jeunes de 15 ans qui ne sont pas inscrits dans un établissement d'enseignement (OCDE, 2001). Il faut savoir que certains élèves de 15 ans fréquentent des établissements d'enseignement supérieur au moment où d'autres sont encore inscrits dans le cycle inférieur. Cela peut dépendre du mois de naissance ou des pratiques de promotion en vigueur dans certains établissements. Selon l'OCDE (2011, p.68), « les différentes politiques et pratiques inhérentes à l'âge de début de la scolarité obligatoire, tout comme les différents taux de redoublement font que les élèves de 15 ans évalués par PISA ne suivent pas forcément la même année d'étude ».

Conscient que « les connaissances et les concepts transmis par les curriculums scolaires sont nécessaires au développement de la compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et de la culture scientifique » (OCDE, 2001), le programme évalue ces domaines en matière de « maîtrise des grands concepts et des savoir-faire d'ordre général qui permettent l'application de ces savoirs » (OCDE, 2000, p.15). En d'autres termes, « l'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves âgés de 15 ans ont acquis des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes » (OCDE, 2014, p.3). De

---

<sup>94</sup>Trends In Mathematics and Science Study

<sup>95</sup>International Association for Evaluation of Education Achievement ou Association Internationale pour l'évaluation du Rendement scolaire (en français).

<sup>96</sup>International Assessment for Education Progress

<sup>97</sup>Terme générique désignant des élèves qui avaient « 15 ans et trois mois accomplis et 16 ans et deux mois accomplis au moment de l'évaluation » (OCDE, 2014, p.2).

plus, PISA analyse « dans quelle mesure les systèmes éducatifs parviennent à doter des jeunes d'une solide base de connaissances et de compétences [...], les préparent à leur vie d'adulte ainsi qu'à des activités de formation au-delà de l'école » (Schleicher & Tamassia, 2002, p.1).

Selon De Ketele (2013), le test a pour fonction d'établir un palmarès des systèmes éducatifs en prenant en compte le score moyen standardisé de l'ensemble des élèves de chaque pays, mais aussi les écarts entre les catégories d'élèves les plus performants et les moins performants. L'enquête complémentaire a une fonction compréhensive, dans le sens qu'elle cherche à identifier les facteurs qui permettraient de rendre compte des différences de résultats entre les systèmes éducatifs. Selon Angel Gurría, secrétaire général de l'OCDE, les pays et systèmes d'éducation doivent en effet « doter les jeunes des compétences dont ils ont besoin pour exploiter tout leur potentiel, prendre part à la vie d'une économie mondiale de plus en plus interconnectée et, à terme, transformer un emploi meilleur en une vie meilleure » (OCDE (2014, p.2). D'après l'OCDE (2014, p.2), « les compétences permettent à chacun de relever les "défis de la vie" de tous les jours, qui consistent par exemple à prendre des décisions, à résoudre des problèmes ou à faire face à des événements imprévus liés à un licenciement ou à une rupture familiale ». Elles vont au-delà de la comparaison internationale, en identifiant les caractéristiques des systèmes d'éducation très performants, afin de s'en inspirer localement. Quant à l'OCDE (2019), la compréhension de l'écrit permet de participer à « un éventail d'activités humaines » telles que suivre des instructions dans un manuel, communiquer avec autrui dans des situations variées. Ce rapport ajoute que la compréhension de l'écrit a connu des avancées technologiques rendues faciles par l'informatique. Selon ce rapport de l'OCDE (2019), ce progrès de la technologie a modifié la façon de lire et échanger des informations, que ce soit en famille, à l'école ou au travail. C'est dans cette optique que certains systèmes d'éducation ont intégré la compréhension de l'écrit électronique dans leurs curricula scolaires (OCDE, 2019).

Selon l'OCDE (2001, p.155), citant OCDE et Statistiques Canada (2000), « il ressort de l'enquête PISA sur la littératie des adultes que la compréhension de l'écrit est une compétence qui améliore les perspectives d'emploi et le revenu ». Dans ce sens, « ce sont les lecteurs « faibles » qui ont vraisemblablement le moins de chances de bénéficier de perspectives d'emploi prometteuses, gage de mobilité économique » (Ibidem). Comme tout système éducatif vise l'excellence, PISA « montre dans quelle mesure les compétences



peuvent aider à améliorer les résultats individuels, à renforcer la résilience des collectivités locales » (OCDE, 2014, p.2).

Le nombre de pays participants est allé en augmentant. Ils étaient au nombre de 32 (dont 29 membres de l'OCDE plus des systèmes éducatifs partenaires) en 2000 pour arriver au nombre de 79 pays et économies en 2018.

Les évaluations PISA ont lieu tous les trois ans et la dernière date donc de 2018, avec des domaines privilégiés à chaque cycle. La compréhension de l'écrit qui fait l'objet de notre recherche était un domaine majeur en 2000, en 2009 et en 2018. L'innovation avec ce dernier cycle est que les épreuves ont été administrées sur ordinateur dans la plupart des pays et économies participants. Les textes étaient constitués de nouveaux formats de textes et items conçus grâce à l'informatisation. L'objectif était d'« évaluer le niveau de compétence en compréhension de l'écrit électronique, tout en veillant à permettre le suivi de l'évolution des compétences des élèves dans le domaine au cours des vingt dernières années » (OCDE, 2019, p.1). De plus, PISA 2018 conçoit que « comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre, utiliser et évaluer les textes, mais aussi y réfléchir et s'y engager » (OCDE, 2019, p.15). Selon cette étude, c'est cette capacité qui devrait permettre à chaque élève de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de participer activement à la vie en société. Signalons que la compréhension de l'écrit est un domaine mineur dans les autres cycles PISA. Mais alors, selon l'OCDE, quels facteurs déterminent justement les performances en compréhension de l'écrit?

## **2.1. Facteurs liés aux établissements scolaires**

L'OCDE considère plusieurs facteurs relatifs aux établissements scolaires comme influençant les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Ces facteurs se rapportent entre autres aux enseignants, aux élèves, aux chefs d'établissements, aux pratiques associées aux établissements scolaires et à leur suivi.

### **2.1.1. Disponibilité, qualité et pratiques pédagogiques des enseignants**

La qualité des enseignants et leurs pratiques pédagogiques sont définies par PISA comme des facteurs en relation avec les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Or, la disponibilité de ces ressources humaines n'est pas toujours évidente. Recruter et garder un personnel enseignant hautement qualifié demeure en effet une préoccupation politique majeure des pays de l'OCDE. Dans de nombreux pays, la demande d'enseignants est

permanente et augmente parfois sans cesse, sous l'effet notamment du vieillissement de ceux qui sont en place et de l'accroissement du taux de scolarisation. Leur disponibilité est parfois réduite par le fait que ceux qui envisagent d'embrasser la carrière enseignante reviennent sur leur décision. Ils associent la profession enseignante au stress, à une mauvaise considération sociale et au fait que les salaires qui sont attachés au métier sont souvent faibles par rapport à ceux d'autres professions exigeant des qualifications comparables (OCDE, 2001).

L'OCDE (2011, p.34) citant une enquête internationale TALIS de l'OCDE consacrée à « l'étude et à l'élaboration de politiques menant à la création de conditions favorables à une scolarisation efficace », évoque un certain nombre d'entraves à un bon enseignement : « les enseignants rencontrent souvent des obstacles dans leurs efforts en raison d'une pénurie de personnels qualifiés, d'équipements adéquats et de soutien pédagogique, du comportement des élèves et/ou des procédures administratives ». Or, la pénurie d'enseignants produit des résultats négatifs. Les rapports PISA montrent que « les performances des élèves sont quelque peu inférieures dans les établissements où la pénurie d'enseignants est la plus marquée » (OCDE, 2001, p.187). Plus la pénurie d'enseignants est jugée préoccupante par les chefs d'établissements, plus la performance diminue (OCDE, 2001 ; 2002). Dans les pays de l'OCDE et économies partenaires, les élèves qui disposent davantage d'enseignants « tendent à être performants quel que soit le milieu socio-économique ou celui de l'établissement qu'ils fréquentent » (OCDE, 2010, p.10).

Même si « l'insuffisance des enseignants qualifiés n'a pas été mesurée à l'aide d'une unité de mesure comparable à l'échelle internationale » (OCDE, 2001, p.187), avoir des enseignants qualifiés est un défi à relever par les gouvernements. L'enseignant qualifié demeure un indicateur incontournable dans le développement des compétences des élèves en général et dans la compréhension de l'écrit en particulier. Dans un contexte d'apprentissage, le programme PISA le considère comme un individu qui doit aider les élèves à être autonomes et à « pouvoir gérer eux-mêmes leur propre apprentissage » (OCDE, 2001, p.106). Son souci est de voir ses élèves développer chez eux l'intérêt, la motivation et leur engagement vis-à-vis de la lecture. Selon l'OCDE & Statistiques Canada (1995), cité par l'OCDE (2001) et reprenant les conclusions d'une enquête internationale sur la littératie des adultes, les compétences en lecture peuvent se détériorer si elles ne sont pas exploitées au terme de l'enseignement initial. Ces vertus, pour un lecteur, doivent être développées depuis le plus jeune âge car, selon la même étude, la qualité de l'engagement à l'égard de la littérature et des activités de lecture est un résultat tangible de l'apprentissage initial et laisse entrevoir ce qu'il adviendra tout au

long de la vie. Pour que les élèves y arrivent, l'enseignant doit leur inculquer certaines vertus et stratégies relatives à la lecture. Il doit en outre leur proposer souvent des lectures à faire à l'école et à domicile. L'OCDE (2001, p.112) note en effet que « les activités de lecture et l'engagement à l'égard de la lecture sont des facteurs déterminants pour la préservation et l'amélioration des compétences en lecture » et les élèves qui déclarent lire plus longtemps ont des résultats plus élevés. En aidant les élèves dans l'acquisition des compétences et l'amélioration de la performance en lecture, l'enseignant les conduit, à s'engager vers la résolution de problèmes complexes dont certains peuvent leur coûter beaucoup d'efforts. Dans ce sens, l'enseignant doit non seulement satisfaire aux pratiques pédagogiques prescrites par les programmes, mais aussi aller au-delà des attentes et faire parfois des sacrifices, dictés souvent par la gestion de l'hétérogénéité et des élèves « les plus faibles ». L'OCDE (2001, p.174) affirme que « la littérature sur l'efficacité scolaire suggère qu'il est profitable pour les élèves (en particulier ceux dont le rendement est faible) d'avoir des enseignants qui manifestent leur intérêt pour les progrès de leurs élèves, leur souhait de tous les voir atteindre un niveau de performances acceptable et leur volonté de les aider à y parvenir ».

PISA a voulu savoir dans quelle mesure les enseignants viennent en aide aux élèves. Dans ce sens, les élèves ont été priés d'indiquer la fréquence à laquelle leur professeur de langue du test « s'intéresse aux progrès de chaque élève », « donne aux élèves l'occasion d'exprimer leur opinion », « aide aux élèves dans leur travail », et « continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris ». Leurs réponses permettraient de déterminer si ces pratiques sont couramment appliquées dans les pays de l'OCDE et dans quelle mesure elles contribuent à améliorer les performances des élèves. En analysant les résultats, l'OCDE (2001) a trouvé que la relation entre le soutien des enseignants et la performance est complexe et la corrélation entre cette assistance et la performance des élèves en compréhension de l'écrit tendait à être positive et statistiquement significative. De plus, les résultats de PISA 2000 ont montré que les élèves qui bénéficient d'un grand soutien de la part de leur professeur « obtiennent des scores plus élevés dans les domaines d'évaluation du PISA » (OCDE, 2001, p.176). Il en est de même pour PISA 2018 où dans tous les pays OCDE et 43 systèmes éducatifs, les élèves qui ont déclaré se sentir soutenus ont obtenu de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit, après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements. Dans cette optique, l'enthousiasme des enseignants ainsi que leur volonté de

faire lire tous les élèves sont jugés comme des pratiques pédagogiques les plus étroitement et positivement corrélées au goût des élèves pour la lecture (OCDE, 2019).

### **2.1.2. Autoévaluation, évaluation des enseignants et performances**

L'évaluation et l'autoévaluation des enseignants sont des indicateurs retenus par l'OCDE comme jouant sur les performances des élèves. Dans les pays et économies concernés par l'enquête PISA, l'évaluation et l'autoévaluation impliquent bien les élèves, les enseignants et les établissements (représentés par les chefs d'établissements). Il ressort des résultats de l'enquête PISA qu'« en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 92 % des élèves fréquentent des établissements qui utilisent au moins l'autoévaluation ou l'évaluation externe pour garantir et améliorer leur qualité » (OCDE, 2014, p.25). Selon l'OCDE (2011, p.34), « les enseignants estiment généralement que les évaluations et le retour d'expérience sur le travail créent une grande différence en améliorant leurs pratiques d'enseignement et de gestion des classes tout en augmentant leur confiance personnelle ».

Les évaluations à l'endroit des élèves sont formelles et informelles. Les premières sont internes aux établissements. Les unes sont données par les enseignants en classe, en vue de vérifier la progression des compétences. Ces évaluations permettent aux enseignants de constater les lacunes de certains élèves et de proposer par la suite des remédiations individualisées ou collectives. D'autres évaluations peuvent être proposées au sein de l'établissement, via des tests interclasses. De façon informelle, les enseignants proposent des travaux de recherche, des devoirs à domicile ou des séances hors de la classe.

Les deuxièmes évaluations données par des chefs d'établissements ou inspecteurs locaux ou régionaux dans les pays et systèmes d'éducation sont externes. Les évaluations sont proposées soit localement, soit dans des circonscriptions sous-régionales ou régionales, afin de se comparer avec d'autres établissements du district par exemple. Selon l'OCDE (2011), ces évaluations sont une occasion d'intensifier la coopération et la collaboration entre autorités de l'éducation. Bussière et al. (2007) cités par l'OCDE (2011, p.48) estiment que ces relations interactives de la part des chefs d'établissements sont très bénéfiques pour les écoles.

Selon l'OCDE (2011, p.48), « plusieurs pays (la Belgique, la Finlande, l'Italie, l'Espagne et le Royaume-Uni) ont administré l'enquête PISA à l'échelle régionale pour mieux cerner la variation de la performance entre les systèmes scolaires et les régions de leur territoire ». L'OCDE (2010) trouve que les pays et systèmes d'éducation organisant des évaluations externes sont les plus performants même si une corrélation nette n'a pas été observée.

Lors des évaluations PISA, les chefs d'établissements ont été invités à indiquer la fréquence à laquelle les jeunes de 15 ans de leur établissement étaient évalués par des épreuves standardisées, des épreuves mises au point par les enseignants, des appréciations informelles fournies par les enseignants, des « dossiers individuels » des élèves et des travaux/recherches/devoirs faits à la maison par les élèves. Ils devaient choisir une option parmi les cinq constituant l'échelle de réponse : « jamais », « une fois par an », « deux fois par an », « trois fois par an » et « quatre fois par an ». Les chefs d'établissements devaient également préciser si l'évaluation des élèves de 15 ans permettait de comparer les performances de leur établissement à celles du « district » ou aux performances « nationales », de contrôler les progrès de l'établissement d'année en année ou de porter des jugements sur l'efficacité des enseignants. L'indice PISA de recours aux évaluations formelles est dérivé de déclarations des chefs d'établissement portant sur la fréquence de l'administration d'épreuves standardisées et sur l'exploitation de ces évaluations.

Concernant l'autoévaluation, elle s'opère à l'endroit des chefs d'établissements. Ces derniers demandent parfois des retours d'information aux élèves, concernant les cours, les enseignants ou les ressources. Certains chefs d'établissement impliquent aussi des élèves dans des évaluations et des autoévaluations scolaires, à travers des conseils d'élèves ou d'enquête auprès d'eux (OCDE, 2013). Selon l'OCDE (2014, p.25), « environ 60% des élèves fréquentent des établissements qui, en plus de ces évaluations [évaluations externes et l'autoévaluation], demandent à leurs élèves de fournir un retour d'information par écrit au sujet des cours, des enseignants ou des ressources ».

Selon l'OCDE (2014), les écoles dont les chefs d'établissements interprètent « à bon escient » les apports des élèves et y donnent suite sont celles qui connaissent de bons résultats. Par contre, l'autoévaluation des enseignants n'est pas prise en compte dans les évaluations PISA puisque les enseignants ne sont pas enquêtés. Si l'OCDE veut avoir des informations sur eux, c'est souvent d'après les déclarations des chefs d'établissements ou des appréciations des élèves, mais dans une moindre mesure.

### 2.1.3. Relations entre enseignant et élève

L'OCDE classe les rapports qu'entretiennent les élèves et les enseignants parmi les premiers facteurs influençant l'acquisition des compétences et l'atteinte des performances des élèves. Ces relations, lorsqu'elles sont cordiales, produisent de bons rendements. Au cours de l'enquête PISA 2009, l'OCDE (2011, p.31), citant Jennings & Greenberg (2009), avait affirmé que « les études sur l'efficacité des établissements d'enseignement mettent en évidence le fait que l'apprentissage nécessite un environnement qui favorise l'ordre et la coopération, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des classes ». La même étude note que « les établissements les plus efficaces sont caractérisés par des relations cordiales et encourageantes entre enseignants et élèves, [...]. Dans ces établissements, les enseignants, mais aussi les élèves attachent une grande importance aux activités scolaires et aux performances élevées des élèves » (OCDE, 2011, p.31, citant Scheerens & Bosker, 1997 ; Sammons, 1999 ; Tylor, Pressley & Peason, 2002).

Parmi les valeurs positives de ces rapports figurent le soutien et les encouragements des enseignants. Or, selon les résultats des études PISA, le soutien et les encouragements des enseignants s'avèrent très importants. L'OCDE (2014, p.18) estime que « de meilleures relations entre élèves et enseignants sont en forte corrélation avec un plus fort engagement des élèves à l'égard de l'école et une plus grande implication de leur part dans la vie de leur établissement ».

Afin de mesurer l'impact des relations élèves-enseignants, les concepteurs et analystes des enquêtes PISA ont élaboré un système d'indices. Le premier est l'indice PISA de relations élèves et enseignants. Il est dérivé des fréquences de choix des élèves à propos des propositions suivantes : « les élèves s'entendent bien avec les professeurs », « les professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves », « mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire », « si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront » et « mes professeurs me traitent avec justice ».

Le deuxième est l'indice PISA de soutien des enseignants. Il est dérivé des réponses aux questions portant sur la fréquence à laquelle « le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève », « le professeur donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs opinions », « le professeur aide les élèves dans leur travail », « le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris », « le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves » et

« le professeur aide les élèves dans leur apprentissage ». Les élèves ont livré leur sentiment sur les propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « jamais », « parfois », « à la plupart des cours », « à chaque cours ». Il ressort des différents rapports de PISA qu'une bonne ambiance au sein de la classe est synonyme de bonnes performances. Nous y reviendrons quand nous parlerons de l'impact du climat régnant au sein des établissements sur les performances des élèves.

#### **2.1.4. Le temps consacré aux devoirs**

Le fait de donner des devoirs aux élèves et le temps consacré à ces activités est un autre indicateur retenu par l'OCDE comme se répercutant sur les résultats des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. En principe, les enseignants donnent des devoirs aux élèves en vue d'améliorer leurs compétences. Pour vérifier si faire davantage de devoirs et la fréquence à laquelle ils les font d'une façon régulière contribue à améliorer la performance, il a été demandé, à travers le questionnaire « élève », d'indiquer le temps consacré chaque semaine à faire des devoirs donnés aux cours de langue d'enseignement, de mathématiques et de sciences. Après analyse, l'OCDE constate que les élèves de tous les pays et économies sont soumis aux devoirs auxquels ils consacrent un temps variable. Par exemple en 2012, en moyenne, les élèves des pays OCDE ont indiqué passer à peu près cinq heures par semaine à faire des devoirs. Cet organisme trouve que la corrélation entre le temps consacré aux devoirs dans les matières de l'évaluation PISA et la performance des élèves tend à être systématiquement positive.

Toutefois, la variabilité du temps consacré aux devoirs est due à certains autres facteurs comme l'appartenance à une catégorie socio-économique<sup>98</sup> favorisée ou défavorisée et le type/catégorie d'établissement :

ainsi, les élèves scolarisés dans un établissement dont l'effectif d'élèves est majoritairement favorisé et les élèves scolarisés dans un établissement situé en milieu urbain ont indiqué consacrer davantage de temps aux devoirs que les élèves scolarisés dans un établissement dont l'effectif d'élèves est plus défavorisé ou dans un établissement situé en milieu rural. En outre, les élèves qui fréquentent un établissement privé ou un établissement du deuxième cycle du secondaire consacrent également davantage de temps aux devoirs que les élèves scolarisés dans un établissement public ou dans le premier cycle du secondaire. (OCDE, 2014, p.3)

---

<sup>98</sup>Selon l'OCDE (2014, p.3), « un élève favorisé consacre en général aux devoirs 1.6 heure de plus par semaine qu'un élève défavorisé : en moyenne, les élèves favorisés y consacrent 5.7 heures par semaine, contre 4.1 heures pour les élèves défavorisés ».

Par conséquent, l'OCDE trouve que « les élèves qui consacrent davantage de temps aux devoirs obtiennent en général de meilleurs scores aux évaluations PISA, tout comme leur établissement » (OCDE, 2014, p.4). Mais cet organisme constate qu'en moyenne, le temps des devoirs combiné à d'autres activités données par leurs enseignants ne présente en général aucun lien avec la performance, si l'on tient compte de tous les systèmes éducatifs. L'OCDE (2014, p.4) en conclut par conséquent que « ce sont d'autres facteurs, tels que la qualité de l'enseignement et le mode d'organisation des établissements, qui influent davantage sur la performance globale des systèmes d'éducation ».

Dans ces activités qui sont considérées comme « accentuant les disparités de performances par des facteurs liés au milieu familial » (OCDE, 2001, p.186), les élèves favorisés bénéficient de certains atouts comme « un endroit adéquat pour étudier chez eux et d'avoir des parents impliqués » (OCDE, 2014, p.3). Ces derniers leur transmettent en outre certaines valeurs positives en rapport avec l'école et leur suggèrent les bienfaits de s'acquitter des tâches données par les enseignants, dont celui de faire les devoirs justement, d'une façon progressive (OCDE, 2014). Les études PISA suggèrent de donner les devoirs en impliquant tous les élèves et surtout ceux qui sont « faibles » et ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés.

#### **2.1.5. Le redoublement**

Le redoublement est un facteur qui a été analysé dans les pays de l'OCDE à travers les enquêtes PISA. La question consiste à savoir si faire reprendre une(des) année(s) aux élèves moins performants est en relation avec de meilleures performances. Ce phénomène se présente dans la plupart des pays OCDE et systèmes d'éducation partenaires sous forme de « différenciation verticale » (OCDE, 2011, p.39). Certains pays pratiquent une « différenciation horizontale ». Celle-ci consiste à regrouper « les élèves selon leur capacité ou en les transférant en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins spécifiques » (OCDE, 2011, p.39).

Les différents rapports des études PISA montrent que les pays et systèmes d'éducation qui enregistrent des taux élevés de redoublement sont les moins performants, peu importe la cause. L'étude PISA 2009 montre que les performances sont doublement impactées. Le redoublement est en relation non seulement avec les performances moyennes, mais aussi avec « la corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et leurs performances » (OCDE, 2011, p.39). De plus, citant Hauser (2004), Alexander, Entwisle & Dauber (2003), ce rapport affirme que les élèves de milieux défavorisés se présentent comme victimes des



redoublements. Même si le redoublement est censé permettre aux élèves « faibles » de s'améliorer, les résultats PISA montrent qu'il ne constitue pas une solution miracle pour les élèves les moins performants. Il a été conclu que « le redoublement des élèves les moins performants n'incite pas les enseignants et les établissements à aider les élèves en difficulté et défavorisés à améliorer leur performances » (OCDE, 2011, p.39). Les rapports de l'OCDE (2010 ; 2014) expliquent, quant à eux que, que ce soit au niveau national ou international, un taux élevé de redoublement est presque toujours synonyme de piètres performances globales. Dans les pays présentant un taux élevé de redoublement, « les différences socio-économiques en termes de performance tendent à être plus marquées, suggérant que les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé tendent à être davantage affectés par le redoublement » (OCDE, 2010, p.18 ; OCDE, 2014, p.25).

#### **2.1.6. Fréquentation de l'enseignement préscolaire**

L'enseignement préscolaire qui constitue un facteur d'inégalités en début de scolarisation est un des grands indicateurs de réussite retenu par l'OCDE. L'OCDE (2011) suggère de se référer à Entwisle, Alexander & Olson (1997), Downey, Von Hippel & Broh (2004), pour en savoir plus.

Depuis 2000, le taux de préscolarisation n'a pas cessé de grimper. Dans l'ensemble, avec PISA 2009, plus de 94% d'élèves participants ont déclaré avoir fréquenté cet enseignement. De plus, une moyenne de 72% d'élèves a fréquenté l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE et systèmes d'économie partenaires, pendant plus d'un an. La durée de cet enseignement est donc variable selon les pays. Au Japon, aux Pays-Bas, en Hongrie, en Belgique, en Islande et en France, les élèves ont déclaré l'avoir fréquenté à plus de 90%. Dans d'autres pays comme le Liechtenstein et le Taiwan, ce pourcentage va jusqu'à plus de 98%, alors qu'il est très faible (moins de 30%) en Turquie et dans les pays comme l'Azerbaïdjan et le Kirghizistan, la Tunisie, le Qatar et l'Indonésie, qui enregistrent seulement 25% de fréquentations.

S'agissant du lien des performances en compréhension de l'écrit avec la fréquentation préscolaire, les résultats de PISA 2009 montrent que les élèves qui ont fréquenté cet enseignement pendant une période de plus d'un an sont très performants, comparés à ceux qui ne l'ont pas fréquenté et cela, dans les 34 pays de l'OCDE. Selon l'OCDE (2014), « la majorité des élèves qui ont déclaré n'avoir pas suivi cet enseignement sont ceux qui proviennent des familles de conditions précaires, « ceux-là même qui auraient tiré le meilleur parti de la scolarisation » (OCDE, 2014, p.24). Selon ce rapport, cette réussite est plus

prononcée dans les pays et systèmes éducatifs dans lesquels cet enseignement s'étale sur plus d'années. Un autre fait catalyseur est le ratio élèves/enseignant faible et l'affectation élevée du budget publique par élève. De même, les pays et économies qui enregistrent un grand effectif d'élèves qui ont fréquenté cet enseignement préprimaire ont tendance à être plus performants.

Le rendement est resté toujours plus élevé en faveur des élèves qui l'ont fréquenté, après contrôle du milieu socio-économique. Les écarts respectifs avant et après ce contrôle sont de 54 et 33 points. L'étude explique cet écart par le fait que « dans l'ensemble, la réduction de l'écart après contrôle du milieu socio-économique montre que la fréquence d'un établissement préprimaire pendant plus d'un an et le profil socio-économique sont corrélés mais qu'il existe une forte corrélation indépendante entre la scolarisation dans un établissement préprimaire et la performance à l'âge de 15 ans » (OCDE, 2011, p.100). Dans tous les pays participants, les écarts de résultats entre les élèves ayant fréquenté l'établissement préscolaire et ceux ne l'ayant pas fréquenté sont variables. Ils sont de 100 points au moins dans les pays comme l'Israël, la France et la Belgique, alors que dans d'autres pays comme l'Estonie, la Corée, la Finlande et la Lettonie, la différence ne va pas au-delà de 20 points.

Les analystes ont essayé d'expliquer à quoi sont dus ces écarts, selon les pays. Ils ont d'abord associé ces performances à la qualité de l'accueil. Ils étayaient cette hypothèse par le fait que « la relation entre la fréquentation préprimaire et la performance tend à être plus étroite dans les systèmes scolaires où la fréquentation préprimaire dure plus longtemps, où les taux d'encadrement sont supérieurs dans l'accueil et où les dépenses publiques par élève sont élevées à ce niveau d'enseignement » (OCDE, 2011, p.101).

Les rapporteurs de PISA ont ensuite vérifié s'il y avait des écarts entre les résultats des élèves selon qu'ils proviennent de milieux socio-économiques favorisé et défavorisé. Dans ce sens, l'analyse n'a pas trouvé de différence significative. Les performances sont presque les mêmes dans 31 pays et 25 systèmes partenaires de l'OCDE. Pourtant, des gains ont été observés en faveur des élèves de milieux défavorisés dans des pays comme les Etats-Unis et la Lituanie, alors que seuls 2 pays de l'OCDE et 5 pays partenaires ont enregistré des gains élevés en faveur des élèves de milieu favorisé. Cette variation selon le milieu est expliquée par les analystes dans le sens que d'autres facteurs s'ajoutent à la simple fréquentation préprimaire. Ils ont pensé par exemple au cadre de la scolarisation suivie par les élèves entre 6 ans et 15 ans

(correspondant aux âges de début et de fin de la scolarisation obligatoire). En affirmant se référer à de nombreuses études, ces analystes expliquent ces performances en compréhension de l'écrit enregistrées à long terme par les élèves, par la dotation de la part de cet enseignement, des capacités cognitives dont ils auront besoin tout au long de la scolarité. Se référant aussi Barnett (1995) et Lee (1995), les rapporteurs de PISA ont aussi montré que les gains procurés par l'enseignement préprimaire diminuent progressivement dans le temps. Ils ont expliqué cette situation par le fait qu'après l'école, les élèves retournent dans leurs milieux socio-économiques favorisé ou défavorisé. Dans cette perspective, ils ont également analysé le lien entre les performances en compréhension de l'écrit et l'ascendance autochtone/allochtone. Les écarts se sont aussi révélés variables d'un pays à l'autre. En Finlande, en Irlande et au Canada, tout comme au Qatar, la corrélation est très forte chez les élèves issus de l'immigration que chez les autochtones. Les analyses ont aussi montré que les performances en compréhension de l'écrit dépendent en grande partie de l'effectif des élèves se trouvant dans l'établissement, selon les milieux d'origine. Les établissements ayant beaucoup d'élèves de milieux socio-économiquement favorisés enregistrent de meilleures performances. De même, « les élèves de milieux défavorisés tendent à obtenir des scores plus élevés que ne le laisse escompter leur profil socio-économique individuel, s'ils fréquentent des établissements favorisés et les élèves de milieux favorisés » (OCDE, 2011, p.106).

Comme nous venons de le voir, l'enseignement préscolaire impacte les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Néanmoins, le constat est que cet enseignement n'est profitable qu'à certains élèves seulement, surtout les élèves favorisés. L'OCDE suggère aux gouvernements et pouvoirs publics de prendre des mesures pour que tous les enfants et surtout ceux qui sont défavorisés sur les plans social et géographique aient accès à des structures préscolaires de qualité. L'intervention des décideurs iraient dans le sens de penser à des mécanismes équitables et des actions concrètes et efficaces, comme offrir des subventions aux familles, aux localités et aux établissements vulnérables.

#### **2.1.7. Facteurs liés aux ressources et à la gestion de l'établissement**

Les facteurs liés aux établissements considérés par l'OCDE comme affectant les performances des élèves sont nombreux. Cet organisme montre qu'en partie, ces indicateurs sont en lien avec la zone géographique d'implantation, les réseaux ainsi qu'avec les ressources humaines et matérielles des établissements. Parmi ces facteurs figurent également la façon dont les établissements sont gérés ainsi que le climat qui règne dans les écoles respectives des élèves.

### **2.1.7.1. Milieu d'implantation de l'établissement**

Le milieu ou la zone géographique d'implantation de l'établissement est un facteur retenu par PISA pour expliquer la variation de la performance en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Selon l'OCDE (2011, p.48), « les élèves qui fréquentent un établissement situé en milieu urbain affichent de meilleurs scores que ceux du milieu rural, même après contrôle du milieu socio-économique ». Concernant l'enquête PISA de 2009, les élèves issus de milieux urbains prennent une avance de 40 points en moyenne, tous les pays OCDE confondus. Dans d'autres pays comme en Turquie, au Chili, en Italie, etc. et dans les pays partenaires (Pérou, Tunisie, Albanie, Argentine, Roumanie, etc.), l'écart entre les élèves scolarisés dans un établissement urbain et ceux du milieu rural équivaut à plus de 45 points. Il est supérieur ou égal à 80 points (soit l'équivalent de deux années d'études), après contrôle du milieu socio-économique. Cet écart équivaut à peu près à une année d'études. Par conséquent, dans certains pays comme la Belgique, la Corée, le Royaume-Uni, les Etats-Unis, etc., cette différence ne s'observe qu'après neutralisation du milieu socio-économique des parents d'élèves. S'agissant de la variation selon les pays, la tendance s'explique par des différences de ressources ou des opportunités d'apprentissages offertes aux élèves. Celles-ci sont souvent meilleures en zone urbaine. L'enquête PISA 2009 précise que dans les pays OCDE et partenaires, « les élèves qui fréquentent un établissement situé en ville disposent vraisemblablement à proximité davantage de ressources utiles pour leur apprentissage, des bibliothèques ou des musées par exemple, que les élèves qui fréquentent un milieu rural » (OCDE, 2011, p.29).

L'autre raison expliquant cette variation des résultats est le fait que ce premier milieu est souvent « recherché et peuplé par des individus de différentes origines, ce qui peut avoir un impact indirect sur le rendement de l'apprentissage » (OCDE, 2011, p.48).

Selon PISA, la taille des agglomérations est également liée à la performance. Les élèves qui vivent dans de grandes agglomérations obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux de petites agglomérations. La disponibilité des ressources d'établissements semblent dépendre du milieu d'implantation de ces derniers.

### **2.1.7.2. Réseaux et ressources des établissements**

Le réseau ou le statut de l'école fréquentée est considéré par l'OCDE comme un facteur déterminant les performances des élèves. Cette organisation considère deux types de statuts d'établissements, public et privé. En effet, les établissements « sont dits « *public* » ou « *privé* »

selon l'organisme ou l'institution qui détient l'ultime pouvoir de décision dans leur gestion. Un établissement est appelé *public* si son directeur a indiqué (lors de l'enquête PISA) « qu'il est contrôlé et géré directement par l'autorité ou l'organisme public responsable de l'éducation, ou qu'il est contrôlé et dirigé soit directement par une instance gouvernementale, soit par un organe de direction (conseil d'administration, comité directeur, etc.) dont la majorité des membres sont soit désignés par les pouvoirs publics, soit élus au suffrage public » (OCDE, 2001, p.247). Par contre, « un établissement est qualifié de *privé* s'il est contrôlé et géré par un organisme non gouvernemental (une église, un syndicat ou une entreprise commerciale, par exemples) ou que son pouvoir organisateur est essentiellement constitué de membres qui n'ont pas été sélectionnés par un organisme public » (OCDE, 2001, p.247). L'OCDE estime quant à elle que « dans les pays OCDE, sont considérés comme établissements privés, les établissements gérés et dirigés de façon indépendante, quelle que soit la provenance de leur financement (public ou privé) » (OCDE, 2011, p.50).

Au sein des pays de l'OCDE et partenaires, une distinction est établie entre les établissements privés « dépendants » ou « indépendants » de l'Etat en fonction du degré de dépendance de ces établissements par rapport au financement provenant de sources publiques. Pour établir cette distinction, le programme PISA a demandé aux chefs d'établissements de répondre à la question : « au cours d'une année scolaire ordinaire, quelle part approximative de votre budget total provient des autorités officielles, des droits d'inscription et des frais scolaires payés par les parents, de dons, de legs, de parrainages, de collectes de fonds par les parents ou d'autres sources ? » et ont donné un pourcentage pour chacune des sources citées (OCDE, 2001, p.247). Dans ce sens, les établissements sont dits « privés dépendants de l'Etat » si 50 % de leur budget est financé par des agences publiques et « privés indépendants de l'Etat », si moins de 50 % de leur budget est financé par des agences publiques (OCDE, 2001, p.247).

D'après l'OCDE (2001), bien qu'ils soient moins nombreux<sup>99</sup>, les élèves ressortissants des écoles privées obtiennent de bons résultats en moyenne dans 22 systèmes d'éducation, comparés à ceux du public. L'organisme explique cette différence par les moyens de financement des établissements ainsi que le mode de recrutement des enseignants et des autorités scolaires. En effet, le profil scolaire des établissements privés dépend principalement du statut socioprofessionnel des parents. Ceux-ci demeurent les principaux acteurs de

---

<sup>99</sup>L'OCDE (2001, p.194) estime que « sur 24 pays, 6% des élèves en moyenne sont inscrits dans les établissements privés »

financement des écoles de leurs enfants, à quoi s'ajoutent quelques autres sources de fonds. Celles-ci peuvent provenir des relations nouées non seulement par la direction de l'établissement mais aussi par des relations de partenariat négociées par les parents des élèves, à travers des associations. Dans certains pays, ces écoles peuvent bénéficier des fonds de la part des gouvernements dans le but de les soutenir et les encourager, en vue de promouvoir cet enseignement qui constitue en quelque sorte un coup de main aux services publics. Ces financements passent parfois par l'octroi de bourses aux élèves et aux familles en vue de « réduire les coûts liés aux échecs et aux mauvaises orientations » (OCDE, 2001, p.194).

Dans PISA 2012, « les élèves qui fréquentent des établissements privés (subventionnés par l'État ou indépendants de l'État) dans 37 pays participants sont issus de milieux socio-économiques plus favorisés que les élèves qui fréquentent des établissements publics » (OCDE 2014, p.24). Dans le choix de l'établissement où inscrire leur enfant, les parents considèrent des critères tels que « l'établissement à bonne réputation » et une école où « la sécurité est bonne » (OCDE, 2014, p.24).

Si on restreint les résultats aux pays de l'OCDE, compte tenu des profils socio-économiques et démographiques des élèves et des établissements, les élèves qui fréquentent un établissement privé affichent une performance analogue à celles des élèves scolarisés dans un établissement public (OCDE, 2001). L'OCDE (2011) ajoute d'autres facteurs catalysant les performances en compréhension de l'écrit. Cette organisation cite le temps d'enseignement, la participation à des cours de soutien et/ou de perfectionnement, la disponibilité d'activités extrascolaires et la perception du chef de l'établissement d'une éventuelle pénurie d'enseignants et de matériels pouvant affecter les enseignements. Selon l'OCDE (2011, p.58), « dans les pays de l'OCDE, les établissements fréquentés par les élèves issus de milieux aisés tendent à avoir des classes plus grandes et à proposer davantage d'activités extrascolaires ». L'organisation note une « relation positive entre le milieu socio-économique des établissements et l'indice des activités extrascolaires qui mesure le nombre d'activités extrascolaires proposées par un établissement » (OCDE, 2011, p.58). Elle ajoute que « les ressources consacrées à l'éducation ne se limitent pas aux ressources humaines et matérielles, elles comprennent aussi le temps d'apprentissage des élèves qui est défini par la répartition du temps d'apprentissage entre les matières et dans le parcours scolaire des élèves, l'incidence et l'intensité de l'enseignement préprimaire et l'âge d'entrer à l'enseignement primaire » (OCDE, 2011, p.58). Toutefois, même si « les établissements aisés tendent à posséder

davantage de ressources pédagogiques et à être plus performants » (OCDE, 2011, p.57), seuls 5% de la variation des performances sont liés aux ressources pédagogiques. 18% sont associés aux dépenses en rapport avec l'éducation et au milieu socio-économique et démographique des élèves et des établissements.

### **2.1.7.3. Ressources humaines et matérielles des établissements**

Les caractéristiques socio-économiques des établissements constituent un autre facteur déterminant les compétences en compréhension de l'écrit. L'OCDE (2001, p.185) constate que « la présence d'infrastructures matérielles adéquates et d'une gamme adaptée de ressources éducatives n'est pas nécessairement le gage d'une performance élevée mais l'absence de cet environnement favorable peut réellement affecter l'apprentissage ». Selon cet organisation,

Des bâtiments en bon état, un nombre suffisant de locaux destinés à l'enseignement, etc., contribuent à créer un environnement matériel propice à l'apprentissage. Il en va de même pour les ressources éducatives, notamment les ordinateurs, la bibliothèque, les outils didactiques (manuels par exemple) et les équipements multimédias destinés à l'enseignement. (OCDE, 2001, p.185)

Toutefois, les ressources éducatives semblent plus étroitement associées à la performance que ne le sont les infrastructures matérielles (OCDE, 2001, p.189).

Pour se rendre compte dans quelle mesure ces ressources sont disponibles dans les écoles, un indice de la qualité du matériel pédagogique des établissements a été élaboré. Il est dérivé des réponses des chefs des établissements à la question :

Dans votre établissement, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves de 15 ans est-il gêné par le manque d'ordinateurs disponibles à des fins didactiques, par le manque de matériel didactique à la bibliothèque, par le manque de ressources audiovisuelles pour l'enseignement, par l'inadéquation d'équipement dans les laboratoires de sciences et par l'inadéquation des ateliers d'arts plastiques ? (OCDE, 2001, p.246)

Les chefs d'établissements étaient conduits à opérer un seul choix entre quatre propositions que comprenait l'échelle de réponse : « pas du tout », « très peu », « dans une certaine mesure » et « beaucoup ».

L'autre indice a été construit à partir de la disponibilité d'ordinateurs. Il est dérivé des réponses des chefs des établissements aux questions : « combien d'ordinateurs y a-t-il pour l'ensemble de l'établissement ? », « combien d'ordinateurs sont disponibles pour les élèves de 15 ans ? », « combien d'ordinateurs sont disponibles uniquement pour les professeurs ? », « combien d'ordinateurs sont disponibles uniquement pour le personnel

administratif ? », « combien d'ordinateurs sont connectés à internet ? » et « combien d'ordinateurs sont connectés au réseau local ? ».

Un indice d'exploitation des ressources de l'établissement a été également conçu. Il est dérivé des réponses des élèves à la question portant sur la fréquence à laquelle ils utilisent « la bibliothèque de l'établissement », « des calculatrices », « l'internet » et « le laboratoire de sciences ». Les élèves étaient conduits à répondre en choisissant une seule option parmi les cinq que comprenait l'échelle de réponse : « jamais », « quelques fois par an », « plus ou moins une fois par mois », « plusieurs fois par mois », et « plusieurs fois par semaine ».

La présence de ressources matérielles détermine en partie la catégorie des établissements. En effet, celle-ci dépend du contexte familial des élèves et du statut socio-économique des parents d'élèves. Se référant à de nombreuses études, l'OCDE (2001) détaille certaines des caractéristiques d'un établissement « favorisé » :

En règle générale, ils [les établissements favorisés] reçoivent un très grand soutien des parents et ils rencontrent moins de problèmes de discipline. Les relations entre les enseignants et les élèves sont meilleures, tout comme le moral de leurs enseignants et le climat qui y règne encourage les élèves à obtenir de meilleurs résultats. Le rythme auquel les programmes d'enseignement sont dispensés y est généralement plus soutenu. Les enseignants doués et motivés sont plus susceptibles de s'orienter vers les établissements jouissant d'un statut socio-économique supérieur et sont moins susceptibles de changer d'établissement ou d'abandonner leur profession. Les interactions avec les pairs<sup>100</sup> (des élèves doués travaillent ensemble) peuvent également renforcer l'impact contextuel privilégié. (OCDE, 2001, p.216)

D'autres facteurs s'ajoutent, à savoir « l'effet d'entraînement, l'émulation entre les élèves et la vocation de certains établissements ou programmes à l'entrée dans l'enseignement tertiaire » (OCDE, 2001, p.216). Or, selon l'OCDE (2001), le milieu socio-économique a un double impact sur la performance des élèves. Ce milieu agit individuellement sur l'élève et sur l'ensemble des élèves d'un établissement scolaire. La même étude note que dans tous les pays concernés par l'enquête, fréquenter un établissement de milieu socio-économiquement favorisé<sup>101</sup> « a une influence considérable sur la performance des élèves sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, bien plus encore que le milieu familial personnel des

<sup>100</sup>L'OCDE (2019, p.9) estime que comme les élèves passent le gros de leur temps à l'école, les pairs « jouent un rôle majeur dans leur vie sociale ». Les élèves ayant répondu à la question de savoir s'ils sont satisfaits de leur vie en général ont cité l'apport des pairs parmi les trois premiers éléments ayant le plus d'influence sur ce qu'ils ressentent comme contribuant à la satisfaction scolaire.

<sup>101</sup>Paradoxalement, selon l'OCDE (2014, p.14), « les établissements défavorisés font toujours état de grandes difficultés pour attirer des enseignants qualifiés. En d'autres termes, dans les établissements défavorisés, l'accroissement des ressources ne va pas nécessairement de pair avec l'amélioration de leur qualité ».



élèves » (OCDE, 2001, p.216). Dans beaucoup de pays, les résultats des élèves sont conséquents à la « ségrégation<sup>102</sup> résidentielle » sujette à de « grandes disparités économiques entre les zones urbaines et rurales » (OCDE, 2001, p.218). Cette dernière étude relève certains facteurs en relation avec les ressources des établissements qui sont statistiquement significatifs sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ces indicateurs sont « l'utilisation des ressources des établissements par les élèves, le rapport élèves-enseignant, la taille de l'établissement et le nombre d'enseignants titulaires d'un diplôme d'enseignement tertiaire assortie d'une spécialisation dans le domaine d'évaluation étudié » (OCDE, 2001, p.219). L'étude trouve également que « la performance des élèves est en moyenne supérieure dans les pays où les élèves utilisent plus souvent les ressources des établissements (OCDE, 2001, p.220). Sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, ces ressources des établissements occasionnent en moyenne 18 points de plus chez les élèves. Toutefois, l'étude note que, par contre, la qualité des infrastructures matérielles des établissements n'a pas de lien significatif avec la performance des élèves, compte tenu des facteurs évoqués par les chefs d'établissements comme constituant une entrave à l'apprentissage. Il en est de même pour les ordinateurs mis à la disposition des élèves. En revanche, toujours selon l'OCDE (2001), les élèves ont tendance à mieux réussir dans des établissements plus grands où des enseignants sont détenteurs d'une très bonne formation initiale dans le domaine de l'évaluation. Dans ce sens, la possession d'un diplôme tertiaire<sup>103</sup> apporte une augmentation de 3.7 points sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. Avec l'OCDE (2019), les analyses montrent que dans 42 pays et économies, les chefs d'établissements défavorisés signalent que leur établissement est affecté par un manque d'un personnel éducatif. Et dans 46 pays et économies, ces chefs d'établissements signalent que l'enseignement dispensé est susceptible d'être entravé par une pénurie ou une inadéquation des ressources pédagogiques et des infrastructures. Trois facteurs ont montré, avec PISA 2000, une relation statistiquement positive lorsqu'ils agissent ensemble. Il s'agit de la relation élèves-enseignant, du climat de

---

<sup>102</sup>Deux types de ségrégations s'observent dans les pays OCDE. D'un côté, il y a une « ségrégation sociale » privilégiant les élèves favorisés qui ne fait que remonter « la performance de l'élite et probablement la performance moyenne globale. D'autre part, la ségrégation des établissements est susceptible de nuire à l'égalité » (OCDE, 2001, p.219).

<sup>103</sup>En 2018, en moyenne dans l'OCDE, 40% des enseignants qui travaillent dans des établissements scolaires défavorisés possèdent au moins un diplôme de master, au moment où ce sont 48% qui enseignent dans des établissements favorisés.

discipline et de l'encouragement<sup>104</sup>des élèves de la part des enseignants. Ce dernier facteur est le moins associé à la performance en lecture, comparé aux deux autres. Et l'OCDE (2011, p.55) ajoute que « pour être efficace, un établissement doit savoir allier un personnel doué et motivé, des programmes pertinents, des locaux adaptés et des élèves qui ont envie d'apprendre ».

#### **2.1.7.4. L'autonomie de gestion des établissements**

L'autonomie de gestion des établissements, incluse dans les facteurs socio-économiques dans une certaine mesure, est un autre indicateur de performance analysé par l'OCDE : les écoles soumises à une autonomie de gestion sont celles qui connaissent de meilleurs rendements. L'aspect de cette autonomie qui produit plus de fruits consiste dans « la définition et l'élaboration des programmes d'évaluation » et « dans la plus grande latitude en termes de choix des politiques d'évaluation des élèves, des cours, du contenu pédagogique et des manuels scolaires » (OCDE, 2011, p.45). L'OCDE explique ces performances par le fait que certains directeurs d'écoles ont la prérogative de déléguer certaines responsabilités pour la bonne marche des activités scolaires. Selon l'OCDE (2001), ces tâches sont par exemples « engager ou congédier les enseignants, déterminer la ventilation du budget, définir le règlement d'ordre intérieur (ROI) pour les élèves, définir les politiques d'évaluation des élèves, décider de l'admission des élèves dans les établissements, choisir les manuels à utiliser, déterminer le contenu des cours et quels cours doivent être proposés » (OCDE, 2004, p.248). Cette autonomie confère en effet aux chefs d'établissements la capacité de stimuler leur réactivité en fonction des besoins locaux, mais elle peut également créer des mécanismes de décision qui favorisent des groupes déjà privilégiés (OCDE, 2001). Or, la même étude (OCDE, 2001, p.193) note que « les pays où les enseignants participent activement à la gestion de leur établissement affichent un score moyen supérieur sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit ». L'OCDE (2001, p.193) ajoute que « dans les pays où les enseignants participent davantage à la définition du contenu des cours, des élèves obtiennent de meilleurs résultats [...] bien qu'il ne soit pas possible d'inférer que l'autonomie stimule la performance des élèves ». L'OCDE (2011, p.45) explique que « le fait que les établissements soient davantage responsables de la gestion des ressources semble sans rapport avec la performance globale

---

<sup>104</sup>Selon l'OCDE (2001, p.245), l'indice PISA d'encouragement a été dérivé des réponses à la question portant sur la fréquence des situations suivantes dans les cours de « langue d'évaluation » : « le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup », le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire », le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait », « les élèves ont beaucoup à étudier ». Les élèves devaient choisir une option parmi les quatre constituant l'échelle de réponse « jamais », « parfois », « à la plupart des cours » et « à chaque cours ».

des élèves d'un système d'éducation donné » mais que cette situation est variable d'un pays à l'autre. Elle ajoute que « bien que la relation entre le degré d'autonomie accordée par un système à des établissements dans le choix des programmes et la performance de ce même système soit sans équivoque, elle devient plus floue lorsque c'est le degré d'autonomie dans l'affectation des ressources qui est analysé à travers les indicateurs tels que la sélection des enseignants à l'embauche, le renvoi de ces derniers, la fixation de leur salaire de base, de leurs augmentations et du budget de l'établissement et l'affectation des ressources au sein de l'établissement » OCDE (2011, p.47). Les performances dépendent en effet de la « la nature des dispositifs de responsabilisation des systèmes » (OCDE, 2011, p.45).

Ces performances sont parfois en lien avec les évaluations et examens externes organisés en interne au sein des pays. Cette influence est due en partie à une question de concurrence entre des établissements. Cette compétition conduit les écoles « à innover et à créer des environnements d'apprentissage plus efficaces (OCDE, 2011, p.48). Dans ce sens, avec PISA 2009, l'analyse montre que les établissements des pays de l'OCDE qui mettent en place une concurrence devancent de 15 points ceux qui ne la pratiquent pas. Toutefois, cette concurrence n'est plus positivement significative statistiquement lorsqu'on prend en compte le milieu socio-économique des établissements et des élèves. Les analystes expliquent cette situation par le fait que « les élèves issus d'un milieu aisé, qui ont tendance à être plus performants sont également plus susceptibles de fréquenter des établissements en concurrence, même compte tenu de l'emplacement et de la fréquentation des établissements privés » (OCDE, 2011, p.48).

Le programme PISA a voulu vérifier si la répartition des responsabilités en matière de décision affecte les performances des élèves. L'OCDE (2001, p.192) trouve que la corrélation entre les divers aspects de l'autonomie des établissements et le rendement des élèves est souvent faible. Elle ajoute que ce résultat n'a rien de surprenant sachant que, dans de nombreux pays, la législation nationale définit les responsabilités décisionnelles ; d'où, d'après le même rapport, la variation à l'intérieur des pays est très limitée.

Cependant, les chiffres indiquent que la performance moyenne sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit tend à être supérieure dans les pays où les chefs d'établissements déclarent que leur école jouit d'une plus grande autonomie dans le choix des cours (la corrélation entre les scores moyens des pays en compréhension de l'écrit et la proportion

respective d'établissements intervenant dans des décisions liées au choix des cours). Selon l'OCDE (2014, p.24),

les établissements qui disposent de plus d'autonomie par rapport aux programmes de cours et aux évaluations tendent à afficher de meilleurs résultats que les établissements qui disposent de moins d'autonomie lorsqu'ils font partie de systèmes d'éducation qui prévoient davantage de mécanismes de responsabilisation et/ou lorsque les enseignants et le chef d'établissement collaborent à la gestion de leur établissement<sup>105</sup>. (OCDE, 2014, p.24)

Une tendance similaire, quoique moins prononcée, s'observe à l'égard des autres aspects de l'autonomie des établissements. C'est le cas notamment de la relation entre le degré d'autonomie laissée aux établissements dans l'affectation du budget.

#### **2.1.7.5. Le climat de l'établissement**

Le climat régnant au sein de l'établissement scolaire est un facteur retenu par l'OCDE comme déterminant les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Bien qu'il soit une variable difficile à définir et à mesurer « mais que chacun - notamment les parents- perçoit sans difficulté » (OCDE, 2019, p.8), cette atmosphère scolaire est analysée à travers les études du PISA sous plusieurs angles. Selon l'OCDE (2019, p.9), « l'état des locaux de l'établissement, le ton des conversations dans les couloirs, l'enthousiasme du personnel et la façon dont les élèves se comportent pendant la récréation : autant de signes qui permettent aux visiteurs d'évaluer rapidement et globalement le climat de l'établissement ». Dans ce sens, l'étude ajoute que « les indicateurs PISA du climat scolaire- climat de discipline, sentiment d'appartenance des élèves à l'école et soutien des enseignants- peuvent être analysés au regard d'autres données du PISA sur des résultats importants des élèves, tels que les résultats scolaires, les problèmes de comportement ou le bien-être, et de facteurs clés de l'apprentissage des élèves comme les pratiques pédagogiques des enseignants et l'engagement des parents ». Le climat de l'établissement est imputable aux élèves, aux enseignants, et aux chefs d'établissement et est vu sous l'aspect de conditions gênant l'ambiance d'enseignement/apprentissage des écoles.

---

<sup>105</sup>L'OCDE (2011), citant les études Fuller (1987), Greenwald, Hedges & Laine (1996), Buchman & Hannum (2001) affirme que la qualité des ressources humaines, en particulier les enseignants et les chefs d'établissements sont des facteurs plus pertinents que les ressources matérielles et financières, notamment dans les pays industrialisés, en matière de performances.

## 2.2. Les facteurs liés aux élèves

Les facteurs liés au climat de l'établissement influant sur les performances des élèves ont été enquêtés sous deux aspects. Il s'agit d'abord des réponses fournies par les chefs d'établissements et ensuite par les élèves eux-mêmes. A partir des déclarations des chefs d'établissements, l'enquête PISA considère que les facteurs suivants imputables aux élèves troublent le climat de l'établissement: l'absentéisme des élèves ; les élèves qui perturbent les cours ; les élèves qui sèchent les cours ; les élèves qui manquent de respect envers les enseignants ; la consommation d'alcools et de drogues illégales ; les élèves qui intimident ou brutalisent d'autres élèves. L'OCDE (2019) déclare que dans les pays OCDE et économies ayant participé à l'évaluation PISA (2018), les résultats en compréhension de l'écrit sont élevés dans les écoles où on enregistre moins d'élèves ayant déclaré avoir séché les cours pendant une journée de classe entière. C'est dans les pays et systèmes comme Beijing, Shanghai, Estonie, Finlande, Taiwan, etc.

En outre, les indicateurs relevés par PISA comme constituant une grave entrave à la réussite sont le fait d'arriver en retard, le fait de sécher les cours, le manque d'engagement à l'égard de son école (sentiment d'appartenance<sup>106</sup>), le manque de ponctualité, d'assiduité aux cours et l'absentéisme. Selon l'OCDE (2014), les pays et systèmes scolaires dont les élèves sont nombreux à se présenter à l'école en retard, à s'absenter et à sécher des cours ou des journées de classe ont tendance à avoir des résultats moyens moins élevés. Selon l'OCDE (2014, p.18), « dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves dit éprouver un fort sentiment d'appartenance, mais plus d'un sur trois a déclaré être arrivé en retard au cours des deux semaines précédant les épreuves PISA, et plus d'un sur quatre a déclaré avoir séché des cours ou une journée de classe durant la même période ». De même, 85 % des élèves favorisés se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « je me sens chez moi à l'école », contre seulement 78 % des élèves défavorisés. Ces différences sont plus marquées dans certains pays. En France, en Corée et en Lituanie, par exemple, « la différence de pourcentage

---

<sup>106</sup>Selon l'OCDE (2014, p.18), « dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves disent éprouver un fort sentiment d'appartenance, mais plus d'un sur trois a déclaré être arrivé en retard au cours des deux semaines précédant les épreuves PISA, et plus d'un sur quatre a déclaré avoir séché des cours ou une journée de classe durant la même période ». De même, 85 % des élèves favorisés se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « je me sens chez moi à l'école », contre seulement 78 % des élèves défavorisés. Ces différences sont plus marquées dans certains pays. En France, en Corée et en Lituanie, par exemple, « la différence de pourcentage entre les élèves favorisés et élèves défavorisés qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation représente plus de 15 points de pourcentage » (OCDE, 2014, p.23).

entre les élèves favorisés et élèves défavorisés qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation représente plus de 15 points de pourcentage » (OCDE, 2014, p.23).

Le climat de discipline scolaire évalué à travers les déclarations des élèves porte sur la fréquence des situations suivantes, dans la « langue d'évaluation » : « le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves « se calment », « les élèves ne peuvent pas bien travailler », « les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur », « les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours », « il y a du bruit et de l'agitation » et « au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien » (OCDE, 2001, p.245). Signalons que l'OCDE (2019) note une nette amélioration du climat de discipline en cours de langue d'enseignement dans les pays comme l'Albanie, la Corée et les Emirats Arabes Unis. Par contre, 23% des élèves ont déclaré avoir été victime de harcèlement au moins quelques fois par mois, bien que 88% des élèves des pays membres déclarent qu'il est bien d'aider les élèves victimes de ce délit qui ne sont pas à même de se défendre eux-mêmes. De même, ils reconnaissent qu'« il est mal de participer à des actes de harcèlement » (OCDE, 2019, p.9).

Dans PISA 2000, les facteurs troublant le climat de l'école et entravant les performances des élèves en compréhension de l'écrit avaient été cités par les chefs d'établissement dans l'ordre suivant : « l'absentéisme des élèves » (cité par 48% des chefs d'établissements), « les élèves perturbent les cours » (cités par 42% des chefs d'établissements), sécher les cours (33%), « manque de respect envers les enseignants » (24%) et enfin, « les élèves qui intimident et brutalisent les autres » (14% ) (OCDE, 2001, p.178). Selon les élèves, les facteurs gênant l'atteinte des performances en compréhension de l'écrit ont été cités dans l'ordre suivant : « perte de temps au début de cours » (cité par 40% des élèves), « ne commencent à travailler que bien après le début des cours » (cité par 25 % des élèves), « le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment » (cité par un tiers des élèves), « bruit et agitation » (cité par un cinquième des élèves) et « les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur » (cité par un cinquième des élèves). L'étude note que c'est en Fédération de Russie et en Grèce que les chefs d'établissements ont affirmé être le plus confrontés aux problèmes de discipline. Selon l'OCDE (2001, p.178), « en Fédération russe, 85% des chefs d'établissements déclarent que l'apprentissage est gêné « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » par les élèves qui sèchent les cours ». Par contre, note le même rapport, c'est en Corée, au Danemark et au Japon, en République Tchèque, que les chefs d'établissement

déclarent être moins confrontés aux problèmes de discipline. Parfois, les facteurs troublant le climat de l'école sont source d'abandons scolaires.

Selon la même enquête, « le climat de discipline tend à être meilleur dans l'établissement qui ne manque pas d'enseignants qualifiés » (OCDE, 2014, p.25), d'où les rapporteurs de PISA concluent que « le climat de discipline et la pénurie d'enseignants sont en corrélation », même si, selon l'OCDE (2014, p.25), « les données de PISA ne permettent pas de déterminer la nature de cette corrélation ». Par ailleurs, les rapports PISA montrent que le manque de ponctualité et l'absentéisme sont dans une relation de corrélation négative avec la performance des élèves. De même, le retard qui est plus prononcé chez les élèves défavorisés produit des scores inférieurs par rapport à ceux des élèves qui sont toujours ponctuels.

Des questions ont été également posées à propos des sentiments des élèves par rapport aux conditions de confort ou d'inconfort dans leurs écoles respectives. Afin de tester le mécontentement des élèves et son impact, les élèves avaient à choisir parmi les assertions telles que : « mon école est un endroit où je n'ai pas envie d'aller », « mon école est un endroit où je m'ennuie », etc. Dans près de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves ont déclaré que l'école est un lieu où ils s'ennuient. Dans d'autres pays comme l'Espagne, la Grèce, l'Irlande, le taux des élèves va jusqu'à deux tiers. En 2000, dans 20 sur 28 pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête, plus de 25% des élèves ont affirmé être « d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « mon école est un endroit où je n'ai pas envie d'aller ». Les chiffres vont jusque, entre 35 et 42% dans les pays comme la Belgique, le Canada, les Etats-Unis, la France, la Hongrie et l'Italie. Les proportions se situent entre 30 et 37% dans les pays ayant montré les meilleures performances, à savoir l'Australie, le Canada et la Corée. Or, selon l'OCDE (2001, p.116), « ceux [les élèves] qui aiment l'école affichent un meilleur rendement que les autres ». D'ailleurs, « dans presque tous les pays, les élèves qui déclarent que l'école est un endroit où ils ont envie d'aller obtiennent en moyenne un score élevé sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit que ceux qui affirment le contraire » (OCDE, 2001, p.116).

De plus, selon l'OCDE (2001, p.116), « les recherches ont montré que les élèves qui s'impliquent dans des activités scolaires et extrascolaires et qui établissent des liens étroits avec des enseignants et avec d'autres élèves ont plus de chances d'obtenir de bons résultats ». Et cet organisme conclut qu'« il n'est guère concevable que les établissements d'enseignement puissent obtenir des résultats optimaux si les élèves ne sont pas bien disposés à l'égard de l'école » (OCDE, 2001, p.116).

### **2.3. Les facteurs troublant le climat de l'établissement imputables aux enseignants**

Dans le but d'analyser l'impact des facteurs troublant le climat de l'établissement et imputable aux enseignants sur les performances, l'indice élaboré par PISA est dérivé des réponses des chefs d'établissements aux questions : « dans votre établissement, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves de 15 ans est-il gêné par le niveau trop bas des attentes des enseignants ? par des relations médiocres entre élèves et enseignants ? par les enseignants qui ne rencontrent pas les besoins individuels des élèves ? par l'absentéisme des enseignants ? par la résistance au changement du personnel ? par une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ou le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités ? ».

Dans le même sens, un indice du « moral et de l'engagement des enseignants selon le chef d'établissement » a été constitué. Il analyse la mesure dans laquelle les chefs d'établissements sont d'accord ou non avec les assertions suivantes : « le moral est très bon dans cet établissement », « les enseignants prennent leur travail très à cœur », « les enseignants sont fiers de cet établissement » et « les enseignants attachent beaucoup d'importance à la réussite des élèves ». Selon l'OCDE (2010, p.19), « les établissements qui affichent un climat de discipline satisfaisant, des comportements positifs chez les enseignants et des relations positives entre élèves et enseignants tendent à être plus performants en compréhension de l'écrit »<sup>107</sup>. Or, les résultats de PISA 2009 montrent que dans les pays de l'OCDE, 28 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le directeur, les enseignants sont résistants aux changements et ne répondent pas aux besoins des élèves, qui en sont affectés négativement. 23 % des élèves fréquentent un établissement où, selon son chef d'établissement, les élèves ne sont pas encouragés par leurs enseignants. 22 % des élèves fréquentent un établissement où, selon son chef d'établissement, l'apprentissage est affecté par les faibles attentes des enseignants. Enfin, 17 % des élèves fréquentent un établissement où, selon son chef d'établissement, l'absentéisme des enseignants est problématique<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup>Selon l'OCDE (2011), la performance des élèves disciplinés s'explique par le fait que la majorité d'entre eux ressortissent du milieu socio-économique favorisé dont les résultats sont généralement sans reproches. A cela s'ajoute la corrélation entre ce milieu et les conditions favorables à l'apprentissage, auxquels s'ajoutent d'autres facteurs externes.

<sup>108</sup>Selon l'OCDE (2001, p.116), dans les pays de l'OCDE, selon les chefs d'établissement, l'absentéisme des élèves et la résistance au changement de la part du personnel représentent les facteurs qui entravent le plus l'apprentissage des élèves.



Or, selon l'OCDE (2014), tous les indicateurs de perturbation du climat scolaire sont source de mauvais résultats en général et en compréhension de l'écrit en particulier. En d'autres termes, selon les études PISA, « plus ces facteurs troublant le climat sont préoccupants, moins les performances en compréhension de l'écrit sont bonnes » (OCDE, 2014, p.25).

Les analystes des évaluations PISA ont donné des suggestions quant aux solutions envisageables dans l'amélioration du climat scolaire qui, comme nous venons de le voir, impacte les performances des élèves. Ils proposent aux systèmes d'éducation « d'attirer les enseignants les plus doués dans les classes les plus difficiles et d'offrir un bon climat de discipline à tous les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique » (OCDE, 2013, p.26).

#### **2.4. Facteurs en lien avec l'environnement et la famille des élèves**

Le milieu familial des élèves est un autre facteur décrit par l'OCDE comme déterminant les compétences et les performances des élèves. Par milieu, l'OCDE (2011) entend :

les diverses caractéristiques qui façonnent la famille et la communauté de chacun des élèves, à savoir : i) le milieu socio-économique, soit l'*indice* PISA de statut économique, social et culturel ; ii) leur ascendance allochtone, soit le fait qu'eux-mêmes ou leurs parents sont nés à l'étranger (les élèves issus de l'immigration sont répartis en deux groupes : les élèves de la première génération et les élèves de la deuxième génération) ; iii) la langue qu'ils parlent en famille, soit la langue de l'évaluation, soit une autre langue (qui peut compter parmi les langues officielles du pays ou de l'économie) ; iv) la structure familiale, soit une famille monoparentale, soit un autre type de structure familiale ; et enfin, v) la situation géographique de leur établissement ou de leur famille (les variables retenues sont les suivantes : l'établissement fréquenté par les élèves est situé dans un hameau, un village ou une collectivité rurale de moins de 3000 habitants, dans une petite ville de 100 000 à un million d'habitants environ ou dans une grande agglomération de plus d'un million d'habitants) (OCDE, 2011, p.30).

C'est le statut familial (facteur socio-économique des parents) qui semble être un facteur important. Les parents d'élèves qui ont un niveau d'instruction élevé sont susceptibles de participer activement à l'éducation de leurs enfants. Cette participation passe non seulement par des échanges récurrents entre eux, mais, consiste aussi dans des encouragements ou des aides dans le choix de la carrière. Les enquêtes PISA estiment par exemple que les élèves dont les parents occupent des emplois prestigieux auront tendance à les imiter. Pour y arriver, les parents aident à la conscientisation de leurs enfants qu'ils doivent travailler, afin d'obtenir de bons résultats scolaires. Cette implication des parents passe aussi par le choix des établissements. Les parents aisés matériellement choisiront, pour leurs enfants, un établissement capable de leur proposer des ressources éducatives sans faille. L'OCDE (2011, p.38) explique que « par exemple dans les établissements les plus performants, les parents

peuvent avoir des attentes élevées et exercer une pression sur l'établissement afin qu'il y réponde ».

Dans les enquêtes PISA, le milieu familial est investigué à travers des aspects propres aux élèves tels que le pays de naissance, la structure familiale ainsi que d'autres variables susceptibles de faciliter le traitement du statut économique, social et culturel des familles d'élèves. C'est le milieu socio-économique qui est considéré par l'OCDE comme « un concept plus significatif que le milieu familial » (OCDE, 2011, p.29). Pour faciliter le calcul de son impact, il a été résumé dans l'« indice PISA de statut économique, social et culturel ».

#### **2.4.1. Le statut socio-économique et culturel des parents d'élèves et les performances**

Le statut socio-économique et culturel des parents d'élèves est une variable qui a été choisie par l'OCDE pour expliquer le rendement des élèves. Ce facteur joue sur les performances des élèves en général et sur la compréhension de l'écrit en particulier. Il est exprimé en termes de capital financier consacré aux études des enfants ainsi que de capital social de l'école et de la famille (DeBlois & Power, 2011). Dans ce sens, l'OCDE distingue en effet trois catégories d'élèves : les élèves socio-économiquement favorisés, les élèves défavorisés et les élèves « résilients ». Ces derniers sont définis comme « des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés qui obtiennent des scores nettement plus élevés que leur score théorique calculé sur la base de leur milieu socio-économique » (OCDE, 2011, p.64). En d'autres termes, il s'agit des élèves qui obtiennent de bons résultats malgré leur origine sociale défavorisée (OCDE, 2001 ; 2002, 2015). Ce statut socio-économique des parents d'élèves est associé à leur niveau de formation qui « reste une source importante de disparité de rendement scolaire, quels que soient les efforts consentis par les pays pour offrir à tous l'égalité des chances en matière d'enseignement<sup>109</sup> » (OCDE, 2001, p.162). Selon l'OCDE (2001, p.164), « dans les sociétés qui font cas de l'égalité des chances, il existe une relation étroite entre le rendement scolaire et le niveau de formation maternelle ».

Dans de nombreux pays, il existe une forte corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires. Dans certains d'entre eux, « des disparités sont accentuées par la variation sensible du milieu socio-économique ou l'effectif des élèves dans les établissements » (OCDE, 2010, p.10). Le milieu familial influe également sur la réussite scolaire

---

<sup>109</sup>Selon l'OCDE (2001, p.164), « dans les sociétés qui font cas de l'égalité des chances, il existe une relation étroite entre le rendement scolaire et le niveau de formation maternelle ».

et l'école semble souvent en renforcer l'impact. Vivre dans un milieu socio-économique défavorisé n'entraîne pas nécessairement de mauvais résultats scolaires, mais « le profil socio-économique des élèves et des établissements d'enseignement a de toute évidence un impact important sur la performance » (OCDE, 2010, p.10).

La plupart des élèves peu performants aux épreuves PISA sont issus de milieux socio-économiques défavorisés, mais les résultats d'un certain nombre d'élèves de conditions modestes atteignent l'excellence, ce qui démontre qu'il est possible de surmonter les obstacles socio-économiques d'apprentissage. En compréhension de l'écrit, un élève issu d'un milieu socio-économique plus privilégié « devance un élève issu d'un milieu socio-économique moyen de 38 points, soit l'équivalent de près d'une année d'études, en moyenne, dans les pays OCDE » (OCDE, 2010, p.10).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 6 % de l'effectif total d'élèves (soit près d'un million d'élèves) sont dits « résilients » (OCDE, 2014, p.12), ce qui signifie qu'ils déjouent les pronostics et obtiennent des scores nettement plus élevés, par comparaison aux élèves d'autres pays/économies. À Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), à Shanghai (Chine), au Singapour et au Vietnam, 13 % des élèves, voire davantage, « sont résilients et se situent parmi les 25 % d'élèves les plus performants, tous pays et économies participants confondus » (OCDE, 2014, p.12). Par ailleurs, avec PISA 2018, l'OCDE (2019) montre que la vulnérabilité n'est pas une fatalité, du moment qu'un élève de milieu défavorisé sur 10 se situe dans le quart supérieur des résultats en compréhension de l'écrit dans son pays. Dans les pays comme l'Australie, le Canada, l'Estonie, le Hong Kong (Chine), l'Irlande et le Royaume-Uni « qui tous obtiennent des scores supérieurs à la moyenne, plus de 13% des élèves défavorisés font preuve de résilience scolaire » OCDE (2019, p.7). Dans 21 pays et économies sur 43 ayant des élèves issus de l'immigration, « les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles que leurs camarades nés dans le pays d'afficher une détermination à atteindre leurs objectifs » (OCDE, 2019, p.8).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les disparités socio-économiques entre les élèves expliquent 14% de la variation de leur performance en compréhension de l'écrit (OCDE, 2010, p.10). Les élèves qui, quel que soit leur milieu socio-économique, fréquentent un établissement dont l'effectif est plus favorisé tendent à obtenir des scores plus élevés que les élèves sont inscrits dans un établissement dont l'effectif est plus défavorisé (OCDE, 2010, p.11). Dans la majorité des pays de l'OCDE, le statut économique, social et culturel collectif de

l'effectif d'élèves des établissements a nettement plus d'impact sur la variation de la performance que le profil socio-économique individuel des élèves. Les rapports de PISA montrent que l'ampleur des différences est très variable d'un pays à l'autre.

#### **2.4.2. La structure familiale des élèves et les performances**

Les différents rapports des cycles PISA indiquent que la structure familiale est un facteur déterminant les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Une série de questions sont posées dans chaque cycle PISA pour déceler la composition familiale des élèves et pouvoir estimer son impact. Les élèves doivent préciser avec qui ils habitent en répondant à la question: « d'habitude, qui vit avec vous à la maison ? ». Les réponses des élèves permettent de comparer la performance des élèves en fonction de divers types de structures familiales, en utilisant les « indices dérivés des questionnaires élève » (OCDE, 2001, p.238). Plusieurs scénarii de constitution familiale sont établis par PISA. La première est celle de « famille nucléaire » (OCDE, 2002), « recomposée ou biparentale » (OCDE, 2011, p.46) dans laquelle l'élève vit avec ses deux parents. La deuxième possibilité est la « famille monoparentale », c'est-à-dire, une situation dans laquelle l'élève habite avec son père seul, sa mère seule ou avec un(e) seul(e) tuteur(trice). Le troisième scénario est le cas d'une « famille mixte » où l'élève déclare vivre avec sa mère et un autre homme qui n'est pas son père, un père et une autre femme qui n'est pas sa mère ou avec deux tuteurs.

Les résultats PISA montrent que dans la majorité des pays de l'OCDE, les enfants issus de familles monoparentales, considérés comme défavorisés et constituant 15% en 2000 et 17% en 2009 (OCDE, 2010, p.12), obtiennent des résultats inférieurs à ceux des élèves issus d'autres types de structure familiale. Reprenant le rapport OCDE (2001), Niwese (2010, p.12), explique la situation récurrente d'échec de ces élèves issus de familles monoparentales par le fait « qu'à deux, les parents s'entraident dans l'accompagnement des enfants. Un seul parent, conclut-elle [l'étude], réussit difficilement à assume[r] la responsabilité de l'éducation des enfants et la subsistance financière du ménage ». L'OCDE (2011, p.52) explique cette situation par « la situation économique et, en particulier, le stress engendré par le passage d'une structure familiale à l'autre et par la précarité économique » et suggère des lectures à propos de la relation entre structure familiale et performance. Ces lectures sont entre autres, Buchmann & Hannum (2001) pour une analyse internationale de cette relation ; McLanahan & Sandefur (1994) pour les conséquences de cette relation sur les élèves ; Raley, Frisco & Wildsmith (2005) pour la comparaison de la situation et du stress entre les familles monoparentales et les

familles biparentales ; et Jeynes (2005) pour une analyse de l'engagement parental dans les familles monoparentales. Pour des études classiques sur les différences de langage entre les classes sociales, y compris les interactions parents-enfants et la qualité et la richesse du langage, l'OCDE (2011) suggère la lecture de Brice Heath (1983).

Dans l'ensemble, les scores des deux autres catégories d'élèves sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit sont séparés par un écart de 12 points en défaveur de ceux qui vivent dans une famille monoparentale. Toutefois, d'autres facteurs sociaux, notamment la richesse, affectent cette relation à des degrés divers selon les pays, « car le profil social des parents qui élèvent seuls leurs enfants varie considérablement » (OCDE, 2001, p.165). En 2009, parmi les pays de l'OCDE, l'écart de scores entre les élèves vivant dans une famille monoparentale et les élèves vivant dans une autre structure familiale est particulièrement important aux Etats-Unis : il atteint 23 points après contrôle du milieu socio-économique. Cet écart est ramené à 13 points en Irlande, en Pologne et au Mexique, et 10 points en Belgique, au Japon et au Luxembourg, soit le double de l'écart moyen, tous pays de l'OCDE confondus. Parmi les pays et économies partenaires, « les élèves qui vivent dans une famille monoparentale accusent des scores inférieurs de 10 points à ceux de leurs condisciples qui vivent dans une autre structure familiale, après contrôle du milieu socio-économique » (OCDE, 2010, p.12).

En cherchant une piste pour pallier cette situation d'apprentissage des élèves de familles monoparentales, l'OCDE propose aux gouvernements et systèmes éducatifs d'« identifier les formes d'engagement parental qu'il faut encourager, que ce soit dans la politique générale de l'enseignement ou dans les établissements qui entrent en interaction avec les parents » (OCDE, 2010, p.165). Pour les familles, l'OCDE préconise une organisation particulière consistant en une « affectation stratégique du temps disponible aux activités potentiellement les plus bénéfiques » (OCDE, 2010, p.165).

#### **2.4.3. Le niveau de formation des parents d'élèves**

Pour observer dans quelle mesure le niveau de formation des parents d'élèves influe sur les performances en général et en compréhension de l'écrit en particulier, une série de questions ont été posées aux élèves. Ils ont été amenés à citer la profession de leurs deux parents et à opérer un choix parmi les options proposées : « un travail rémunéré à temps plein », « un travail rémunéré à temps partiel », « ne travaille pas mais cherche un emploi », « autres ». Pour catégoriser les parents d'élèves, les réponses ont été répertoriées selon la « Classification Internationale Type des Professions » (CITP 1998 ; OCDE, 2001, p.239). Par la suite, le

programme PISA a converti en revenus, le niveau d'enseignement des parents grâce à son « Indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI) » <sup>110</sup>(OCDE, 2001, p.239). Celui-ci est basé soit sur la profession du père, soit sur celle de la mère, en se référant à celui/celle qui a le statut le plus élevé.

Pour bien circonscrire les données relatives à la situation familiale, un indice de statut économique, social et culturel (OCDE, 2002 ; 2011) a été créé pour compléter l'indice socio-économique International de statut professionnel (ISEI). L'enquête PISA y a ajouté d'autres variables à savoir le niveau d'enseignement le plus élevé des parents de l'élève (convertis en années d'études), un indice de richesse familiale, un indice de ressources éducatives à la maison et un indice de patrimoine culturel à la maison (OCDE, 2011). « Un score a été attribué aux élèves en fonction du volume de données disponibles, pour autant que trois variables au moins soient documentées » (OCDE, 2001, p.239). C'est le niveau de formation de la mère qui a été considéré prioritairement, car la littérature indique qu'il s'agit d'un indicateur plus pertinent que le niveau de formation du père. Il a été ensuite demandé aux élèves de catégoriser le niveau d'enseignement le plus élevé de leurs parents en tenant compte des diplômes nationaux. Les réponses recueillies ont été codifiées selon la Classification Internationale Type de l'Education (CITE, 1997) afin de pouvoir mener une comparaison fiable internationalement, en matière de niveau d'enseignement. Les élèves avaient à choisir une réponse dans les catégories proposées suivantes : « il/elle n'a pas fréquenté l'école » ; il/elle a uniquement terminé l'enseignement primaire (niveau CITE 1) ; il/elle a uniquement terminé l'enseignement du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (niveau CITE 2) ; il/elle a uniquement terminé l'enseignement du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, associé dans la majorité des pays à la préparation à une entrée directe sur le marché du travail (niveau CITE3B ou 3C) ; il/elle a uniquement terminé le niveau d'enseignement du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, associé dans la plupart des pays à la préparation aux études tertiaires (niveau CITE3A) ; et il/elle a terminé l'enseignement tertiaire (niveau CITE5A, 5B ou 6).

Dans tous les pays, les élèves dont la mère a terminé ses études secondaires de deuxième cycle obtiennent des scores plus élevés en compréhension de l'écrit que les autres. Dans la plupart des pays, le fait que la mère a terminé ses études tertiaires confère un avantage encore plus important. Les élèves dont « la mère n'a pas achevé ses études secondaires de

---

<sup>110</sup>L'OCDE (2001, p.239) suggère de se référer à Ganzeboom et al. (1992) « pour davantage d'informations sur la méthodologie utilisée ».

deuxième cycle sont particulièrement vulnérables » (OCDE, 2002, p.160). Toutefois, les écarts varient d'un pays à un autre. Par exemple, un élève dont un des parents présente un niveau élevé de formation a trois fois plus de chance en Australie et six fois plus de chance en Pologne d'obtenir un diplôme d'enseignement tertiaire qu'un élève dont les parents n'ont fait guère d'études (OCDE, 2001, p.164). Un niveau de formation parental élevé (études supérieures) associé un environnement familial encourageant fortement à apprendre, contribuent, selon les différents rapports PISA, à créer un meilleur rendement scolaire. Les élèves dont les parents exercent des professions d'un statut plus élevé ont en moyenne de meilleures performances en compréhension de l'écrit (OCDE, 2001, p.153). De plus, « le statut socioprofessionnel des parents peut influencer les aspirations professionnelles des élèves et par là, leur engagement à l'égard de l'apprentissage qui devient pour eux un moyen de combler leurs attentes ». Ce phénomène est noté par l'OCDE (2019) : « De nombreux élèves, notamment défavorisés affichent des ambitions moins grandes que leurs résultats scolaires ne le laissent supposer. En moyenne dans l'OCDE, seuls 7 élèves défavorisés ayant de bons résultats scolaires sur 10 envisagent de poursuivre des études supérieures alors qu'ils sont 9 sur 10 dans le cas des élèves favorisés » (OCDE, 2019, p.8). De même, « en moyenne dans ces pays membres, plus de 2 élèves défavorisés sur 5 déclarent ne pas savoir où trouver des informations sur les dispositifs de financement pour les études (prêts étudiants ou bourses d'études, par exemple » (OCDE, 2019, p.8).

L'OCDE (2014) propose « un cadre des politiques susceptibles d'améliorer les performances et l'équité en matière d'éducation ». Ce mécanisme constitue une sorte de solutions envisageables imaginées par l'OCDE, afin d'améliorer la performance collective des élèves et des établissements, peu importe la situation socio-économique familiale des élèves. Ces possibilités d'amélioration sont pensées en fonction de l'ampleur des lacunes de certains élèves et établissements, par rapport à « ce que leur milieu socio-économique suggère » (OCDE, 2014, p.19). La majeure partie des solutions évoquées par l'OCDE sont orientées dans le sens de l'action publique. Les solutions sont envisagées différemment selon que les différences des scores des élèves et des établissements favorisés et défavorisés sont minimales ou importantes. Lorsque les différences de performance « sont minimales selon la variation du milieu socio-économique et que les élèves obtiennent souvent des scores plus (ou moins) élevés que ce que leur milieu socio-économique suggère » (OCDE, 2014, p.19), l'OCDE recommande des politiques générales. Il s'agit de prévoir des réformes des programmes scolaires et/ou du système scolaire et l'amélioration de la qualité du corps enseignant. Pour

cette dernière solution, l'organisation suggère d'exiger la détention d'un certificat d'aptitude pédagogique ; d'inciter les élèves brillants à embrasser la carrière enseignante ; d'attribuer de bons salaires aux enseignants afin de rendre le métier attractif et de les retenir ; de prévoir un cadre d'encouragement des enseignants ; de les pousser et les aider à poursuivre des formations continues. Pour cela, l'OCDE montre que les pays et économies qui ont octroyé aux enseignants un salaire élevé par rapport à la moyenne salariale enregistrent de meilleurs performances. Lorsque la variation des résultats en fonction du milieu socio-économique est forte, l'OCDE recommande d'identifier les élèves et les établissements moins performants et défavorisés, de créer des dispositifs d'alerte précoce, de modifier les programmes, et d'attribuer des ressources pédagogiques aux élèves en difficulté, ainsi qu'à créer un système d'échange d'informations au sein des systèmes éducatifs respectifs.

La deuxième alternative concerne les cas où les résultats sont « conformes à ce que leur milieu socio-économique suggère », alors que les élèves de milieu défavorisé obtiennent des rendements moins élevés par rapport à la moyenne. L'action publique doit y remédier par la fourniture de ressources supplémentaires aux établissements et aux élèves défavorisés. Ces subventions peuvent être le versement d'allocations aux familles possédant des enfants scolarisés, l'accès gratuit aux cantines et aux manuels scolaires. Si les écarts sont forts, l'OCDE suggère de cibler et d'aider les élèves défavorisés et peu performants (ceux qui n'ont pas assez de ressources à la maison par exemple). L'aide consisterait à :

concevoir les programmes visant à stimuler l'assiduité scolaire (des politiques ciblées), la création, par les enseignants, d'une culture qui valorise l'effort, la persévérance et la motivation (des politiques plus générales), et l'établissement de partenariats probants entre les familles, les enseignants et les collectivités locales pour faire en sorte que le désavantage socio-économique n'empêche pas ces élèves de s'épanouir (OCDE, 2014, p.19).

#### **2.4.4. Le patrimoine culturel et social des familles des élèves**

L'indice de patrimoine culturel « classique » familial, « CULTPOSS » (OCDE, 2011, p.125), a été obtenu à l'aide des réponses aux questions concernant la possession chez les élèves de la littérature classique, de recueils de poésie et d'œuvres d'art. Ces indices ont été calculés sur la base de l'estimateur WARM<sup>111</sup> (Warm, 1985). Les élèves étaient amenés à choisir parmi quatre options, réparties sur une échelle de cinq réponses. Celles-ci étaient libellées ainsi : « jamais ou presque jamais », « une ou deux fois », « trois ou quatre fois », « plus de quatre

---

<sup>111</sup>Selon l'OCDE (2001, p.238), « lorsqu'un indice se base sur les réponses des élèves à des questions multiples, il est mis à l'échelle en utilisant une estimation pondérée de la réponse la plus vraisemblable selon un modèle de réponse à une question à un seul paramètre (connue sous le nom d'estimateur WARM : Weighted Average Response Model ou méthode du modèle de réponse moyenne pondérée ».



fois » par an. Il a été demandé aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils ont participé à des activités culturelles au cours de l'année précédant celle de l'enquête. Selon l'OCDE (2001, p.170), « l'accès à la littérature et à d'autres biens culturels à la maison confère un avantage en terme d'apprentissage [...] ». Elle ajoute que « la possession de biens culturels est souvent associée aux autres facteurs du milieu familial » mais que « son impact est plus important si elle est considérée séparément ». Les activités retenues par PISA sont, « visiter un musée ou une galerie d'art », « assister à un opéra », « à un ballet » ou « à un concert de musique classique », ou « aller voir une pièce de théâtre ». L'OCDE inclut dans le patrimoine familial, une bibliothèque familiale, « recodée en une variable à 4 catégories : 0-10 livres, 11-25 ou 26-100 livres, 101-200 ou 201-500 livres, plus de 500 livres » (OCDE, 2011, p.116). Une participation intense à des activités culturelles « est manifestement liée à des performances plus élevées en compréhension de l'écrit » (OCDE, 2001, p.159).

L'OCDE constate que « le patrimoine culturel a un impact plus élevé en compréhension de l'écrit qu'en culture mathématique et scientifique » et « posséder un patrimoine culturel du même type que celui sur lequel les programmes d'enseignement et les épreuves d'évaluation sont basées influence la performance des élèves » (OCDE, 2001, p.170).

Les autres facteurs qui s'inscrivent dans la logique du patrimoine culturel et social ont été retenus par l'OCDE comme influençant les performances des élèves. Il s'agit de la communication entre les parents et les élèves ainsi que le type d'interactions que les deux groupes entretiennent entre eux. Deux types d'indices ont été choisis par PISA pour évaluer cet indicateur. Le premier est l'« indice PISA de communication culturelle » regroupant les réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle les parents (ou tuteurs) discutent de l'actualité sociale ou politique, des livres, de films ou d'émissions télévisées et écoutent de la musique ensemble. Il ressort des résultats PISA que « la réussite scolaire peut être influencée par les modèles de communication entre parents et enfants (OCDE, 2001, p.170). Dans le même sens, l'OCDE trouve que « la richesse familiale qui dépend en général de la profession des parents est également associée à une performance plus élevée » (OCDE, 2001, p.172).

Le deuxième est l'« indice de communication sociale » qui ressort des réponses des élèves aux questions concernant la fréquence à laquelle les parents discutent avec les élèves à propos de leurs résultats scolaires, prennent le repas principal avec eux autour d'une même table et prennent du temps pour discuter entre eux de l'actualité politique et sociale, de livres, de films et d'émissions télévisées, écoutent la musique classique ensemble, etc.

Les deux indices ont été calculés sur la base de l'estimateur WARM<sup>112</sup>. Il ressort de nombreux rapports PISA qu'il existe une relation marquée entre l'engagement parental et la réussite scolaire d'une part et des perspectives d'avenir des élèves d'autre part. Ces rapports confirment que ces mesures fonctionnent dans de nombreux pays comme « indicateurs directs fiables de la communication sociale et culturelle » (OCDE, 2001, p.160).

Cet avantage est acquis à bas âge. L'implication des parents lors des premiers pas de leur enfant dans le monde de la lecture a un impact positif sur sa performance en compréhension de l'écrit (OCDE, 2010, p.11). Selon l'OCDE (2011, p.46), « la famille est généralement le tout premier endroit où les enfants peuvent être encouragés à apprendre. Par exemple, les parents peuvent lire des histoires à leurs enfants en bas âge, puis les aider à faire leurs devoirs et dans certains pays, participer activement à la vie de leur établissement. Pour les élèves plus âgés, les parents sont attentifs à leur scolarité, leur apportent des encouragements et sont susceptibles de rencontrer leurs enseignants et la direction de leur établissement pour parler de leurs progrès scolaires ».

Les élèves dont les parents ont déclaré qu'ils lisaient des livres « chaque jour ou presque chaque jour » ou « une ou deux fois par semaine » avec leur enfant durant sa première année primaire ont obtenu aux épreuves du cycle PISA 2009, des scores supérieurs à ceux des élèves dont les parents ne lisaient « jamais ou presque jamais » ou qu'« une ou deux fois par mois » des livres avec leur enfant. Selon la moyenne calculée à l'échelle des 14 pays qui ont administré cette question, l'écart de performance s'établit à 25 points. Il ne représente que 4 points dans un pays partenaire, en l'occurrence en Lituanie, mais atteint 63 points en Nouvelle-Zélande. Par ailleurs, les élèves dont les parents discutent avec eux de questions politiques ou sociales au moins une fois par semaine affichent des scores supérieurs de 28 points en moyenne à ceux des élèves dont les parents en discutent moins souvent ou n'en discutent pas du tout. Notons qu'un écart de score s'observe dans tous les pays.

#### **2.4.5. Le pays d'origine et la langue parlée à la maison**

Pour analyser dans quelle mesure les formes diversifiées de migrations incessantes agissent sur les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier, les évaluations PISA posent une série de questions aux élèves. Selon l'OCDE (2001, p.170), « tous

---

<sup>112</sup>Selon l'OCDE (2001, p.156), « biens et activités liés à la culture classique (comme les livres et/ou les œuvres d'art mais à l'intérieur des pays, le patrimoine culturel est plus étroitement associé à la performance que la richesse familiale » (OCDE, 2001, p.156).

les pays OCDE connaissent une migration accrue, les immigrants pratiquent pour la plupart une langue différente de la langue dans laquelle les enfants font les études ». De plus, « dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté, passant de 9 % en 2003, à 12 % en 2012 » (OCDE, 2014, p.12) et à 13% en 2018 (OCDE, 2019). Cette première étude ajoute que « le désavantage éducatif qui marque les enfants issus d'une minorité ethnique et/ou d'enfants d'immigrants varie considérablement [...] et ces enfants peuvent être désavantagés sur le plan éducatif parce qu'ils doivent apprendre une nouvelle langue dans un environnement familial qui ne leur facilite pas forcément la tâche ».

Les élèves natifs et non natifs des pays participant aux évaluations se trouvent dans une situation linguistique diversifiée. La langue du test et parfois d'enseignement (étrangère ou seconde) peut donc être inconnue pour certains, en fonction de la catégorie linguistique des élèves. En effet, après avoir demandé aux élèves d'indiquer si eux-mêmes et leurs deux parents sont nés dans le pays de l'évaluation ou dans un autre pays et d'identifier la langue la plus parlée à la maison, l'OCDE distingue trois catégories d'élèves.

La première est celle comportant des « élèves autochtones », c'est-à-dire « les élèves qui sont nés dans le pays où a lieu l'évaluation et dont un des parents au moins est né dans ce pays » (OCDE, 2001, p.166 ; OCDE, 2012, p.276). Le deuxième groupe est constitué d'élèves appelés « de première génération », c'est-à-dire « les élèves qui sont nés dans le pays où a eu lieu l'évaluation, mais dont les parents sont nés à l'étranger » (OCDE, 2001, p.166). Le troisième groupe est constitué d'« élèves allochtones », c'est-à-dire « les élèves qui, comme leurs parents, sont nés dans un pays autre que celui où a lieu l'évaluation » (OCDE, 2001, p.166). En vérifiant les effets de ces migrations sur les performances, l'OCDE a émis l'hypothèse que, comme « les enfants issus de l'immigration sont confrontés à de nombreux défis en matière d'apprentissage » (OCDE, 2012, p.1), les performances devaient être par conséquent mauvaises. Selon l'OCDE, quelques soient les efforts déployés par les établissements d'enseignement dans les pays d'adoption, les différences linguistiques peuvent donner lieu à une baisse de score dans une deuxième langue, en particulier pour ceux dont l'immigration est récente (OCDE, 2001 ; 2010 ; 2012). De même, selon l'OCDE (2001, p.168), « pour de nombreux élèves allochtones, la langue du test est une seconde langue » au moment où « les élèves de la première génération vivent probablement dans des familles dont la langue le plus souvent parlée à la maison n'est pas la langue d'enseignement » (OCDE, 2001, p.168). Après différents tests PISA, l'OCDE trouve qu'

il n'y a pas de corrélation positive entre l'importance de l'effectif d'élèves issus de l'immigration et, d'une part, la performance moyenne des pays et économies et, d'autre part, l'écart de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration. Ces constats viennent contredire la thèse selon laquelle des taux élevés d'immigration se traduiraient inéluctablement par un recul de la performance des systèmes d'éducation. (OCDE, 2010, p.11)

Toutefois, les élèves de première génération obtiennent des résultats en lecture inférieurs à ceux des élèves autochtones. Aussi, « la comparaison des élèves allochtones et leurs condisciples révèle une corrélation assez faible du statut d'immigrant avec la performance (-0,09) et aucune corrélation avec l'engagement à l'égard de la lecture » (OCDE, 2003, p.144). En d'autres termes, les élèves allochtones « obtiennent des performances significativement inférieures à celles des autres élèves, sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (OCDE, 2003, p.144). Par contre, « le statut d'immigrant a un impact positif sur l'engagement à l'égard de la lecture » (OCDE, 2003, p.145), dans les pays anglophones.

Quel que soit le lieu de naissance des élèves, les acquis des élèves appartenant à la deuxième et à la troisième génération doivent tôt ou tard correspondre aux objectifs de connaissance et de compétences fixés pour les élèves autochtones. De plus, les élèves allochtones sont encore plus distancés par les élèves autochtones que ne le sont ceux de la première génération. En 2000, « en moyenne, sur 10 des 16 pays comparés en compréhension de l'écrit, les autochtones surpassent les allochtones de 71 points, soit tout un niveau de compétence » (OCDE, 2001, p.168).

Concernant la langue parlée à la maison, l'OCDE a émis l'hypothèse que « les élèves qui parlent le plus souvent la langue du test, une autre langue nationale ou un dialecte national à la maison, « catégorie linguistique majoritaire », obtiennent de meilleurs résultats dans les domaines d'évaluation de PISA que ceux qui parlent généralement une autre langue avec leurs parents et leurs frères et sœurs, « catégorie linguistique minoritaire » (OCDE, 2001, p.169). Les élèves ont été amenés à dire si la langue qu'ils parlaient le plus souvent dans leurs ménages était différente de celle de l'évaluation. Au contraire, ils devaient indiquer si cette langue de communication courante à la maison était une autre langue nationale officielle ou un dialecte national, ou une autre langue. Les réponses recueillies ont été classées en deux groupes. Le premier est composé d'élèves ayant déclaré que « la langue le plus souvent parlée à la maison est différente de la langue de l'évaluation, d'autres langues nationales officielles et d'autres langues ou dialectes nationaux » (OCDE, 2001, p.239). La deuxième catégorie rassemblait les élèves ayant déclaré que la langue d'usage courante à la maison était « la langue de l'évaluation, une autre langue nationale officielle, ou encore un autre dialecte

national ou une autre langue nationale » (OCDE, 2001, p.239). Après différents tests, l'OCDE trouve que « dans l'ensemble, les résultats confirment cette hypothèse : les écarts entre les scores obtenus par les élèves des deux catégories en compréhension de l'écrit affectent de toute évidence la performance moyenne en lecture (OCDE, 2001, p.169).

#### **2.4.6. Les cours supplémentaires<sup>113</sup>**

La participation à des cours supplémentaires est un autre facteur considéré par l'OCDE comme influençant les performances des élèves. Pour s'en rendre compte, les élèves ont été amenés à dire si, durant les trois dernières années, ils avaient suivi des cours supplémentaires à ceux qui sont proposés normalement dans les établissements respectifs, dans le but d'améliorer les résultats. En fonction des réponses données, les élèves ont été groupés en deux catégories. Il s'agit premièrement des élèves qui suivent les « cours spéciaux en langue de l'évaluation » (OCDE, 2001, p.239) ou en d'autres matières, des cours d'enrichissement ou d'autres cours complémentaires en dehors de l'école. La deuxième catégorie est constituée d'élèves qui suivent des cours de rattrapage en « langue de l'évaluation » (OCDE, 2001, p.239) ou en d'autres matières, toujours en dehors de l'école, une formation pour améliorer leurs méthodes de travail ou des leçons particulières privées.

Dans certains pays, ces cours, appelés « cours de soutien » par Galinié & Heim (2016), ont une double facette. D'une part, certains auteurs les appellent l'« éducation de l'ombre » ou « shadow education » ou encore de « cours de bachotage<sup>114</sup> », qui « correspond[ent] au développement d'un système éducatif parallèle à celui de l'école traditionnelle » (Galinié & Heim, 2016, p.13) et qui sont souvent payants. Les élèves qui suivent ces cours sont « le plus souvent issus de familles favorisées<sup>115</sup>, citadines et peu nombreuses » (Galinié & Heim, 2016, p.9). D'autre part, ces cours se donnent de manière non lucrative, soutenus par les établissements scolaires, des collectivités locales, des associations ou des services publics et offrent une bonne occasion aux élèves issus de milieux défavorisés d'en profiter. Ils se donnent sous forme de tutorat ou de cours du soir gratuits (Dang & Rogers, 2008). Ce qui est commun à ces deux types de cours est qu'ils ont un même objectif : « apporter de l'aide ou le

<sup>113</sup>Nous classons les cours supplémentaires dans le cadre familial des élèves parce que ces séances particulières ont généralement lieu soit en famille des élèves, soit en dehors des heures de cours et sont souvent un privilège des élèves favorisés socio-économiquement.

<sup>114</sup>Ces auteurs appellent cours de bachotage des cours consacrés à la préparation des examens. Selon eux, ils sont suivis soit individuellement, soit en petits groupes ou en classe entière.

<sup>115</sup>D'après Bray (2011) cité par Galinié & Heim (2016, p.17), « les familles d'origines sociales favorisées ont plus facilement accès aux cours de soutien privés et se saisissent davantage de cette opportunité ».

rattrapage, aider les élèves en retard ou ayant des difficultés pour éviter de redoubler, se perfectionner<sup>116</sup> pour mettre plus de chance de leur côté afin de réussir des concours ou entrer en compétition dans une voie sélective » (Galinié & Heim, 2016, p.13 citant les auteurs comme Zimmer et al., 2010, Zhang, 2013 et Hof, 2014). Les pays OCDE qui se démarquent quant à la fréquence de ces cours sont la Corée (plus de deux tiers des élèves selon l'OCDE, 2011) et le Japon. Dans ces pays, la moitié des élèves suit des cours de perfectionnement dans au moins un des trois matières de l'enquête PISA. Dans ces pays, selon Galinié & Heim (2016, p.32) citant MEHRD (2007), « en juin 2007, 99,8% de l'ensemble des établissements d'enseignement primaire et secondaire avaient instauré un programme de cours complémentaires et environ 50% de l'ensemble des élèves de l'enseignement primaire et secondaire ».

Dans le cadre de l'évaluation PISA 2000, la majeure partie d'élèves évalués ont affirmé suivre « parfois ou régulièrement des cours complémentaires ou de rattrapage en dehors de leur école, dans l'objectif d'améliorer leurs compétences. En moyenne, 25% des élèves OCDE dont 71% en Corée et 64% au Japon, ont déclaré avoir suivi « parfois ou régulièrement » ces cours en langue d'évaluation, au cours des trois dernières années. L'OCDE (2010d), cité par Galinié & Heim (2016, p.32), conclut que « dans les deux cas, les cours complémentaires sont associés à une performance plus élevée lors de l'évaluation PISA ». Toutefois, les élèves inscrits dans de meilleurs établissements, souvent issus de familles favorisées, réussissent mieux. L'OCDE conclut que ces cours produisent plus d'effets lorsqu'ils sont associés à d'autres facteurs.

L'OCDE (2011) préconise certaines solutions afin de résoudre la question. Elle recommande aux établissements et aux pouvoirs publics de cibler les performances peu élevées, les établissements peu performants et les élèves les plus vulnérables. Après que les faibles performances et les écoles sont identifiées, l'OCDE (2011) exhorte les décideurs à proposer des cours spécifiques ou des ressources pédagogiques supplémentaires, en fonction des résultats des établissements. De plus, ces pouvoirs doivent détecter et prévenir précocement (en enseignement préscolaire) les difficultés des enfants susceptibles d'être à risque. Pour les

---

<sup>116</sup>Selon Bray & Kwok (2003) et Bray (2011) cités par Galinié & Heim (2016, p.17), « les élèves ayant déjà de bons résultats souscrivent davantage à des cours, afin de maintenir leur niveau, de se perfectionner ou de préparer des concours ou des examens.

élèves dont les difficultés se manifestent un peu tardivement, le programme plaide pour une remédiation ciblée.

## **2.5. Facteurs liés au politique et aux pouvoirs publics**

Les facteurs liés au politique vont dans le sens des orientations des décideurs en rapport avec les performances des élèves. Etant donné que le PISA fait une comparaison internationale, les gouvernements et décideurs éducatifs s'assignent la mission de « comparer l'efficacité avec laquelle les différents systèmes éducatifs préparent les élèves à la vie » (OCDE, 2001, p.22).

Les dispositions prises dans différents pays concernent non seulement les planifications scolaires, mais également les décisions à mettre en vigueur. Les engagements des gouvernements et systèmes éducatifs consistent à exploiter des indications visant à « orienter les décisions politiques et l'affectation des ressources » (OCDE, 2001, p.29) dans l'optique de rendre les élèves efficaces après leurs études. Pour ce faire, l'exploitation des informations sorties des enquêtes PISA permettent d'explorer minutieusement les facteurs associés à la performance en les mettant en lien avec les contextes socio-économiques, culturels et éducatifs des pays. Ces enquêtes permettent donc aux pays et systèmes éducatifs d'analyser les forces et les faiblesses de leurs systèmes d'éducation respectifs et de tirer des leçons des systèmes qui fonctionnent parfaitement<sup>117</sup>. En d'autres termes, les gouvernements et décideurs éducatifs ont pour mission d'analyser les causes et les conséquences de bonnes ou de mauvaises performances des élèves et de faire en sorte que le niveau moyen soit relevé et que les élèves aient des chances d'apprentissage plus ou moins égales. Au sein des pays, les suites à donner aux résultats des études PISA peuvent être orientées en termes de politiques publiques. Celles-ci, selon l'OCDE (2011, p.34) reprenant par ailleurs les décisions de l'OCDE (2009b), « peuvent favoriser des conditions propices à un enseignement optimal si elles tentent de répondre aux questions posées par le climat scolaire, les croyances éducatives, la coopération entre enseignants, la satisfaction professionnelle des enseignants, le développement professionnel et les techniques d'enseignement ». L'OCDE (2001, p.200) estimait quant à elle qu'« il est impératif pour les décideurs politiques de comprendre la relation entre performances individuelles de l'élève et son milieu familial [...], d'évaluer l'impact des cadres institutionnels sur la répartition du rendement de l'enseignement et de

---

<sup>117</sup>L'OCDE (2011, p.31) montre les caractéristiques communes pour les pays les plus performants : « une faible différenciation des élèves, une grande autonomie des établissements dans le choix des programmes et l'utilisation des évaluations, une faible concurrence entre les établissements et les dépenses d'éducation qui privilégient le salaire des enseignants par rapport à la taille des classes ».

concevoir des réformes politiques ». Comment agissent en effet les facteurs politiques sur les performances des élèves en général et la compréhension de l'écrit en particulier ? De quelles manières doivent intervenir les Etats ?

### **2.5.1. Orientations politiques en lien avec le milieu socio-économique des élèves**

Les gouvernements membres de l'OCDE et les systèmes d'éducation partenaires conçoivent les orientations politiques en rapport avec l'éducation dans une perspective internationale, du moment qu'ils ont constaté que le monde est devenu un village planétaire. Pour ce faire, tous les Etats partent du constat qu'au sein d'eux et au niveau international, des inégalités socio-économiques s'observent et qu'ils doivent agir, en vue de relever ce défi.

En effet, les systèmes d'éducation qui enregistrent de bonnes performances sont ceux qui ont des pouvoirs publics qui se soucient beaucoup des questions éducatives. Les résultats de PISA 2009 montrent par exemple que les facteurs économiques, exprimés en termes de PIB par habitant, agissent sur les acquis des élèves mais qu'ils n'expliquent que 6% de la variation de la performance moyenne. Cette étude montre que « le rendement élevé de l'éducation est un indicateur très probant des perspectives de la croissance économique que la richesse et les budgets publics ne suffisent pas à obtenir » (OCDE, 2011, p.4). Elle montre que dans certains cas, les indicateurs économiques n'expliquent pas de bons résultats et que des pays peuvent faire des exploits avec peu de moyens. Dans ce sens, la détermination des Etats compte plus que les moyens. Ce rapport de PISA 2009 montre par exemple que Shanghai (Chine) dépasse largement les autres Etats et systèmes d'éducation partenaires dans tous les classements, en dépit des ressources économiques peu élevées et une « situation sociale contrastée » (OCDE, 2011, p.4). Il en est de même pour la Corée et les pays comme la Pologne. Le premier avait enregistré de bonnes performances en compréhension de l'écrit en 2000, mais les décideurs avaient constaté qu'une infime élite avait excellé. Ils ont alors fait en sorte qu'en 2009, les effectifs des élèves ayant réussi avaient doublé. Le deuxième avait élaboré une énorme réforme éducative qui avait abouti à diminuer considérablement les écarts, de sorte que le score moyen a augmenté de l'équivalent de plus de la moitié d'une année d'études. Quant à l'Allemagne, elle a redoublé d'efforts après 2000 et a eu des résultats surprenants en 2009. D'autres pays comme l'Israël, l'Italie et le Portugal qui n'avaient pas été très performants en 2000 ont amélioré leurs résultats, en se rapprochant de la moyenne de l'OCDE. L'étude note aussi le cas de pays comme le Brésil, le Chili, le Mexique et la Turquie qui avaient eu des



performances très faibles en 2000 et qui ont fait des progrès extraordinaires, particulièrement en compréhension de l'écrit.

L'OCDE (2011, p.4) montre que les pays qui ont amélioré leurs performances ont réussi à répondre positivement et plus ou moins correctement aux questions suivantes : quel salaire les enseignants perçoivent-ils par rapport aux autres métiers hautement qualifiés ? Que représentent les diplômes à côté d'autres qualifications lorsqu'il s'agit de choisir parmi plusieurs candidats à l'embauche ? Voudriez-vous voir votre enfant embrasser la profession d'enseignant ? Quel intérêt les médias portent-ils à l'école ? La place qu'occupe un pays dans un classement sportif compte-t-elle plus que sa place dans un classement de rendement scolaire ? Les parents sont-ils susceptibles d'encourager leurs enfants à faire des études plus longues et plus difficiles que les inciter à pratiquer des activités sportives ou à passer plus de temps avec leurs amis ?

Après l'analyse des résultats de PISA 2009, une série de leçons ont été tirées.

Premièrement, les analystes ont trouvé que les pays qui ont enregistré de très bonnes performances sont ceux qui avaient réussi à convaincre les politiques et les partenaires sociaux d'opérer des choix éducatifs stratégiques. Dans ce sens, les partenaires politiques et éducatifs avaient été convaincus que « l'éducation compte plus que tout » (OCDE, 2011, p.4). Ils ont alors persuadé les enseignants, les citoyens et les parents d'éviter que ce soit une petite frange d'élèves qui obtienne les performances les plus élevées. L'autre stratégie qui a démarqué certains pays plus performants a été de réduire les inégalités et les ségrégations sociales. Selon l'OCDE (2011, p.5), « la grande qualité de l'offre d'éducation dans l'ensemble du système scolaire est celle qui permet à chaque élève de bénéficier d'excellentes possibilités d'apprentissage ». Citant des études (Gewirtz et al., 1995 ; Whitty et al., 1998 ; Karsten, 1999 & Viteritti, 1999, etc.), l'OCDE (2011, p.48) explique que « la ségrégation au sein des systèmes d'éducation entraîne un recul d'équité ». L'OCDE (2019, p1) signale que les systèmes éducatifs les plus démocratiques fonctionnent avec le principe selon lequel « chacun a une réelle possibilité d'améliorer sa vie, quelle que soit sa situation personnelle ».

Ces systèmes d'éducation ont la particularité d'accueillir les élèves dans toute leur diversité et de proposer des approches individualisées en fonction de leurs besoins d'apprentissage.

Troisièmement, le critère distinctif des pays les plus performants réside dans la définition des objectifs clairs, très ambitieux et incluant toutes les composantes sociales. Dans cette

perspective, tout acteur doit être au courant de ce que vaut une qualification, en connaître les contenus et le niveau de performances à atteindre pour que les élèves passent à l'étape suivante (soit commencer à travailler soit poursuivre son cursus).

Quatrièmement, les pays les plus performants sont ceux qui ont donné la priorité à la qualité des enseignants et des chefs d'établissements puisque, conclut l'OCDE (2011, p.4), « le rendement des élèves est en fin de compte le résultat de ce qui se fait en classe ».

L'étude donne une série de recommandations en rapport avec l'enseignement :

les associations professionnelles et les gouvernements nationaux doivent prendre garde à la façon dont ils recrutent et à leurs pratiques de sélection à la formation initiale des candidats à l'embauche, à l'encadrement de nouveaux recrues et à leur accompagnement lors de leur entrée en fonction, à la formation continue, à la structure du système de rémunération, à la façon dont ils récompensent les éléments les plus performants et dont ils améliorent les performances des éléments en difficulté et à ce qu'ils prévoient pour amener les plus performants à prendre plus de responsabilité et améliorer leur statut (OCDE, 2011, p.4).

Dans cette perspective, plusieurs systèmes éducatifs les plus performants ont modifié les affectations des ressources en donnant la priorité au recrutement et au partage des tâches des enseignants. Ces pays ont associé les enseignants et la direction dans la prise des décisions qui engagent l'école, et surtout dans l'affectation des ressources. L'OCDE (2011) trouve que cette caractéristique est en étroite corrélation avec les performances, si elle est associée avec une responsabilisation efficace. Celle-ci suppose un cadre de collaboration des enseignants dans leurs pratiques. Cette procédure permet en effet aux enseignants de s'autoévaluer et d'évaluer les pratiques de leurs collègues dans un souci de « déterminer s'ils appliquent dans leurs classes des pratiques dont l'efficacité est établie » (OCDE, 2011, p.5).

Selon les rapports de PISA 2009, pour que certains systèmes d'éducation soient performants, tous ces critères évoqués ci-dessus ont dû fonctionner conjointement et de façon cohérente et les planifications ont été de longue haleine. Pour y arriver, les gouvernements et systèmes d'éducation ont dû « affecter les ressources de l'éducation aux postes où elles sont plus utiles, « amener les enseignants les plus talentueux à prendre en charge les classes les plus difficiles » (OCDE, 2013, p.5) et « faire les choix budgétaires qui privilégient la qualité des enseignants » (Ibidem).

### 2.5.2. Réformes et formation des enseignants

Les réformes sont fréquentes dans les pays OCDE et dans les pays partenaires et leurs actions visent non seulement l'atteinte des performances, mais aussi à répondre aux déficiences et aux différentes inégalités<sup>118</sup>. Elles se présentent sous plusieurs formes.

D'une part, elles consistent à « à modifier le contenu des programmes de cours ou le rythme auquel ils sont enseignés, à améliorer les méthodes pédagogiques, à instaurer la journée complète de classe, à modifier l'âge du début de la scolarisation, ou encore à augmenter le temps passé en classe » (OCDE, 2014, p.16). La première version concerne « les réformes mises en œuvre dans les établissements et qui visent à stimuler les performances des élèves les plus faibles » (OCDE, 2001, p.72). Cette réforme est pratiquée dans les pays comme l'Australie, la Norvège et la Nouvelle Zélande pour pallier une grande variation des performances des élèves sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. L'OCDE (2001) trouve que cette façon de réformer le système d'éducation est plus efficace dans le relèvement des performances globales des élèves, plutôt qu'opérer la réforme au sein de certains établissements ciblés.

D'autre part, la réforme est appliquée « dans les pays où les performances varient fortement d'un établissement à l'autre » et visent à « réduire la stratification » (OCDE, 2001, p.72). Elle est considérée par l'OCDE comme efficace quant au relèvement du niveau global de performances au sein des établissements dont le niveau est le moins élevé. Elle est en vigueur dans des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Hongrie et la Pologne. Cette forme est considérée par l'OCDE comme la plus efficace.

Les réformes, c'est aussi au niveau de la formation continue<sup>119</sup> et de la motivation du personnel enseignant. Elles s'opèrent de différentes façons selon la politique éducative propre à chaque pays. Les politiques appliquées dans la plupart des pays ayant amélioré les performances dans les différents cycles PISA (le Brésil, la Colombie, l'Estonie, l'Israël, le Japon et la Pologne) ont consisté à :

---

<sup>118</sup>L'OCDE (2014, p.16) cite « le désavantage socio-économique, l'ascendance allochtone ou une structure familiale moins favorable ».

<sup>119</sup>L'OCDE (2001, p.244) définit la formation continue comme « un programme officiel, destiné à améliorer les compétences ou les pratiques pédagogiques des enseignants ». Selon cet organisation [OCDE], la formation peut être sanctionnée par une certification officielle ou non et « durer au moins une journée complète et porter sur l'enseignement et l'éducation ».

améliorer la qualité du personnel enseignant, et ce par la mise en œuvre de diverses politiques qui ont entre autres consisté à ajouter parmi les exigences à satisfaire par les enseignants celle d'être titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique<sup>120</sup>, à inciter les sujets brillants à embrasser la profession d'enseignant, à accroître la rémunération des enseignants pour rendre la profession plus attractive et retenir plus d'enseignants, ou à prendre des mesures pour encourager les enseignants à se livrer à des activités de formation continue (OCDE, 2014, p.115).

Selon l'OCDE, des gouvernements doivent s'engager dans des réformes avec prudence. En effet, certains pays privilégient une certaine stratification dans l'orientation précoce ou retardée des élèves selon les filières ou les types d'établissements. Or, cet organisme estime que certaines politiques comme celles de redoublement et d'orientation précoce sont en « corrélation négative avec l'équité en termes d'apprentissage et de résultats scolaires » (OCDE, 2014, p.24). Selon ce dernier, une grande stratification des programmes entraîne une démotivation chez les élèves et par conséquent de mauvaises performances. Pallier la démotivation, c'est nécessaire aussi chez les enseignants. D'après l'OCDE (2011, p.34), « trois quart des enseignants disent qu'ils ne reçoivent aucune reconnaissance de l'amélioration de leur travail ou de l'innovation dont ils font preuve dans leur enseignement »<sup>121</sup>. Or, pour que les systèmes d'éducation deviennent performants, les politiques et programmes des gouvernements doivent « cibler les enseignants et non les établissements et les systèmes d'éducation » (OCDE, 2011, p.34), ce qui n'est pas toujours évident. L'OCDE (2011) conseille d'y aller avec délicatesse. Certains pays se sont heurtés à une série d'obstacles dans la mise en application de leurs réformes. D'une part, ils ont trouvé que « passer d'une direction administrative et bureaucratique à un contrôle professionnel peut être contre-productif dans les pays où les enseignants et les établissements ne sont pas encore en mesure d'appliquer ces politiques et pratiques » (OCDE, 2011, p.5). D'autre part, certains pays ont trouvé que « la délégation de l'autorité peut être source de problème en l'absence de consensus à propos de ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire » (OCDE, 2011, p.5). La planification qui promeut la collaboration et la motivation des enseignants doit être un maître mot puisque « recruter les enseignants de qualité n'est guère possible si les candidats à la profession

---

<sup>120</sup>Selon l'OCDE (2011, p.34), « de nombreux enseignants estiment que les programmes de certification et les études (individuelles et collectives) peuvent contribuer à améliorer le travail ».

<sup>121</sup>Selon l'OCDE (2011, p.34), la direction scolaire joue un rôle essentiel et façonne les parcours et le développement professionnel des enseignants. Les établissements possédant une forte direction pédagogique sont ceux où les enseignants participent à des activités de développement professionnel pour combler les faiblesses identifiées lors d'évaluations, où les relations enseignants-élèves sont positives, où la collaboration entre enseignants est élevée et où les enseignants novateurs sont reconnus pour leur travail ».

d'enseignement considèrent le système de formation initiale inefficace : ils ne s'investiront pas et s'orienteront vers d'autres professions » (OCDE, 2011, p.5).

En fin de compte, avant d'introduire une (des) réforme(s), l'OCDE (2011) trouve que les gouvernements et systèmes d'éducation doivent relever des défis colossaux. En effet, l'organisation suggère des approches collaboratives ingénieuses, afin de permettre aux parents, aux enseignants et aux établissements de coopérer. Les changements peuvent en effet arriver à une allure à laquelle on ne s'attendait pas<sup>122</sup>, et aboutir à un échec si les différents intervenants ne sont pas préparés et résistent aux changements. Un autre clin d'œil fait par l'OCDE en se référant aux pays dans lesquels les réformes ont bien fonctionné consiste à ne pas ignorer les us et coutumes des pays. L'étude conclut que « les systèmes les plus performants sont ceux qui ont une grande faculté d'adaptation, qui ne se plaignent pas en permanence et qui sont ouverts au changement » (OCDE, 2011, p.5). Tels sont les défis que les gouvernements doivent relever pour que leurs systèmes éducatifs soient performants.

## **2.6. Facteurs sociodémographiques, stratégies de lecture et performances des élèves**

Certains facteurs sociodémographiques ainsi que des stratégies des élèves ont été retenus par l'OCDE, à travers les études PISA, comme déterminant les performances des élèves. Nous évoquerons en substance les effets liés au sexe, les différentes stratégies adoptées par les élèves ainsi que le goût et l'intérêt pour la lecture.

### **2.6.1. Différence d'attitude envers la lecture selon les sexes**

Le sexe est une variable sociodémographique exploitée largement par les enquêtes PISA pour expliquer les écarts de performances. Ainsi, dans l'optique de vérifier dans quelle mesure le sexe influençait les savoirs et savoir-faire en général et en compréhension de l'écrit, des questions y relatives ont été posées dans le questionnaire pour élève. Même si PISA 2018 fait état de faibles performances des élèves des deux sexes comparativement à 2009 (OCDE, 2019), les différents rapports montrent que « dans tous les pays et économies concernés par l'enquête, le sexe féminin atteint des niveaux supérieurs de compétence en compréhension de l'écrit<sup>123</sup> » (OCDE, 2001, p.133). Selon l'OCDE (2011, p.47), « en compréhension de l'écrit,

<sup>122</sup>L'OCDE (2011, p.5) note la nature de quelques changements : « il deviendra difficile de concevoir des politiques efficaces d'éducation puisque, les établissements doivent préparer les élèves à s'adapter à des changements plus rapides que jamais, à exercer des fonctions qui n'existent pas encore, à utiliser des applications technologiques qui n'ont pas encore été inventées et à résoudre des problèmes économiques et sociaux dont on ignore encore la nature ou la survenance ».

<sup>123</sup>Selon l'OCDE (2011, p.47), « en compréhension de l'écrit, l'écart de performances entre sexes est bien plus important que dans le cas de la culture mathématique et scientifique, et ce, depuis le premier cycle PISA. En 2000. La performance des filles est supérieure à celle des garçons dans l'ensemble des pays participants en 2009,

l'écart de performances entre sexes est bien plus important que dans le cas de la culture mathématique et scientifique, et ce, depuis le premier cycle PISA. La performance des filles est supérieure à celle des garçons dans l'ensemble des pays participants en 2009, avec un avantage de performance moyen de 39 points dans les pays OCDE. En 2000, l'écart entre les sexes s'élevait à 32 points en moyenne dans les pays OCDE ». Dans l'étude PISA 2009, les garçons, même s'ils étudient dans les mêmes conditions que les filles (même classes et mêmes enseignants), sont en arrière de 39 points en moyenne, par rapport à ces dernières, en compréhension de l'écrit. Ce score équivaut à une année d'études. Avec PISA 2018, dans tous les pays, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, avec une différence moyenne de 30 points dans l'ensemble OCDE. Les écarts les plus limités sont observés dans les pays et économies comme en Argentine, Beijing, Shanghai, etc., tandis que les grands écarts sont observés en Arabie Saoudite, Emirats Arabes Unis, etc. Les garçons sont sévèrement pénalisés puisque, leurs effectifs sont numériquement très élevés dans la catégorie des élèves dénués de « compétences élémentaires en compréhension de l'écrit » (OCDE, 2014, p.10). Toutefois, ils relèvent les défis en mathématiques (OCDE, 2019). De même, l'OCDE (2019, p.8) montre que les ambitions des garçons et des filles vis-à-vis de la carrière sont différentes : « seul 1% des filles en moyenne de l'OCDE envisagent de travailler dans le secteur des TIC contre 8% des garçons ».

Dans les systèmes éducatifs concernés par l'enquête, « les garçons lisent non seulement moins que les filles par plaisir, mais lorsqu'ils lisent par plaisir, leurs habitudes de lectures sont également différentes » (OCDE, 2010, p.14). Les différentes études PISA expliquent cette disparité entre les sexes par plus d'une raison. La première explication est que les filles s'engagent davantage dans la lecture par plaisir, alors que les garçons ne lisent que lorsqu'ils sont contraints à le faire. Or, selon l'OCDE (2014, p.10), « ces niveaux peu élevés de performance tendent à aller de pair avec des niveaux peu élevés d'engagement à l'égard de l'école [...] et d'engagement dans la lecture ». Les stratégies adoptées en rapport avec la lecture-compréhension sont également différentes. Au moment où les garçons sont les meilleurs quand il s'agit des stratégies d'élaboration, d'après l'OCDE (2001), les filles adoptent des stratégies de synthèse, de mémorisation et d'autorégulation ou d'autoévaluation.

---

avec un avantage de performance moyen de 39 points dans les pays OCDE. En 2000, l'écart entre les sexes s'élevait à 32 points en moyenne dans les pays OCDE ».

Selon l'OCDE (2011 ; 2014), l'écart pourrait se réduire de 14 points si les garçons abordaient l'apprentissage aussi positivement que les filles et de plus de 20 points s'ils prenaient des mesures d'engagement pareilles<sup>124</sup> à celles des filles, dans la lecture. L'OCDE (2010) montre à quel point la maîtrise des stratégies est primordiale dans la lecture :

La maîtrise de stratégies d'aide à l'apprentissage, par exemple des méthodes permettant de comprendre ou de résumer des textes et des lectures diversifiées, sont essentielles pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents. Le fait de lire par plaisir est particulièrement bénéfique s'il se double de facultés de raisonnement critique et de lecture stratégique. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ne connaissent guère les stratégies les plus efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et résumer l'information sont moins performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui les connaissent bien, indépendamment de leurs habitudes de lecture (OCDE, 2010, p.14).

Toutefois, le milieu socio-économique de l'élève est une circonstance aggravant l'écart des performances en lecture entre les sexes. En effet, l'OCDE (2010, p.15) trouve qu'

en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés obtiendraient en compréhension de l'écrit, des scores supérieurs de 28 points s'ils connaissaient aussi bien que les filles issues de milieux socio-économiques privilégiés les stratégies de synthèse les plus efficaces et des scores supérieurs de 35 points, s'ils prenaient autant plaisir à lire qu'elles ».

Les types d'écrits préférés par les filles diffèrent aussi de ceux enviés par les garçons. Les élèves de sexe féminin privilégient la lecture de fiction et des magazines (OCDE, 2010) alors que la préférence de ceux de sexe masculin est orientée vers la bande dessinée, le courrier électronique et les pages Web (OCDE, 2001). Par contre, « aucune différence n'est enregistrée pour les revues ni pour les ouvrages documentaires » (OCDE, 2001, p.142).

Une autre raison expliquant la différence de performance selon les sexes peut être associée significativement aux « différences de programmes d'enseignement, d'établissements et types d'élèves [...], corollaire d'un contexte sociétal et culturel ou de certaines politiques et pratiques éducatives » (OCDE, 2001, p.133). Selon cet organisme, « des facteurs tels que la prédisposition, le tempérament, la pression des autres et la socialisation contribuent vraisemblablement à expliquer pourquoi les garçons s'intéressent moins à la lecture que les filles » (OCDE, 2010, p.15). De plus, cette étude trouve que la performance en compréhension de l'écrit connaît une variation nette qui est plus prononcée entre les élèves de même sexe

---

<sup>124</sup>Selon l'OCDE (2010, p.15), « en Finlande par exemple, les garçons obtiendraient aux épreuves PISA des scores supérieurs de 23 points s'ils connaissaient aussi bien que les filles les stratégies les plus efficaces à adopter pour résumer l'information. De même, dans la plupart des pays qui ont participé à l'enquête PISA 2009, les élèves issus des milieux socio-économiques les plus défavorisés obtiendraient des scores supérieurs de 15 points au moins s'ils maîtrisaient autant ».

qu'entre ceux de sexes opposés, ainsi qu'entre les pays. Ces observations conduisent l'OCDE à conclure que « les intérêts et les aptitudes académiques des garçons et des filles ne sont pas innés et intrinsèquement différents, mais qu'ils sont acquis et socialement induits » (OCDE, 2010, p.14).

C'est pour cela que l'OCDE préconise une politique de recherche des moyens plus efficaces pour amener les garçons à s'intéresser à la lecture dans le cadre scolaire ou familial. De plus, il faudrait « offrir l'égalité d'accès à des enseignants et des établissements de qualité, deux facteurs qui expliquent les performances médiocres des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés » (OCDE, 2010, p.15).

### **2.6.2. Attitude et stratégies des élèves face à la lecture**

Les enquêtes PISA de l'OCDE retiennent les attitudes et les stratégies des élèves face à la lecture comme des facteurs déterminant l'acquisition des compétences et l'atteinte des performances. Selon les différents rapports PISA, les élèves qui maîtrisent les stratégies de lecture sont ceux qui réussissent mieux, comparés à ceux qui ne les maîtrisent pas. Selon l'OCDE (2010), ces stratégies consistent à comprendre et à résumer les lectures faites :

dans les pays OCDE, les élèves qui ne connaissent guère des stratégies de lecture les plus efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et résumer l'information sont moins performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui les connaissent bien, indépendamment de leurs habitudes de lecture » (OCDE, 2010, p.14).

Les tactiques qui aident les élèves à bien discerner ce qu'ils lisent consistent en partie à souligner les points saillants du texte ou encore à échanger et discuter avec les tiers, à propos des lectures faites. L'OCDE (2010) rapporte que dans presque tous les pays OCDE, les élèves qui appliquent ces stratégies ont obtenu aux épreuves de compréhension de l'écrit de PISA 2009, des résultats équivalents à peu près à 73 points (soit près d'une équivalence d'un niveau de compétence ou de deux années d'études) de plus que ceux qui ne les appliquent pas. La même étude rapporte que dans certains pays comme la Belgique, la Suisse et l'Autriche, 25% des élèves qui mettent en œuvre ces stratégies surpassent de 110 points (équivalent d'un niveau de compétences et demie, c'est-à-dire, à peu près trois années d'études) en moyenne, les élèves qui n'en utilisent pas ou qui les utilisent dans une moindre mesure.



Le dynamisme, la motivation et la confiance en soi<sup>125</sup>, telles sont les vertus que les enquêtes PISA définissent comme aidant les élèves à exploiter leur potentiel en compréhension de l'écrit : « les élèves peuvent développer leur potentiel par la pratique et le travail acharné, mais ils ne peuvent atteindre les niveaux les plus élevés de performance que s'ils sont convaincus qu'ils sont les artisans de leur réussite et qu'ils sont capables d'atteindre ces niveaux » (OCDE, 2010, p.20).

L'autre attitude qui produit un effet sur les performances en compréhension de l'écrit est l'attitude vis-à-vis de l'échec. En effet, l'OCDE (2019) rapporte que les élèves craignant davantage l'échec obtiennent de meilleurs résultats à l'écrit. Toutefois, ces élèves se déclarent moins satisfaits de leur vie que ceux qui s'inquiètent moins de l'échec, mais cet effet ne s'observe qu'après la prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements. L'étude signale également que les filles craignent l'échec plus que les garçons et l'écart se creuse très profondément chez les meilleurs élèves.

### **2.6.3. Les différentes stratégies de lecture selon le PISA**

En lecture, les élèves adoptent des stratégies différentes. Or, comme nous venons de le voir, certaines d'entre elles conduisent à plus de performance que d'autres. Nous parlerons des stratégies de contrôle, de mémorisation, d'élaboration et d'apprentissage collaboratif/compétitif. Mais, en quoi consistent justement les différentes stratégies de lecture ?

#### **a) Stratégie de contrôle**

La stratégie de contrôle est une des catégories de stratégies d'apprentissage et de compréhension de la lecture établies par les enquêtes PISA. Afin de calculer son impact, un indice PISA de stratégie de contrôle a été établi à partir des réponses recueillies auprès des élèves, après avoir posé les questions de savoir à quelle fréquence ils font recours à certaines stratégies, lorsqu'ils étudient. Ces dernières sont les suivantes : « je commence par déterminer ce que j'ai besoin d'apprendre », « je m'oblige à vérifier que j'ai retenu ce que j'ai appris », « j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises », « je m'assure de bien retenir les éléments les plus importants » et « quand je ne comprends pas quelque chose, je cherche des informations complémentaires ». Les élèves ont exprimé leur point de vue en

---

<sup>125</sup>L'indice de l'image de soi en lecture a évalué la mesure dans laquelle les élèves étaient d'accord ou non avec les propositions : « je suis perdu au cours de « langue de l'évaluation », « j'apprends rapidement ce qui concerne les cours de « langue d'évaluation », et « j'ai de bonnes notes en langues de l'évaluation ».

choisissant une option parmi les quatre proposées, sur une échelle de réponse. L'indice a été calculé à base de l'estimateur WARM<sup>126</sup>.

#### **b) Stratégie de mémorisation**

La stratégie de mémorisation est un autre indicateur choisi par l'OCDE pour expliquer les écarts de performances des élèves en compréhension de l'écrit. Pour mesurer son impact, le programme PISA a élaboré un « indice PISA de stratégie de mémorisation ». Il résume la fréquence à laquelle les élèves utilisent certaines stratégies pour étudier en général et lire en particulier. Les stratégies qui ont été retenues sont « j'essaie de mémoriser tout ce qui doit être vu », « je mémorise autant que possible », « je mémorise tout ce qui est nouveau, de manière à savoir le réciter », et « je m'entraîne en me répétant le sujet plusieurs fois de suite ». Les élèves étaient conduits à opérer un choix sur quatre possibilités réparties sur une échelle de réponse : « presque jamais », « parfois », « souvent » et « presque toujours ». L'indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM<sup>127</sup>.

#### **c) Stratégie d'élaboration/tissage**

La stratégie d'élaboration est aussi un indicateur choisi par l'OCDE pour expliquer les écarts des performances des élèves en compréhension de l'écrit. En général, elle consiste à lire en élaborant un système de résumé des informations lues. Selon l'OCDE (2010, p.15), « les pays très performants sont aussi ceux où les élèves savent généralement comment résumer l'information ». L'indice PISA de stratégie d'élaboration a été donc élaboré par le programme pour rendre compte des différences de performances. Il est dérivé de la fréquence à laquelle les élèves utilisent les stratégies suivantes, lorsqu'ils lisent : « j'essaie de faire le lien entre les nouvelles notions et ce que j'ai appris dans d'autres matières », « j'essaie de voir comment cela pourrait servir dans la vie », « j'essaie de mieux comprendre le contenu en le mettant en relation avec ce que je sais déjà ». Les élèves ont opéré leur choix parmi quatre possibilités proposées sur l'échelle de réponse : « presque jamais », « parfois », « souvent » et « presque toujours ». L'indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM<sup>128</sup>.

<sup>126</sup>Le rapport PISA (OCDE, 2001, p.242) suggère de se référer à Baumert et al. (1994) « pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent l'indice ».

<sup>127</sup>Le rapport PISA (OCDE, 2001, p.242) suggère de se référer à Baumert et al. (1994) et Pintrich et al. (1993) « pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent l'indice ».

<sup>128</sup>Le rapport PISA (OCDE, 2001, p.242) suggère de se référer à Baumert et al. (1994) « pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent l'indice ».

Dans PISA 2009, l'analyse des résultats en compréhension de l'écrit a montré que la différence des scores entre les élèves sachant appliquer les stratégies d'élaboration les plus efficaces ont dépassé de 107 points ceux qui ne les maîtrisent pas ou qui les appliquent dans une moindre mesure. L'OCDE explique les attentes du test PISA quant à la maîtrise des stratégies d'élaboration :

les élèves qui commencent le processus d'apprentissage par déterminer ce qu'ils ont à apprendre, puis qui vérifient qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu, qui identifient les concepts qu'ils n'ont pas bien compris, qui essaient de retenir les points les plus importants d'un texte et qui cherchent des informations supplémentaires pour clarifier ce qu'ils ne comprennent pas tendent à obtenir des scores plus élevés sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit que ceux qui ne procèdent pas de la sorte (OCDE, 2010, p.15).

#### **d) Apprentissage collaboratif et compétitif**

Selon l'OCDE, les apprentissages en collaboration et l'apprentissage compétitif sont deux autres stratégies d'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Ils ont été évalués par deux indices. Le premier est l'« indice PISA d'apprentissage en collaboration », dérivé de l'accord ou non avec les assertions suivantes : « j'aime travailler avec d'autres élèves », « j'apprends plus quand je travaille avec d'autres élèves », « je fais un meilleur travail quand je travaille avec d'autres élèves », « j'aime aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe », et « c'est utile, quand on travaille à un projet, de combiner les idées de chacun ». Les élèves avaient à choisir une option parmi les quatre constituant l'échelle de réponse : « pas d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » et « d'accord ». L'indice a été calculé grâce à l'estimateur WARM<sup>129</sup>.

Le deuxième est l'« indice PISA d'apprentissage compétitif » qui évalue l'accord ou non avec les assertions : « j'aime essayer d'être meilleur que les autres », « je travaille bien quand j'essaie d'être meilleur que les autres », « je voudrais être le meilleur en quelque chose » et « j'apprends plus vite quand j'essaie de faire mieux que les autres ». Les élèves avaient à exprimer leur conviction sur ces sentiments en choisissant une seule option parmi les quatre qui constituaient l'échelle de réponse : « pas d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » et « d'accord ». L'indice a été calculé à l'aide de l'estimateur WARM<sup>130</sup>.

<sup>129</sup>Le rapport PISA (OCDE, 2001, p.242) suggère de se référer à Owens & Barnes (1992) « pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent l'indice ».

<sup>130</sup>L'OCDE (2001, p.242) suggère de se référer à Owens & Barnes (1992) « pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent l'indice ».

Après l'analyse, les différents rapports PISA ont trouvé que les élèves qui utilisent des stratégies de collaboration réussissent mieux que ceux qui utilisent des stratégies compétitives. A titre illustratif, en 2018, 62% ont affirmé collaborer avec les camarades alors que c'est seulement 50% qui ont indiqué se mesurer les uns aux autres. Les scores ont montré que tous les élèves des pays OCDE en moyenne et dans 3 systèmes éducatifs sur 4, « les élèves obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit lorsqu'ils signalent également une plus grande coopération avec leurs pairs » (OCDE, 2019, p.9). Par contre, aucun lien précis entre la compétitivité de l'environnement scolaire et les résultats des élèves n'a été mis en exergue.

## **2.7. Le goût et l'intérêt de l'élève pour la lecture et confiance en soi**

Selon l'OCDE, le plaisir ressenti par l'élève envers la lecture est un indicateur de performance en compréhension de l'écrit. L'intérêt des élèves pour la lecture est analysé par le programme PISA en termes de « lecture par plaisir » (OCDE, 2010, p.14). A travers les différents rapports PISA, nous observons que dans tous les pays concernés par l'enquête, les élèves qui lisent beaucoup par plaisir sont ceux qui sont plus performants en compréhension de l'écrit. Selon l'OCDE (2010, p.14), « le fait de lire par plaisir est particulièrement bénéfique, s'il se double de facultés de raisonnement critique et de lecture stratégique ».

La question qui a suscité une attention particulière a été de savoir quels types d'écrits stimulent plus de compétences en compréhension de l'écrit. Les analyses ont montré que les élèves qui lisent des écrits diversifiés sont ceux qui réussissent le mieux. De plus, les élèves qui s'adonnent plus à la lecture des livres de fiction sont ceux qui ont reçu les scores les plus élevés en compréhension de l'écrit en 2009. Dans certains pays, la bande dessinée est un écrit qui a produit « une légère variation de la performance en compréhension de l'écrit, à la hausse dans certains pays, mais à la baisse dans d'autres » (OCDE, 2010, p.14). L'autre écrit qui produit un grand impact est l'écrit « virtuel ». En effet, les élèves qui lisent souvent des écrits et s'adonnent aux activités en ligne sont plus performants que ceux qui ne les lisent pas. Selon l'OCDE (2010, p.14), « les élèves qui se livrent à de nombreuses activités de lecture en ligne, par exemple, lire du courrier électronique, chatter en ligne, lire les activités en ligne, utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne, participer à des débats ou des forums en ligne, et rechercher des informations en ligne sont plus performants en compréhension de l'écrit que ceux qui ne s'y livrent guère ».

L'indice PISA de goût de la lecture a été construit pour évaluer le goût des élèves pour la lecture. Il avait été demandé aux élèves s'ils étaient d'accord ou non avec les assertions suivantes : « je ne lis que si j'y suis obligé(e) », « la lecture est un de mes loisirs préférés », « j'aime parler de livres avec d'autres personnes », « j'éprouve des difficultés à finir les livres », « je suis content(e) quand je reçois un livre en cadeau », « pour moi, la lecture est une perte de temps », « j'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque », « je ne lis que pour trouver des informations dont j'ai besoin », je ne peux pas rester assis(e) tranquillement à lire plus de quelques minutes ». Les élèves avaient à choisir parmi quatre options sur une échelle de réponse : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » et « d'accord ». L'indice a été aussi calculé à l'aide de l'estimateur WARM<sup>131</sup>.

Un indice d'intérêt pour la lecture a également été établi. Il a été construit sur la base de l'accord ou non des élèves à propos des assertions : « comme lire est agréable, je ne voudrais pas m'en passer », « je lis pendant mes loisirs » et « quand je lis, il arrive que cela m'absorbe totalement ». Les élèves choisissaient une option parmi les quatre proposées sur l'échelle de réponses : « pas d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord », et « d'accord ». L'indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM<sup>132</sup>.

Un autre indicateur analysé par PISA est l'« état d'esprit de développement ». Il est analysé en posant les questions aux élèves sur leur conviction selon laquelle leurs aptitudes et leur intelligence peuvent se développer avec le temps ». L'indicateur a été analysé en posant la question suivante aux élèves : « votre intelligence fait partie de ces caractéristiques sur lesquelles vous ne pouvez pas faire grand-chose ». Les résultats ont montré qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, « le fait d'avoir un état d'esprit de développement est positivement corrélé avec la motivation des élèves de maîtriser les tâches proposées, la perception de leur propre efficacité, la définition d'objectifs d'apprentissage et de leur perception de l'importance des études, tandis qu'il est négativement corrélé avec la crainte de l'échec » (OCDE, 2019, p.10).

---

<sup>131</sup>L'OCDE (2001, p.241) recommande de lire Baumert et al. (1997) « pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent l'indice ».

<sup>132</sup>L'OCDE (2001, p.242) conseille comme référence Baumert et al. (1997) « pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent l'indice ».

Avant d'aborder le chapitre qui va suivre, passons en revue ce que PISA évalue en compréhension de l'écrit.

## **2.8. Qu'évalue PISA en compréhension de l'écrit ?**

Spécifiquement en compréhension de l'écrit, dans la mesure où les élèves doivent se préparer à lire une multitude d'écrits durant toute leur vie, les différents tests visent généralement à mesurer les compétences en lecture dont les jeunes de 15 ans auront besoin pour participer à la vie sociale en tant que citoyens, travailleurs et apprenants tout au long de la vie.

L'OCDE attend des lecteurs qu'ils connaissent le canal leur permettant d'obtenir des informations, comment les exploiter et la manière de « les réarranger pour qu'elles répondent à leurs besoins » (OCDE, 2001). Cela passe par leur expérience personnelle et l'intégration de nouvelles idées à ce qu'ils savent déjà : « analyser ce qu'ils savent déjà ; analyser la validité de ce qu'ils lisent et les confronter aux informations provenant d'autres sources, ainsi qu'évaluer la logique interne et la cohérence des idées et des informations présentées » (Applebee et al., 1987, p.9).

Le tout premier cycle de PISA a insisté sur la compréhension de l'écrit parce que la littératie n'est pas seulement l'un des fondements essentiels de la progression dans d'autres matières dans le cadre scolaire, mais aussi la condition *sine qua non* de la réussite, dans tous les domaines de la vie d'adulte. Les compétences évaluées par PISA en compréhension de l'écrit s'inscrivent dans l'accomplissement des tâches relevées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). En effet, le Conseil de l'Europe (2001) distingue quatre grands domaines d'utilisation des compétences linguistiques, les domaines « privé » (ou personnel), « public », « éducatif » et, enfin, « professionnel » (OCDE, 2003, p.18). Les tâches de lecture conçues par PISA intègrent ces sphères (OCDE, 2003 ; 2006), car elles font appel à différents types de lecture, notamment lire des textes éducatifs « pour apprendre » ou des textes professionnels « pour agir » (OCDE, 2006, p.62, reprenant Sticht, 1975 et Stiggins, 1982).

Selon l'OCDE (2003), les échelles de compétences en compréhension des écrits mesurent en général comment retrouver l'information dans un type d'écrit, comment interpréter le texte et le degré de réflexion sur le contenu d'un texte. Les épreuves de compréhension de l'écrit sont conçues dans le but de vérifier dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont capables de « localiser des informations, comprendre globalement un texte, de l'interpréter et de réfléchir

à son contenu et à sa forme » (OCDE, 2003, p.18). La bonne compréhension d'un texte implique la mise en œuvre de tous ces processus. Selon l'OCDE (2003, p.125), citant Langer (1995), « quel que soit leur niveau global de compétence, tous les lecteurs doivent être capables de faire preuve d'un certain niveau de compétence pour chacun d'eux ». PISA (2018) a considéré que les élèves qui ont atteint un niveau de l'échelle de compétence de l'écrit sont ceux qui ont été « à tout le moins capables d'identifier l'idée principale d'un texte de longueur moyenne, de trouver des informations correspondant à des critères explicites, mais parfois complexes et de réfléchir au fond et à la forme d'un texte s'ils y sont invités » OCDE (2019, p.1). Cette étude note que les élèves performants en compréhension de l'écrit sont ceux qui ont pu atteindre les niveaux 5 et 6 de l'échelle de compétence PISA. Etre performant signifie que ces élèves ont pu « comprendre de longs textes, jongler avec des concepts abstraits ou déroutants et à faire la distinction entre des faits et des opinions sur base d'indices implicites relatifs à des informations ou à leur source » (OCDE, 2019, p.1)

Selon l'OCDE (2003, p.18), l'évaluation de compréhension de l'écrit de PISA s'articule autour de trois aspects : « le format de texte (continu ou non continu), les processus de la compréhension de l'écrit (localiser des informations, comprendre globalement un texte, l'interpréter et réfléchir à son contenu et à sa forme) ainsi que la situation, c'est-à-dire l'usage<sup>133</sup> pour lequel le texte a été rédigé ».

Trois dimensions de la compréhension de l'écrit ont été visées par les évaluations PISA. Il s'agit du « processus-tâches de lectures » (par exemple trouver des informations, développer une interprétation) ; le « contenu-types de textes » (un grand nombre de types de textes différents) et le « contexte-but du texte » (objet de la lecture : privé ou professionnel). Les textes évalués sont groupés en deux catégories, à savoir les textes continus (constitués de phrases organisées en paragraphes et s'inscrivant dans des structures plus vastes) et ceux non continus (appelés aussi documents et présentant des formes diverses dont les formulaires, les graphiques, les cartes, etc.). Pour les premiers, PISA considère les textes descriptifs (qui répondent à la question « quoi » ?), les textes narratifs (répondant aux questions « quand » ? et « dans quel ordre » ?), les textes informatifs (se basant sur des « construits mentaux » et répondant à la question « comment » ?), ainsi que les textes de directives (constitués de

---

<sup>133</sup>L'OCDE (2003, p.18) reconnaît trois types d'usages des textes: l'usage « privé » (romans, lettres personnelles ou les biographies), l'usage « public » (documents et avis officiels), l'usage « professionnel » (manuels d'entretien ou rapports) et l'usage « scolaire » (manuels scolaires et fiches d'exercices).

consignes, ce qu'il faut faire, ces derniers étant libellés sous forme de règles, de règlements, de statuts, spécifiant les exigences concernant certains comportements).

Dans PISA 2000 et 2003, les textes continus représentent environ les deux tiers des documents utilisés, et « les textes les plus représentés, dans les deux cycles, sont des textes informatifs » (OCDE, 2003, p.124). Les deux tiers des textes non continus sont des tableaux, des diagrammes et des graphiques. Les textes non continus restants sont des cartes géographiques, des messages publicitaires ou des formulaires que des élèves âgés de 15 ans sont censés pouvoir lire et utiliser.

PISA évalue également l'aptitude des élèves à effectuer diverses tâches de lecture et tente de simuler les types de tâches qu'ils sont susceptibles de rencontrer lors d'activités « authentiques » de lecture, c'est-à-dire dans un cadre réel. À cette fin, les épreuves mesurent cinq aspects de la compréhension d'un texte. L'hypothèse est que tout lecteur, quel que soit son niveau global, sera capable de faire preuve d'un certain niveau de compétence pour chacun de ces aspects<sup>134</sup>. Citant Altinok & Bourdon (2010), De Ketele (2013, p.13) définit la compétence en compréhension de l'écrit non seulement comme une somme de tâches « simples » mobilisant des connaissances antérieures, mais aussi comme une tâche complexe à effectuer de façon autonome et susceptible de se traduire en des productions diversifiées. La construction de cette compétence constitue tout un processus possible grâce à une série de facteurs entrant en jeu.

## 2.9. Conclusion

Avant de conclure ce chapitre, nous rappelons que nous sommes à la recherche des explications quant à la baisse du niveau d'enseignement en général, du français et en compréhension de l'écrit en particulier, dans les écoles du Burundi. Après avoir expliqué la façon dont la langue française a été introduite dans le pays et la situation sociolinguistique particulière qui s'en est suivie, nous avons interrogé le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). Ce programme lancé par les pays OCDE nous a éclairée quant aux facteurs influençant l'acquisition des compétences et l'atteinte des performances des élèves, en particulier en compréhension de l'écrit, objet de notre recherche dans le contexte burundais.

---

<sup>134</sup>Pour en savoir plus sur ces aspects, nous renvoyons à (OCDE, 2001, pp.22-23)



Nous avons donc commencé par une brève description des enquêtes internationales PISA, qui étudient dans quelle mesure les élèves en fin de scolarité obligatoire sont outillés à relever les défis du monde réel, à partir des acquis scolaires. Pour cela, nous avons parcouru les facteurs influençant le développement des compétences en milieux scolaire et extrascolaire et ensuite décrit les différents liens établis par le programme entre certains facteurs et les performances des élèves en général et la compréhension de l'écrit en particulier. Nous avons insisté sur les cycles PISA de 2000, 2009 et 2018 dans lesquels la compréhension de l'écrit est un domaine majeur. De plus, nous avons relevé les caractéristiques des systèmes scolaires les plus performants. L'objectif de l'OCDE est en effet de permettre aux pays participants d'identifier les systèmes scolaires les plus performants et de s'en inspirer localement.

Les facteurs expliquant les performances ont été groupés en deux catégories, à savoir ceux qui sont liés aux établissements scolaires et ceux qui sont en lien avec les aspects extrascolaires. S'agissant des premiers, ils sont très nombreux mais seuls qui nous semblent plus pertinents par rapport aux autres ont été relevés. Il s'agit en premier lieu des indicateurs liés à la disponibilité, la qualité, la motivation et les pratiques pédagogiques des enseignants. Selon les résultats des évaluations PISA, les élèves qui disposent d'enseignants qualifiés et compétents sont ceux qui enregistrent de meilleures performances, quel que soit leur milieu socio-économique et le type d'établissement fréquenté. De même, PISA montre que la pénurie d'enseignants produit des résultats négatifs. Concernant les pratiques, l'autoévaluation et l'évaluation ont été évoquées. Ces deux facteurs concernent non seulement les enseignants, mais aussi les élèves et les chefs d'établissements. L'implication des uns et des autres produit des effets bénéfiques pour les systèmes scolaires et les établissements connexes. Selon les rapports PISA, sur le plan de la collaboration des différents intervenants en matière éducative, les relations entre enseignants et élèves, d'une part, et les chefs d'établissements et les partenaires, d'autre part, conduisent à de bons rendements.

L'autre indicateur expliquant les performances des élèves au sein des écoles est le temps consacré aux devoirs. Bien que les devoirs soient une réalité dans tous les pays participant aux enquêtes PISA mais à des fréquences variables, les différents rapports montrent qu'il y a une relation positive entre le temps consacré à ces activités et les performances dans les matières évaluées. De plus, une implication des parents est un facteur catalyseur.

Le redoublement est aussi un autre facteur dont l'impact est analysé par le PISA. La question qui se posait à ce propos était de savoir si faire reprendre une(des) année(s) aux élèves

revenait à rendre les élèves plus performants. Après l'analyse, les résultats montrent qu'en général, le redoublement produit un impact négatif et un taux élevé de redoublement est corrélé à de piètres performances.

La relation entre la fréquentation préscolaire et les performances a également été étudiée par le PISA. Ce dernier a montré que l'enseignement préprimaire constitue dans certains pays un facteur d'inégalité en début d'enseignement scolaire. Il a été démontré que les élèves qui ont fréquenté cet enseignement pendant une période de plus d'un an sont performants, comparés à ceux qui ne l'ont pas fréquenté. Selon l'OCDE, cette performance s'explique par l'appropriation précoce des capacités cognitives dont les élèves auront besoin tout au long de leur scolarité. De plus, selon PISA, les écarts de scores qui s'observent au sein du groupe des élèves ayant fréquenté cet enseignement sont expliqués par la qualité de l'accueil, le taux d'encadrement et les dépenses publiques allouées par élève, au sein de cet enseignement. Toutefois, certains autres facteurs explicatifs s'ajoutent à la simple fréquentation préprimaire. Il s'agit à titre d'exemple du cadre de scolarisation des élèves entre 6 ans et 15 ans. Pour rendre les systèmes d'enseignement égaux<sup>135</sup>, l'OCDE suggère que les gouvernements et les pouvoirs publics prennent des mesures pour que tous les enfants, surtout ceux qui sont défavorisés du point de vue familial et géographique, aient accès à une structure préscolaire de qualité. L'organisme recommande aux gouvernements d'attribuer des subventions aux familles, aux établissements et aux localités vulnérables.

Toujours parmi les facteurs intrascolaires expliquant les performances des élèves, PISA relève des indicateurs liés aux ressources et à la gestion des établissements. Parmi eux figurent la zone géographique d'implantation, le réseau de l'établissement, les ressources humaines et matérielles des écoles ainsi que le climat régnant au sein de l'établissement.

S'agissant du milieu, PISA trouve que globalement, les élèves fréquentant des établissements implantés en milieu urbain sont plus performants que ceux du milieu rural. Les analystes associent cette performance à la différence des ressources et des opportunités d'apprentissage qui sont plus disponibles en milieu urbain qu'en milieu rural.

---

<sup>135</sup>Selon l'OCDE (2019, p.7), « l'équité ne signifie pas que tous les élèves auront des résultats égaux mais que, quelles que soient les variations des résultats de l'ensemble, celles-ci ne seront pas liées à la situation particulière de chaque élève, notamment son statut socio-économique, son sexe ou le fait qu'il soit d'origine immigré ». Dans ce sens, « PISA évalue le degré d'équité en déterminant si les résultats de l'enseignement par exemple au regard de l'accès à la scolarité des résultats des élèves, de leurs attitudes et opinions et de leurs ambitions pour l'avenir, sont liés à leur situation personnelle. Plus ce lien est tenu, plus le système est équitable et permet à tous les élèves, quelle que soit leur histoire, de réussir ».

Concernant le réseau, le programme montre que les élèves fréquentant les établissements du réseau privé, bien qu'ils soient moins nombreux, enregistrent de bonnes performances, comparés à ceux du réseau public. Les analystes de PISA expliquent ce fait par le recrutement sélectif des enseignants, le mode de financement et la gestion du budget (souvent autonome) des établissements.

Concernant les ressources humaines et matérielles des établissements, l'OCDE trouve qu'elles sont étroitement corrélées à la performance. Toutefois, les ressources humaines priment sur les ressources matérielles. C'est pour cela que l'OCDE plaide non seulement pour une des mesures à l'adresse des enseignants pouvant renforcer leur motivation, passant par un bon salaire et une reconnaissance des efforts fournis, mais aussi pour une formation initiale et continue efficace. Afin de favoriser une ambiance conviviale très favorable aux performances au sein des établissements, l'OCDE préconise une collaboration et une responsabilisation des différents partenaires éducatifs et des élèves.

La deuxième catégorie des facteurs expliquant les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier réside dans les indicateurs hors école. La première sous-catégorie est constituée de facteurs en lien avec l'environnement et la famille des élèves. Ces derniers sont, entre autres, le milieu socio-économique des parents des élèves, l'ascendance allochtone, la langue parlée en famille, la structure familiale et la situation géographique de la famille des élèves.

La deuxième subdivision concerne les cours supplémentaires qui sont perçus par PISA comme associés aux performances les plus élevées. Toutefois, il a été observé que ces cours produisent beaucoup d'effets lorsqu'ils sont associés aux autres facteurs.

La troisième grande catégorie des facteurs déterminant les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier sont ceux liés au politique et aux pouvoirs publics. Ceux-ci agissent au plus haut niveau et consistent dans la planification, l'orientation et la mise en application des décisions gouvernementales et l'affectation des ressources éducatives. Au sein des études PISA, ces indices sont pensés en termes d'analyse des systèmes éducatifs respectifs et des leçons à tirer des systèmes très/plus performants. Il ressort des différents rapports PISA que les systèmes les plus performants sont ceux qui ont compris que l'éducation compte plus que tout, qui ont affecté les ressources en conséquence et qui ont réduit les inégalités et les ségrégations sociales. Ces pays et systèmes d'éducation

performants ont su mettre en application les objectifs du développement durable de l'horizon 2030 prônés par les Nations Unies (2015). Celles-ci appellent les gouvernements à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (OCDE, 2019, p.7, reprenant Nations Unies, 2015).

En dernière position, a été évoquée la manière dont les facteurs sociodémographiques agissent sur les performances des élèves. Les indicateurs relevés par ce programme sont relatifs aux stratégies de lecture qui sont justement en lien avec le sexe des élèves ainsi que le goût et l'intérêt des élèves pour la lecture.

En définitive, le chapitre a permis de constater que plusieurs facteurs agissent sur les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Le chapitre nous a donné des pistes quant à l'explication des facteurs expliquant la baisse du niveau de français et de compréhension de l'écrit pour le cas du Burundi. Il constituera une source importante dans la définition et la construction des variables indépendantes susceptibles d'être en relation avec la variable dépendante qu'est la compréhension de l'écrit. Les pistes évoquées dans ce chapitre II seront approfondies dans les chapitres IV, V et VI. Dans le chapitre suivant, il nous faudra d'abord comprendre comment se construit la compréhension de l'écrit que le programme PISA n'aborde pas.

## **Chapitre III : La construction et le fonctionnement de la compréhension de l'écrit**

### **3.0. Introduction**

Dans la suite de la recherche des facteurs explicatifs, nous nous sommes ensuite interrogée sur les facteurs pouvant expliquer les performances des élèves, en nous appuyant sur le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, PISA. Celui-ci insiste sur les niveaux de compétences en les mettant en lien avec des facteurs relatifs à leur acquisition et la performance. Toutefois, il ne s'attarde pas sur la manière dont se construit et fonctionne la compréhension de l'écrit, que nous abordons maintenant.

La compréhension de l'écrit se construit sous l'effet de deux grands processus, à savoir les processus de « bas niveau » et celui de « haut niveau » ou compréhension proprement dite (Rémond & Quet, 1999). Les deux sont enseignés à l'école, bien qu'ils soient pratiqués même en dehors de la classe. Tout dépend des objectifs poursuivis par le sujet lecteur ou l'enseignant.

### **3.1. Les objectifs de la lecture**

Les objectifs de la lecture sont nombreux et variés. Casalis et al. (1996) affirment que l'objectif principal de la lecture est la compréhension de phrases et de textes. Cependant, un élève ou un apprenant qui lit un texte pour pouvoir répondre à des questions posées lors d'un test ou d'un examen n'a pas les mêmes intentions qu'un retraité qui lit un journal ou un roman pour pouvoir « tuer le temps » (Bettleim & Zelan, 1983) ou encore quelqu'un qui lit un roman de jeunesse pour un simple divertissement. Certaines lectures sont du reste plus exigeantes que d'autres, en fonction du but recherché. Selon l'objectif du sujet lecteur, certaines lectures exigeront une mémorisation de passages des textes alors que d'autres consisteront à produire une compréhension globale. D'autres encore demandent en principe de relever des indices graphiques, etc. Selon Lurin et al. (2013), la procédure n'est pas la même quand il s'agit de trouver une information, développer une interprétation ou alors réfléchir sur un texte. Pour le lecteur, ce sont donc la motivation et les intentions de lecture qui guident la construction du sens du texte (Lindenmeyer Kunze, 2012). Celui-ci nécessite une interprétation et une analyse qui dépassent la seule compétence linguistique. La compréhension requiert donc une certaine inférence qui puise dans les expériences littéraires et pragmatiques du lecteur. La recherche du sens sera plus marquée quand il s'agit d'une lecture purement littéraire. Le point commun pour ce type de lecture est de pouvoir déceler des informations pertinentes dans le support écrit en présence.

Compte tenu des objectifs de la lecture et pour bien appréhender son apprentissage, nous tenons à préciser qu'on distingue deux grands types de lectures de textes :

la lecture indirecte, celle qui passe par l'oralisation, qui s'appuie sur l'oral pour arriver au sens, généralement celle utilisée lors de l'alphabétisation et la lecture directe, celle qui attribue directement un sens à l'énoncé écrit [...] en appréhendant le texte au moyen de caractéristiques linguistiques ou intratextuelles et de variables intertextuelles ou extralinguistiques. (Dias Loguercio, 2012, para. 4 reprenant Coste, 1974).

Pour les lecteurs novices, l'essentiel de la lecture consistera à ce que l'enseignant conduise les élèves à l'automatisation du processus de décodage et de la reconnaissance de mots par les apprentis-lecteurs. Ces mécanismes s'acquièrent au fur et à mesure, sous l'effet d'un entraînement permanent. A un niveau relativement avancé, lire consistera à traiter un ensemble d'informations écrites. En classe, les apprentis lecteurs deviennent des constructeurs de sens, d'abord individuellement, ensuite collectivement ou socialement lors de la lecture. Ici, les interactions entre l'élève et ses pairs ainsi qu'avec le maître d'une part et entre le lecteur et le texte d'autre part, jouent beaucoup dans la construction du sens.

Aussi, dans les pratiques de classe en rapport avec la lecture, l'enseignant intègre-il des activités de l'écrit. Généralement, des activités de lecture se clôturent le plus souvent par une ou des activités d'écriture où l'apprenant réinvestit les connaissances globales relevant de la grammaire, de la syntaxe, de la stylistique, du lexique ou de la pragmatique. Le travail consiste à mettre en œuvre une exploration plus large du texte, avec des prises d'indices ponctuels sur les mots reconnus partiellement ou en totalité, des formes syntaxiques ou textuelles particulières et des hypothèses de compréhension (traitement cognitif au niveau sémantique). Il faut enfin mettre en œuvre des connaissances culturelles et encyclopédiques (Nindenmeyer Kunze, 2012) pour situer l'écrit dans son environnement. L'objectif ultime de l'enseignement de la compréhension est de développer l'autonomie de l'apprenant (Lahire, 1995 ; Foucambert, 1989, 1994). L'enseignant a donc la lourde tâche d'accompagner les apprentis-lecteurs dans un cheminement vers la compréhension de textes complexes. Toutes ces habiletés sont le résultat d'un long processus qui commence avec les premiers jalons à l'école maternelle<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup>Nous insistons sur l'enseignement maternelle parce qu'il constitue une des principales variables d'intérêt dans notre thèse.

### **3.2. Les premiers jalons de l'apprentissage de la lecture : identification, décodage et reconnaissance des mots**

L'apprentissage de la lecture s'effectue selon trois étapes développementales distinctes (Ecalte & Magnan, 2002) selon les modèles développementaux de Frith (1985), Harris & Coltheart (1986) et Morton (1989). Les trois étapes du modèle de Frith (1985) sont la procédure logographique, qui implique un traitement exclusivement visuel des mots sans recours à la phonologie ni à l'ordre des lettres, la procédure alphabétique ou par médiation phonologique (ou par assemblage). Celle-ci se traduit par un recours systématique à la médiation phonologique lors de laquelle l'enfant s'appuie sur la connaissance des CGP (conversion graphème-phonème) et la procédure orthographique. Celle-ci correspond à la voie directe de la lecture (ou par adressage) et s'effectue à partir d'unités orthographiques, sans recours à la médiation phonologique. Dans le cadre de ces modèles à stades, le traitement des mots est différent d'un stade à un autre et l'accès à une nouvelle procédure de traitement marque le passage au stade suivant et se traduit par la lecture d'un nombre de mots plus important. L'ordre des stades est strictement identique pour tous les enfants, que ce soit en langue première ou seconde (Wang, 2019, p.83, reprenant Farzi, 2014 qui avait cité Fitzgerald, 1990). Le passage d'un stade au suivant est possible seulement quand la procédure d'un stade est parfaitement maîtrisée (Zourou, 2010 ; MEN, 2015).

La lecture, comme nous l'avons indiqué, est un long processus qui commence avec l'enseignement préscolaire, pour les enfants qui ont eu la chance de le fréquenter. Selon certains auteurs (Le Bouffant, 1998 ; Ndayisaba, 2013), trois activités principales prédominent à ce stade d'enseignement. Il s'agit de la socialisation, la mise en place du langage, du nombre et du geste d'écriture ainsi que de l'éveil de la curiosité. A ce niveau, l'école a comme finalité de développer les premiers stades de lecture-écriture que sont l'identification, le décodage et la reconnaissance des mots. Par des jeux de socialisation avec les pairs, les enfants entrent en contact avec les premières notions de lecture, d'écriture et de calcul. En lecture, le Ministère de l'éducation Nationale de la France (MEN, 2008, MENESR, 2015), où le français est langue première [L1], définit les compétences attendues à la fin de l'école maternelle. Il stipule qu'à la fin de ce cycle, l'élève « débutant » devrait être capable de différencier les sons, distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés, faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit et enfin, mettre en relation des sons et des lettres. Autrement dit, c'est une phase d'appropriation de la conscience

phonologique, de la correspondance entre phonèmes et graphèmes. En d'autres termes, les premières tentatives de lecture se construisent grâce à l'acquisition et l'appropriation de la conscience phonologique et au développement du principe alphabétique, nécessaires au stade alphabétique et se réalisant par la procédure d'assemblage.

### **3.2.1. L'importance de l'appropriation précoce de la conscience phonologique et le principe alphabétique**

Dans le contexte de l'appropriation précoce de la conscience phonologique et du principe alphabétique, nous reviendrons souvent sur la précocité du fait que notre travail s'inscrit dans un contexte d'inégalités où certains élèves burundais ayant fréquenté l'enseignement préscolaire ont déjà une avance en lecture et écriture par rapport à ceux qui ne l'ont pas fréquenté. La conscience phonologique est l'habileté qui permet de percevoir et de se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques, de découper et de manipuler les unités sonores du langage tel que la syllabe et le phonème. Casalis et al. (1996, p.5) estiment que « la conscience phonologique et notamment les capacités d'analyse phonémique sont une condition essentielle et nécessaire [...] à l'apprentissage de la lecture ». Bien que n'étant pas une méthode de lecture en soi, elle joue un rôle très crucial dans l'identification des mots : « La lecture repose sur cette capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes qui sont perçus) et ceux de l'écrit (les graphèmes) » (Corciulo Cacciatore, 2014, p.24 citant Goigoux et al., 2004). L'idée principale qui la préside est que l'enfant comprenne « que l'écrit code l'oral » (MEN, 2016, p.4), que le système d'écriture entretient des relations directes avec l'oral et que les signes écrits traduisent les mots oralisés (Fadhel & Eddine, 1998). Pour être efficace, ce système doit être mis en place en bas âge. Selon Stanké (2001, pp.2-3), « une intervention précoce les [les enfants] aiderait à décoder et à bien les préparer à vivre des succès dans leurs apprentissages de la lecture et de l'écriture ». C'est aussi l'avis de Goswami (Goswami, 1986 ; Goswami & Bryant, 1990) qui, avec son modèle analogique, stipule que l'enfant possède des compétences phonologiques et orthographiques précocement développées pour apprendre à lire. Ces connaissances implicites peuvent se développer très tôt, grâce à l'exposition de l'enfant au langage oral et au langage écrit et servent de base pour l'apprentissage explicite de la lecture.



Si la conscience phonémique (des phonèmes uniquement), ou segmentation phonémique, ou capacité métaphonologique<sup>137</sup>, se développe suite à la pleine acquisition de la lecture (Lucchini, 2002), son développement partiel est le meilleur prédicteur des performances ultérieures en lecture chez les enfants prélecteurs (Morais et al., 1987 ; Morais & Alegria, 1989). Ensuite, la conscience phonémique et la lecture interagissent en effet tout au long de l'apprentissage (Goswami & Bryant, 1990).

A l'école, pour que les enfants développent une conscience phonologique suffisante, le rôle de l'enseignant est de proposer aux élèves différentes activités qui passent par des tâches de sensibilisation aux sons. Il devra apprendre aux enfants à percevoir ces sons, les discriminer, les situer, les reproduire, les séparer et à les associer (MEN, 2015). C'est ainsi que l'enseignant pourra par exemple, sur la base de comptines, de jeux ou de chansons, etc., faire acquérir aux enfants l'habileté à scander les syllabes, à identifier les rimes, à contraster ou comparer les sons en regroupant des mots qui ont des sons semblables ou différents. Ces activités d'identification et de manipulation s'opèrent au début, au milieu ou à la fin du mot. Les chercheurs (Giasson & Vandecasteele, 2012) ont montré qu'il est plus facile de commencer par le début, de poursuivre ensuite par la fin et de terminer enfin par le milieu. Le lecteur pourrait aussi faire fusionner et segmenter les mots en syllabes, fragmenter les phonèmes et enfin, manipuler les phonèmes, pour créer de nouveaux mots. Comme la manipulation des phonèmes n'est pas chose très facile et très évidente pour les lecteurs débutants, MENESR (2015) suggère de commencer par les voyelles et terminer par les consonnes.

D'autres recherches (Demont & Gombert, 1996 ; Tunmer, 1990) évoquent l'apport de la conscience syntaxique sur la lecture. Selon Mahdavi (2019) citant Harriman (1991), la conscience syntaxique est basée sur trois aspects:

(a) la conscience de la phrase comme l'unité de base du langage écrit, (b) la conscience de l'acceptabilité grammaticale et de la grammaticalité comme elle se rapporte aux phrases ou aux chaînes de mots, et (c) les jugements sur les relations entre la structure syntaxique et les propriétés sémantiques des phrases, par exemple, la synonymie et l'ambiguïté. (Mahdavi, 2019, p.32)

Comme les modèles de lecture, la conscience syntaxique comporte deux processus, celui de bas niveau et celui de haut niveau. Selon Mahdavi (2019, p.31) citant Guo & Roehrig (2011) et Tunmer & Hoover (1992), dans le processus de bas niveau, « la conscience syntaxique réfère

---

<sup>137</sup>Selon Besse et al. (2010, para. 1), « les compétences métalinguistiques renvoient à des connaissances explicites relevant d'une activité contrôlée consciemment par le système cognitif, ces connaissances pouvant porter sur différents niveaux du système linguistique : phonologiques, syntaxiques, morphologiques, etc. ».

à la capacité de comprendre les structures grammaticales de la langue dans les phrases ainsi que la capacité de réfléchir sur la structure syntaxique de la langue et de la considérer indépendamment du sens transmis par la langue ». Citant (Layton et al. 1998), Mahdavi (2019, p.32) affirme que le processus de haut niveau comporte deux capacités à savoir « (a) la capacité de formuler les règles de syntaxe et de déterminer quelles sont ces règles, et (b) la capacité de contrôler et de réfléchir intentionnellement sur sa connaissance des règles syntaxiques ou sur sa performance aux tâches mesurant la connaissance syntaxique ». Cette conscience compléterait les capacités de décodage des enfants. Ces derniers pourraient utiliser leurs capacités d'analyse syntaxique pour augmenter leurs connaissances lexicales en s'appuyant sur le contexte pour lire les mots irréguliers. Pour ces derniers, la lecture par simple décodage est insuffisante. Cette conscience jouerait aussi un rôle central de « monitoring » de la compréhension des phrases lues (Rondal et al., 2003).

L'école maternelle est donc destinée à développer la personnalité de l'enfant et à lui donner les outils nécessaires à l'acquisition des connaissances et compétences de l'école primaire. C'est à ce dernier niveau que l'enseignant apprendra aux « prélecteurs » l'appropriation du principe alphabétique et la connaissance des lettres (Goigoux, 2004). Il repose sur le codage des phonèmes grâce aux lettres de l'alphabet. Il renvoie à la découverte explicite des correspondances graphophonémiques (CGP) et son apprentissage permet l'élaboration d'une cohérence efficace entre les phonèmes et les lettres ou groupes de lettres, les graphèmes, nécessaires pour apprendre à lire (Zourou, 2010).

### **3.2.2. Départs différents dans l'acquisition de l'identification des mots en français**

Les enfants, selon les contacts environnementaux qu'ils ont pu avoir avec le français, ont des départs différents au début du primaire où l'identification des mots se renforce. Ceux qui ont suivi un enseignement préscolaire, quand ils entament la première année primaire, savent déjà lire et écrire quelques mots simples. Cela ne signifie pas que ceux qui ont fréquenté un établissement préscolaire ont acquis les correspondances graphèmes/phonèmes, mais ils ont compris que l'écrit code l'oral, que des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes) représentent des unités distinctives de la langue orale (les phonèmes) assemblés en syllabes. Ces enfants ont donc une avance sur ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle. C'est d'ailleurs le constat de certains chercheurs (Dickinson et al., 1994). Aussi, Tamis-LeMonda et ses collaborateurs ne tirent-ils pas la même conclusion ?

Lorsqu'ils [les enfants des milieux favorisés et défavorisés] entrent à l'école, les enfants n'ont pas les mêmes habiletés et ces divergences initiales ont souvent une incidence sur leurs progrès en matière de langage, de développement cognitif, de lecture et d'écriture, de même que sur leur réussite scolaire. (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009, p.2)

C'est pendant les premières années, période où l'acquisition du langage et l'apprentissage se font de façon accélérée, que les enfants profiteront le plus d'un milieu familial favorable (Shonkoff et al., 2000 ; Dickinson et al., 2002). Par ailleurs, un effet positif et durable de la fréquentation de l'école maternelle sur les acquisitions scolaires des élèves en langue et en mathématiques a été démontré (Jarousse et al., 1992 ; Caille & Rosenwald, 2006 ; Entwisle et al., 2005). De plus, il existe une corrélation forte entre les antécédents de l'école maternelle en compréhension du langage oral (notamment le lexique) et la compréhension en lecture (Goigoux et al., 2013). Aussi, dans certaines écoles d'enseignement préscolaire, les petits enfants sont-ils précocement soumis aux contenus des premières années de l'école primaire. C'est également au niveau préprimaire que les jeunes lecteurs amorcent des activités mnésiques de stockage d'informations très utiles dans les apprentissages ultérieurs de lecture.

### **3.3. La mise en place des modèles d'enseignement de lecture et de certaines compétences de base**

La mise en place des modèles d'enseignement de la lecture ont suscité un long débat chez les chercheurs sur la lecture. En effet, deux tendances ont vu le jour. La première estime que l'apprentissage de la lecture se réduirait à l'acquisition des « procédures de déchiffrage et de transcodage de phonèmes » (Casalis et al., 1996, p.6 citant Perfitti, 1991 ; Morais, 1993, 1994). Un autre groupe pense au contraire qu'« il faut d'emblée apprendre aux enfants à accéder à la signification, l'identification du mot constituant davantage un obstacle qu'une aide à la compréhension » (Smith, 1971 cité par Casalis et al., 1996, p.6).

Les procédures de lecture commencent à fonctionner dès les premières tentatives de lecture qui s'installent généralement au début de l'école primaire. C'est en effet à ce niveau que les enfants commencent à apprendre à lire, et surtout à écrire. Les élèves qui ont eu la chance de suivre un enseignement préscolaire ont déjà quelques petites notions de lecture et d'écriture, bien qu'« il n'y a pas vraiment d'antériorité entre l'apprentissage de la lecture et la lecture elle-même » (Le Bouffant & Lacoste, 1998, para. 3). Le parcours préparant l'entrée au primaire s'effectue généralement en langue nationale dans certaines écoles et institutions accréditées pour le faire. Dans d'autres, l'enseignement préscolaire s'effectue en langue étrangère, qui

est pour la plupart des pays, une langue seconde<sup>138</sup>. Dans ces pays comme c'est le cas au Burundi, l'enseignement préscolaire en français (généralement langue seconde) n'est que le luxe de quelques enfants favorisés socialement. Or, « la corrélation entre l'origine sociale et les performances à la fin de l'école primaire (et au-delà) est un fait établi » (Ouzoulias & Fischer, 2012, p.77). La tranche de 6-7 ans à 12-13 ans, qui est l'âge moyen à l'école primaire, est très importante dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Il constitue un pont entre l'oral et l'écrit (Observatoire National de la lecture, 2005). Le gros de l'activité de l'élève est d'extraire d'une représentation graphique du langage, la prononciation et la signification qui lui correspondent. C'est de s'entraîner vers une compréhension d'un texte écrit, et d'apprendre à « écrire ».

Comprendre un texte écrit ne vient pas d'un coup. C'est tout un processus qui est guidé par l'enseignant. L'enfant s'est déjà habitué à la lecture à la maternelle, à part que celle-ci reste faite par l'enseignant et porte sur de courts textes. La compréhension se construit petit à petit, commence toujours par des choses simples qui deviennent progressivement complexes, jusqu'à ce que l'enfant devienne un lecteur compétent et enfin expert. Pour y arriver, tout un système d'apprentissages doit être mobilisé. L'enseignant de la lecture devra travailler en connivence avec les apprenants des compétences phonologiques, lexico-sémantiques, syntaxiques, stratégiques, etc. Pour que l'enfant mène à bien ses débuts d'apprentissage de la lecture, il doit avoir maîtrisé certaines habiletés :

La compréhension de l'écrit (en particulier les premières années d'apprentissage de la lecture) est étroitement dépendante de la précision, de la rapidité<sup>139</sup> et de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de reconnaissance du mot, qui eux-mêmes sont liés à l'existence et au développement de la compétence phonologique ainsi qu'à l'efficacité d'une mémoire de travail que l'âge et la lecture contribuent à développer. (Casalis et al., 1996, pp.5-6)

Les modèles d'enseignement de la lecture à adopter à l'école en début d'apprentissage sont de deux types auxquels s'ajoute un modèle mixte, selon les procédures à développer. Le premier est le modèle ascendant, appelé aussi bottom-up soutenu par Bentolila (1996), cité par Lucchini (2002). Le lecteur commence par voir la lettre et remonte jusqu'au mot, à la phrase, au paragraphe et enfin au texte. L'apprentissage part du plus simple au plus complexe,

<sup>138</sup>Pour distinguer les notions de langue maternelle, langue étrangère et/ou langue seconde, se référer à Cuq & Gruca (2004) ; Collès (1992) et Martinez (1999).

<sup>139</sup>Fayol (1989, p.34) trouve que « l'âge influence l'accélération de la vitesse de lecture ».

comme l'indique le nom du modèle. L'élément essentiel est la lettre. Dans cette logique, la compréhension se fait au moment où le mot est compris : le sujet déchiffre, il prononce et il comprend, en recourant avant tout aux correspondances entre graphèmes et phonèmes (stratégie grapho-phonétique). Les lecteurs débutants sont familiarisés en premier lieu aux lettres et aux syllabes. Ils apprennent à associer les lettres entre elles pour former des syllabes, puis des mots et ensuite, à lire couramment. L'automatisation en vue d'arriver à la saisie du mot passe par la lecture à haute voix et la répétition.

Le deuxième modèle, soutenu par Foucambert (1976, 1978, 1983) et Charmeux (1972), cités par Sprenger-Charolles (1991), est descendant. Il consiste à puiser les informations dans le péri-texte (illustrations, mise en page, type de texte, reconnaissance de mots-clés). La procédure est l'inverse de la précédente. Elle s'effectue en « descendant » du texte dans son ensemble jusqu'au mot et si nécessaire, à la lettre. Dans ce sens, lire consiste à comprendre, tout en ne passant pas par une éventuelle oralisation.

Le dernier modèle, interactif (Chaveau & Rogovas-Chaveau, 1990), mêle les deux premiers (Charmeux, 1975 ; Giasson, 1990). Pour comprendre, le modèle exige que le lecteur se serve de sa culture générale, c'est-à-dire des connaissances linguistiques antérieures, en relation avec les informations du texte. Cela veut dire que l'apprenant devra mettre en place toutes les stratégies à sa disposition, en vue d'une situation problème à laquelle il fait face. L'apprentissage se fait sans manuel, car il s'appuie sur des écrits authentiques, dans un esprit de mise en projet de l'apprenant lecteur et scripteur. L'acte de lire est associé dès le début à l'acte d'écrire dans les activités d'entraînement proposées sur le texte à l'étude et dans des productions écrites.

### **3.4. Construction et fonctionnement de la lecture-compréhension ou compréhension de textes**

Le terme « lecture-compréhension » que nous évoquons ici fait allusion à la compréhension de textes qui repose sur de nombreuses habiletés : le décodage des mots, la sélection du sens approprié au contexte, l'interprétation des marqueurs référentiels et discursifs, les inférences logiques, etc. qui s'opèrent à plusieurs niveaux (Giasson, 2007 ; Pulido, 2007). Pour parvenir à cette « macrostructure sémantique », le lecteur « doit avoir acquis la maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrage graphophonémique [...] mais doit aussi être capable d'élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des

informations véhiculées par le texte » (Legros et al., 1998, p.81). L'acquisition des compétences en compréhension reste donc un processus très complexe qui consiste à mettre en relation les éléments dispersés dans le texte (Tatah, 2011) et qui passe par un large éventail de compétences linguistiques, extralinguistiques et cognitives du lecteur.

En référence au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* du Conseil de l'Europe (2001), « la compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue [...] » (Petit, 2007, para. 14). Les autres compétences extralinguistiques sont relatives au contexte sociolinguistique de production du texte ainsi qu'aux fonctions pragmatiques liées à sa production et à son exploitation. Savoir lire tient compte du fait de savoir mettre en liens les signes graphiques, linguistiques, socioculturels, etc. propres à une langue (Wang, 2019). Le lecteur doit « comprendre l'intention qu'un sujet scripteur voulait exprimer à travers son texte ou pour lire son propre texte avec les yeux d'un lecteur autre que lui-même » (Wang, 2019, p.64). Quoi qu'il en soit, la compréhension d'un texte repose sur trois principales variables réparties en structures cognitives et affectives à savoir le lecteur lui-même, le texte et le contexte (Giasson, 1996). Les performances en lecture sont le résultat du degré d'imbrication de ces éléments (Giasson, 1996). Selon les auteurs (Dias Loguercio, 2012), les éléments qui participent à la compréhension d'un texte sont les composantes linguistiques et discursives (lexique, grammaire ainsi que l'organisation textuelle), les éléments énonciatifs (l'image du texte) et des composantes extralinguistiques (le but et la motivation de lire, l'expérience lectrice ainsi que les stratégies de lecture, c'est-à-dire, comment le lecteur lit le texte et ce qu'il fait pour le lire).

La compréhension de la phrase et finalement du texte est aussi un enjeu important. En plus des enseignements reçus en rapport avec la construction syntaxique, l'enfant mobilise tout un tas de stratégies, dont les inférences qui peuvent être (socio)linguistiques et pragmatiques (Campion & Rossi, 1999 ; Giasson, 2008). Selon ce dernier auteur, l'inférence est un dépassement de la compréhension littérale et se subdivise en deux procédures, une inférence logique (fondée sur le texte) et une inférence pragmatique (fondée sur les connaissances antérieures). Celle-ci suppose la connaissance du contexte d'énonciation. Le Conseil de l'Europe (2001, p.18) définit la compétence sociolinguistique comme celle « qui renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue [...], sensible aux normes sociales. La compétence pragmatique quant à elle est définie par ce dernier organe comme celle qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle de ressources de la langue [...] et renvoie à la maîtrise du

discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (Conseil de l'Europe, 2001, p.18)). Dans le même sens, Cusin-Berche (1997, para. 1) affirmera que « l'approche pragmatique de la compréhension permet de prendre en considération l'ensemble des éléments implicites qui reposent sur un(des) savoir(s) supposé(s) partagé(s) et qui, en définitive, conditionnent le sens des constituants linguistiques du message ». Du point de vue pragmatique, deux notions sont à savoir différencier, le contexte et le cotexte (les deux notions seront approfondies dans les lignes qui viennent).

Une bonne performance en lecture est le résultat d'une grande maîtrise lexicale, morphologique et syntaxique, de cohérence discursive et d'habileté argumentative qui fonctionnent parallèlement (Denhière & Baudet, 1992 ; Fayol, 1992 ; Ehrlich et al., 1993). Pour qu'un lecteur soit performant, Casalis et al. (1996) s'appuyant sur les idées de ces derniers chercheurs, relèvent cinq grandes étapes du processus. La première est « l'accès au lexique mental et l'identification des mots avec leurs composantes de rapidité et de précision déterminés à la fois par le degré d'autonomisation atteint et les caractéristiques de complexité orthographiques et morphologiques des mots » (Casalis et al., 1996, p.7). Il a été prouvé que « les indices de haut niveau ne peuvent être mis en œuvre par le lecteur que s'ils sont supportés par une maîtrise linguistique assurant un fonctionnement des processus de bas niveau » (Dias Loguercio, 2012, para. 15). Or, le processus de bas niveau est d'abord automatisé en langue maternelle (Gaonac'h, 1990 ; Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1995, cités par Dias Loguercio, 2012). Cette automatisation aide les lecteurs dans les processus de haut niveau et donc dans l'interprétation de lecture et la construction du sens. Cela se passe autrement lorsque la lecture se fait en langue étrangère. Les difficultés de compréhension sont souvent liées à une insuffisante automatisation de certains processus de bas niveau (Gaonac'h, 1990).

La deuxième étape du processus est l'analyse syntaxique des séquences de mots et la structure syntaxique des différents constituants, puis de l'énoncé. La troisième est « l'élaboration des propositions et leur signification » (Casalis et al., 1996, p.7) dont l'efficacité et la précision syntaxico-sémantiques du traitement sont étroitement liées aux ressources mnésiques et attentionnelles du sujet. La quatrième est « la combinaison et l'intégration des combinaisons à partir d'indices divers » (Ibidem). Ces indices sont morphologiques, morphosyntaxiques, thématiques et pragmatiques. A ces indices s'ajoutent l'établissement de la cohérence entre les propositions, l'inférence puisant dans les connaissances contenues en

mémoire à long terme auxquelles s'ajoutent le degré d'exploitation des informations stockées en mémoire de travail. La dernière étape est « la construction par le sujet d'un modèle de situation décrite par l'énoncé ou le texte ». La performance consiste donc pour le lecteur à prouver l'efficacité de sa compréhension. De plus, la construction du sens exige du lecteur de se mettre à la place du scripteur et de reconstruire le sens que le scripteur voulait exprimer en écrivant (Wang, 2019).

Parmi les variables extralinguistiques contribuant à la construction du sens dans la compréhension d'un texte figurent celles qui sont liées au lecteur lui-même, à ses connaissances et son savoir-faire, son but et une demande ou envie de lecture (en classe, au travail, pour le plaisir, ...). Citant d'autres auteurs comme Beacco (2007), Dias Loguercio (2012) montre les aspects propres au lecteur influençant la construction du sens. Il cite les expériences du sujet, ses connaissances, ses attentes et ses motivations.

### **3.4.1. Les compétences sémantiques et lexicales**

Les compétences sémantiques et lexicales sont parmi les meilleurs atouts dont doit disposer un bon lecteur. Elles concernent non seulement le sens des mots et les relations entre eux, mais aussi associent la capacité de décodage et celle de reconnaissance orthographique des mots. Le sens d'une forme linguistique « se définit par la totalité de ses emplois, par leur distribution et par les types de liaisons qui en résultent » (Cusin-Berche, 1997, para. 3 citant Benvéniste, 1971). Plus « le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit » (Goigoux et al., 2013, p.1). De même, « mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots » (Ibidem). Ces auteurs ajoutent que « ceux qui comprennent mal ce qu'ils lisent, lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire » et de surcroît, les élèves les moins performants dans ce domaine proviennent le plus souvent de milieux populaires (Goigoux et al., 2013, p.10).

Dans le choix du vocabulaire à enseigner, l'enseignant cible les mots qui pourraient bloquer la compréhension du texte et éviter de transformer une leçon de compréhension en leçon d'explication du vocabulaire et de grammaire comme l'est souvent dans plusieurs milieux scolaires (Lindenmeyer, 2012). Il doit donc persuader les élèves que tous les mots d'un texte ou groupes de mots ne sont pas d'égale importance. Pour les mots dont le sens n'a pas été explicité par l'enseignant, les élèves peuvent les comprendre à l'aide d'un dictionnaire ou à l'aide du contexte de la phrase ou du texte (Rego & Bryant, 1993, cités par Besse et al., 2010).



S'agissant du sens en contexte, ces derniers affirment que les sujets lecteurs comprennent en établissant le rapport entre le(s) mot(s) et son synonyme, les mots de même famille, des paraphrases, etc. Expliquant la « variation des sens selon le contexte » et citant Dubois & Dubois (1971), Cusin-Berche (1997) précise qu'un sens linguistique peut s'opposer à l'interprétation d'un énoncé. Dans de tels cas, seuls les éléments contextuels permettront de décrypter le message exprimé par le locuteur. Ce dernier auteur cite à titre d'exemples des cas d'emploi de plusieurs figures de style, qui ne sont compréhensibles qu'en contexte.

### **3.4.2. Compétences syntaxiques : comprendre la phrase et sa structure**

La compétence en traitement de la phrase est aussi un long processus qui exige l'appropriation de plusieurs notions. Celle-ci s'installe après que le sujet s'est déjà approprié les processus de bas niveau. A ce stade, il s'agit non seulement de la maîtrise explicite de règles grammaticales<sup>140</sup> (Gombert, 1990) mais aussi d'intérioriser et comprendre l'usage de plusieurs autres éléments linguistiques et non linguistiques. D'autres subtilités s'ajoutent à ces compétences, à savoir les différentes marques de cohérence et de cohésion. Pour pouvoir maîtriser tous ces aspects, il s'avère indispensable que le sujet lecteur conjugue les connaissances y relatives et ne néglige rien de ce qu'il a appris depuis le début des apprentissages, surtout en grammaire et en orthographe. Ce sont ces notions apprises qui lui permettront de comprendre la construction de la phrase, à commencer par les phrases simples. La morphologie au sein de la phrase demande aussi une attention particulière parce que des indices de forme comme ceux qui sont en rapport avec le genre, la personne, les temps verbaux<sup>141</sup> contribuent énormément à la compréhension. Dès lors, comment se construit la compétence syntaxique ?

#### **3.4.2.1. Maîtrise des règles grammaticales**

La maîtrise des règles grammaticales est un impératif pour pouvoir comprendre la construction correcte d'une phrase. Même si « ce qui fait d'un texte un texte, ce n'est pas sa 'grammaticalité', mais sa textualité » (Beaugrande, 1990 cité par Wang, 2019, p.72) des chercheurs tels que Dorronzoro & Klett (2007) affirment qu'en lecture-compréhension en général et en langue étrangère en particulier, le plus grand souci rencontré par les enseignants et les apprenants est bel et bien l'appropriation des notions linguistiques, notamment

<sup>140</sup>Andramamonjy (2000, p.421) citant Corbett (1991), affirme que « la composante syntaxique est considérée comme la propriété essentielle du genre grammatical ».

<sup>141</sup>Weinrich (1973) cité par Devilla (2006) s'intéresse aux effets textuels liés aux temps et aux transitions entre temps proches.

grammaticales. D'autres éléments pragmatiques, iconographiques et culturels s'ajoutent à l'étude de la langue (Dorronzo & Klett, 2007). Ces indices jouent un rôle très important dans la construction du sens textuel. La question de savoir à partir de quand on peut considérer qu'un apprenant maîtrise les règles grammaticales peut se poser. Celles-ci sont supposées avoir été préalablement enseignées. Les règles grammaticales ne peuvent pas être apprises en même temps, mais leur apprentissage se fait progressivement et généralement en parallèle avec la lecture. Même s'il ne montre pas l'ordre dans lequel les éléments syntaxiques et textuels doivent être enseignés, l'ouvrage *Grammaire méthodique du français* de Riegel et al. (1994) nous semble une référence détaillée des constituants linguistiques, textuels et surtout grammaticaux qu'un bon lecteur devrait avoir maîtrisés. Blain (1996) faisant un compte rendu de l'ouvrage sous forme de bilan, apprécie beaucoup que l'ouvrage expose les principaux concepts linguistiques et « propose à la fin de chaque développement une bibliographie de base, empruntée aux travaux en français qui permettront aux lecteurs de comprendre les fondements des concepts étudiés ou de les approfondir » (Blain, 1996, p.41).

Nous donnons un aperçu des différents éléments linguistiques susceptibles d'être maîtrisés par un bon lecteur selon Riegel et al. (1994). Nous ne nous intéressons qu'à l'écrit dont notre thèse fait objet, mais nous signalons que les auteurs ont traité aussi des formes de l'oral. Concernant la compréhension de l'écrit, les principaux éléments traités par ces auteurs concernent la grammaire structurale de la phrase simple (constituants obligatoires et facultatifs), de celle complexe (avec les éléments de coordination, juxtaposition, subordination), la fonction des mots et des propositions, la structure lexicale (affixes, suffixes, dérivation, sigles et acronymes, etc.). S'agissant du sens des mots, les aspects devant être maîtrisés par le lecteur sont par exemples le fonctionnement de la polysémie, de l'homonymie, de la synonymie et de l'hyponymie. Blain (1996) insiste sur cette dernière figure de style parce qu'il la trouve moins exploitée en classe de français alors qu'il la juge facilement exploitable en lexique au primaire et au secondaire. En effet, du point de vue sémantique, cet auteur définit l'hyponymie comme suit :

relation hiérarchique entre un terme sous-ordonné (l'hyponyme) et un terme qui lui est super-ordonné (l'hyperonyme). Le sens du premier terme (par exemple *rose*) inclut celui du second (par exemple *fleur*). Des hyponymes peuvent partager le même terme hyperonyme. A l'hyperonyme fleur correspondent plusieurs hyponymes : *rose*, *tulipe*, *géranium*, *pétunia*, *bémérocalle*, etc. Les différents hyponymes ne se distinguent que par un ou plusieurs traits spécifiques (Blain, 1996, p.42).

D'autres aspects susceptibles d'être maîtrisés par un lecteur pour une bonne performance en compréhension de l'écrit est la grammaire de la communication (Riegel et al., 1994). Dans ce contexte, le lecteur doit avoir appris le fonctionnement de l'énonciation, « instance constamment présente et décelable dans un texte par les indices laissés par le locuteur (pronoms, adverbes de lieu et de temps, modalités, etc.) et les actes de langage : actes directs et indirects » (Blain, 1996, p.42). Les actes de langage posent plus de difficultés aux lecteurs du fait qu'« un acte de langage repose toujours sur une convention sociale implicite qui associe, dans une communauté donnée, telle expression linguistique à la réalisation de tel acte de langage particulier » (Blain, 1996, p.43). Le lecteur doit savoir interpréter l'association de certains actes de langage à des types de phrases par exemple. C'est à ce niveau que le lecteur doit savoir qu'une phrase impérative est liée à une injonction, qu'une phrase interrogative est liée à un acte de questionnement, que des vocables comme « *idiots, crétin, imbécile* servent à réaliser un acte d'injure » (Blain, 1996, p.43 reprenant Riegel et al., 1994).

L'autre compétence que doit posséder un lecteur performant consiste dans la compréhension des contextes socio-culturels, des actes de langage direct/indirect qui peuvent être exprimés par des formes variées de langage. Blain (1996) citant Riegel et al. (1994) illustre ce cas par un acte d'injonction qui requiert des formulations différentes. Il cite l'exemple d'un acte de demande « fermer une porte ». Sous un aspect direct, cet acte peut être réalisé soit en employant une phrase impérative (*Ferme la porte*) soit une phrase déclarative dans des conditions inhabituelles (*Je t'ordonne de fermer la porte / Je te prie de fermer la porte*) ou encore par une phrase interrogative dans le cas de circonstances spécifiques (*Voudras-tu fermer la porte s'il te plaît ?*).

La forme directe de l'acte de langage diffère de celle indirecte :

alors que les actes de langage directs utilisent la forme linguistique associée par convention à un acte de langage spécifique, les actes de langage indirects sont accomplis au moyen d'énoncés contenant une forme associée conventionnellement à un autre acte que celui qu'ils visent à accomplir » (Riegel et al., 1994 cité par Blain, 1996, p.43).

Dans ce sens, ces auteurs affirment que dans cet acte de « fermer la porte », l'énonciateur a au moins deux possibilités de demander de fermer la porte : *Ferme la porte* et toutes les autres formulations libellées ci-haut (actes de langage directs) ou *Il fait froid ici/Tu vas attraper la grippe*, etc., actes de langage indirects.

D'autres aspects grammaticaux faisant partie des compétences dont doit disposer un lecteur performant sont en rapport avec la structure textuelle : les moyens de structuration textuelle, les règles de cohérence textuelle, la progression thématique, le type d'anaphores et le rôle des connecteurs » (Riegel et al., 1994). Ces aspects seront traités dans les lignes qui suivent.

La question de l'enseignement de la grammaire à des fins de compréhension de textes a suscité des discussions au sein d'équipes de chercheurs. Deux tendances ont été observées. La première considère qu'on atteint la compréhension en passant par le contact direct avec les textes, l'« input textuel » (Dorronzoro & Klett, 2007). Un autre courant soutient qu'il faut commencer par l'enseignement de certaines règles grammaticales et un vocabulaire de base avant d'aborder la lecture de textes. Cette dernière méthode est appelée par Bange (2002), l'apprentissage des « règles pédagogiques ». Selon ce dernier auteur, ces règles aideraient l'élève à s'approprier des connaissances explicites sur le fonctionnement de la langue. Un consensus alliant des règles implicites et explicites de la grammaire sera trouvé par les spécialistes, même si d'autres éléments s'ajoutent à la connaissance de normes linguistiques.

Gaux & Gombert (1999) proposent des tâches didactiques à soumettre aux jeunes élèves, pour s'assurer que les règles grammaticales ont été maîtrisées. Ces chercheurs exposent six concepts-clés à tester à savoir la répétition, le jugement, la correction, la localisation, l'explication et le complètement. Selon eux, sur la base des études de Bowey (1986), Demont (1994), Tyler & Maslen-Wilson (1978), la tâche de répétition consiste à évaluer l'application automatique des règles grammaticales. La démarche consiste à proposer aux sujets de « répéter des énoncés corrects ou incorrects en respectant le cas échéant, l'agrammaticalité » (Gaux & Gombert, 1999, p.46). Reprenant Gottardo et al. (1996), les deux auteurs expliquent que la tâche de jugement consiste à évaluer si les énoncés sont grammaticalement corrects ou agrammaticaux. Cette évaluation peut se faire sous deux aspects : sur la base de la réflexion grammaticale et en testant les connaissances tacites ou les informations sémantiques. La procédure consiste à ce que l'apprenant désigne la(les) phrase(s) agrammaticale(s) suite à la configuration sonore déviante par rapport à l'usage courant de la langue<sup>142</sup>ou constate une anomalie de signification<sup>143</sup>liée au non-respect des règles syntaxiques. Pour être sûr que l'élève est attentif aux règles syntaxiques, des chercheurs comme Demont (1994), Gottardo et al. (1996), Smith-Lock & Rubin (1993), cités par Gaux & Gombert (1999, p.47), ajoutent la

---

<sup>142</sup>A ce sujet, ces auteurs suggèrent de consulter Gombert (1990), Pratt, Tunmer & Bowey (1984).

<sup>143</sup>Gaux & Gombert (1999), citant aussi Hakes (1980), Tunmer & Grieve (1984) affirment que la capacité à déceler l'agrammaticalité basée sur la signification est très déterminante à l'âge de 6-7 ans.

tâche de correction à celle de jugement : les sujets doivent corriger les phrases perçues comme agrammaticales. A ce propos, Rogers (1978) cité par Gaux & Gombert (*Ibidem*) affirme que les corrections en rapport avec la signification sont deux fois plus élevées que celles qui sont relatives aux considérations formelles, à l'âge de 7 ans (Gombert, 1990 ; Pratt, Tunmer & Bowey, 1984). Bialystock (1986), Tunmer et Grieve (1984) cités par Gaux & Gombert (1999, p.48) « considèrent cependant que la tâche de correction requiert en général une plus grande analyse des connaissances syntaxiques que celle de jugement et en particulier lorsque l'anomalie est perceptible ». Ils continuent, en citant Gombert & Boudinet (1988), que « lorsque l'anomalie est peu perceptible comme c'est le cas pour les phrases dont l'ordre des mots est perturbé, la prégnance de l'agrammaticalité focaliserait l'attention des élèves sur la forme plutôt que sur le contenu » (*Ibidem*). Markman (1981) cité aussi par Gaux & Gombert (1999, p.47) constate, quant à lui, que « les enfants, bien qu'utilisant correctement la syntaxe de leur langue dans leurs productions spontanées, obtiennent de faibles performances dans les tâches qui requièrent l'analyse explicite de la structure du langage ».

Selon la tâche de localisation telle qu'étudiée par Bialystock (1979), Smith-Lock & Rubin (1993) évaluent si l'élève est capable de repérer l'agrammaticalité dans la phrase. Toutefois, Gaux & Gombert (1999) signalent que, malheureusement, cette tâche ne permet pas de savoir si l'apprenant a pu percevoir la forme de l'agrammaticalité.

La tâche d'explication, étudiée aussi par Hakes (1980), analyse la raison qui pousse l'élève à accepter, rejeter ou modifier une phrase. Ce dernier doit en outre expliquer ce qui fait que l'énoncé n'est pas correct (Smith-Lock & Rubin, 1993).

La tâche de complètement, quant à elle, demande aux apprenants de remplir les places vides par des mots manquants dans une phrase (Perfetti & Roth, 1981 ; Ryan & Ledger, 1984). Elle requiert aussi de « compléter le morphème terminal d'un mot incomplet inséré dans une phrase » (Carlisle, 1995 cité par Gaux & Gombert, 1999, p.49). Cette tâche, même si elle sollicite la connaissance des règles grammaticales, connaît parfois des exceptions. En effet, ces derniers auteurs expliquent que la production d'un mot qui manque peut dépendre non seulement des informations sémantiques contenues dans le reste de la phrase, mais aussi de l'étendue du vocabulaire et de la culture générale.

Certains chercheurs (Gleitman & Gleitman, 1970) ont déjà montré que la paraphrase est une autre manière de tester la maîtrise de l'application des règles grammaticales et l'usage de

l'information grammaticale en compréhension. La paraphrase sert en effet à « déterminer si le sujet utilise la catégorie grammaticale conforme à la structure de l'énoncé » (Gaux & Gombert, 1999, p.50). Ryan, McNamara & Kenney (1977) cités par Gaux & Gombert (1999, p.50) sont allés plus loin. Ils ont testé la connaissance des catégories grammaticales en se servant d'une tâche de production des énoncés. Non seulement les résultats ont montré une connaissance de catégories mais aussi, le degré de compétence dans la production de phrases.

### **3.4.2.2. Les déictiques**

Les déictiques sont aussi des éléments qui peuvent compliquer la compréhension d'un texte. Ils sont aussi appelés embrayeurs ou indices de l'énonciation. Ce sont des mots ou groupes de mots qui désignent les personnes, l'espace et le temps et dont la signification varie en fonction de la situation de l'énonciation du texte. Giasson (1996) distingue cinq types de déictiques à savoir, les déictiques personnels (exemples : je, toi, vous, etc.), temporels (hier, aujourd'hui, demain, etc.), spatiaux (celui-ci, celui-là, à gauche, en haut, etc.), discursifs (selon Guillot 2006, ceux-ci constituent des types particuliers fonctionnant à base de démonstratifs et dont la compréhension exige de comprendre le contexte qui précède l'occurrence) et les déictiques sociaux (Büher & Samain, 2009).

A ces catégories s'ajoutent les implications conversationnelles que le lecteur doit savoir déchiffrer. Les déictiques renseignent sur les conditions particulières de l'énonciation et n'ont de sens que dans une situation d'énonciation. Pour les déictiques de monstration (selon Collot, 1980, ceux-ci sont des types particuliers de déictiques constitués de pronoms personnels et démonstratifs dont la verbalisation est souvent accompagnée de gestes de monstration, de désignation ou d'indication référentiels) par exemple, il est difficile de savoir à quoi ils réfèrent si on ne connaît pas le locuteur et à qui il s'adresse. Souvent, les premières et les troisièmes personnes sont remplacés abusivement par « on » et si le lecteur n'y prête pas attention, il lui est difficile de différencier si le référent est l'énonciateur ou l'allocutaire. Il prend en effet plusieurs valeurs, et c'est cela qui cause problèmes.

L'autre difficulté au niveau des embrayeurs spatio-temporels consiste à déchiffrer le contenu du message par rapport à l'énonciateur. On ne peut en effet pas savoir à quoi ils réfèrent sans connaître la position spatio-temporelle de celui qui parle. Pour comprendre la référence déictique, il est primordial de comprendre à quoi elle réfère, c'est-à-dire, avoir compris au préalable ce qui précède. La compréhension du fonctionnement des déictiques requiert en partie celle du contexte.

### 3.4.3. Le contexte et le co-texte dans la compréhension de l'écrit

Le contexte et le co-texte sont très déterminants dans la performance en compréhension de l'écrit, dans ce sens que les éléments constitutifs des deux indicateurs agissent dans la construction du sens. Le contexte et le co-texte sont respectivement définis comme l'environnement physique, le moment et le lieu où le texte est produit (Maingueneau, 2016) et « environnement linguistique immédiat d'un texte ou d'une phrase écrite ou prononcée » (Bronchart, 1995, p.27). Rastier (1998, p.106) définit le co-texte comme un « voisinage local ». Ce concept désigne les séquences verbales et non verbales qui se trouvent de part et d'autres de l'unité à interpréter. Il met en relation les parties d'un même texte (texte autour du texte). Selon Dias Loguercio (2012, para. 8), « la notion de contexte [...] est associée davantage à l'extratextuel, à des connaissances préalables du lecteur, qui permettraient par exemple de saisir l'hétérogénéité anonyme dans les discours, la polyphonie énonciative ».

Le lecteur configure le cotexte en s'appuyant sur sa connaissance du monde et certaines règles de sens commun (Maingueneau, 2016). Le sujet se base sur les connaissances stockées dans la mémoire, telles que les noms propres, la forme réglementaire des panneaux d'interdiction, etc. Selon Giasson (1990), les phénomènes cotextuels renvoient aux liens des différents énoncés entre eux (cohésion, anaphore).

L'autre rôle joué par le contexte et le co-texte consiste dans la détermination sémantique des unités lexicales du discours. En effet, « le co-texte permet de prendre en compte la distribution de l'unité et d'approfondir l'analyse sémantique, en établissant un champ sémantique » (Cusin-Berche, 2003 cité par Dias Loguercio, 2012, para. 20). Quant au contexte qui est associé aux données cognitives et situationnelles, il « active un champ notionnel et pourvoit l'unité lexicale de sèmes secondaires ou actualise des sèmes virtuels » (Dias Loguercio, 2012, para. 20). Dans ce sens, comme le fait remarquer Cusin-Berche (2003) citant le cas typique de l'ironie et de certains énoncés hypocoristiques, il arrive que les indices cotextuels soient discordants des indices contextuels. Par voie de conséquence, cette discordance change l'interprétation et non le sens linguistique des unités. Parfois, cette situation entraîne un sens nouveau.

Du point de vue didactique, Coracini (1990) cité par Dias Loguercio (2012), trouve que ce sont les données individuelles<sup>144</sup>qui contribuent à la construction des données textuelles. C'est

---

<sup>144</sup>Ces données individuelles évoquées par l'auteur sont « la personnalité du lecteur (ses goûts, ses intérêts...), ses idéologies, ses expériences diverses et ses connaissances (sur le sujet abordé, concernant la pratique de

pour cette raison que des auteurs (Dias Loguercio, 2012) suggèrent que les enseignants transmettent des stratégies aux élèves. Rui (2000), cité par Dias Loguercio (2012), prône par exemple un apprentissage centré sur les apprenants-lecteurs. Dévelotte (1989) suggère également que les apprentissages tiennent en compte les facteurs psychologiques et socioculturels des élèves.

Des discussions ont également été engagées à propos de la place de l'usage du dictionnaire dans la construction du sens d'un texte écrit dans une langue étrangère. Cet ouvrage est défini comme un recueil principalement utilisé pour rechercher la signification des mots et informer sur le sens (Béjoint, 2003 ; Bogaards, 1994 ; Welker, 2006) cités par Dias Loguercio (2012). Alors que certains chercheurs apprécient positivement l'usage du dictionnaire en classe de langue, les autres fustigent son utilisation. Les premiers fondent leur position sur le fait que c'est un outil incontournable. Selon eux, il est non seulement essentiel dans l'explicitation du sens mais fait également lui-même objet de la lecture. Les deuxièmes s'appuient sur un principe pédagogique selon lequel il faut apprendre aux élèves des stratégies d'accomplir une tâche sans comprendre tous les mots d'un texte :

l'individu doit s'appuyer sur ses connaissances, sur les indices textuels, inférer donc à partir du « co-texte » et du « contexte » dans une « situation » donnée, les mots qu'il ne connaît pas ou qui ne font pas sens pour lui. Cela évite que le sujet interrompe sa lecture à chaque mot ou qu'il essaie de lire mot à mot, en entravant les mécanismes d'anticipation et la formulation d'hypothèses. » (Dias Loguercio, 2012, para. 30).

D'autres chercheurs (Binon et al., 2004 ; Binon & Verlinde, 2006) choisissent une position intermédiaire à propos de l'usage du dictionnaire. Ils estiment que ce manuel ne peut en aucun cas être exclu des démarches d'apprentissage ou de la lecture, surtout pour les apprenants débutants. Pour ces derniers, l'usage du dictionnaire fait partie de leurs stratégies de lecture, de « ce qu'ils [les apprenants débutants] font pour lire » (Dias Loguercio, 2012, para. 31).



### **3.4.4. La linéarisation textuelle**

La compréhension de textes est une macrostructure qui mobilise un grand ensemble d'unités de sens de loin supérieures à la phrase et que le lecteur doit maîtriser. Ces unités de sens doivent être cohérentes les unes des autres. L'enjeu majeur dans les débuts de la construction des savoirs et savoir-faire textuels et intertextuels consiste à montrer explicitement à l'élève comment on construit le sens d'un texte. La linéarisation est une « représentation conceptuelle multidimensionnelle » qui met en pratique deux notions principales dans la construction d'un texte, à savoir la cohérence et la cohésion (Favart, 2005 citant Fayol, 1991). Citant Zammuner (1986) et Bosch (1985), Favart explique que la cohérence s'intéresse à la représentation cognitive liée au texte alors que la cohésion a trait aux effets grammaticaux et aux aspects linguistiques du texte.

#### **3.4.4.1. La cohésion textuelle**

La cohésion textuelle est un aspect formel du texte qui se manifeste à travers certains éléments morphologiques de la phrase (Wang, 2019). Elle est donc un outil de compréhension, mais aussi de linéarisation textuelle dans ce sens qu'elle marque une succession logique des éléments intra et interphrastiques. Elle agit non seulement au niveau grammatical mais aussi au niveau de la progression thématique et est réalisée « par un dispositif spécifiquement linguistique » (Wang, 2019, p.73). Citant Halliday & Hassan (1976), ce dernier affirme que « la cohésion se produit lorsque l'interprétation d'un élément du discours dépend d'un autre » (Ibidem). Jeandillou (2006) abonde dans le sens de Halliday & Hassan (1976), appréhende la cohésion dans le sens linguistique :

la cohésion repose sur des relations sémantiques et, plus largement, linguistiques qu'il instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. (Jeandillou, 2006 cité par Wang, 2019, p.73)

Les principaux constituants de la cohésion textuelle sont l'anaphore, la ponctuation et les connecteurs.

##### **3.4.4.1.1. Comprendre le fonctionnement des anaphores**

La compréhension d'une phrase ou d'un texte et, à plus forte raison, l'atteinte de la performance, exigent que l'écrit produit soit cohérent, c'est-à-dire qu'il doit comporter dans son développement des éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre, pour constituer un fil conducteur qui assure la continuité thématique du texte » (Riegel et al. cités par Blain, 1996,

p.43). Ce rôle est donc joué par les anaphores. On parle d'anaphores, ou de substituts, quand dans un texte, un mot ou un groupe de mots est utilisé en remplacement d'un autre. Selon Wang (2019, p.74), « l'anaphore désigne toute reprise d'un élément placé après celui qu'il reprend ». Citant Gernsbacher (1989), ce dernier auteur les définit comme « des moyens variés pour évoquer des concepts déjà mentionnés ». En vue de garantir la continuité thématique, une anaphore ou une expression anaphorique et leurs antécédents reprennent le même référent. Riegel et al. (2016) cités par Wang (2019, p.74) distinguent cinq types d'anaphores dans un texte. Il s'agit de :

a) l'anaphore pronominale : reprise d'un groupe nominal ou d'un nom par un pronom

(Exemple : *Elle a acheté des pommes. Elle en a mangé plusieurs*<sup>145</sup>.) ;

b) l'anaphore nominale (fidèle, infidèle, conceptuelle et associative): reprise d'un élément par un nom ou un groupe nominal (exemple: Notre chatte est passée sous une voiture. Cet accident a laissé des traces.) ;

c) l'anaphore adverbiale : reprise d'un élément par un adverbe comme *ainsi, pareillement* ou un adverbe de lieu comme *là* (exemple : Il est une contrée qui te ressemble, où tout est beau, riche, tranquille et honnête... C'est là qu'il faut aller vivre...) ;

d) l'anaphore verbale : s'effectue au moyen du verbe *faire* (exemple : Claire ne sait pas réparer sa voiture, mais Florence peut le faire.) ;

e) l'anaphore adjectivale : reprise d'une proposition antérieure par l'adjectif *tel* (exemple : Cet élève est courageux et obstiné : un tel élève sera forcément reçu à l'examen.).

Selon Jaspersen (1993) cité par Wang (2019), les cinq types d'anaphores sont complétés par des syntagmes prépositionnels anaphoriques tels que : à ce point de vue, de ce fait, dans ce but, sous cet aspect, sur ce point, en la matière, par-là, etc. Ces auteurs précisent que « ces groupes prépositionnels anaphoriques dépendent des énoncés auxquels ils se réfèrent et en particulier de leur visée illocutoire dans une situation de communication concrète » (Wang, 2019, p.75). Celui-ci affirme que, « comme une même expression peut, selon le cas, avoir ou non une fonction référentielle, il faut bien prendre en compte leur fonction afin d'identifier s'il s'agit d'une expression anaphorique » (Ibidem). L'auteur donne un exemple illustratif de

<sup>145</sup>« Cet exemple et ceux cités ci-dessous sont extraits de Riegel et al., 2016, p.1036-1041 » (Wang, 2019, p.74).

l'adverbe alors qui peut reprendre une expression de temps ou insinuer une expression insistante de sentiment.

En contexte textuel, Adams (2008) cité par Horova (2016, pp.99-100) classe les anaphores dans les catégories suivantes : les anaphores fidèles et infidèles (c'est le même lexème qui est repris ou non) ; anaphores résomptives (synthétisant un segment long) ; anaphores associatives (dont les inférences portent sur les connaissances lexicales) ; anaphores pronominales ; anaphores emphatiques (pronoms concernant les sentiments du sujet parlant à l'égard d'un référent) et d'une anaphore spécifiante (rappel par hyponyme). Quant à Loucká (2005), elle classe les anaphores en 3 catégories à savoir, les anaphores coréférentiels portant sur des liens coréférentiels ; les anaphores basées sur d'autres relations non référentielles (anaphores partielle, divergente, associative) et les anaphores du signifié/signifiant.

Devilla (2006, para. 17) enregistre deux types de « liages sémantiques » : « la co-référence et les anaphores d'un côté, l'isotopie du discours de l'autre ». Selon l'auteur, « les relations sémantiques de co-référence sont dites anaphoriques dans la mesure où l'interprétation d'un signifiant dépend d'un autre, présent dans le co-texte gauche (anaphore proprement dite) ou dans le co-texte droit (cataphore) » (Devilla, 2006, para. 17). Selon celle-ci, « les liens anaphoriques jouent un rôle capital non seulement dans la cohésion, mais aussi dans la progression par modifications progressives d'un référent qu'ils ne se contentent généralement pas de simplement reprendre » (Devilla, 2006, para. 18).

Les inférences anaphoriques, liées à la conjugaison, à la grammaire et aux champs lexicaux constituent donc un outil d'élaboration du sens très important que les lecteurs et surtout les jeunes apprentis doivent s'approprier. Comprendre les anaphores suppose comprendre le fonctionnement des pronoms personnels et impersonnels de façon implicite et explicite. Ces derniers servent à faire savoir au lecteur qu'on continue de parler du même sujet. Toutefois, certaines anaphores, les elliptiques par exemple, qui sont des « anaphores non réalisées linguistiquement » (Favart, 2005) posent plus de problèmes. Ces difficultés sont dues au fait que les anaphores elliptiques n'apparaissent pas dans une même phrase mais plutôt, « dans une position syntaxique parallèle à celle de l'antécédent lors d'une relation de co-référence [...] entre deux énoncés adjacents » (Hickmann, 2001, cité par Favart, 2005, para. 2). Dans ce sens, Riegel et al. (2016) cités par Wang (2019, p.74) expliquent qu'« une anaphore n'est pas

nécessairement coréférencielle, et le référent d'une expression anaphorique n'est pas toujours désigné par un terme antérieur ».

Les éléments assurant la co-référence sont en effet les déterminants, les noms ou expressions désignant les personnages, les pronoms, les lieux, les objets, les expressions imagées, etc. Les lecteurs novices ont en effet du mal à s'approprier l'identification du rôle joué par certains mots compléments, du lien entre les déterminants, entre le nom auquel ils se rattachent et le nom du personnage auquel ils se réfèrent. L'ONL (2001) fait en effet remarquer que les inférences anaphoriques constituent une des grandes difficultés rencontrées pour un grand nombre d'élèves. Nous reviendrons sur le fonctionnement de la co-référence.

Giasson (2008) fait le bilan des difficultés anaphoriques auxquels sont confrontés les lecteurs, qu'elle résume en trois groupes. Les premières sont les relations éloignées qui sont plus difficiles à établir que les relations adjacentes. Les deuxièmes sont les liens de type « après », qui sont plus difficiles à établir que celles de type avant. Les troisièmes sont les rapports dans lesquels le pronom réfère à une proposition. Ces derniers sont plus difficiles à établir que les relations dans lesquelles le pronom réfère à un nom.

Les pronoms personnels constituent une classe des anaphores utilisées le plus souvent par les jeunes élèves. Pour ces derniers, la grande complication consiste dans le fait que certaines unités n'ont pas de signification stable et ne contiennent pas suffisamment d'informations lexicales. Le cas parlant est celui du pronom personnel pour lequel les seules informations souvent fournies par ce pronom sont le genre et le nombre (Chillcoch, 1982, cité par Favart, 2005). Dans le même sens, Landragin & Tanguy (2014) démontrent et explicitent la problématique de la compréhension liée à l'emploi du pronom « on » qui peut porter la casquette tantôt de pronom personnel tantôt de pronom indéfini et ne référant qu'à des références humaines :

il peut référer aussi bien à une personne précise qu'à un générique, à un collectif clairement identifiable qu'à un groupe de personnes à l'étendue et aux limites vagues ; il peut inclure ou exclure le locuteur, renvoyer aussi bien aux interlocuteurs qu'à des tierces personnes. (Landragin & Tanguy, 2014, para. 1)

Les compétences en relations anaphoriques seront acquises si le lecteur sait repérer des référents derrière les substituts de la chaîne anaphorique. Selon Rémond & Quet (1999, p.207), « l'identification du référent anaphorique est une forme d'inférence basée sur un entraînement complexe affecté par le poids de divers paramètres ». Dans le contexte d'emploi

des anaphores, « l'inférence joue un rôle majeur de l'interprétation des messages. Cela s'explique en partie par le principe d'économie qui caractérise toute communication mais surtout de la nature particulière de ces types d'interactions, caractérisés par la rapidité et la place prééminente accordée aux sous-entendus » (Devilla, 2006, para. 23). Cette inférence découle de la notion d'« incomplétude » qui est « la règle du discours, en vertu d'une loi d'économie du langage qui permet de ne pas tout dire [...] et d'impliciter ce que l'auditeur ou le lecteur peuvent restituer facilement et/ou inférer sur la base de diverses formes d'implicites » (Devilla, 2006, para. 21). Le lecteur performant se doit donc de savoir interpréter à bon escient tous ces non dits.

Il est primordial que les enseignants préparent au préalable les jeunes lecteurs à établir des liens entre les substituts et les mots qu'ils remplacent. Les exercices du genre « Entoure le mot que le pronom remplace », « Complète le texte par les pronoms et les adjectifs suivants », etc. sont de nature à aider les jeunes lecteurs dans la maîtrise de ces opérations anaphoriques. Il en est de même d'autres exercices de substitution comme ceux de pronominalisation, de synonymie ou de périphrases. Ces éléments linguistiques se retrouvent dans des leçons de réécriture. Pour les jeunes lecteurs, il est conseillé qu'ils soient enseignés dans de courtes phrases isolées. Pour les lecteurs relativement avancés, il est bénéfique que les enseignants utilisent des phrases plus complexes. Selon De Weck & Schneuwly (1994) cité par Favart (2005), les apprenants performants sont supposés avoir acquis les différentes anaphores en fonction du type de texte en présence. Ces élèves doivent également être à même d'interpréter les éléments de coréférence. Même si nous reviendrons sur la coréférence, signalons que cette dernière est souvent confondue à l'anaphore mais qu'une nuance distingue les deux concepts :

contrairement à la coréférence, qui est un phénomène symétrique, l'anaphore est une relation asymétrique entre le terme qui est repris et celui qui le reprend, ce dernier étant l'anaphore proprement dite. Le plus généralement, l'anaphore implique la coréférence (c'est pourquoi on trouve alors les deux termes en alternative comme des synonymes mais ce n'est pas toujours le cas. (Charlent, 1983, p.54)

#### **3.4.4.1.2. Comprendre le fonctionnement et le rôle des connecteurs**

Dans la compréhension de l'écrit, les connecteurs, appelés aussi « marqueurs de relation » (Blain, 1996, p.43) sont des mots dont le lecteur doit avoir compris le fonctionnement au préalable. Les connecteurs constituent des éléments par excellence de cohérence et de cohésion des idées et des thèmes présents dans les propositions qu'ils relient. Cette liaison peut être sémantique ou thématique ou alors exprimer des relations comme celle de cause à

effet entre les contenus de deux propositions. Le lecteur performant doit donc avoir eu une maîtrise du code linguistique, pour savoir distinguer la nuance exprimée par les mêmes mots de liaison.

Le terme « connecteur » n'a pas trouvé de définition unanime au sein de la famille des chercheurs : « la notion constitue un ensemble hétérogène d'expressions linguistiques dont la définition ne fait pas de consensus » (Favart & Paolacci, 2010, p.116). Nous n'évoquerons que quelques-unes des définitions. Selon Favart & Paolacci, 2010, p.116 citant Fayol & Abdi (1988), « les connecteurs servent à marquer en surface le degré et la nature des relations inter-propositionnelles [...] indiquant ainsi le degré et la nature de relations entre entités relevant de la représentation cognitive pré-linguistique d'états ou d'événements décrits ». Ils ont pour rôle principal de marquer une connexion entre deux unités sémantiques, dans le but de créer une structure linéaire du texte (Devilla, 2006).

Tout comme la définition des connecteurs n'a pas trouvé de consensus, leur classification est également disparate. Toutefois, plusieurs auteurs (Halliday & Hasan, 1976 ; Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989 ; Favart & Passerault, 1999) proposent de les classer sur la base du type de relation sémantique qu'ils déterminent dans le texte.

La première catégorie évoquée est celle du connecteur « et », considéré comme une catégorie à part entière (Favart & Passerault, 1999 ; Favart & Paolacci, 2010). Ces deux derniers le qualifient d'« archiconnecteur »<sup>146</sup> pour plusieurs raisons. Il est le connecteur le plus utilisé (Favart & Passerault, 1995 ; Mouchon, Fayol & Gombert, 1991), le plus produit par tous les âges et figure dans toutes les langues (Caron, 1983) et dans tous les types de textes (Favart & Paolacci, 2010). De plus, il est précocement appris, comparé aux autres connecteurs et peut à lui seul exprimer plusieurs relations différentes (Favart, 2005 ; Favart & Paolacci, 2010).

La deuxième catégorie est celle des « connecteurs chronologiques » (de type « puis », « ensuite », « après », etc.) indiquant la succession d'actions ou d'événements. La troisième catégorie est celle des connecteurs marquant des « relations adversatives » (du genre « mais », « cependant », etc.). L'autre groupe est constitué des « connecteurs temporels » qui

---

<sup>146</sup>Selon (Favart & Paolacci, 2010, p.117), « cette appellation est à mettre en parallèle avec celle d'archiponctème porté par le point ».

se classent en deux sous-groupes, « les rupteurs »<sup>147</sup>(comme « soudain », « tout à coup », etc.) et « les achroniques » (de types « quand », « lorsque », « pendant que », etc.).

Les auteurs distinguent aussi la catégorie des « connecteurs spatiaux » qui reflètent la localisation. Parmi eux, Favart & Passerault (2005) distinguent les « spatiaux absolus » qui placent un élément dans une configuration d'ensemble (du genre « en haut », « à gauche », etc.) et des « spatiaux relatifs » qui le cadrent en fonction de l'élément adjacent (de types « à côté de », « à droite de », etc.). D'autres connecteurs évoqués sont de cause, de conséquence, de but et de concession. En analyse textuelle, au moment où Moirand (1990) classe les connecteurs en deux catégories, à savoir, les connecteurs rhétoriques et les connecteurs métatextuels, Lundquist (1990) quant à elle, établit plus de catégories: connecteurs additifs, énumératifs, transitifs, illustratifs, comparatifs, adversatifs, concessifs, causatifs/consécutifs/conclusif, résumatifs, temporels et métatextuels.

A côté de ces connecteurs, d'autres théoriciens (Favart & Paolacci, 2010) classent parmi les connecteurs, les MIL ou marqueurs d'intégration linéaire. Ces marqueurs ont pour rôle de marquer hiérarchiquement le texte dans son ensemble (Favart & Paolacci, 2010). Leur spécificité est qu'ils fonctionnent en série pour structurer le texte en un ensemble macrostructural cohérent. Les cas illustratifs sont « d'abord..., puis..., ensuite..., enfin... » ; « premièrement..., deuxièmement..., troisièmement... », etc. De plus, les connecteurs peuvent renseigner le lecteur sur le type de texte dont il s'agit. C'est le cas des chronologiques qui peuvent être employés dans plusieurs constructions pour marquer la succession d'événements d'un récit ou des faits du texte procédural (Favart, 2005). Les connecteurs spatiaux quant à eux sont privilégiés dans le texte descriptif où ils facilitent le plus possible la localisation des indices typiques du référent. Le texte argumentatif fait objet d'utilisation de marques particulières permettant d'orienter des énoncés ou articuler des étayages opposés (Favart, 2005 reprenant Gombert, 1997). De plus, dans l'argumentation se trouvent des connecteurs utilisés pour appuyer une position en indiquant la causalité ou la finalité (du type « parce que », « pour que », etc.), contrastant des points de vue opposés (du genre « mais », « cependant », etc.) et des connecteurs concessifs qui marquent la reconnaissance de positions alternatives comme « même si », « toutefois », etc. (Favart, 2005).

---

<sup>147</sup>Selon ces auteurs, « les rupteurs [...] indiquent une cassure nette dans le continuum du texte, alors que les achroniques [...] sont utilisés pour relier des actions simultanées. « Pour » et « afin de » indiquent un but à atteindre et les relations de concession sont exprimées par des connecteurs comme « même si ».

Riegel et al. (2016) repris par Wang (2019) groupent quant à eux les connecteurs en trois catégories. Leur classification assure « d’une part, la liaison des propositions et la structuration du texte et, d’autre part, l’articulation des unités linguistiques ou discursives qui est importante pour analyser les textes narratifs » (Wang, 2019, p.75). De plus, « ces auteurs limitent les connecteurs aux unités linguistiques qui ne font pas partie intégrante des propositions, mais qui assurent leur liaison et organisent leurs relations, sans être des expressions anaphoriques » (Wang, 2019, p.76). La classification faite par Riegel et al. (2016) englobe les connecteurs référentiels (temporels et spatiaux) et les connecteurs logiques (établissant un rapport de sens entre deux propositions ou entre les énoncés d’un texte). Cette classification est la suivante :

- 1) les organisateurs textuels : connecteurs temporels et spatiaux, marqueurs de la mise en texte (connecteurs énumératifs, marqueurs de topicalisation, marqueurs d’exemplification et d’illustration) ;
- 2) les marqueurs de prise en charge énonciative : marqueurs de point de vue, connecteurs de reformulation<sup>148</sup>, marqueurs de structuration de la conversation ;
- 3) les connecteurs argumentatifs : opposition-concession, explication et justification, complémentation.

S’agissant du rôle ou des fonctions des connecteurs dans le texte, ils sont les mêmes que pour la ponctuation, mis à part la fonction prosodique qui est propre à cette dernière. Les connecteurs marquent non seulement les relations entre propositions ou les séquences d’un texte, mais servent aussi à « marquer en surface le degré et/ou la nature des relations entre entités relevant de la représentation cognitive pré-linguistique d’états ou d’événements décrits » (Wang, 2019, p.75 citant Fayol & Abdi, 1990). Ils [les connecteurs] « assurent la connexion entre les phrases et le balisage du texte (plan de texte) » (Blain, 1996, p.43). Ce dernier rôle est joué par les connecteurs temporels (d’abord, ensuite, puis, enfin, etc.), les connecteurs spatiaux (ici, là, plus loin, à gauche, etc.), les connecteurs argumentatifs (donc, mais, pourtant, parce que, etc.), de complémentation (d’ailleurs, de plus, non seulement...mais encore, etc.), de conclusion (c’est pourquoi, somme toute, ainsi, etc.). Ce sont donc des « organisateurs textuels qui se différencient par leur valeur sémantique » (Chuy

---

<sup>148</sup>« Les connecteurs de reformulation regroupent les marqueurs de reformulation : *c’est-à-dire, à savoir, autrement dit, en d’autres termes* et les marqueurs de clôture temporels, argumentatifs ou énumératifs, qui introduisent une récapitulation des propositions précédentes et qui jouent un rôle proche des connecteurs énumératifs conclusifs [...] : *enfin, finalement, en fin de compte, somme toute, en somme, en définitive, en résumé, en conclusion, etc.* » (Riegel et al., 2016 cités par Wang, 2019, p.76).



& Rondelli, 2010, para. 17). Dans cette perspective, selon ces auteurs, ces mots de liaison peuvent exprimer une relation d'explication (avec les mots parce que, car, etc.), une relation de contraste (avec les mots tels que « mais », « cependant », etc.), une relation de résultat (avec « donc », « alors », etc.). Les connecteurs « maintiennent également la cohésion quand ils montrent la structure textuelle de l'écrit » (Ibidem). Dans ce sens, ils expriment la liste (exemples : premièrement, deuxièmement, troisièmement, ...) ; la procédure (la première étape est..., la deuxième étape est...) ; le contraste (d'un côté,...de l'autre côté,..., etc.)

Pépin (1998) expose les différentes difficultés liées à la non-maîtrise des stratégies d'utilisation des connecteurs. Elle trouve que les défauts des lecteurs sont en partie liés au parallélisme sémantique, au contraste et à la résonance [mise en relief d'oppositions sémantiques exprimés à travers les antonymes]. D'autres défauts sont liés à l'étagement (ou hiérarchisation) concernant le groupement des informations, l'ordre de présentation des arguments, l'articulation, etc.

Pour conclure sur les connecteurs, signalons qu'il a été prouvé que « la présence de marques de cohésion affecte significativement la compréhension » (Sanders & Lentz, 2008 cités par Chuy & Rondelli, 2010, para. 18). De plus, les connecteurs agissant comme marques de cohésion « sont surtout bénéfiques pour les lecteurs ayant peu de connaissances référentielles qui ne peuvent pas inférer les relations entre les idées à partir des informations en Mémoire à Long Terme » (McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996 cités par Chuy & Rondelli, 2010, para. 18).

### **3.4.1.1.3. Comprendre le fonctionnement de la ponctuation**

Dans les éléments complexes qui participent à la compréhension de l'écrit et à l'atteinte de sa performance figure la ponctuation. Bien que celle-ci soit omniprésente dans toute production écrite, elle semble ne pas avoir de définition unanime. Sa description et ses composantes semblent varier selon les approches théoriques. D'une part, les signes de ponctuation sont définis comme « des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit » et qui « complètent ou suppléent l'information alphabétique » (Jarno-El Hilari, 2014, p.101 reprenant catch, 1980). D'autre part, ils sont pris pour « des marques de surface traduisant des regroupements/séparations d'unités significatives à des niveaux hiérarchiques différents » (Fayol, 1989, p.37). Le *Nouveau Petit Robert* (2009, p.1962) de sa part définit la ponctuation comme « un système de signes non alphabétiques servant à indiquer les divisions d'un texte, à noter certains rapports syntaxiques ou certaines nuances affectives ». Elle est

constituée d'une dizaine d'éléments graphiques composée de la virgule, du point (point final, d'exclamation, d'interrogation, de suspension), des signes d'énonciation (deux points, guillemets, tirets, parenthèses, crochets) surajoutés au texte (Jarno-El Hilari, 2014). Le *Nouveau Petit Robert* (2009) ajoute une ponctuation littéraire comprenant certaines opérations de mise en page à celle susmentionnée. D'autres auteurs (Favart, 2005) les ramènent à « une quinzaine d'éléments graphiques sans correspondant phonémique » (Favart, 2005 repris par Jarno-El Hilari, 2014, p.101). Ces signes de ponctuation, qu'ils soient de caractère typographique ou des « blancs », sont considérés par les linguistes modernes comme « des unités linguistiques à part entière » (Favart, 2005, repris par Jarno-El Hilari, 2014, p.101) et participent également au message linguistique du texte manuscrit et/ou imprimé (Catach, 1980).

Quels que soit la définition donnée à la ponctuation et le nombre de signes perçus comme composant ce système, sa fonction reste primordiale dans la compréhension de l'écrit. Son rôle doit être déchiffré avec précision par le lecteur car, « les erreurs de ponctuation nuisent à la compréhension du texte et rendent les phrases mal construites au niveau syntaxique » (Jarno-El Hilari, 2014, p.106). Dès lors, comment la ponctuation participe-t-elle dans la construction du sens ? Comment se construit-elle chez un lecteur pour une bonne performance?

Les débuts de celle-ci coïncident avec les besoins de la communication orale. Comme pour la plupart des signes utilisés dans l'écrit, elle avait des fonctions rythmique et prosodique (Favart & Paolacci, 2010) ou de respiration (Catach, 1994 ; Doppagne, 1978 ; Favart, 2005). Elle concernait les textes prévus pour être lus publiquement. Elle deviendra par la suite un outil linguistique spécifique à l'écrit, « un système de renfort de l'écriture, permet[tant] de bien structurer la production écrite » (Wang, 2019, p.76, citant Catach, 1980).

Comprendre « le système polyfonctionnel » (Favart & Paolacci, 2010, p.115) de la ponctuation dans un texte suppose de connaître sa structure et son fonctionnement. Ces auteurs regroupent les différentes ponctuations en quatre subdivisions, en tenant compte de leurs fonctions. Il s'agit des signes démarcatifs dont le point, le point-virgule, la virgule, et les points de suspension ; des signes à valeur sémantique et énonciative, à savoir les deux points, le point d'interrogation et le point d'exclamation, les guillemets, les parenthèses et les crochets droits, les barres obliques, le tiret ; des signes qui agissent sur la phrase, le syntagme, le mot, c'est-à-dire l'apostrophe, le trait d'union, le blanc graphique, l'astérisque. A ceux-ci s'ajoute la

dernière catégorie qui comprend l'alinéa et les variations typographiques de lettres, comme les lettres capitales, les majuscules et les minuscules. Selon Catach (1980), la virgule et le point servent de référence.

Un texte sans ponctuation rend la compréhension ambiguë. Dans l'activité de lecture et dans un but de compréhension de textes, la ponctuation sert de régulateur, en assurant une certaine linéarisation à différents niveaux (Fayol, 1989 reprenant De Beaugrande, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987). Ce premier auteur explique que « les différents signes de ponctuation sont conçus comme des marques de surface traduisant des regroupements par séparation d'unités significatives à des niveaux hiérarchiques différents ». Un texte mal ponctué rend la lecture moins rapide par rapport à une « ponctuation congruente » (Fayol, 1989, p.37). De plus, les signes de ponctuation rendent la lecture et la compréhension aisées (Ibidem). Selon cet auteur, une mauvaise ponctuation est également synonyme de faibles performances en lecture et cet impact se perpétue à tous les âges du lecteur.

Catach (1980) reconnaît à la ponctuation trois fonctions essentielles à savoir, l'organisation syntaxique, la correspondance avec l'oral et le rôle de supplément sémantique. Cette dernière fonction est aussi reconnue par Anis et al. (1988) et Fayol (1989). Védénina (1989) avait précédé ces auteurs sur cette conception de la fonction des signes de ponctuation en distinguant, quant à elle, les fonctions syntaxique, énonciative et sémantique, étroitement liées. Quant à Riegel et al. (2016) cités par Wang (2019, p.77), « les signes de ponctuation permettent avant tout d'indiquer les pauses de la voix, le rythme, l'intonation, la mélodie de la phrase, aide à séparer et à organiser les unités - les textes en phrases, phrases en mots - et ils sont porteurs de sens en eux-mêmes en complétant l'apport sémantique des mots et des phrases ». Selon ce dernier auteur, les trois fonctions de la ponctuation « qui sont parfois complémentaires ou supposées contribuent à l'organisation d'un texte écrit et à sa compréhension lors de la lecture ».

Un lecteur compétent doit savoir déchiffrer et interpréter certains non-dits exprimés par les ponctuations. A titre d'exemples, pour la fonction sémantique, un signe mal placé (comme la virgule ou le point), change le sens du groupe de mots ou de la phrase ou tourne dans un quiproquo tout court. Concernant la fonction syntaxique, les signes de ponctuation marquent la division syntaxique du texte que le lecteur doit savoir décoder. C'est le cas par exemple des parenthèses qui peuvent signifier qu'il s'agit d'un ajout d'information pas très essentielle, mais nécessaire au texte. C'est aussi le cas des doubles points où le lecteur peut envisager

qu'il y a une citation, une énumération ou une explication immédiate. Pour la fonction rythmique, c'est la virgule qui joue souvent ce rôle en marquant des pauses, surtout si la phrase est plus ou moins (très) longue. Ces signes sont particulièrement ressentis lors de la lecture expressive.

Certains auteurs ont travaillé sur les aspects psycholinguistiques de l'apprentissage de la ponctuation chez les jeunes élèves. Selon eux, cette acquisition est un long processus qui commence à se mettre en place dès le début des apprentissages, en particulier au début de l'école primaire et parfois en classe préparatoire (Fabre, 1989 ; Fayol, 1989). Il ressort de ces études que le point final est le signe de ponctuation le plus utilisé. Ce constat a poussé Fabre (1989), cité par Jarno-El Hilari (2014, p.102), et Fayol (1989), cité par Favart & Paolacci (2010), à le qualifier d'« archiponctème ». Cette appellation a été dictée par le fait qu'il « ponctue avec force chaque proposition » (Favart & Paolacci, 2010, p.115). La virgule, qui est un « signe intermédiaire » (*ibidem*) à côté d'autres sous-ponctuations (Béguelin et al., 2000), est apprise après le point final. Mais Chanquoy (1991) trouve que certains élèves ne distinguent l'usage des deux signes de ponctuation que très tardivement. Sa recherche a confirmé celle de Simon (1966) notant une utilisation ambivalente et parfois concurrentielle des deux signes. Cependant, Fayol (1981) constatera qu'en principe, à la fin de l'école primaire, « l'utilisation du point final et de la virgule devient correcte. A ce stade, une grande diversification des signes textuels produits par les élèves apparaît ». A 13-14 ans, qui correspondent à la phase d'adolescence, s'observe une mutation fonctionnelle de la ponctuation qui devient « lecturale » alors qu'elle était « procédurale » (Favart & Paolacci, 2010, p.116, citant Bessonnat, 1991). Pour la virgule, ce qui pose problème chez les élèves, c'est que son placement est variable. En effet, tantôt elle sépare les éléments d'une énumération, tantôt elle isole un groupe dans la phrase (Jarno-El Hilari, 2014).

S'agissant des aspects didactiques, l'histoire de l'enseignement de la ponctuation a connu deux tendances. D'un côté, certains théoriciens dont Lemaître (1995) ont pris une option traditionnaliste. Celle-ci consiste en une méthode inductive (directe) de mémorisation de règles, quitte à les appliquer d'une façon réursive. Les partisans de la deuxième tendance (méthode active) ont rétorqué aux premiers qu'il ne suffit pas de « pouvoir réciter une règle pour être capable de l'employer correctement, avec la bonne démarche et dans le contexte approprié » (Fabre, 1989, cité par Jarno-El Hilari, 2014, p.102). Selon eux, « pour arriver à une réelle maîtrise du système de ponctuation, il faut permettre à l'élève de comprendre

l'essentiel des mécanismes syntaxiques en jeu » (Fabre, 1989, cité par Jarno-El Hilari, 2014, p.102). C'est dans ce sens que d'autres chercheurs du même camp défendent une didactique qui pousse les élèves à construire leur savoir eux-mêmes, tout en les reliant aux acquis antérieurs. Les disciples de cette école comme Carrier et al. (2007), Favart & Paolacci (2010) prônent un dispositif de type expérimental, basé sur l'observation des faits langagiers. Cette méthode est appelée par Chartrand (1994) « démarche active de découverte », consistant à ce que les élèves découvrent eux-mêmes les mécanismes de la langue en la manipulant. Cette méthode active exige des compétences cognitives fondamentales comme observer, manipuler, identifier les caractéristiques communes (Nadeau & Fisher, 2006). Dans ce cas, l'enseignant a pour rôle de guider les élèves dans la tâche de construction des savoirs et savoir-faire.

#### **3.4.4.2. La cohérence dans la compréhension de l'écrit**

La cohérence, c'est l'organisation générale du texte. Tous les théoriciens s'accordent pour la définir comme un outil faisant du texte un ensemble « cohésif et cohérent » (Chuy & Fondelli, 2010) qui permet de se forger une représentation mentale cohérente (Graeser, McNamara & Louwerse, 2003). Quant aux linguistes, ils la définissent comme « l'effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique » (Horova, 2016, p.98).

Les chercheurs distinguent deux catégories de cohérence du texte. La première est « la cohérence locale qui renvoie à la structure des micro-propositions et définit la manière dont l'unité textuelle concourt à la compréhension de l'unité précédente ». La deuxième est la cohérence globale qui puise dans la mémoire à long terme et qui « dépend de la structure des macro-propositions et tend à montrer comment l'unité textuelle contribue au développement du thème général » (Chuy & Fondelli, 2010, para. 6).

Gernsbacher (1990) cité par Chuy & Rondelli (2010) dans son modèle de compréhension qu'il nomme « structure en construction » distingue cinq relations de cohérence : la relation référentielle qui répond à la question de qui et de quoi parle le texte ?, la relation de cohérence temporelle (qui analyse quand ont eu lieu les événements que relate le texte), la relation spatiale (qui répond à la question où ont eu lieu les événements), la relation de cohérence causale qui analyse pourquoi ces événements ont eu lieu et la relation de cohérence structurale (qui répond à la question par quelle forme linguistique les événements

sont décrits dans le texte). Pour que le texte soit cohérent, les cinq relations doivent être réunies, sans quoi la compréhension du texte devient difficile et la lecture plus lente (Chuy & Fondelli, 2010). Pour qu'un texte soit cohérent, quatre règles impératives sont également établies par les auteurs. Il s'agit de la progression de l'information, la relation étroite entre les passages et les idées, le champ lexical et la non contradiction (Dewi et al, 2016). Ces règles s'inscrivent dans le prolongement des recherches de Charolles (1978) qui établit quatre méta-règles de la cohérence à savoir les méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et celles de relation. Citant d'autres grammairiens de textes (Van Dijk, 1976) ce dernier relève deux formes de cohérence à savoir, la cohérence microstructurale et celle macrostructurale.

La cohérence dépend du type de texte en présence. Elle permet d'appréhender les implicites du texte. Ces implicites peuvent porter sur les contenus linguistiques - implicites sémantiques - comme elles peuvent découler du contexte général - implicites pragmatiques- (Maingueneau, 1996). S'appuyant sur les métrarègles d'une bonne linéarité textuelle mises en place par Charolles (1978), Wang (2019, p.79), affirme que dans une langue étrangère (comme l'est le français au Burundi), « les connaissances interculturelles s'avèrent extrêmement importantes pour qu'un texte écrit soit interprétable et compréhensible par le lecteur ». En FLE, Vigner (2004) démontre que l'inférence, pour être facile, requiert une connaissance du monde commune entre le producteur du texte et le lecteur. Celle-ci exige un apprentissage complexe.

La cohérence a été objet de plusieurs études, en psychologie cognitive, en psycholinguistique et en linguistique. En situation d'apprentissage, travailler la cohérence revient à exploiter le texte dans l'ensemble, à établir la liaison entre les parties et à en dégager les éléments essentiels. Les activités peuvent consister par exemples à relever les étapes du récit (comme la situation de départ, les péripéties, le dénouement pour les textes narratifs), les thèmes essentiels, etc.

Dans la construction du sens, le lecteur est amené à faire des inférences lui permettant d'accéder au sens et de « reconstituer le contenu du texte » (Horova, 2016, p.98). Cette interprétation n'est possible que « si le lecteur a des connaissances requises et une capacité attentionnelle et mémorielle » (Rémond & Quet, 1999, p.207) pour appréhender des non-dits, ce qui n'est pas parfois facile pour des lecteurs débutants. Poslianec (2000 ; 2011), en suggérant l'exploration de l'album de Michel Piquemal (1994), propose des activités pour y

parvenir. De tels exercices sont de nature à aider le jeune lecteur à prendre conscience de l'existence de l'implicite, et de lui faire sentir ce qu'est l'implicite. Dès lors, comment les élèves s'en imprègnent-ils ?

Comme nous l'avons déjà dit, « les marques linguistiques ne représentent pas une condition suffisante pour qu'une suite de deux énoncés soit perçue comme cohérente » (Chuy & Rondelli, 2010, para. 19). La cohérence, compétence extralinguistique qu'un lecteur doit mobiliser pour pouvoir bien lire et comprendre le sens d'un texte est une macrostructure sémantique (Legros et al., 1998) qui s'apprend à l'école. Elle s'installe après que l'apprenti lecteur a maîtrisé le déchiffrement grapho-phonémique (Rieben & Perfetti, 1989 ; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996). Elle consiste à se représenter une signification locale et globale des informations contenues dans un texte. Cette représentation implique une interaction entre le texte et le locuteur (Denhière & Baudet, 1988, 1989 ; Denhière & Legros, 1989 cités par Legros et al., 1998). Cette représentation mobilise un arsenal de compétences qui s'acquièrent grâce à tout un processus de traitements cognitifs, dont psychologiques (Denhière et al., 1991 ; Denhière et al., 1993)<sup>149</sup>. Ces processus cognitifs se mettent en place grâce à des activités progressives de compréhension, à l'adresse des apprentis lecteurs. Ces exercices, selon Legros et al. (1998, p.84), citant Denhière et al. (1992) et Le Ny (1987), mobilisent des « processus d'analyse syntaxique, de récupération en mémoire des signifiés et de construction de la cohérence locale et globale de la signification ». Celle-ci dépend de la structure du texte, de sa cohérence et de sa valeur affective (Legros, 1988). Pour être performant, le lecteur doit avoir appris à bien sélectionner et hiérarchiser les informations lues, ainsi que bien les mettre en lien, à défaut de quoi les informations sont « segmentées et sélectionnées en fonction de leur récence et non en fonction de leur importance » (Legros et al., 1998, p.84). Dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, des chercheurs recommandent donc des activités d'éveil de la mémoire de travail, c'est-à-dire des exercices permettant d'activer et d'élaborer des liens sémantiques (Legros, 1988). Selon Kintsch & Van Dijk (1978), Trabasso & Van den Broeck (1985) cités par Legros et al. (1998, p.84), cette mémoire permet de « concevoir une représentation globale et cohérente de ce qui est relaté dans le texte ». Les activités envisagées consistent en partie à demander aux élèves de choisir parmi un certain nombre d'énoncés celui qui reflète le sens global du texte. L'autre genre d'activité à soumettre aux jeunes lecteurs est de proposer un titre globalement significatif d'un texte donné. D'autres

---

<sup>149</sup>Les auteurs ne sont pas les mêmes pour les publications de 1991 et 1993.

chercheurs suggèrent de davantage proposer aux élèves des textes constitués de séquences d'actions que ceux faits de séquences d'événements. Ils expliquent leur position par le fait que « les premiers impliquent, [...], de la part du lecteur, l'élaboration d'un système de causalité intentionnelle [...] auquel le lecteur peut s'identifier » (Legros et al., 1998, p.86). Signalons que d'autres chercheurs (Baudet, 1990 ; Denhière & Baudet, 1992) expliquent que la construction de la cohérence demande des compétences inférentielles se mettant en place grâce aux diverses activités métapragmatiques.

### 3.4.4.3. La coréférence, un élément de compréhension de l'écrit

La coréférence s'inscrit dans la construction de la cohérence du texte. Celle-ci est définie comme « l'effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique » (Horova, 2016, p.98). La coréférence est donc un procédé de reprise de l'information qui contribue à la cohérence du texte en indiquant au lecteur que l'on continue à parler de la même chose, d'une phrase à une autre » (Pépin, 2009, p.1). Le concept fait intervenir deux notions, un antécédent et son substitut. Le nom de coréférence vient du fait que les deux termes « réfèrent à la même réalité » et donc « qu'ils coréfèrent » (Ibidem). Pour élucider le concept, l'auteur propose des exemples :

**(1) Hugo a acheté une bicyclette. Il veut se mettre en forme.**

**(2) Hugo s'est acheté une bicyclette. Ce moyen de transport est très écologique.**

**(3) Hugo s'est acheté une bicyclette. Cette transaction a eu lieu hier.**

Ce qui cause problème dans la lecture, c'est que la coréférence est multiforme et rassemble plusieurs facteurs et contextes favorisant ou non l'identification de l'antécédent » (Pépin, 2009). Elle peut en effet être directe (ou totale) ou alors indirecte (ou partielle). Dans le premier cas, le substitut et l'antécédent déterminent la même réalité alors que dans le deuxième, le substitut ne réfère qu'à une partie de l'antécédent. Le lecteur doit être vigilant quant à la « la clé d'interprétation » (Pépin, 2009, p.2). En effet, les substituts reprennent des réalités décrites dans les contextes linguistiques antérieures qui sont en principe des indicateurs de continuité syntaxique du texte. Ces traces aident à se constituer un fil thématique cohérent du texte. Pour être performant, le lecteur doit au préalable avoir intériorisé l'emploi des marqueurs de coréférence qui sont généralement constitués de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne et de déterminants définis (le, la, les, l'), démonstratifs (ce, cette,



ces) et possessifs de la 3<sup>e</sup> personne (son, sa, leur, leurs). Ces pronoms « coïncident assez bien avec la catégorie des substituts » (Combettes, 1996, p.78).

Le lecteur performant doit avoir appris au préalable le processus de passage de l'antécédent au substitut. Cette transformation s'opère sous deux mécanismes linguistiques, la pronominalisation et la définitivisation. Celles-ci sont respectivement définies comme « utilisation d'un pronom substitut pour remplacer un élément de la phrase antérieure ou la phrase toute entière » et « utilisation d'un déterminant défini, démonstratif ou possessif de la 3<sup>e</sup> personne » (Pépin, 2009, p.3). On distingue deux types de définitivisations, à savoir, la définitivisation simple et la définitivisation lexicale. La première consiste à utiliser un déterminant défini ou démonstratif avec un terme de la phrase antérieure (Exemple<sup>150</sup> : Hugo s'est acheté une bicyclette et **un casque protecteur**. **Le casque** est bleu. **Cette bicyclette** est une aubaine à tous les points de vue). La deuxième concerne l'usage d'un déterminant défini ou démonstratif ou de la phrase toute entière (Exemples : **Hugo** s'est acheté une bicyclette. **Le jeune homme...** ; **Ce nouveau retraité** s'est acheté **une bicyclette**. **Ce moyen de transport...La transaction** a eu lieu hier.

La définitivisation avec dérivation lexicale telle que la conçoit Pépin (2009) et Dewi et al. (2016) consiste en un usage d'un déterminant défini ou possessif de la 3<sup>e</sup> personne en utilisant une partie de l'antécédent (Exemples : **Hugo** s'est acheté **une bicyclette**. **Sa** santé s'améliore. **Le dérailleur** est de fabrication italienne).

A ces deux catégories de définitivisation, les auteurs (Pépin, 2009 ; Dewi et al., 2016) ajoutent les groupes nominaux elliptiques référant à leurs antécédents (Exemples : **Deux garçons ...Le grand...** ; **le premier** ou **le plus grand** (garçon)...**le petit** ou **le plus petit**, **L'autre** (garçon)... ; trois fils, **l'aîné** (des fils), **le cadet** (des fils) et le **benjamin** (des fils)...

Le déchiffrement de la coréférence dépend du type de texte. Les textes narratifs sont sujets de plus de contextes de coréférence plus complexes que les argumentatifs (2009). Toutefois, ces premiers textes « révèlent une plus grande variété et richesse de cas, pour une meilleure compréhension de la coréférence » (Pépin, 2009, p.4). Dans ce contexte, ce qui rend difficile la compréhension du texte narratif est que parfois, les pronoms substitués n'ont pas d'antécédents, d'où l'interprétation devient implicite, complexe et même, parfois impossible.

---

<sup>150</sup> L'exemple ainsi que ceux qui suivent ont été repris chez Pépin (2009).

L'autre difficulté rencontrée par le lecteur est que dans la compréhension de reprise par dérivation lexicale, l'antécédent est très éloigné par rapport à son substitut. Dans ce cas, la compréhension du lecteur est facilitée soit par les connaissances antérieures, soit par le contexte ou encore par le présupposé contenu. Combettes (1986) l'explique à partir d'un exemple: « La course se résuma à un duel Bertrand-Grandjean, le Franc-Comtois tenant la dragée haute au Sochalien jusqu'au 5<sup>e</sup> tour, mais l'accélération du futur vainqueur fut fatale...C'est en grand vainqueur que Bertrand franchit la ligne d'arrivée » (Combettes, 1986, p.78) :

le lecteur de la réalité sportive locale ne peut établir de co-référence claire, il peut uniquement comprendre, s'appuyant sur ce présupposé contenu dans l'expression « tenant la dragée haute » que c'est le « Sochalien » qui correspond au « futur vainqueur ». S'agit-il de Bertrand ou de Grangjean ? On ne peut en décider. En revanche, l'émetteur et le lecteur qui partagent avec lui certaines connaissances établit immédiatement, à partir du réel connu, la référence correcte, sans attendre la fin de l'article (C'est en grand vainqueur que Bertrand franchit la ligne d'arrivée) qui donne la clé du problème. (Combettes, 1986, p.78)

En contexte de coréférence, la substitution des antécédents par des pronoms se base sur un principe d'économie de mots. Le rôle du substitut est d'éviter la répétition, souvent du groupe nominal tout en contournant le plus possible l'ambiguïté et le contresens (Combettes, 1986). Dans la compréhension, le lecteur puise dans la culture générale. Ce dernier se base en effet non seulement sur la progression thématique, mais aussi sur des aspects syntaxiques et morphologiques. La stratégie pour une bonne compréhension est de combiner les connaissances sur les trois derniers secteurs linguistiques : « le récepteur appliquerait des règles mettant en jeu des rapports syntaxiques, les combinerait avec des renseignements morphologiques, pour établir des coréférences "claires" » (Combettes, 1986, pp.80-81). Dans le cas où les deux types d'indices ne remplissent pas cette fonction, le lecteur se réfère aux aspects sémantiques :

lorsque ni le niveau syntaxique ni morphologique ne remplissent pas leur rôle, c'est le niveau sémantique qui interviendrait : les rapports de sens entre les groupes, en particulier entre le verbe et le sujet ou les compléments, permettraient de rattacher le substitut à son antécédent, en l'absence d'autres indices plus formels, ces renseignements sémantiques peuvent être rattachés aux grandes catégories (animé, non-animé, abstrait, concret, etc.) mais peuvent dépendre aussi des connaissances individuelles ou partagées des locuteurs. (Combettes, 1986, p.80)

Didactiquement, ce dernier auteur montre la nature d'exercices à proposer aux apprenants de la lecture. Les activités didactiques consisteraient à « rechercher si la structure grammaticale de la phrase qui contient l'antécédent joue un rôle dans les phénomènes de

coréférence ». Pour la morphologie, les critères peuvent être l'opposition masculin/féminin et singulier/pluriel.

### 3.5. Les principales difficultés liées à la compréhension de l'écrit

Les difficultés rencontrées dans la compréhension de l'écrit sont d'ordre linguistique et extralinguistique. Elles sont variables selon les niveaux d'apprentissage et/ou de compétences du sujet. Du point de vue linguistique, les difficultés se situent généralement au niveau lexical et syntaxique. Au niveau macrostructural, les difficultés concernent deux niveaux, à savoir la phase de décodage et celui de la compréhension proprement dite. Dans la première phase, le problème, plus épineux en début d'apprentissage, se situe au niveau de la reconnaissance du mot. D'une part, les difficultés sont liées au manque d'efficacité, de précision et de rapidité (Casalis et al., 1996). D'autre part, selon ces auteurs, les lacunes sont basées sur la répartition des ressources cognitives dans la mémoire de travail. Enfin, des difficultés sont liées à l'automatisation de l'identification du mot ainsi qu'aux traitements syntaxiques (Crain, 1989 ; Hamburger & Crain, 1987).

Du point de vue de la compréhension proprement dite, qui exige des compétences plus larges consistant à « inférer, raisonner, juger, interpréter, critiquer, résumer, etc. » (Casalis et al., 1996, p.12), la difficulté est axée sur ce que ces auteurs appellent « une analyse de traitement linguistique ». En premier lieu, cette analyse est liée à l'élaboration cognitive des informations contenues dans un texte ou un discours. Deuxièmement, les difficultés sont généralement dues à la complexité de la structure syntaxique des énoncés. Celle-ci dépend en effet de la capacité de la mémoire de travail de chaque sujet lecteur. C'est à ce niveau que certains théoriciens distinguent les « bons » et les « mauvais » lecteurs (Casalis et al., 1996, p.21). Pour les « bons lecteurs », les principaux problèmes sont liés au lexique et à la morphologie; notamment au traitement des mots polymorphémiques (Dell, 1986), à la complexité des sens (Fowler, 1985), de métaphores (Keysar, 1989 ; Broderick, 1991, cités par Casalis et al, 1996). *Grosso modo*, les processus de bas niveau et ceux de haut niveau exigent des compétences inférentielles et interprétatives complexes acquises progressivement, via des activités de lecture régulières et variées.

### 3.6. Conclusion

Ce troisième chapitre a été consacré à analyser la manière dont se construit la compréhension de l'écrit. Il a en effet été démontré que les compétences mobilisées dans l'acte de lecture sont fonction de l'objectif pour lequel le sujet s'engage à lire. De plus, l'atteinte de la

performance est un long processus qui se met en place selon deux principaux mécanismes. Il s'agit des processus de bas niveau d'une part, et des processus de haut niveau d'autre part. Les premiers concernent la phase de reconnaissance, d'identification et de décodage des mots. A ce stade, l'enseignant doit développer chez les apprenants la conscience phonologique et le principe alphabétique. Ces habiletés commencent à se mettre en place au cours de l'enseignement préscolaire. Or, comme il a été signalé depuis les chapitres antérieurs, ce dernier n'est pas fréquenté par tous les enfants, d'où on observe un départ différent en début de scolarité. Par ailleurs, des chercheurs ont démontré que cette disparité peut affecter les performances ultérieures en lecture.

A un stade relativement avancé, c'est-à-dire au niveau primaire, des compétences en lecture commencent à s'installer progressivement chez les apprentis lecteurs. Deux modèles d'apprentissage de la lecture sont empruntés selon les systèmes scolaires à savoir, celui de bas niveau et celui de haut niveau. A ce niveau, les compétences acquises par les élèves sont généralement phonologiques et lexicales. D'autres compétences linguistiques et extralinguistiques se complexifient avec l'enseignement secondaire. C'est où la compréhension proprement dite se renforce. Celle-ci exige des compétences très élargies. Elles sont non seulement linguistiques, extralinguistiques mais aussi cognitives.

Pour être performant, les compétences que doit posséder un sujet lecteur sont généralement sémantiques et syntaxiques. Les premières concernent principalement la construction du sens des mots et des relations qui s'établissent entre eux. Dans ce contexte, les notions de cohésion et de cohérence ont été exploitées. Au niveau syntaxique, les principales compétences à développer sont en rapport avec la maîtrise des règles grammaticales et le fonctionnement d'autres éléments linguistiques comme les anaphores, les connecteurs, la ponctuation, etc. Il a été également abordé d'autres éléments textuels qui dépassent la structure phrastique tels que les déictiques, le cotexte et le contexte.

Pour toutes les compétences exigées par la compréhension, des démarches didactiques favorisant leur apprentissage ont été touchées, ainsi que des activités de lecture courantes qui sont de nature à les renforcer.

A partir des éléments que les chapitres I, II et III nous ont déjà fournis à ce stade, nous pensons que nous pourrions déjà tenter d'identifier les facteurs expliquant les résultats insatisfaisants du français en général et en compréhension de l'écrit en particulier, dans les écoles du

Burundi. Cependant, comme la lecture s'apprend et se pratique généralement en milieu scolaire, la planification doit être interrogée, planification élaborée par le ministère burundais de l'éducation, qui établit les curricula. Ce sont donc les facteurs en lien avec le politique qui seront analysés au cours du quatrième chapitre.

## Chapitre IV : Facteurs liés à l'organisation du ministère burundais de l'éducation en relation avec la lecture

### 4.0. Introduction

Un organe étatique comme le ministère de l'éducation a un rôle inestimable dans ses attributions. Il est l'œil et l'oreille du gouvernement dans le domaine de l'enseignement. C'est cette institution qui s'occupe, à des degrés divers, de la planification, des finalités, des objectifs, du suivi-évaluation ainsi que du financement des enseignements. Elle assure entre autres les formations initiale et continue<sup>151</sup> du personnel, s'occupe des curricula, de la fourniture du matériel, bref de toute la gestion des ressources faisant fonctionner le système éducatif. Au cours de ce chapitre, nous tenterons de voir comment les différentes accréditations du ministère burundais de l'éducation sont susceptibles d'agir sur l'enseignement/apprentissage en général, du français et de la compréhension de l'écrit en particulier.

La politique sectorielle du ministère de l'éducation nationale du Burundi adoptée en 2002, citée par l'UNESCO (2006 ; 2010), assignait à l'enseignement formel les finalités de former un citoyen compétent en savoir et savoir-faire, pour agir activement et positivement sur son milieu de vie. Pour ce faire, le lauréat devrait être compétitif sur le marché du travail aux niveaux national et international. Quant au système fondamental en vigueur aujourd'hui, l'article 42 de la *loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi* assigne au ministère la mission de former un élève au profil suivant :

L'enseignement fondamental a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseur de développement économique et social de la collectivité. Ainsi, le lauréat de l'enseignement fondamental sera un individu façonné par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être ; un individu nanti de compétences, de compétitivité, de créativité, d'imagination et d'innovation ; un individu ouvert au monde, capable de travailler dans l'interdisciplinarité, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personne humaine. (Art.42 de la *loi n° 1/19 du 10 septembre 2013*).

En outre, l'Etat burundais s'est alloué comme mission de promouvoir une formation primaire, secondaire et postsecondaire capable de fournir au pays des cadres moyens et des ouvriers

---

<sup>151</sup>Selon l'OCDE (2005), maintenir le niveau de qualité des enseignants et veiller à ce que tous suivent une formation continue et poursuivent efficacement leur formation professionnelle, c'est là un des principaux défis que doivent relever les décideurs pour répondre aux besoins de la société.

qualifiés, capables de répondre aux impératifs du développement du pays (UNESCO, 2006). Pour réussir ce pari, le ministère burundais de l'éducation a opté pour une administration centralisée. Quelles sont ses différentes composantes ? Comment fonctionnent-elles et comment impactent-elles les performances des élèves ?

Pour pouvoir répondre à ces interrogations, montrons les différentes instances constitutives du ministère et leurs rôles respectifs dans l'enseignement burundais.

#### **4.1. Organigramme et accréditations des différentes composantes**

Les différentes instances du ministère burundais de l'éducation se subdivisent en deux grands groupes qui dépendent tous de l'autorité centrale, c'est-à-dire, du cabinet du ministre. Le premier est directement rattaché au ministère, alors que le deuxième comprend « des services déconcentrés » (UNESCO, 2010). Quel est le rôle de chaque entité ?

##### **4.1.1. L'administration centrale**

L'administration centrale comprend le cabinet du ministre, l'inspection scolaire, le bureau des évaluations et la direction générale des bureaux pédagogiques. Chacune de ces instances a des tâches bien précises.

##### **4.1.1.1. Le cabinet du ministre**

D'après le *décret-loi n° 100/44 du 9 mars 2010 portant réorganisation du ministère de l'enseignement primaire et secondaire*, le ministère a les missions suivantes dans ses attributions :

- a) concevoir, planifier et exécuter une politique nationale cohérente en matière d'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et celui de l'enseignement des métiers, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle; b) introduire, en collaboration avec d'autres ministères concernés un système éducatif capable d'induire un développement économique endogène ; c) promouvoir le développement de l'enseignement primaire et secondaire ; d) veiller à la mise en œuvre du plan sectoriel de développement et d'éducation et de la formation ; e) veiller à l'amélioration constante de la qualité de l'enseignement primaire et secondaire public et privé ; f) concevoir une politique visant l'achèvement de l'enseignement primaire pour tous les enfants en âge de scolarisation et en assurer la mise en pratique ; g) assurer aux écoliers et aux élèves une formation civique, morale et intellectuelle propre à favoriser une conscience aigüe des réalités et de la culture burundaise ; h) préparer, en collaboration avec d'autres ministères et services concernés les personnes en formation en vue d'œuvrer pour le développement économique du pays et pour le respect des droits et libertés de la personne humaine ; i) participer à l'éducation à la paix, à la démocratie et aux respects des droits et libertés de la personne humaine dans le milieu scolaire ; l)<sup>152</sup> participer dans la planification et

---

<sup>152</sup> Les lettres j) et k) n'apparaissent pas dans le document de référence. La citation a été reprise telle que le texte était libellé.

l'organisation avec les ministères concernés d'un service civique dans le domaine de l'éducation ; m) participer dans la conception de la politique nationale en matière de formation et du perfectionnement professionnelle dans les domaines de ses compétences et en assurer l'exécution ; n) participer à la conception, en collaboration avec d'autres ministères et les services concernés, d'une politique sectorielle de l'éducation et de la recherche scientifique en adéquation avec les politiques de développement et de l'emploi au Burundi et dans la sous-région ; o) élaborer et assurer le suivi des projets d'investissement. (UNESCO, 2010, p.4)

Comme nous le remarquons, le chantier du ministère de l'éducation est colossal. L'administration centrale ne saurait le satisfaire. C'est pour cette raison que l'autorité centrale, malgré une « administration très centralisée » (UNESCO, 2006, p.5) a pris l'option de déléguer certaines responsabilités. Toutefois, sa mainmise est restée, puisqu'elle se charge des décisions stratégiques telles que la nomination des chefs hiérarchiques (locaux et régionaux) et l'affectation<sup>153</sup> du personnel en concertation avec le ministère des finances et de la fonction publique, le contrôle pédagogique et administratif, les formations initiale et continue du personnel ainsi que la gestion des ressources matérielles et financières de son ressort. Tout ce qui doit être exécuté au niveau des administrations provinciale et communale est décidé au cabinet du ministre. En outre, c'est au sein du cabinet du ministre qu'est définie l'affectation des moyens faisant fonctionner les écoles publiques, en tenant compte souvent des propositions soumises par l'administration provinciale et scolaire (UNESCO, 2010). Or, selon Ntwari (2019), les moyens financiers et matériels influencent beaucoup la conception et la mise en application des curricula scolaires et la formation continue des enseignants.

Selon l'UNESCO (2006 ; 2010), le financement du ministère provient de quatre sources. Il s'agit d'abord de l'Etat (55% des dépenses totales), de l'aide extérieure (33%), des contributions des familles (à raison de 10%) et des communes (2%). A l'école primaire, l'Etat supporte la quasi-totalité des salaires du personnel dont les 90% sont constitués d'enseignants. La part payée par les parents est affectée de cette manière : 72% sert à l'achat des fournitures scolaires, 19% constituent les frais d'inscription alors que 9% sont des dépenses liées à la construction des écoles. Signalons pourtant que, depuis 2005, la gratuité des enseignements à l'école primaire (et donc fondamentale) est supposée être effective (Banque Mondiale, 2007 ; UNESCO, 2006 ; UNESCO, 2010 ; Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018). Dans les collèges communaux dont trois-quarts sont implantés en milieu rural (Ndayizamba, 2015), l'Etat supporte les dépenses concernant les salaires du personnel enseignant et administratif, mais

---

<sup>153</sup>L'OCDE (2016, p.127) trouve que dans le recrutement des enseignants, il serait recommandable de faire des appels d'offre aux personnes professionnellement capables et motivées.



celui du personnel de maintenance, constitué généralement de vieillards, est payé par les communes respectives.

Quant à l'aide extérieure, elle est essentiellement affectée à la construction et à l'équipement des salles de classe. A l'école secondaire, l'Etat supporte trois secteurs à savoir, les dépenses du personnel (68% du budget ordinaire), l'entretien des élèves internes (26% du budget ordinaire) et certains équipements dont le financement provient du budget extraordinaire d'investissement. Dans l'enseignement privé, l'Etat n'intervient que sur le plan de la reconnaissance juridique (agrément), du contrôle pédagogique et de la régularisation des documents, comme la certification des diplômes (UNESCO, 2006 ; 2010).

S'agissant de l'aide extérieure, elle est gérée au niveau du cabinet du ministre. Elle agit dans la construction et l'équipement de salles de classe ainsi qu'en termes d'assistance technique (au niveau des bureaux pédagogiques et de la formation continue surtout). L'aide extérieure finance aussi les cantines scolaires<sup>154</sup> (Deuxième vice-présidence, 2013), dans le cadre du programme « *Ecole pour tous* » initié par le gouvernement depuis 2005. L'objectif de cette initiative est de fournir à tout enfant burundais une éducation de base, particulièrement aux enfants provenant de familles pauvres. Par ailleurs, l'étude Ministère de l'Education Nationale du Burundi (2018, p.16) signale que « la famine et la malnutrition sont évoquées par certaines Directions Provinciales de l'Enseignement comme étant les principales raisons à l'origine des absences et des interruptions de scolarité ».

Comme relayé ci-dessus, l'administration centrale du ministère gère aussi le contrôle pédagogique et administratif qui est confié aux inspecteurs provinciaux et communaux.

---

<sup>154</sup> Ayant constaté que beaucoup d'échecs scolaires, de redoublements et de décrochages au cours de l'année scolaire étaient liés au manque d'alimentation suffisante, le gouvernement a décidé de mettre en place ce programme de cantines scolaires depuis 2003. Il est fonctionnel dans 6 provinces sur les 18 que compte le pays. Selon la 2<sup>ème</sup> Vice-Présidence (2013), ces provinces ont été ciblées pour leur « insécurité alimentaire endémique et chronique ». L'autre objectif de l'introduction des cantines scolaires est d'« améliorer le taux d'inscription, encourager la fréquentation, améliorer la concentration en classe ». Ledit projet permet aux parents de vaquer à d'autres activités que de passer des heures à chercher et à préparer de la nourriture pour les enfants qui sont à l'école. Le gouvernement est soutenu dans cette initiative par des partenaires bilatéraux et multilatéraux via des organismes tels que le Programme Alimentaire Mondial (PAM), Caritas Burundi, etc. (Habonimana & Mazunya, 2010). Malheureusement, cette assistance n'atteint que 10% des écoliers en 2017 et le financement de certains secteurs connaît des difficultés suite à la conjoncture économique « actuelle » (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018).

#### 4.1.1.2. L'inspection scolaire

Le décret du 9 mars 2010 ci-haut évoqué précise que l'inspection générale de l'enseignement comporte une inspection principale de l'enseignement primaire publique et privé, une inspection principale de l'enseignement secondaire publique et privé, et les inspections communales. L'inspection a les missions suivantes :

l'inspection générale est chargée entre autre d'évaluer le système éducatif formel par le contrôle administratif, pédagogique et financier ; d'assurer l'inspection administrative, financière et pédagogique des écoles tant publiques que privées ; et de veiller à la bonne application des programmes et en contrôler les aspects méthodologiques pour donner des orientations sur les curricula et leurs contenus. (UNESCO, 2010, p.5)

Les missions assignées à l'inspection au Burundi ne diffèrent en rien avec celles évoquées par Grauwe (2003) cité par Barahinduka et al. (2015). Selon lui, la principale tâche est la supervision. Celle-ci consiste à appuyer les écoles et les enseignants et veiller à l'application des curricula et des instructions du ministère. D'autres missions d'une inspection sont détaillées par Cros (2009) cité par Barahinduka et al. (2015). Selon cet auteur, le superviseur éducatif peut jouer le rôle d'accompagnement et de coaching. A ce cahier des charges s'ajoute le rôle de tutorat qui produit des résultats positifs si les tutorés sont responsabilisés et fournissent des feedbacks régulièrement (Olry-Louis, 2009, cité par Barahinduka et al., 2015).

Au Burundi, le fonctionnement de l'inspection est organisé tel que l'inspecteur communal doit transmettre des rapports trimestriels aux inspecteurs provinciaux (Barahinduka et al., 2015). Ces auteurs précisent les canaux de transmission de ces rapports qui se font généralement via les échanges téléphoniques (sous forme de flotte) ou des envois de documents sur clé USB ou par flash-discs par l'intermédiaire des personnels d'appui (plantons). Ces auteurs notent également que l'usage d'internet pourrait faciliter ces échanges qui semblent se faire d'une façon descendante puisque les inspecteurs provinciaux disposent des téléphones offerts par le ministère alors que les inspecteurs communaux n'en ont pas.

S'agissant de la formation des inspecteurs, il n'y a pas au Burundi de formation initiale pour inspecteurs mais tous les superviseurs interrogés par Barahinduka et al. (2015) ont affirmé avoir suivi au moins une formation continue. Selon cette étude, les formations suivies étaient relatives à l'accompagnement des enseignants, au modèle d'encadrement, aux stratégies pour réduire le redoublement, à la petite enfance, aux pratiques d'évaluation, à la gestion de classes, à l'animation des réunions, à l'administration scolaire et au leadership. Chez les directeurs d'écoles qui sont aussi appelés à assurer une supervision, la formation continue a porté sur l'administration scolaire, la gestion de l'établissement scolaire, le leadership, la

formulation des objectifs pédagogiques, la préparation de leçons et la place de l'enseignant dans le développement de la société. Toutefois, même si ces superviseurs affirment suivre des formations continues et être à la hauteur de leur tâche, l'étude Barahinduka et al. (2015) trouve que les propos des superviseurs interrogés semblent en contradiction avec les besoins de formation exprimés. Ils ont suggéré entre autres des formations en TIC et en langues, en gestion d'équipe et de conflit. Signalons en passant que l'étude note une sous-représentation du genre féminin chez les inspecteurs alors que les femmes sont nombreuses à occuper la fonction de directrice d'école.

#### **4.1.1.3. Le bureau des évaluations du système éducatif au niveau primaire et secondaire**

Le décret du 9 mars 2010 assigne au bureau des évaluations les missions suivantes :

évaluer les acquis scolaires ; évaluer les programmes ; évaluer la pertinence des supports pédagogiques ; évaluer la pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'efficience des services ; participer à l'élaboration, à la passation des évaluations des acquis scolaires aux niveaux régionaux et internationaux ; concevoir, planifier et organiser les évaluations pédagogiques nationales ; concevoir des mécanismes et approches novateurs en matière d'évaluation ; et analyser, traiter les résultats des évaluations nationales et proposer aux services concernés des mécanismes de régulation ou d'amélioration qualitative. (UNESCO, 2010, p.5)

#### **4.1.1.4. La direction générale des bureaux pédagogiques**

Selon le même décret du 9 mars 2010, la direction générale des bureaux pédagogiques comporte le Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement de Base (BEPEB), le Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement secondaire Général et pédagogique (BEPES)<sup>155</sup>, le Bureau d'Etudes de l'Enseignement Technique (BEET) et la Radio scolaire<sup>156</sup>. Le décret assigne à la direction les missions suivantes :

coordonner la conception et l'élaboration des programmes scolaires et du matériel didactique en référence à la politique nationale en matière d'enseignement et à l'évolution scientifique et technologique en insistant sur les techniques de l'information et de la communication, la question du genre, les problèmes de santé et de l'environnement ; b) élaborer et proposer des stratégies pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement ; c) susciter des initiatives pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement et encadrer ce dernier dans son rôle d'animation pédagogique ; d) organiser le perfectionnement des enseignants en collaboration avec les services concernés ; e) collaborer avec les institutions scolaires et universitaires chargées de la formation initiale des enseignants ; f) participer à l'élaboration du plan de production et de distribution du matériel didactique ; et g) coordonner le développement des outils de formation à distance en faveur des personnels enseignants, notamment à travers la Radio scolaire. (UNESCO, 2010, p.5)

<sup>155</sup>Avec le nouveau système, il deviendra Bureau d'Etudes de Curricula de l'Enseignement Post-Fondamental général et pédagogique (BECEPFGP).

<sup>156</sup>Selon l'UNESCO (2006), la Radio Scolaire consacre une émission hebdomadaire à l'intention des enseignants reprenant en général les messages et les directives méthodologiques du Bureau d'Education Rural (BER).

#### **4.1.2. Services décentralisés du ministère**

Les services décentralisés du ministère sont la Direction Provinciale de l'Enseignement (DPE) et la Direction Communale de l'Enseignement (DCE) ainsi que les services connexes.

##### **4.1.2.1. La direction provinciale de l'enseignement (DPE)**

Créée par le *décret n° 100/057 du 27 mai 2000* et basée dans chaque chef-lieu de province, cette direction travaille sous la responsabilité de l'administration centrale, en l'occurrence sous les ordres des différentes directions générales et selon les attributions de chacune. De plus, elle coordonne les activités des Directions Communales de l'Enseignement (DCE) de la circonscription provinciale. Le directeur provincial de l'enseignement « est l'interlocuteur officiel du gouverneur de province et des autorités du ministère en matière de fonctionnement de tout le système du primaire et du secondaire » (UNESCO, 2010, p.5). Dans ses obligations, le directeur provincial de l'enseignement est assisté par un Conseil Provincial de l'Enseignement dont la tâche est de fournir des orientations générales en matière d'éducation au sein de la province, « dans le respect de la politique nationale de l'éducation » (UNESCO, 2010, p.5).

##### **4.1.2.2. La direction communale de l'enseignement (DCE)**

La Direction Communale de l'Enseignement est l'organe du ministère qui coordonne toutes les activités du ressort de l'éducation au sein de la commune. Le directeur de cette instance est chargé de proposer les enseignants à recruter aux niveaux primaire, secondaire général et technique du ressort de sa commune. C'est lui qui tient les dossiers du personnel de la direction et propose les candidats à recruter comme directeurs d'écoles primaires et secondaires publiques. Comme pour la direction provinciale de l'enseignement, le Directeur Communal de l'Enseignement est aidé dans ses tâches par un Conseil communal de l'enseignement dont le rôle est le même que celui évoqué pour les conseillers provinciaux de l'enseignement, au niveau de la commune.

Une information que nous avons reçue lors de notre enquête est que la majorité des directeurs provinciaux et communaux de l'enseignement sont les chefs respectifs du parti au pouvoir au sein de la province ou de la commune. Il semblerait que pour être nommé chef d'établissement ou même être recruté comme enseignant, l'adhésion au parti au pouvoir est un grand atout. Selon une étude conjointe République du Burundi & Banque Mondiale (2008, p.41), « le clientélisme politique caractérise les nominations du personnel dans le secteur de l'éducation. Quarante-huit pour cent (48%) des fonctionnaires interrogés ont déclaré

que les nominations sont basées sur des critères politiques ». Or, ces postes font partie des fonctions techniques telles que définies par la *loi n° 1/09 du 17 mars 2005 portant distinction des fonctions politiques des fonctions techniques* (loi disponible en annexes). En effet, l'article 5 de la loi définit ces dernières fonctions comme suit :

est appelé poste technique et administratif supérieur au sens de la présente loi tout emploi du secteur public ou parapublic situé au sommet de la hiérarchie administrative et retenu dans le plan des effectifs et dont le titulaire exerce la fonction de direction, d'organisation et de contrôle des services subordonnés. Ne sont pas visés les emplois subalternes dont l'affectation est pourvue directement ou par délégation par le Ministre. Les fonctions techniques sont celles pour lesquelles l'accession est dictée par les seuls critères de compétences et de mérite. Elles se caractérisent par la stabilité et la continuité et sont régies par des lois spécifiques. (*Loi n° 1/09 du 17 mars 2005, Article 5*)

L'article 10 de ladite loi relève toutes les fonctions politiques et précise que « les autres fonctions sont techniques ». En outre, l'article 7 de la même loi mentionne la procédure de nomination à un poste technique et administratif supérieur. La procédure consisterait à faire un appel à candidature et d'attribuer le poste en fonction du classement des candidats. Reprenant aussi les déclarations de l'étude République du Burundi & Banque Mondiale (2008), l'étude Mouiche et al. (2015, p.28) étale ce manque d'impartialité jusqu'à l'université : « à l'université, on nous impose des assistants, on amène des cousins, des neveux du ministre qui n'ont pas obtenu les résultats exigés pour devenir assistants à l'université et ils s'imposent. Les ministres s'imposent ». Hirschy (2015) inscrit ce phénomène dans des pratiques clientélistes et corruptives observées au Burundi qu'elle explique comme une volonté du pouvoir de récompenser les militants du parti envers qui il considère être redevable pour leur participation active.

Comme nous le verrons plus loin, le fait d'attribuer arbitrairement de tels postes (directions provinciale et communale de l'enseignement) dans le domaine éducatif peut impacter les performances des élèves, surtout si la personne qui a été nommée ou engagée n'a pas de compétences suffisantes pour ses attributions.

L'organigramme du ministère de l'éducation nationale se trouve détaillé dans le *Décret n° 100/38 du 16 février 2016 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*. Avec l'introduction du système fondamental/postfondamental, cette loi étale les directions attachées au ministère jusqu'au nombre de 48.

Nous venons de donner un aperçu général des différentes accréditations du ministère de l'éducation burundaise. Mais alors, une question se pose. La dépréciation de la qualité du

niveau de français et de la compréhension de l'écrit dans les écoles ne serait-elle pas due en partie à une mauvaise planification ou plutôt à certains manquements des organes de ce ministère ? Que dit la littérature par rapport aux défis auxquels est soumis le ministère burundais de l'éducation ?

#### **4.2. Les difficultés entravant les réalisations du ministère de l'éducation selon la littérature**

Nous évoquons les difficultés auxquelles sont confrontées les différentes instances du ministère parce que nous les concevons comme étant des éléments qui handicapent l'atteinte de leurs objectifs. PASEC (2010) constate que malgré que le gouvernement burundais ait toujours fait de l'enseignement (et surtout celui primaire) une préoccupation principale se manifestant à travers plusieurs initiatives, les décideurs sont confrontés à de nombreux défis (Banque Mondiale, 2007). Les actions citées par l'étude sont l'introduction du système de double vacation depuis les années 80, les campagnes de scolarisation pour relever les défis de la crise de 1993<sup>157</sup>, l'adhésion du pays aux objectifs de la Conférence de Dakar en 2000 sur l'Education pour Tous (EPT)<sup>158</sup> et l'organisation annuelle des campagnes EPT (Ndikumasabo, 2018 ; Voulgre & Netto, 2016), la mesure de suppression des frais scolaires pour les élèves du primaire et la mobilisation de la population pour la construction des écoles primaires dans les travaux communautaires avec l'appui du gouvernement. D'autres réalisations ont été évoquées par l'étude République du Burundi (2012) comme le redéploiement des enseignants, l'affectation rationnelle du budget, la réduction du redoublement, le recrutement des enseignants polyvalents et l'encadrement de proximité.

Les challenges relevés par PASEC (2010) sont l'insuffisance du personnel enseignant, la forte pression sur les infrastructures scolaires, l'insuffisance des supports pédagogiques, les programmes d'enseignement inadaptés, les disparités géographiques dans l'allocation des infrastructures scolaires, la faible qualification des enseignants dans les écoles communales,

---

<sup>157</sup>D'après Deslaurier (1999), la crise de 1993 au Burundi est provoquée par l'assassinat du président Melchior Ndadaye, premier président démocratiquement élu. Par la suite, des civils « acteurs ou otages » (Deslaurier, 1999, para. 1) sont tués et ces événements provoquent de multiples déplacements.

<sup>158</sup>Selon l'UNESCO (2000), le Forum Mondial sur l'Education s'est tenu à Dakar en dates du 26 au 28 avril 2000. L'objectif était de faire un bilan sur la décennie de la politique d'Education Pour Tous (EPT) qui avait débutée à Jomtien (Thaïlande) et qui regroupait 155 pays africains dont le Burundi (Voulgre & Netto, 2016). Cette dernière avait comme devise « faire de l'éducation un droit fondamental » qui relève de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Selon la même étude, le Forum de Dakar qui avait vu la participation de tous les partenaires de l'EPT a fait un état des lieux sur l'éducation de base dans le monde. En outre, le forum a mis en lumière les réussites et les faiblesses de l'offre éducationnelle, a identifié les zones à problèmes et les groupes qui n'ont pas été atteints en vue de faire une projection sur des actions futures.

le faible rendement pédagogique suite à la faiblesse de la qualification d'un bon nombre d'enseignants, la surpopulation des classes, etc.

Les difficultés auxquelles sont confrontés les différents organes du ministère burundais de l'éducation se regroupent en deux catégories. Les unes sont lointaines et récurrentes et les autres sont récentes, liées au système fondamental introduit à partir de l'année scolaire 2013-2014. Les grands problèmes restent le tâtonnement (Rurihose, 2001) dans les planifications qui sont faites dans la précipitation et l'incapacité de planifier à long terme (Ministère de Education Nationale du Burundi, 2018). Comme nous le verrons plus loin, ces difficultés se manifestent également sur le plan des réformes. Citant une étude conjointe de l'UNICEF, l'UNESCO, la Banque Mondiale et le Gouvernement du Burundi (1999), l'étude commanditée par l'Observatoire de l'Action Gouvernementale (OAG) avait relevé en 2001 des difficultés de planification qui ne semblent pas avoir changé après près d'une vingtaine d'années :

le système scolaire burundais souffre d'une manière générale d'un faible niveau de planification : les innovations sont souvent ponctuelles motivées par des pressions conjoncturelles. Pas de plan de développement et à long terme ; les structures de gestion sont inadéquates et subissent-elles aussi des changements fréquents, ce qui réduit davantage les possibilités des planifications du système. De même, les mécanismes de contrôle de la qualité des enseignements et des évaluations sont tout à fait inefficaces, surtout à cause de la faible mobilité de l'inspection. (Rurihose, 2001, p.4)

#### **4.2.1. Difficultés à gérer d'énormes disparités**

Se référant aux autres études (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2000 ; Bitagoye, 1999 ; Ministère de l'Education Nationale du Burundi & UNICEF, 2000 ; PNUD, 1999), l'étude de Rurihose (2001, p.17) relève des « disparités multiformes inquiétantes ». Déjà évoquées par Ndayisaba (1999), celles-ci sont en même temps « ponctuelles et suspectes » (Rurihose, 2001, p.14). Selon celui-ci, les disparités sont ponctuelles et normales quand elles ne dépassent pas de grands écarts. Elles peuvent notamment être régionales, tribales, sexospécifiques mais peuvent être corrigées avec le temps, si les planificateurs ou les décideurs s'investissent pour corriger l'évènement observé sur lequel on constate cette disparité naturelle. Les disparités « deviennent suspectes voire dangereuses quand elles se répètent à plusieurs reprises et toujours dans la même direction » (Rurihose, 2001, p.14). Concrètement, les disparités locales s'observent à plusieurs niveaux. En effet, cet auteur donne l'exemple des inégalités de chances qui subsistent non seulement entre provinces (exemples : province de Bururi qui disposait de 4,6 fois plus d'infrastructures que Bubanza, 1% pour Karuzi et 16% pour Bururi pour le secondaire, au cours de l'année scolaire 1997-1998) mais aussi au sein d'une même commune. Pour ce dernier cas, l'exemple frappant est celui

relevé par Ndayisaba (1999) cité par Rurihose (2001) pour la commune de Mugamba où en 1995, la colline la plus scolarisée avait un taux de scolarisation au primaire de 112%<sup>159</sup> contre 27% pour la moins favorisée. Le même cas avait été relevé par Gahama & Thybon (1994), cités par Rurihose (2001), reprenant lui aussi Ndayisaba (1999). Celui-ci estimait qu'au cours de l'année scolaire 1990-1991, la commune de Vugizo avait un taux de scolarisation de 106% pour la colline la plus scolarisée et 34% pour la colline la moins scolarisée. Jackson (2000) relève en plus, des disparités basées sur le sexe : toujours moins de filles que de garçons dans les écoles. Ce fait est aussi évoqué par le Ministère de l'Education Nationale du Burundi (2004), cité par Rurihose (2001). Celui-ci ajoute qu'

au fur et à mesure que le niveau d'études augmente, la représentation de la femme diminue, à l'exception du cycle inférieur du secondaire, passant ainsi de 44,9% au primaire à 36,4% au second cycle du secondaire, puis à 28,9% à l'université. Au sein de cette dernière, les filles préfèrent les cycles courts. La même tendance s'observe au secondaire : les filles dans les cycles pédagogiques qui sont tous des cycles courts sont à 54,1%. (Rurihose, 2001, p.25)

L'autre type de disparité évoquée se trouve non seulement dans les effectifs et moyens matériels par salle de classe mais aussi dans l'opposition milieu urbain/rural. Rurihose (2001) évoque la possibilité qu'ont certains parents citadins aisés, bien qu'en petit nombre, de payer l'encadrement de leurs enfants en dehors de l'école. Néanmoins, il pense que compte tenu du petit effectif des fonctionnaires capables de le faire (car mal payés), leur impact devrait être négligeable par rapport au grand nombre.

Avec la réforme qui a introduit le système fondamental, les disparités n'ont fait que s'aggraver. L'étude du Ministère de l'éducation Nationale du Burundi (2018) relève des disparités géographiques importantes marquées par une grande variabilité entre les 18 provinces du Burundi par rapport aux moyennes nationales. Elle illustre quelques chiffres dont la taille moyenne des groupes pédagogiques égale à 54, le pourcentage de groupes pédagogiques en double vacation égal à 54, le ratio élèves/salles de classe égal à 74 et le ratio élèves/maîtres dont la moyenne nationale est égale à 56. Selon l'étude,

ces disparités seront encore accentuées si l'on observe ces mêmes indicateurs par communes et par niveaux d'enseignement. C'est ainsi que le rapport élèves par salle de classe le plus bas (44) est enregistré à Bururi et le plus élevé l'est à Bujumbura (116) soit un écart de 72 points. Le ratio élèves/enseignant le plus élevé est à Muyinga (70) et le plus faible à Bururi (41) soit un écart de 29 points entre les deux provinces les plus extrêmes. Ces disparités sont également importantes en termes de résultats atteints, c'est ainsi que Bujumbura enregistre le meilleur

---

<sup>159</sup>Le fait que le taux d'élèves scolarisés dépasse 100% est dû à « l'effet de la mesure de gratuité annoncée en 2005, des entrées précoces/tardives dans le système, des redoublements, etc. » (République du Burundi, 2012, p.11).



taux d'achèvement (environ 83%) alors que la province du Kirundo enregistre le plus faible (environ 37) soit près de 47 points d'écart. (Ministère de l'éducation Nationale du Burundi, 2018, p.16).

Comme nous l'avons déjà démontré, les disparités sont synonymes de faibles performances. Par la suite, voyons comment les financements affectent les performances.

#### **4.2.2. Difficultés matérielles et financières**

Les difficultés matérielles et financières du ministère burundais sont inséparables du fait que c'est lui qui est le « bailleur » principal de l'enseignement public. Depuis bon nombre d'années, des études (UNESCO, 2006, 2010 ; UNESCO-UB, 2012 ; Ministère de l'éducation Nationale du Burundi, 2018, etc.) évoquent les difficultés matérielles et financières auxquelles est soumis le ministère burundais de l'éducation. Celles-ci ont été aggravées par la crise de 2015<sup>160</sup> :

Depuis 2015, les événements socio-politiques que traverse le Burundi ont modifié le paysage sectoriel en éducation : plusieurs partenaires techniques et financiers se sont retirés, le fonds commun a été mis en veille, le dialogue sectoriel s'est amoindri, le financement intérieur du secteur a baissé et le cadre macroéconomique a été totalement perturbé. En effet, la baisse du budget de l'Etat (18 % entre 2015 et 2016), conséquence des difficultés que le secteur formel de l'économie connaît (taux de croissance négatif en 2015) et la baisse de la mobilisation des ressources intérieures (baisse forte de la pression fiscale) affectent nécessairement les services sociaux, notamment l'éducation. (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.8)

De ce fait, « le secteur [éducatif burundais] se trouve donc confronté à des besoins de financement plus importants qu'anticipés pour accompagner sa croissance » (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.15). Le ministère a donc pris la décision de « recentrer les interventions, de maximiser l'utilisation des ressources disponibles et de réduire les niches de gaspillages identifiées » (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.15). Or, comme nous l'avons vu au chapitre II, si un système d'éducation veut atteindre des performances, il peut appliquer une austérité sur tout, mais pas sur l'éducation. Ces dépenses sont provoquées par des redoublements et des abandons représentant successivement 38% et 29% en 2017 : les ressources consommées par les élèves qui redoublent ou abandonnent « sont considérées comme perdues » (Banque Mondiale, 2007, p.47). Devant une forte pression démographique, et des politiques de « Scolarisation pour Tous », l'étude note que le ministère n'a pas réussi à offrir une éducation de qualité sur le plan de la construction de salles de classes et du recrutement des enseignants qualifiés suffisants.

L'autre difficulté de planification liée au ministère mais partagée par le gouvernement est l'incapacité de gérer les entrées tardives et leurs conséquences. En effet, l'étude du ministère

---

<sup>160</sup>La crise de 2015 est liée à la volonté du Président Nkurunziza de briguer un troisième mandat jugé par les uns comme légitime et d'autres comme interdit par les Accords d'Arusha de 2000 (Hirschy & Lafont, 2015).

de 2018 montre qu'alors que le curriculum prévoit l'âge d'entrée en 1<sup>e</sup> année à 6 ans, seuls 17% de nouveaux entrants ont cet âge, 37% ont déjà 2 ans de plus et 10% d'élèves de 5<sup>e</sup> année ont plus de 15 ans d'âge. Or, nous avons estimé qu'à l'âge de 15 ans, l'élève burundais serait déjà en 9<sup>e</sup>, compte tenu de l'âge requis pour le début de la 1<sup>e</sup> année. La même étude conclut que « les entrées tardives<sup>161</sup>, couplées à des taux de redoublement élevés, réduisent de fait les parcours scolaires des enfants en augmentant les risques d'abandons<sup>162</sup> dus à l'augmentation avec l'âge des coûts d'opportunité et des risques de grossesses précoces pour les filles » (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.13). Plus grave, « ces enfants abandonnent donc sans avoir eu le temps d'acquérir les connaissances de base nécessaires tout au long de la vie » (Ibidem). Or, nous l'avons vu au chapitre II, l'OCDE considère qu'à la fin de la scolarisation de base, l'élève devrait avoir acquis ces connaissances élémentaires. C'était aussi, comme on le verra, une des raisons qui ont motivé l'introduction du système fondamental, comme le stipule d'ailleurs l'article 34 de *la Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi*:

Etant donné que tous les élèves ne vont pas au postfondamental, l'enseignement au fondamental vise le développement des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pouvant leur permettre soit de poursuivre les études, soit de s'intégrer dans la formation professionnelle, soit de s'insérer dans la vie socio-économique.

---

<sup>161</sup>En plus des entrées tardives, l'étude note près de 19,8% d'enfants âgés de 7 à 16 ans dont 90% n'ont jamais été scolarisés et 10% ayant été scolarisés mais ayant abandonné. Parmi eux, poursuit l'étude, certains vont entamer tardivement l'école. De plus, les garçons sont plus nombreux (52%) que les filles en dehors de l'école. Parmi les enfants en dehors de l'école, 93% sont du milieu rural. En comptant sur les 18 provinces que comporte le pays, 5 d'entre elles (Kirundo, Ngozi, Ruyigi, Cibitoke et Makamba) totalisent à elles seules 48% des enfants.

<sup>162</sup>Selon Ministère de l'Education Nationale du Burundi (2018, p.13), « l'analyse des données statistiques montre que le nombre d'enfants en dehors de l'école est plus important dans les provinces (Kirundo, Ngozi, Ruyigi, Cibitoke) où la proportion d'enfants inscrits en première année du fondamental de plus de 8 ans représente plus de 40% des effectifs de ce niveau » et que « ces provinces ont également toutes des taux d'achèvement inférieurs à la moyenne nationale ». Nous remarquons que ces provinces ont de commun le fait que ce sont des provinces frontalières avec les pays limitrophes.

### 4.2.3. Difficultés pédagogiques et méthodologiques

La première difficulté relevée concerne le temps d'apprentissage insuffisant. La principale cause de ce problème est la « double vacation »<sup>163</sup>. Ce système, appelé aussi « double flux » (Dumont & Maurer, 1995) entre en vigueur dans le système éducatif burundais en 1982. Ce régime fut instauré par le gouvernement en vue de trouver une solution aux multiples problèmes provoqués par la politique du moment qui consistait en une scolarisation universelle. En effet, avant 1990, nous l'avons déjà signalé au cours du premier chapitre, seul un taux d'élèves oscillant autour de 10 % accédait au secondaire (Ndayizamba, 2015). La double vacation a été instaurée pour révolutionner le système. Une politique de « scolarisation universelle et de promotion collective » (Habonimana & Mazunya, 2010, p.8) a vu le jour. Plusieurs élèves ont été inscrits à l'école. Même si les gouvernements des années 80 construisaient à hauteur de 400 salles classe par an (Rurihose, 2001), ces dernières se sont retrouvées débordées. Le gouvernement a mis donc en place un remède, qui a consisté en un dédoublement de classes, une partie d'élèves étudiant le matin et une autre l'après-midi. Il escomptait résoudre la question avec une construction de 777 salles de classe par an pour que la scolarisation universelle en l'an 2010 soit réelle et non un slogan (Rurihose, 2001). Dans la mise en application de ce projet (double vacation), le ministère ayant en charge l'éducation s'est heurté à un sérieux problème de surnombre d'élèves et de pénurie d'enseignants (Auzias & Labourdette, 2015). Il en est résulté une baisse de niveau de l'éducation. L'UNICEF (2012, para. 4) explicite le problème:

Le manque d'enseignants qualifiés, d'infrastructures scolaires, de matériels didactiques ainsi que des effectifs pléthoriques des salles de classes ont conduit à la mise en place d'un système de double vacation qui a eu comme conséquences directes sur la qualité de l'éducation dispensée. (UNICEF 2012, para. 4).

Le régime de double vacation, au lieu de résoudre des problèmes, en a donc créé davantage. Il a amplifié par exemple les disparités. La différence entre les écoles implantées en milieu urbain et celles du milieu rural n'a fait que s'aggraver (Habonimana & Mazunya, 2010). Depuis lors, dans les centres urbains, il y a généralement plusieurs enseignants. Deux enseignants pouvaient et peuvent se partager la classe, l'un s'occupant du groupe de l'avant-midi et l'autre de celui de l'après-midi. Les enseignants du milieu rural qui supportent deux groupes

---

<sup>163</sup>Chaudenson (1993) cité par Hatungimana (1997, p.117) définit la double vacation (en ironisant selon les dires de Hatungimana): « Moyennant un simple supplément de salaire, un maître « traite » deux fois plus d'élèves dans les mêmes locaux ». Sauf que ce n'est pas le cas, par contre au Burundi, parce qu'un seul enseignant prend en charge les deux groupes sans hausse de salaire pour ce travail supplémentaire.

différents pendant toute la journée sont ainsi victimes d'un grand volume de travail et d'une grande fatigue<sup>164</sup> (UNICEF-UB, 2012 ; MEN, 2018). Le temps d'apprentissage réduit combiné aux telles conditions ne va pas sans affecter les performances des élèves. Les conclusions tirées par Bitagoye (1999) montrent les effets de cette surcharge :

le système de double vacation à l'Ecole Primaire a réduit de 25% le temps consacré à l'enseignement tout en augmentant la charge horaire de l'enseignant de 50% (26 à 39 heures par semaine). Cette surcharge de l'enseignant oblige l'enseignant à préparer ses leçons et à corriger les devoirs (quand il a encore le courage de les donner...) en dehors des heures de service, c'est-à-dire à la maison, sans électricité pour la quasi-totalité des enseignants du milieu rural où justement il y a très peu de suppléants si pas un déficit des enseignants. (Rurihose, 2001, p.31 citant Bitagoye, 1991)

Le régime de double vacation est encore d'actualité dans le système fondamental. En 2015, « la double vacation concerne 60% des élèves et 80% des écoles » (Ndayizamba, 2015, p.29). Une étude récente affirme que la majorité des écoles des trois premiers cycles du fondamental fonctionnent sous ce régime dans le but de « compenser le manque de classes » (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.14). Les cours en général et le français en particulier ont vu leurs charges horaires diminuer et les programmes suivis à moitié. Ainsi, les élèves du primaire dont les curricula fixaient (depuis 2012) le temps d'apprentissage annuel à 855 heures pour les deux premiers cycles et 950 heures pour le troisième cycle se retrouvent avec 490 heures seulement (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018). Cependant, il n'existe pas de double vacation au 4<sup>e</sup> cycle, mais « l'organisation actuelle des cours ne permet qu'un temps d'apprentissage annuel de 735 heures, alors que les programmes de ce cycle mis en place avec la réforme nécessitent 972 heures annuelles » (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.15). Dans ce contexte de double vacation, « la qualité des apprentissages n'est pas assurée puisque près de 56% des élèves ne bénéficient pas d'un temps d'instruction suffisant « 900 heures selon la norme UNESCO contre 600 heures lorsque les locaux sont partagés » (Habonimana & Mazunya, 2010, p.9).

Le deuxième problème lié au secteur pédagogique est la question des enseignants non qualifiés qui ne date pas d'hier et qui ne semble pas trouver de solution à l'heure actuelle. Avant l'introduction du système fondamental, plusieurs études dont celle de Rurihose (2001), avaient relayé l'épineuse question de la prédominance des enseignants non qualifiés dans le système scolaire. Cet auteur relevant les données de l'année scolaire 1997-1998 avait estimé

---

<sup>164</sup>Selon Raybaud-Patin (2011), les pratiques enseignantes sont très nombreuses et exigeantes. Elles concernent la préparation des leçons, des corrections, des pratiques d'organisation matérielle de la classe, des évaluations formelles, des pratiques formelles et informelles de travail en équipes pédagogiques, de réunion avec les parents d'élèves, de formation continue, de participation dans des réunions scolaires et syndicales, etc.

que seuls 55,1% d'enseignants étaient qualifiés et la situation la plus alarmante était signalée dans les collèges communaux. Il constatait aussi que le taux de réussite dans les écoles continuait à baisser. Il explique cette chute de niveau en ces termes et par les paramètres suivants :

la qualité de l'enseignement a fortement diminué ces dernières années. Plusieurs raisons conjuguées sont à la base de cette baisse de la qualité de l'enseignement. Citons entre autres : le système de double vacation, la surpopulation de certaines classes, la désaffection de la carrière enseignante publique et sa conséquence : le recours croissant à des enseignants non qualifiés (Rurihose, 2001, p.30).

Ainsi, « avec un taux de qualification si bas, on ne peut [sic] ne pas se poser la question sur la valeur de la formation dispensée dans cette filière » (Rurihose, 2001, p.33).

Le nombre de cette catégorie d'enseignants a été gonflé par la crise de 1993 (IFADEM, 2012 ; Ncabwenge, 2010) durant laquelle plusieurs enseignants ont été tués et d'autres ont fui le pays. Le phénomène s'est aggravé avec le départ des enseignants rwandais qui se sont rapatriés en 1994.

D'autres enseignants qu'on retrouve surtout dans les collèges communaux sont des diplômés qui n'ont pas pu être engagés dans le métier de leur spécialisation et ont choisi l'enseignement, faute d'une meilleure option (Richardson & Watt, 2007). Berger & D'Ascoli (2011, para. 32) appellent ce phénomène la « carrière par défaut », que Bruisma & Jansen (2010) trouvent « inadaptée » et « négativement corrélée à l'intention de perdurer dans le métier d'enseignement ». Ces enseignants burundais ont eu l'opportunité d'être recrutés dans l'enseignement, secteur où le gouvernement engage un grand nombre d'employés. Ils se retrouvent généralement en milieu rural où on a du mal à avoir un personnel qualifié suffisant. Ces enseignants, aussitôt qu'ils trouvent un autre emploi plus rémunérateur ou de leur rêve, abandonnent aussitôt l'enseignement. Selon Ingersol & Perda (2010), cités par l'OCDE (2016, p.127), « garder les enseignants est un défi dans de nombreux pays ». Or, cette organisation montre à quel point ne pas pouvoir retenir les enseignants qualifiés affecte significativement les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier.

Quant au cycle fondamental, en plus de la problématique d'enseignants non qualifiés, s'ajoute celle propre à la réforme :

La question du profil des enseignants du cycle 4 se pose avec acuité. En effet, l'organisation des enseignements en domaines (en lieu et place de l'enseignement par disciplines) n'a pas été accompagnée par des formations de mise à niveau suffisantes, ni par une réforme de la

formation initiale. Ni les instituteurs du primaire promus enseignants au cycle 4, ni les professeurs des disciplines des anciens collèges, devenus professeurs d'au moins deux disciplines regroupées dans un domaine, n'ont été réellement préparés à ce changement. (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.15)

La faible qualification des enseignants en milieu rural en l'occurrence dans les collèges communaux se trouve également relevée par Ndayizamba (2015, p.44) qui note que « seuls 15% des enseignants des écoles communales ont au moins un diplôme de l'I.P [Institut Pédagogique] ». Au moment où les écoles fréquentées par les élèves des milieux urbains (dont certains élèves sont des familles aisées et intellectuelles) sont « doublement favorisées » (Ndayizamba, 2015, p.51), ces écoles rurales sont donc « doublement pénalisées ». Cette vision des choses nous est dictée par le fait que, selon l'OCDE (2010, p.10 ; OCDE 2012, p.14) les élèves du milieu rural sont « non seulement issus de milieux défavorisés mais également tendent davantage à éprouver des difficultés à attirer des enseignants qualifiés ». Ce phénomène d'enseignants non qualifiés avait déjà été évoqué par Hallak en 1990:

Dans très nombreux pays, en particulier dans les régions en développement, [sic] sont encore aujourd'hui forcés de recruter des maîtres qui n'ont pas reçu une formation suffisante. De plus, pour la plupart d'entre eux, le corps enseignant se compose en grande partie des maîtres dont la formation initiale s'est terminée à un niveau bien inférieur à celui jugé normal à l'heure actuelle. (Hallak, 1990, p.186)

En effet, la carrière enseignante en général et publique en particulier connaît une « désaffection » (Rurihose, 2001, p.32) due au travail dur mal rémunéré et au manque de considération sociale. La conséquence est que les lauréats des sections et départements à finalité enseignante préfèrent travailler en milieu urbain où ils ont la possibilité de compléter le maigre salaire par des vacatariats dans les écoles privées ou des cours de renforcement. D'autres encore choisissent de laisser tomber le métier et se consacrent à l'agriculture, plus rentable dans certaines régions, ou n'acceptent pas d'aller enseigner dans un milieu autre que celui où ils sont nés, « surtout si le milieu permet une culture rentable » (Rurihose, 2001, p.33). Celui-ci ajoute qu'« au niveau de l'enseignement secondaire, ne reste enseignant que celui qui n'a pas de porte de sortie honorable » (*Ibidem*). De plus, « les filières universitaires menant à l'enseignement comme l'IPA sont « boudées » par les étudiants qui ont la possibilité de faire un choix » (*Ibidem*). L'auteur étend son étude jusqu'à l'université où le phénomène de « fuite de cerveaux » fait rage. Le phénomène auquel il fait allusion est le départ massif des

professeurs de l'Université du Burundi dans des universités étrangères, notamment rwandaises après la crise de 1994<sup>165</sup> où ils étaient mieux payés.

Comme Rurihose (2001), nous pensons que le problème d'enseignants qualifiés ne devrait pas se poser, vu le nombre de lauréats qui sortent des facultés et des instituts d'enseignement supérieur (UB et ENS). Cet auteur avait estimé que la question de manque d'enseignants qualifiés allait être résolue après la crise de 1993 puisque des écoles de formation pédagogique (de LP premier cycle et deuxième cycle) étaient nombreuses à sortir des diplômés. C'est donc plus, selon nous, un problème d'organisation et de planification qu'un problème de qualification des enseignants. Par ailleurs, Mukene & Burland (2010), cités par Ntwari (2019) expliquent que ce sont les contraintes financières qui limitent le recrutement des enseignants qualifiés.

L'autre difficulté pédagogique et méthodologique est liée au matériel scolaire. Des études reviennent sur les difficultés liées au manque de moyens d'instruction, équipements et infrastructures (UNESCO, 2006, 2010). Le premier problème est lié au manque de livres qui sont généralement fournis par le gouvernement, via le ministère de l'éducation. Ces études montrent que tous les manuels scolaires sont insuffisants, le ratio étant compris entre 1 livre pour 4 écoliers et un livre pour 8 écoliers pour ceux qui sont disponibles. En plus des matériaux didactiques comme les cartes murales, les planches didactiques, les dictionnaires des langues étrangères, les études notent la carence voire l'inexistence d'autres moyens didactiques tels que les ordinateurs<sup>166</sup> et les appareils audiovisuels. Les études dénoncent par ailleurs, la non-utilisation effective à des fins pédagogiques de ces appareils dans les écoles où ils existent. Tous ces affectent les pratiques enseignantes d'une manière ou d'une autre. Nous y reviendrons.

---

<sup>165</sup>La crise de 1994 au Rwanda commence avec l'attentat de l'avion qui transportait le président rwandais Juvénal Habyarimana et son homologue burundais, Cyprien Ntaryamira en date du 6 avril 1994. L'assassinat du président rwandais déboucha sur des tueries d'une ampleur qualifiée de génocide de Tutsi. La crise aurait emporté entre 800.000 et 1 million de personnes selon la Radio France Internationale (RFI, 2019).

<sup>166</sup>L'utilisation de l'ordinateur nous interpelle le plus parce qu'avec le nouveau système (fondamental et post-fondamental), les TICE ont été intégrées dans les curricula alors que les écoles ne disposent pas d'ordinateurs et la plupart des enseignants n'ont jamais touché au clavier. Alors que Barahinduka et al. (2015) ont trouvé qu'aucun inspecteur provincial ou communal n'a un ordinateur, nous doutons qu'il y'ait même des enseignants qui ne l'aient jamais vu. De plus, ce système aspire à l'ouverture des élèves à la modernité (PPB, 2016) alors que les écoles n'ont ni ordinateurs ni internet. Pour de bonnes performances en compréhension de l'écrit, les priorités seraient que les enseignants soient formés à l'usage de l'ordinateur en général et des TICE en particulier car, Cairo & Dobbler (2007) cités par la Commission Européenne (2011) estiment que la lecture électronique exige un éventail de compétences plus larges que celui requis pour les textes imprimés.

Nous ne terminerions pas ce point sans évoquer les Etats Généraux de l'éducation tenus du 2 au 6 décembre 2014, dont l'objectif était de « diagnostiquer le système éducatif burundais miné par de nombreux défis, en vue d'améliorer ses performances et sa complexité » (*Iwacu*, 2014). Ces activités ouvertes par le président de la République avaient vu la participation de presque tous les intervenants éducatifs dont le ministre de l'enseignement supérieur, les parlementaires, le maire de la ville de Bujumbura, les corps consulaires, les syndicalistes, les représentants des étudiants, les représentants des confessions religieuses. Nombreux défis ont été relevés par le ministre de l'enseignement supérieur, le maire de la ville de Bujumbura et les étudiants. Il s'agit de l'élasticité des années académiques dues à des grèves répétitives, des effectifs des apprenants croissant de façon exponentielle sans que la qualité d'apprentissage suive le rythme. Un des participants aux Etats Généraux a fait un bilan des défis auxquels les politiques doivent apporter des solutions :

les problèmes auxquels le système éducatif burundais est confronté sont bien connus : manque d'enseignants qualifiés et d'innovation pédagogique, manque d'infrastructures et de matériel didactique, la surcharge des classes, le manque de planification et l'improvisation des réformes, des programmes inadéquats, la mauvaise gouvernance des écoles, les mauvaises conditions d'apprentissage des apprenants et la démotivation des enseignants, l'indiscipline des apprenants, etc. [...], une politisation dans la gestion de l'école burundaise et la manipulation de la jeunesse pour des fins de propagande. (Ntibashirakandi, 2014, p.2)

Au cours de ces Etats Généraux, des espoirs étaient nés dont celui du ministre de l'enseignement supérieur qui envisageait comme solution la mise en place du nouveau système fondamental et de celui de Baccalauréat-Master-Doctorat (BMD), qui pointaient à l'horizon. Quant à la question de moyens, dont seuls 20% des dépenses de l'Etat sont alloués à l'éducation, le président de la République, dans son mot d'ouverture, comptait sur le secteur minier qui commençait à être exploité. Les activités se sont clôturées après avoir rédigé 28 recommandations. Les participants s'étaient entendus sur le fait qu'une commission technique allait être nommée pour le suivi de leur mise en application. Ladite commission devait trouver des solutions durables en prenant en compte le contexte régional et international. Cependant, les recommandations sont restées lettre morte. Nous pensons que cette situation a été entraînée par les événements de 2015 qui ont détourné l'attention portée sur certaines questions de fond, dont les questions éducatives et de formation comme des études l'ont déjà montré.



### **4.3. Les formations initiale et continue des enseignants**

Les formations initiale et continue sont du ressort de l'administration centrale du ministère.

#### **4.3.1. La formation initiale des enseignants**

Nul ne peut douter du rôle joué par la formation initiale dans la construction des compétences enseignantes (Paquay, 2012 ; De Lièvre, 2013). Les sections et départements formant des enseignants burundais qualifiés sont nombreux et ont toujours changé selon la vision et la volonté des décideurs. La tendance était non seulement d'ajouter une année d'études mais aussi de changer d'appellation de l'école et de celle du diplôme obtenu. Les enseignants ont donc fréquenté différentes écoles, en fonction de la qualification cible. La durée de formation de ces enseignants varie de 2 à 5 ans (Ntwari, 2019). Ces écoles sont premièrement les lycées pédagogiques (LP) dont les lauréats sortaient détenteurs du diplôme D6 pour instituteurs adjoints, après avoir fait deux ans après la 10<sup>e</sup> année. Ce cycle a remplacé les Ecoles de Formation des Instituteurs (EFI, créées en 1982). Ces dernières avaient supplanté les Ecoles Moyennes Pédagogiques (EMP), les toutes premières, avec 4 ans de formation pédagogique après la 6<sup>e</sup> année primaire.

La deuxième catégorie est celle des Ecoles Normales (3 ans après la 10<sup>e</sup> année) dont les lauréats obtenaient un diplôme D7. Ce diplôme sera plus tard également décerné aux recalés à l'examen d'Etat après les humanités générales. Ceux-ci avaient par la suite suivi une formation pédagogique accélérée d'une année. Toute cette catégorie d'enseignants diplômés est qualifiée pour l'école primaire. A ces derniers s'ajoutent les enseignants formés pour l'enseignement secondaire. Ce sont des lauréats de l'ENS et ceux de certains instituts et facultés de l'UB.

On considère que 92,2% des enseignants du Burundi, tous niveaux confondus, sont qualifiés (PASEC, 2012). Or, Altet (2000) estime que pour avoir des savoirs professionnels enseignants de haut niveau, il faut avoir suivi une formation longue. Et Paquay (2012, p.20) abonde dans le même sens : « il faudrait qu'au terme de la formation initiale, les enseignants aient acquis les gestes professionnels, les compétences et le kit de suivi qui leur permettra de faire face à la réalité du métier ».

En plus des méthodes d'enseignement, la formation des futurs enseignants comporte une partie pratique, appelée aussi stages pédagogiques ou exercices didactiques. Comme l'affirme

Portner (2005), cité par l'OCDE (2016, p.127), « pour les enseignants débutants, qu'ils aient suivi une formation ad hoc, l'initiation est un moment important ».

#### **4.3.2. Les stages pédagogiques**

Les stages pédagogiques sont une occasion offerte par les décideurs aux enseignants stagiaires de s'entraîner et de se familiariser avec les pratiques enseignantes. Au Burundi, cet exercice varie en fonction des niveaux. La durée est de 2 semaines à un mois. Dans la section secondaire Normale 4, elle est de trois semaines, et de trois semaines aussi, dans les lycées pédagogiques (LP) : une semaine en LP1 et 2 semaines en LP2<sup>167</sup> (Ndayizamba, 2015). Elle varie de 3 semaines à 4 semaines dans les facultés/instituts de l'Université du Burundi et à l'Ecole Normale Supérieure. La cause de la brièveté de cette formation réside principalement dans la volonté de réduire les frais<sup>168</sup> liés aux déplacements des enseignants et des élèves. Ces derniers estiment que ce temps imparti est insuffisant. Un certain nombre de difficultés affecte les stages pédagogiques (Ndayizamba, 2015). Il s'agit du manque/insuffisance des matériaux didactiques dans les établissements de formation (supports, fichiers du maître et de l'élève); de l'absence de méthodologie et de facilité pour la gestion de grands groupes, de longues distances à parcourir à pied pour aller en stages (pouvant atteindre 8 km), de l'insuffisance des enseignants encadrateurs (seuls psychopédagogues et didacticiens des disciplines peuvent encadrer les stages), du manque de temps de préparation de leçons, surtout pour les élèves externes et de l'incompréhension/le complexe de certains titulaires de classes D6 qui reçoivent les élèves stagiaires préparant un diplôme supérieur. Tous ces défis impactent négativement et doublent les performances des élèves, pendant la période des stages et à long terme, dans l'exercice de leur métier d'enseignant.

Signalons que, selon l'étude UNESCO-UB (2012), 34% des enseignants du secondaire affirment n'avoir effectué aucun stage pratique au cours de leur formation initiale. Auront-ils l'occasion de récupérer cette partie pratique au cours de l'exercice de leur métier dans des formations continues ? Selon Ntwari (2019, p.10), reprenant Paquay (2012), « les formations continues des enseignants permettent normalement à ces derniers de se mettre à jour et de bénéficier

<sup>167</sup> Les 4 années du lycée pédagogique sont communément connues sous les appellations de LP1, LP2, LP3 et LP4.

<sup>168</sup> Schulle, Dembelé & Schubert (2007) affirment que les contraintes économiques influencent beaucoup la formation des enseignants. Selon eux, il y a une corrélation entre le coût et la durée de la formation, même si ce rapport est variable selon les pays. Aussi, concluent-ils, « certains pays dits en voie de développement se trouvent dans un dilemme difficile à résoudre: choisir un programme long et coûteux, et un programme court et « moins valable » (Schulle, Dembelé & Schubert, 2007, cités par Ntwari, 2019). Nous pensons que le Burundi se trouve dans ce dernier cas.

éventuellement d'outils pouvant favoriser leur développement professionnel et améliorer leur réflexivité ».

#### **4.3.3. La formation continue des enseignants et la collaboration avec les pairs**

La formation continue est une autre occasion offerte par les décideurs aux enseignants pour qu'ils renforcent ou perfectionnent leurs compétences. La définition de la « formation continue » donnée par l'UNESCO (1978) et reprise par l'UNESCO-UB (2012, p.91) est la suivante : « tout type ou forme d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée ». L'OCDE (2016) estime que la formation continue des enseignants englobe des « activités qui peuvent être organisées au sein de l'école, des réseaux d'enseignants, de coaching, de séminaires ou de toute autre activité qui promeut la professionnalisation de l'enseignement ». Loin d'être seulement une formation de mise à niveau pour les enseignants non qualifiés dans une discipline quelconque, cette formation remplit beaucoup d'autres fonctions telles que décrites par l'étude ci-haut citée : rôle de formation (acquisition de nouvelles connaissances pour pallier l'insuffisance de la formation initiale, recyclages dans l'objectif d'entretenir ses connaissances disciplinaires, les mettre à jour, les perfectionner, les compléter et se préparer ou s'adapter aux innovations). Cette formation a pour objectif d'influencer un changement des pratiques de classe et ainsi produire une amélioration dans les enseignements et les performances des élèves (Masselter, 2004). Ce complément à la professionnalisation<sup>169</sup> permet aux enseignants de se confronter à des situations-problèmes rencontrées dans leur profession (Paquay, 2012), étant donné que la formation initiale ne sait pas tout donner et que le renforcement des compétences continue tout au long de la carrière (Schwille, Dembelé & Schubert, 2007, cités par Ntwari, 2019). Pour que les formations continues fassent évoluer les enseignants professionnellement, il faut que les contenus tiennent compte des besoins réels exprimés par les enseignants eux-mêmes et ciblent les besoins de chaque enseignant (Bauersfeld, 1994). Or, comme il a été démontré au chapitre premier, les formations continues organisées dans le cadre du système fondamental étaient généralisées pour tous les enseignants, sans cibler les besoins de chacun. Par ailleurs, ces enseignants ont suivi des formations initiales diversifiées. Pelpel et al. (2002) affirment en effet que pour que l'enseignant accomplisse la

---

<sup>169</sup>Perrennoud (1993) trouve que ce terme a deux significations différentes : il fait d'abord allusion au processus d'apprentissage, d'acquisitions et de développement des qualités qui transforment l'individu en un professionnel. Ensuite, il conçoit que la professionnalisation renvoie à une pratique efficace pour faire face aux situations professionnelles rencontrées.

mission qui lui est confiée, il doit avoir reçu au préalable une formation solide qui touche à plusieurs aspects relatifs à la discipline. Or, selon un recensement effectué en 2017 par le Bureau de la Planification de l'Éducation au Burundi, notamment sur les profils académiques, il existe des enseignants de mathématiques qui ont été initialement formés par les sections/départements d'agriculture, d'agronomie-biologie, d'agronomie, de chimie, de communication, de construction, des services économiques et de gestion, de génie-civil ou mécanique, d'électricité, d'informatique, de psychologie, de droit, d'histoire, d'eaux et forêts, d'aménagement du territoire, etc. (Ntwari, 2019). Celui-ci rapporte que cette situation avait été relevée par l'UNESCO (2012) ajoutant qu'elle était plus prononcée en milieu rural et surtout dans les collèges communaux.

L'autre cadre de collaboration et de coopération des enseignants est constitué des réseaux. Les premières manifestations virent le jour dans les travaux des années 80 où certains chercheurs évoquent les vertus des réseaux d'enseignants (Hammond, 1984 ; Rosenholtz, 1989 ; Bryk & Driscoll, 1988, cités par l'OCDE, 2016). Par après, l'idée de « communautés d'apprentissage professionnelles » est née dans les années 90. Il s'agissait de groupes d'enseignants qui réfléchissent et travaillent ensemble pour améliorer leurs pratiques professionnelles (Hold, 1997). Des études ont fait état des impacts positifs de ces rencontres professionnelles sur les processus et les résultats de l'éducation (Lamos, Hofman & Bosker, 2011). De tels réseaux ont été évoqués par les enseignants burundais lors de notre enquête, mais, tels qu'ils nous ont été rapportés, ils ne sont pas généralisés et concernent surtout l'harmonisation des évaluations.

Signalons qu'il arrive que la formation en cours d'emploi soit réalisée dans un domaine autre que celui de sa profession. Tout dépend de la conception de la hiérarchie ou des besoins du moment, mais aussi, des ressources matérielles ou humaines dont dispose le système éducatif ou/et scolaire ou encore des priorités de ce dernier. L'OCDE (2011) note par exemple la possibilité donnée aux jeunes enseignants dans certains pays de retourner à l'université pour parfaire leurs connaissances au sujet de l'utilisation du numérique, permettant aux enseignants de partager via internet les méthodes pédagogiques innovantes. Ce recyclage peut consister dans l'organisation de séminaires entre enseignants, pour mettre en commun leurs méthodes pédagogiques innovantes et enfin, de l'organisation de séminaires entre enseignants pour mettre en commun leurs méthodes pédagogiques et échanger sur des études de cas. A titre d'exemple, au Singapour, chaque enseignant est évalué annuellement

sur ses forces et faiblesses et bénéficie de 100 heures de formation professionnelle par an pour lui permettre de s'améliorer (OCDE, 2013). C'est peut-être une des raisons qui font que son système d'enseignement soit classé parmi les plus performants au niveau international.

#### **4.3.3.1. Qu'en est-il de la formation continue au Burundi ? qu'en disent les textes officiels ?**

Au Burundi, plusieurs textes politiques évoquent la formation continue des enseignants. L'article 22 du *Décret-Loi n°100/053 du 19 août 1998* portant disposition particulière applicable aux fonctionnaires enseignants précise que l'enseignant a, en cours de carrière, le droit d'améliorer et de compléter sa formation initiale par voie de perfectionnement. Tous les 5 ans, l'enseignant a le droit au perfectionnement. La durée cumulée durant les 5 ans est de 60 jours au minimum. L'article précise que « tout perfectionnement doit être sanctionné par un certificat ». Le *Décret-loi n°100/135 du 15 octobre 1999* portant création et organisation de l'Ecole Normale Supérieure en son article 3, alinéa A, donne la prérogative à l'Ecole Normale Supérieure d'« assurer le perfectionnement des enseignants ayant déjà reçu la formation initiale ». Le *Décret-loi n°100/121 du 30 novembre 2005 portant réorganisation du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture* précise que « La Direction Générale des Bureaux Pédagogiques à travers le BEPES et le BEET organise le perfectionnement des enseignants en collaboration avec les services concernés » (Article 4, alinéa 3). Plus récemment, le *Décret-loi n°100/ 125 du 21 avril 2011 portant réorganisation du Ministère de l'Enseignement de Base, Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation* définit l'articulation des différentes instances du ministère contribuant à la formation continue des instituteurs. Ainsi, l'Inspection Générale de l'Enseignement est entre autres chargée de « travailler en étroite collaboration avec la Direction Générale des Ressources Humaines et celles des Bureaux Pédagogiques, pour l'organisation des séminaires de formation et de recyclage des enseignants » (Article 22).

La Direction de Développement Prévisionnel du Personnel et de la Formation Continue Rattachée à la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) est chargée entre autres « d'évaluer, développer un plan de mise en œuvre et exécuter une politique de formation continue du personnel (enseignants et administratifs) en collaboration avec les Directions Générales ; [...], identifier les besoins en formation continue des enseignants et d'autres personnels de l'enseignement, identifier et négocier le financement pour la formation continue » (Article 31). La Direction Générale des Bureaux Pédagogiques est, entre autres, chargée d'« organiser le perfectionnement des enseignants en collaboration avec les services

concernés [...], de coordonner le développement des outils de formation à distance en faveur des personnels enseignants, notamment à travers la Radio Scolaire » (Article 35). Le BEPEP est entre autres chargée d'« élaborer des modules de formation continue des enseignants au niveau primaire et participer à leur formation ; [...], collaborer avec la Radio Scolaire « Nderagakura » pour produire des émissions de formation à distance » (Article 39). Il est confié aussi à la Radio Scolaire Nderagakura la mission d'« assurer la formation continue des enseignants des niveaux préscolaire, enseignement de base et secondaire sur toutes les matières, organiser la formation à distance en vue d'une plus grande qualification » (Article 39).

#### **4.3.3.2. Qu'en est-il dans les faits et concernant le cours de français ?**

En pratique au Burundi, certaines écoles fondamentales, surtout celles privées organisent en interne des journées de recyclage appelées « journées pédagogiques » dont la fréquence est variable en fonction des écoles (1 à 3 fois par trimestre). Au cours de cette journée, seule une classe va à l'école et les autres élèves restent à la maison. Tous les enseignants et les directeurs respectifs se présentent dans la classe et suivent un ou quelques enseignants qui dispensent des leçons en fonction des matières visées par la direction. Souvent, ce ne sont pas les enseignants des classes respectives qui dispensent les cours ce jour-là. Après la (les) séance(s), les enseignants échangent sur les pratiques, à propos des forces et des faiblesses observées. Ces séances de recyclage ont existé à un certain moment à l'école primaire publique et ont disparu ou presque, avec les crises qu'a connues le pays.

L'étude UNESCO-UB (2012) fait remarquer que 56,7% d'enseignants du primaire reconnaissent avoir déjà bénéficié d'une formation en cours d'emploi contre 41,1% de leurs collègues qui affirment ne l'avoir jamais suivie. L'étude conclut que les pratiques sont en contradiction avec le *Décret-loi n° 100/053* du 19 août 1998 ci-haut cité qui fait de la formation en cours d'emploi un droit de l'enseignant. Lorsque ces formations surgissent comme dans le cas de l'introduction d'une nouvelle réforme, ce ne sont pas toujours des enseignants nécessaires qui sont formés. Perçu comme une faveur parce que parfois rapportant un peu d'argent sous forme de « *per diem* » et de frais de déplacement, le choix des enseignants participant à ces formations dépend de quelques critères parfois subjectifs. Ces critères sont par exemples les relations personnelles d'affinités avec le directeur qui désigne les participants et l'appartenance politique d'obédience pro-pouvoir (UNESCO-UB, 2012). Les

enseignants interrogés lors de cette étude regrettent que la non-qualification, le niveau d'études et le besoin de renforcement ne semblent pas guider le choix des décideurs. Les enseignants interrogés lors de cette étude souhaiteraient une transparence et une équité dans la désignation des participants. Ce souhait nous semble pertinent, du moment que l'OCDE (2005, p.15) affirme que « les écoles les plus performantes sont celles qui garantissent plus de responsabilité et de transparence en matière de sélection des enseignants, des conditions de travail et de perfectionnement ».

S'agissant des cours en général, l'étude UNESCO-UB (2012) montre que seules quatre matières du primaire ont été concernées par la formation continue qui a touché beaucoup d'enseignants. Il s'agit de l'anglais (déclaré par 28,7% d'enseignants) et du kiswahili (déclaré par 17,1% d'enseignants) d'une part, en raison de leur introduction dans les programmes scolaires, alors que les enseignants n'avaient pas suivi de formation préalable. Il s'agit ensuite du français, suite à sa non-maîtrise par les enseignants, alors que c'est une langue d'enseignement, et enfin, du civisme (financé par l'UNICEF), en raison du droit de l'enfant prôné par cet organisme.

Concernant le français, la formation continue est en général financée par des projets, en l'occurrence ceux de l'OIF et de l'AUF à travers l'IFADEM (fonctionnant sous une forme hybride, en associant une formation en présentiel et les techniques de la formation à distance par système de tutorat), et dans une moindre mesure, de l'Ambassade de France au Burundi et de la Coopération Technique Belge (CTB). Tous ces organismes s'intéressent à la vulgarisation et à l'actualisation des méthodologies de français : « lorsque les ministères en charge de l'éducation du Bénin, Burundi et Haïti mettent en place de nouveaux supports d'autoformation pour l'enseignement du français, ils reçoivent le soutien d'organismes français » (Alcaraz, 2009 cité par Zablot et al., 2014, p.86).

Le principal défi auquel est confrontée l'organisation de ces formations est le manque de financements. En effet, les bailleurs sont des partenaires étrangers comme les ONG, puisque, « le législateur ne prévoit aucune ligne budgétaire qui y serait consacrée » (UNESCO-UB, 2012, p.97). Le fonctionnement de ces formations dépend donc de la qualité des relations bilatérales et multilatérales entretenues par le gouvernement. Néanmoins, nous craignons que ces formations qui étaient presque au point mort, puissent se réduire davantage avec les tensions qui existent entre le pouvoir et les ONG étrangères. La plupart de celles-ci ont été

suspendues par la décision du Conseil National de la Sécurité du Burundi du 27 septembre 2018.

Dans les chapitres ultérieurs, nous verrons si la formation continue telle qu'elle est organisée au Burundi impacte significativement les performances des élèves en compréhension de l'écrit.

#### **4.4. Les réformes du système scolaire burundais**

En entamant la question des réformes scolaires burundaises, il nous semble pertinent de signaler que les décideurs introduisent une réforme lorsqu'ils trouvent que l'autre ne fonctionne pas bien ou qu'elle ne répond plus aux attentes. La plupart du temps, il s'agit d'une volonté politique d'innover, compte tenu de l'évolution et de l'état des besoins de l'époque. De plus, la plupart des réformes, si pas toutes, sont pensées en visant la performance des élèves, en fonction des finalités éducatives. De plus, des études montrent que les réformes sont sous forme de vases communicants : « on ne peut pas réformer un niveau d'enseignement sans affecter les autres » (Ndayizamba, 2015, p.27).

Depuis l'introduction du français dans les programmes d'enseignement au Burundi, le pays a observé un certain nombre de réformes. Certaines sont de grande envergure, d'autres de petite échelle et toutes impactent le niveau des élèves en général et du français en particulier. Ces réformes politico-éducatives concernent l'enseignement/apprentissage des élèves mais aussi la formation initiale des enseignants. Nous allons donner quelques-unes des plus connues, tout en insistant sur celles qui ont affecté profondément le cours de français, domaine qui nous concerne. Nous verrons que la plupart de réformes scolaires burundaises sont pensées en prenant spécialement en compte la langue d'enseignement. Plusieurs études montrent que cette dernière est la principale cause de la baisse du niveau dans toutes les disciplines. Dans ce point, nous insisterons particulièrement sur les programmes de 1989 et surtout sur les curricula de l'école fondamentale en vigueur, pour une raison simple. A part des raisons politiques d'intégration sous-régionale et une volonté d'en finir avec une réforme qui n'a que trop duré, le curriculum en vigueur aujourd'hui ne fait état d'aucun manquement de la réforme précédente (celle de 1989), à part la non-intégration des TIC (*PPB*, 2016, citant *Le Renouveau du Burundi*, 2016). De plus, aucune formation académique à l'adresse des enseignants en rapport avec l'école fondamentale n'a été initiée jusqu'ici. Les élèves sont donc instruits majoritairement par les enseignants formés avec les programmes de 1989. Nous verrons aussi que ces derniers programmes ont continué à être suivis à l'école primaire, avec



les mêmes manuels. Nous avons observé également qu'à un certain moment, les élèves qui avaient terminé la 10<sup>e</sup> année de l'ancien système ont été orientés, en même temps que les élèves qui venaient de terminer la 9<sup>e</sup> fondamentale, dans les classes du postfondamental. Nous pensons que les décideurs ont estimé que les lauréats des deux niveaux d'enseignement avaient développé les mêmes compétences leur permettant de progresser au même rythme, dans les classes supérieures. Commençons par la première réforme qui a eu un impact très positif sur le cours de français et qui est restée comme une référence, à savoir la suppression du kirundi et la généralisation du français en 1961.

#### **4.4.1. Suppression du kirundi dans l'enseignement du Burundi en 1961**

Les instructions officielles de 1961 ont arrêté des mesures généralisant l'apprentissage du français dès les premières années du primaire, malgré la réticence de certains responsables des écoles catholiques (Baragasika, 1989 ; Ndemeye, 1989 ; Ntahombaye, 1989 ; Simbagoye & Sow-Barry, 1997). Lesdits programmes préconisaient un enseignement poussé du français, « langue à large diffusion et à très grand rayonnement » (Simbagoye & Sow-Barry, 1997). Ainsi, durant les deux premières années, le kirundi jouait le rôle de pont entre l'étude du milieu et l'acquisition des connaissances en français. Le français, langue d'enseignement dans l'enseignement secondaire, allait prendre une place importante dans tout le système d'enseignement scolaire. En 1969, une commission ministérielle a produit les premiers programmes de français du secondaire, non calqués sur ceux de la métropole. De ces programmes est issue la méthode « *Je parle français et on me comprend* », devenue plus tard « *Le français sans frontière* » (Hatungimana, 1997 citant Baragasika, 1989). La réforme a duré une décennie et est restée gravée dans la mémoire des Burundais, à tel point que chaque fois qu'ils disent que le niveau de français a baissé, ils se réfèrent, selon nous, à cette époque mémorable. Cette réforme cédera la place à une autre qui sera de très grande envergure : la kirundisation/ruralisation.

#### **4.4.2. La kirundisation/ruralisation de 1973**

La réforme de 1973 connue sous le nom de kirundisation /ruralisation est parmi les réformes les plus connues au Burundi. Elle s'inscrit dans un contexte panafricaniste (que Ntahonkiriye, 2012, pp.7-8, appelle « visées autonomistes et souverainistes du mouvement indépendantiste ») encouragé par l'UNESCO dès 1953 (Gueunier, 1992 ; Hatungimana, 1997). En effet, voulant éviter l'acculturation (Baragunzwa, 1983) et la politique de

l'« assimilation »<sup>170</sup> et croyant que les enseignements se donnant en langues étrangères en général et en français en particulier, étaient la principale cause des échecs scolaires récurrents, les autorités africaines se sont concertées à l'époque pour enseigner à l'école primaire, en langues maternelles. La devise ou le mot d'ordre était : « nationaliser et rationaliser pour rentabiliser » (UNESCO, 2012). Le Burundi ne devant pas faire exception, il a emboîté le pas et a donné au système le nom de « kirundisation / ruralisation ». La kirundisation consistait à « enraciner cette jeunesse dans les valeurs culturelles positives du Burundi par l'utilisation de la langue nationale : le kirundi » (Bukebuke, 1984, p.52). Quant à la ruralisation, le concept était compris comme un outil consistant à « donner à la jeunesse scolarisée et déscolarisée les moyens de participer au développement et à la modernisation du milieu rural qui est essentiellement celui de la majorité de la population » (Hatungimana, 1997, p.117).

La réforme conçoit une école communautaire, parfaitement intégrée à la vie quotidienne des collectivités locales. La principale innovation consistait à faire en sorte que les enseignements se basent sur le vécu des élèves. Le français a donc perdu son statut de langue d'enseignement au profit du kirundi (Simbagoye & Sow-Barry, 1997). Le français devient langue enseignée à partir de la 5<sup>e</sup> année et langue d'enseignement à partir de la 7<sup>e</sup> année. Les supports en cours de français sont des planches d'images murales dont les dessins et les contenus linguistiques reflètent les pratiques quotidiennes de la société burundaise. Le gouvernement procéda à la création du BER en 1973, chargé d'élaborer les programmes de l'école primaire. Un peu après en 1976, le gouvernement a mis en place le BEPES.

Certains parents, ayant constaté la baisse de niveau du français, ont commencé à créer des écoles privées payantes enseignant exclusivement en français, à partir de la maternelle. La kirundisation sera donc vite taxée de première cause de baisse de niveau en français. Etant donné que ces écoles étaient créées en milieux urbains et coûtant relativement cher, la réforme a été qualifiée de facteur consacrant la rupture entre les campagnes et les villes, entre les nantis et les plus pauvres (Hatungimana, 1997). En effet, le concours national de fin d'école primaire qui constituait un « véritable goulot d'étranglement » (Ndayizamba, 2015, p.30), rappelons-le, était passé dans deux matières, le français et le calcul (celui-ci enseigné aussi en français à ce niveau). Or, cette évaluation externe a continué à être organisée dans les mêmes

---

<sup>170</sup>Politique coloniale française du XIX<sup>e</sup> siècle qui voulait que les indigènes, pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière, devaient apprendre la langue et la culture françaises.

conditions qu'avant la réforme. Cette situation a donc créé des disparités comme on peut le déceler à travers les propos d'un intellectuel interrogé par Hatungimana (1997):

[...] quand on a parlé de kirundisation, tous les grands messieurs, ils ont envoyé leurs enfants à l'Ecole Française, à l'Ecole Belge, au lycée international [sic]...je ne sais quelle école encore! bon, ils ont envoyé leurs enfants là-bas. Et puis, le comble, nos enfants qui ont appris le kirundi, ils vont passer le concours national en français, ils échouent, ils rentrent à la maison. Les enfants de ces grands qui ont été à l'école belge, à l'école je ne sais laquelle, ils réussissent, ils vont à l'université... c'est pour limiter [...] qu'on n'avance pas vers le niveau supérieur. (Hatungimana, 1997, Entretien 2102, 1.880-896)

Par ailleurs, le français est resté matière d'enseignement et le support de toutes les matières enseignées au secondaire et à l'université.

Cette époque a coïncidé aussi avec les politiques panafricaines de « scolarisation universelle » qui ont provoqué un certain nombre de dysfonctionnements au sein des écoles burundaises. Dans le souci de rechercher des solutions, le gouvernement burundais a opté pour la politique de « double vacation » dont nous avons déjà parlé, qui a été initiée en 1982.

#### **4.4.3. Les programmes de 1989**

Le programme de français de 1989 est l'un des textes les plus importants que le Burundi a connus dans le système éducatif. Nous nous attarderons un peu sur ce programme car, c'est le seul qui a survécu plus ou moins longtemps (de 1989 à 2013) et qui nous semble avoir accordé plus de place au français, comparativement aux autres. C'est aussi pour des raisons de comparaison avec le curriculum de l'école fondamentale qui l'a supplanté.

Le cours de français a donc trouvé un regain d'intérêt dans les programmes des 1989. Celui-ci n'a pas coupé court à son prédécesseur dans une certaine mesure. Les concepteurs ont amélioré la vision selon laquelle, pour alimenter la pensée de l'enfant, assurer son développement et le développement parallèle du langage, l'école doit associer étroitement l'enseignement de la langue à la vie des écoliers. C'est donc dans le prolongement du système de « kirundisation/ruralisation » que les bureaux pédagogiques ont fait, autant que faire se peut, en sorte que les enseignements se basent sur le vécu des élèves. Comment ce programme était-il conçu ?

##### **4.4.3.1. Le français du primaire dans les programmes de 1989**

Le vécu de l'élève occupe une place de choix dans tous les curricula de l'école primaire de l'époque et se résume dans la méthode *Pour apprendre le français*. Celle-ci s'organise en séries, de la 1<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Les enseignements de français sont planifiés sur des supports différents selon les niveaux. En 1<sup>e</sup> année, la méthode prévoyait d'utiliser des planches

d'images murales dont les dessins et les contenus linguistiques reflétaient les pratiques quotidiennes de la société burundaise. Ces supports avaient été choisis pour leurs multiples avantages. Les concepteurs de ce programme affirment que l'image joue un rôle primordial puisqu'elle suscite la motivation et reste le point de départ privilégié de l'expression et de la compréhension. Elle permet une mise en situation proche du vécu de l'enfant» (Ministère de l'enseignement primaire et secondaire du Burundi, 1989, p.3)<sup>171</sup>. Ces planches murales, selon le BER (1989), ont un rôle de premier rang dans toutes les phases d'apprentissage : compréhension globale de la situation, présentation-explication du dialogue, répétition et correction phonétique, redécouverte du dialogue, dramatisation, exploitation générale et transfert des acquis.

Par la suite et consécutivement, le programme de la 2<sup>e</sup> année (1990) prévoyait le début de l'initiation à la lecture-écriture du français. En effet, quatre compétences étaient visées à savoir le savoir-écouter (compréhension du message oral), le savoir-parler (production du message oral), le savoir-lire (compréhension d'un message écrit) et enfin, le savoir-écrire (production d'un message écrit). Parmi les contenus des livres figurent des supports des dialogues, du langage, qui serviront parfois à illustrer les phases clés des leçons de lecture-écriture. Il était stipulé dans le livre de 1<sup>e</sup> année que la lecture et l'écriture n'interviendraient qu'en 2<sup>e</sup> année, quand l'enfant aurait acquis des bases solides dans sa langue maternelle, le kirundi, afin d'éviter d'éventuelles interférences des langues.

L'apprentissage de la lecture commencé en 1<sup>e</sup> année en langue maternelle, renforcé au cours de la 2<sup>e</sup> en kirundi et en français, se poursuivait tout au long de la 3<sup>e</sup> année primaire. Ici, les activités pédagogiques préparant à l'expression écrite étaient organisées sous forme de leçons de fixation de l'orthographe, de vocabulaire, d'observation de la phrase écrite et de ses composantes, ainsi qu'aux exercices d'expression écrite guidée.

Lors de ces premières années, l'enseignement/apprentissage de la lecture devait être orienté vers l'acquisition d'une véritable compétence de lecture chez les apprenants, et cela par des activités de lecture à haute voix et de lecture silencieuse. L'alternance continue de ces deux

---

<sup>171</sup>Plusieurs chercheurs (Baddeley, 1993 ; Lucchini, 2002) ont noté ces avantages des imageries auxquelles s'ajoutent la facilitation de la mémorisation. Par contre, Betteleim & Zelan (1983) affirment que certains chercheurs dénoncent la prédominance de l'image dans les premiers livres de lecture parce que, selon eux, l'enfant se borne à comprendre le sens des images qu'au contenu du cours.

procédés permettait à l'élève d'aboutir à une compréhension du texte de plus en plus affinée, au fur et à mesure des périodes.

La spécificité de la quatrième année consistait dans les supports utilisés. En effet, au moment où jusqu'en troisième année on utilisait des planches dialoguées, à ce niveau, on a introduit la bande dessinée<sup>172</sup> dont les images et les écrits reflétaient bien la vie de l'enfant et de son environnement. Situé entre l'oral et l'écrit, ce nouveau support motive la lecture qui devient non pas comme une corvée, mais objet d'une lecture-plaisir. Il constitue également un facilitateur pour acquérir une grande autonomie de langage, précisait le programme.

Le français dans les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires publiques du Burundi était très déterminant dans le cursus des élèves. Nous avons signalé qu'à ce niveau, cette langue devenait non seulement cours enseigné, mais aussi langue d'enseignement. C'est pour cette raison que les choses commençaient à être complexes. Les élèves avaient déjà acquis des notions et pouvaient donc les réinvestir, surtout, en lecture et en écriture. Les enfants devaient mettre en pratique les règles d'une bonne lecture et d'une bonne écriture : l'intonation, le rythme, la ponctuation, les liaisons, la nasalisation, les enchaînements, etc.

Dans la logique du programme de cette année, lors des leçons de lecture, le maître choisissait un passage du texte, le faisait lire successivement par des élèves et traitait éventuellement des problèmes constatés. Les différentes lectures individuelles des élèves étaient « comme un exercice d'application », précise la méthodologie proposée dans le fichier du maître. Le maître devait surtout éviter de faire lire seulement les bons élèves en lecture et faire participer tout le monde. Il devait également éviter de corriger systématiquement, afin de ne pas démotiver les élèves faibles.

Concernant les activités sur la langue écrite, elles étaient organisées autour des domaines de la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire ou lexique, l'orthographe et la phonétique. En grammaire, l'objectif était de faire acquérir aux élèves certaines notions élémentaires de fonctionnement de la langue et de les faire utiliser correctement dans des productions orales et surtout écrites. La grammaire sert naturellement à produire des phrases correctes.

---

<sup>172</sup>Bousbih (2012) classe en priorité la bande dessinée parmi les genres facilitant la lecture autonome, même pour les enfants en difficulté de lecture. Dupont-Escarpit (1984) avait aussi évoqué, en plus du genre littéraire auquel appartient le livre, l'affichage du contenu ainsi que l'âge du lecteur comme des indices de motivation pour la lecture.

Concernant le vocabulaire et le lexique, l'objectif était de faire acquérir aux élèves le sens d'un mot ou d'une expression et de les utiliser correctement dans divers contextes. A partir de mots ou de thèmes, le cours enrichissait le bagage lexical des élèves.

En orthographe, les enseignants de cinquième devaient faire acquérir des connaissances de base sur le système graphique du français et sur les marques relatives à l'orthographe de cette langue. C'est en quelque sorte une déduction de la correspondance graphèmes/phonèmes.

En expression écrite, on enseignait aux enfants à traduire leur pensée par écrit, en fonction des consignes<sup>173</sup> et du contexte de communication : « le maître encourage les élèves à parler et à utiliser le moins possible la langue maternelle, même en groupe » (BER, 1989, p.16). A la fin de chaque dossier, l'élève était amené à interpréter certains documents écrits, afin d'exprimer oralement ou par écrit les réalités de la vie. Ainsi, il s'entraînait au raisonnement logique et à l'argumentation, qui favorisent le développement de la réflexion de l'élève (lecture, expression orale et écrite).

L'enseignement du français en 6<sup>e</sup> année était une suite logique de celui de la 5<sup>e</sup> année. Du fait que c'était la fin du cycle, le BER considérait que la classe de 6<sup>e</sup> année constituait une étape décisive et revêtait par là-même un caractère délicat en matière d'acquisitions linguistiques. En effet, d'un côté, l'élève qui n'était que théoriquement à sa 2<sup>e</sup> année d'apprentissage en français, devait savoir affiner son français car, il s'apprêtait à passer un concours national qui rassemblait les écoles privées et les écoles publiques, qu'elles soient en milieux urbain ou rural. D'autre part, les élèves se préparaient à entamer l'enseignement secondaire où tous les cours se donnaient exclusivement en français, à part ceux des langues. Les élèves devaient donc autant que faire se peut, travailler leur expression orale et écrite.

Le principal support restait la méthode *Pour apprendre le français*. Concernant les choix méthodologiques, le programme propose à l'enseignant de « toujours exploiter les idées pédagogiques proposées en 5<sup>e</sup> année, à savoir la mise en situation de projet, la pratique d'une pédagogie inductive, la variation des situations d'apprentissage (individuelle, interactive, collective) et la pratique de la différenciation » (BER, 1990, p.5). Une innovation entre en application avec cette méthode. D'une part, c'est la logique de l'unité didactique qui est renforcée par rapport à ce qui est enseigné en 5<sup>e</sup> année. D'autre part, les textes proposent

---

<sup>173</sup> Les consignes claires et concises permettent à l'apprenant de mobiliser les stratégies de lecture variées et lui donnent la sensation de lire avec objectif dans l'accomplissement de sa tâche (Lindenmeyer, 2012).

une méthodologie inspirée du FLE/FLS. L'unité est enseignée en deux temps. Premièrement, il s'agit d'un texte de lecture qui est proposé. C'est à ce texte que toutes les activités linguistiques se rapportent et celles-ci sont organisées selon une certaine complémentarité. Dans certains cas, il est difficile de situer la limite entre les activités de grammaire-conjugaison, grammaire-orthographe, vocabulaire-orthographe, etc. parce qu'elles apparaissent en même temps dans une même leçon.

Pour les activités de lecture, l'objectif principal était d'orienter les élèves vers une « lecture intelligente » respectant les règles d'usage, à savoir la prononciation, le rythme, les liaisons, les pauses, l'intonation, etc. La lecture s'effectuait en deux temps à savoir la lecture-compréhension et la lecture expressive. La compréhension comportait également deux temps à savoir, la compréhension globale et la compréhension de détail. La lecture expressive se faisait également en deux grandes étapes : l'exploitation des règles de phonétique et les lectures individuelles qui s'effectuaient comme un exercice d'application de la règle phonétique étudiée. Enfin, pour renforcer les compétences des élèves, le manuel prévoyait dans les dernières pages, des textes plus ou moins longs que les élèves étaient libres de lire en autonomie.

La démarche méthodologique était reprise dans le fichier du maître. Cela signifie que théoriquement, tous les élèves des écoles primaires publiques du Burundi devaient suivre le cours de français de la même façon et avoir plus ou moins les mêmes compétences. Nous verrons plus loin que d'autres facteurs entrent en jeu dans l'acquisition différenciée des compétences dans un cours de langue seconde comme l'est le français au Burundi.

Pour tous les textes prévus, les thèmes tournaient autour de la santé, des coutumes et des cultures, de l'environnement, des portraits, des émotions et sentiments. C'était peut-être une façon non seulement d'intégrer l'enfant dans son vécu de tous les jours et d'en faire un citoyen responsable mais aussi de le préparer à l'interculturalité.

#### **4.4.3.2. Le français au cycle inférieur du secondaire selon le programme de 1989**

Avant l'avènement de l'école fondamentale, l'enseignement général du Burundi se divisait en deux cycles à savoir le cycle inférieur et celui supérieur. Le premier comportait, jusqu'à la fin de l'année scolaire 2015-2016, quatre années, c'est-à-dire, de la 7<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année (appelée communément quatrième moderne). Le cycle supérieur comportait trois années, la troisième, la seconde et enfin, la première. Nous n'entrerons pas dans les programmes du cycle

supérieur. Ce qui nous intéresse est le cycle inférieur qui correspond en principe à une partie du cycle fondamental actuel. Rappelons qu'avec l'introduction de la première année de l'école post-fondamentale (2015-2016), le ministère s'est retrouvé avec deux années de fin de cycle inférieur, la 9<sup>e</sup> (fin du cycle fondamental) et la 10<sup>e</sup> (fin du tronc commun ou cycle inférieur des humanités, qui a été appelé « dixième fondamentale » alors qu'il est à cheval entre les deux systèmes). Les deux classes ont passé des évaluations de fin de cycle différentes mais, comme nous l'avons déjà dit, ont été orientées dans les mêmes classes du cycle postfondamental.

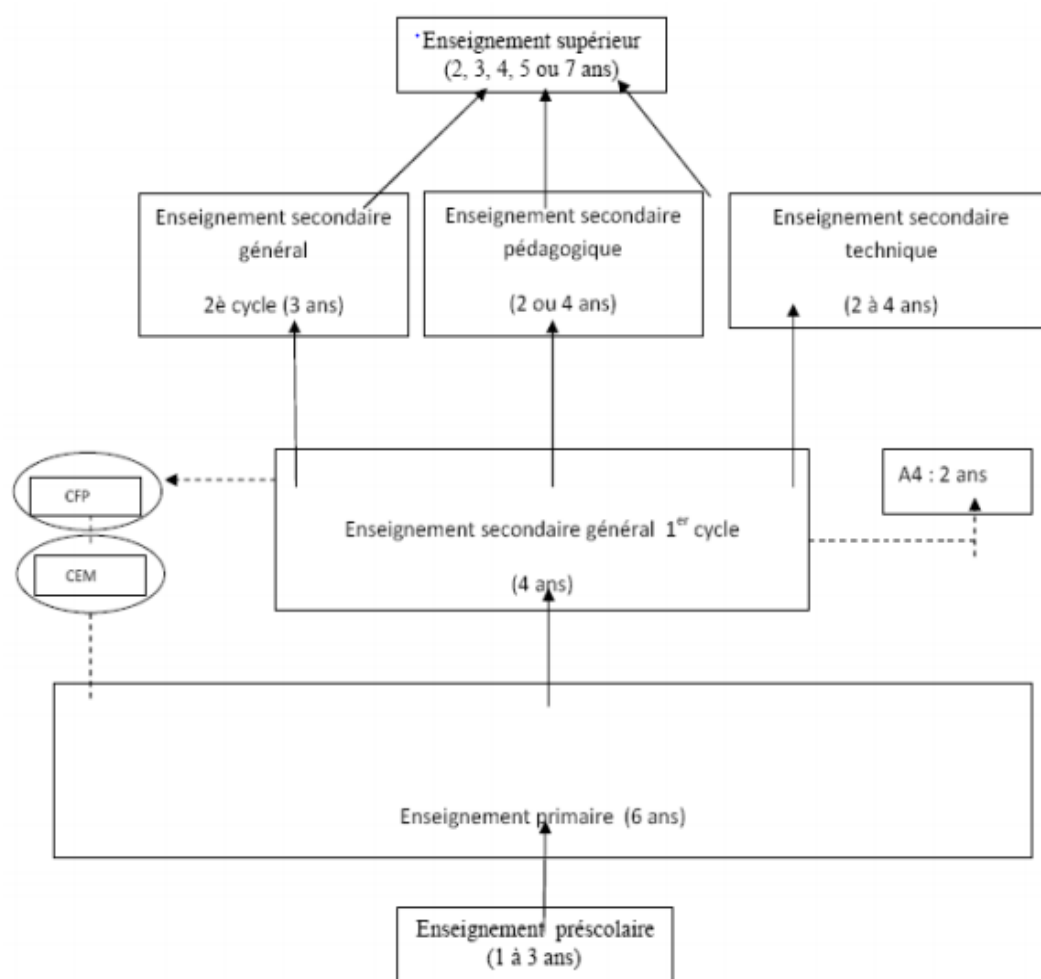
Voici l'organigramme du système d'éducation du Burundi avant l'introduction du système de l'école fondamentale. Nous signalons qu'avec cette dernière, les sections sont restées les mêmes, avec changement d'appellations de niveaux (1<sup>er</sup> niveau, 2<sup>e</sup> niveau, 3<sup>e</sup> niveau, 4<sup>e</sup> niveau) et de classes<sup>174</sup> (1<sup>e</sup> fondamentale, 2<sup>e</sup> fondamentale, 3<sup>e</sup> fondamentale, 4<sup>e</sup> fondamentale, 5<sup>e</sup> fondamentale, 6<sup>e</sup> fondamentale, 7<sup>e</sup> fondamentale, 8<sup>e</sup> fondamentale et 9<sup>e</sup> fondamentale). Pour le cycle postfondamental, les classes sont la 1<sup>e</sup> postfondamentale, 2<sup>e</sup> postfondamentale, 3<sup>e</sup> postfondamentale et 4<sup>e</sup> postfondamentale, selon les sections).

---

<sup>174</sup>S'agissant de l'ancien système, les classes étaient appelées : 1<sup>e</sup> année, 2<sup>e</sup> année, 3<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup> année, 5<sup>e</sup> année, 6<sup>e</sup> année primaires. Avec le cycle secondaire, les classes étaient appelées, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> (ou 6<sup>e</sup> moderne), 9<sup>e</sup> (ou 5<sup>e</sup> moderne), 10<sup>e</sup> (ou 4<sup>e</sup> moderne), pour le cycle inférieur ou Tronc Commun. Pour le cycle supérieur, les appellations étaient fonction de la section. Pour les sections Scientifique, Lettres Modernes et Economique, on avait, 3<sup>e</sup> Scientifique ou Lettres Modernes, 2<sup>de</sup> Scientifique ou Lettres Modernes et 1<sup>e</sup> Scientifique ou Lettres Modernes ; 3<sup>e</sup> Eco, 2<sup>de</sup> Eco. et 1<sup>e</sup> Eco. Pour les sections pédagogiques, on les appelait 1<sup>e</sup> LP (ou LP1), 2<sup>e</sup> LP (ou LP2), 3<sup>e</sup> LP (ou LP3) et 4<sup>e</sup> LP (ou LP4). Il en était de même pour la section normale (1<sup>e</sup> Normale ou Normale 1, 2<sup>e</sup> Normale ou Normale 2, 3<sup>e</sup> Normale ou Normale 3 et 4<sup>e</sup> Normale ou Normale 4).



## Burundi : structure du système éducatif



CFP = Centre de formation professionnelle ; CEM = Centre d'enseignement des métiers.

1. L'accès au cycle primaire s'effectue vers l'âge de 7 ans et n'est pas conditionné à la fréquentation préalable du cycle préprimaire, où les effectifs sont très faibles.
2. Les études primaires sont sanctionnées par un certificat de fin d'études primaires (CFEP) qui ne donne accès qu'à l'enseignement technique A4. Un concours national règle l'accès au cycle secondaire public, général ou technique A3.
3. Le passage du 1<sup>er</sup> au 2<sup>e</sup> cycle, général, pédagogique ou technique, est réglé par un test national.
4. Quelques élèves du technique A3 (les cinq premiers de chaque classe) sont admis dans le technique A2.
5. Les études secondaires pédagogiques du premier cycle sont sanctionnées par un diplôme d'instituteur (D6). Quelques élèves du secondaire pédagogique premier cycle sont admis dans le deuxième cycle pédagogique après un test.
6. Les études secondaires générales sont sanctionnées par un certificat homologué des humanités qui donne accès au supérieur.
7. Les études secondaires techniques A2 sont sanctionnées par un diplôme des humanités techniques. Le passage à l'enseignement supérieur est réglé par un test.

**Figure 1** : Organigramme du système d'enseignement du Burundi [Source : UNESCO (2010). *Burundi. Données mondiales de l'éducation. Principes et objectifs généraux de l'éducation*. 7<sup>ème</sup> édition, version révisée, p.8]. Retrieved from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burundi.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burundi.pdf)

Les programmes de français du cycle inférieur des humanités générales du Ministère de l'éducation nationale du Burundi envisageaient les apprentissages selon deux principaux volets. Il s'agissait de l'expression orale d'abord, puis de l'expression écrite qui passe par la maîtrise de la lecture et de l'écriture. L'objectif était de « donner à l'enfant burundais un outil linguistique qui lui permettrait de communiquer et, par là même, de s'ouvrir à tous les savoirs et savoir-faire, à la connaissance du monde en général et à la connaissance scientifique et technique en particulier » (BER, 1990). L'enseignant devait aider l'élève tout au long de son apprentissage à s'approprier cette langue seconde et étrangère afin qu'au bout du compte, l'élève maîtrise solidement l'outil de travail et de communication que représente le français.

Lesdits programmes insistaient sur les activités de lecture et d'écriture. L'objectif ultime était qu'à la fin du cycle inférieur, l'élève puisse comprendre en lecture silencieuse et personnelle différents types de textes narratifs et descriptifs de niveau courant et les textes à caractère didactique et informatif en usage, au cours du cycle (BEPES, 1989).

Concernant l'écriture, il s'agissait de rédiger des énoncés écrits corrects et pertinents sur tout sujet de communication différée pendant tout le cycle. Mais lire, c'est savoir interpréter et comprendre. Selon le programme, le maître n'engagerait donc pas l'enfant dans un apprentissage mécanique et passif. La maîtrise de la combinatoire, c'est-à-dire du lien des lettres et des syllabes entre elles, et du rapport des signes écrits aux sons qui leur correspondent, était nécessaire. Cela impliquait des exercices appropriés mais cette combinaison n'avait de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots.

Selon le BEPES (1989), un texte prend sa valeur à travers le regard personnel et critique de celui qui lit. Il s'agit donc d'entraîner l'élève à « bien » lire, c'est-à-dire, non seulement à comprendre globalement tel texte, mais aussi à découvrir, au fur et à mesure, de nombreuses lectures tout au long de l'année.

Faire lire consistait donc à développer chez l'élève l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, de réflexion critique. L'enfant devrait donc bénéficier de la part de l'enseignant, de véritables stratégies qui lui permettraient de construire des hypothèses et d'accéder au sens complexe du texte.

Au niveau de l'écriture, l'objectif était la maîtrise de la communication écrite. Les écrits étaient progressifs et diversifiés tout au long du cycle et tenaient compte chaque fois des acquis

antérieurs. On devait amener les élèves à maîtriser les écrits scolaires traditionnels selon les niveaux mais aussi des écrits fonctionnels indispensables à la vie quotidienne. Les devoirs écrits étaient comme un réinvestissement, non seulement des acquisitions antérieures, mais aussi de la lecture. L'enseignant devait veiller à choisir des sujets qui intègrent le mieux les préoccupations des élèves ainsi que leurs références culturelles et sociales. Le programme prévoyait que toute production écrite soit évaluée de façon que chaque élève puisse « connaître » son niveau de réussite et qu'il ait la possibilité de pallier les insuffisances qui s'y étaient manifestées (BEPES, 1989, p.15).

En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, du point de vue de l'expression écrite, la compétence attendue était de reproduire la chronologie des faits liés à des expériences personnelles ou des sujets d'imagination qui sont généralement motivés par le vécu des élèves. Le rôle de l'élève dans ses productions était de savoir raconter quelque chose à quelqu'un, par des phrases et des paragraphes bien construits et cohérents. Il réinvestissait les techniques fondamentales du récit en les liant avec les savoirs et les savoir-faire acquis en lecture et en étude de langue (en l'occurrence en grammaire, en conjugaison, en orthographe, en lexique, etc.). Particulièrement en 6<sup>e</sup>, outre l'approfondissement des contraintes narratives abordées en 7<sup>e</sup>, l'enseignant privilégierait la technique descriptive, le portrait humain, la transposition de bande dessinée ainsi que l'expression des sentiments en courts récits. L'élève était amené à rédiger sur brouillon et à reporter sa production sur sa feuille propre sous une forme présentable et lisible. Signalons qu'en 7<sup>e</sup> année, lors de la lecture, la mémorisation était de mise car, l'essentiel était la reconstitution de textes.

En classe de 9<sup>e</sup> année, l'expression écrite était renforcée, comparativement aux années antérieures. On amenait les élèves à produire des écrits de type « correspondance », « compte rendu » ou « observation technique » (BEPES, 1989, p.40).

Le rôle de l'enseignant consistait à annoncer aux élèves les contraintes réelles et concrètes qui déterminent la typologie de la production attendue. En d'autres termes, l'enseignant donnait les consignes et c'est sur celles-ci qu'il établissait ses critères de correction, afin de juger de la réussite ou de l'échec des apprenants. Le travail en autonomie de l'élève était donc mis en avant, mais l'enseignant devait faire des corrections systématiques au niveau de l'orthographe, de la ponctuation, de la conjugaison et d'autres compétences de base. Outre l'enrichissement de la phrase, d'autres activités portaient, selon le programme, sur les

techniques de rédaction, les récits (style direct/indirect), les dialogues, les articles de journaux, etc.

La classe de 10<sup>e</sup> année consacrait la fin du cycle inférieur. Toutes les activités étaient menées en vue de préparer les élèves à passer le test national, évaluation qui déterminait l'orientation au cycle supérieur. En production écrite, les différentes activités proposées tournaient autour de l'orthographe (à travers des dictées aussi) où l'élève mettait en application des « règles » faisant objet du programme du cycle. Cette dictée était suivie de questions de compréhension, de manipulation de la langue, de grammaire, de conjugaison et/ou d'orthographe.

En expression écrite, les productions s'inscrivaient dans un cadre d'ouverture vers le monde extérieur. Les thèmes abordés étaient sociaux, artistiques, économiques et professionnels. Les compétences et techniques étaient déjà renforcées, et l'apprenant était cette fois-là capable de traiter un thème sous des angles variés. L'expression était considérée comme un entraînement à des écrits authentiques, c'est-à-dire logiquement destinés à des lecteurs réels, placés dans des circonstances de communication clairement définies. La lecture consistait aussi à lire les dictionnaires quand le besoin de chercher un mot inconnu se faisait sentir.

Signalons que les programmes des écoles techniques étaient presque les mêmes que ceux du cycle inférieur. Toutefois, le programme précisait que, pour la lecture, les enseignants devaient privilégier des textes en rapport avec la technique de la filière.

L'autre évènement qu'on qualifierait difficilement de réforme, mais qui en est quand même une d'une certaine manière, est l'introduction de l'approche communicative dans certaines écoles par le projet CELEC.

#### **4.4.3.3. L'introduction de l'approche communicative/projet CELEC en 2006**

Cette réforme fait partie de celles que nous qualifions « de petite envergure ». En effet, elle a été introduite en 2006 par un projet de la Coopération Française dénommé « Projet CELEC » qui n'a opéré que dans quelques écoles pilotes. Il se chargeait de propager l'approche communicative en FLE à travers le renforcement des capacités linguistiques et techniques dans les écoles, les universités et les médias. Le rapport de l'Evaluation Conjointe-Burundi (2014) donne trois objectifs du projet à savoir « l'amélioration du français », « développer l'usage du français et l'environnement francophone » ainsi que, « promouvoir la langue française dans les médias ». Selon la même source, le projet a été exécuté dans 8 lycées pilotes. Il a offert des formations à quelques enseignants et a ciblé quelques écoles publiques

selon les régions d'action (régions ouest, centre-est, sud et nord du pays) où les quelques enseignants de français étaient désignés par les directeurs d'écoles. L'IFADEM citée par le rapport ci-haut mentionné déclare que la formation du projet CELEC s'est adressée à un public de 1600 instituteurs. Il s'en est suivi une distribution de livres édités chez EDICEF intitulés *La sixième en français*, *La cinquième en français*, *La quatrième en français*, *La troisième en Français*, *Le français en seconde* et *Le français en première et terminale*. Ces méthodes étaient constituées du livre de l'élève et du livre du professeur. Ce dernier explique d'une façon succincte l'utilisation de la méthode et propose des réponses aux questions des exercices, constitués généralement de textes. Les questions posées sont en rapport avec les quatre compétences du français (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite).

Nous pensons que si tous les enseignants avaient bénéficié de la formation et de ces manuels, ils auraient enseigné plus ou moins les mêmes contenus et presque de la même manière, cela aurait évité des disparités curriculaires. Malheureusement, la formation et les manuels ne sont parvenus qu'à quelques établissements, situés surtout en milieu urbain ou semi-urbain ainsi qu'à une infime partie d'enseignants. Les quelques écoles capables de s'en procurer à leurs frais les ont achetés pour leurs élèves. C'est entre autres les écoles sous convention et les séminaires, alors que les quelques écoles publiques des régions concernées par le projet les ont reçus gratuitement. Dans le reste des établissements comme dans ceux de milieu rural, le cours de français a continué à être donné comme si la « réforme » n'avait pas eu lieu. Cela veut dire que les enseignants de milieu rural et des écoles citadines « défavorisées » continuaient de se contenter de tout genre de livres qu'ils trouvaient, à savoir ceux qui étaient en usage avant 2006. Les méthodologies de l'approche communicative prônées par ce projet n'ont également atteint que quelques enseignants. Ceci nous pousse à penser que la plupart des enseignants des milieux ruraux et même citadins s'inspiraient sans doute encore des méthodologies dépassées d'avant l'approche communicative et connaissaient encore moins les approches actionnelle et par compétence. Dans ce sens, les décideurs n'auraient-ils pas renforcé les disparités scolaires en acceptant une semi-réforme dans quelques écoles seulement ? S'ils avaient apprécié la réforme, pourquoi avaient-ils accepté une utilisation « officielle » des livres sachant qu'ils n'allaient parvenir qu'à quelques écoles et à quelques élèves seulement ? C'est sans doute en partie le constat de ces inégalités qui a motivé l'introduction de la nouvelle réforme de l'école fondamentale.

#### 4.4.3.4. L'introduction de l'école fondamentale en 2012

Les programmes de français des écoles primaires du Burundi qui dataient de 1989 ont été réformés avec le début de l'année scolaire 2013-2014 dans le cadre d'un nouveau système de l'école fondamentale (Ntwari, 2019). Celle-ci fait suite à plusieurs recommandations nationales concernant le Burundi dont le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP), le Plan Sectoriel de Développement de l'Education et la Formation (PSDEF) pour la période de 2012-2020 et partant, des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'Education Pour Tous (EPT) (Mazunya, 2016). Cette réforme fut annoncée pour la première fois par le Président de la République le 2 septembre 2010 (Ndayizamba, 2015) et fut concrétisée par l'*Ordonnance Ministérielle n° CAB 654 du 11 mai 2012*. Une « commission nationale chargée du pilotage, de la révision du curriculum du fondamental et du post fondamental » a été créée et avait la mission de faire en sorte que la réforme se concrétise avec la rentrée scolaire 2013-2014. Le nouveau système a trois objectifs principaux. Le premier s'inscrit dans le cadre du Programme pour l'éducation de base en Afrique, BEAP (UNESCO, 2009) sur lequel les Etats se sont majoritairement alignés. Ce programme était censé être la concrétisation des recommandations formulées par l'UNESCO en faveur d'une politique plus large et plus soutenue, afin de donner à chaque jeune le droit de 9 ou 10 ans d'éducation<sup>175</sup>. Le deuxième objectif était que le gouvernement avait comme dessein d'harmoniser son système éducatif avec celui de la sous-région, l'Afrique de l'Est. Le troisième consistait à permettre aux élèves de terminer le cycle primaire avec des capacités suffisantes pour poursuivre un enseignement des métiers, notamment en réduisant l'effet de « goulot d'étranglement »<sup>176</sup> que constituait le concours national de fin du cycle primaire et en augmentant les passages en 7<sup>e</sup> année (Dumond et al., 2013).

Dans un premier temps, le cycle fondamental qui se termine par un concours national après la neuvième année, semble ne pas avoir opéré beaucoup de changements des pratiques au primaire. En effet, les programmes (appelés « curricula » dans le système) et les mêmes manuels qui étaient d'usage avec le programme de 1989 ont été utilisés jusqu'en 6<sup>e</sup> année. A partir de la septième année, le nombre de cours, qui auparavant dépassait une dizaine, ont été regroupés en six catégories à savoir « *Langues* » (Français, kirundi, kiswahili et anglais),

<sup>175</sup>Dupriez (2006), cité par Galand (2009, p.9) trouve que « les systèmes qui maintiennent dans leurs systèmes éducatifs un tronc commun jusqu'à 15-16 ans s'avèrent plus efficaces et surtout plus égalitaires ».

<sup>176</sup>Selon l'UNESCO (2006), avant l'introduction des collèges communaux, seuls 10,8% de lauréats du primaire accédaient en 7<sup>e</sup> année. En 2002, selon la même étude, 30% réussissaient au concours national donnant accès au cycle secondaire.

« *Mathématiques* », « *Sciences exactes* » (biologie, physique, chimie, technologie), « *Sciences Humaines* » (Histoire et Géographie), « *Entrepreneuriat* » et « *Arts* ». La spécificité des activités de lecture et d'écriture (dans le domaine des Langues) pour l'école fondamentale est que ce sont les mêmes textes et les mêmes activités qui sont traduits dans toutes les quatre langues précitées. Le curriculum prévoit aussi de « changer le système d'évaluation sélective qui serait en grande partie à la base des taux élevés de redoublement<sup>177</sup> (34% de redoublements et 9% d'abandons précoces, selon Mazunya, 2016) et donc d'inclure la partie formative de l'évaluation. Cela veut dire que les élèves seront évalués sur une grande partie de leur apprentissage, en particulier sur leurs capacités à résoudre des problèmes, à se poser des questions, à trouver des indices dans les documents et à développer leurs capacités cognitives au plus haut niveau.

Avant d'aborder les principales innovations amenées par le système du point de vue pédagogique, signalons que l'administration centrale en charge de l'éducation a préféré remplacer les anciens programmes par les curricula. Mais, qu'est-ce qui distingue un programme d'un curriculum d'après la littérature ?

Dans son acception anglo-saxonne, un curriculum est défini comme un plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'étude. Il ne se limite pas à définir les finalités mais donne des éclaircissements quant aux orientations à donner aux activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en indiquant le matériel didactique et les manuels à utiliser, tout en plaçant l'apprenant au centre des préoccupations (Jonnaert, 2011). De nombreux chercheurs se sont exprimés à propos de cette différenciation. En effet, selon Ntwari (2019), citant Nitonde & Paquay (2011), les deux diffèrent par le fait qu'un programme se limite en général aux contenus et aux finalités d'une formation alors qu'un curriculum précise certaines variables du processus des actions d'éducation et de formation. Demeuse (2013) établit quant à lui 6 composantes qui constituent un curriculum. Il s'agit des apprentissages à installer, des stratégies pédagogiques et des processus didactiques à mettre en pratique, des supports et des aides pédagogiques à destination des enseignants d'une part, et des élèves d'autre part (manuels, matériels didactiques, outillages, etc.). Il comprend aussi les directives d'utilisation, les contenus-matières ou disciplinaires, les résultats effectivement attendus ainsi que les

---

<sup>177</sup>PASEC (2014) évalue à 14,82% le nombre d'élèves de dernière année du primaire qui ont déjà redoublé au moins une fois ; à seulement 17,8% pour les élèves en fin de cycle qui n'ont jamais redoublé et constate que 56,7% des élèves en fin du primaire l'ont été au moins une fois. Globalement, le taux de redoublement en fin de scolarité est évalué à 25,9%, selon la même étude.

modalités d'évaluation du degré de maîtrise des apprentissages (Salatin, 2011). En d'autres termes, « un curriculum est un ensemble d'objectifs d'apprentissage et/ou de performances qui définit l'ensemble des capacités, savoirs et compétences<sup>178</sup> qu'un élève doit acquérir à l'issu d'un cursus de formation » (Ntwari, 2019, p.63). Salatin (2011) cité par Ntwari (2019, p.64) définit un curriculum comme « ce que l'élève acquiert en terme d'instruction et de formation aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école où l'accent est mis sur l'élève en tant que sujet acteur de ses apprentissages ». Il ajoute que « le curriculum comprend les finalités générales, les objectifs à atteindre en termes de tâches à accomplir par les élèves et les niveaux de performances à réaliser, les contenus d'enseignement, les méthodes pédagogiques, les modes d'organisation des études ainsi que les modalités d'évaluation des activités d'enseignement ». (*Ibidem*)

Ce curriculum élaboré par les conseillers pédagogiques du BEPEB, en collaboration avec les experts du Centre International des Etudes Pédagogiques (CIEP) en France tient également compte des travaux de certains projets, tels que, Ecole et Langues Nationales (ELAN), les évaluations EGRA (Early Grade Reading Assembly » et les objectifs du Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation (PSDEF) dont le point commun est l'amélioration de la qualité des apprentissages, la réduction du redoublement<sup>179</sup> (4 redoublants sur 10 élèves en 2011 selon UNICEF, 2012) et des abandons scolaires (1 abandon sur 10 enfants en 2011 selon la même étude).

Ainsi le *Curriculum du domaine des langues* (2015) de l'école fondamentale indique également que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle prévue par la loi implique non le développement de quatre compétences distinctes à communiquer langagièrement, mais bien le développement d'une compétence complexe qui englobe l'ensemble du répertoire langagier de l'élève. Cette visée implique des didactiques différentes pour chacune des langues. Les concepteurs expliquent cette option par le fait que la nature et la hiérarchie des compétences sur lesquelles se focalise l'apprentissage d'une langue varie selon le contexte, le niveau et le statut de celle-ci. Ils notent toutefois qu'ils encouragent les transferts des capacités d'une langue à l'autre.

---

<sup>178</sup>Ntwari (2019, p.67) citant Rey et al. (2003), Jonaert (2004), définit la compétence comme « la capacité à mobiliser un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre une situation complexe appartenant à la famille de situations-problèmes ». Jonaert (2014) dira que la compétence est associée à une tâche qui, pour être exécutée demande une mobilisation de ressources.

<sup>179</sup>Selon l'OCDE (2010, p.18), « au niveau national ainsi qu'au niveau des établissements, un taux élevé de redoublements est généralement synonyme de piètres résultats globaux ».



Ainsi, le curriculum « révisé »<sup>180</sup> recommande un apprentissage progressif des quatre langues prévues par la loi. En 1<sup>e</sup> année, seront enseignés le kirundi à l'écrit et le français à l'oral. Le français sera enseigné avec le recours à l'écrit à partir de la deuxième année. L'anglais sera intégré à partir de la troisième année, d'abord à l'oral, puis à l'écrit (à partir de la cinquième année). Le volume horaire prévu pour l'anglais est conséquent puisqu'il est prévu que cette langue puisse devenir langue de scolarisation par la suite, précise le curriculum. Le kiswahili sera introduit en cinquième année. L'enseignement/apprentissage de cette langue pourra se faire également à l'oral avant une intégration de l'écrit. Les tableaux reprenant les contenus de français selon les cycles de l'école fondamentale burundaise sont repris en annexes.

Les principes de l'enseignement/apprentissage du français à l'école fondamentale se résument par trois aspects. Premièrement, c'est la place de choix accordée à l'oral et à l'écrit mais à des moments différents de la scolarité. Le travail de l'oral servira à développer les compétences de communication d'abord, avant une entrée à l'écrit et des compétences de l'analyse. Cette démarche consistera dans un développement de la compétence métalinguistique. L'enseignant et les élèves travailleront sur l'oral d'une façon régulière, étant donné que cette langue n'est pas utilisée en dehors de l'école. Pour motiver les apprenants, le curriculum suggère de procéder par des apprentissages ludiques. Il insiste aussi sur les activités interactives, interaction entre élèves et enseignant d'une part et celle des camarades de classe entre eux, d'autre part. Les concepteurs recommandent également une cohérence horizontale entre l'apprentissage du français langue de scolarisation et celui des autres disciplines non linguistiques (DNL)<sup>181</sup>.

Le recours à la langue maternelle de l'enfant (on cite ici le kirundi sans considérer qu'il y a des enfants qui ont d'autres langues premières) est toléré à certains niveaux d'apprentissage. Ainsi, au cycle 3, le curriculum stipule que dans des domaines enseignés en français, l'enseignant pourra faire recours au kirundi en fonction des besoins de l'élève. Il devra veiller avant tout à la bonne compréhension des élèves et à leur progression. Au cycle quatre, le

---

<sup>180</sup>Appelé ainsi parce qu'au début, le programme est enseigné dans les écoles pilotes sous forme d'essai et après une année scolaire, on analyse les difficultés rencontrées qu'on essaie de résoudre en révisant les curricula. Ce n'est que l'année suivante qu'ils sont appliqués à toutes les écoles. La procédure sera la même pour le cycle post-fondamental.

<sup>181</sup>Les travaux de Pollet & Delforge (2011) ainsi que ceux de Leclercq (2011a) dans Parmentier (2011) cités par De Ketele (2013) montrent que la maîtrise de la langue d'apprentissage est essentielle pour un apprentissage efficace des autres disciplines. Si les élèves lisent bien, ils ont tendance à lire davantage et, donc, à acquérir plus de connaissances dans tous les domaines (Cunningham & Stanovich, 1998).

recours à la langue maternelle deviendra plus rare, et ne sera autorisée que si la compréhension de l'élève en langue d'enseignement s'avère impossible.

Signalons que seules les écoles consulaires et les séminaires ne sont pas concernés par le système fondamental. Pour les premières, Anatolie Singirankabo, chargée de la communication au ministère de l'enseignement de base, des métiers, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation a affirmé, sans donner d'explication : « Les écoles consulaires, c'est-à-dire les écoles belge, française, congolaise et tanzanienne seront exceptées » (*Iwacu*, 2014). Nous pensons que cela est dû en effet au fait que ces écoles suivent les programmes respectifs de leurs pays. Concernant les deuxièmes, il se pourrait que leurs recteurs aient refusé le système parce qu'ils n'appréciaient pas la manière dont les curricula sont conçus. Par contre, ils ont un cycle postfondamental. Rappelons qu'avant l'introduction du système fondamental, comme nous l'avons déjà dit, ces écoles récupéraient les élèves ayant un très bon niveau. La pratique est restée la même avec le cycle postfondamental.

Nous ne terminerions pas le point sur la réforme du fondamental sans parler du bilan des 5 années d'existence du système et des principaux défis auxquels il est confronté.

Sans revenir à tous les commentaires qui ont été faits à propos du système, l'état des lieux montre un bilan négatif et le cas parlant est celui des résultats du concours national 2018-2019. En effet, le pays a enregistré un taux de réussite de 14% (*Jimbere Magazine*, 2019). Ces résultats ont alerté le ministre de l'éducation nationale, qui a soumis la question au conseil des ministres du 12 décembre 2018. Ce conseil a incriminé la manière dont les curricula du domaine des langues sont conçus. Cela apparaît dans un communiqué de presse sorti aussitôt par Prosper Ntahorwamiye, le porte-parole du gouvernement:

En effet, les membres du gouvernement se sont rendu compte que [sic] dans le cadre de la poursuite de la réforme du système éducatif engagée par le gouvernement depuis 2012, *il faut actuellement adapter les matières et les méthodes pédagogiques des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental et du quatrième cycle, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation*. Pour cela, la mise en œuvre de diverses mesures et l'enseignement des langues<sup>182</sup>

---

<sup>182</sup>Le même magazine reprend l'étalement de l'enseignement des langues proposé par le gouvernement via le conseil des ministres : « Au regard de ces défis, poursuit le communiqué, le conseil des ministres a décidé qu'en première année, seront enseignés le kirundi à l'écrit, le français à l'oral, et que ce dernier sera enseigné avec recours à l'écrit à partir de la deuxième année. L'anglais sera intégré à partir de la 3<sup>ème</sup> année d'abord à l'oral, puis à l'écrit à partir de la 5<sup>e</sup> année et le kiswahili sera introduit en 5<sup>e</sup> année avant une intégration de l'écrit en 6<sup>e</sup> année. Par ailleurs, « une transition linguistique de l'enseignement du kirundi au français dans les disciplines des mathématiques et des sciences et technologies va commencer à partir de la 4<sup>e</sup> année, pour préparer l'enfant à l'enseignement en français à partir de la 5<sup>e</sup> année. (<https://www.jimbere.org/concours-national-2019-burundi-education/>)

constituent la première mesure directe permettant l'atteinte des objectifs visés. (Jimbere Magazine, 2019<sup>183</sup> citant *ABP Info*<sup>184</sup>, 2019)

Comme on le voit, avec la plus récente des réformes, les performances des élèves ne sont pas seulement très faibles, mais catastrophiques. Il y a lieu de se poser des questions. Comment en est-on arrivé là après seulement 5 ans d'application de la réforme? Est-ce que c'est un incident ponctuel ou la réforme n'a jamais produit des résultats satisfaisants ? Est-ce que la solution trouvée par le conseil des ministres est de nature à fournir les résultats escomptés? N'est-elle pas une réponse rapide au vu de l'ampleur du problème ? Quels sont les défis auxquels a été confrontée cette réforme depuis sa conception ? Avant de relever ces challenges, signalons qu'un décret vient d'être signé très récemment (*Loi n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'Ecole fondamentale*). Même si le texte est signé, nous pensons qu'aussi longtemps que des accises adéquates et des réponses pertinentes ne sont pas trouvées aux nombreuses questions socio-économiques relevées dans notre recherche, les solutions seront vaines. Avant d'aborder le point sur la réforme suivante, relevons les principaux défis auxquels est confrontée l'école fondamentale.

Au cours du premier chapitre, nous avons vu que la réforme a été introduite malgré les contestations des différents partenaires éducatifs. Ils s'insurgeaient contre le fait que la réforme était introduite avec précipitation, sans consulter certains spécialistes de terrain. Selon Rocket & Wittorski (2013), cités par Ntwari (2019), la manière dont un curriculum est introduit est très importante. Les auteurs (Rocket & Wittorski, 2013) suggèrent d'associer les enseignants dans la prise des décisions, sinon le comportement des décideurs peut entraîner une déprofessionnalisation ou une désaffection, vis-à-vis du métier. Selon Paquay (2007), « une réforme ne réussit que si les acteurs de terrain ont été impliqués dans sa conception/préparation. Le premier défi peut être celui lié au « facteur enseignant ». En effet, Paquay (2007) explique que les concepteurs des curricula doivent penser les stratégies qui poussent les enseignants à modifier leurs pratiques habituelles et dans le sens de la réforme. Reprenant Paquay (2007), Ntwari (2019, p.42) affirme que « les effets attendus ont peu de chance d'être obtenus s'ils ne transforment pas les pratiques enseignantes et s'il n'y a pas eu au préalable une concertation avec tous les acteurs concernés ». Paquay (2007, p.59) estimait

---

<sup>183</sup>Article original d'*ABP Info* du 15 décembre 2018 : « Le projet de décret portant fixation des langues d'enseignement à l'école fondamentale a été analysé au conseil des ministres du 12 décembre 2018. Selon un communiqué du secrétariat du gouvernement, désormais en première année, le kirundi sera enseigné à l'écrit et le français à l'oral ».

<sup>184</sup>Journal gouvernemental

en effet qu'« un curriculum ne se décrète pas, il faut marchander l'innovation, sinon elle est prescrite et elle provoque inévitablement des résistances ». Selon Demeuse et al. (2006), cités par Nitonde (2011), le succès d'un projet d'innovation curriculaire réside dans les capacités des acteurs à mettre efficacement en pratique les prescrits et celles de l'équipe pilote d'en assurer le suivi. Or, outre que les enseignants n'ont pas été préalablement formés, l'inspection qui a comme mission d'assurer le suivi des enseignements ne le fait que d'une façon peu satisfaisante. Les raisons avancées par les études (UNESCO-UB, 2012) sont le manque de moyens en général et de déplacement en particulier (Barahinduka et al., 2015). Quant aux enseignants, ils sont peut-être démotivés par le fait que leur intégration a été reléguée au second rang dans l'initiation de la réforme. Mais d'autres facteurs liés aux conditions de vie et de travail de ces enseignants sont aussi à redouter.

De plus, au vu de ce qui précède, les résultats enregistrés (14% de réussite au concours national édition 2019) sont sans surprise vu que le système fondamental a été introduit avec précipitation, alors que les spécialistes de l'éducation l'avaient décrié (cf. 1<sup>er</sup> chapitre). Ces rendements peuvent être interprétés comme le résultat de l'« approche technocratique » de la réforme (Nitonde, 2011, citant Paquay, 2007) qui a été appliquée au Burundi. En effet, trois approches sont envisageables quand des décideurs projettent une réforme (Paquay, 2007 cité par Nitonde, 2011). Il s'agit des approches technocratique, sociopolitique et anthroposituationniste. Cette première est « imposée par le pouvoir [...] et fait fi de la complexité du système éducatif, du poids des acteurs de terrain et des intérêts multiples et contradictoires de chacune des catégories d'acteurs concernés par la réforme » (Paquay, 2007 cité par Nitonde, 2011, p.17).

Le gouvernement se rendra compte, 5 ans après, que la question d'enseigner aux enfants quatre langues simultanément, question qui avait été soulevée par les partenaires éducatifs sans être entendue, était le nœud du problème :

Selon le communiqué, il a été constaté que l'enseignement des 4 langues, à savoir le français, le kirundi, l'anglais et le kiswahili dès la première année du parcours scolaire complique la progression des apprentissages. Les différents rapports de visite de terrain, complétés par les témoignages des enseignants font état des défis importants dans l'enseignement des langues aux trois premiers cycles de l'enseignement. C'est notamment la faible maîtrise des langues par les enseignants, particulièrement l'anglais et le kiswahili, l'absence de prérequis suffisants des enseignants, étant donné que leur cursus de formation initiale ne les a pas suffisamment préparés à l'enseignement de ces langues, les interférences linguistiques à l'oral comme à l'écrit [...] trouble l'équilibre phonologique de l'enfant. (*ABP Info*, article du 15 décembre 2018)

L'autre défi auquel est confrontée la récente réforme est, comme nous l'avons d'ailleurs montré avec tous les systèmes antérieurs, la question du budget affectant les ressources. L'insuffisance de ces dernières a été en partie à l'origine des faibles performances des élèves. Or, comme il a été remarqué au premier chapitre, les enseignants en général et ceux des langues en particulier n'ont pas été suffisamment formés : « Quel que soit leur profil de formation académique, les enseignants sont appelés à mettre en œuvre un nouveau curriculum qui appelle des pratiques auxquelles beaucoup n'ont pas été formés ni été confrontés en tant qu'élève » (Ntwari, 2019, p.10). Rappelons que seuls quelques enseignants du système fondamental n'ont suivi qu'une formation de deux semaines. Les raisons avancées pour expliquer cette durée de formation insuffisante est le manque de moyens financiers et cette question de moyens a toujours été évoquée par plusieurs études (Kanyugu, 2001)<sup>185</sup> et les observateurs<sup>186</sup> locaux. Concernant le cycle fondamental spécifiquement, Ntwari (2019) abonde dans le même sens. Il explique que la formation insuffisante découle en partie de la situation de pauvreté du pays<sup>187</sup> qui a plusieurs conséquences, notamment sur des réformes de programmes exigeant d'importantes dépenses, sur la mise en place de structures de formation des enseignants justement et sur la production de manuels scolaires. La Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme (CNIDH, 2014) déplore également une insuffisance de la qualité des enseignants du système fondamental, causée par une rémunération très faible entraînant des grèves répétitives et une difficulté de recruter et de retenir des enseignants qualifiés suite aux contraintes budgétaires. Cette politique contre laquelle Paquay (2012) s'insurge par ailleurs est appelée « politique de sauvetage » (De Lièvre, 2013). Elle consiste à ce que dans le recrutement des enseignants, les gouvernements privilégient la quantité au lieu de la qualité. Des études (CNIDH, 2014 ; UNESCO, 2012) montrent malheureusement que c'est le cas au Burundi. Or ces problèmes se répercutent indirectement sur les résultats des élèves. C'est dans ce sens que Ntwari (2019), se référant aux conceptions de Perrenoud (1993), se demande si les faibles performances ne seraient pas

---

<sup>185</sup>Cette étude avait montré que le bagage des connaissances des enseignants de niveau D6 qui constituaient la majorité des enseignants du Burundi était déficient.

<sup>186</sup>Benjamin Ndagijimana, conseiller pédagogique du directeur provincial de l'enseignement à Muramvya indique que le faible niveau des enseignants de l'école fondamentale fait partie des causes du faible taux de réussite. Il cite également un encadrement lacunaire des élèves par les enseignants surtout dans le 4<sup>e</sup> cycle du fondamental. Il estime que « les programmes de 9<sup>e</sup> année sont consistants et indigestes pour les enseignants non qualifiés » qui constituent malheureusement une réalité en milieu rural (*Journal Iwacu*, article du 20 juin 2017 présenté par Clarisse Shaka: *Concours national, Editions 2016 et 2017 : faible taux de réussite, malheurs aux directeurs*). (<https://www.iwacu-burundi.org/concours-national-editions-2016-et-2017-faible-taux-de-reussite-malheur-aux-directeurs/>)

<sup>187</sup>Selon les rapports de la Banque Mondiale et du Fonds Monétaire International-FMI (période de 2010-2018) cités par Ntwari (2019), le Burundi est toujours classé parmi les trois pays les plus pauvres du monde.

liées à l'écart entre le curriculum réel et le curriculum réalisé. Ce dernier distingue en effet, un curriculum prescrit ou formel et un curriculum réel. Le premier correspond au curriculum tel qu'il est proposé par les décideurs dans les documents officiels, qui revêt un caractère obligatoire. Quant au deuxième, c'est celui effectivement réalisé par les enseignants. Demeuse (2013) cité par Ntwari (2019) distingue quant à lui 4 types de curricula : le curriculum formel ou officiel ou encore prescrit (c'est le curriculum tel qu'il est formulé explicitement dans les textes légaux ou officiels); le curriculum implanté ou presté (curriculum qui est effectivement mis en œuvre par les enseignants et les formateurs); le curriculum maîtrisé ou réalisé ou encore appris (qui désigne la partie du curriculum formel effectivement maîtrisé par les apprenants) et le curriculum caché, implicite ou latent (qui comprend les expériences, des actions d'éducation ou de formation, intentionnelles ou non, observables ou non).

#### **4.4.3.5. Création des écoles d'excellence en 2016**

La création des écoles d'excellence constitue une récente réforme qui a vu le jour au début de l'année scolaire 2016-2017. En effet, six écoles secondaires à régime d'internat réparties dans quatre régions scolaires et disposant « des potentialités évidentes d'offrir les meilleures conditions d'apprentissage et d'enseignement » ont ouvert les portes aux meilleurs élèves. La décision prévoit que les enseignements commencent simultanément avec les 7<sup>e</sup> années pour le cycle fondamental et les 1<sup>e</sup> postfondamentales, quitte à couvrir tout le cycle secondaire avec la rentrée 2018-2019. Selon Janvier Ndirahisha, Ministre de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique<sup>188</sup>, ces écoles ont été créées « dans le cadre de la promotion d'excellence [sic] et [pour] assurer aux élèves les plus talentueux un épanouissement optimal » (Agence Bujumbura News, 2016). Ainsi, les critères de sélection sont les résultats obtenus au concours national de certification et d'orientation au post-fondamental pour ce dernier cycle. Pour la 7<sup>e</sup> année, l'entrée a été conditionnée par un test d'accès en français et en calcul pour les élèves ayant été classés premiers à la fin de la 6<sup>e</sup> année primaire dans toutes les écoles du Burundi. Cette politique en soi est appréciée positivement par des théoriciens. Galand (2009, p.7) citant Kulik (2004), estime que « le groupement des élèves doués couplé à un ajustement majeur de curriculum, à travers une accélération ou un enrichissement de celui-ci, entraîne des gains d'apprentissage importants, comparés à des groupes hétérogènes suivant le curriculum habituel ».

---

<sup>188</sup>Actuellement, le ministère a été scindé en deux, celui de l'éducation nationale (comprenant les écoles préscolaires, fondamentales et post-fondamentales) et celui de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique qui se charge des institutions d'enseignement supérieur.

La question qui se pose est de savoir si cette réforme ne constitue pas une création de disparités dans le système scolaire, sachant qu'elles entraînent de mauvaises performances. En effet, « traiter différemment les élèves dans un même établissement est une indélicatesse dans la gestion des rapports sociaux » (Joseph Ndayisaba<sup>189</sup>, interrogé par le *Journal Iwacu*, 2017). Selon lui, « la solution serait de leur réserver des établissements spécifiques » (Ibidem). Il est particulièrement contre le fait que les élèves qui fréquentent ces écoles d'excellence et qui logent dans les mêmes bâtiments que d'autres élèves sont traités différemment. Par ailleurs, ce psychopédagogue estime qu'« il est nécessaire d'améliorer les conditions d'apprentissage des autres établissements et de ne pas tout miser sur les excellents » (Ibidem). Les décideurs devraient promouvoir une équité scolaire qui est du reste un indicateur de bonnes performances relevé par tous les rapports des évaluations PISA. Par ailleurs, ces écoles d'excellence auront plus d'effet si les enseignants recrutés dans ce cadre sont aussi excellents (Ndayisaba, 2017).

#### 4.4.3.6. Suppression des cours de renforcement dans les écoles en 2017

La suppression des cours de renforcement nous intéresse pour plus d'une raison. Ces séances constituent un cas de disparité entre d'une part les élèves du milieu urbain et ceux du milieu rural et, d'autre part, entre les élèves des milieux urbains selon les moyens des parents.

En effet, en date du 4 janvier 2017, le ministre de l'éducation, de l'enseignement secondaire et de la recherche scientifique a écrit une lettre à tous les directeurs provinciaux de l'enseignement pour leur demander d'arrêter tous les cours de renforcement payants dans tous les établissements scolaires. Elle a justifié cette décision par les coûts devenus exorbitants de ces cours, ce qui de fait en modifiait l'objectif.

En effet, les cours de renforcement avaient été introduits dans les écoles citadines suite aux consultations des autorités scolaires avec des parents, afin de répondre à un besoin de renforcer les acquis des élèves en dehors des heures de cours (les après-midi et les week-ends). Ayant constaté que les enseignants n'avaient pas suffisamment de temps pour faire faire aux élèves beaucoup d'exercices et de travaux pratiques<sup>190</sup> suite aux programmes très vastes (ceux de 1989), les directeurs des écoles ont demandé aux parents de contribuer sous la forme de frais de déplacement et d'encouragement des enseignants. La somme était

---

<sup>189</sup>Psychopédagogue, professeur à la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université du Burundi.

<sup>190</sup>L'OCDE (2016) note que les expériences et les travaux pratiques peuvent motiver les élèves et les aider à mieux comprendre les concepts scientifiques et à développer les compétences polyvalentes.

variable en fonction du statut moyen présumé des parents d'élèves fréquentant l'école en question. Selon le Journal *Iwacu* (2017), les frais varient entre 9000 et 25000 francs Burundais selon les écoles (par exemples, 9000 au Lycée du Lac Tanganyika ; 10 000 au Lycée Municipal Rohero et 25 000 francs Bu au lycée du Saint-Esprit). Le renforcement a d'abord concerné les classes ayant des évaluations externes à présenter dans certaines matières, le français entre autres. Ces cours se sont ensuite généralisés dans toutes les classes et presque dans toutes les écoles de la capitale. Certains enseignants ont commencé à considérer l'argent perçu comme un supplément à leur maigre salaire. Les administratifs et le personnel d'appui ont commencé à réclamer de percevoir sur ces frais. Les directeurs d'écoles ont géré la question différemment. Les uns ont partagé la somme à tout le personnel alors que d'autres ne payaient que les enseignants et les personnels d'appui (directeur, préfet des études, préfet de discipline, encadreurs de discipline, économes, bibliothécaires et parfois les veilleurs) qui se présentaient les jours de renforcement. Les proportions dans le partage des fonds étaient planifiées différemment. Dans certaines écoles, c'est le comité des parents qui déterminait la part de chaque éducateur. Dans d'autres, c'est le corps professoral et la direction qui définissaient la part de chacun. Dans d'autres encore, c'est la direction qui s'occupait de la question d'une façon délibérée. Certains enseignants ne voulaient pas l'entendre de cette oreille. Des conflits sont nés dans certaines écoles et le ministère a été alerté. La suite a été de suspendre ces cours.

Une étude en vue de mesurer l'écart entre les performances enregistrées par les élèves de ces écoles et celles des écoles normales serait à encourager. C'est dans ce sens qu'on évaluerait si l'introduction de telles écoles était nécessaire. Sinon, on chercherait à déceler ce qui a fait que la réforme n'a pas produit les résultats escomptés.

#### **4.5. Conclusion**

Dans ce quatrième chapitre, il a été analysé la manière dont les différentes accréditations du Ministère burundais de l'éducation peuvent avoir des effets sur les résultats des élèves. La première étape a été d'examiner l'organigramme du Ministère ainsi que les différentes attributions de chaque secteur. L'administration éducative burundaise est très centralisée. Les différentes missions du Cabinet du ministre ont été relevées ainsi que celles des services connexes. De plus, le gouvernement, à travers le Ministère de l'éducation, a fait de l'enseignement, surtout primaire, une priorité. Il a été mis en exergue un certain nombre de défis. Ceux-ci sont en lien avec la gestion par le ministère des différentes ressources humaines



et matérielles: l'insuffisance du personnel (surtout enseignant) qualifié, d'infrastructures scolaires, de supports pédagogiques, de formations continues, de programmes scolaires, qui sont inadaptés, et le fait de privilégier l'appartenance et les intérêts politiques au détriment des compétences. Or, des études montrent qu'en général, ces manquements sont synonymes de piètres performances.

L'autre grand défi étudié et qui constitue le nœud du dysfonctionnement est celui des moyens financiers. Il a été démontré, à travers la littérature, que ces moyens impactent grandement les apprentissages. Or, le constat est que le budget alloué à l'enseignement burundais est insignifiant, vu les besoins du secteur éducatif. De plus, une part importante du financement des écoles provient de l'étranger. L'autre défi qui a d'ailleurs attiré notre attention au moment du choix du sujet de thèse est celui d'importantes disparités socio-économiques. Les ressources disponibles, bien que limitées, sont affectées d'une manière inégale. Nous avons remarqué qu'au lieu de résoudre le problème, les décisions prises renforcent parfois ces inégalités. Un défi s'est également fait remarquer lors de l'analyse de l'introduction et du fonctionnement des différentes réformes. Comme des études le montrent, l'introduction de ces dernières a été faite avec tâtonnements, précipitations, incapacité de planifier à long terme et ont été motivées par des sensibilités géo-politiques et régionales, sans tenir compte des réalités du Burundi ; elles ont ainsi abouti à des échecs.

Le système fondamental en vigueur aujourd'hui a retenu le plus notre attention, pour deux raisons majeures. La première est qu'il est d'actualité. La deuxième concerne les réactions des observateurs et les performances enregistrées depuis son introduction. Les rendements scolaires les plus alarmants restent ceux observés au concours national de l'année scolaire 2018-2019. La plupart des observateurs, y compris les décideurs politiques, constatent unanimement que la question de l'enseignement des langues en général et de la langue d'enseignement, le français, reste préoccupante, les solutions envisagées apparaissant comme légères.

Dans le chapitre suivant, nous allons examiner les facteurs liés aux écoles, terrain d'application des mesures du ministère.

## **Chapitre V : Facteurs internes à l'école burundaise en relation avec les performances des élèves en compréhension de l'écrit**

### **5.0. Introduction**

L'école est, par excellence, le lieu privilégié d'application des décisions du ministère de l'éducation et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Bien qu'une infime partie des enfants aient leurs premières expériences de lecture en famille, la plupart des individus apprennent la lecture et l'écriture par le biais des enseignants, et donc par l'école. Ceux qui ont la chance de fréquenter l'enseignement préscolaire commencent l'enseignement primaire avec quelques bribes de connaissance dans le domaine. Tous les élèves n'ont pas un même point de départ et leurs apprentissages dépendent des caractéristiques liées à l'école et aux enseignants. Pour ce qui est des indicateurs susceptibles de se répercuter sur les performances des élèves, dans ce chapitre nous nous intéresserons en premier lieu aux statuts, aux réseaux des écoles et à leur gestion, à la disponibilité de la bibliothèque scolaire, aux activités parascolaires et aux rapports entretenus entre l'école et d'autres partenaires éducatifs. Nous aborderons, en deuxième lieu, les caractéristiques en rapport avec les enseignants. Ces derniers constituent en effet le pilier de l'école en termes d'enseignements/apprentissages. Comme dans les chapitres précédents, notre démarche consistera à relever d'abord ce que dit la littérature sur les différents concepts, pour nous centrer ensuite sur le Burundi.

### **5.1. Les types d'écoles et leur gestion**

Confier son enfant à une bonne école est le souhait de tous les parents (Dupriez & Maroy, 2000 cités par Danhier et al., 2014). Les critères plébiscités par les parents quand ils choisissent un bon établissement pour leurs enfants sont très nombreux. Certains privilégient la sécurité, le climat et la réputation de l'établissement (OCDE, 2014, 2019). Ces critères sont privilégiés d'après les résultats enregistrés par l'école dans les classements ainsi que la possibilité de choisir des matières ou des cours spécifiques. L'UNICEF (2013) résume quant à elle en six points essentiels la qualité d'une bonne école. Il s'agit de l'environnement de l'école, de l'intégration de cette dernière dans son entourage<sup>191</sup>. Ces deux caractéristiques facilitent en effet les conditions d'apprentissage en classe et le travail à l'école. Les autres qualités sont les attitudes, comportements et méthodes pédagogiques, les contenus scolaires et le suivi individuel des enfants. L'UNICEF (2013) insiste sur la participation effective de tous les acteurs

---

<sup>191</sup>Au Burundi l'environnement social immédiat des écoles rurales est loin d'être stimulant. Il y a lieu de se demander si l'intégration de l'école à ce milieu est vraiment souhaitable.

scolaires : les élèves, les parents, les enseignants, les directeurs, les inspecteurs, les personnes ressources ou même les personnels d'appui. D'autres théoriciens (Proulx, 2013) pensent qu'une école de bonne qualité est celle qui est dirigée par un chef d'établissement qui a déjà des compétences suffisantes dans le domaine de l'enseignement.

Pour les élèves des familles plus aisées, le critère le plus déterminant est le renom de l'école. Celui-ci est dû en effet non seulement à la disponibilité des enseignants qualifiés et compétents, mais aussi à la gestion de l'établissement et des moyens à sa disposition. Pour les parents aisés, en plus de la célébrité de l'école s'ajoute une ambiance dynamique et agréable (OCDE, 2016). Or, pour la plupart des écoles non subventionnées par les gouvernements, la richesse ou la pauvreté dépendent en grande partie des moyens des parents, du moment que c'est le minerval qui est la principale source de financement. Certains élèves sont soit doublement favorisés soit doublement pénalisés.

Concernant l'enseignement de la lecture, une étude réalisée par Braibant & Gérard (2004) montre que les niveaux d'acquisition varient fortement en fonction de l'école dans laquelle les élèves sont scolarisés, même si les acquisitions sont globalement meilleures lorsque l'élève est d'une origine socio-économique favorisée. Dès lors, la question réside dans la capacité d'accéder à des bonnes écoles pour les familles démunies ou de conditions modestes.

Heureusement, d'autres auteurs penchent vers une tendance résiliente, pour caractériser une bonne école. Selon eux, l'école est bien appréciée si elle accueille tous les enfants sans distinction, si elle évite toute stigmatisation et sait exploiter les talents de chacun. Selon Wormanœs (2005) cité par Ndikumasabo (2018, p.19), « ce n'est pas un système d'éducation qui a droit à un certain type d'élèves, c'est le système scolaire d'un pays qui doit s'ajuster aux besoins de tous ».

Parler de l'organisation des écoles au Burundi revient à les distinguer selon leurs réseaux, leurs ressources humaines et matérielles ainsi que leur gestion. Ainsi, deux grands réseaux existent au Burundi, le public, subventionné par l'Etat, et le privé, géré par des institutions privées. Dans ces deux réseaux, quatre statuts d'écoles se distinguent. La première catégorie est celle des écoles publiques-Etat qui sont totalement subventionnées par l'Etat. La deuxième est constituée d'écoles publiques sous convention qui sont gérées par les confessions religieuses mais dont le salaire des enseignants est supporté par l'Etat. Le troisième groupe est composé des écoles communales, pour lesquelles l'Etat finance les salaires des enseignants, et enfin,

les écoles techniques, majoritairement privées. A côté de ces quatre types d'écoles se trouvent les séminaires qui sont du ressort de l'Eglise Catholique (dont les salaires des enseignants sont supportés par l'Etat) et les écoles consulaires. Celles-ci sont rattachées aux missions diplomatiques et consulaires et fonctionnent selon les programmes de leurs pays d'origine. Deux tendances s'observent pour ce qui est de la qualité des établissements. Que ce soit dans les écoles publiques ou dans les écoles privées, certaines sont reconnues comme d'excellence alors que d'autres ne le sont pas (Ndayizamba, 2015). Nous nous intéressons pour le moment aux écoles ayant le cycle fondamental qui fait objet de notre étude.

### **5.1.1. Les écoles publiques**

Au Burundi, les écoles publiques se classent en deux catégories. D'un côté, il y a celles qui sont d'anciens lycées publics. Avant l'introduction de l'école fondamentale, toutes ces écoles disposaient d'internats et d'une bibliothèque scolaire. C'est dans ces établissements que le ministère orientait les meilleurs élèves qui réussissaient au concours national de 6<sup>e</sup> année primaire (65% et plus selon Niyongabo, 2005, cité par Ndayizamba, 2015). Après l'introduction de la nouvelle réforme, la spécificité est que ces écoles ont généralement gardé les mêmes enseignants et les mêmes infrastructures bibliothécaires. Bien que les internats aient été supprimés pour le cycle inférieur, la plupart de ces écoles accueillent à l'internat des élèves du cycle fondamental, moyennant un paiement (relativement élevé par rapport au minerval habituel).

Les autres écoles qui sont dans les conditions similaires, à part qu'elles sont gérées par des congrégations religieuses, sont les écoles sous convention. Pour ces dernières, le directeur est choisi par la congrégation après l'analyse de ses compétences intellectuelles et de ses qualités humaines (celles-ci sont bien précisées dans la *loi n° 1/09 du 17 mars 2005 portant distinction des fonctions politiques des fonctions techniques*). C'est également dans ces deux types d'écoles (public-Etat et sous convention) que le gouvernement a implanté les écoles d'excellence au début de l'année scolaire 2016-2017. Les écoles sous-convention sont comparables dans une certaine mesure aux séminaires. Le point commun est le fait qu'elles sont très sélectives quant aux conditions d'admission des élèves. A titre d'exemples, un pourcentage minimum de 70% était généralement exigé pour pouvoir avoir accès aux séminaires. Certaines écoles sous convention comme le lycée du Saint-Esprit fixent également un pourcentage (avoisinant 70%). Ces écoles sont également très sélectives quant au

recrutement des enseignants. Des comités de parents<sup>192</sup> qui participent activement à la plupart des décisions sont présents dans ces écoles. C'est peut-être pour ces raisons que ces catégories d'écoles se classent en tête dans toutes les évaluations externes (Ncabwenge, 2010).

D'un autre côté, nous avons des écoles communales et des écoles techniques<sup>193</sup>, qui sont dans des conditions extrêmement différentes. Concernant ces écoles, plusieurs défis auxquels elles sont confrontées ont déjà été relevés au cours des chapitres I et IV. La majorité des écoles communales se retrouvent en milieu rural où la plupart d'élèves vivent et étudient dans des conditions parfois inconciliables avec les études (Habonimana & Mazunya, 2010 ; Ndayizamba, 2015). En effet, étant sous régime d'externat et vu le niveau de pauvreté dans lequel vivent la plupart des ménages, les élèves ne trouvent pas de temps pour réviser les matières. Certains doivent parcourir de longues distances à pied et arrivent à l'école ou à la maison, fatigués. Même ceux qui n'étudient pas loin de leurs lieux d'habitation passent leur temps à effectuer des travaux champêtres ou ménagers. Or, selon PASEC (2010, p.14), « les élèves qui sont soumis aux travaux champêtres (en 5<sup>e</sup> année) et domestiques (en 2<sup>e</sup> année) progressaient moins que leurs camarades en situation différente ». L'étude montre que le fait de fréquenter une école en milieu rural diminue significativement les performances en français en 5<sup>e</sup> année.

A l'intérieur du pays dominé par le milieu rural, les équipements sont mal répartis. Dans certaines localités, les manuels et les supports manquent cruellement<sup>194</sup>. On observe dans ces écoles l'absence de manuels pour chaque matière, de dictionnaires et surtout de livres de lecture (PASEC, 2014). Or, ces documents pédagogiques occupent une place de choix dans toute action pédagogique en général et en compréhension de l'écrit en particulier, que ce soit dans les écoles publiques ou privées.

---

<sup>192</sup>Le lycée du Saint-Esprit, école sous convention dirigée par les pères Jésuites, dispose d'un comité des parents très dynamique. La plupart des décisions favorables aux enseignements/apprentissages sont prises dans ce cadre. A titre d'exemple, le paiement du minerval dépend du salaire ou du revenu moyen des parents. Comme les salaires des enseignants sont payés par le gouvernement, ces frais servent en grande partie à la motivation des enseignants, mais aussi à soutenir d'autres activités organisées par l'école. C'est également dans le cadre de ce comité qu'on négocie, à travers certains partenariats (négociés par les autorités scolaires et les parents), des bourses d'études supérieures dans les pays étrangers.

<sup>193</sup>Comme la plupart de ces écoles sont privées, nous les évoquerons dans la rubrique des écoles privées.

<sup>194</sup>Espérance Kanyana, directrice du lycée communal de Murambi, lycée qui a obtenu un score de réussite de 15% au concours national du fondamental édition 2017 évoque le manque de matériel comme cause de ce taux bas de réussite. Elle appuie son argument sur le fait que le peu de livres (dix livres pour plus de 130 élèves) leur ont été donnés très tardivement. (cf. *Journal Iwacu* du 20 juin 2017). <https://www.iwacu-burundi.org/concours-national-editions-2016-et-2017-faible-taux-de-reussite-malheur-aux-directeurs/>

### 5.1.2. Les écoles privées

Les écoles privées se classent également en deux catégories. Il y a celles que nous pouvons considérer comme « d'excellence » et que Ndayizamba (2015) appelle tantôt « écoles de haut standing », tantôt « écoles sérieuses ». Celles-ci se retrouvent dans la ville de Bujumbura et accueillent les enfants ayant des parents relativement aisés. C'est entre autres l'Ecole SOS Herman-Gmeiner, l'Ecole Indépendante, l'Ecole Internationale de Bujumbura et l'Ecole Michel Archange (Ndayizamba, 2015). Ces établissements concurrencent les meilleures écoles publiques et les séminaires dans le classement des évaluations externes (Ncabwenge, 2010 ; Ndayizamba, 2015). Ces écoles mettent en place toutes les potentialités d'une bonne réussite :

Il s'agit des écoles disposant de ressources tirées surtout de la contribution des parents. Ces écoles peuvent donc se permettre d'offrir des rémunérations plus intéressantes aux enseignants, et donc d'être plus rigoureuses dans leur recrutement ainsi que dans celui des élèves. Aussi, les conditions matérielles sont nettement meilleures que dans la plupart des écoles privées. (Ndayizamba, 2015, p.48)

C'est pour la préservation de la qualité des enseignements que les parents payent des sommes énormes pour l'équipement des écoles. C'est ce que note PASEC (2010, p.51) : « Généralement les écoles privées offrent une meilleure qualité d'enseignement relativement aux différentes prestations disponibles : ces écoles sont dotées d'équipements nécessaires et d'enseignants qualifiés pour un meilleur apprentissage ». L'étude note aussi un niveau nettement meilleur en français de ces écoles favorisées<sup>195</sup>, comparé à celui des écoles publiques. PASEC (2010) explique ces performances par le fait que le français est langue d'enseignement depuis la première année primaire [le français est plutôt langue d'enseignement depuis la maternelle]. L'UNESCO (2017, p.205) confirme cette position : « les politiques relatives à la langue d'enseignement figurent parmi les raisons avancées pour expliquer le manque de qualité de l'enseignement dans la région subsaharienne ». La langue évoquée est ici le français qui est langue seconde dans la plupart des cas, note l'étude.

Selon Mivuba (2011), ces écoles de Bujumbura sont bien équipées en laboratoires, en bibliothèques, en matériaux didactiques et ont dans l'ensemble des professeurs qualifiés. Ces écoles disposent aussi, comme les écoles sous convention, de comités des parents, en majorité des intellectuels. Ces comités sont largement associés dans les décisions prises, par exemple

---

<sup>195</sup>L'OCDE (2016, p.13) explique qu'il y a un certain nombre de différences entre les établissements favorisés et défavorisés tant sur le plan qualitatif que quantitatif : « environnements d'apprentissage radicalement différents : les établissements défavorisés comptent moins de professeurs qualifiés et les enseignants des établissements défavorisés sont moins susceptibles d'appliquer des stratégies pédagogiques efficaces ».

quand il s'agit de recruter le directeur de l'école. Cette prérogative reste exclusivement réservée au ministère dans le cas des écoles publiques, où le recrutement des directeurs est souvent conditionné, non par des compétences, mais par le zèle dans le militantisme politique à l'égard du parti au pouvoir (République du Burundi & Banque Mondiale, 2008). Pourtant, l'article 6 de la *loi n°1/09 du 17 mars 2005* déjà mentionné précise qu'un responsable du rang de directeur devrait être détenteur d'un diplôme de licence au moins ou son équivalent, avoir suivi une formation spécialisée pour le poste et une expérience suffisante dans le domaine.

L'autre avantage qui caractérise les écoles privées (d'enseignement général) est l'autonomie de gestion. L'Ecole Internationale de Bujumbura par exemple va jusqu'à se donner la « prérogative » de faire sauter la 6<sup>e</sup> année aux élèves qui ont eu de très bons résultats en 5<sup>e</sup> année primaire, alors que cela ne se fait nulle part ailleurs dans les établissements du Burundi. Selon l'OCDE (2014, 2016), « l'octroi d'une plus grande autonomie aux établissements en matière de programmes scolaires peut donner davantage la possibilité aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction des besoins et des connaissances de leurs élèves. ». De plus, les rapports de PISA (OCDE, 2014, 2016) montrent que les établissements avec autonomie de gestion par rapport aux programmes de cours et aux évaluations, tendent à afficher de meilleurs résultats.

L'OCDE (2007a), cité par Pont et al. (2008), note que l'autonomie de gestion confiée à un chef d'établissement est positivement corrélée à la réussite des élèves. Il en est de même des conclusions de l'OCDE (2010, p.19) qui avancent que « les établissements qui bénéficient d'une plus grande autonomie dans l'affectation des ressources, tendent à être plus performants ». Par ailleurs, la plupart des rapports des évaluations PISA signalent que la réussite dépend de la manière dont le chef d'établissement assure la coordination des programmes et d'enseignement scolaire, le suivi et l'évaluation des enseignants, la promotion de leur perfectionnement professionnel et l'esprit de collaboration.

La deuxième catégorie d'écoles secondaires privées est dans une situation différente. Bien que se retrouvant en grande majorité en ville comme dans beaucoup de pays africains (PASEC, 2010), elles se distinguent des premières par certaines conditions. En effet, la plupart d'entre elles sont des écoles techniques et professionnelles, et accueillent un effectif réduit d'élèves, proportionnellement aux dimensions du terrain dont elles disposent. La plupart d'entre elles ne disposent pas de terrains propres et utilisent comme locaux des maisons louées à des particuliers qui, au départ, étaient prévues pour l'habitation (Habonimana & Mazunya, 2010 ; Ndayizamba, 2015). Or, comme nous l'avons vu avec les rapports PISA, ce sont les

établissements ayant un effectif élevé d'élèves qui enregistrent de meilleures performances en compréhension de l'écrit. Souvent le public de ces écoles est constitué d'élèves ayant échoué dans l'enseignement secondaire général ou alors de ceux qui s'estiment incapables de suivre l'enseignement général (où le cours de français occupe une place importante) et qui se « réfugient dans le privé » (Ndayizamba, 2015, p.51). Dans ces écoles (comparables aux écoles « réceptacles » évoquées par Danhier et al., 2014, p.51 dans le cas de la Belgique), les enseignants sont à majorité des vacataires, généralement engagés dans d'autres écoles publiques. Ils vont enseigner dans les écoles privées après avoir presté leur temps de travail dans ces premières ou pendant le(s) jour(s) de congé. Ils sont pour la plupart démotivés (Ncabwenge, 2010), car ils sont généralement mal payés.

Le manque d'équipements et de manuels scolaires est un autre problème auquel sont confrontées ces écoles, comme les écoles communales. Aussi, leurs élèves ont-ils rarement des possibilités d'apprentissage en dehors des heures de cours (*Iwacu*, 2017).

Dans ces écoles, la discipline n'est pas une grande préoccupation. Rares sont celles qui disposent des préfets de discipline et encore moins d'encadreurs, comme cela se fait dans les écoles publiques et les séminaires par exemples. Parmi les caractéristiques des écoles défavorisées évoquées par l'OCDE (2016) figurent des problèmes de discipline et un manque d'engagement des élèves (retards, cours séchés, manque de possibilité d'apprentissage en dehors des heures de cours, moins d'activités extrascolaires aux élèves, petite taille de l'école, etc.). Or, note la même étude, cette situation constitue « une réalité qui nuit aux opportunités d'apprentissage des élèves et à leur capacité à réussir à l'école » (OCDE, 2016, p.14).

### **5.1.3. Les écoles techniques et professionnelles**

Au Burundi, les écoles techniques se classent en deux catégories. On a, d'une part, les écoles techniques publiques et, d'autre part, pour la grande majorité, les écoles techniques privées. La nuance est que dans les premières, les élèves sont orientés par le ministère ayant en charge l'éducation, alors que pour les deuxièmes, ce sont les parents d'élèves qui inscrivent leurs enfants auprès de ces établissements. Ces premières écoles bénéficient des mêmes conditions que les écoles publiques-Etat (souvent à enseignement général). Les deuxièmes par contre fonctionnent grâce au minerval des élèves. Ces écoles sont fréquentées par des élèves pour la majorité provenant des quartiers populaires ou « périphériques à faible revenu » (Ndayizamba, 2015, p.40) ou alors provenant de l'intérieur du pays mais logés et/ou pris en charge par des parentés citadines. Dans ces écoles, les cours de langues en général et du



français en particulier sont considérés comme de moindre importance. Pourtant, ils figurent sur l'horaire et toutes les autres matières se donnent en français. Les élèves ont en général une ou deux heures de français par semaine. Bien que le Bureau d'Etudes de l'Enseignement Techniques (BEET) élabore des programmes pour ces écoles, les directions n'attachent pas beaucoup d'importance ni aux contenus ni aux enseignants.

La conséquence de ces manquements est que les résultats sont médiocres dans la plupart de ces écoles, comme cela transparaît dans les évaluations externes<sup>196</sup>. Pour booster les efforts des écoles, le ministre a annoncé, au mois d'avril 2017, la suppression des écoles qui auront enregistré moins de 20% de résultats au concours national. En août 2017, elle [madame le ministre] annoncera également le remplacement des directeurs des écoles publiques qui auront eu moins de 30%, considérant ces résultats comme « un indice d'incompétence pour la direction » (*Journal Iwacu*, 2017). Des réactions n'ont pas tardé à se faire entendre. Des observateurs attribuent ces échecs cuisants au manque de professeurs dans ces écoles (*Journal Iwacu*, 2017), à l'insuffisance des manuels scolaires qui sont fournis tardivement, au manque de bancs-pupitres, au manque de coopération des parents et au déficit d'encadrement des élèves à la maison (*Journal Iwacu*, 2017). Dans les écoles publiques, la grande responsabilité incombe, en d'autres termes, au ministère. De plus, le gouvernement se rendra compte en 2018 que la langue d'enseignement est aussi l'un des principaux défis (cf. chapitre IV).

Pour pallier le manque de manuels scolaires, nous verrons que certains enseignants des écoles techniques de milieu urbain demandent aux élèves d'amener les photocopies de textes à étudier. Dans les écoles de l'intérieur du pays (assimilé au milieu rural), la non disponibilité des photocopieuses et des moyens limités des parents font que ce système de photocopies n'est pas possible. Obligés de s'adapter, les enseignants se chargent de noter tout le texte au tableau que les élèves recopient dans leurs cahiers. Cela peut prendre toute une séance et la leçon initialement prévue est reportée à la journée suivante. La conséquence sur le long terme est que les programmes ne sont pas terminés, ce qui se répercute sur les performances. Dans

---

<sup>196</sup>Toutes les écoles frappées par la décision de fermeture prise par le ministre de l'éducation pour avoir eu moins de 20% dans le concours national édition 2016-2017 sont privées. L'application de la décision s'est poursuivie en date du 02 septembre 2018. Madame la ministre a supprimé le quatrième cycle de l'enseignement fondamental dans les écoles ayant eu de 0 à 20% dans le concours national 2017-2018. Toutes les 31 écoles touchées sont privées (29 écoles de la Mairie de Bujumbura et 2 des centres urbains de Rumonge et de Bukinanyana).

le même sens, concernant le manque de manuels scolaires, Habonimana & Mazunya (2010) notent un autre dysfonctionnement remarqué dans les écoles du milieu rural :

Le ratio livre/élève qui se dégage de cette présentation des livres par discipline, par maître et par élève est telle que, dans les classes observées, les leçons commencent généralement avec une dizaine de minutes de retard car, les élèves doivent aller les chercher dans les classes parallèles ou à la bibliothèque de l'école. La plupart des écoles n'ont aucun dictionnaire de français ou de kirundi, encore moins des ouvrages sur la didactique des disciplines enseignées. (Habonimana & Mazunya, 2010, p.166)

Or, le fait de commencer les leçons avec des minutes de retard et le manque de manuels scolaires ont été cités par plusieurs études, dont celles de l'OCDE, comme étant à la base de mauvaises performances.

Voyons à présent comment l'organisation des écoles affecte les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier.

## **5.2. L'organisation générale des écoles**

L'organisation des écoles que nous pensons se répercuter sur les performances des élèves concerne le rôle des principales ressources humaines et matérielles des écoles. Nous traiterons du rôle de la bibliothèque scolaire, de celui du directeur d'établissement, des rapports que ce dernier entretient avec les parents d'élèves, de l'internat et de la gestion du manque d'enseignants.

### **5.2.1. Le rôle d'une bibliothèque scolaire**

La bibliothèque scolaire est une infrastructure indispensable à tout système d'enseignement. Elle est mise en place pour répondre aux besoins de documentation des élèves et des professeurs. Elle contribue d'une certaine manière à la formation de l'élève à travers les lectures et devient en quelque sorte un complément d'outils de l'enseignant. Elle joue le rôle de support pédagogique et constitue une ressource documentaire et littéraire. C'est à travers la bibliothèque scolaire ou privée que les élèves s'initient petit à petit à la lecture et à la recherche. Les rapports PISA ont démontré que lorsque les bibliothécaires et les enseignants travaillent en collaboration, les élèves font des progrès en écriture et en lecture, savent mieux apprendre, résoudre des problèmes et acquièrent une expérience des techniques de l'information et de la communication.

Au Burundi, les écoles publiques, les séminaires et les écoles privées de renom ont des bibliothèques. Dans les écoles communales et les simples écoles privées, il y a rarement une pièce réservée à la bibliothèque. Il s'observe dans ces écoles la carence des manuels, des livres

de lecture et des dictionnaires. Le peu de livres disponibles se conservent dans les bureaux des directeurs ou des préfets des études. Selon l'étude UNICEF, Banque Mondiale & Gouvernement du Burundi (1997), le nombre moyen de romans par élève variait de 7,3 pour la bibliothèque la plus riche à 0,003 pour la bibliothèque la plus pauvre, tandis que le nombre de dictionnaires de français pouvait varier de 1 pour 2 élèves à 1 pour 500 élèves (Ncabwenge, 2010). Sur la base de ce rapport, nous constatons qu'il y a une grande disparité en fonction du type d'écoles. Dans ces conditions de manque de livres et de bibliothèques scolaires, il est presque inconcevable de développer des activités de lecture à travers lesquelles s'acquièrent des compétences, et encore moins une bonne performance en compréhension de l'écrit. Il y a lieu de se demander pourquoi certaines écoles ont beaucoup de livres, alors que d'autres n'en ont pas. Cela dépend-il de la manière dont est gérée l'école ? La direction a-t-elle un rôle à jouer pour améliorer les conditions de lecture ?

### **5.2.2. Rôle et missions de la direction d'une école**

Bien que nous ayons fait un relevé de certaines qualités que doit avoir un directeur d'école pour mener à bien le fonctionnement de l'école, nous ne saurions pas être exhaustive car, le rôle de la direction d'un établissement scolaire est très étendu. La tâche du directeur suppose un leadership fort, capable de mobiliser toute la structure scolaire. Pour que l'école arrive à de bonnes performances, le responsable scolaire devra préserver un encadrement pédagogique et disciplinaire sans faille, visant la responsabilité de chacun des acteurs. Le directeur doit assurer une bonne gestion pédagogique et administrative et promouvoir une formation continue des enseignants sous sa responsabilité. De plus, il doit faire en sorte que les enseignants partagent leurs expériences professionnelles avec les collègues. C'est lui qui veille au bon fonctionnement des moyens alloués à son école. Pour ce faire, la direction se chargera de donner des consignes claires et connues de tous, en fonction des âges des élèves et selon l'entourage de l'école. Le directeur doit faire régner au sein de l'établissement une ambiance de collaboration de tous les acteurs scolaires. C'est donc un leadership démocratique<sup>197</sup>ou participatif qui produit plus de performances scolaires.

Pour être à la hauteur de son cahier des charges, il doit posséder des compétences intellectuelles qui lui sont conférées par la formation et attestées par le diplôme reçu. En plus de ces tâches ci-haut mentionnées, il doit disposer des capacités en rapport avec

---

<sup>197</sup>Pour en savoir plus sur les types de leaderships, nous renvoyons à Chedru & Méhauté (2009) qui citent aussi Dolan (2002).

l'organisation générale de l'école, les visites de classe, les rapports sociaux avec le personnel et le monde extérieur. Ces qualités du directeur rentrent dans les caractéristiques du renom d'une école. Celui-ci, rappelons-le, se manifeste dans les résultats des élèves. Les rendements des établissements sont d'autant plus élevés que les directeurs disposent d'une autonomie de gestion et s'investissent davantage dans la direction académique (OCDE, 2016). Mais quelles qualités affectent plus les performances ?

Ces qualités sont non seulement intellectuelles mais aussi pédagogiques, administratives, humaines et sociales. Le directeur, premier responsable, doit s'assurer du strict respect des programmes et de leurs objectifs. C'est la personne de référence à qui incombent les responsabilités engageant son école (Ndayisaba, 2017<sup>198</sup>). Cela veut dire qu'il constitue un relais entre, d'une part, son école et les parents et, d'autre part, entre ses ressources humaines et les instances hiérarchiquement supérieures. C'est lui qui doit donc informer les enseignants des réformes et des innovations ponctuelles. Il est un interlocuteur privilégié des instances supérieures, comme le ministère et le service d'inspection. En outre, il est chargé de la gestion matérielle, humaine et financière et doit créer des conditions rassurantes pour tous les membres scolaires ainsi que pour les partenaires de l'école.

Au niveau humain, il a en charge les élèves, les enseignants ainsi que le personnel d'appui. Pour ce qui est des élèves, sa mission première est d'assurer leur admission et de faire en sorte que ces derniers arrivent tous à la réussite. Il doit donc mettre en place toutes les stratégies leur permettant non seulement d'apprendre, mais également de réussir dans les évaluations tant internes qu'externes. Il doit faire respecter le règlement d'ordre intérieur, garantir la discipline à l'école et prononcer les sanctions contre les contrevenants. L'école a souvent l'image que la société accole à son directeur. Grâce aux partenariats réussis avec les parents d'élèves d'une part et aux connaissances qu'il possède d'autre part, le directeur peut réussir à équiper son école. Il peut également y arriver en développant quelques activités d'autofinancement comme cela se fait dans certaines écoles publiques et privées du Burundi.

Dans ce pays, que ce soit dans les écoles publiques ou privées, en milieu urbain ou rural, les directeurs d'écoles, quoique disposant de moyens inégaux, sont appelés à remplir les mêmes tâches. La seule différence entre les écoles publiques et celles privées est que pour les

---

<sup>198</sup>Joseph Ndayisaba s'exprimant au micro du journal Iwacu en réaction à la lettre du ministre burundais avertissant les directeurs des écoles ayant eu moins de 30% au concours national de 9<sup>e</sup> année affirme que « si les enfants échouent et ont des résultats catastrophiques, la première personne qui y répond est le directeur ».

premières, les directeurs qui sont nommés par le ministère n'ont pas la prérogative de recruter les enseignants alors que dans les deuxièmes, c'est le directeur qui engage le personnel. Toutefois, dans les deux types d'écoles, les directeurs ont tous le droit et le devoir d'organiser des activités faisant rayonner l'école au niveau national et sous-régional, comme dans le cadre des activités para/périscolaires.

### **5.2.3. Organisation des activités parascolaires**

Les activités péri/parascolaires sont celles qui sont programmées au sein de l'école mais en dehors des horaires de cours. Elles sont souvent organisées par les écoles elles-mêmes, appuyées par d'autres partenaires comme les associations des parents ou du public des environs de l'école (Pageau 2005). Payantes ou non, elles ont pour objectifs de compléter les acquis scolaires, développer des facultés d'expression personnelle (par la musique, le débat, les conférences, la lecture, le théâtre, la poésie, etc.), d'imagination, de créativité, de socialisation, d'observation, etc. Bref, elles visent à développer certains talents, des connaissances et/ou des compétences des élèves, selon le don de chacun. C'est donc un lieu de renforcement scolaire (Pierard, 2012). Pour que de telles activités soient fructueuses et motivantes pour le bénéficiaire, il faut qu'elles soient choisies par l'enfant lui-même. Denault & Poulin (2009) ont noté les effets positifs de ces activités sur la réussite des élèves. Les activités de lecture-écriture réalisées dans ce contexte sont sans nul doute d'un grand apport, non seulement dans les matières y relatives, mais aussi dans tous les autres cours.

Au Burundi, de telles activités existent dans certaines écoles mais elles sont disparates comme le sont les différents types d'écoles. En effet, dans certaines écoles publiques (surtout celles à régime d'internat) et privées (celles que nous avons classées dans la première catégorie), elles sont organisées dans des clubs scolaires. Souvent, ces activités s'organisent les après-midis et la participation aux clubs scolaires s'avère parfois obligatoire, mais chaque élève est libre de choisir le domaine qui l'intéresse. Ces activités constituent un renforcement des apprentissages.

Avant la crise de 1993, les clubs scolaires étaient fréquents dans les écoles secondaires possédant des internats. A chaque cours correspondait son club. Ainsi, il y avait des clubs de français, d'anglais, de dessin, de sport, etc., et les activités étaient variées. Chaque club avait son encadreur (titulaire du cours) désigné par la direction. Concernant le club de français, les activités privilégiées étaient les débats, les exposés, les lectures-écritures volontaires (afin d'établir des fiches de lecture par exemple), le théâtre et la poésie. Ces deux derniers genres

avaient des rôles pédagogique, socioculturel, éducatif et économique (Ncabwenge, 2010). Pour ce qui est du rôle pédagogique, le théâtre et la poésie permettent d'apporter de nouvelles connaissances, d'instruire et de former les élèves. Cela les aide à améliorer leur expression orale et écrite, à enrichir le vocabulaire, à améliorer la gestuelle, les mimiques, etc. En d'autres termes, c'est l'apprentissage de la langue qui continue en dehors de la classe

Une autre activité parascolaire organisée dans les enceintes de l'école est l'encadrement par le tituliariat. Celui-ci est fréquent en début du cycle secondaire pour donner aux élèves de nouvelles habitudes. En plus de répondre aux questions relatives à la vie de l'école, le titulaire de la classe peut amener les élèves à débattre sur des thèmes choisis ou proposés par les élèves eux-mêmes. Le titulaire peut aussi amener les élèves à la bibliothèque pour leur montrer comment utiliser le répertoire, organiser des séances de lecture, etc.

Les résultats des activités para/périscolaires donnent beaucoup de rendements quand la direction s'y investit. Cette réussite dépend aussi de la motivation des enseignants qui est dans une certaine mesure fonction des rapports existant entre ces derniers et la direction scolaire.

#### **5.2.4. Rapports direction-parents**

Les rapports direction-parents sont d'une grande importance dans l'action pédagogique et dans la réussite des élèves. C'est dans des rencontres organisées de manière périodique que les responsables scolaires discutent avec les parents à propos de la vie de l'école, des résultats globaux des élèves, des stratégies à mettre en place, de l'encadrement des élèves dans les ménages respectifs, etc. Dierendonck & Poncelet (2010, para. 4) reprenant Deslandes (2004), explique la part complexe du soutien des parents: « la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et des assemblées générales ».

Au Burundi, les relations réunissant parents et responsables scolaires varient non seulement en fonction du type d'école mais également du lieu d'implantation de l'école et de la catégorie socio-économique ou même socioprofessionnelle des parents d'élèves. En effet, en milieu rural, les parents ne s'y intéressent que dans une moindre mesure, pour trois raisons. D'abord, ils conçoivent de telles rencontres comme inutiles, voire comme une « perte de temps », une activité qui ne leur rapporte rien. Ils appréhendent l'éducation comme une affaire de l'école (Berchoud, 2015). Ensuite, pour la plupart des parents de milieux ruraux, quand les directeurs

d'écoles les sollicitent pour une réunion, ils sont sur le qui-vive. Ils pensent que de telles convocations présagent l'augmentation des frais scolaires ou d'autres participations financières. Enfin, ils considèrent que leur voix dans un milieu intellectuel ne peut rien changer et préfèrent se résigner. Olugbenga & Olanyan (2011) expliquent ce désistement par un complexe d'infériorité des communautés rurales qui croient qu'elles ne sont pas capables de contester l'autorité scolaire. On observe que seuls les fonctionnaires et quelques parents éveillés participent dans ces réunions.

Ce phénomène se produit même dans les pays développés (Coslin, 2003). En effet, en France, les familles défavorisées et monoparentales (OCDE, 2010), dont les trois-quarts ne maîtrisent pas la langue française, ne participent que très peu ou pas du tout à la vie de l'établissement. Elles ne sont pas suffisamment présentes ni dans les instances représentatives, ni dans les associations de parents d'élèves. Coslin (2003) rapporte que ces parents ont souvent des difficultés de communication avec le personnel de l'établissement scolaire et se sentent seuls face aux problèmes de leurs enfants.

Au Burundi, la plupart des parents des milieux ruraux ne vont à l'école que lorsqu'ils sont convoqués personnellement, soit par l'enseignant, soit par la direction, pour un cas d'indiscipline de leur enfant. Ils ne se soucient même pas de l'orientation de leurs enfants alors que les parents intellectuels participent dans le choix des filières que leurs enfants suivront. Sui-Chu & Williams (1996), cités par Dierendonck & Poncelet (2010), définissent l'engagement parental sous quatre angles, à savoir la fréquence des moments de discussion à la maison entre parents et enfants, le degré de communication entre la famille et l'école, le degré de supervision à la maison et le degré de participation des parents à la vie de l'école.

Nous pensons, à la suite de Pourtois (1984) et Pourtois & Desmet (1991) que l'école devrait impliquer les parents et particulièrement ceux des classes défavorisées, parce que leur non-collaboration n'est pas toujours due à une mauvaise volonté, mais à une mauvaise représentation de l'institution scolaire et de ses gestionnaires (Nau, 2011). Selon le Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS, 1987) et Boutin (1990), sensibiliser et pousser les parents à assumer davantage leur rôle éducatif constituent en effet le meilleur moyen pour lutter efficacement contre l'inadaptation d'un bon nombre de jeunes écoliers.

L'autre facteur distinctif et déterminant dans la scolarisation et la réussite scolaire au Burundi est l'internat.

### **5.2.5. L'internat**

Dès les premières années de l'instauration du cycle secondaire au Burundi, les décideurs de l'époque ont pensé à créer et à généraliser des internats. Une double ambition était à la base de leur motivation. Le pays avait le souci de faire de l'enseignement secondaire un enseignement national préparant valablement les futurs cadres moyens et supérieurs en fonction des besoins du développement économique et social du pays (Hatungimana, 1997). Dans ce sens, ils pensaient mettre du côté de l'élève tous les moyens lui permettant de s'épanouir intellectuellement. De plus, les autorités pensaient que l'élève risquait d'échouer parce qu'il n'avait ni la possibilité ni le temps de bien étudier. C'est ainsi qu'ils ont mis en place ces structures d'encadrement subventionnées par l'Etat, avec une participation minime des parents.

Dès lors, les écoles à régime d'internat se démarquent dans les classements, comparativement aux autres établissements à régime d'externat. Non seulement ces écoles organisent des activités scolaires de qualité, mais aussi des activités parascolaires. Comme les élèves n'ont d'autres occupations que de faire des études, qui sont d'ailleurs surveillées, cela crée une certaine motivation et un esprit d'émulation qui sont des qualités pour un bon enseignement/apprentissage. L'internat facilite la socialisation des élèves et, partant, l'épanouissement, grâce au travail de groupe. Or, comme déjà démontré, ce dernier et les activités parascolaires sont en corrélation avec les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier.

Signalons qu'aujourd'hui au Burundi, les internats ont été supprimés au cycle fondamental mais, des internats privés existent. Comme ces derniers sont très chers, seuls les enfants ayant les parents qui ont des moyens ont la possibilité de les fréquenter. Or, cet environnement reste un facteur non seulement de bonnes performances, mais aussi d'un avenir relativement promettant. Persell & Cookson (2001), évoquant le cas des Etats-Unis et reprenant Digby Baltzell (1958), montrent que même si cet espace et sa fréquentation restent réservés à la « classe dominante nationale », a de nombreux avantages d'apprentissage. De plus, selon eux, l'internat s'avère déterminant dans la future insertion socioprofessionnelle. Ces auteurs montrent en effet qu'aux Etats-Unis, des lycéens en internat forment un nombre disproportionnellement élevé dans le monde des affaires, de la politique et de la culture.



L'autre variable qui affecte les performances des élèves, selon nous, est le vacatariat.

### **5.2.6. Le vacatariat**

Le vacatariat est une autre variable retenue par notre étude comme impactant les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Ce système d'enseignement est une réalité dans les écoles secondaires du Burundi. Il trouve origine dans la crise d'octobre 1993 qui a aggravé le manque d'enseignants en général et d'enseignants qualifiés en particulier. En effet, suite à cette crise, les enseignants ont sensiblement diminué (morts, fuite à la recherche d'endroits plus sécurisants, départ en exil dans les pays limitrophes, départ des professeurs zaïrois et rwandais, recherche des services plus rémunérateurs, etc.). Au départ, le vacatariat se présentait comme un service civique, une bonne action ou encore comme une initiative prise par des fonctionnaires capables d'enseigner, pour aider certaines écoles à parachever l'année, suspendue avec ladite crise. A cette époque, le vacatariat était bénévole.

Le système de vacatariat lucratif commence avec l'année scolaire 1994-1995. Pour les écoles publiques et sous convention, les professeurs vacataires étaient payés par les écoles respectives. Dans le cas des collèges communaux, ces derniers étaient payés par les communes.

De 1994 à 1997, le vacatariat est reconnu par le ministère de tutelle. L'objectif était, selon le gouvernement, de résoudre le problème crucial de manque de professeurs en général et de ceux qualifiés en particulier, pour les écoles secondaires (Ndayizamba, 2015). Certains professeurs enseignaient en même temps en tant que professeurs à temps plein et vacataires. A partir de 1998, le nombre diminue car, dès cette date, les vacataires doivent signer un contrat renouvelable après une année. Ce contrat peut être annulé dès qu'un professeur titulaire du cours devient disponible. Depuis 2000, la Direction Générale de l'Enseignement Secondaire Général et Pédagogique autorise l'embauche des vacataires à tous les niveaux. La seule condition était que les directeurs d'écoles attribuent les cours aux professeurs vacataires selon leur formation et leur qualification.

En 2010, le vacatariat est autorisé seulement pour les classes à test et le cycle supérieur depuis le premier trimestre, alors qu'il débute au deuxième trimestre pour d'autres classes. Seules sont engagées les personnes qualifiées. A cette époque, plusieurs cas de vacatariat sont possibles. Certains enseignants sont vacataires dans leurs établissements d'attache. Le rôle

du vacataire est de rattraper le retard par l'occupation des heures libres. Cela permet à l'enseignant de travailler en plus de sa charge hebdomadaire. D'autres enseignants vacataires proviennent de l'administration de l'éducation, c'est-à-dire les directeurs, les inspecteurs, les chefs du personnel, les préfets, etc. On trouve aussi des cas de professeurs vacataires provenant d'ailleurs. Les économes, les directeurs, les préfets des études n'exercent le vacatariat qu'en dernier recours. Cela est dû au fait que leurs fonctions exigent des activités qui sont souvent incompatibles avec le système. Mais alors, comment le vacatariat affecte-il les performances des élèves ?

D'après la littérature, ce système éducatif d'exception affecte négativement les performances. En effet, là où le professeur vacataire est engagé à temps plein, il s'efforce de bien accomplir sa tâche afin de ne pas s'attirer des ennuis avec l'autorité hiérarchique. Par contre, là où les professeurs vacataires enseignent à temps partiel, parfois leur seul souci n'est que de terminer le temps imparti et gagner de l'argent (Ncabwenge, 2010). Or, il a été démontré que le fait que les enseignants se soucient plus des progrès de leurs élèves reste un des indicateurs qui affectent positivement les performances. Cette situation décrite ci-dessus est malheureusement accentuée par d'autres conditions de travail des enseignants, surtout en milieu rural burundais où le vacatariat est monnaie courante<sup>199</sup>. Quand bien même l'enseignant vacataire est qualifié, la recherche montre que les conditions de déplacement constituent une autre entrave au bon déroulement des enseignements. En effet, suite aux conditions de déplacement précaires des enseignants, les professeurs arrivent à l'école très exténués. Ils doivent parcourir de longues distances à pied ou à vélo, après avoir presté dans leurs écoles respectives, les avant-midis. Un élève interrogé par Ntinanirwa (2002) cité par Ncabwenge (2010, p.29) fait ce constat : « Là où il [le professeur vacataire] est permanent, c'est-à-dire au lycée, il enseigne bien. Mais là où il est vacataire, c'est-à-dire au collège, il nous dit qu'il est fatigué ». Cela arrive alors que même si le professeur se sent fatigué, il ne peut pas renoncer à effectuer le vacatariat, d'autant plus que c'est un moyen de compléter le faible revenu et de rehausser son statut social. Selon les chercheurs (Bruno, 2007), on est en droit de redouter le faible rendement généralisé en termes de performances chez des élèves étudiant dans ces conditions. Par ailleurs, le vacatariat n'est pas uniquement un phénomène rural. Ndayizamba (2015 p.42 citant Ndayisaba, 2005) montre que « les écoles privées utilisent

---

<sup>199</sup>Les propos du directeur provincial de l'enseignement de Ruyigi le confirment : « Nous utilisons des vacataires à cause de cette carence surtout dans les zones éloignées de la ville » (Journal Iwacu, 2014) (<https://www.iwacu-burundi.org/ruyigi-les-professeurs-vacataires-reclament-plus-de-46-millions-a-letat/>).

les enseignants vacataires à 60%. [...]. Dans certaines écoles, même les directeurs sont des vacataires ». De plus, « les vacataires s'absentent beaucoup quand ils doivent assurer leurs cours dans les écoles où ils sont affectés » (Ndayizamba, 2015, p.42). Cette situation pousse ce dernier à s'interroger : « comment s'y prennent-ils[les enseignants vacataires] pour terminer les programmes qu'ils ont commencés avec des retards plus ou moins importants ? Font-ils passer toutes les évaluations réglementaires ? » (*Ibidem*). Rappelons que comme cela a été démontré, en particulier avec les évaluations PISA, le retard en début de leçons, les évaluations non données ou mal administrées affectent négativement les performances des élèves.

### **5.3. Facteurs liés aux enseignants**

Dans le milieu scolaire, de nombreuses études convergent pour affirmer que l'enseignant est le vecteur principal de tout apprentissage. C'est entre autres la présence d'enseignants de qualité qui détermine l'apprentissage des enfants (Global Campaign for Education & International de l'Education, 2012). Cette étude montre que de nombreux éléments prouvent qu'un nombre suffisant d'enseignants pour éviter le surpeuplement des classes est un facteur déterminant de l'apprentissage des élèves. En ce qui concerne l'enseignement de la lecture, c'est l'enseignant qui est l'acteur principal capable de susciter l'engouement des élèves et de proposer des pistes motivantes à sa classe, même si le groupe des pairs est aussi important (Mallet, 1997). Selon UNICEF-UNESCO (2000), les résultats scolaires dépendent de la qualité des maîtres (sexe, âge de l'enseignant, situation matrimoniale, qualification académique la plus élevée et formation initiale éventuelle et durée de la formation) et des écoles, mais aussi de la langue dans laquelle l'enseignant a été formé, du programme de formation continuée, de l'ancienneté de l'enseignant et de la langue d'enseignement utilisée en classe. L'OCDE (2005b) estime également que la qualité des enseignants est, au niveau de l'établissement, le premier déterminant des résultats des élèves. L'OCDE (2013) montre combien la qualité des enseignants est le premier moteur d'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation. Dans les profils des enseignants doivent figurer la connaissance approfondie de la discipline à enseigner, les savoir-faire pédagogiques, la capacité de travailler efficacement avec un grand nombre d'élèves et de collègues, l'apport d'une contribution constructive à l'école et à la profession, et la capacité de poursuivre la formation (OCDE, 2005).

Les facteurs liés aux enseignants s'organisent sous différents aspects, mais c'est généralement la mise en application des méthodologies d'enseignement et des évaluations qui est

davantage pertinente. Ces méthodologies dépendent en effet de la formation et de la qualification reçue par l'enseignant. Nous ne reviendrons pas sur les aspects de la formation pour en avoir débattu suffisamment. Même si cette variable est un facteur en lien avec l'école, nous avons opté de la traiter dans le chapitre concernant le ministère, parce que c'est cette instance qui a la formation des enseignants dans ses attributions. Nous insisterons plutôt sur d'autres indicateurs susceptibles d'influer sur les performances en général et sur la compréhension de l'écrit en particulier. Ces derniers sont par exemples la motivation, l'ancienneté, l'évaluation/autoévaluation, etc.

### **5.3.1. L'évaluation et l'autoévaluation**

L'évaluation et l'autoévaluation seront traitées en deux temps. En premier lieu, nous discuterons de l'évaluation, qui se subdivisera également en deux points. Il s'agit de l'évaluation à laquelle les élèves sont soumis par les enseignants et celle qui est organisée par les instances ministérielles, à l'adresse des enseignants. Par contre, l'autoévaluation concerne uniquement les enseignants et, dans une moindre mesure, les élèves.

#### **5.3.1.1. L'évaluation**

L'évaluation des acquis en général et de ceux en rapport avec la lecture-écriture en particulier est un complément obligatoire aux apprentissages. Elle consiste à vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques et participe à la qualité des apprentissages (IFADEM, 2016). Les objectifs pédagogiques sont en principe en conformité avec les programmes d'enseignement qui définissent naturellement les résultats attendus à la fin d'une période donnée (IFADEM, 2012). L'évaluation cherche à savoir à quelle mesure des objectifs ont été atteints ainsi que le degré des difficultés rencontrées, afin d'y remédier dans le meilleur des cas. Elle suppose des critères de correction pertinents et garantissant une certaine équité, une transparence et une cohérence entre les contenus évalués et les résultats attribués.

L'évaluation de la compréhension de l'écrit suppose que l'enseignant se soit imprégné des méthodologies d'évaluation à partir de la formation suivie. Celle-ci lui confère entre autres des compétences langagières et cognitives associées au développement de la lecture (Ecal, 2010). Rappelons-le, cette dernière est une activité complexe et à multiples composantes. Dans le cadre de l'approche communicative par exemple, l'enseignant sera amené à « évaluer, non pas des points de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), mais des habiletés langagières en situation de communication (actes de parole oraux ou écrits) incluant, bien entendu, les différents points de langue » (IFADEM, 2012, p.9). L'enseignant se

doit donc de savoir entre autres, quoi ? comment ? pourquoi ? quand ? et où ? évaluer, que faire des résultats des élèves et comment les communiquer, en tenant compte que les élèves sont différents et ont des sensibilités différentes. Il doit aussi savoir quels types de questions (ouvertes, fermées, QCM, etc.) poser (Giasson, 2000), connaître les méthodes d'évaluation de grands groupes, etc. Il en est de même pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques qui évaluent les pratiques enseignantes. Or, ces habiletés ne sont apprises que dans les cursus des écoles formant les enseignants.

L'évaluation répond à trois fonctions : pédagogique, administrative et sociale (IFADEM, 2016). Pour la première fonction, elle rend compte des prérequis/acquis des élèves, afin que l'enseignant parte des niveaux plus ou moins réels des élèves. En ce sens, l'évaluation a pour rôle d'assurer une cohérence dans la progression des enseignements/apprentissages. Dans le cas de l'évaluation diagnostique ou prédictive, les résultats permettent à l'enseignant de prévoir une remédiation ou un renforcement adaptés, selon les méthodes apprises (gestion des erreurs par exemple).

S'agissant de la fonction administrative, l'évaluation permet de formuler des recommandations concernant la promotion ou le classement des élèves. Dans cette perspective, l'enseignant rend compte des rendements des élèves, souvent sur un bulletin, aux autorités hiérarchiques et aux autres personnes étrangères à sa classe. C'est aussi dans cette optique que, souvent, les directeurs donnent la parole aux enseignants pour faire le point sur les résultats de leurs élèves, au sein d'un dispositif prévu, tel un conseil scolaire. C'est cette fonction qui est remplie également quand, à la fin d'un cycle, l'évaluation sommative est sanctionnée par un certificat ou un diplôme.

L'évaluation remplit une fonction sociale dans le sens où elle prépare les élèves à une qualification professionnelle ou une insertion sociale (poursuite du cursus par exemple). Dans ce cas, les partenaires sociaux, en l'occurrence les parents, partenaires obligés, doivent être informés des résultats des élèves.

Au Burundi, deux types d'évaluations sont en vigueur dans les écoles (IFADEM, 2012). Il s'agit des évaluations formative et sommative. L'étude note que le troisième type, à savoir l'évaluation diagnostique<sup>200</sup>, n'existe pratiquement pas, puisque le système scolaire ne le

---

<sup>200</sup>Selon l'OCDE (2014, p.14), « en Finlande, des mécanismes de détection précoce, notamment des évaluations individualisées régulières des élèves par plusieurs groupes d'enseignants, permettent aux enseignants d'identifier les élèves en difficulté et de leur offrir rapidement le soutien dont ils ont besoin, c'est-à-dire avant

prévoit pas. Comment fonctionnent alors les deux types d'évaluations réalisées d'une façon généralisée dans les écoles tant publiques que privées ?

Globalement, les curricula du cycle fondamental établissent des périodes auxquelles les élèves doivent être évalués. Les évaluations formatives sont nombreuses et découlent des exercices bilans qui sont proposés dans les manuels pour élèves. L'enseignant est invité à donner des devoirs et interrogations à des périodes bien définies. Ces exercices sont donnés sous forme de devoirs ou d'interrogations. Aussi, à la fin de chaque trimestre, les élèves sont-ils soumis à des examens. En fonction des savoirs et savoir-faire que l'enseignant possède dans la discipline de par sa formation, il peut modifier les exercices proposés dans les manuels, les majorer ou les adapter aux niveaux des apprenants. Toutefois, les évaluations sont données d'une manière disparate. Bien que les programmes prévoient un nombre minimum d'évaluations, certains enseignants donnent des travaux de loin inférieurs à ceux qui sont prévus. Dans certaines écoles, surtout rurales et techniques, les évaluations sont organisées généralement dans le but d'attribuer des notes<sup>201</sup> à marquer sur les bulletins. Or, il a été prouvé que des évaluations qui s'inscrivent dans une perspective formative sont bénéfiques tant pour les élèves que pour les enseignants (Abrahams, 2007 cité par l'OCDE, 2016). De plus, l'évaluation formative se révèle plus efficace en termes d'amélioration scolaire que l'évaluation sommative (Creemers & Kyriakides, 2008, cités par l'OCDE, 2016). C'est peut-être pour cette raison que d'autres écoles, dont la majorité est constituée de celles que nous avons appelées « écoles de renom », organisent des tests internes et interscolaires, en plus des évaluations habituelles. Les cours évalués dans ce contexte sont souvent le français et les mathématiques, cours principaux dans les écoles du Burundi. Le but est non seulement de développer l'émulation et de vérifier si les élèves des classes parallèles évoluent au même rythme, mais aussi de les préparer à des évaluations externes. Des études (Harlen & Deakin Crick, 2002) notent les avantages de tels tests sur les performances des élèves. Ces derniers auteurs affirment que des évaluations interscolaires permettent « d'avoir des appréciations sur leurs niveaux de performances par rapport aux autres écoles et à redoubler les efforts en cas de non satisfaction » (OCDE, 2016, p.129). De plus, « les effets et les conséquences des

---

qu'ils ne se trouvent bloqués et n'arrivent plus à apprendre au même rythme que leurs condisciples ». Il en est de même pour l'Israël et l'Allemagne où des programmes proposent plus de possibilités d'apprentissage aux élèves issus de l'immigration et à ceux appartenant à des minorités. Les possibilités offertes sont soit l'allongement de la journée de classe (en Allemagne) ou l'encouragement des élèves à travailler en petits groupes (en Israël).

<sup>201</sup>Selon McMillan (2001) et Guskey (2007) cités par l'OCDE (2016, p.129), « attribuer des notes est la pratique la plus courante en classe et c'est aussi un aspect essentiel pour l'efficacité de l'enseignement.

évaluations peuvent varier selon les objectifs, les procédures choisies pour les réaliser ou les priorités des établissements » (Ibidem).

Du point de vue méthodologique, dans les écoles du Burundi, on observe parfois une incohérence entre les objectifs ou méthodes d'apprentissage et les objectifs poursuivis par l'évaluation (IFADEM, 2012). Or, les programmes sont normalement censés définir les objectifs à évaluer, qui doivent être diffusés à l'échelle nationale (Koeppen et al., 2008 ; Shepard, 2006). Les élèves des écoles socialement favorisées qui ont des enseignants qualifiés plus ou moins motivés bénéficient d'exercices de lecture sous forme de travaux pratiques, de devoirs à domicile ou alors de renforcement, qui peuvent être considérés comme des évaluations formatives continues. Dans ce sens, une évaluation insuffisante observée dans certaines écoles peut être liée au fait que les enseignants sont en état de démotivation.

Signalons que les évaluations sommatives se pratiquent dans toutes les écoles et presque aux mêmes périodes. Aussi, même s'il est préconisé que les objectifs soient communiqués aux élèves (Brookhart, 2007 ; Stiggins, 2007), rares sont les enseignants qui le font.

#### **5.3.1.2. L'autoévaluation des enseignants**

L'autoévaluation de l'enseignant consiste en une introspection critique sur ses pratiques de classe. Dans le cas du Burundi, plusieurs méthodologies sont utilisées. L'enseignant peut réfléchir a posteriori. Il peut aussi utiliser des grilles d'évaluation fournies par les inspecteurs ou conseillers pédagogiques qu'il remplit en essayant d'avoir du recul. Une autre manière de s'autoévaluer consiste à demander aux élèves de formuler des remarques sur de petits papiers. Comme ceux-ci n'ont pas de connaissances didactiques et pédagogiques, le risque est qu'ils ne communiquent que des points comportementaux qu'ils jugent positifs. L'enseignant est tenu d'interpréter à bon escient et de donner suite aux observations et remarques des élèves, pour le progrès des apprentissages. L'enseignant peut aussi demander à ses collègues de l'observer en cours d'enseignement et de lui parler de ses forces et faiblesses. Comme il a été déjà mentionné, la collaboration avec les pairs est d'une richesse extrêmement importante et a un effet sur les performances des élèves en général et sur la compréhension de l'écrit.

### 5.3.2. La motivation des enseignants

La motivation des enseignants peut être conçue de deux manières. Elle concerne d'abord le choix des études menant à la carrière enseignante et ensuite le choix du métier après en avoir exercé un autre, de bon gré ou sous la pression de l'environnement.

Plusieurs auteurs ont cherché à savoir les raisons qui poussent à devenir enseignant. Dans une étude menée en Amérique du Nord auprès de 230 enseignants, Berger & D'Ascoli (2011) reprenant Fielstra (1955) en ont relevé quatorze. Les principales sont : favoriser le développement des jeunes, transmettre des valeurs ainsi qu'une attitude citoyenne, travailler avec les enfants et les adolescents, exercer une profession qui permet de se stimuler intellectuellement. La raison moins plébiscitée fut l'obtention d'un bon salaire. Dans ce sens, Kyriacou & Coulthard (2000) proposent trois catégories d'enseignants selon les principales motivations. Il s'agit des « altruistes », des « intrinsèques » et des « extrinsèques ». Les premiers envisagent le progrès de la collectivité ou de la société, et visent à travailler avec les enfants et les adolescents, les aider à réussir. Pour les seconds, le choix est motivé par un intérêt pour l'activité ainsi que par le plaisir et la satisfaction qui peuvent être retirés du métier. Cela peut être l'activité d'enseignement en elle-même ou l'envie de transmettre ses connaissances, voire sa passion. Sinclair et al. (2006) classent les motivations altruistes en motivations intrinsèques, justifiant leur position par le fait que le désir d'aider les autres est situé dans l'individu. Les « extrinsèques » sont de leur part motivés par l'obtention de récompenses sous des formes variées : conditions d'exercice du métier, longueur des vacances, ampleur de la rémunération ou du prestige lié au statut social de la profession par exemples.

L'engagement, la persévérance dans le métier ainsi que la qualité du travail sont les principales marques d'enseignants motivés (Berger & D'Ascoli, 2011). Avant eux, d'autres chercheurs contemporains (Eren & Tezel, 2010 ; Müller, Alliaata & Benninghoff, 2009 ; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006 ; Watt & Richardson, 2007) avaient abouti aux mêmes conclusions.

Dans l'enseignement secondaire, la motivation peut être liée au souci qu'a l'enseignant d'évoluer dans son domaine d'intérêt, par exemple dans le domaine de ses études universitaires (Deauvieu, 2005 ; Périer, 2004). Selon ce dernier, « c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne du sens » (Périer, 2004, p.82). D'autres enseignants peuvent opérer un choix de tel ou tel métier en fonction de la



valeur que lui accorde l'environnement social. D'autres encore trouvent cette considération secondaire (Huberman, 1989 ; Postic, Le Calve et al., 1990). C'est ainsi que des personnes choisissent la carrière enseignante après avoir exercé dans un autre domaine (Chin & Young, 2008 ; Duchesne, 2008). Dans une étude portant sur 90 enseignants (en formation en Australie ou aux États-Unis) ayant tous la particularité d'avoir été précédemment actifs dans le domaine du commerce ou des affaires, Richardson et al. (2007) ont cherché à comprendre pourquoi ces individus réalisaient ce changement de carrière, qualifié d'improbable. Certains d'entre eux ont affirmé qu'ils ont changé de métier pour chercher un travail compatible avec leur vie de famille, comportant moins de contraintes temporelles et de déplacements.

Au Burundi, lors de l'étude UNESCO-UB (2012), il a été posé la question de savoir si les enseignants sont satisfaits de leur carrière. Les réponses recueillies ont montré que seuls 11, 5 % le sont, alors que 67,78 % souhaitent changer de métier. Les causes avancées sont un salaire insuffisant, de mauvaises conditions de travail, la surcharge et la déconsidération sociale. Cette démotivation se répercute sur les pratiques et les résultats des élèves. IFADEM (2012) fait ce constat :

Dans tous les cas, lorsqu'on mène des visites de classe, force est de constater que les notions supposées acquises, à part qu'elles sont insuffisantes pour mener à bien un processus d'apprentissage, ne sont pas réellement mises en œuvre par des instituteurs qui se plaignent, par ailleurs, de travailler dans de mauvaises conditions (effectifs pléthoriques des classes, motivation très peu marquée, etc. (IFADEM, 2012, p.18)

#### **5.4. Les difficultés rencontrées par les enseignants**

Au cours des chapitres antérieurs, certaines difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants ont été abordées. Toutefois, nul ne saurait être exhaustif, tellement ces problèmes sont nombreux. Nous revenons sur certains problèmes généraux, que nous regroupons en trois grandes rubriques, à savoir des difficultés techniques, institutionnelles et d'ordre privé.

Les problèmes que nous synthétisons dans le terme générique de « difficultés techniques » sont celles qui sont liées aux pratiques de classe. Elles sont souvent conséquentes à la formation reçue. Celle-ci lui procure les méthodologies et les stratégies propres à la discipline. Pour les enseignants non qualifiés, les chances de succès d'une option méthodologique semblent très limitées (Simbagoye, 1995). L'une des plus grandes difficultés consiste dans la gestion de l'hétérogénéité de la classe. Spécifiquement pour l'enseignement de la lecture, « le problème principal du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs » (Goigoux & Nannon,

2007, p.25, reprenant Tardif & Lessard, 1999). D'une part, le grand souci dans les leçons en général et de lecture en particulier est que, souvent, l'enseignant s'intéresse aux élèves appliqués et ne s'occupe pas tellement des « mauvais compreneurs » (Van Grunderbeeck & Payette, 2007). Dans ce sens, ces auteurs distinguent quatre groupes de mauvais « compreneurs » auxquels l'enseignant doit être particulièrement vigilant. Le premier groupe comprend les élèves trop centrés sur les microprocessus qui ne sont pas tout à fait automatisés et ne parviennent pas à dégager l'essentiel du texte. Le deuxième groupe est constitué d'élèves ne parvenant pas à saisir les liens sous-jacents pour lesquels le grand problème est l'inférence, surtout lorsqu'elle se complexifie sur la globalité du texte. Les élèves de la troisième catégorie ont un problème de compréhension dans la globalité du texte. Ils se perdent fréquemment dans le hors-texte. Enfin, le quatrième groupe est celui d'élèves comprenant relativement les textes qui leur sont proposés et capables de procéder aux inférences mais qui possèdent la difficulté de verbaliser leurs démarches et justifier leurs propositions. D'autre part, des enseignants s'intéressent particulièrement à la catégorie d'enfants « faibles » qui constituent, dans une certaine mesure, un frein pour les plus actifs. L'enseignant doit donc savoir faire travailler collectivement les élèves, tout en agissant sur les individus (Goigoux & Nonnon, 2007 reprenant Sensevy, 2001). Ces particularités peuvent être liées aux indices socioculturels des élèves (Jaubert & Rebière, 2010).

L'autre problème non moins important, surtout pour les enseignants débutants, est la gestion des classes pléthoriques. Dans les écoles du Burundi par exemple, les classes sont surchargées, plus de quatre élèves peuvent se partager un livre. La conséquence en est que certains élèves sont amenés à lire un livre à l'envers. D'autres encore n'ont pas la possibilité de suivre la lecture, faute d'espace et de livres, le manque de ressources matérielles et didactiques constituant dans les écoles un problème très sérieux (Simbagoye, 1995). Les enseignants interrogés par cet auteur déclarent que c'est surtout le manque de temps, de matériel, ainsi que le problème de classes pléthoriques qui empêchent l'atteinte des objectifs. Dans ce dernier cas, pour tenter d'y remédier, certains enseignants appliquent une méthodologie magistrale qui fait fi des encadrements individuels. De plus, l'enseignant fixe une limite dans le choix des exercices et évite certaines évaluations qui exigent des corrections chronophages. Il se retrouve dans une situation où il n'a pas le temps de l'analyse et de la remédiation des erreurs des élèves. Dans ce contexte, l'atteinte des performances pour tous les élèves n'est pas possible et ce sont surtout les élèves les moins « forts » qui en pâtissent.

L'organisation générale de la classe est aussi un enjeu majeur auquel se heurtent des enseignants, surtout pendant les leçons de lecture et d'écriture. C'est une tâche complexe exigeant des savoirs et savoir-faire également variés : « rappeler à l'ordre un élève distrait, faire patienter la bonne élève impatiente [sic] de répondre, intégrer l'élève qui s'est mis à l'écart, gérer la matérialité de l'activité, faire face aux imprévus d'organisation, garder les temps tout en maintenant le fil de la tâche scolaire » (Goigoux & Nonnon, 2007, para. 28, reprenant Veyrunes, 2004). Selon ces auteurs, ce cahier des charges de l'enseignant rend son travail coûteux en attention, en vigilance et en concentration.

Les difficultés d'ordre institutionnel consistent dans le fait, pour un enseignant, de confronter les « préconisations officielles » en rapport avec l'atteinte des objectifs et les contraintes réelles de terrain (Goigoux & Nonnon, 2007). Ces auteurs parlent de conflit d'interférences de normes et d'objectifs. Souvent, les enseignants se bornent aux livres du maître ou à la méthodologie du fichier, afin de pouvoir répondre aux exigences de l'inspection, alors que ce n'était peut-être pas efficace dans une situation réelle. Or, « donner davantage la possibilité aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction des besoins et des connaissances de leurs élèves » est très déterminant dans la réussite (OCDE, 2016, p.12). De plus, les programmes inefficaces sont décrits comme ceux qui sont dispensés de manière trop conventionnelle et selon une approche trop descendante et trop éloignée des réalités de l'école et de la classe (OCDE, 2016 citant Buezyński & Hansen, 2010). Selon ceux-ci, la pression administrative devient pour les enseignants un effet perturbateur et l'origine du manque de temps. Par ailleurs, il est difficile d'évaluer avec précision le « temps de service » et le « temps à domicile » des enseignants (Hélou & Lantheaume, 2008). Au moment où, dans les autres secteurs, les travailleurs ont un temps de travail journalier, les enseignants ne se reposent presque pas. Au Burundi par exemple, l'UNESCO (2010) affirme que normalement la charge horaire d'un enseignant de l'école primaire est de 40 séances de 30-45 minutes par semaine mais qu'avec la double vacation des locaux et des maîtres, il faut doubler ce temps. Au secondaire, suite à l'insuffisance du personnel enseignant, note la même étude, le temps officiel qui était de 18 séances de 50 minutes dépasse 20 heures, surtout pour les matières scientifiques. Par voie de conséquence, « la césure entre les deux mondes » (école et domicile) entraîne des difficultés de concilier la vie professionnelle et la vie familiale, sachant que la moindre tension de l'un des deux lieux entraîne une répercussion immédiate sur l'autre (Hélou & Lantheaume, 2008). Conçues dans cette logique, la documentation, la préparation

des cours, la correction des copies, etc., qui s'opèrent en dehors du temps scolaire deviennent en quelque sorte une atteinte à la vie privée des enseignants (Hélou & Lantheaume, 2008). Cette atteinte devient davantage gênante lorsque des enseignants sont mal payés et ne parviennent pas à subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles. Dans ce cas précis, les uns se réfugient dans les solutions proposées par Hirschman (1972), dont le désengagement vis-à-vis du métier d'enseignant, ou y restent parce qu'ils n'ont pas trouvé un autre (Hélou & Lantheaume, 2008). Dans ce cas, il est difficile de penser que le travail sera fait correctement et que les élèves obtiendront des résultats satisfaisants.

D'autres enseignants, comme c'est le cas au Burundi, choisissent la carrière enseignante parce qu'il y a moyen de grignoter un petit temps « prétendu libre » sur la charge horaire pour faire des vacatariats dans les écoles privées. En effet, chaque enseignant du secondaire a au moins un ou deux jours de congé par semaine (qui sont normalement prévus pour la préparation des cours et la correction des évaluations). Les enseignants de milieux urbains en profitent pour aller donner cours dans les écoles privées. Ils ont également la possibilité d'encadrer des cours du soir ou de renforcement chez les élèves ayant des parents relativement aisés. Ces prestations leur permettent de « gagner un peu d'argent en plus de leur salaire régulier » (Ndayizamba, 2015, p.43). S'ils sacrifient ce temps prévu pour des activités « semi-scolaires », c'est en réaction contre l'ingratitude<sup>202</sup> (Ntakimazi, 2001) et le « manque de reconnaissance institutionnelle » (Guibert, 2009) qui entraînent une certaine déconsidération sociale (Nimubona, 1991 cité par Ncabwenge, 2010 ; UNESCO, 2010). Celle-ci transparaît à travers plusieurs jargons péjoratifs et dépréciatifs à l'endroit du métier d'enseignant tels que « kurya ingwa »<sup>203</sup>, « urwarimu »<sup>204</sup>, « il ne travaille pas, il enseigne », etc. La conséquence est que souvent, ces enseignants sont démotivés et ont du mal à planifier les différentes activités d'enseignement inscrites au programme dont la préparation régulière des leçons. Ainsi, à la place des préparations actualisées, les enseignants utilisent durant

---

<sup>202</sup>Dans une étude commanditée par International Alert, un enseignant interrogé par Ntakimazi (2001, p.24) déclare : « les conditions dans lesquelles je suis sont tellement mauvaises que s'il y avait moyen, je partirais dans les meilleurs délais. C'est tellement ingrat que si on y est [dans l'enseignement], c'est par contrainte ». Et un autre, du milieu rural affirme : « ne fût-ce que pour éviter la connotation péjorative liée au métier d'enseignant, je préférerais quitter ce secteur pour gagner le même salaire » (Ntakimazi, 2001, p.28)

<sup>203</sup>Signifiant littéralement « manger la craie » et insinuant en fait que les enseignants ne peuvent pas se procurer à manger à volonté et à satiété ».

<sup>204</sup>« Urwarimu » /u- : préfixe désignant une chose ; rwarimu : nom associé à « umwarimu » =enseignant(e) et désignant « urwarwa » =bière locale fabriquée à base de bananes mûres et coûtant moins cher, comparativement au prix de bières modernes. En d'autres termes, la croyance populaire en l'appelant « urwarimu », fait allusion à une bière accessible aux enseignants, estimant que ces derniers ne sont pas à mesure de s'acheter une bière industrielle.

plusieurs années des notes qu'ils ont préparées une fois. Dans le jargon des enseignants burundais, ces notes prises une fois pour toutes dans un cahier et qui ne sont jamais mises à jour sont communément appelées « ibinjana<sup>205</sup> » (Ndayisaba, 2017, dans *Journal Iwacu* du 20 juin 2017 ; Ndayizamba, 2015, p.20). Or, pour de bonnes pratiques enseignantes et l'atteinte de bonnes performances, les préparations doivent toujours être revues et adaptées.

### 5.5. Conclusion

Au cours de ce cinquième chapitre consacré aux facteurs internes à l'école dans l'explication de la baisse du niveau dans les écoles burundaises et en compréhension de l'écrit du français, les facteurs ont été subdivisés en deux catégories. La première est liée justement à l'école en soi et à sa gestion, alors que la deuxième a été consacrée aux enseignants, pilier des pratiques scolaires.

Concernant la première catégorie, les réseaux, les types d'écoles ainsi que l'organisation générale de celles-ci ont d'abord été explorés. Il a été observé que le pays est doté de deux réseaux, à savoir les écoles publiques et celles privées. Parmi ces réseaux se retrouvent quatre types d'écoles à savoir les écoles publiques-Etat, les écoles sous convention, les écoles communales et les écoles techniques. A côté de ces quatre types se trouvent aussi des séminaires et des écoles consulaires qui ne sont pas concernés par le cycle fondamental pour des raisons susmentionnées.

Il a été démontré que la qualité des enseignements dépend en partie des ressources humaines et matérielles dont disposent les établissements. Ces moyens sont en effet fonction du type d'école et donc de la source de financement. Celle-ci est soit totalement ou partiellement assurée par l'Etat, soit par les parents d'élèves. Le manque de moyens est le nœud de la mauvaise qualité des enseignements. Par ailleurs, il a été constaté que les chefs d'établissements et le ministère apprécient différemment la cause du niveau insatisfaisant des performances scolaires. Au manque de moyens s'ajoute la problématique de l'échelonnement des langues en usage dans l'enseignement.

La disponibilité ou non de la bibliothèque scolaire est un autre facteur abordé dans le chapitre. Bien qu'elle soit un dispositif jouant largement sur les performances en général et sur la lecture en particulier, elle est inégalement présente dans les écoles et très peu disponible.

---

<sup>205</sup>Pluriel d'« ikinjana ». En kirundi, ikinjana signifie une période d'un siècle. Les enseignants utilisent ce jargon avec un style hyperbolique comme quoi ces notes préparées pour une fois peuvent être utilisées pendant 100 ans sans être modifiées.

La manière dont la gestion des établissements impacte les performances a également été exploitée. Comme pour les pays OCDE, c'est l'ingéniosité et le système de gouvernance du chef d'établissement qui influence en grande partie les performances des élèves. Ces qualités de savoir-faire intellectuel et humain assurent également le rayonnement d'un établissement. Or, comme déjà démontré, ce dernier est la principale caractéristique de la qualité scolaire. Malheureusement, les compétences intellectuelles et humaines sont parfois reléguées au second rang dans les écoles burundaises, ce qui ne va pas sans impacter négativement les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier.

Les autres indicateurs affectant les performances des élèves dont nous avons traités sont en rapport avec l'organisation des activités péri/parascolaires. Celles-ci dépendent aussi en grande partie du leadership du directeur de l'école, des rapports entretenus entre la direction scolaire et d'autres partenaires éducatifs.

En fin de compte, l'apport de l'internat et du vacatariat sur les performances des élèves a été abordé. Ce dernier facteur a été particulièrement perçu comme synonyme de piètres résultats.

Concernant la deuxième catégorie d'indicateurs, les paramètres liés aux enseignants ont été évoqués. Ils ont été définis comme une pierre angulaire dont la caractéristique la plus influente reste la formation initiale qui les amène à la qualification. Les détails concernant la formation et la qualification des enseignants n'ont pas été largement touchés pour avoir été traités dans les chapitres précédents. Toutefois, nous rappelons que la qualité de la formation initiale, sanctionnée par un diplôme, demeure la première caractéristique susceptible d'influer sur la performance des élèves. De même, les méthodologies d'enseignement et d'évaluation dont les enseignants s'imprègnent par la formation demeurent primordiales. Ces dernières se renforcent avec l'ancienneté dans le métier. D'autres facteurs tels que la motivation ainsi que quelques difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier ont été exploités. La littérature a montré que ces difficultés, d'ordre pédagogique, institutionnel ou socio-économique, constituent parfois des éléments de démotivation, celle-ci se présentant comme un indicateur significativement négatif du rendement des élèves.

Nous passons maintenant aux facteurs liés au milieu de vie de l'élève, qui seront analysés au cours du chapitre VI.

## **Chapitre VI : L'élève et son milieu : facteurs externes à l'école dans l'apprentissage de la lecture**

### **6.0. Introduction**

La lecture et l'écriture peuvent se pratiquer après que les élèves ont quitté les établissements scolaires, à la maison ou en d'autres lieux comme des bibliothèques et des-centres privés aménagés à cette fin. Des exercices de lecture et d'écriture peuvent également être organisés dans les locaux des écoles mais en dehors de ce qui est prévu par les programmes. Or, comme cela a été démontré avec le programme PISA, les activités qui ont lieu en dehors de l'école sont d'une grande importance dans l'amélioration des performances en général et en compréhension de l'écrit en particulier. De plus, il a été prouvé que le milieu de vie de l'élève en général joue aussi un rôle sur les performances. Comment agit l'environnement immédiat de l'élève sur les performances en général et sur la compréhension de l'écrit ? Y'a-t-il des spécificités pour le cas du Burundi ? C'est à ces deux questions que nous tenterons de répondre au cours de ce chapitre.

Les activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture que nous évoquons dans ce chapitre sont principalement celles qui sont organisées à la maison, dont celle pratiquée avec l'aide des parents, mais aussi de la fratrie. Le soutien parental est particulièrement fonction du statut socio-économique et socioprofessionnel. Le rôle de soutien peut aussi être joué par des individus qui sont payés par les parents quand ils ne sont pas toujours disponibles ou lorsqu'ils estiment qu'ils n'ont pas la capacité intellectuelle ou/et méthodologique d'enseigner. Dans certaines sociétés, comme celles d'Afrique, ces tâches peuvent être assumées par certains membres de la famille élargie vivant ou non dans la cellule familiale de l'élève.

### **6.1. L'initiation à la lecture-écriture par les parents**

Le rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est primordial. L'enfant, comme il le fait pour des acquisitions langagières à l'oral, apprend d'abord les usages de la langue écrite bien avant d'apprendre à lire et à écrire (Bruner, 1996). De même, « c'est l'adulte qui va lui permettre de découvrir la nature et les fonctions de l'écrit et de l'appréhender vers l'interaction sociale » (Frier et al., 2006, p.45). Certains auteurs ont cherché à comprendre le rôle du milieu familial de l'enfant dans le processus de l'apprentissage au cours de la petite enfance (Beals DeTemple & Dickinson, 1994 ; Shonkoff et al., 2000 ; Whitehurst & Lonigan, 2003). Dans le même sens et par après, Berchoud (2015, p.103) affirmera que « la lecture ne

s'apprend pas dans l'abstrait, mais dans un environnement, avec des adultes, dans et hors l'école ». Comment s'opèrent ces processus ?

L'enfant apprend souvent en premier lieu la langue maternelle. En plus du langage, les parents les initient à des tâches élémentaires pour qu'à un certain moment, ils deviennent plus ou moins autonomes (Pourtois & Desmet, 2000). Il en est de même pour la lecture et l'écriture. Ce sont les parents, s'ils savent bien évidemment eux-mêmes lire et écrire, qui posent les premiers jalons, parfois même avant que les enfants ne commencent l'école formelle. En début d'apprentissage, il a déjà été prouvé que des parents soucieux et encourageants aident les jeunes enfants à développer les habiletés en lecture. Giasson & Theriault (1983), en poursuivant le chemin tracé par Holdaway (1979), montrent les avantages que l'enfant tire de l'interaction entre lui-même, le parent et le livre. Ils expliquent que le fait de « faire semblant de lire » est d'une grande importance. Selon eux, en suivant les images, le petit enfant en vient à se construire l'histoire au complet page par page, dans ses propres mots d'abord, mais en essayant de reproduire l'intonation de l'adulte et de retrouver le même plaisir que si la lecture était faite par le parent. Dans le même sens, cet élève à qui on lit peut développer plus précocement et systématiquement une connaissance métalinguistique de la langue écrite (Prêteur & Carayon, 1986). Selon ceux-ci, c'est cette initiation précoce extrascolaire qui permet à l'enfant de mieux connaître les fonctions de l'écrit mais aussi de multiplier les chances que la lecture devienne pour lui synonyme de plaisir. Or, les élèves qui lisent de tout par plaisir sont ceux qui sont à la hauteur de développer et d'améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit (OCDE, 2009). De plus, étant donné qu'apprendre à lire ne se fait pas spontanément, le modèle, le soutien affectif et l'encouragement des parents envers leurs enfants sont plus que déterminants dans la lecture-écriture ainsi que dans la réussite scolaire.

Selon des chercheurs comme Bruner (1975) et Vygotsky (1962), l'apprentissage se produit dans un contexte socioculturel dans lequel les adultes et les parents soutiennent ou « guident » les jeunes enfants dans leur apprentissage, afin qu'ils atteignent un niveau supérieur de réflexion et d'action. Selon cette façon de penser, les enfants qui vivent leurs premières années dans un milieu familial sensible et stimulant sur le plan cognitif sont avantagés dans le processus d'apprentissage. Ceci est confirmé par une étude récente :

Un enfant dans la famille duquel l'écrit n'est pas d'usage quotidien ne verra pas comment cet apprentissage peut l'aider à grandir, à faire plaisir à ses parents, et à mieux comprendre le monde pour mieux pouvoir y intervenir. De même, un enfant chez qui l'écrit est sacralisé, mais pas non plus d'usage courant, pourra se voir inhibé dans ses activités ultérieures d'écrit (lecture et écriture). (Berchoud, 2015, p.101)



Par ailleurs, « les difficultés de départ des élèves à l'école élémentaire restent étroitement corrélées à la situation sociale de leurs familles » (Merle, 2013, p.10).

## **6.2. Les lectures partagées**

La lecture et l'écriture en famille trouvent leur place dans les « lectures partagées », qui ne sont que les lectures faites par des adultes ou par des enfants-lecteurs à des enfants non lecteurs, en milieu familial. Un enfant chez qui on lit et à qui on lit est déjà introduit personnellement dans une démarche de « lecteur » (Betteleim & Zelan, 1983). Les enfants sont plus chanceux s'ils ont un parent ayant le métier d'enseignant. En effet, les modèles scolaires influencent les manières de lire dans l'espace familial. Certaines mères, en tant qu'enseignantes, se basent sur les méthodologies qu'elles utilisent à l'école dans ce coup de main qu'elles donnent à leurs enfants (Grossmann, 1996, 2000). De plus, selon cet auteur, c'est notamment lorsque le parent lecteur a conscience de l'importance des lectures partagées pour la réussite scolaire des enfants qu'il cherche à favoriser le processus d'acculturation à l'écrit.

Le problème qui se pose pour certaines sociétés, comme celles africaines de tradition orale est que, cette tâche peut souvent être réalisée difficilement par les mères. En effet, dans des ménages comme ceux des familles paysannes burundaises (milieu rural), le père, et encore moins la mère, qui sont pour la plupart du temps analphabètes (59,3% selon la BAD, 2012) ou illettrés (Guillaume, 1991 ; Hussonloge & Loriers, 2012 ; Goigoux & Nonnon, 2007) ne peuvent aider leur enfant à faire ni des lectures ni des exercices d'écriture. Cela est vrai pour les enfants en âge préscolaire que pour ceux en âge de scolarité.

Ces lectures partagées réunissant des enfants non lecteurs de 0 à 6 ans se font autour de la lecture d'albums et d'histoires avec un ultime objectif : « faire plaisir à l'enfant, se détendre, échanger avant d'aller se coucher et favoriser les apprentissages scolaires » (Grossmann, 2000, p.128). Parallèlement, dans des sociétés comme celle burundaise, des chercheurs comparent ces lectures à des formes de dialogues transgénérationnels. Selon Ely (1997), ces derniers ont naturellement des formes variées en fonction de chaque type de société. Ce peut être des rites d'avant-coucher, un moyen de transmettre des textes appartenant à l'héritage culturel, un prétexte à discussions variées ou alors un moyen de familiariser l'enfant avec certaines caractéristiques de la langue écrite, tant au plan linguistique que discursif, etc. Dans ce contexte, Ntabona (2013) explique que dans le Burundi traditionnel, les valeurs burundaises étaient transmises à travers trois canaux à savoir, l'école familiale du soir, autour

du feu à travers les personnages des contes et à travers des fables et des proverbes. Les adultes transmettaient les racines de la société qu'ils avaient eux-mêmes héritées de leurs grands-parents. Dès lors, dans des sociétés à contextes multiculturels marquées par l'oralité, la médiation de l'adulte emprunte d'autres voies plus traditionnelles, ou plus inattendues que celles des lectures partagées : contes et autres récits oraux, berceuses, devinettes, etc. C'est avec des avancées de la recherche que des auteurs (Ndikumagenge, 2015) montreront que ces voies traditionnelles peuvent être exploitées didactiquement dans un contexte interculturel. Ce dernier auteur montre dans quel sens la didactisation des contes burundais peut aider à élargir les stratégies d'apprentissage du français (FLE) dans un contexte d'interculturalité.

Il existe des disparités importantes selon les classes sociales en ce qui concerne les moments de lectures partagées (Ely, 1997). Celui-ci affirme que les enfants des milieux populaires bénéficient en général d'un nombre d'heures consacrées à cette activité significativement inférieur à celui dont bénéficient les enfants des classes moyennes. La différence dans la fréquence des lectures partagées explique une partie des inégalités observées dans l'acquisition des compétences de lecture. Les facteurs positifs ou négatifs que l'enfant aura bien avant l'école primaire influencent son rapport avec l'écrit (Hébrard, 1982). Par contre, le faible capital scolaire des parents n'est pas la cause première de l'échec scolaire (Galy, 2016). Selon cet auteur, c'est davantage comment les parents perçoivent le rôle de l'école, comment ils en parlent (ou les non-dits) qui jouent dans la réussite scolaire des enfants et non les capacités scolaires des parents pour l'aide au devoir des enfants.

Le rapport au temps et le rapport à l'écrit dans la famille semblent également beaucoup jouer dans le développement des compétences des enfants, et constituent des prédispositions importantes pour réussir à l'école. Ils contribuent à faire planifier, s'organiser, se projeter dans l'avenir, trier, classer les idées pour apprendre, faire une fiche de révision, une dissertation, écrire et lire pour le plaisir et non seulement sous contrainte ou avec effort, etc. Mais aucun de ces éléments ne joue tout seul ou n'est déterminant à lui seul. C'est leur cohérence qui produit des effets favorables. C'est pour cela que les chercheurs (Frier et al., 2006) recommandent que toute didactique soit organisée de façon à renforcer le plus possible les liens école-famille.

### 6.3. Intervention des parents selon le milieu de vie et la catégorie socioprofessionnelle/socio-économique

L'apport sur les performances dont il est question dans ce point signifie comprendre comment le standing ou le niveau de vie des parents influe sur l'enseignement/apprentissage en général et de la compréhension de l'écrit en particulier. Dans ce contexte, nous insisterons sur les activités de lecture qui ont lieu en dehors de l'école, c'est-à-dire au sein du foyer familial, mais aussi dans d'autres structures qui peuvent accueillir l'enfant dans un but de contribuer à ses progrès en lecture. C'est à ce niveau que nous scindons le niveau de vie des enfants et des parents en « favorisés » et « défavorisés ». Nous les opposons en comparant leurs avantages d'abord en termes de biens matériels offerts par les parents et ensuite sur le plan de l'aide intellectuelle.

Dans le cas du Burundi, quand nous parlons de biens matériels, nous ne faisons pas allusion à l'argent liquide dont disposent les parents, mais bien aux équipements dont a pu bénéficier l'élève parce qu'ils sont disponibles à la maison. Dans l'environnement des enfants favorisés, la majorité des parents sont des intellectuels. Chez eux, on peut remarquer un arsenal de supports composé d'ordinateurs, de livres avec CD inclus, de télévision, de journaux, de revues, etc., et de certains lieux (bibliothèques, librairies, etc.) susceptibles d'aider dans l'apprentissage extrascolaire du français et de la lecture. Ces opportunités ne se retrouvent pas dans des familles à revenus limités. Dans ce contexte familial, les enfants y ont aussi l'avantage d'avoir des parents ayant étudié ou sachant tout au moins lire et écrire. C'est ce que note Messias (2016) quand il explique qu'en France, les élèves provenant des familles aisées qui fréquentent en général les établissements les plus favorisés, qu'ils soient publics ou privés, lorsqu'ils connaissent des difficultés, ont la chance de pouvoir se faire aider à la maison. D'ailleurs, dans ces familles, certains enfants disposent de leurs propres chambres où ils peuvent travailler au calme, dans des conditions idéales. Messias (2016) ajoute que les enfants défavorisés socialement (70%) n'ont même pas d'espace calme pour faire des devoirs. Ils les font dans la même pièce où les frères et sœurs ou même les parents regardent la télévision. La moitié de ces élèves défavorisés affirment qu'ils n'ont personne à la maison pour les aider à faire leurs devoirs ou réviser leurs matières. S'ils veulent travailler « *au calme* », c'est sur le chemin d'aller-retour de l'école à la maison, assis dans des bus.

Ce phénomène se produit aussi dans des sociétés africaines de tradition orale. Seule une minorité de familles aisées a des équipements facilitant les apprentissages extrascolaires dans

les ménages. Au Burundi par exemple, ces familles se retrouvent souvent en milieu urbain. Généralement, elles habitent dans des maisons modernes qui sont desservies en électricité, condition *sine qua none* pour l'utilisation de la plupart de ces équipements, comme l'ordinateur ou la télévision. De plus, les familles les plus aisées s'abonnent aux chaînes de télévisions privées et à internet : en 2013, seuls 0,21% de la population burundaise dispose d'internet (*Agence Bujumbura News*, 2013). Une très minime proportion de parents d'élèves dispose donc de ces avantages. C'est cette même catégorie de personnes qui abonnent leurs enfants dans de rares bibliothèques privées comme celle de l'Institut Français du Burundi. Ils leur achètent aussi des livres dans des librairies. Ce sont ces mêmes parents qui s'achètent des journaux privés, surtout le week-end. Leurs enfants, du moins ceux qui savent déjà lire, ont la chance de perfectionner leurs habiletés par le biais de ces journaux. Et même les plus petits peuvent les feuilleter et développer un habitus pouvant influencer leurs lectures ultérieures.

Pour les familles burundaises à moyens et faibles revenus, même celles dont les parents savent lire et écrire, placent leur priorité ailleurs. En effet, au cours de la journée, la plupart des parents passent leur temps à effectuer des travaux champêtres (92% des Burundais vivent de l'agriculture selon Casenave-Piarrot, 2004). Dès qu'ils arrivent à la maison, ils sont occupés à préparer le repas du soir et à faire d'autres activités ménagères. Au lieu d'aider les enfants à lire, ce sont plutôt les parents qui ont recours à eux, surtout aux filles, pour les aider à exécuter ces travaux ménagers. Certains parents refusent même à leurs enfants d'aller à l'école dans le but de constituer une « main d'œuvre ». Parmi ces parents, il y en a qui dissuadent leurs enfants de faire des études, arguant qu'ils n'en voient pas l'utilité. En milieu rural, les restrictions concernent essentiellement les filles qui sont souvent contraintes à de fréquentes absences ou à des abandons scolaires. Or, selon l'OCDE (2016), les absences aux cours ont une incidence sur les résultats des élèves.

Face à cette situation, les enfants se comportent différemment. Certains obéissent et se résignent. D'autres, par contre, n'abandonnent pas l'école.

En milieu rural, un problème majeur et commun s'observe sur tout le territoire. Quand bien même certains parents (les quelques fonctionnaires du milieu comme les enseignants ou les infirmiers) peuvent aider leurs enfants en lecture-écriture, ils se heurtent au problème de manque d'électricité dans les ménages. Les rares habitants qui ont des moyens électrifiant

leurs ménages grâce à l'énergie solaire, dont l'installation coûte très cher. De plus, il n'y a pas de livres dans ces maisons. Les enfants les rencontrent pour la toute première fois à l'école.

L'accompagnement des parents à la lecture-écriture de leurs enfants est influencé par leurs conditions socio-économiques. Nombre de chercheurs (Feyfant, 2011, cité par Ndayizamba, 2015) ont étudié le rapport lecture-écriture et les situations socio-économiques des familles. Ely (1997) cité par Frier et al. (2006) affirme qu'il existe des différences importantes selon les classes sociales en ce qui concerne les moments de lectures partagées : les enfants des milieux populaires bénéficient en général d'un nombre d'heures consacrées à cette activité significativement inférieur à celui dont bénéficient les enfants des classes moyennes. Concernant la fréquence des lectures partagées chez les couches favorisées/défavorisées, ils ont noté que 56,3% des ouvriers non qualifiés affirment lire « de temps en temps » des histoires à leurs enfants, alors que 63,4 % des mères cadres ou appartenant à des professions intellectuelles supérieures affirment lire « chaque jour » à leurs enfants. Ils ont également noté une logique selon laquelle les mères des milieux les plus favorisés lisent nettement davantage que celles des milieux défavorisés et celles qui occupent une position intermédiaire. Ils ont expliqué cette situation d'une part par « leur proximité avec la culture de l'écrit », et d'autre part, par leur « souplesse et leur emploi du temps » (Grossmann, 2006). De même, dans les milieux ouvriers, des auteurs ont conclu que, « qu'ils [les parents] soient qualifiés ou non, la fréquence de lecture pour leurs enfants est moins importante que chez les professions intermédiaires ou chez les cadres » (Grossmann, 2006, p.32).

La disponibilité des parents à l'égard de leurs enfants joue aussi un rôle très important dans le processus d'apprentissage de la lecture. Un parent disponible qui se préoccupe de la lecture de son enfant l'incite, l'encourage, lit à sa place, etc. Ces pratiques finissent par donner du goût pour la lecture. Celle-ci, loin d'être contraignante, devient divertissement et amusement. Michaudet (2006) nous fournit un exemple d'un projet réussi de lecture d'une mère pour ses filles. La différence entre les enfants qui apprennent à lire tout seuls chez eux et ceux qui ne le font qu'à l'école est que « les premiers lisent des textes qui les fascinent alors que d'autres apprennent à décoder et identifier les mots à partir des textes qui ont le plus grand mépris de leur intelligence » (Bettleim & Zelan, 1983, p.19).

La différence dans la fréquence des lectures partagées explique en partie des disparités observées dans l'acquisition des compétences de lecture. C'est aussi ce que fait remarquer Bernardin (1997), cité par Frier et al. (2006), qui montre à quel point les enfants sont inégaux

à leur entrée au CP en termes de familiarisation avec l'écrit et ses usages. Une attention particulière aussi a été attachée sur les inégalités liées aux différences culturelles. Luc (1982) cité par Frier et al. (2006) conclut qu'il faudrait que l'école fasse tout pour inhiber ces différences culturelles.

Il a été en outre démontré que la fréquence de participation d'un enfant à des activités d'apprentissage régulière, par exemple lire ensemble, se faire raconter une histoire, la qualité des interactions parents-enfant, la mise à disposition de l'enfant de matériel d'apprentissage adapté à son âge et une participation régulière dès le plus jeune âge à des activités d'apprentissage, comme lire avec un parent, se faire raconter une histoire ou apprendre les lettres de l'alphabet, permettent à l'enfant d'acquérir les bases essentielles au développement des apprentissages, au développement du langage et aux habiletés fondamentales en lecture et en écriture (Raikes et al., 2006 ; Wagner et al., 1994).

En affirmant enfin que les enfants défavorisés finissent par avoir des difficultés selon qu'ils montent de classe plus que les enfants favorisés (Merle, 2013 ; Nau, 2011), certains chercheurs montrent l'existence d'un phénomène qu'ils nomment, en se référant à la parole de l'Evangile, « *effet Matthieu* ». Celui-ci insinue en effet que, « à tout homme qui a, l'on donnera et il aura du surplus ; mais à celui qui n'a pas, on enlèvera même ce qu'il a » (Stanovich, 1986 ; Lecocq et al. 1996 ; Lucchini, 2002). De Ketele (2013) tire les mêmes conclusions en parlant des suites des résultats des enquêtes PISA de l'OCDE :

[...] les parents des familles bien informées ont été sensibilisés à l'importance du choix de l'établissement et ont développé toutes sortes de stratégies pour inscrire leurs enfants dans les écoles réputées comme les meilleures, en contournant habilement tous les obstacles posés par les réglementations pour empêcher ce phénomène. Les enfants des familles défavorisées sur le plan culturel et économique sont donc les perdants de ces palmarès (De Ketele, 2013, para. 17)

Au Burundi, des disparités s'observent selon les capacités intellectuelle et économique des parents d'élèves. En effet, les parents intellectuels aident leurs enfants dans les devoirs ou dans le renforcement des acquis scolaires. Lorsqu'ils n'ont pas de temps, ils payent des cours « particuliers » et de renforcement. Par contre, les élèves des milieux moins aisés se contentent de ce qu'ils ont appris à l'école. Cette situation est évoquée par les directeurs d'écoles ayant eu moins de 30% au concours national de 9<sup>e</sup> année, au cours des années scolaires 2016-2017 et 2017-2018. Pointés du doigt par le ministre burundais dans sa *lettre* du 17 mai 2017 comme étant responsables des échecs des élèves, les directeurs répliquent en incriminant ces disparités:

Ils [les directeurs] trouvent que les élèves des milieux ruraux ne travaillent pas dans les mêmes conditions que leurs camarades de centres urbains qui bénéficient de facilités dues au courant électrique et surtout l'encadrement à la maison par leurs parents et les enseignants du soir (*Journal Iwacu* du 20 juin 2017).

Une autre catégorie assimilée à des parents intellectuels à certains égards est constituée par des parents hommes d'affaires qui ont de l'argent mais qui n'ont tantôt pas le niveau requis pour enseigner à leurs enfants, tantôt pas le temps de le faire. Ces derniers recrutent des enseignants ou des « répétiteurs » compensant leur indisponibilité et qui se chargent soit de faire faire des devoirs à domicile aux enfants, soit de les aider à renforcer leurs compétences dans des cours où les parents jugent qu'ils ont des lacunes. Au Burundi, ces encadreurs complémentaires sont recrutés parmi les enseignants ou les étudiants des universités. Le choix pour ces premiers s'opère selon deux modalités. Certains parents privilégient les enseignants respectifs de leurs enfants parce qu'ils estiment que ce sont eux qui connaissent les lacunes de l'élève. D'autres choisissent les enseignants externes à la classe et à l'école des élèves, de crainte que l'enseignant respectif ne fasse faire à l'enfant les exercices sur lesquels il va être interrogé (afin de faire plaisir aux parents qui ont payé), sans que réellement l'enfant ait pu progresser.

Un autre phénomène qui s'observe parfois en milieu intellectuel est le soutien des grands-parents. Ils peuvent intervenir de différentes manières dans l'enseignement/apprentissage. Ce soutien se retrouve également relevé dans les pays développés même s'il y reste limité (Laurens, 1992) et circonscrit aux situations problématiques. Dans d'autres sociétés, les grands-parents s'impliquent soit directement en faisant lire ou écrire le petit enfant, soit en payant ce service. Au Burundi, surtout à Bujumbura, il advient que les parents n'aient pas suffisamment de moyens pour payer les études de qualité à leurs enfants alors que les grands-parents sont riches. Ces derniers ressentent une fierté ou une « obligation » de supporter le coût de ces études et de ces cours supplémentaires. Les grands-parents interviennent également quand ils sont parents d'une jeune fille qui a été victime d'une grossesse non désirée<sup>206</sup> (nombre impressionnant au Burundi : 4000 cas en milieu scolaire en 2013 selon la Radio Publique Africaine, 2015).

---

<sup>206</sup>Dans ce cas, deux possibilités se présentent. La première est que la fille, surtout en milieu rural, se trouve dans une situation d'abandon scolaire. C'est soit parce que la direction de l'école n'accepte pas une fille-mère à l'école, soit parce que les parents culpabilisent la jeune fille et refusent de supporter le bébé. La deuxième, se produisant en milieu urbain et intellectuel est que la jeune fille continue les études et les parents prennent en charge les besoins du jeune enfant.

En milieu rural, en Afrique et au Burundi en particulier, l'attachement réciproque des grands-parents et des petits-enfants, prenant aussi la forme d'une aide culturelle, se resserre surtout grâce aux histoires ou encore à des contes que racontent les premiers aux deuxièmes (Frier, 2006), surtout le soir.

D'autres membres de la famille élargie, en plus des parents, de la fratrie et des grands-parents, ont été cités dans les pratiques d'enseignement/apprentissage. Il s'agit des oncles et des tantes qui interviennent directement ou indirectement (Daverne & Dutercq, 2009).

#### **6.4. Soutien socio-intellectuel des parents selon le milieu et le sexe des enfants**

L'apport des parents semble agir différemment selon le niveau socio-économique, certes, mais également selon la formation des parents et le sexe des enfants. Ce soutien/non soutien se manifeste généralement à travers le choix des orientations et les représentations des parents.

Dans le milieu intellectuel, donc socialement favorisé de par les ressources des parents, la tendance pour les enfants sera de faire beaucoup d'études et dépasser le niveau de vie des parents (Daverne & Dutercq, 2009). Dans ce sens, la Banque Mondiale (2007, p.XLI) note qu'au Burundi, « les parents ayant fréquenté l'école sont plus favorables à la scolarisation de leurs enfants. Quand un chef de ménage a suivi des études primaires complètes, la probabilité que ses enfants aillent à l'école est de 80% contre 58% pour les enfants issus d'un ménage où le chef n'a pas fréquenté l'école ». Par contre, en plus de ne pas pouvoir s'identifier à un modèle parental scolarisé et entendre des paroles encourageantes, les enfants des non intellectuels et d'analphabètes butent sur le manque de vision des parents. Les enfants sont obligés soit de choisir eux-mêmes les orientations, soit d'accepter tout ce que les institutions scolaires leur proposent.

En Afrique et dans d'autres sociétés « en développement », certains parents et voisins des milieux ruraux tiennent des discours stéréotypés et démotivants à l'encontre des enfants. Au Burundi par exemple, cette situation transparaît à travers des comportements affichés par ces parents traditionnalistes envers l'enseignement aux filles. En milieu rural, les enfants de sexe féminin se retrouvent encore aujourd'hui victimes de paroles dévalorisantes qui les découragent dans leurs projets d'études. On entendra par exemple des adages dégradants envers les filles<sup>207</sup>. La même vision vis-à-vis de l'école est reprise par Belhadj et al. (2015,

---

<sup>207</sup>Ces adages sont du genre : « nta mashule y'umukobwa »/ l'enseignement des filles n'a pas d'importance, de valeur ; diplôme y'umukobwa ni umugabo »/ le vrai diplôme d'une fille, c'est le mariage, etc.



p.103) dans le cas du Maroc : « Moi, je ne suis pas allée à l'école, je ne sais pas lire, alors pourquoi elle irait ? ». Ceci a comme conséquence le fait que les filles soient classées dans la catégorie des vulnérables, telles que décrites par l'ONG ACORD (n.d) : « Au niveau politique, la gratuité des frais scolaires n'est pas suffisante car des enfants issus de milieux vulnérables ne vont toujours pas à l'école et les filles sont les plus sacrifiées ». On observe dans ce pays des Grands Lacs que la plupart des filles qui ont fini les études secondaires et universitaires, du moins pour la majorité, sont des enfants dont au moins un des parents est fonctionnaire, peu importe le poste occupé. Cette réflexion rejoint le phénomène que Berger & D'Ascoli (2011) appellent « continuation familiale » qui consiste à adopter le métier de l'un ou de ses deux parents. L'intérêt de ces derniers pour l'enseignement de leurs enfants, et particulièrement des filles, date depuis longtemps. Au début de la scolarisation au pays, ce n'était pas n'importe quel enfant qui allait à l'école. Ce sont les enfants des chefs, nous l'avons déjà signalé au cours du premier chapitre, qui ont été inscrits les premiers. Plusieurs années après, les enfants dont le métier des parents n'est pas l'agriculture et l'élevage (principales activités du milieu rural) ont plus de chance de poursuivre leur scolarité.

Les premières filles intellectuelles ayant un niveau scolaire élevé jusque dans les années 80 avaient fait les écoles ménagère, normale ou médicale (Rimoldi, 1969). Leurs parents étaient, pour la plupart, des enseignants ou petits fonctionnaires attachés à l'administration, soit des voisins des missions catholiques. Ces derniers étaient en contact avec les missionnaires blancs qui les encourageaient à envoyer les enfants à l'école. Les parents qui connaissaient déjà les bienfaits de l'école payaient même l'enseignement « non-subsidié » par l'Etat, pour que leurs filles non seulement aillent à l'école et suivent un enseignement de qualité, mais aussi pour qu'elles aient un travail bien rémunéré (Rimoldi, 1969).

Le reste se contentait donc des écoles, dont le gros des enseignements était consacré à la religion. Les premières écoles ménagères des filles ont été ouvertes entre 1949 et 1950 et seront fréquentées de manière inégale. Bugnicourt (1971, p.760) dira qu'« au Burundi, le taux de scolarisation des filles accuse également des écarts sensibles : 9,7 % dans la province de Muyinga contre 29,9% dans celle de Bujumbura ». Par après, on organisera les études post-primaires, pédagogiques et sociales, qui durent à cette époque, entre trois et quatre ans avec l'objectif de « préparer la jeune fille à ses futures tâches d'épouse et de mère dans une société en évolution » (Rimoldi, 1969, p.16). En plus des cours donnés dans les foyers

sociaux<sup>208</sup>, d'autres formes d'alphabétisation existaient sous l'appellation « candidats-lecteurs » (Hatungimana, 1997, p.291), formule trouvée par les organismes privés de l'époque qui permettaient de donner aux jeunes non scolarisés la possibilité de recevoir un minimum de connaissances en lecture. Cette formation s'adressait aux catéchumènes, garçons et filles, non encore mariés. C'est un enseignement qui se limitait à l'enseignement de la lecture, et rarement à l'écriture et au calcul.

### **6.5. Soutien selon le milieu urbain/rural**

En milieu urbain et intellectuel burundais, les enfants peuvent bénéficier de l'aide de leurs parents, mais souvent ce soutien se limite à leur faire faire les devoirs à domicile, devoirs qu'on ne donne pas dans les écoles en milieu rural. Dans celles-ci, si les devoirs à domicile sont donnés, c'est seulement quelques fois les week-ends, suite aux conditions de vie déjà évoquées.

Parallèlement, les enfants des familles aisées sont abonnés dans des bibliothèques extrascolaires, nous l'avons déjà dit, ce qui fait qu'ils ont souvent des livres à la maison. Même ceux qui sont encore très jeunes sont abonnés dans des médiathèques où ils rencontrent des documents variés et d'autres enfants avec qui ils interagissent parfois (l'interaction avec les autres lecteurs a été notée par Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990 comme contribuant à l'acquisition des stratégies de lecture). Fadhel & Eddine (1998) ont montré la supériorité des performances des enfants fréquentant les bibliothèques par rapport à ceux qui ne le font pas.

Un autre avantage dont les enfants burundais des milieux urbains bénéficient en famille plus que ceux des milieux ruraux et qui aide dans l'apprentissage du français est la télévision. En effet, dès le jeune âge, ces enfants regardent la télévision, voient des images et écoutent des mots en rapport avec des sujets divers. Les plus jeunes préfèrent les dessins animés qui sont proposées aujourd'hui par plusieurs chaînes privées et payantes. Certaines chaînes diffusent des films sous forme de séries et les images sont parfois accompagnées de sous-titrages, facilitant ainsi la compréhension. En liant les images, la voix et l'écrit, ils gagnent en même temps en vocabulaire et en compréhension, sans même se rendre compte qu'ils sont en train d'apprendre. C'est en quelque sorte des activités ludiques et amusantes qui se transforment en cours improvisés. Bien que certains chercheurs regrettent que la télévision et les autres

---

<sup>208</sup>Hatungimana (1997, p.291) définit ces écoles : « ...à une certaine époque, des écoles artisanales appelées « foyer social » où l'on recueillait pendant deux à trois jours par semaine les jeunes (surtout les filles) recalés de l'école primaire : on leur apprenait quelques travaux domestiques (...) ».

« appareils à écran » supplantent la lecture du livre et d'autres supports écrits, Mehmet (2009), cité par Rivero Vila (2014), estime que la « culture de l'écran » complète celle de l'écrit en lui ajoutant d'autres supports. Cette dernière estime quant à elle que « les TIC augmentent l'autonomie de l'apprenant » (Rivero Vila, 2014, p.20).

Il s'observe au Burundi un phénomène nouveau où les parents, surtout intellectuels et citadins, achètent des téléphones portables aux enfants d'un certain âge, qu'ils utilisent pour l'écriture et la lecture des messages, à travers les réseaux sociaux, notamment. Du fait que l'internet est quasi absent, les personnes des milieux intellectuel et urbain, convertissent les crédits de téléphones mobiles en mégabits, pour rester connectées et informées à travers des réseaux sociaux. La conséquence est que la prolifération de la lecture sur les réseaux sociaux supplante la lecture et l'écriture des livres, comme le fait remarquer Fourtanier (2015). Celle-ci va jusqu'à se demander s'il ne faudrait pas « intégrer la culture numérique des jeunes aux cursus scolaires et aux dispositifs didactiques, afin que des élèves deviennent des lecteurs/producteurs ».

L'autre phénomène qu'on observe au Burundi et qui contraste les milieux rural et urbain d'une part, et les intellectuels et les non intellectuels d'autre part, est que les parents urbains et intellectuels se soucient plus de la scolarité de leurs enfants. Cela se remarque dans les contacts entre, d'une part, les parents et les enseignants et, d'autre part, les parents et la direction scolaire. En effet, les parents intellectuels accompagnent leurs enfants à l'école, et ont de cette manière plusieurs occasions d'entrer en contact avec les enseignants respectifs de leurs enfants. De plus, les jeunes citadins sont munis des « carnets de notes et de correspondances » que les parents doivent consulter et signer régulièrement. Ces documents contiennent des résultats obtenus dans toutes les évaluations ainsi que toutes les informations que l'école veut faire parvenir aux parents, concernant la vie de l'élève à l'école. Ils sont régulièrement consultés par les enseignants, qui punissent les enfants n'ayant pas sollicité la signature des parents. Les cahiers de devoirs à domicile sont toujours contrôlés et signés par les parents. Cet échange n'existe presque pas dans les milieux ruraux. Les parents attendent la fin du trimestre pour à peine demander, généralement, non les résultats et le pourcentage de l'enfant, mais la position dans le classement des élèves de sa promotion par trimestre. Et à la fin de l'année, ils demandent à l'enfant s'il va passer de classe ou non. Or, l'IFADEM (2012, p.8) estime que « les parents sont des partenaires obligés de l'enseignement, qu'ils ont des responsabilités importantes à l'école où tout se joue sur leurs enfants et leur

avenir ». L'IFADEM (2012, p.8) ajoute que « l'école a donc pour obligation de leur fournir des informations sur les progrès que réalisent leurs enfants [...]. Le bulletin scolaire à lui seul ne suffit pas. En effet, celui-ci sert beaucoup plus au classement et n'indique nulle part ce que l'élève sait faire et ce qu'il ne sait pas faire ».

En milieu urbain burundais, le jour de proclamation est solennel. Hormis les parents qui ont été sérieusement empêchés, tout le monde sent comme un devoir d'accompagner les enfants. Après les cérémonies, la plupart des parents discutent avec les enseignants à propos des progrès de leurs enfants. C'est aussi une occasion pour certains d'offrir des cadeaux-surprises à leurs enfants, en cas de réussite ou de progrès remarquables.

Certains auteurs ont exprimé leurs positions par rapport à ces types de cadeaux (Daverne & Dutercq, 2009). En effet, certains sont pour une motivation « autodéterminée » qui consiste à encourager l'enfant dans le sens d'une activité d'apprentissage par plaisir parce qu'il la valorise (Ryan et al., 2012). Par contre, ils sont contre une motivation « contrôlée » qui consiste à ce que l'enfant travaille dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. (Ryan et al., 2012) estiment en effet que si un enfant reçoit une récompense pour effectuer la même tâche, il verra son niveau de motivation autodéterminée diminuer (Deci, Koestener & Ryan, 1999). Toutefois, Deci et al. (1999) estiment que ce ne sont pas tous les cadeaux qui sont dangereux pour le progrès des enfants. Ils encouragent par exemple des récompenses verbales et fustigent les récompenses « tangibles » (comme l'argent ou des bonbons) qui ne permettent pas à l'enfant de développer son autonomie. Par contre, ils affirment que le cadeau sera bénéfique au récepteur s'il le reçoit au moment où il ne s'y attend pas. Les écoles elles-mêmes s'organisent et donnent des prix aux meilleurs (c'est soit aux trois premiers, soit aux cinq premiers), dans l'objectif de promouvoir l'émulation au sein de leurs établissements. Cela ne se produit bien sûr que dans certaines écoles privées et sous convention avec autonomie de gestion. Ces cadeaux sont présentés sous forme de surprise parce que les directions scolaires n'annoncent jamais qu'ils vont les donner à la fin de l'année. Cependant, les élèves savent que chaque année les meilleurs sont « gratifiés » et ils s'y préparent dès le début de l'année, quoi qu'ils ne sachent pas ce qu'ils vont recevoir concrètement.

Le rôle qui devait être joué par les parents en milieu rural semble être joué, dans certaines circonstances, par les frères et sœurs.

### 6.6. Le rôle des fratries en lecture-écriture

La fratrie et sa taille au sein d'une famille peuvent avoir une influence dans la scolarité des élèves. Dans certaines sociétés, une famille nombreuse est perçue comme un problème dans le contexte de la formation des enfants (Caillé & O'Prey, 2002, Caillé & Rosenwald, 2006). Dans d'autres, elle constitue un avantage, non seulement pour les parents, mais aussi pour les enfants eux-mêmes.

Certaines études (Bertrand et al., 2012a) montrent qu'une famille nombreuse a un effet négatif sur les parcours des enfants. Ils affirment en outre que cette condition est à la base de nombreux cas de redoublement à l'école primaire et au collège ainsi que du retard de la fin des études. Cette conception est peut-être due au fait que les parents éprouvent des difficultés à suivre tous les enfants. Ceci paraît logique dans le cas de familles démunies ou ayant des moyens modestes. Dans les familles riches au contraire, la taille de la fratrie ne semble pas être un problème puisque, s'il advient que les parents ne soient pas disponibles pour prendre en charge les besoins en formation de leurs enfants, ils payent ce service. C'est ainsi que dans certains ménages, on trouve des filles de ménage ou encore des enseignants qui accompagnent les enfants en dehors de l'école et pendant le temps libre, en vue d'un renforcement dans des matières où l'enfant éprouve des difficultés. Par contre, dans des familles populaires, il est courant que les cadets soient pris en charge par les aînés (Bertrand et al., 2013). Cet accompagnement aux cadets par des aînés et assimilés a été aussi souligné par Court & Henri-Panabière (2012).

Poullaouec (2010) a noté le soutien d'un membre de la famille qui n'est pas le parent chez les familles des ouvriers en France. En Afrique, les familles hébergent des parentés qui peuvent jouer ce rôle des aînés. Ce phénomène est très fréquent au Burundi. Il est rare que dans une famille, surtout en milieu urbain, les ménages hébergent seulement les germains. Souvent, les familles prennent en charge les enfants appartenant à des parentés du milieu rural. Ils les accueillent pour plus d'une raison. Les plus jeunes sont soutenus et logés parce que leurs propres parents ont justement des familles nombreuses que seuls leurs propres parents ne peuvent pas prendre en charge, faute de moyens. Dans ce cas, une parenté, un cousin, un oncle ou une tante, déchargent la famille et supportent tous les besoins de l'élève. Une autre situation récurrente concerne le cas des étudiants qui fréquentent les universités, dans la ville de Bujumbura et dans certains rares centres urbains. Les étudiants, en majorité externes, doivent être hébergés chez des parentés parce que leurs parents des milieux ruraux sont

incapables de payer leurs études (pour le cas des universités privées), leur loyer ou même leur déplacement. Ceux qui ne trouvent pas une famille en ville pour les accueillir abandonnent le projet d'études supérieures, même s'ils en avaient le droit et l'envie.

Un autre cas d'actualité est celui du chômage. Les jeunes, pour la plupart des lauréats des universités, se trouvant dans cette situation, migrent vers la capitale où ils espèrent trouver de l'emploi, sachant que la majorité des services se retrouvent à Bujumbura. Considérés comme des membres de la famille « restreinte », ils aident à leur tour les enfants dans des activités comme les devoirs à domicile, en rapport aussi avec la lecture et l'écriture. Les chômeurs les plus chanceux sont « recrutés » partiellement par des parents fonctionnaires ou assimilés qui ne sont pas disponibles pour jouer ce rôle. Ils peuvent être chargés de ramener les enfants de l'école si les parents travaillent et n'ont pas le temps de le faire.

La fratrie influence aussi les orientations. En effet, au Burundi, des enfants dont les parents sont démunis essayent d'écourter leurs études pour pouvoir soit décharger les parents, soit venir en aide aux cadets. Ces élèves aux moyens limités influencent à leur tour l'orientation de leurs cadets. Généralement, si l'aîné a un travail rémunéré, aussi modeste soit-il, il sent comme un devoir de supporter les besoins et surtout les études de ses petits frères et sœurs. Ainsi, l'aîné a moins de chance d'entreprendre de longues études parce qu'il doit prendre en charge ses cadets. Laurens (1992) et Beaud (2002) ont rapporté les pratiques d'entraide scolaire et matérielle dont peut bénéficier un enfant au sein de la fratrie. Octobre (2005) et Donnat (2009), ont attribué quant à eux une place primordiale aux filles aînées dans le soutien en lecture à leurs cadets, comparativement aux garçons. Ces auteurs expliquent cette réalité par leur « assignation à la prise en charge des soins aux enfants », les pratiques se transmettant de parent à enfant selon le sexe (Henri-Panabière, 2010).

Au niveau de l'orientation, on observe une tendance à l'imitation des aînés, une identification en quelque sorte, qui motive les cadets. Souvent, les enfants issus d'une même fratrie poursuivent les mêmes cycles et aspirent aux mêmes sections (lettres modernes, scientifique, économique, etc.) de l'enseignement secondaire. Et si un enfant d'une fratrie a fait l'université, on remarque que les cadets font de même et, souvent, qu'ils suivent les mêmes filières. Si l'aîné a fait un cycle court, il est probable que les germains fassent de même. Tout comme dans les milieux populaires et ruraux, si l'aîné ne va pas à l'école, les autres cadets tendent à se retrouver dans la même situation. Hatungimana (1997, p.71) évoque une situation similaire : « lorsqu'il y a un scolarisé dans une famille burundaise, on a de fortes chances d'en

trouver une autre, soit dans la fratrie soit dans la descendance ». Cette tendance est probablement due au fait que les enfants issus d'une même famille sont souvent ensemble, partagent certaines activités et discutent de leur vie et de leur avenir (Court & Henri-Panabière, 2012). Selon ces derniers, l'identification et l'initiation entre les germains, qu'ils nomment avec le terme générique de « conduites d'initiation », sont souvent régies par les variables telles que le sexe, la différence d'âge des uns et des autres ou la qualité de leurs relations.

Berchoud (2015) évoque un autre phénomène de « rivalité » dans les relations gémellaires, où l'un des jumeaux ne s'autorise à réussir où l'autre échoue. Court & Henri-Panabière (2012) ont également souligné la pratique d'écoute partagée. En lecture, les conduites d'initiation consistent à parler des livres qu'on a lus à ses frères et sœurs, ceux qu'il a découverts en cours de français, à leur recommander des livres et à leur transmettre le goût pour la lecture. Les aînés peuvent accompagner les cadets dans des bibliothèques, leur offrir des cadeaux de livres ou d'autres imprimés (Court & Henri-Panabière, 2012).

### **6.7. Lecture et écriture à la maison selon l'âge des sujets**

Nous avons déjà relevé, dans les points antérieurs, la manière dont les parents participent à la lecture et l'écriture des enfants débutants. A un âge plus ou moins avancé, on observe que les enfants commencent à être autonomes. Avant de terminer le chapitre, nous aimerions insister sur la phase d'adolescence qui, selon la littérature, connaît beaucoup de mutations qui ne vont pas sans affecter la lecture et les résultats en ce domaine.

En effet, au Burundi comme dans de nombreux pays par ailleurs, le début de l'âge d'adolescence correspond au début de l'enseignement secondaire (au Burundi, 14,5 ans à l'échelle nationale et 13,4 ans en mairie de Bujumbura selon Habonimana & Mazunya, 2010). Or, cette période est délicate car le jeune élève d'hier cherche à s'émanciper de l'emprise des pratiques parentales et dans une moindre mesure, de celle des enseignants. Cette façon de voir les choses ne va pas sans se répercuter sur la compréhension des écrits. La lecture, qu'elle ait lieu en milieu scolaire ou familial, est appréhendée de façon différente. Comment s'opèrent ces changements de pratiques ?

Des chercheurs affirment que « l'intérêt de la lecture s'érode dès l'entrée au secondaire » (Garsou, 2002, p.7 ; Détrez, 2016). La même observation est confirmée par la diminution de la fréquentation de la bibliothèque entre 9 et 15 ans (OCDE, 2009). Des raisons sociales, allant des inégalités sociales dues à l'origine des enfants (Xavier, 2011) aux contraintes scolaires,

sont évoquées pour expliquer ce désintérêt. A la maison, le livre est concurrencé par d'autres loisirs. Cet âge correspond à une phase de multiples transformations où l'enfant d'hier veut s'affirmer et exige qu'on respecte ses choix (Ashkar, 2014). Les changements apparaissant au début de l'adolescence font que les enfants cherchent à s'émanciper, à se libérer ainsi des pratiques traditionnelles et à évoluer avec la modernité, surtout lorsqu'il s'agit de jeunes des milieux urbains ou favorisés (Guy, 1995). Les jeunes en général et les adolescents en particulier abandonnent petit à petit le livre. Ces comportements se manifestent alors que le jeune élève arrive dans une période cruciale d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Vers l'âge de 12 ans, l'enfant devient capable d'abstractions et accède à la pensée formelle. Il passe de la rédaction à la dissertation, du simple récit aux évocations et du calcul au problème. Au niveau littéraire, de nouveaux intérêts se manifestent (Coslin, 2003). Par ailleurs, pendant cette période, la lecture du livre devient de plus en plus concurrencée par le numérique et l'internet. Détrez (2011, para. 1) note ce renouvellement des activités de loisirs de la jeunesse surgissant comme une conséquence d'un monde technologique évoluant sans cesse : « les jeunes ne lisent plus : avant-hier à cause de la bande dessinée, hier à cause de la télévision, aujourd'hui à cause de l'internet »<sup>209</sup>. Comme le montre Donnat (2009), l'ère du numérique entraîne de grandes mutations en ce sens que les sujets peuvent en même temps lire et faire un tas de choses en même temps. Il constate qu'actuellement, l'ordinateur se taille la part du lion. Dans son étude, il montre qu'à 17 ans, l'ordinateur est une activité de tous les jours chez tous les jeunes français, exception faite pour les enfants d'ouvriers, qui le citent en deuxième position. Ici apparaît une fois de plus une variable dichotomique classe sociale favorisée/défavorisée.

Des études récentes (Bruno et al., 2013 ; Bruno et al., 2014) rapportent d'autres facteurs différenciant les goûts des adolescents pour la lecture. Elles citent entre autres l'âge, le sexe, la durée de scolarisation, l'héritage familial, les modes d'entrées dans le milieu du travail et le lieu de résidence. Une enquête sur les principaux loisirs des adolescents publiée par le Ministère de la Culture et de la Communication (1999) en France conclut qu'en milieu familial, les loisirs consistent essentiellement en la consommation des biens audiovisuels.

Loin de faire un relevé de la littérature sur l'adolescence, nous voulions donner une idée de ce qui entrave souvent l'attrait vers la lecture du livre en cette période très sensible d'enseignement/apprentissage de la lecture. Le niveau secondaire constitue en effet un cycle où les élèves sont supposés renforcer toutes les compétences. Selon Le Bouffant (1998), c'est

---

<sup>209</sup><http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0032-005>



également à ce niveau que l'élève s'imprègne de la lecture littéraire, « plurielle » et « polysémique ». Cette lecture « experte » et « exploratrice » est souvent associée à la lecture de loisir et exige le recours à des aptitudes antérieures ainsi qu'une « approche interprétative plus méthodique dont le lecteur est supposé avoir appris dans les années antérieures » (Grossmann, 2006). Rappelons que cette lecture est sujette à des inférences multiples, acquises grâce aux connaissances linguistiques et pragmatiques relatives au fonctionnement des textes (Fayol, 1992). Or, celles-ci ne correspondent pas toujours aux indices explicitement évoqués dans le texte lu ou entendu (Van den Broek, 1994). Cette herméneutique évite au lecteur de se soumettre aux seules intentions de l'auteur et elle l'invite à construire un sens propre (Levy, 1991).

En dehors de l'école, certains facteurs sont susceptibles d'aider les apprenants à développer cette « lecture-plaisir » (OCDE, 2010). Ce sont en premier lieu les parents, qui ont la responsabilité de leurs enfants après le séjour en milieu scolaire, qui jouent le rôle de créer des conditions propices à la lecture. Cela peut passer par la fourniture des livres à leurs enfants ou alors consister à leur payer des activités récréatives en rapport avec la lecture. Galland, cité par Garsou (2002), confirme bien ce rôle joué par les différents intervenants en termes d'éducation en affirmant que « l'adolescent est caractérisé selon les sociologues par la forte dépendance aux instances d'éducation, de familles et d'école ». En deuxième lieu, dans des pays développés comme la Belgique ou encore la France, la disponibilité des bibliothèques, des librairies, des animations culturelles, etc., représente un facteur important. Signalons également que les aptitudes à la lecture en autonomie s'acquièrent d'abord en milieu scolaire. L'enseignant peut aider les élèves dans la construction de nouveaux sens. Cela passe par des questions qu'il pose, ce qui donne aux élèves le sentiment d'être impliqués. Il pourra ainsi leur demander ce que le texte évoque dans leur imaginaire, seule condition pour que le texte ait du sens pour eux. Il fera en sorte que les élèves échangent entre eux. Les pairs « sont des sources de progrès notamment en servant de modèle, lors des apprentissages » Ashkar (2014, p.35) reprenant Craddock & Guerrien (2006).

## **6.8. Conclusion**

De façon succincte, au cours de ce chapitre, les facteurs liés au milieu de vie de l'élève ont été explorés. Une insistance a été faite sur les indicateurs pouvant influencer l'atteinte de la performance en compréhension de l'écrit, en se focalisant sur les pratiques ayant lieu dans les familles respectives des élèves. Ces facteurs catalyseurs sont en lien avec l'aide dont

bénéficient les enfants de la part des parents, des fratries et d'autres membres de la famille. Comme en milieu scolaire, d'énormes disparités s'observent dans les pratiques extrascolaires. Celles-ci dépendent généralement des caractéristiques socio-économiques et socioprofessionnelles des parents d'élèves. Ces aspects concernent non seulement les milieux urbain et rural, mais aussi le sexe des élèves et parfois l'âge de ces derniers.

Concernant l'aide des parents, les élèves ont été classés en deux catégories, en tenant compte des ressources matérielles et intellectuelles des premiers. La première, qui est constituée d'élèves considérés comme favorisés, dispose d'outils pouvant les aider à renforcer les acquis scolaires. Ces ressources sont mises à la disposition des élèves par leurs parents, selon leurs moyens. Du point de vue matériel, ces ressources sont en grande partie constituées de livres, d'appareils audio et audio-visuels. S'agissant des ressources intellectuelles, les élèves de la première catégorie peuvent se faire aider par les parents intellectuels et cela depuis les premières tentatives de lecture-écriture. Or, il a été démontré, l'apprentissage précoce de la lecture entretient des liens positifs avec les performances en général et en compréhension de l'écrit en particulier. De plus, il a été signalé que les parents d'élèves de cette catégorie ont la possibilité de payer les cours de renforcement et d'autres services tels que les bibliothèques privées. Or, les rapports des évaluations PISA de l'OCDE ont montré que ces derniers influencent positivement les performances en compréhension de l'écrit.

Par contre, les élèves de la deuxième catégorie se contentent de ressources que leur offre leur école. Or, comme il a été relevé dans les chapitres précédents, cette catégorie est doublement pénalisée, puisque les performances des élèves sont en lien avec le type d'école. Par ailleurs, les ressources de ces dernières dépendent en grande partie des moyens des parents d'élèves. Dans ce cas, les élèves les plus chanceux se font aider par la fratrie. Alors que certains auteurs considèrent une famille nombreuse comme synonyme de piètres résultats, d'autres montrent qu'elle constitue un atout. Dans les familles moins aisées, elle est non seulement une contribution dans les travaux ménagers, mais aussi une aide dans les apprentissages des germains. Dans le contexte familial, des membres de la famille élargie peuvent aussi jouer ce rôle de soutien intellectuel.

S'agissant des facteurs liés au sexe, il a été démontré que dans certaines sociétés en général et burundaise en particulier, les filles sont encore victimes de stéréotypes, surtout en milieu rural. Or, elles enregistrent de meilleures performances en général et en compréhension de

l'écrit, comparées aux élèves de sexe masculin. De plus, elles devancent les garçons en matière de soutien intellectuel au sein des fratries.

Enfin, concernant l'âge, il a été démontré que la période de l'adolescence s'annonce avec de nouveaux comportements en général et en lecture en particulier. Les jeunes adolescents cherchent à s'émanciper de l'emprise des parents et aspirent de plus en plus à l'autonomie. De plus, les préférences en termes de supports de lecture et de manières de lire changent. C'est ainsi que les auteurs recommandent que les enseignants transmettent aux élèves des stratégies visant l'amour pour la lecture, en fonction des goûts de chacun. Comme il a été constaté, la lecture par plaisir produit plus de performances en compréhension de l'écrit. Tous ces facteurs dépendent grandement du milieu (urbain/rural). Rappelons en fin de compte que notre démarche méthodologique a été de faire un va-et-vient entre ce que la littérature évoque par rapport aux variables analysées et les pratiques qui s'observent au Burundi.

## Partie II : L'enquête

Cette partie sera consacrée à la présentation des hypothèses et des questions de recherche, aux outils de cueillette et au traitement des données. Après avoir effectué une revue théorique des facteurs influençant positivement ou négativement l'atteinte des performances en général, en français et en compréhension de l'écrit en particulier, nous avons formulé l'hypothèse que ces facteurs seraient à la base des résultats insatisfaisants en compréhension de l'écrit au Burundi. Les facteurs mentionnés dans la première partie seront ainsi transformés en variables, indépendantes et dépendante, dans cette deuxième partie de la thèse. Nous tâcherons également de savoir quelles variables sont les plus déterminantes dans la production des performances en compréhension de l'écrit en langue française.

## **Chapitre VII : Présentation méthodologique**

### **7.0. Introduction**

La méthodologie que nous allons décrire consiste dans une opérationnalisation des variables dépendantes et indépendantes à partir de la revue de la littérature qui a fait l'objet de la première partie de la thèse. Notre objectif est de pouvoir dégager à quoi sont dues les difficultés récurrentes constatées en français et en compréhension de l'écrit dans les écoles du Burundi, telles que relevées par des études. Pour y arriver, nous avons procédé à une étude de terrain. Pour pouvoir déceler les facteurs sociaux et contextuels influant sur les performances des élèves, nous avons pensé à faire, dans un premier temps, à l'instar de PISA, une enquête par questionnaire. L'étape suivante a consisté à soumettre aux élèves une épreuve de compréhension de l'écrit. Nous avons mis ensuite en relation, à l'aide des méthodes statistiques, les résultats dudit test avec les résultats du questionnaire soumis aux élèves et aux enseignants. Cela nous a permis de pouvoir nous fixer par rapport aux indicateurs les plus déterminants. Une fois ces facteurs connus, nous pourrions déceler lequel d'entre eux est le plus prédominant, toujours par des opérations statistiques. C'est à partir de ce moment que nous formulerons des recommandations et/ou des préconisations didactiques.

Le recueil des données concernant les facteurs sociaux et contextuels s'est fait à l'aide de deux questionnaires d'enquête, l'un soumis aux élèves et l'autre, adressé aux enseignants.

### **7.1. Les questionnaires**

Dans le souci d'atteindre nos objectifs, nous avons utilisé deux questionnaires-papiers différents, l'un adressé aux élèves (cf. annexes) et l'autre soumis aux enseignants (cf. annexes). Le premier a été conçu dans l'objectif de pouvoir recueillir des informations sur le cursus, les conditions de vie et d'apprentissage de l'élève ainsi que sur son environnement. Le second consistait à obtenir des informations à propos du contexte socio-éducatif et environnemental et les pratiques de classe de l'enseignant. Nous avons utilisé le questionnaire d'administration directe qui consiste à ce que l'informateur note lui-même les réponses sur le questionnaire (Singly, 2005). Compte tenu du fait que nous redoutions que les élèves puissent comprendre l'intitulé des questions (suite au niveau général tel que décrit dans la première partie), une explication des questions en kirundi en cas de besoin avait été prévue.

### **7.1.1. Le questionnaire pour élèves**

Comme nous venons de le dire, le « questionnaire pour élève » a consisté à recueillir des informations sur l'élève, sur son milieu de vie et sur ses pratiques de lecture scolaires et extrascolaires. Pour y arriver, nous avons posé des questions à choix multiples (dont les réponses avaient été proposées) ainsi que quelques rares questions ouvertes, permettant aux élèves d'exprimer leur point de vue et d'ajouter l'une ou l'autre option de réponse que nous n'aurions pas proposée dans la liste.

Ce questionnaire comprenait 8 rubriques, détaillées dans les paragraphes suivants.

#### **7.1.1.1. L'identification de l'élève**

L'identification de l'élève comprend sa date de naissance, son sexe, sa nationalité (celle-ci nous intéressait parce qu'elle pouvait déterminer la langue parlée à la maison). L'autre point qui nous paraissait très essentiel dans l'identification de l'élève est le nom de la colline ou du quartier. Dans la mesure où au Burundi on parle de quartier en milieu urbain et semi-urbain et de colline dans le milieu rural comme subdivisions administratives et territoriales, cet indicateur nous a renseignée sur le milieu de vie de l'élève. Le nom de l'école nous a permis de la classer parmi les réseaux et types d'écoles, par exemple si l'élève ne savait pas catégoriser son école, à la rubrique IV du questionnaire.

Le jour et le mois de naissance avaient aussi été demandés aux élèves mais n'ont pas été exploités, compte tenu du fait que beaucoup d'élèves, surtout ceux du milieu rural, n'ont pas été précis quant à ces indications. La connaissance de sa date de naissance et donc de la « fête d'anniversaire » (à savoir la date et le mois) reste un phénomène urbain et des enfants d'un rang social favorisé. Si les élèves avaient été précis sur la date et le mois de naissance, cette précision nous aurait aidée à évaluer, comme l'ont fait Ouzoulias & Fischer (2012) pour les élèves français, l'impact de la date et du mois de naissance. En effet, ces auteurs ont affirmé que « les élèves nés en fin d'année - les plus jeunes donc - sont très vulnérables ; ils sont notamment surreprésentés parmi les redoublants » (Ouzoulias & Fischer, 2012, p.77). En outre, ces auteurs ont montré que « le mois de naissance est un facteur de fragilité ou de réussite » (Ouzoulias & Fischer, 2012, p.78).

#### **7.1.1.2. Fréquentation préscolaire**

La fréquentation préscolaire est un indice important dans notre étude. L'école maternelle constitue un élément distinctif que nous avons pressenti comme impactant les performances des élèves. En effet, le fait qu'à ce stade d'enseignement les élèves des écoles publiques et privées burundaises soient enseignés dans des langues différentes nous a paru susceptible d'influencer différemment l'atteinte des performances. Nous tenions aussi à savoir quel impact cette disparité pouvait produire à long terme.

#### **7.1.1.3. Le redoublement**

Le redoublement est un autre paramètre dont nous pensions tester l'impact sur la compréhension de l'écrit, pour le cas du Burundi. En effet, l'OCDE (2010) trouve que les enfants issus de milieux défavorisés tendent davantage à être affectés par le redoublement. Serait-il le cas au Burundi ? Les élèves redoublent-ils parce qu'ils ne sont pas performants en lecture ? Est-ce que cette reprise annuelle des matières contribue à améliorer les performances en lecture ? A base des informations recueillies, nous pensions que nous pourrions trouver une partie de la réponse.

#### **7.1.1.4. Contexte et ressources familiales**

Le « questionnaire pour élève » nous a permis de collecter des informations concernant le contexte et les ressources familiales des élèves. Nous les avons recueillies dans l'objectif d'avoir une idée sur les atouts des élèves en rapport avec le renforcement des apprentissages du français. Nous avons présumé que ces ressources pouvaient influencer sur les performances en compréhension de l'écrit du français. Ces avantages, qu'ils soient fournis par l'école respective de l'élève ou par les parents, sont en effet fonction des moyens des familles. Nous projetions de calculer l'impact des aides intellectuelles et matérielles des familles (qui dépendent notamment de la catégorie socioprofessionnelle des parents). Les questions posées nous ont donc permis de déceler, à quel degré les ressources familiales, inégalement réparties, peuvent influencer les résultats des élèves en compréhension de l'écrit, pour le cas du Burundi.

#### **7.1.1.5. Fréquentation de la bibliothèque et stratégies de lecture à des fins d'apprentissage**

Le questionnaire comporte aussi des questions sur la fréquentation de la bibliothèque. Nous voulions avoir des informations en rapport avec la fréquence des emprunts (qui sont parfois possibles moyennant un abonnement payant) et quels types de livres les élèves lisent souvent. Dans ce sens, nous analyserions par la suite si les élèves qui se ressource et pratiquent une

lecture régulière réussissent mieux que les autres, en compréhension de l'écrit, dans le contexte burundais.

#### **7.1.1.6. Cours extrascolaires**

Dans le questionnaire pour élève, nous avons posé des questions pour savoir quelles personnes encadrent les cours extrascolaires et dans quels lieux. Le type d'encadreur et le lieu de ce genre de cours est en effet fonction des moyens et de la catégorie des parents d'élèves. Nous voulions savoir si les élèves qui ont un encadrement dans les cours extrascolaires réussissent mieux en compréhension de l'écrit que ceux qui n'en n'ont pas. De plus, nous cherchions à déterminer lequel des types d'encadreurs entraîne plus de performances.

#### **7.1.2. Le questionnaire pour les enseignants**

Le « questionnaire pour enseignant », qui était aussi d'administration directe comme celui des élèves, a été conçu dans le but de recueillir des informations concernant la qualité des enseignants ainsi que leurs conditions de vie et de travail. L'objectif principal était de pouvoir calculer à quel degré ces conditions impactent les performances des élèves en français et en compréhension de l'écrit. Dans ce sens, les questions ont été groupées dans une série de rubriques à savoir l'identification de l'enseignant et de son école, les formations initiale et continue, l'évaluation et l'autoévaluation, les supports pédagogiques à leur disposition et le rapport au lu. Le code de l'école se trouvant au début des deux questionnaires était conçu dans le but de lier les performances des élèves aux caractéristiques des enseignants respectifs.

#### **7.1.3. Formes de questions**

Les questions contenues dans les deux questionnaires sont en majorité des questions fermées à choix multiples où les réponses sont fournies à l'avance et l'enquêté doit choisir, en entourant un chiffre correspondant à sa réponse, parmi une liste qui lui est proposée. La dernière proposition est souvent « autre(s) » qui donne la possibilité à l'enquêté(e) de préciser sa réponse, au cas où celle-ci ne se retrouverait pas dans la liste proposée. La majorité des chiffres à entourer se trouvait sur une échelle allant de 0 à 10, à l'instar de l'échelle de Likert<sup>210</sup>. Parfois, les informateurs devaient choisir plus d'une réponse et cela était précisé en fin de la question. A la fin de la liste était souvent proposée une question filtre, consistant pour

---

<sup>210</sup>Une échelle de Likert, du nom du psychologue américain Rensis Likert, est une échelle de jugement répandue dans les questionnaires psychométriques par laquelle la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation (énoncé). L'échelle contient en général cinq ou sept choix de réponse qui permettent de nuancer le degré de désaccord (Wikipédia.org consulté le 19 juillet 2017). Mais comme les gens, particulièrement en milieu scolaire burundais sont habitués à une notation sur 10, nous avons opté pour une échelle de 0 à 10 où 0 représente le degré nul et 10, le degré maximal.



l'enquêté(e), à préciser sa position en fonction de l'option choisie. D'autres questions exigeaient que la réponse soit exprimée par une valeur numérique telle que « 1. Oui », « 2. Non » et « 3. Je ne sais pas ». Des questions ouvertes, limitées au strict minimum, se retrouvaient également dans le questionnaire pour les enseignants.

## **7.2. L'épreuve**

Dans notre étude, l'épreuve est un autre outil de cueillette de données qui devait nous permettre de comparer les performances en compréhension de l'écrit, en nous basant sur les résultats obtenus. Il s'agissait de deux courts textes tirés des épreuves de compréhension de l'écrit de PISA (cf. Annexes). En effet, dans les évaluations de ce programme, une série de petits textes sont proposés pour chaque cycle. Nous avons choisi donc de procéder de la même façon, mais en prenant seulement deux textes, un intitulé « Comment se brosser les dents » et un autre, « Notice sur le don du sang » du cycle PISA 2009. Nous avons modifié légèrement les questions, en y intégrant des consignes. Nous avons choisi ces textes pour trois raisons. Premièrement, ce dernier cycle était le plus récent (au moment de notre enquête) parmi ceux dont la compréhension de l'écrit constitue un domaine majeur. Deuxièmement, les activités décrites s'inscrivent dans le vécu des élèves burundais du fondamental. En effet, se brosser les dents est une activité quotidienne qui est connue et maîtrisée par les élèves de notre échantillon. De plus, le don du sang est une autre activité qui est organisée dans presque toutes les écoles du Burundi. Les écoles sont parmi des entités dans lesquelles on trouve des individus en grands groupes ayant un âge moyen requis pour donner du sang. Des campagnes de don du sang sont souvent organisées par la Croix Rouge du Burundi via le Centre National de Transfusion Sanguine (CNTS), pour sensibiliser les jeunes élèves à donner du sang. Les écoles se retrouvent donc parmi les grands fournisseurs de sang. Troisièmement, les deux textes ont retenu notre attention (cf. annexes) parce qu'ils sont écrits dans un français fluide, de telle sorte que nous pensions que la plupart des élèves burundais de cet âge seraient à même de les comprendre. Une autre raison non moins importante, quoi que n'étant pas un objectif comme tel dans notre projet est, une sensibilisation à l'endroit des élèves burundais. En effet, un enseignant de français n'enseigne pas que le français, mais véhicule aussi la culture générale. Ainsi, les contenus des deux textes pouvaient aussi aider les élèves à changer leurs manières de penser et de faire. Pour le premier texte par exemple, si les élèves se brossaient n'importe comment, ils pourraient adopter une nouvelle façon de faire, ce qui améliorerait leur santé dentale. Pour le deuxième texte, les élèves qui ont peur de donner du sang pourraient comprendre que c'est une action humanitaire qui ne comporte pas de

dangers comme pouvaient le penser certains d'entre eux. Dans un pays où le SIDA a fait rage et continue de faire des victimes, une partie de la population burundaise, les jeunes notamment, développent en effet des stéréotypes quant au don du sang, craignant d'être infectés. Signalons en fin de compte que ces deux textes relèvent respectivement des domaines « éducatif » et « public » du CECR.

Les consignes de correction de l'épreuve sont disponibles en ligne sur les sites de l'OCDE en même temps que les épreuves. Nous avons évalué sur 10 points comme on le fait souvent au Burundi. Beaucoup de poids était donné aux questions qui exigeaient de réfléchir et d'évaluer. Les détails sont fournis en annexes.

### **7.3. Choix de la population et échantillonnage**

Une population d'enquête est définie comme « un ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels portent l'investigation » (Angers, 1997, p.226). Notre population d'enquête est constituée d'élèves et d'enseignants de français du Burundi. Etant donné que l'enquête sur une population totale est très coûteuse en temps, en moyens et en énergie, voire irréalisable, nous avons travaillé sur un échantillon que nous estimons « représentatif », dans l'intention de généraliser. De même que le fait l'OCDE avec les évaluations PISA, notre population d'enquête est constituée d'élèves se trouvant au seuil de la fin de scolarisation obligatoire<sup>211</sup>. Rappelons que l'OCDE considère que ces derniers ont un âge approximativement égal à 15 ans.

Dans cette logique, nous avons pensé que les élèves burundais au terme de la scolarité « obligatoire » (9<sup>e</sup> fondamentale) seraient approximativement âgés de 15-16 ans. En effet, si nous savons que l'âge requis en début de l'enseignement primaire est de 6-7 ans et que cet enseignement se termine avec la 9<sup>e</sup> fondamentale, nous supposons que ces élèves sont plus ou moins dans les mêmes conditions que ceux de l'OCDE, du moins pour ce qui est de l'âge. De même, nous avons choisi cette classe parce que la compréhension de l'écrit constitue une compétence décisive dans les occupations ultérieures des élèves. En effet, les curricula du système fondamental préparent les élèves pour deux principales orientations. La première partie des apprenants arrêtent l'école à ce stade, après l'échec au concours national. Il est prévu en effet que les élèves burundais qui ne parviennent pas à continuer leurs études au-delà du cycle fondamental puissent embrasser d'autres horizons, comme l'entrepreneuriat.

---

<sup>211</sup>Selon Ntwari (2019), au Burundi, le caractère obligatoire n'est pas effectif au cycle fondamental. Vaudrait mieux parler d'enseignement de base.

L'autre partie des élèves ayant réussi l'évaluation externe sont affectés dans les années d'études du cycle postfondamental. Quoique les issues ne soient pas les mêmes pour les deux catégories d'élèves, les deux groupes seront toujours confrontés à la compréhension de l'écrit « en tant que citoyens, travailleurs et apprenants tout au long de la vie » (OCDE, 2003). L'élève qui termine la 9<sup>e</sup> année sera confronté à au moins un des quatre grands domaines d'utilisation des compétences linguistiques du CECR tels que décrits par le Conseil de l'Europe (2001) et relevés au deuxième chapitre.

La classe de 9<sup>e</sup> année nous a intéressée aussi pour une autre raison. En effet, dans le souci d'avoir une base de données et un autre élément de comparaison entre les types d'écoles d'une part et, les élèves des milieux urbains et ruraux d'autre part, nous pouvions comparer les écoles en consultant les résultats du concours national (disponibles au Bureau des Evaluations du ministère de l'éducation).

#### **7.4. Procédure de l'enquête et de passation de l'épreuve**

La procédure de l'enquête et de la passation de l'épreuve a suivi trois principales étapes. Il s'agit des phases préliminaires à l'enquête, à savoir la préenquête, le tirage des écoles et des enquêtés ainsi que l'enquête proprement dite (enquête par questionnaires et test de compréhension de l'écrit).

##### **7.4.1. La préenquête**

Après l'élaboration du questionnaire provisoire, notre première phase (juillet 2017) a été de soumettre les deux questionnaires à des collègues burundais de l'Université Catholique de Louvain (et dont certains d'entre eux sont du domaine de l'enseignement) et à des élèves burundais de Louvain-La-Neuve (dont certains ont évolué au Burundi et se sont installés en Belgique avec la crise de 2015). Notre objectif était double. Le premier était de pouvoir estimer le temps moyen que les élèves et les enseignants mettraient à compléter les questionnaires respectifs. Cette étape nous a permis de constater qu'une durée de 35 minutes, la même qui est donnée aux enquêtes PISA, était amplement suffisante pour répondre au « questionnaire pour élève ». Nous estimions que même l'élève le plus lent serait à la hauteur d'y répondre complètement pendant ce temps. La durée moyenne pour le « questionnaire enseignant » avait été estimée à une vingtaine de minutes.

Le deuxième dessein était d'avoir des retours quant à la compréhension des questions. Pour compléter cette étape, nous avons fait une préenquête (octobre 2017) au Burundi. Nous

avons choisi une seule école pour chaque type et quelques élèves et enseignants. Cette étape nous a permis d'appréhender à quel degré les questionnaires sont compris par les élèves et les enseignants. Cela nous a permis de faire des modifications dans le but, non seulement de faciliter la compréhension, mais aussi de vérifier si le temps imparti était amplement suffisant.

#### **7.4.2. Tirage des écoles et des enquêtés**

Pour savoir sur quelles écoles nous allions enquêter, nous avons fait un tirage aléatoire en fonction de l'effectif et du type d'écoles ayant la 9<sup>e</sup> fondamentale. Après avoir recueilli au sein de la direction du Bureau des Evaluations la liste de toutes les écoles ayant passé le concours national de 9<sup>e</sup> fondamentale, Edition 2016, nous les avons classées en fonction de leur statut. En tout, nous avons trouvé que 2163 écoles avaient passé ce concours. Au départ, nous avions prévu d'enquêter sur 5% des écoles (soit 109 écoles) mais compte tenu du fait que nous étions limitée dans le temps, nous avons alors pris 3 % de ces écoles, c'est-à-dire 66 écoles réparties sur 18 provinces. Après nous être fixée sur le nombre, il fallait faire un triage pour savoir quelles écoles prendre. Nous avons donc classé toutes les écoles par catégorie. Après les avoir rangées, nous avons fait un tirage systématique et stratifié. Selon le site des *Statistiques Canada*, l'échantillonnage systématique, appelé aussi échantillonnage par intervalle est une méthode probabiliste qui consiste à numéroté de 1 à N les éléments de la base du sondage. N est la taille de la population totale. Ensuite, l'enquêteur détermine l'intervalle d'échantillonnage K « en divisant le nombre d'unités incluses dans la population par la taille de l'échantillon que vous désirez obtenir »<sup>212</sup>. Il reste à sélectionner au hasard un nombre entre 1 et K. Ce nombre s'appelle « origine choisie au hasard ou « le pas » et constitue le premier nombre inclus dans l'échantillon jusqu'au nombre d'individus voulus. De notre part, nous avons pris 2163 divisé par 66, ce qui nous a donné à peu près 33. Pour le choix du premier nombre, nous avons pris le chiffre 8 qui correspondait à la date du jour du tirage de l'échantillon. Cela veut dire que la première école choisie était la 8<sup>e</sup> sur la liste et la 2<sup>e</sup> devait être la 41<sup>e</sup> école de la liste et ainsi de suite. Concernant la stratification, elle a concerné l'échantillonnage selon les types d'écoles et le choix des élèves au sein de la classe. L'échantillonnage stratifié consiste à subdiviser une population en sous-échantillons homogènes (appelés strates) et définir les critères de choix de la variable d'intérêt. Au sein de

---

<sup>212</sup> <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/prob/5214899-fra.htm#a2> consulté le 09 janvier 2020.

chaque sous-groupe ou strate, on prélève aléatoirement des individus jusqu'à obtenir des sous-échantillons aléatoires simples voulus.

Lors de l'enquête, les écoles n'ont pas été enquêtées telles que nous l'avions prévu. Après avoir pris contact avec les directeurs provinciaux de l'enseignement, il y a des écoles que ces derniers nous déconseillaient, compte tenu des voies d'accès impraticables. A la place, ils nous proposaient d'autres écoles de la localité se trouvant dans des conditions similaires. Une autre raison qui nous a amenée à changer d'écoles est que certaines d'entre elles, surtout celles privées, n'existaient plus, car elles avaient été supprimées par la décision du ministre qui a frappé toutes les écoles privées n'ayant pas reçu 20% au concours national de 9<sup>e</sup> (cf. Lettre du ministre n° 610/CAB/je/6010/2017 du 30 août 2017 adressée aux directeurs provinciaux de l'enseignement. Cette lettre comportait en annexe une liste de 62 écoles à fermer). Dans ce cas, ces écoles ont été également remplacées par d'autres présentant des caractéristiques approximativement semblables.

Pour ce qui est du tirage des « élèves enquêtés », nous avons procédé par un tirage aléatoire, à l'intérieur de la classe. Au départ, nous nous étions fiée aux résultats des études antérieures et nous pensions trouver des classes avec une centaine d'élèves. Nous nous étions dite qu'un quart, soit 25 élèves, était suffisamment représentatif. Même si nous avons remarqué qu'en général, il n'y a plus de classes très pléthoriques en 9<sup>e</sup> (suite à beaucoup d'abandons, nous a-t-on dit), nous avons chaque fois pris un effectif de 25 là où il y en avait (certaines classes comptent une dizaine d'élèves). Pour donner la chance à chaque élève d'être choisi selon les termes de l'échantillonnage aléatoire (Lavarde, 2008), nous prenions de petits papiers dont le nombre devait être égal au nombre d'élèves dans la classe. Ensuite, nous numérotions de 1 à 25. Nous les distribuons à tous les élèves en leur demandant de choisir au hasard un papier et seuls ceux qui avaient choisi un papier comportant un numéro complétait le questionnaire et faisait le test de compréhension. Dans le cas d'un effectif un peu plus élevé que 25 élèves (seules des classes de 26 et 27 élèves ont été observées), nous enquêtons sur toute la classe.

Pour ce qui est des enseignants, nous soumettions le questionnaire à l'enseignant(e) de français respectif de la classe interrogée. Cela nous a permis de lier les performances des élèves à leur enseignant(e) et à ses caractéristiques. Parfois les enseignants n'étaient pas présents. Les questionnaires étaient donnés aux directeurs d'écoles ou aux préfets des études et on s'entendait sur la manière de les récupérer.

### **7.4.3. L'enquête proprement dite**

Notre enquête s'est déroulée en octobre-novembre 2017 dans les écoles fondamentales (9<sup>e</sup> année). Tous les types d'écoles existant au Burundi ont été touchés. Etant donné que les écoles privées sont moins nombreuses que les écoles publiques, nous avons essayé de respecter les proportions, mais nous nous sommes heurtée à un problème. Beaucoup d'écoles privées, qui sont à majorité des écoles techniques ont supprimé petit à petit le cycle fondamental et privilégient les cycles techniques. L'enquête s'est faite sous notre supervision pour éclairer sur des points qui auraient pu sembler relativement obscurs. Notre intervention consistait aussi à expliciter certaines questions qui ne seraient pas bien comprises par les enquêtés. Nous ramassions d'abord les questionnaires et pendant que les élèves étaient en train de passer le test, nous vérifiions si les questionnaires avaient été complétés d'une façon exhaustive. Comme chaque élève avait inscrit son numéro de classe sur son questionnaire, il y avait la possibilité de lui demander de compléter les vides remarqués. Signalons que le temps de passation estimé avec la préenquête était largement dépassé (jusqu'à 2 heures en moyenne) et que dans la majorité des écoles, l'explication des questions a dû être effectuée en kirundi, faute de niveau de compréhension.

Cela a eu comme conséquence qu'à certaines écoles, le test se passait le lendemain en fonction des horaires de cours. Signalons aussi que certains directeurs nous refusaient l'accès à leurs écoles, même si le ministre de l'éducation nationale (et de la recherche scientifique) avait bien écrit à tous les directeurs provinciaux de l'enseignement en leur demandant de nous faciliter la tâche. Dans ce cas, nous remplaçons leurs écoles par d'autres du même type et de même milieu d'implantation.

### **7.4.4. Conclusion**

Le chapitre VII relate les différentes démarches méthodologiques suivies dans notre recherche. Elle décrit la conception des outils de l'enquête et le travail de terrain ainsi que les traitements envisagés. Les outils sont constitués de deux questionnaires, un pour les élèves et un autre pour les enseignants. De plus, une épreuve de compréhension de l'écrit a été conçue pour être adressée aux élèves de 9<sup>e</sup> fondamentale constituant notre échantillon. Les questionnaires ont été décrits comme des dispositifs permettant de recueillir les facteurs sociaux et contextuels pour les élèves et les enseignants, quitte à pouvoir par la suite confronter ces derniers aux résultats des élèves, à l'aide des logiciels statistiques. L'objectif

final est de pouvoir déterminer le(s) facteur(s) impactant le plus les performances des élèves burundais en lecture du français et pouvoir proposer une solution à la problématique.

S'agissant du travail de terrain, la première étape a été de procéder à une préenquête en vue de relever des dysfonctionnements éventuels. La deuxième étape a consisté en des opérations d'échantillonnage et aux contacts des autorités ministérielles et scolaires. Le tirage des écoles a été suivi par l'enquête proprement dite qui s'est déroulée dans les écoles du Burundi d'octobre à novembre 2017.

## Chapitre VIII : Description de l'échantillon et facteurs sociodémographiques

### 8.0. Introduction

Avant de passer à la description et à l'analyse des résultats, nous rappelons que nous sommes à la recherche des facteurs qui font que le niveau de français en général et en compréhension de l'écrit ne cesse de baisser. L'analyse que nous allons effectuer consiste à mettre en lien les résultats de l'épreuve et les facteurs (dont ceux sociodémographiques) recueillis grâce aux questionnaires. La démarche méthodologique se fait dans deux étapes. Dans un premier temps, nous présentons l'échantillon. Celui-ci concerne non seulement les écoles, mais aussi les élèves et les enseignants. La deuxième étape consistera à croiser les résultats des élèves avec certains facteurs sociaux et contextuels relevés dans les questionnaires. Cette analyse nous permet de déceler, par la suite, quels indicateurs impactent davantage les performances des élèves en français en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Nos variables d'intérêt sont surtout le milieu d'implantation et le réseau de l'école d'une part, le contexte familial des élèves, d'autre part, et enfin, les caractéristiques des enseignants et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Comme nous l'avons indiqué dans les chapitres antérieurs, notre population d'enquête est constituée d'élèves et d'enseignants du quatrième cycle (9<sup>e</sup>) de l'école fondamentale (ECOFO) du Burundi. Nous avons dû choisir un échantillon d'écoles et d'élèves, dont les indicateurs nous permettront de tirer des conclusions, avec une certaine marge d'erreur (95%). Avant d'aborder la description, présentons d'abord comment s'est opérée la codification de l'élève, de l'enseignant et de leur école.

Dans le strict respect de l'anonymat des élèves, des enseignants et de leurs écoles, nous avons utilisé un système de codes. Cette codification comprend le milieu où est implantée l'école (« U » pour milieu urbain et « R » pour milieu rural), le numéro de la province par ordre alphabétique (précédé de 0 pour les numéros inférieurs à 10), suivi du « type d'école »<sup>213</sup>, du nom de l'école (première lettre majuscule suivie des deux dernières lettres en minuscules) et enfin du numéro d'ordre de l'élève dans la classe (précédé également de 0 pour les numéros inférieurs à 10). Avec cette codification, le code des élèves d'une même école ne diffère que

---

<sup>213</sup> « Ec » pour ECOFO, « Ly » pour lycée, « LyCom » pour lycée communal, « LyT » pour lycée technique, « LyMun » pour lycée municipal, « Ly » suivi de l'abréviation de l'école pour la plupart des écoles sous convention. Les écoles techniques revêtent un caractère particulier. Vu la diversité d'appellations, il n'y a pas de code commun. Nous avons utilisé les abréviations de l'école respective, même si cela pourrait révéler de quelle école il s'agit. Ainsi par exemple, U17LyGro03 veut dire qu'il s'agit d'un élève du milieu urbain, de la province Rutana, du lycée Giharo et qui est numéro 3 sur la liste de sa classe. Notons que ce lycée n'existe pas, ce n'est qu'un exemple.

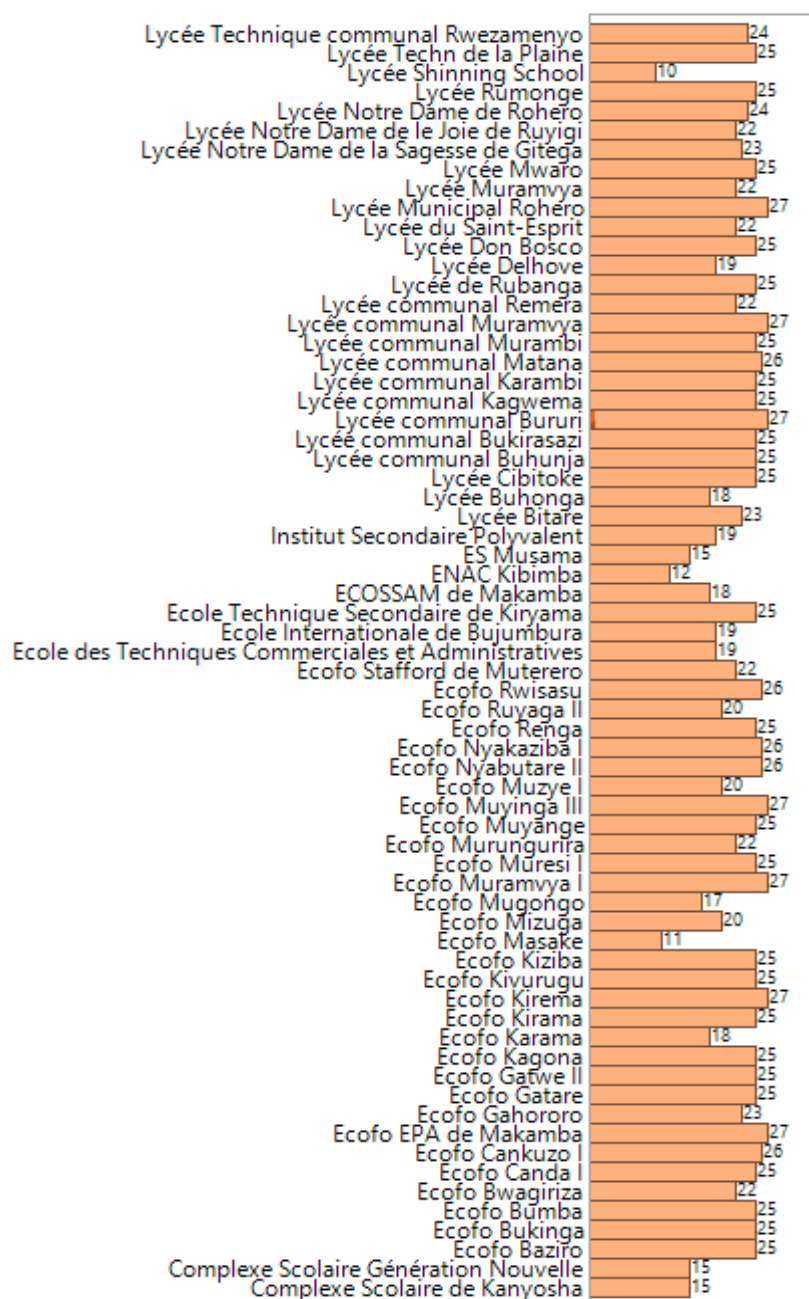


par le numéro d'ordre de la classe. Dans l'objectif de pouvoir relier un élève et son école ainsi que son enseignant le cas échéant, l'identification codifiée de ce dernier ressemble à celle de l'élève, à la seule différence que l'élève a un numéro d'ordre respectif de la classe.

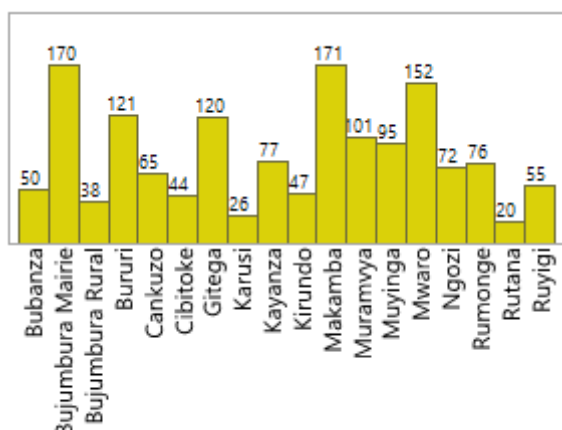
La description de l'échantillon que nous détaillons dans les lignes qui suivent se fera en deux temps, et sera basée sur les rubriques des deux questionnaires de notre enquête. Les résultats se retrouvent résumés dans des graphiques et tableaux, sortis à l'aide du logiciel JMP. Parfois nous montrons les effectifs sous forme de valeurs et, d'autres fois, sous forme de pourcentages.

### **8.1. Description des écoles**

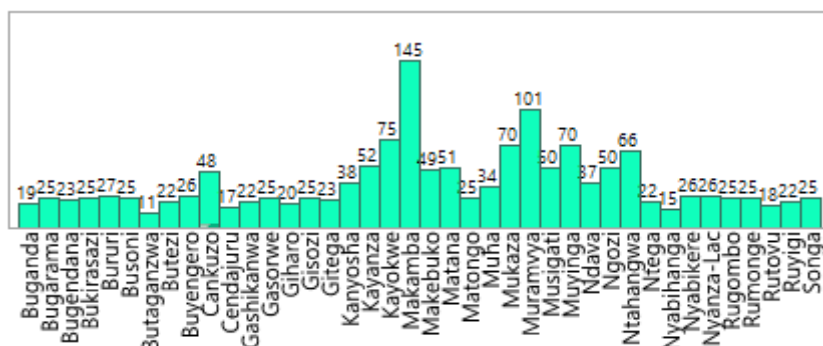
Comme nous l'avons déjà précisé au chapitre traitant de la méthodologie, notre enquête a porté sur 66 écoles choisies aléatoirement et le nombre d'élèves par école est variable d'un établissement à un autre. Ces écoles sont réparties sur les 18 provinces que compte le pays et sur 40 communes. Les graphiques 1, 2 et 3 représentent la répartition de l'échantillon selon les écoles, puis selon les provinces et les communes d'appartenance de ces dernières.



**Graphique 1** : Ecoles avec cycle fondamental sélectionnées et effectifs d'élèves par école, année scolaire 2017-2018 (n=1500).



**Graphique 2** : Répartition de l'échantillon selon les directions provinciales de l'enseignement, année scolaire 2017-2018 (n=1500).



**Graphique 3** : Répartition de l'échantillon selon les directions communales de l'enseignement, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Nos écoles se distribuent également sur deux cycles, à savoir le cycle fondamental (782 élèves, soit 47,9%) et le cycle complet (718 élèves, soit 52,13%). Rappelons que ce premier cycle qui s'arrête en 9<sup>e</sup> est constitué d'anciennes écoles primaires et de quelques anciens collèges communaux<sup>214</sup>. Le second dispose, en plus du cycle fondamental, d'un cycle postfondamental.

### 8.1.1. Milieu d'implantation de l'école<sup>215</sup>

En tenant compte du lieu d'implantation de l'école et du réseau, nous recensons 57 écoles publiques dont 38 implantées en milieu rural et 19 en milieu urbain. Les écoles privées se trouvent en milieu urbain (8 écoles) sauf une. Nous avons ensuite catégorisé nos écoles en

<sup>214</sup>Comme le ministère a tellement besoin d'écoles qui accueillent les élèves au postfondamental, plusieurs collèges communaux ont été transformés en lycées communaux.

<sup>215</sup>Nous n'avons pas eu de « cadastre » des écoles selon le milieu. Nous qualifions comme école urbaine, celle qui est placée au chef-lieu d'une ville ou d'un centre urbain dans l'intervalle ne dépassant pas plus ou moins 1 kilomètre à partir de la périphérie de la ville/du centre urbain. Toutes les autres écoles étaient considérées comme rurales.

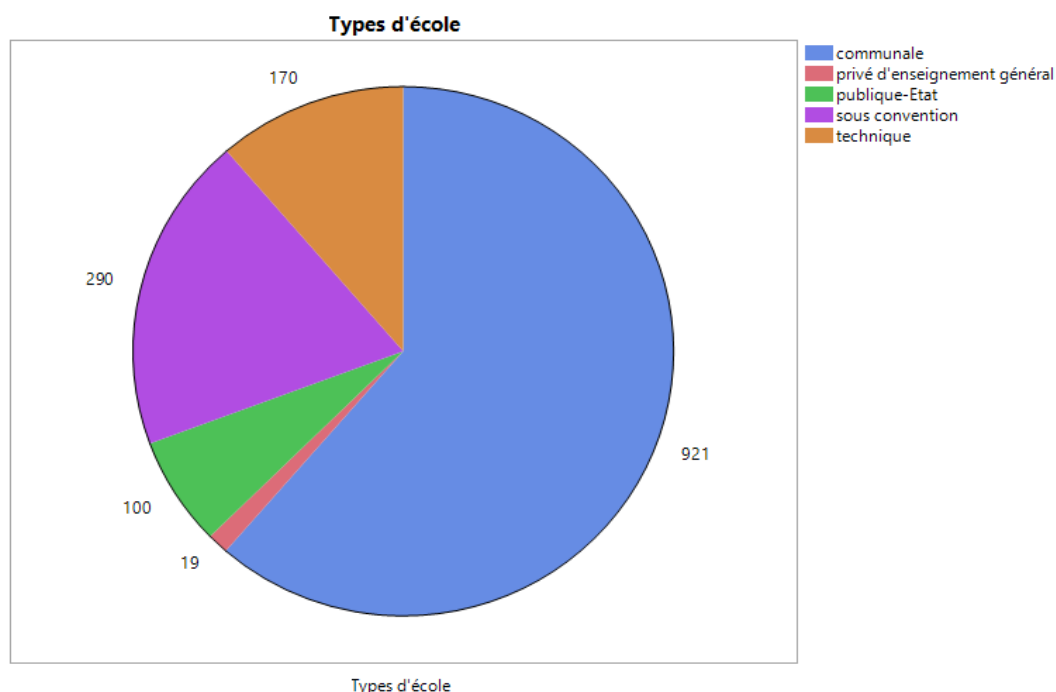
quatre groupes, compte tenu du lieu d'implantation et des ressources matérielles et humaines dont elles disposent. Le tableau 1 montre la distribution des écoles selon le milieu.

| Types d'écoles                     | Milieu rural | Milieu urbain |
|------------------------------------|--------------|---------------|
| Communales                         | 29           | 9             |
| Sous-convention                    | 6            | 7             |
| Public-Etat (enseignement général) | 1            | 3             |
| Privé d'enseignement général       | 1            | 1             |
| Privé technique                    | 0            | 7             |
| Publique technique                 | 2            | 0             |
| <b>Total</b>                       | <b>39</b>    | <b>27</b>     |

**Tableau 1** : Types d'écoles fondamentales burundaises selon le milieu (n=66).

### 8.1.2. Les types d'écoles

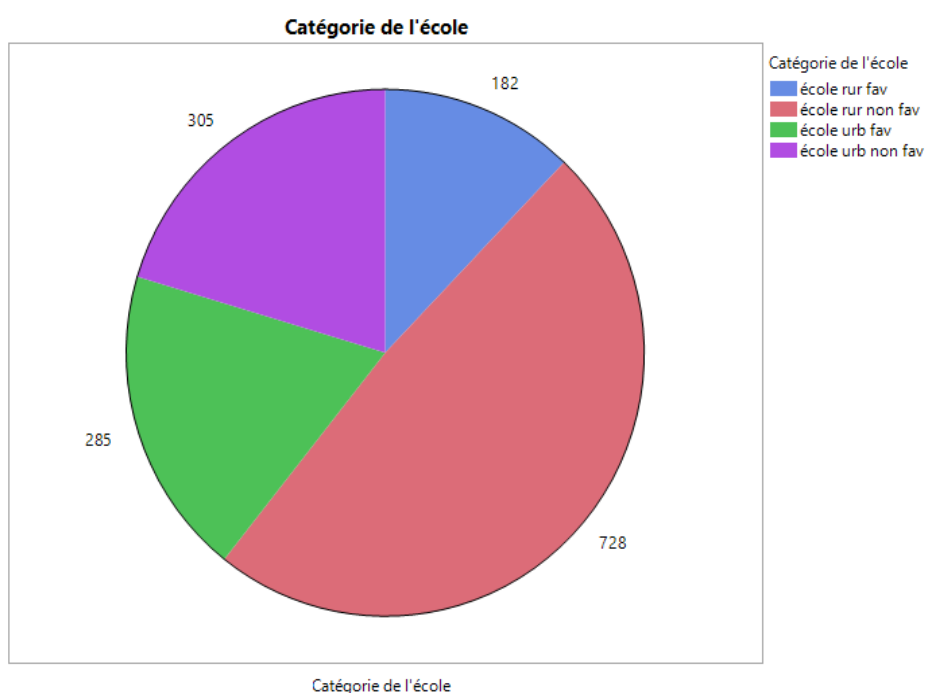
Les élèves des 66 écoles dans lesquelles nous avons enquêté fréquentaient le réseau public (1341 élèves) et le réseau privé (159 élèves). Cinq types d'écoles ont été considérés. Il s'agit des types communal (921 élèves, soit 61,4%), sous convention (290 élèves, soit 19,33%), technique (170 élèves, soit 11,33%), public de l'Etat (100 élèves, soit 6,7%) et privé d'enseignement général (19 élèves, soit 1,2%).



**Graphique 4** : Répartition de l'échantillon selon le type d'école, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

### 8.1.3. Les catégories d'écoles

Nous avons catégorisé nos écoles en quatre groupes, compte tenu du lieu d'implantation et des ressources matérielles et humaines dont elles disposent. Le grand critère pour classer une école comme favorisée était la disponibilité de la bibliothèque. Ainsi, nous avons des écoles rurales non favorisées (728 élèves, soit 48,53%), des écoles rurales favorisées (182 élèves, soit 12,13%), des écoles urbaines favorisées (285 élèves, soit 19%) et des écoles urbaines non favorisées (305 élèves, soit 20,33%).



**Graphique 5** : Répartition de l'échantillon selon la catégorie d'école, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Après avoir sélectionné les écoles, nous rappelons que nous avons ensuite tiré un échantillon d'élèves dans les classes respectives.

## 8.2. Description de l'échantillon des élèves (n=1500)

Sur cet échantillon de 1500 élèves, 880 sont de milieu rural et 620 de milieu urbain. Le questionnaire pour l'élève relève des informations sur les variables sociodémographiques ainsi que sur le milieu de vie des élèves.

### 8.2.1. La variable genre

Sur les 1500 élèves constituant notre échantillon, 838 élèves (soit 56%) sont de sexe féminin (noté « F ») et 662 (soit 44%) de sexe masculin (noté « M »). La différence d'effectifs des élèves de sexe féminin et masculin peut être expliquée par un biais d'échantillonnage. En effet, compte tenu de la « parité entre les genres » dans le système éducatif burundais telle

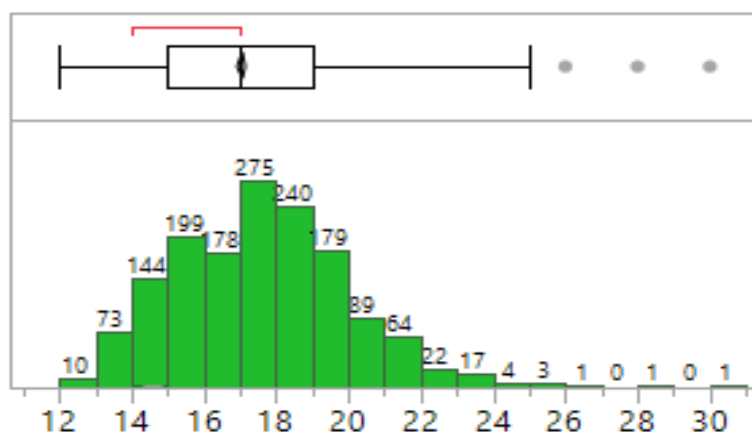
qu'évoquée par l'étude PASEC (2016, p.6)<sup>216</sup>, nous aurions dû interroger un nombre égal d'élèves de sexes féminin et masculin. La méthode de choix de l'échantillon au sein de la classe (distribution de petits papiers au hasard) a fait que les effectifs soient différents. La différence d'effectifs concerne aussi la nationalité.

### 8.2.2. La variable nationalité

Sur les 1500 élèves, quatre nationalités ont été recensées. Notre échantillon est dominé par la nationalité burundaise (1490 élèves, soit 99,3%). Les autres nationalités sont congolaise (8 élèves, soit 0,53%), omanaise (1 élève, soit 0,07%) et rwandaise (1 élève, soit 0,07%).

### 8.2.3. La variable âge

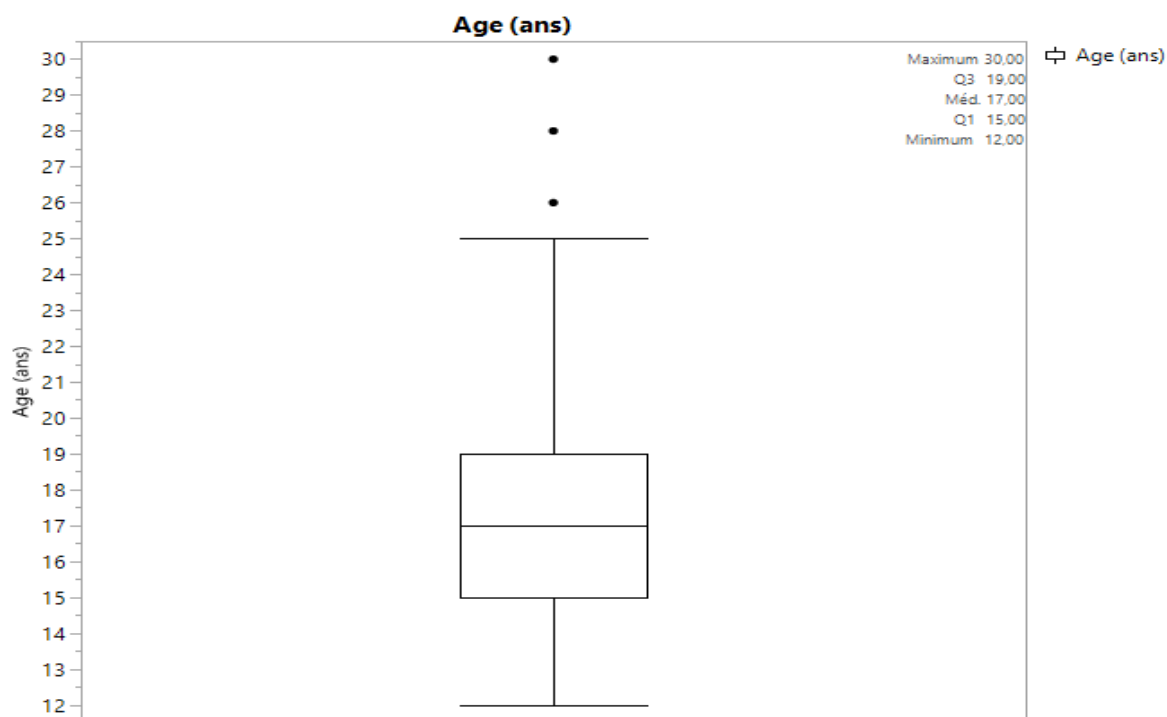
Avant la passation de l'enquête, compte tenu de l'âge requis pour commencer la première année, nous avons estimé que les élèves inscrits en 9<sup>e</sup> fondamentale auraient été âgés de plus ou moins 15 ans. Le travail de terrain nous a présenté une autre réalité. Après avoir dépouillé les questionnaires, les statistiques nous ont montré que la moyenne est de 17 ans, avec une déviation standard de 2,36. L'élève le plus jeune a 12 ans et le plus âgé a 30 ans, comme cela apparaît sur le graphique 6.



**Graphique 6** : Répartition de l'échantillon des élèves selon l'âge des élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

<sup>216</sup>Même si PASEC (2016) évoque une parité entre les deux sexes, l'étude Maurer (2010) du projet LASCOLAF notait que dans l'enseignement burundais, les effectifs de filles sont inférieurs à ceux des garçons alors que PASEC (2014, p.49) évoquait une « évolution en dents de scie » avec une augmentation d'environ 28 points entre 2004 et 2014, en faveur des filles.

Le boxplot ou boîte à moustaches nous a permis de détecter certaines valeurs aberrantes, à savoir des âges plus ou moins très éloignés de la moyenne. Il s'agit de 26 ans (élève U02CSK40), de 28 ans (élève U02ETCAKge05) et 30 ans (élève U06LyCke17).



**Graphique 7:** Box-plot représentant les valeurs aberrantes de l'échantillon selon l'âge des élèves, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

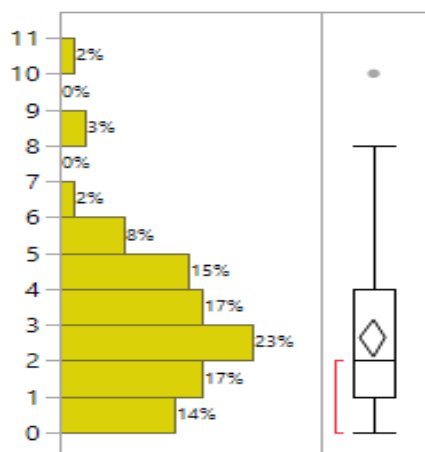
Comme nous l'avons déjà évoqué au cours des chapitres précédents, cet écart entre les âges peut être expliqué par les conditions dans lesquelles les élèves étudient. En effet, les deux premiers élèves parmi les trois mentionnés ci-dessus fréquentent des écoles techniques de milieu urbain. Cette situation peut être liée au fait que ce sont des élèves qui n'ont pas pu évoluer normalement dans l'enseignement général et qui se sont « réfugiés » (Ndayizamba, 2015, p.51) dans ces écoles, après plusieurs redoublements ou abandons. Pour le troisième élève (de Cibitoke, une province frontalière avec la RDC), on pourrait penser qu'il fait partie de groupes rapatriés et insérés dans l'enseignement au Burundi. Il peut avoir suivi les premières années de scolarisation dans les pays d'exil, probablement dans d'autres langues d'enseignement que le français. Nous verrons plus loin dans quelle mesure les facteurs liés aux élèves impactent les performances en compréhension de l'écrit du français.

### 8.3. Description de l'échantillon d'enseignants du cycle fondamental burundais (n=66)

Dans la recherche des facteurs influençant la réussite en compréhension de l'écrit, nous avons vu avec les rapports de l'OCDE qu'avoir des enseignants compétents et donc bien formés est un des grands indicateurs de la performance. C'est dans ce sens que nous avons pensé à ausculter la situation de la formation des enseignants du Burundi, à travers les déclarations des 66 enseignants dans des questionnaires. Dans cette brève présentation de l'échantillon, nous relèverons quelques caractéristiques sur lesquelles nous reviendrons dans les lignes qui vont suivre, concernant leur impact sur les performances des élèves. Les premières sont relatives à leurs formations.

#### 8.3.1. La formation continue des enseignants

Ayant montré dans quelle mesure la formation continue des enseignants est un des facteurs clés dans la réussite des élèves selon les différents rapports PISA, nous avons posé quelques questions en ce sens aux enseignants burundais. Les réponses nous permettront par la suite de mesurer l'impact de cette formation. Le graphique 13 montre le nombre de formations dont les enseignants de l'ECOFO ont bénéficiées.



**Graphique 13:** Nombre de formations continues par enseignant de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=65)<sup>217</sup>.

Concernant les années dans lesquelles ces formations ont eu lieu, les enseignants ont cité les années allant de 2000 à 2017 (sauf 2002 et 2007). Les années ont été évoquées dans l'ordre suivant : 2015, 2016, 2014, 2017, 2013, 2010, 2012 et 2008. Nous pouvons affirmer sans peur

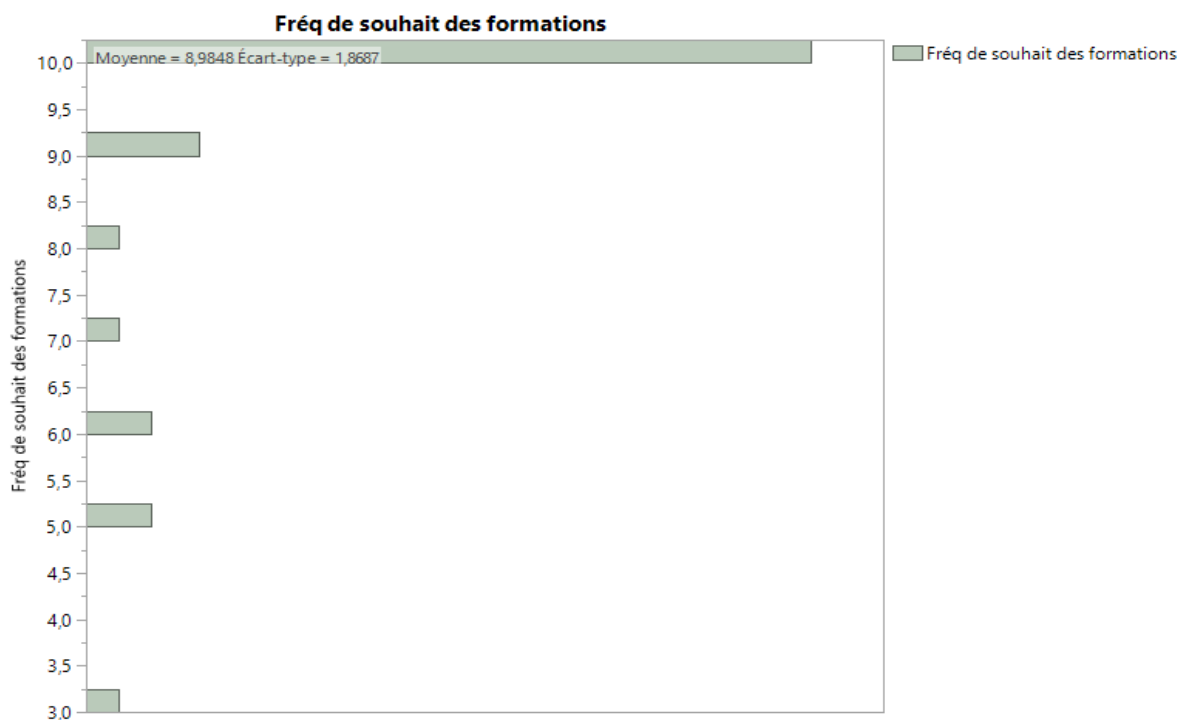
<sup>217</sup>Une enseignante (U02LyS-E) ayant une expérience de 20 ans comme professeur de français nous a déclaré avoir suivi « beaucoup » de formations continues à tel point qu'elle ne connaît même plus les années de formations. Comme la modalité « beaucoup » ne peut pas être transformée en échelle continue, le logiciel l'a exclu. On aurait dû avoir 66 enseignants (n=66). Elle apparaît sur le graphique comme une donnée aberrante.



de nous tromper que ces formations sont liées aux réformes en rapport avec l'enseignement fondamental et du Projet CELEC que nous avons déjà évoqué. Trois enseignants ont déclaré ne plus se souvenir des années de formation.

Concernant les organisateurs, il ressort des réponses recueillies que certains enseignants ne savent pas qui sont les organisateurs de telles formations. Certains citent les bureaux pédagogiques (qui sont normalement des formateurs-exécutants), d'autres citent le gouvernement du Burundi, d'autres encore l'école d'attache, mais une grande partie cite le ministère de l'éducation. Signalons que même si certains citent les bailleurs de fonds comme la Coopération Française ou la Coopération Technique Belge, l'UNESCO ou les ONG telles que RET, World Vision ou CICR, d'autres donnent des réponses erronées comme « Le Chef de l'État » (Enseignant R10EcMsi).

Nous avons également demandé si les enseignants avaient bénéficié d'une formation en cours de carrière durant l'année écoulée. Même si le nombre de ceux qui n'ont pas suivi une formation (34 enseignants) au cours de l'année précédant l'année de l'enquête est supérieur à celui de ceux qui l'ont suivie (32 enseignants), l'écart entre les deux groupes n'est pas énorme. Toutefois, nous constatons que sans les réformes mentionnées, les enseignants n'auraient pas accès aux formations continues, comme l'ont d'ailleurs déjà noté des études antérieures. Pourtant, tous les enseignants affirment avoir envie de suivre des formations et à des fréquences très élevées (moyenne=8,98 ; déviation standard=1,87), comme le montre le graphique 14.

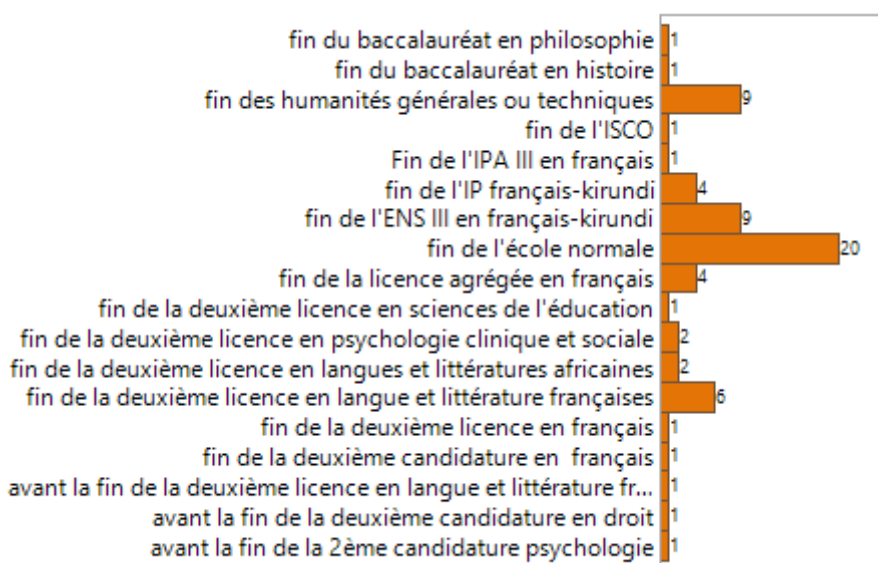


**Graphique 14:** Souhaits de formations continues par enseignant de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Parmi les raisons qui poussent les bénéficiaires potentiels à souhaiter suivre ces formations (selon leurs déclarations) nous trouvons, entre autres, pouvoir échanger avec les autres enseignants et partenaires éducatifs, en vue de corriger des lacunes et se faire évoluer mutuellement dans les pratiques de classe.

### 8.3.2. La formation initiale des enseignants

Les enseignants constituant notre échantillon ont suivi différentes filières d'enseignement. Il y en a qui ont suivi une formation initiale pour futurs enseignants et d'autres qui avaient été formés pour diverses carrières, mais qui se sont retrouvés dans l'enseignement. Le graphique 8 montre le seuil de formation et la filière de chaque enseignant.

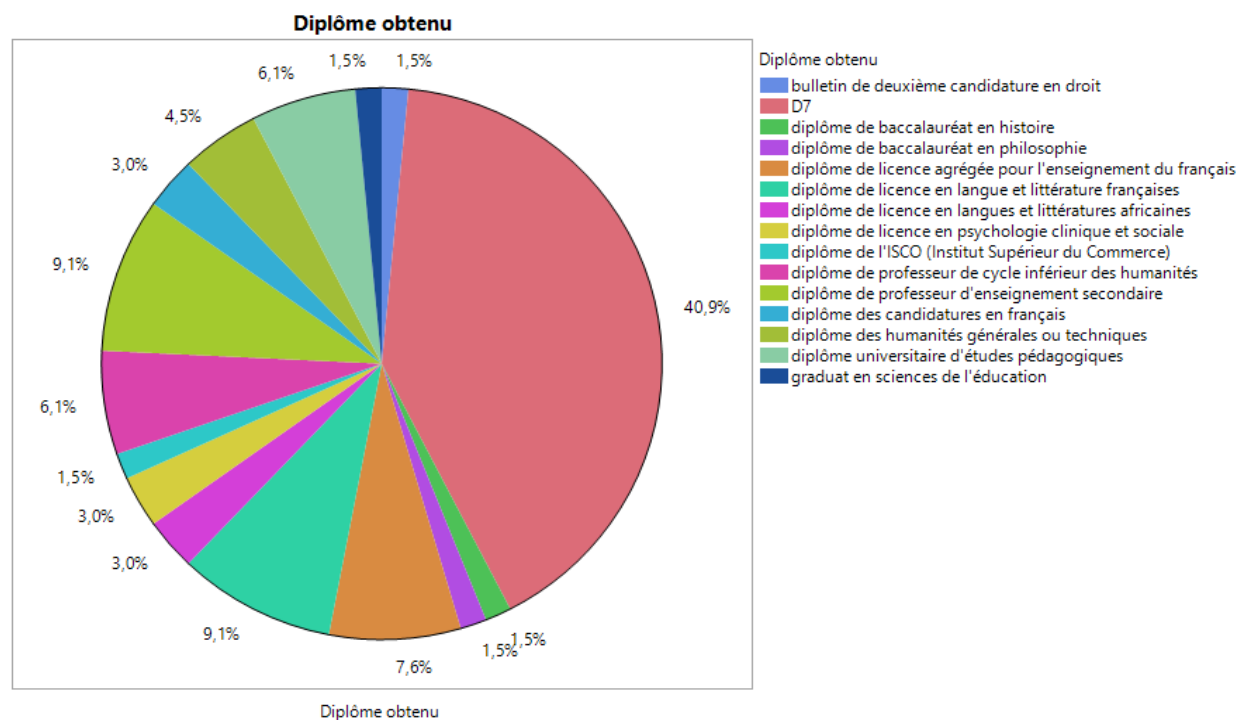


**Graphique 8 :** Répartition de l'échantillon des enseignants de l'ECOFO burundaise selon le niveau d'études, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Comme le montre le graphique, les enseignants ont des formations de base diversifiées. Nous observons également que certains d'entre eux, bien qu'ayant débuté les sections et départements liés à l'enseignement, les ont interrompus en cours.

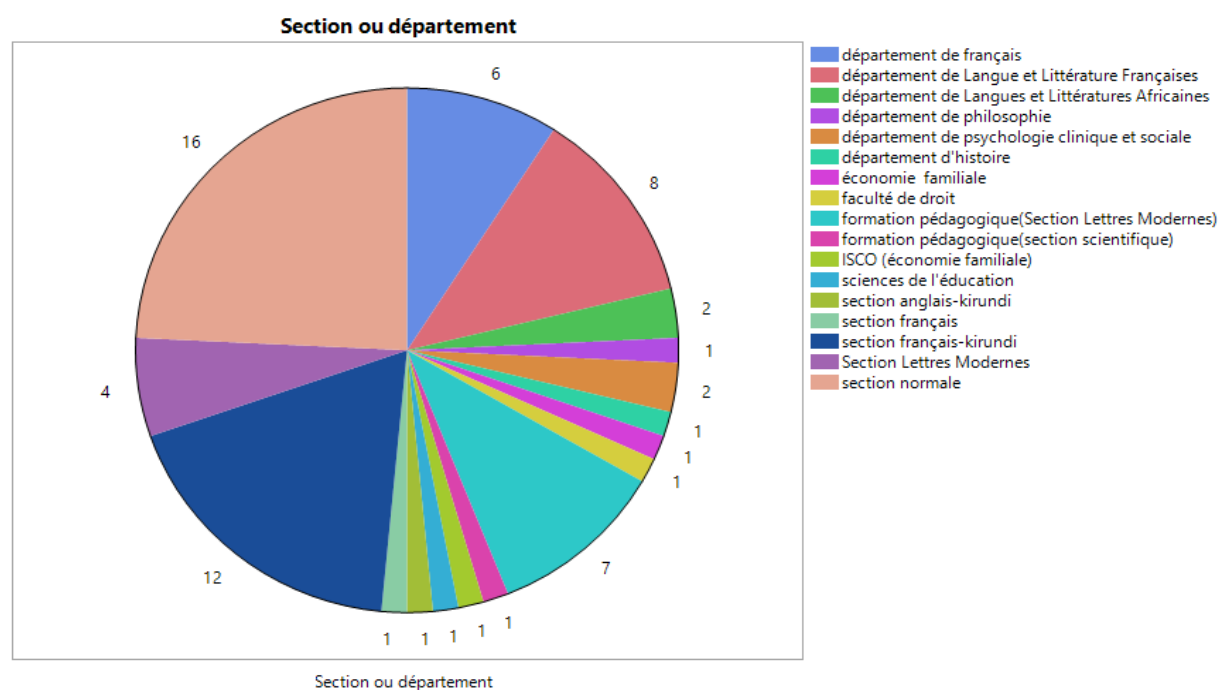
Près d'un tiers des enseignants (20 sur 66) ont fait l'école normale, section qui formait d'anciens enseignants de l'école primaire. Ensuite, 9 enseignants sont lauréats des humanités générales ou techniques, qui, comme nous l'avons vu, ne sont pas qualifiantes. Cette formation de base les destinait en effet à la poursuite des études d'enseignement supérieur. 9 autres enseignants ont terminé le premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure (ENS III) ; 6 enseignants ont suivi le département de langue et littérature françaises ; 4 ont terminé l'IP. Le reste est constitué de niveaux d'études variés.

Les diplômes obtenus par les enseignants sont aussi variés et conséquents aux niveaux de formation. La distribution des différents diplômes se trouve détaillée dans le graphique 9



**Graphique 9** : Distribution des diplômes des enseignants de l'ECOFO burundaise constituant notre échantillon, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Dans le même sens, les départements et sections fréquentés figurent dans le graphique 10.

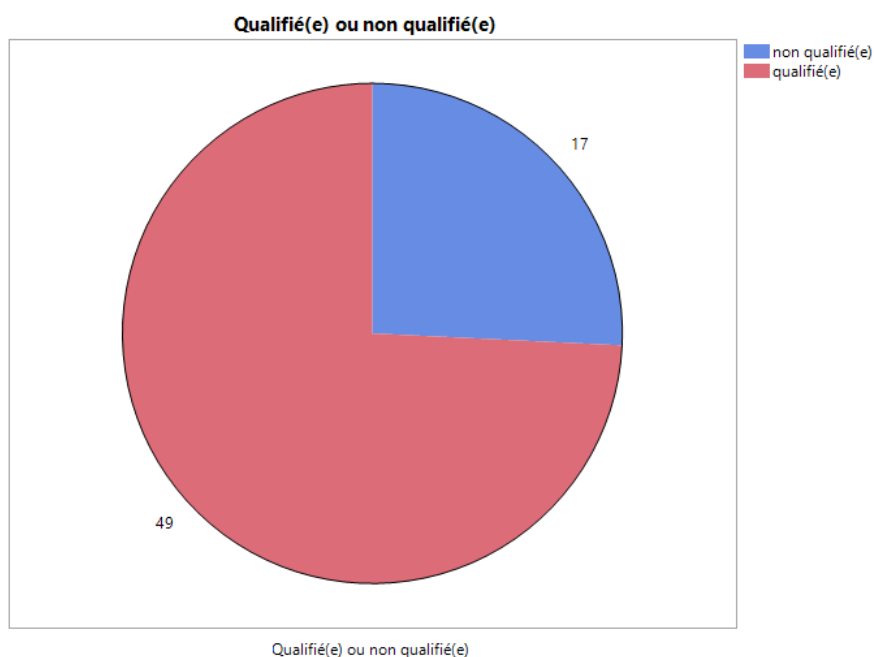


**Graphique 10** : Répartition de l'échantillon des enseignants de l'ECOFO burundaise selon le département/section fréquentés, année scolaire 2017-2018 (n=66).

L'observation des résultats nous montre que très peu d'enseignants ont suivi des départements ou sections formant des enseignants et à plus forte raison, des enseignants de français. Nous avons alors cherché à savoir, dans notre échantillon, combien d'enseignants

sont considérés comme qualifiés pour l'enseignement en général et pour l'enseignement du français en particulier.

Le graphique 11 montre que les enseignants considérés comme qualifiés (pour l'enseignement de base au Burundi) dans l'ensemble sont au nombre de 49, alors que 17 sont non qualifiés.

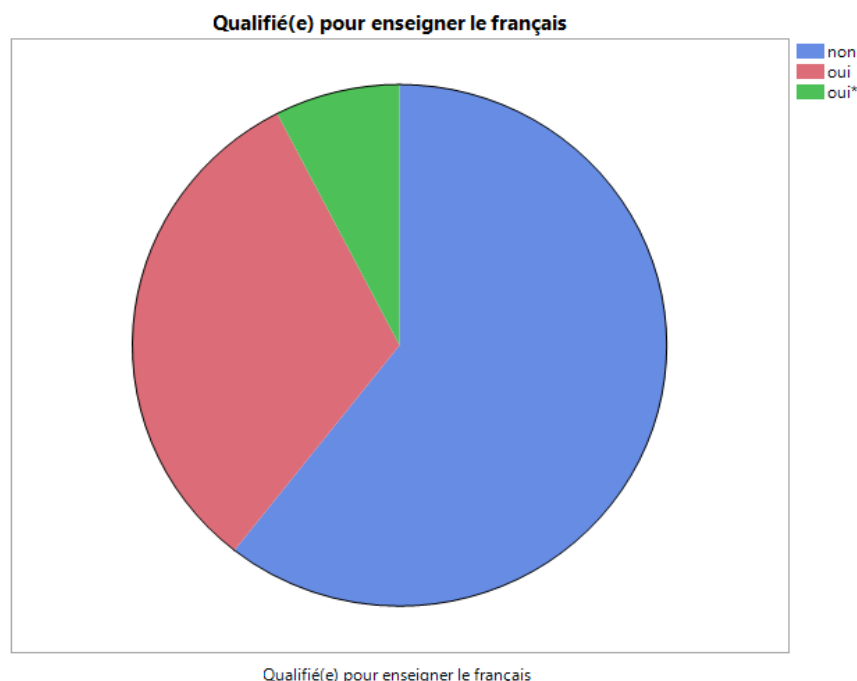


**Graphique 11:** Répartition des enseignants de l'ECOFO burundaise selon qu'ils sont considérés comme qualifiés ou non, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Toutefois, les enseignants affectés au cycle fondamental ne sont pas nécessairement qualifiés pour l'enseignement de toutes les disciplines<sup>218</sup>. Nous pensons que le fait que le cours de français soit enseigné par des enseignants n'ayant pas de formation solide dans cette matière peut impacter significativement les performances des élèves. C'est pour cela que nous avons cherché à savoir combien sont qualifiés pour l'enseignement du français. Ainsi, le graphique 10 nous montre que 40 enseignants sur les 66 constituant notre échantillon ne sont pas qualifiés pour enseigner le français en 9<sup>e</sup>. Seuls 21 enseignants sont vraiment qualifiés. Nous avons mis à part les 5 autres restant parce que le ministère considère les lauréats ayant terminé le département de langue et littérature françaises de l'Université du Burundi comme

<sup>218</sup>Les raisons d'austérité ont conduit le ministère de tutelle à restreindre les enseignants dans les classes du fondamental. Au moment où, avant l'avènement du système fondamental, à partir de la 7<sup>e</sup> année, chaque cours était censé être enseigné par un enseignant qualifié pour la discipline, aujourd'hui, dans la plupart des écoles fondamentales et communales, deux enseignants s'occupent de tous les cours, peu importe leur qualification. Dans ce sens, PASEC (2016, p.7) note que la transformation des anciens collèges en ECOFO a réduit la masse salariale dans les dépenses courantes de l'Etat qui « diminuent de 79% en 2012 à 71% en fin de période ».

non qualifiés, estimant que les cours pédagogiques qu'ils suivent ne suffisent pas pour en faire de bons enseignants. De notre part, nous considérons ces 5 enseignants comme qualifiés pour ce cours, ce qui nous fait un nombre de 26 enseignants qualifiés pour l'enseignement du français. Cette proportion n'est pas satisfaisante non plus, puisqu'on constate que presque la moitié des enseignants sont non qualifiés pour ce cours.

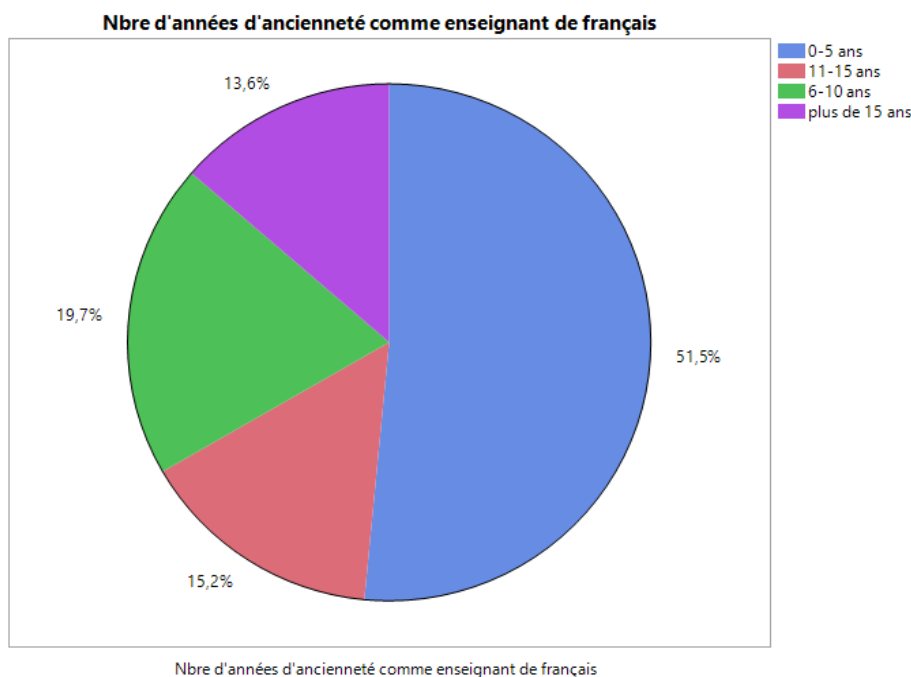


**Graphique 12:** Répartition des enseignants selon qu'ils sont qualifiés ou non pour enseigner le français à l'ECOFO, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Il y a alors lieu de se demander si la formation continue pourrait faire en sorte que ces enseignants puissent être mis à niveau et atteindre le niveau de ceux qui sont qualifiés pour l'enseignement du français.

### 8.3.3. Le parcours professionnel

Dans l'optique de voir dans quelle mesure l'expérience des enseignants joue sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français pour le cas du Burundi, nous avons cherché à connaître l'ancienneté des enseignants de notre échantillon. Ainsi, sans considérer la discipline, l'ancienneté des enseignants varie de 0 à 33 ans, avec une moyenne de 9,23 (déviations standard=6,48). Par contre, si on tient compte du cours de français, le graphique 15 nous montre que plus de 50% des enseignants ont une ancienneté comprise entre [0-5 ans].



**Graphique 15** : Nombre d'années d'ancienneté comme enseignant(e) de français à l'ECOFo burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Le fait que plus de 50% des enseignants de français ont une ancienneté variant de 0 à 5 ans alors que l'ancienneté moyenne est de 9 ans peut s'expliquer soit par le fait que certains enseignants ont commencé à enseigner le français avec le système fondamental alors qu'ils enseignaient d'autres cours avant, soit qu'ils sont nouvellement recrutés dans le métier. Une autre raison d'une moindre ampleur (à notre avis) et qui a d'ailleurs été relevée par Normandeau & Ratovondrahona (2013) est qu'après quelques années d'exercice de leur métier, certains enseignants partent pour d'autres filières que l'enseignement ou intègrent parfois l'administration et les bureaux pédagogiques et sont remplacés par d'autres, nouvellement recrutés.

Nous reviendrons sur les caractéristiques de notre échantillon lors de l'analyse de l'impact de nos facteurs explicatifs sur les performances des élèves au test de compréhension de l'écrit.

#### 8.4. Conclusion

Au cours du huitième chapitre, il a été procédé à la description des échantillons et de leur système de codification. La description concernait les élèves, les enseignants et les écoles qui sont éparpillés dans les 18 provinces que compte le pays.

Pour les premiers, il a été question de relever leurs caractéristiques sociodémographiques, à savoir le genre, l'âge et la nationalité. Concernant les enseignants, les facteurs qui ont été décrits sont en rapport avec les formations initiale et continue, et leur parcours professionnel.

S'agissant de la formation initiale, les résultats font état de filières suivies très diversifiées. De plus, il a été observé qu'un petit nombre d'enseignants avait initialement été formé pour enseigner le français.

Concernant la formation continue, les résultats ont montré qu'elle est rare alors que la grande partie des enseignants souhaiterait bénéficier de telles formations. Les réponses à la question de citer les années de formation montrent que le peu de formations organisées sont souvent pensées dans le cadre de réformes et non pour une quelconque évolution dans le métier.

Le parcours professionnel a été décrit sous l'aspect d'ancienneté. Dans l'ensemble, il a été observé que le gros des enseignants sont jeunes dans le métier et dans l'enseignement de la discipline. Plus de 50% des enseignants ont une expérience de [0-5 ans].

Du point de vue de la description des écoles, les variables d'intérêt ont été le milieu d'implantation (urbain/rural), le réseau (public/privé), la catégorie (favorisée/défavorisée) et le type. Cinq types d'écoles ont été concernés par l'enquête, à savoir, les écoles privées d'enseignement général, les écoles publiques-Etat, les écoles sous convention, les écoles communales et les écoles techniques. La catégorie des écoles a été établie en considérant les ressources matérielles et humaines dont disposent les établissements scolaires. D'autres facteurs ont été décrits concernant la fréquentation préscolaire, le réseau des six premières années, les cycles dont dispose l'école fréquentée au moment de l'enquête et le redoublement.



## Chapitre IX : Performances des élèves selon les facteurs sociodémographiques et ceux liés aux écoles

### 9.0. Introduction

Pour rappel, nous avons soumis les élèves constituant l'échantillon à un test de compréhension de l'écrit. Nous allons procéder à une comparaison d'une part entre les élèves de milieux urbain et rural et, d'autre part, entre les élèves de différents réseaux et types d'écoles. Dans cette logique de comparaison, nous croiserons les résultats obtenus dans le test avec les caractéristiques relevées dans les questionnaires. Les facteurs recueillis sont variés et sont par exemples des variables sociodémographiques. Nous tenterons chaque fois d'expliquer certains phénomènes observés en nous basant sur les connaissances que nous avons sur le terrain d'enquête.

### 9.1. Les résultats dans l'ensemble

Les résultats des élèves dans l'ensemble ne sont pas satisfaisants. Nous ne pouvons malheureusement pas les comparer avec les résultats des enquêtes PISA, étant donné que les épreuves utilisées ne sont pas les mêmes. Cependant, nous pouvons constater que sur l'échelle globale de compréhension de l'écrit, moins de la moitié des élèves (637 élèves) ont eu la moitié des points. Nous observons une moyenne de 4,23 sur 10 points et une déviation standard égale à 2,29. En termes de pourcentage, les élèves ont obtenu un score moyen de 42,3%. Le tableau 2 montre le score moyen et la déviation standard des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Moyenne                                                                | 4,2346667 |
| Écart-type                                                             | 2,2953091 |
| Erreur standard de la moyenne                                          | 0,0592646 |
| Limite supérieure de l'intervalle de confiance de la moyenne pour 95 % | 4,3509171 |
| Limite inférieure de l'intervalle de confiance de la moyenne pour 95 % | 4,1184163 |
| Nombre d'observations                                                  | 1500      |

**Tableau 2** : Scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit, année scolaire 2017-2018.

Nous constatons donc qu'en général, les élèves ont des résultats en dessous de la moyenne. Si nous partons du postulat que la note de 50% constitue la référence de réussite dans les écoles du Burundi, ce score moyen en compréhension de l'écrit confirme en partie les résultats des différentes études déjà citées, faisant état de baisse du niveau de français dans les écoles burundaises. Toutefois, selon le fonctionnement de la moyenne statistique, il se pourrait qu'une petite partie d'élèves réussisse bien alors qu'une grande partie échoue significativement, ce qui est d'ailleurs le cas.

Avant d'étudier les incidences des facteurs que nous analyserons en croisant les différentes variables, commençons par montrer les scores moyens par échelle de compétences. Ainsi, le tableau 3 montre les résultats moyens des élèves de l'ECOFO par échelle de compétences.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit         | Scores moyens (et déviations standards)<br>n=1500 |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Comprendre le sens global du texte/1                        | 0,66 (0,47)                                       |
| Accéder à l'information/1                                   | 0,62 (0,48)                                       |
| Localiser une information/2                                 | 1,14 (0,93)                                       |
| Réfléchir et évaluer/1                                      | 0,29 (0,46)                                       |
| Identifier l'objectif principal du texte/1                  | 0,44 (0,51)                                       |
| Développer une interprétation/3                             | 0,77 (1,17)                                       |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce/1 | 0,3 (0,46)                                        |

**Tableau 3:** Scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise par échelle de compétences de compréhension de l'écrit du français, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau 3, les performances des élèves se suivent dans cet ordre : comprendre le sens global du texte, accéder à l'information, localiser une information, identifier l'objectif principal du texte, identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce, réfléchir et évaluer et enfin développer une interprétation.

Compte tenu de nos variables d'intérêt, nous avons cherché à savoir quelle est l'influence des facteurs relevés dans le questionnaire sur les performances dans l'ensemble et selon les échelles de compétences.

## 9.2. Performances des élèves selon les indicateurs sociodémographiques

Les indicateurs sociodémographiques dont nous analysons l'implication sur les résultats des élèves sont le genre, l'âge et la nationalité.

### 9.2.1. Performances des élèves selon le genre

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Scores moyens (et déviations standards)<br>selon le genre féminin<br>n=838 | Scores moyens (et déviations standards)<br>selon le genre masculin<br>n=662 | t de Student |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Compréhension totale                                      | 4,17 (2,33)                                                                | 4,31 (2,24)                                                                 | ns           |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,67 (0,47)                                                                | 0,64 (0,48)                                                                 | ns           |
| Accéder à l'information                                   | 0,61 (0,49)                                                                | 0,62 (0,48)                                                                 | ns           |
| Localiser une information                                 | 1,13 (0,93)                                                                | 1,16 (0,93)                                                                 | ns           |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,28 (0,45)                                                                | 0,30 (0,46)                                                                 | ns           |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,44 (0,50)                                                                | 0,45 (0,52)                                                                 | ns           |
| Développer une interprétation                             | 0,74 (1,17)                                                                | 0,81 (1,17)                                                                 | ns           |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,29 (0,45)                                                                | 0,31 (0,47)                                                                 | ns           |

**Tableau 4 :** Scores moyens et déviations standards en compréhension de l'écrit du français des élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau 4, les élèves de sexe masculin sont plus performants (moyenne=4,31 et déviation standard=2,24) que ceux de sexe féminin (moyenne=4,17 et déviation standard=2,33). Cependant, aucune différence significative n'est observée (cf. les t de Student) pour toutes les échelles de compétences. Cette situation est différente des conclusions des différentes études dont les tests PISA qui trouvent que les élèves de sexe féminin sont plus performants que ceux de sexe masculin, en compréhension de l'écrit : « dans les évaluations internationales, quels que soient les pays, les filles ont en lecture un profil de réussite supérieur à celui des garçons. En France, cette inégalité de réussite est très prononcée, au point que l'on pourrait parler de 'dimorphisme sexuel' dans les performances en lecture » (Ouzoulias & Fischer, 2012, p.79). Parlant des évaluations faites en France (Ferrier, 2003 ; JAPD, 2008), ces auteurs montrent que « parmi les sujets en grande difficulté en lecture, les garçons sont bien plus nombreux (2 à 3 fois plus) que les filles » (De La Haye, Gombert & Rocher, 2009 cités par Ouzoulias & Fischer, 2012, p.79). Par ailleurs, s'exprimant sur les résultats de PISA (2006), ces auteurs vont loin en estimant que si l'on avait exclu les garçons de l'échantillon des élèves français, « la France serait le premier ex æquo avec le champion finlandais ! » (Ouzoulias & Fischer, 2012, p.80). Et de renchérir :

La fracture sexuée a atteint de tels écarts qu'elle est parfois plus signifiante que la fracture sociale dans l'analyse des parcours scolaires : au baccalauréat, les filles issues de catégories sociales dites défavorisées ont les mêmes résultats que les garçons issus des catégories caractérisées comme favorisées (Ouzoulias & Fischer, 2012, p.80).

Pour le cas du Burundi, on pourrait peut-être expliquer cette différence de scores par des raisons culturelles telles que relevées au chapitre VI. En effet, nous avons vu que les élèves qui s'absentent en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années (pour l'exécution de travaux de ménage et champêtres) réussissent moins par rapport à ceux qui ne s'absentent pas (cf. rapports PASEC). Or, selon l'ONG ACORD, les filles sont les plus vulnérables et les plus sacrifiées (surtout en milieu rural) dans ce sens. Ne perdons pas de vue aussi que les enfants de sexe féminin sont plus sollicités que les garçons non seulement pour les travaux ménagers, mais aussi pour la garde des enfants plus petits qu'elles, au moment où les parents sont occupés par les travaux champêtres. A ce sacrifice s'ajoutent les stéréotypes intrinsèques à la culture burundaise se manifestant à travers des comportements dévalorisants quant aux études d'enfants de sexe féminin.

### 9.2.2. Performances des élèves selon l'âge

Nous avons pensé à analyser s'il y avait une relation de corrélation entre l'âge des élèves et leurs performances.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Age des élèves (coefficient de corrélation r) |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=-0,25$ ; $p<0,001$                         |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=-0,07$ ; $p<0,01$                          |
| Accéder à l'information                                   | $r=-0,14$ ; $p<0,001$                         |
| Localiser une information                                 | $r=-0,16$ ; $p<0,001$                         |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=-0,14$ ; $p<0,001$                         |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=-0,11$ ; $p<0,001$                         |
| Développer une interprétation                             | $r=-0,15$ ; $p<0,001$                         |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | ns                                            |

**Tableau 5** : Relevé des coefficients de corrélation entre les performances des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français et leur âge.

Comme le montrent les différents coefficients de corrélation, il existe une relation de corrélation entre performances des élèves de l'ECOFO en compréhension de l'écrit du français et l'âge, mais il s'agit d'une corrélation négative (cf. les coefficients de corrélation). Cela signifie en effet qu'en 9<sup>e</sup> fondamentale, plus on est âgé, moins on est performant. Une étude du Ministère de l'Éducation Nationale du Burundi (2018, p.17) confirme cette réalité : « les entrées tardives à l'école, auxquelles s'ajoutent de nombreux redoublements, font qu'un nombre important de filles âgées de plus de quinze ans sont encore au fondamental et souvent dans les 3 premiers cycles (seul 1% de la classe d'âge accède au post-fondamental) ». Les différences entre les élèves très âgés et ceux moins âgés sont statistiquement significatives, sauf pour l'échelle « Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce ». Certaines études (Grenet, 2010 ; Ouzoulis & Fischer, 2012) montrent, à partir du mois de naissance que « les élèves nés en toute fin d'année obtiennent en moyenne des scores inférieurs de 66% d'un écart type à ceux de leurs camarades nés en janvier » (Ouzoulis & Fischer, 2012, p.79). Ces auteurs ajoutent qu'« être né en décembre pénalise particulièrement les enfants des classes défavorisées et significativement plus les garçons que les filles » (Ibidem).

### 9.2.3. Performances des élèves selon la nationalité

Compte tenu du fait que les élèves de nationalité autre que burundaise sont très limités dans notre échantillon, la nationalité n'est pas un facteur pertinent.

### 9.3. Performances des élèves selon les facteurs liés aux écoles

Les facteurs que nous allons lier aux performances concernent l'enseignement préscolaire, les 6 premières années et l'école fréquentée par l'élève au cycle fondamental, au moment de l'enquête.

#### 9.3.1. Performances en lien avec l'école préscolaire

Les indicateurs liés à l'école préscolaire que nous pensons être en lien avec la performance en compréhension de l'écrit sont justement la fréquentation de cette école, le réseau et la principale langue d'enseignement ainsi que les principales activités.

Les réponses recueillies auprès des élèves révèlent que sur les 1500 élèves, seuls 24% (soit 365 élèves) ont fréquenté l'école maternelle/gardienne, alors que 76% (soit 1135) ne l'ont pas fréquentée.

##### 9.3.1.1. Performances des élèves selon qu'ils ont fréquenté l'enseignement maternel ou non

Notre objectif est de vérifier si la fréquentation de l'enseignement maternel aurait un impact, à long terme sur les performances des élèves en lecture et écriture du français.

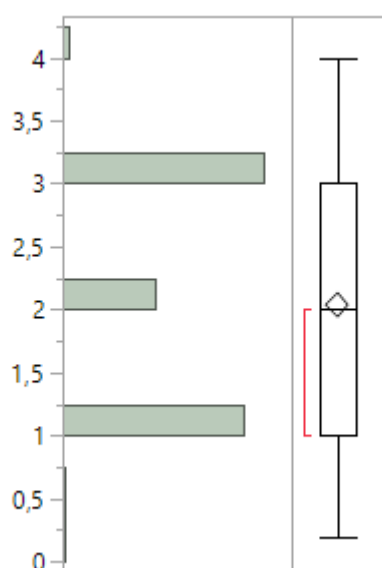
Le tableau 6 résume les scores moyens des élèves selon qu'ils ont fréquenté ou non l'école maternelle/gardienne.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Scores moyens (et déviations standards) selon la non fréquent. préscolaire n= 365 | Scores moyens (et déviations standards) selon la fréquent. préscolaire n=1135 | t de Student     |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | 3,83 (2,07)                                                                       | 5,48 (2,50)                                                                   | t=11,39; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,63 (0,48)                                                                       | 0,77 (0,42)                                                                   | t=5,26 ; p<0,001 |
| Accéder à l'information                                   | 0,57 (0,50)                                                                       | 0,76 (0,43)                                                                   | t=6,79 ; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,06 (0,94)                                                                       | 1,42 (0,85)                                                                   | t=6,84 ; p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,24 (0,43)                                                                       | 0,46 (0,50)                                                                   | t=7,87 ; p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,41 (0,50)                                                                       | 0,54 (0,52)                                                                   | t=4,14 ; p<0,001 |
| Développer une interprétation                             | 0,65 (1,11)                                                                       | 1,16 (1,28)                                                                   | t=6,84 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,27 (0,45)                                                                       | 0,37 (0,48)                                                                   | t=3,47 ; p<0,001 |

**Tableau 6 :** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit selon qu'ils ont fréquenté ou non l'enseignement préscolaire, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau 6, les élèves ayant fréquenté l'enseignement préscolaire sont en général plus performants, comparés à ceux qui ne l'ont pas fréquenté. Les différences sont très significatives pour toutes les échelles de compétences de compréhension de l'écrit (cf. t de Student).

Concernant le nombre d'années passées à la maternelle/gardienne, alors que les programmes de l'enseignement préscolaire prévoient 3 années de formation, les chiffres varient de quelques mois à 4 ans. La moyenne est de 2,04 années, avec une déviation standard de 0,93. Le graphique 16 montre cette répartition.



**Graphique 16 :** Nombre d'années passées à la maternelle/gardienne par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=365).

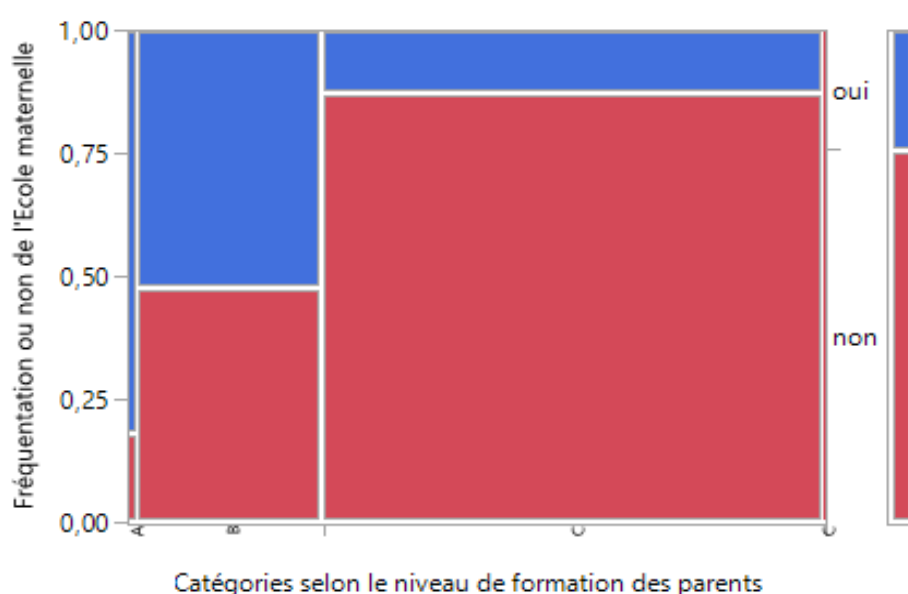
Concernant les performances, le nombre d'années passées à la maternelle produit un impact sur les performances des élèves. Le tableau 7 montre qu'il existe une relation de corrélation entre le nombre d'années passées à la maternelle/gardienne et les résultats des élèves.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Nombre d'années à la maternelle (coefficient de corrélation r) |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,35$ ; $p<0,001$                                           |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,15$ ; $p<0,001$                                           |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,18$ ; $p<0,001$                                           |
| Localiser une information                                 | $r=0,18$ ; $p<0,001$                                           |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,23$ ; $p<0,001$                                           |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,13$ ; $p<0,001$                                           |
| Développer une interprétation                             | $r=0,20$ ; $p<0,001$                                           |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=0,11$ ; $p<0,001$                                           |

**Tableau 7 :** Coefficients de corrélation entre le nombre d'années passées à la maternelle et les performances des élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018.

Il est difficile de donner précisément les circonstances qui ont fait que certains élèves fréquentent l'enseignement préscolaire pendant plus de 3 ans. On pourrait se permettre de penser que certains enseignants refusent aux élèves l'accès à l'enseignement primaire parce qu'ils n'ont pas un bon niveau en lecture et en écriture. Nous avons en effet vu que certaines écoles soumettent déjà les enfants à la lecture et l'écriture, à ce stade.

Ce sont les enfants de la catégorie<sup>219</sup> des parents plus ou moins aisés qui réussissent mieux, à long terme, comparés à ceux n'ayant pas fréquenté cet enseignement. Le graphique 17 le montre.

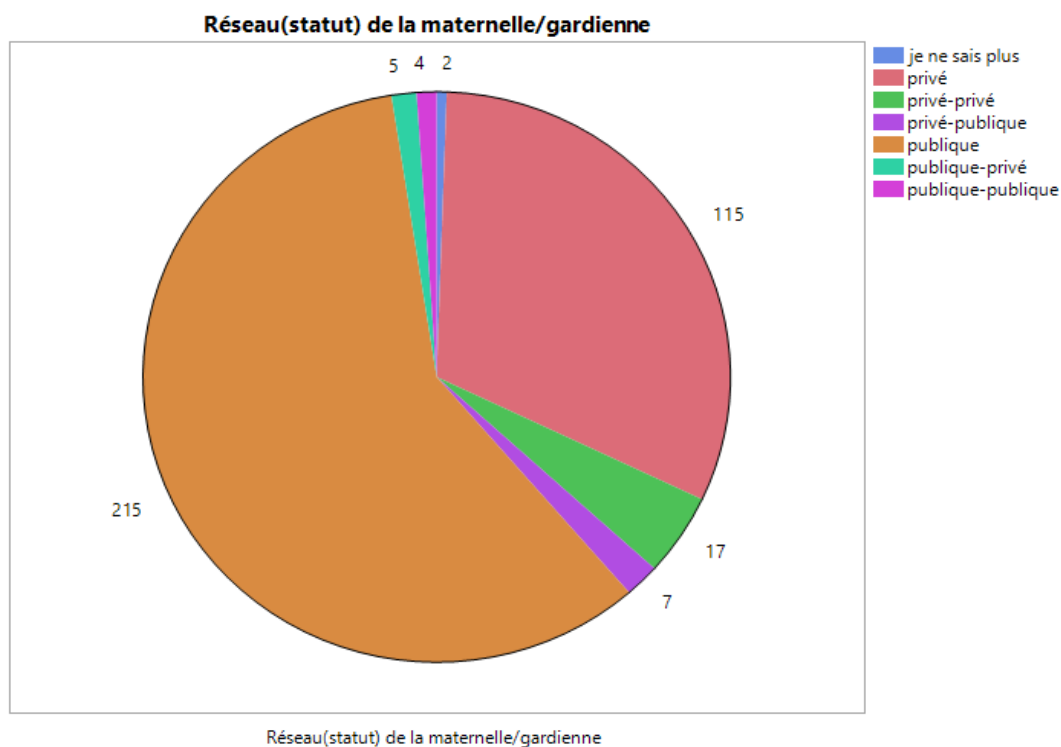


**Graphique 17:** Fréquentation de l'enseignement préscolaire des élèves de l'ECOFO burundaise selon le niveau de formation des parents, année scolaire 2017-2018.

Nous avons par la suite souhaité savoir dans quel réseau les élèves ont suivi l'enseignement préscolaire, s'ils ont changé d'école et, si oui, quelle en serait(aient) la(les) raison(s). Nous voulions en effet vérifier si certains élèves n'ont pas quitté l'enseignement privé parce que les parents n'avaient plus les moyens de payer cet enseignement en français tant convoité par les parents ayant un niveau de vie relativement aisé.

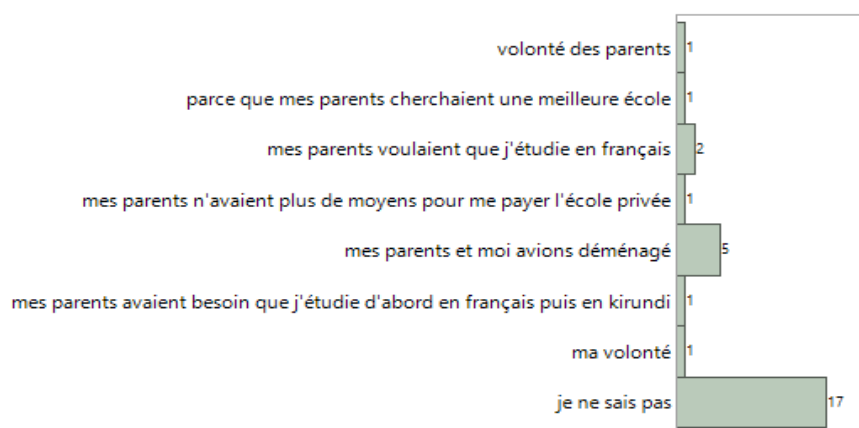
Ainsi, le graphique 18 montre les réseaux des écoles fréquentées par les élèves de l'ECOFO burundaise.

<sup>219</sup>Comme nous le verrons plus tard, les parents d'élèves ont été classés dans trois catégories A, B et C en nous référant à leur niveau de formation. La catégorie A est constituée par des parents ayant une formation élevée, la B, catégorie moyenne alors que la C est constituée de parents de formation inférieure aux deux autres groupes.



**Graphique 18** : Réseau (statut) de l'école maternelle/gardienne (n=365).

Quant aux raisons du changement de réseau de l'école maternelle, seuls quelques élèves se sont prononcés. Les raisons évoquées sont résumées dans le graphique 19.



**Graphique 19** : Raisons de changement de réseau d'école maternelle/gardienne par les élèves de l'ECOFU burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=29).

Une autre raison de poser des questions à propos du changement de réseau de l'école maternelle était de pouvoir vérifier dans quelle mesure le réseau de l'école maternelle impacte, à long terme, les performances en compréhension de l'écrit du français.



### 9.3.1.2. Performances selon le réseau de l'école maternelle

Il est difficile de savoir exactement ce qui a fait que des élèves changent de réseau, car très peu d'entre eux ont affirmé en connaître la raison. Mais 9% ont évoqué la volonté des parents de bénéficier d'un enseignement en français pour leurs enfants. Voyons à travers le tableau 8 si les élèves qui ont changé de réseau réussissent mieux et si oui, quel réseau entraîne davantage de performances.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Privé n=115 | Privé-privé n=17 | Privé-public n=7 | Public n=215 | Public-privé n=5 | Public-public n=4 | Je ne sais plus n=2 | Moyenne/Anova (F de Fisher) |
|-----------------------------------------------------------|-------------|------------------|------------------|--------------|------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| Compréhension totale                                      | 6,37 (2,41) | 7,29 (2,71)      | 6,28 (2,28)      | 4,76 (2,31)  | 6,8 (1,30)       | 6,75 (2,36)       | 7 (1,24)            | F=8,46; p<0,001             |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,83 (0,04) | 0,88 (0,33)      | 0,71 (0,49)      | 0,71 (0,45)  | 0,8 (0,45)       | 1 (0)             | 1 (0)               | ns                          |
| Accéder à l'information                                   | 0,81 (0,39) | 0,94 (0,24)      | 0,57 (0,53)      | 0,71 (0,46)  | 1 (0)            | 1 (0)             | 1 (0)               | ns                          |
| Localiser une information                                 | 1,62 (0,08) | 1,82 (0,20)      | 1,14 (0,31)      | 1,26 (0,06)  | 2 (0,37)         | 2 (0,42)          | 1,50 (0,59)         | F=3,91; p<0,001             |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,54 (0,50) | 0,82 (0,39)      | 0,57 (0,53)      | 0,39 (0,49)  | 0,6 (0,55)       | 0,25 (0,5)        | 1 (0)               | ns                          |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,63 (0,48) | 0,59 (0,51)      | 0,71 (0,49)      | 0,47 (0,53)  | 1 (0,71)         | 0,5 (0,58)        | 0,5 (0,71)          | F=2,14; p<0,05              |
| Développer une interprétation                             | 1,44 (1,37) | 1,70 (1,40)      | 2 (1,29)         | 0,92 (1,16)  | 1,40 (1,34)      | 1,5 (1,73)        | 1,50 (2,12)         | F=3,44; p<0,01              |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,49 (0,50) | 0,53 (0,51)      | 0,57 (0,53)      | 0,30 (0,46)  | 0 (0)            | 0,50 (0,58)       | 0,50 (0,71)         | F=0,5; p<0,01               |

**Tableau 8 :** Scores moyens et déviation standard selon que l'élève de l'ECOFO burundaise a changé de réseau à l'école maternelle, année scolaire 2017-2018.

Compte tenu de petits effectifs de certaines modalités, nous préférons nous référer à celles ayant de grands effectifs. Dans ce cas aussi, nous trouvons que les élèves qui sont passés par le réseau privé sont ceux qui réussissent le mieux. Globalement et pour presque toutes les échelles de compétence, les différences sont statistiquement significatives (cf. les F de Fisher). Voyons si cette réussite est due à la langue utilisée principalement dans l'enseignement.

Voyons si cette réussite est due à la langue utilisée principalement dans l'enseignement.

### 9.3.1.3. Performances selon les principales langues d'enseignement à la maternelle/gardienne

Nous avons souhaité savoir à quelle fréquence les principales langues parlées au Burundi avaient été utilisées principalement à la maternelle. Notre objectif était de vérifier si les élèves burundais ayant fréquenté le préscolaire principalement en français réussissent mieux que les autres. C'était aussi dans l'optique de déterminer dans quelle mesure la langue d'enseignement à la maternelle peut influencer, à long terme, les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français. Le tableau 9 résume les fréquences des différentes langues par réseau. Il indique les moyennes et les déviations standards de l'utilisation de chaque langue à l'école maternelle/gardienne.

| Principale langue utilisée à l'école maternelle/gardienne | Langue considérée      | Langue considérée par réseau de l'école |                      | t de Student     |
|-----------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------|----------------------|------------------|
|                                                           |                        | Réseau privé                            | Réseau public        |                  |
| Français                                                  | 5,08 (3,94)<br>n = 365 | 5,87 (3,66)<br>n=85                     | 4,83 (3,99)<br>n=280 | t=2,23; p< 0,05  |
| Kirundi                                                   | 6,91 (3,37)<br>n = 365 | 5,19 (3,71)<br>n=78                     | 7,53 (3,01)<br>n=216 | t=4,99; p< 0,001 |
| Kiswahili                                                 | 0,62 (1,92)<br>n = 365 | 0,87 (1,91)<br>n=84                     | 0,55 (1,93)<br>n=281 | ns               |
| Anglais                                                   | 0,69 (1,83)<br>n = 365 | 1,08 (2,27)<br>n=84                     | 0,6 (1,66)<br>n=281  | t=1,92; p< 0,05  |
| Autres                                                    | 0,01 (0,13)<br>n = 365 | 0,02 (0,22)<br>n=84                     | 0,01 (0,08)<br>n=273 | ns               |

**Tableau 9** : Fréquence d'utilisation des principales langues du Burundi à l'école maternelle/gardienne par réseau (échelle de 0-10)

Nous remarquons que le français est plus enseigné à l'école privée avec une moyenne de 5,87 et une déviation standard de 3,66 (t=2,23 ; p<0,05). Le kirundi domine par contre l'enseignement public avec une moyenne de 7,53 et une déviation standard de 3,01 (t=4,99 ; p< 0,001). Nous observons également que le kiswahili et l'anglais, bien que se retrouvant dans l'enseignement maternel dans une moindre mesure, sont plus des langues d'enseignement

dans les écoles privées avec des moyennes (et déviations standards) respectives de 0,87 (0,21) et 1,08 (2,27). Cette différence est confirmée statistiquement uniquement pour l'anglais ( $t=1,92$  ;  $p<0,05$ ).

Le tableau 10 montre qu'il existe une relation de corrélation entre les fréquences des différentes langues utilisées à la maternelle et les performances en compréhension de l'écrit du français. Dans l'ensemble, la différence est statistiquement très significative (cf. coefficients de corrélation) pour le français (sauf pour l'échelle « identifier l'objectif principal du texte »). Par contre, le kirundi est négativement corrélé aux performances en compréhension de l'écrit de la langue d'enseignement (le français).

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Utilisation du français en maternelle | Utilisation du kirundi en maternelle | Utilisation de l'anglais en maternelle | Utilisation du kiswahili en maternelle | Utilisation d'une autre langue en maternelle |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,35$ $p<0,001$                    | $r=-0,30$ ; $p<0,001$                | $r=0,03$                               | ns                                     | ns                                           |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,14$ ; $p<0,01$                   | $r=-0,12$ ; $p<0,05$                 | ns                                     | ns                                     | ns                                           |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,25$ ; $p<0,001$                  | $r=-0,21$ ; $p<0,001$                | ns                                     | ns                                     | ns                                           |
| Localiser une information                                 | $0,25$ ; $p<0,001$                    | $r=-0,16$ (0,01)                     | ns                                     | ns                                     | ns                                           |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,22$ ; $p<0,001$                  | $r=-0,27$ ; $p<0,001$                | ns                                     | ns                                     | ns                                           |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | ns                                    | ns                                   | ns                                     | ns                                     | ns                                           |
| Développer une interprétation                             | $r=0,21$ (0,001)                      | $r=-0,19$ ; $p<0,001$                | ns                                     | ns                                     | ns                                           |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=0,20$ ; $p<0,001$                  | $r=-0,20$ ; $p<0,001$                | ns                                     | ns                                     | ns                                           |

**Tableau 10** : Scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français selon la langue principalement utilisée à la maternelle, année scolaire 2017-2018.

#### 9.3.1.4. Performances selon les activités faites à l'école maternelle/gardienne

Dans le but de déceler dans quelle mesure les enfants de la maternelle apprennent déjà la lecture et l'écriture, nous avons posé une question dans laquelle les élèves étaient invités à choisir la fréquence à laquelle les activités proposées avaient été faites en français, à la maternelle. Les activités proposées étaient les récitations/comptines/chansons, jeux ou jeux de rôle, lecture et l'écriture. Ils avaient aussi à préciser d'autres activités qui n'avaient pas été citées. Le tableau 11 résume les fréquences des activités de l'école maternelle/gardienne par réseau.

| Activités faites à la maternelle/gardienne | Moyenne (et déviation standard) | Milieu rural        | Milieu urbain        | t de Student     |
|--------------------------------------------|---------------------------------|---------------------|----------------------|------------------|
| Récitation/comptines/chansons              | 7,35 (3,43)<br>n=365            | 5,51 (3,78)<br>n=99 | 8,04 (3,02)<br>n=280 | t=5,96 ; p<0,001 |
| Jeux/jeux de rôle                          | 6,43 (3,77)<br>n=365            | 4,74 (3,88)<br>n=99 | 7,07 (3,53)<br>n=266 | t=5,22 ; p<0,001 |
| Lecture                                    | 5,92 (3,92)<br>n=365            | 3,83 (3,56)<br>n=99 | 6,69 (3,77)<br>n=266 | t=6,73 ; p<0,001 |
| Ecriture                                   | 5,62 (3,97)<br>n=365            | 3,74 (3,73)<br>n=99 | 6,32 (3,84)<br>n=266 | t=5,83 ; p<0,001 |
| Autres                                     | 1,32 (2,96)<br>n=365            | 0,37 (1,17)<br>n=97 | 1,67 (3,32)<br>n=265 | t=5,50 ; p<0,001 |

**Tableau 11** : Fréquence des activités de l'école maternelle/gardienne du Burundi par réseau (échelle de 0-10)

A partir du tableau 11, nous observons que tant dans le milieu rural que dans le milieu urbain, les récitations/comptines /chansons sont les activités les plus fréquentes. D'une manière générale, toutes les activités sont davantage pratiquées en milieu urbain (p<0,001).

Concernant le réseau, nous constatons, à partir du tableau 12 ci-dessous, que toutes les activités de la maternelle/gardienne sont davantage fréquentes dans le réseau privé avec des différences significatives.

| Activités faites à la maternelle/gardienne | Réseau public (Moyenne et déviation standard)<br>n=1341 | Réseau privé (Moyenne et déviation standard)<br>n=159 | t de Student     |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------|
| Récitation/comptines/chansons              | 1,57 (3,45)                                             | 3,59 (4,14)                                           | t=2 ; p<0,001    |
| Jeux/jeux de rôle                          | 1,39 (3,19)                                             | 3,08 (4,02)                                           | t=1,69 ; p<0,001 |
| Lecture                                    | 1,25 (3,01)                                             | 3,07 (4,05)                                           | t=1,82 ; p<0,001 |
| Ecriture                                   | 1,18 (2,95)                                             | 2,92 (3,89)                                           | t=1,73 ; p<0,001 |
| Autres                                     | 0,24 (1,31)                                             | 1 (2,84)                                              | t=0,76 ; p<0,01  |

**Tableau 12** : Fréquence des activités de l'école maternelle/gardienne du Burundi par réseau (échelle de 0-10)

Pour les autres activités non données dans la liste et qui avaient été faites à la maternelle, les 20 élèves qui ont répondu à la question ont cité le sport (10 élèves), le dessin (3 élèves), la prière (3 élèves), le coloriage (1 élève), le bricolage (2 élèves), les poèmes (1 élève), la danse (1 élève) et le calcul (1 élève).

De ces résultats, il ressort que la lecture et l'écriture sont une réalité dans les écoles maternelles/gardienne burundaises, davantage dans les écoles urbaines. Rappelons que certains auteurs le fustigent. Selon eux, la lecture et l'écriture devraient en effet être effectives à l'école primaire (ECOFO pour le cas qui nous concerne).

Des relations de corrélation s'observent également entre les performances en compréhension de l'écrit du français et les activités de la maternelle, comme le montre le tableau 13.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Récitations/comptines/chants | Jeux                 | Lecture              | Ecriture             | Autres               |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,15$ ; $p<0,01$          | $r=-0,11$ ; $p<0,05$ | $r=0,24$ ; $p<0,001$ | $r=0,25$ ; $p<0,001$ | $r=0,18$ ; $p<0,001$ |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,15$ ; $p<0,05$          | ns                   | ns                   | $r=0,10$ ; $p<0,05$  | $r=0,10$ ; $p<0,05$  |
| Accéder à l'information                                   | ns                           | ns                   | $r=0,21$ ; $p<0,001$ | $r=0,23$ ; $p<0,001$ | $r=0,19$ ; $p<0,001$ |
| Localiser une information                                 | $r=0,15$ ; $p<0,01$          | ns                   | $r=0,18$ ; $p<0,001$ | $r=0,21$ ; $p<0,001$ | $r=0,13$ ; $p<0,05$  |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,12$ ; $p<0,05$          | $r=0,12$ ; $p<0,05$  | $r=0,16$ ; $p<0,01$  | $r=0,13$ ; $p<0,05$  | $r=0,13$ ; $p<0,05$  |
| Développer une interprétation                             | $r=0,13$ ; $p<0,05$          | ns                   | $r=0,15$ ; $p<0,01$  | $r=0,16$ ; $p<0,01$  | ns                   |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | ns                           | ns                   | ns                   | ns                   | $r=0,10$ ; $p<0,05$  |

**Tableau 13** : Relevé des coefficients de corrélation entre les performances des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français et les activités de la maternelle/gardienne, année scolaire 2017-2018.

Nous venons de voir que la fréquentation de l'école maternelle produit un impact, à long terme sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français. Elle est plus significative quand l'école préscolaire a été faite dans une école privée et qui enseigne principalement en français. Que se passe-t-il à l'école fondamentale ? La situation est-elle la même ?

### 9.3.2. Performances selon les facteurs liés à l'école « fondamentale »<sup>220</sup>

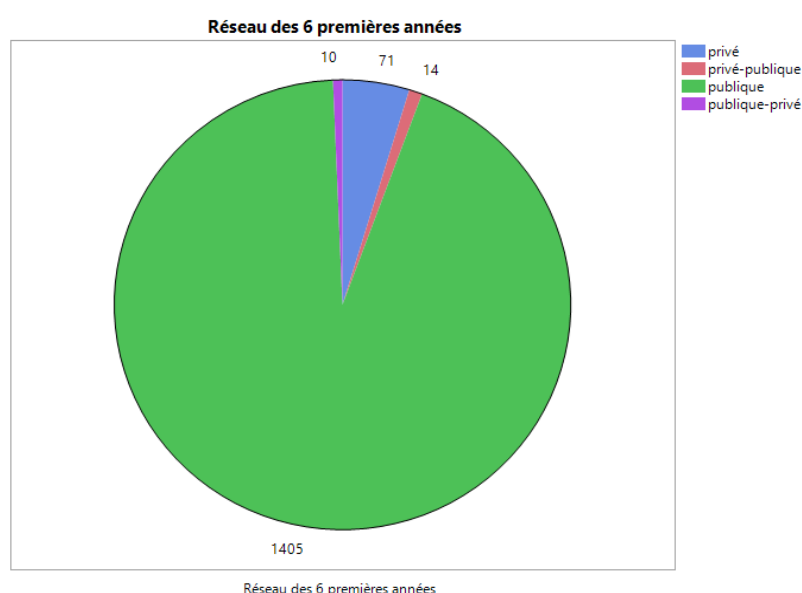
Comme nous l'avons montré dans la partie théorique, l'école fondamentale introduite au Burundi en 2013 n'a pas commencé en début de scolarité. Le système a été introduit à partir

<sup>220</sup>Nous le mettons entre guillemets parce qu'il ne s'agit pas seulement des écoles fondamentales, mais également des autres types d'écoles ayant le cycle fondamental.

de la 7<sup>e</sup> année alors que les classes antérieures étaient soumises à l'ancien régime. De plus, avec l'ancien système, certains parents inscrivait leurs enfants dans des écoles privées pendant les six premières années pour qu'ils aient un bon niveau de départ en français. Ces derniers regagnaient l'enseignement public aussitôt qu'ils commençaient l'école secondaire en 7<sup>e</sup>. C'est pour cette raison que nous avons voulu savoir l'impact de l'école que l'élève a fréquentée durant les 6 premières années.

### 9.3.2.1. Performances selon le réseau des six premières années

En vue de déceler dans quelle mesure le réseau de l'école dans laquelle l'élève a fait ses 6 premières années influence les performances en compréhension de l'écrit des élèves du fondamental, nous avons d'abord voulu savoir combien d'élèves ont fréquenté les réseaux public et privé. Nous nous sommes focalisée sur les 6 premières années (alors que le fondamental compte 9 ans) pour voir, si changer d'école à partir de la 7<sup>e</sup> année produit un impact. Ainsi, le graphique 17 nous montre que 94% (soit, 1405 élèves sur 1500) ont fréquenté l'école publique. Seuls 5% (soit 71 élèves) ont fréquenté l'école privée. Une vingtaine sur les 1500 élèves constituant notre échantillon ont changé de statut d'écoles durant les 6 premières années (14 élèves ont quitté le privé pour le publique et 10 élèves ont quitté le publique pour le privé).



**Graphique 20** : Répartition de l'échantillon des élèves selon le statut de l'école des 6 premières années (n=1500).

Le tableau 14 nous résume les scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français selon le réseau de l'école fréquentée par les élèves de l'ECOFO burundaise au cours des 6 premières années.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Privé<br>n=71  | Privé-public<br>n=14 | Public<br>n=1405 | Public-privé<br>n=10 | Moyenne/<br>Anova<br>(F de Fisher) |
|-----------------------------------------------------------|----------------|----------------------|------------------|----------------------|------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | 7,38<br>(0,23) | 6,21 (3,16)          | 4,04 (2,16)      | 5,7 (2,54)           | F=58,49;<br>p<0,001                |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,71<br>(0,47) | 0,65 (0,48)          | 0,52 (0,05)      | 0,65 (0,48)          | F=6,82 ;<br>p<0,001                |
| Accéder à l'information                                   | 0,89<br>(0,32) | 0,78 (0,42)          | 0,60 (0,49)      | 0,8 (0,42)           | F=8,92 ;<br>p<0,001                |
| Localiser une information                                 | 1,80<br>(0,50) | 1,43 (0,94)          | 1,11 (0,94)      | 1,4 (0,84)           | F=13,64;<br>p<0,001                |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,72<br>(0,45) | 0,64 (0,50)          | 0,26 (0,44)      | 0,7 (0,48)           | F=29,28;<br>p<0,001                |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,65<br>(0,48) | 0,78 (0,42)          | 0,43 (0,51)      | 0,8 (0,42)           | F=8,07 ;<br>p<0,001                |
| Développer une interprétation                             | 1,82<br>(1,35) | 1,28 (1,38)          | 0,71 (1,13)      | 1,1 (1,20)           | F=22,09;<br>p<0,001                |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,60<br>(0,49) | 0,57 (0,51)          | 0,28 (0,45)      | 0,4 (0,52)           | F=13,35;<br>p<0,001                |

**Tableau 14** : Scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français selon le réseau de l'école fréquentée par les élèves de l'ECOFO burundaise pendant les 6 premières années, année scolaire 2017-2018.

Comme cela apparaît à travers ce tableau, nous remarquons qu'en général, avoir fréquenté le réseau privé pendant les six premières années présente un avantage avec des différences statistiquement très significatives ( $F=58,49$  ;  $p<0,001$ ). Cette grande significativité s'observe également dans toutes les échelles de compétences (cf. les F de Fisher respectives). Cette situation perdure-t-elle jusqu'au quatrième cycle de l'école fondamentale ? Les élèves qui n'ont pas eu l'occasion de faire les 6 premières années en français rattrapent-ils ceux qui ont fait les enseignements préscolaires et des 6 premières années en cette langue dans des écoles privées ? Voyons ce qui se passe avec le cycle fondamental, c'est-à-dire l'école fréquentée au moment de l'enquête.

### 9.3.2.2. Performances selon le type d'école « actuelle »

Comme nous l'avons déjà vu, le cycle fondamental se retrouve dans plus d'un type d'école. Ayant observé que le réseau de l'école impacte les performances des élèves, nous pensons que le type d'école détermine aussi les résultats des élèves. Dans cette logique, nous croisons les résultats obtenus au test avec les types d'écoles. Le tableau 15 en est le résultat.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Ecoles communales n=921 | Ecoles privées d'enseign. gén. n=19 | Ecoles public-Etat n=100 | Ecoles sous-convention n=290 | Ecoles techniques n=170 | Moyenne Anova (F de Fisher) |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Compréhension totale                                      | 3,81 (2,12)             | 6,31 (2,33)                         | 4,9 (2,23)               | 5,69 (2,32)                  | 3,41 (1,89)             | F=55,15; p<0,001            |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,65 (0,01)             | 0,84 (0,11)                         | 0,52 (0,05)              | 0,74 (0,03)                  | 0,68 (0,04)             | F=5,10<0,001                |
| Accéder à l'information                                   | 0,57 (0,49)             | 0,89 (0,31)                         | 0,73 (0,45)              | 0,72 (0,45)                  | 0,61 (0,49)             | F=9,02; p<0,001             |
| Localiser une information                                 | 0,97 (0,93)             | 1,42 (0,77)                         | 1,26 (0,98)              | 1,69 (0,68)                  | 1,04 (0,92)             | F=37,26; p<0,001            |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,27 (0,44)             | 0,84 (0,37)                         | 0,34 (0,48)              | 0,39 (0,49)                  | 0,18 (0,39)             | F=13,85; p<0,001            |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,43 (0,02)             | 0,42 (0,11)                         | 0,37 (0,05)              | 0,57 (0,03)                  | 0,35 (0,04)             | F=7,24; p<0,001             |
| Développer une interprétation                             | 0,63 (1,09)             | 1,31 (1,38)                         | 1,42 (1,26)              | 1,22 (1,30)                  | 0,35 (0,84)             | F=30,46; p<0,001            |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,30 (0,46)             | 0,58 (0,51)                         | 0,26 (0,44)              | 0,35 (0,48)                  | 0,19 (0,40)             | F=5,17; p<0,001             |

**Tableau 15** : Scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français selon le type d'école, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau 15, pour la compréhension de l'écrit en général, les performances des élèves selon les types d'écoles sont, dans l'ordre, les suivantes : les écoles privées<sup>221</sup> d'enseignement général (moyenne=6,31 et déviation standard=2,33), les écoles sous-convention (moyenne=5,69 avec une déviation standard de 2,32), les écoles public-Etat (moyenne=4,9 avec une déviation standard de 2,23), les écoles communales (moyenne=3,81 avec une déviation standard de 2,12) et enfin, les écoles techniques (moyenne=3,41 ; déviation standard=1,89).

Toutes les échelles de performances montrent des différences statistiquement très significatives (cf. les F de Fisher). Nous remarquons aussi que les écoles communales et techniques se classent en dernière position, pour toutes les échelles de performances. Cette situation peut être en partie due aux conditions d'enseignement/apprentissage telles que nous les avons décrites dans la première partie.

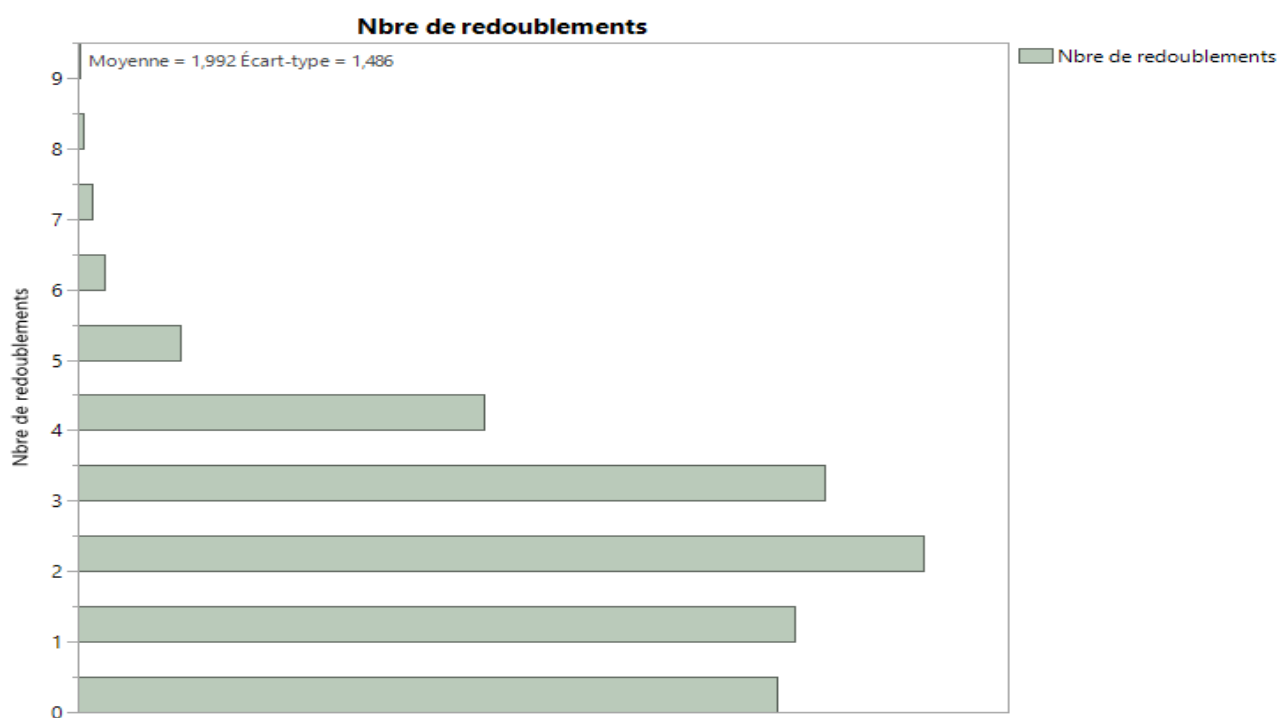
<sup>221</sup>Avec PISA 2009, la différence de scores en compréhension de l'écrit entre les élèves fréquentant un établissement privé et ceux du public est de 25 points en faveur de ceux du privé. Fréquenté majoritairement par les élèves issus du milieu socio-économique aisé, cet avantage des écoles privées « s'explique donc en partie par les caractéristiques socio-économiques des établissements et des élèves et non un avantage intrinsèque des établissements privés » (OCDE, 2011, p.50). Par ailleurs, après neutralisation du milieu, « la moyenne au sein de l'OCDE diminue de 3.4 points et perd sa significativité statistique ».



### 9.3.2.3. Le redoublement

Comme nous l'avons déjà montré, le redoublement constitue un grand problème non seulement dans les systèmes scolaires internationaux, mais aussi au Burundi. Nous avons voulu chercher quel impact produit les redoublements sur les performances en compréhension de l'écrit du français dans les ECOFO burundaises. Il était aussi question de savoir si certains élèves ne redoublaient pas parce qu'ils ne savaient pas lire et/ou écrire. L'analyse de la variable « redoublement » nous permettrait aussi, le cas échéant, de vérifier si le concours national qui, dans l'ancien système était considéré, comme un « véritable goulot d'étranglement » (Habonimana & Mazunya, 2010), avait cessé de l'être, avec le système fondamental.

Dans un premier temps, nous avons voulu vérifier à quelle fréquence les élèves de l'école fondamentale redoublent. Ainsi, les résultats nous ont montré que les redoublements sont très nombreux. Ils varient de 1 à 9 fois (sur 9 ans), avec une moyenne de 2 et une déviation standard de 1,56. Le graphique 21 montre la distribution de la variable « nombre de redoublements ».



**Graphique 21:** Nombre d'année redoublées par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Même si ce n'était pas notre objectif, le fait qu'il y ait des élèves qui redoublent 9 fois sur 9 ans mérite une observation. Si un élève peut redoubler 9 fois à l'ECOFO, cela veut dire qu'il va

terminer le cycle fondamental au moment où celui qui a évolué normalement sera à la fin de son master. Cette situation est inquiétante et alarmante. Signalons aussi que seuls 294 élèves sur 1500 ont signalé n'avoir jamais redoublé de classe.

D'après les réponses recueillies concernant les classes redoublées, nous avons trouvé que toutes les classes ont été re-fréquentées au moins une fois. Les classes les plus redoublées sont respectivement la 6<sup>e</sup> (signalée par 161 élèves sur 1206, soit 13,34%), la 5<sup>e</sup> (citée par 113 élèves, soit 9,36%), la 1<sup>e</sup> (citée par 110 élèves, soit 9,12%), la 3<sup>e</sup> (citée par 102 élèves, soit 8,45%) et la 9<sup>e</sup> (citée par 96 élèves, soit 7,96%). Signalons aussi que nous avons relevé 7 élèves qui étaient en 10<sup>e</sup> dans l'ancien système et qui ont été obligés de retourner en 9<sup>e</sup>, parce qu'ils avaient été rattrapés par le système fondamental.

Le redoublement dans les classes de 3<sup>e</sup> primaire peut être expliqué par le fait que c'est là où le cours de français commence à se renforcer par l'écriture. Quant à la 5<sup>e</sup>, le redoublement peut également s'expliquer par le fait que le français devient langue d'enseignement de tous les autres cours (sauf les cours de langues). C'est la même conclusion d'une étude commanditée par l'UNESCO :

21% des élèves évalués sont en difficulté d'apprentissage en lecture dès le début de leur scolarité. La proportion des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture atteint 43,5 % en 6<sup>ème</sup> année. Le fait que les élèves soient plus nombreux en fin de scolarité à avoir des difficultés de compréhension de textes et de chiffrage du sens des mots issus de leur vie quotidienne est sans doute lié au passage de l'utilisation du kirundi (langue nationale) au français comme langue d'enseignement dès la 5<sup>ème</sup> année primaire. (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.11)

Signalons également que les classes de 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> constituent des classes particulières qui ont été redoublées, parfois 2 ou 3 fois, fort probablement suite à l'échec au concours national.

Dans le but de vérifier si le concours de fin du premier cycle avait cessé d'être l'une des principales causes de redoublement, nous avons proposé une liste de 8 causes présumées dans lesquelles il fallait choisir : « je ne savais pas lire », « je ne savais pas écrire », « je m'absentais souvent », « mon niveau était généralement bas », « mon enseignant ne m'aimait pas », « je ne révisais pas les cours », « j'avais échoué au concours national », « volonté des parents », auxquelles nous avons ajouté, « autres raisons », au cas où la réponse de l'élève ne se retrouverait pas dans la liste.

Ainsi, les raisons ont été citées dans l'ordre suivant : la non-révision des cours (571 élèves), échec au concours national (478 élèves), niveau généralement bas (384 élèves), ne pas savoir

lire (170 élèves), ne pas savoir écrire (149 élèves), s'absenter souvent (89 élèves), volonté des parents (51 élèves) et « mon enseignant ne m'aimait pas » (14 élèves). Cette dernière formulation avait été proposée pour vérifier si des élèves ne se font pas certaines représentations sur leurs enseignants comme celle de les faire échouer sciemment parce qu'ils ne les aiment pas. En effet, selon la littérature, ce « mécanisme psychosocial » de « conceptions stéréotypées » (Danhier et al. 2014, p.41) et de représentations se produit bel et bien dans des systèmes éducatifs et cette situation se répercute parfois sur les résultats des élèves (Danhier et al., 2014 reprenant Ray Rist, 1970).

Plusieurs autres raisons ont été également évoquées par 26 élèves. Il s'agit de l'abandon (2 élèves), du changement du système d'étude (1 élève), la maladie (15 élèves), le dérangement (1 élève), le décès du père (1 élève), la crise d'adolescence (1 élève), reculer d'une année (2 élèves), problèmes familiaux (1 élève), des raisons religieuses (1 élève). Cet élève qui a évoqué les raisons religieuses a expliqué que certains cours étaient enseignés les samedis alors qu'il était adepte de la religion « Les Adventistes du 7ème jour », une religion interdisant toute activité autre que la prière, les samedis. 193 élèves ont déclaré ne pas connaître les raisons du redoublement.

Nous constatons que ne pas savoir lire et écrire sont des raisons qui font échouer un nombre important d'élèves. Quant au concours national, il constitue une cause fréquente de redoublement. Toutefois, compte tenu du fait qu'en 9<sup>e</sup>, classe dans laquelle nous avons enquêté, se retrouvent les élèves ayant passé le concours de l'ancien système en 6<sup>e</sup> (cette classe étant citée comme la plus redoublée), nous ne pouvons pas affirmer que ce concours est la cause principale de redoublement à l'ECOFO, du moment que, selon les dires des enseignants de français<sup>222</sup>, le ministère exige une réussite obligatoire d'au moins 85%, peu importe le niveau des élèves<sup>223</sup>. Selon l'étude PASEC (2016, p.8), avec l'introduction du système fondamental, cette politique s'appelle une « promotion semi-automatique ». Selon la même étude, cette politique a pour objectif de réduire le taux de redoublement qui est une

---

<sup>222</sup>Nous disons cela en nous référant aux échanges que nous avons eus avec les enseignants dans une enquête sur l'enseignement du français à laquelle nous avons participé en tant qu'enquêteur pour le compte du CELAB, en septembre 2017, dans les ECOFO.

<sup>223</sup>Les critères actuels de délibération se trouvent définies dans le *Décret n°100/131 du 23 mai 2014 portant conditions générales d'avancement, de redoublement et d'obtention des certificats à l'enseignement fondamental* et de l'*Ordonnance ministérielle n°610/1058 du 25 mai 2016 portant révision de l'ordonnance ministérielle portant fixation des conditions de passage de classe ou de redoublement à l'enseignement fondamental* (cf. Ministère de l'Éducation Nationale du Burundi, 2018). Cette étude signale pourtant que plusieurs études composites de lutte contre le redoublement ont été prises telles qu'elles avaient été décrites dans le *Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la formation (PSDEF) 2012-2020* (2012).

vraie charge du gouvernement. En effet, le coût du redoublement au Burundi, note PASEC (2016), est estimé entre 26,2 et 36,7 milliards de francs burundais.

Ces enseignants ci-haut évoqués affirment que l'ingérence hiérarchique fait que certains élèves arrivent au quatrième cycle de l'ECOFO sans le niveau requis en général et en français en particulier. On voit d'ailleurs que le « niveau généralement bas » est cité par les élèves parmi les trois premières causes de redoublement, ce qui semble confirmer les propos de ces enseignants.

En croisant les fréquences de redoublement des élèves avec les résultats obtenus au test, nous observons qu'il y a une relation de corrélation entre les deux variables. Les échelles de compétences de compréhension de l'écrit qui montrent des relations de corrélation sont très négativement corrélées avec le redoublement. Il s'agit de : compréhension totale ( $r=-0,24$  ;  $p<0,001$ ), compréhension du sens global du texte ( $r=-0,11$  ;  $p<0,001$ ), accéder à l'information ( $r=-0,15$  ;  $p<0,001$ ), localiser une information ( $r=-0,18$  ;  $p<0,001$ ), réfléchir et évaluer ( $r=-0,11$  ;  $p<0,001$ ), identifier l'objectif principal du texte ( $r=-0,12$  ;  $p<0,001$ ) et développer une interprétation ( $r=-0,13$  ;  $p<0,001$ ). La même conclusion de corrélation négative avait été évoquée par les rapports des enquêtes PISA : le redoublement n'est pas une solution aux difficultés de compréhension de textes. Ce qui est plus alarmant est que, selon certaines études (Grenet, 2010 ; Ouzoulias & Fischer, 2012), le redoublement se retrouve tout le long de la scolarité et se répercute sur l'accès au diplôme « jusque dans le niveau de revenu à l'âge adulte » (Grenet, 2010 cité par Ouzoulias & Fischer, 2012, p.79).

#### **9.4. Conclusion**

A partir du neuvième chapitre, nous avons commencé à analyser les impacts des différents facteurs sur les performances des élèves. Au cours du neuvième chapitre, les facteurs dont l'impact a été analysé sont les sociodémographiques et ceux relatifs aux écoles. S'agissant du genre, les analyses ont montré que les élèves de sexe masculin sont plus performants que ceux de sexe féminin. Cette conclusion est contraire à celles des différents rapports PISA. Une probable explication à la situation a été donnée.

Selon l'âge, les résultats ont montré que cette variable est négativement corrélée aux performances en compréhension de l'écrit. Plus les élèves sont âgés, plus leurs rendements sont faibles. Cette conclusion sera confirmée par une autre étude (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018).

Les facteurs en rapport avec l'école dont l'impact a été analysé sont ceux en rapport avec la fréquentation d'un établissement préscolaire, les facteurs liés à l'école fréquentée durant les 6 premières années ainsi que ceux relatifs à l'école fréquentée par l'élève au moment de l'enquête. Pour la fréquentation préscolaire, les variables prises en considération par nos analyses sont le réseau de l'école maternelle/gardienne, la langue principalement utilisée à la maternelle et les activités faites à la maternelle. Concernant le réseau, les opérations ont montré que les élèves du réseau privé réussissent plus que ceux du réseau public. S'agissant de la langue principalement utilisée à la maternelle, il a été observé qu'étudier principalement en français (généralement dans le réseau privé) produit plus d'impact, alors qu'étudier principalement en kirundi (dans le réseau public) produit un impact négatif.

S'agissant de l'impact du réseau de l'école fréquentée durant les six premières années, il a été constaté qu'en général, avoir fréquenté le réseau privé a un net avantage.

Pour l'école fréquentée lors de l'enquête, l'ordre de réussite est le suivant : les écoles privées d'enseignement général, les écoles sous convention, les écoles public-Etat, les écoles communales et enfin, les écoles techniques. D'après nos résultats, le réseau d'école et son type déterminent les performances en compréhension de l'écrit.

L'autre facteur dont l'impact a été analysé est le redoublement. L'analyse a montré que les redoublements dans les écoles burundaises sont nombreux (variant de 1 à 9) et les classes les plus redoublées le sont suite à l'introduction et au renforcement du français dans l'année redoublée. D'autres variables affectant les performances est l'échec au concours national et ne pas savoir lire et écrire. Les calculs ont montré que le facteur redoublement est très négativement corrélé aux performances.

Nous venons de voir que le réseau de l'école ainsi que le type d'école déterminent d'une certaine manière les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français. Or, comme il a été déjà évoqué, le choix de l'école par les parents dépend de la catégorie socioprofessionnelle de ces derniers et des moyens dont disposent les familles. C'est pour cette raison que nous avons cherché à analyser dans quelle mesure les facteurs liés aux parents et aux potentialités familiales des élèves affectent les performances des élèves.

## **Chapitre X : Performances selon le contexte et les ressources familiaux des élèves**

### **10.0. Introduction**

Dans le but de voir dans quelle mesure les moyens dont disposent les parents d'élèves influencent les performances de ces derniers en français (compréhension de l'écrit), nous avons posé des questions concernant le contexte et les ressources familiaux. Après avoir tenté de citer et décrire, dans la partie théorique, certaines aides matérielle et intellectuelle dont bénéficient les élèves, nous avons pensé à les confronter avec les résultats de terrain. Dans l'évaluation des performances des élèves, les informations sur le contexte familial recueillies à l'aide du questionnaire destiné à l'élève seront croisées avec les résultats obtenus au test de compréhension.

### **10.1. Contexte familial**

Dans le contexte d'inégalités socio-économiques observables dans les familles burundaises, nous avons vu que les élèves étudient et vivent dans des conditions extrêmement différentes. Certains ont des moyens matériels qui les aident dans l'apprentissage et le renforcement du français. D'autres se font aider, en dehors de l'école, par des personnes intellectuellement capables, alors que d'autres n'ont aucune autre intervention en dehors de l'école. Dans la recherche des facteurs explicatifs de l'acquisition des compétences et des performances en français, nous avons pensé à identifier les ressources humaines et matérielles qui profitent à certains élèves, en contexte extrascolaire.

#### **10.1.1. Performances en lien avec les personnes habitant le ménage**

Dans le but de vérifier l'impact de l'aide fournie par des personnes habitant le ménage des élèves, nous avons d'abord recensé le nombre de ces personnes par catégorie. C'était aussi pour pouvoir, dans la suite, vérifier l'impact de chaque groupe de personnes. D'après les informations recueillies dans le questionnaire pour élève, nous avons trouvé que les personnes qui habitent le ménage sont diversifiées. Il s'agit d'abord de la famille restreinte composée des parents et des fratries. Sur les 1500 élèves constituant notre échantillon, 53 se sont déclarés orphelins de mère et 97 élèves n'ont pas de père. D'autres personnes dont les parentés habitent aussi le ménage. Le tableau 16 montre le nombre moyen des personnes habitant le ménage par milieu. Les différences entre milieux rural et urbain sont parfois statistiquement significatives (cf. tests t de Student).

| Personnes habitant le ménage        | Moyenne<br>(et déviation standard) | Milieu rural         | Milieu urbain        | t de Student     |
|-------------------------------------|------------------------------------|----------------------|----------------------|------------------|
| Mère                                | 1 (0)<br>n=1447                    | 1 (0)<br>n=855       | 1 (0)<br>n=592       | ns               |
| Père                                | 1 (0)<br>n=1403                    | 1 (0)<br>n=821       | 1 (0)<br>n=582       | ns               |
| Frères et sœurs ou nombre d'enfants | 5,42 (2,46)<br>n=1500              | 5,68 (2,56)          | 5,06 (2,27)          | t=4,97 ; p<0,001 |
| Frères avant <sup>224</sup>         | 1,84 (1,10)<br>n=955               | 1,94 (1,15)<br>n=569 | 1,70 (0,10)<br>n=386 | t=3,34 ; p<0,001 |
| Frères après                        | 1,81 (1)<br>n=914                  | 1,90 (1,08)<br>n=554 | 1,68 (0,86)<br>n=360 | t=3,38 ; p<0,001 |
| Sœurs avant                         | 1,81 (1,06)<br>n=937               | 1,85 (1,06)<br>n=549 | 1,75 (1,05)<br>n=388 | ns               |
| Sœurs après                         | 1,75 (1,02)<br>n=865               | 1,84 (1,07)<br>n=515 | 1,62 (0,92)<br>n=350 | t=3,30 ; p<0,001 |
| Bonnes ou filles de ménage          | 1,03 (0,16)<br>n=178               | 1,06 (2,23)<br>n=52  | 1,01 (0,12)<br>n=126 | ns               |
| Domestiques ou boys                 | 1,10 (2,29)<br>n=302               | 1,09 (0,29)<br>n=99  | 1,10 (0,30)<br>n=203 | ns               |
| Sentinelles, veilleurs ou gardes    | 1,03 (0,18)<br>n=61                | 1 (0)<br>n=17        | 1,04 (0,21)<br>n=44  | ns               |
| Jardiniers                          | 1,21 (0,70)<br>n=38                | 1,38 (0,87)<br>n=13  | 1,12 (0,6)<br>n=25   | ns               |
| Tantes                              | 1,07 (0,31)<br>n=140               | 1,09 (0,41)<br>n=46  | 1,06 (0,24)<br>n=94  | ns               |
| Oncles                              | 0,20 (0,49)<br>n=132               | 1,2 (0,49)<br>n=60   | 1,21 (0,55)<br>n=72  | ns               |
| Cousins                             | 0,15 (0,44)<br>n=1500              | 0,08 (0,29)          | 0,26 (0,58)          | t=7,37 ; p<0,001 |
| Autres personnes                    | 1,18 (0,54)<br>n=194               | 1,08 (0,27)<br>n=62  | 1,23 (0,63)<br>n=132 | t=2,38 ; p<0,05  |

**Tableau 16** : Fréquence moyenne des personnes habitant le ménage des élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

<sup>224</sup>Frère avant (après), sœur avant (après) désignent le frère (la sœur) qui est né(e) avant ou après l'élève interrogé. En d'autres termes, c'est le petit/grand frère ou petite/grande sœur de l'élève informateur.

En comparant les moyennes, nous trouvons que, mis à part la mère et le père qui sont normalement uniques, les autres personnes habitant les ménages burundais sont présentes dans l'ordre suivant : frère(s) avant, sœur(s) avant, frère(s) après, sœur(s) après, domestique(s), cousin(s), bonne(s), oncle(s), tante(s), sentinelle(s), jardiniers(s).

Nous avons par la suite voulu savoir, parmi ces personnes qui habitent le ménage, celles qui aident intellectuellement les élèves, dans l'ensemble. Elles sont citées respectivement dans l'ordre suivant : le père (cité par 342 élèves), la mère (citée par 335 élèves), sœur avant (citée par 333 élèves), frères avant (cités par 273 élèves), les cousins (cités par 51 élèves), les tantes (citées par 44 élèves), sœurs après (citées par 38 élèves), les oncles (cités par 29 élèves), les enseignants payés (cités par 15 élèves) et des amis (cités par 4 élèves). D'autres personnes sont citées par 1 ou 2 élèves. Il s'agit du beau-frère (2 élèves), du bienfaiteur (2 élèves), du domestique (2 élèves), du demi-frère (1 élève), de la bonne ou fille de ménage (1 élève), du tuteur (1 élève) et enfin, d'un enfant adoptif (1 élève). Signalons que 616 élèves (41,06%) ont signalé ne recevoir aucune aide intellectuelle.

Concernant l'aide matérielle, nous constatons que le gros des élèves est supporté par les deux parents. Si nous considérons les élèves qui ont cité la mère et le père à part, nous trouvons que les pères interviennent plus que les mères, même si l'écart n'est pas énorme (176 élèves contre 160). La prédominance d'intervention matérielle des pères nous semble justifiée, du moment que dans la société burundaise, certaines femmes (surtout du milieu rural) n'ont pas le droit de gérer les biens de la famille, et encore moins l'argent.

Les autres personnes intervenant matériellement sont respectivement le « frère avant » (109 élèves), l'oncle (89 élèves), la « sœur avant » (71 élèves), la tante (34 élèves), le cousin (18 élèves), le « frère après » (10 élèves), la « sœur après » (7 élèves), la grand-mère (4 élèves), le bienfaiteur (2 élèves) et le demi-frère (1 élève).

Nous avons aussi voulu savoir quel type d'aide intellectuelle ces personnes apportent.

#### **10.1.2. Performances selon la fréquence de l'aide intellectuelle selon la personne aidant en famille**

Nous avons aussi cherché à savoir la fréquence de chacune des aides. Sur une échelle de 0 à 10, les élèves avaient à choisir le chiffre correspondant à la fréquence de l'aide de chaque personne proposée, à savoir la mère, le père, les frères, les sœurs, un enseignant payé, les tantes, les oncles et les cousins habitant chez eux. De plus, nous avons voulu savoir à quelle fréquence les membres de la famille interviennent dans les devoirs des élèves par réseaux



d'écoles. Le tableau 17 montre la fréquence moyenne d'aide aux devoirs de ces personnes en fonction du réseau de l'école.

| Personne aidant dans les devoirs | Moyenne (et déviation standard) n=1500 | Réseau privé (n=169) | Réseau public (n=1341) | t de Student      |
|----------------------------------|----------------------------------------|----------------------|------------------------|-------------------|
| Mère                             | 1,64 (3,27)                            | 2,99 (4,10)          | 1,48 (3,12)            | t=1,50 ; p<0,001  |
| Père                             | 1,71 (3,32)                            | 3,33 (4,14)          | 1,52 (3,16)            | t =5,30 ; p<0,001 |
| Frère(s)                         | 1,75 (3,02)                            | 2,06 (3,39)          | 1,71 (2,97)            | ns                |
| Sœur(s)                          | 1,70 (3,08)                            | 1,44 (2,93)          | 1,73 (3,10)            | ns                |
| Enseignant payé                  | 0,72 (2,49)                            | 1,51 (3,40)          | 0,63 (2,34)            | t =0,88 ; p<0,001 |
| Tante(s)                         | 0,24 (1,24)                            | 0,70 (2,07)          | 0,18 (1,09)            | t =0,52 ; p<0,01  |
| Oncle(s)                         | 0,21 (1,13)                            | 0,46 (1,72)          | 0,18 (1,03)            | t =0,28 ; p<0,05  |
| Cousin(s)                        | 0,36 (1,50)                            | 0,55 (1,85)          | 0,33 (1,46)            | ns                |
| Autres personnes                 | 0,38 (1,58)                            | 0,14 (0,94)          | 0,41 (1,63)            | t =0,26 ; p<0,01  |

**Tableau 17** : Fréquence de l'aide aux devoirs en familles des élèves de l'ECOFU burundaise, année scolaire 2017-2018.

De ce tableau, nous remarquons que dans l'ensemble, l'ordre d'intervention des membres de la famille est respectivement le suivant : frères, pères, sœurs, mères, enseignants payés, personnes autres, cousins, tantes et enfin, oncles. En considérant le réseau de l'école, c'est l'aide des pères et des mères qui se placent en tête alors qu'au réseau public, ce sont les sœurs et les frères qui interviennent le plus. On observe des différences significatives pour la mère, le père, l'enseignant payé et la tante.

L'aide apportée par les frères qui se classe en tête peut être expliquée par le fait qu'il y a une grande probabilité que des frères et sœurs encore élèves soient éparpillés à travers toutes les fratries (en milieux urbain et rural, dans les milieux intellectuels ou non) et qu'il y a une certaine proximité à l'intérieur des fratries. Les frères et sœurs, s'ils ne sont pas très nombreux, ont souvent des âges proches et donc souvent d'une même génération.

Pour les cousins et les oncles, dans certains endroits du milieu rural burundais, les ménages sont tellement proches et parfois les liens des jeunes générations soudés à tel point que quand on dit « des cousins habitant chez vous », ils peuvent confondre le ménage et l'enclos<sup>225</sup>, « urugo » (Ndimurukundo, 1981, p.231) ou « Urupangu » (Casenave-Piarrot, 2012 ; Toyi, 2012) des cités urbaines. Compte tenu de cette proximité, les élèves peuvent être aidés non seulement par les parents, des enseignants payés par les parents mais aussi par les parentés

<sup>225</sup>En milieu rural, il arrive que les descendants masculins se marient et restent dans le même enclos avec leurs parents, mais dans des maisons séparées. Cela fait que les enfants de 2 ou 3 familles sont parfois très proches qu'ils peuvent faire la révision des cours ou des devoirs ensemble.

ou voisins. Ces derniers interviennent non seulement dans le renforcement des compétences, mais également dans les devoirs à faire à domicile.

En tenant compte du milieu, ce sont les frères et les sœurs qui interviennent le plus en milieu rural alors qu'en milieu urbain, les élèves sont plus aidés par le père et la mère. On observe partout des différences significatives sauf pour l'oncle, comme cela apparaît dans le tableau 18.

| Personne aidant dans les devoirs | Moyenne (et déviation standard) | Milieu rural | Milieu urbain | t de Student      |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------|---------------|-------------------|
| Mère                             | 1,64 (3,27)                     | 0,72 (2,23)  | 2,95 (4)      | t=2,23 ; p<0,001  |
| Père                             | 1,71 (3,32)                     | 0,74 (2,12)  | 3,09 (4,14)   | t =2,36 ; p<0,001 |
| Frère(s)                         | 1,75 (3,02)                     | 1,58 (2,85)  | 1,99 (3,24)   | t=0,41 ; p<0,05   |
| Sœur(s)                          | 1,70 (3,08)                     | 1,43 (2,80)  | 2,08 (3,41)   | t=0,65 ; p<0,001  |
| Enseignant payé                  | 0,72 (2,49)                     | 1,14 (0,08)  | 1,54 (0,10)   | t =0,88 ; p<0,001 |
| Tante(s)                         | 0,24 (1,24)                     | 0,12 (0,88)  | 0,40 (1,61)   | t =0,27 ; p<0,001 |
| Oncle(s)                         | 0,21 (1,13)                     | 0,20 (1,12)  | 0,14 (0,04)   | ns                |
| Cousin(s)                        | 0,36 (1,50)                     | 0,21 (1,12)  | 0,56 (1,91)   | t=0,34 ; p<0,001  |
| Autres personnes                 | 0,38 (1,58)                     | 0,30 (1,37)  | 0,49 (1,82)   | t =0,19 ; p<0,05  |

**Tableau 18** : Fréquence de l'aide aux devoirs en familles des élèves de l'ECOFO burundaise par milieu, année scolaire 2017-2018.

En tenant compte seulement des personnes qui interviennent, il n'y a pas de différences significatives qui s'observent pour le réseau, sauf pour les sœurs (t=0,92 ; p<0,05) et les tantes (t=1,68 ; p<0,05). Pour le milieu, aucune différence significative n'est observée).

### 10.1.3. Performances selon la personne aidant aux devoirs à la maison

Nous avons souhaité savoir si le type de personne aidant affecte les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français. Pour ce faire, nous avons croisé les fréquences de l'aide intellectuelle des personnes relevées dans le questionnaire pour élève avec les résultats des élèves. Cela nous permet de voir s'il y a une certaine corrélation ou non entre les performances et les personnes aidant aux devoirs. Le tableau 19 résume les différentes relations de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Mère                | Père                | Frères             | sœurs               | Enseignant payé     | tantes              | Oncles             | Cousins          | Autres personnes |
|-----------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|------------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | r=0,22 ;<br>p<0,001 | r=0,20 ;<br>p<0,001 | ns                 | r=0,06 ;<br>p<0,05  | r=0,23 ;<br>p<0,001 | r=0,08 ;<br>p<0,001 | r=0,08 ;<br>p<0,05 | r=0,09 ; p<0,001 | r=0,1 ; p<0,001  |
| Comprendre le sens global du texte                        | ns                  | ns                  | ns                 | ns                  | r=0,09 ;<br>p<0,001 | ns                  | r=0,05 ;<br>p<0,05 | r=0,05 ; p<0,05  | ns               |
| Accéder à l'information                                   | r=0,16 ;<br>p<0,001 | r=0,12 ;<br>p<0,001 | r=0,06 ;<br>p<0,05 | r=0,10 ;<br>p<0,001 | r=0,08 ;<br>p<0,001 | r=0,07 ;<br>p<0,01  | r=0,06 ;<br>p<0,05 | r=0,08 ; p<0,01  | ns               |
| Localiser une information                                 | r=0,13 ;<br>p<0,001 | r=0,11 ;<br>p<0,001 | ns                 | r=0,06 ;<br>p<0,05  | r=0,13 ;<br>p<0,001 | ns                  | ns                 | r=0,06 ; p<0,05  | ns               |
| Réfléchir et évaluer                                      | r=0,12 ;<br>p<0,001 | r=0,14 ;<br>p<0,001 | ns                 | ns                  | r=0,16 ;<br>p<0,001 | r=0,05 ;<br>p<0,05  | ns                 | ns               | r=0,06 ; p<0,05  |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | ns                  | r=0,06 ;<br>p<0,05  | ns                 | ns                  | r=0,06 ;<br>p<0,05  | ns                  | r=0,05 ;<br>p<0,05 | ns               | ns               |
| Développer une interprétation                             | r=0,08 ;<br>p<0,01  | r=0,14 ;<br>p<0,001 | ns                 | ns                  | r=0,15 ;<br>p<0,001 | ns                  | r=0,07 ;<br>p<0,01 | ns               | r=0,06 ; p<0,05  |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | r=0,05 ;<br>p<0,05  | ns                  | ns                 | ns                  | ns                  | ns                  | ns                 | ns               | ns               |

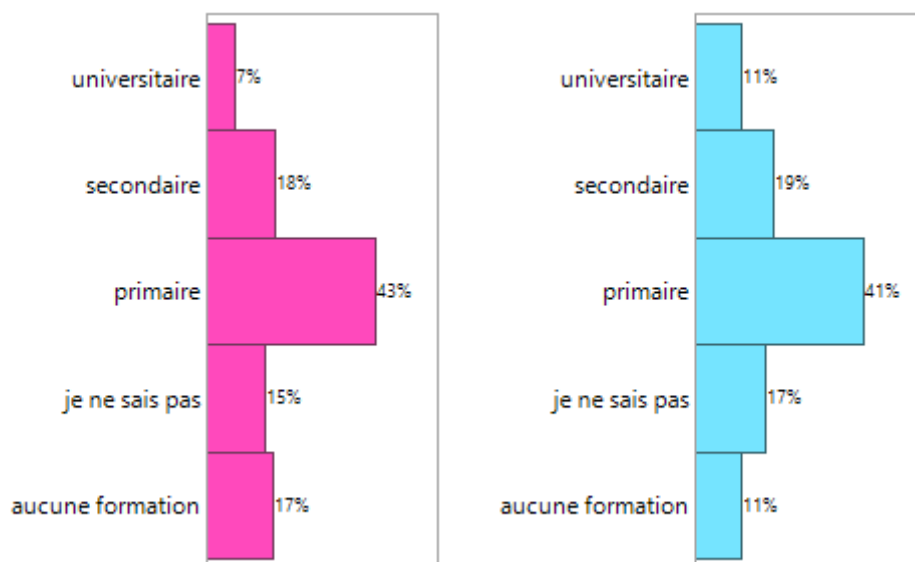
**Tableau 19:** Coefficients de corrélation selon le membre de la famille aidant aux devoirs des élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018.

Toutes ces personnes relevées dans le tableau ainsi que d'autres qui ont été citées dans une moindre mesure par les élèves ont un dénominateur commun, celui d'être relativement intellectuel.

### 10.2. Performances selon le niveau d'études et le diplôme des parents d'élèves

Dans le souci de vérifier dans quelle mesure la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves burundais influe sur les performances des élèves en français (compréhension de l'écrit), nous avons posé une série de questions aux élèves. Afin de pouvoir classer les parents d'élèves en catégories, nous nous sommes intéressée à la profession des parents. La Banque Mondiale (2007, p.XLI) fait observer en effet qu'au Burundi, « il y a une corrélation étroite entre le niveau de revenu des ménages et le niveau d'éducation du chef de ménage ». En nous appuyant aussi au fait que « suivre des études supérieures permet de bénéficier d'un meilleur niveau de revenus » (UNESCO, 2016, p.91), nous avons pensé à classer les catégories de parents en fonction du niveau de formation, sanctionné par des diplômes obtenus.

Dans le souci de déterminer dans quelle mesure la catégorie/niveau de formation des parents impacte les performances des élèves burundais en français (compréhension de l'écrit), nous avons d'abord demandé le niveau maximal de formation des parents et s'ils sont diplômés ou non. Les graphiques 22, 23, 24 et 25 résument les différentes distributions.



**Graphiques 22 et 23:** Niveau de formation de la mère (n=1447) à gauche et du père (n=1403) à droite

Le graphique 24 décrit la distribution du niveau de formation des mères selon qu'elles sont diplômées ou non.

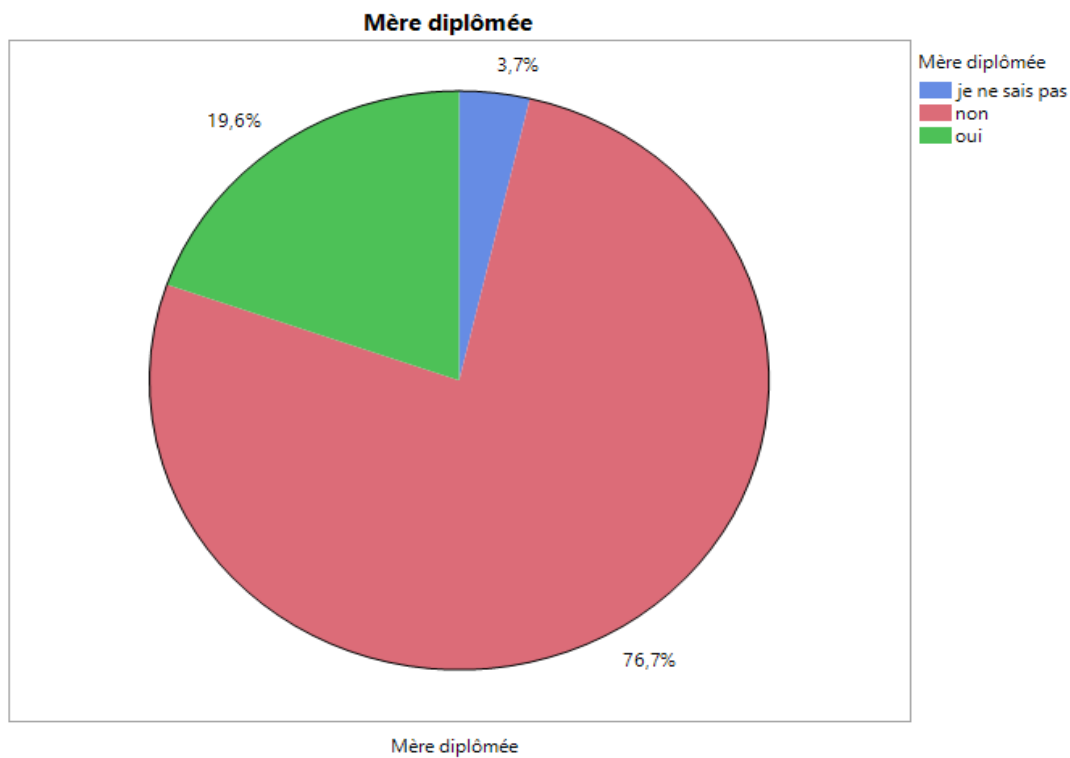
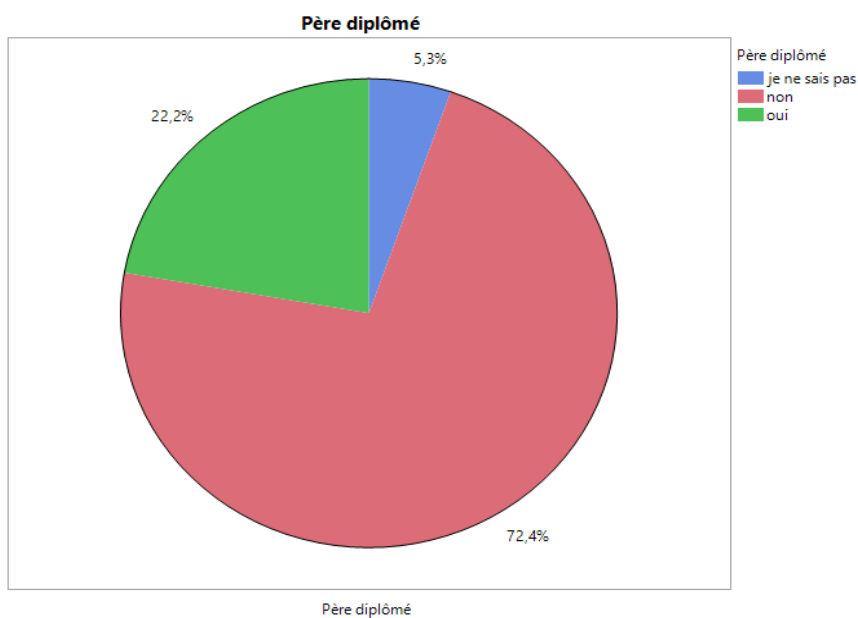


**Tableau 24** : Distribution des mères selon qu'elles sont diplômées ou non (n=1447)

Nous avons procédé de la même façon pour les pères. Ainsi, le tableau 24 montre la distribution du niveau de formation des pères, selon qu'ils sont diplômés ou non.



**Graphique 25**: Distribution des pères selon qu'ils sont diplômés ou non (n=1403)

Dans l'ensemble, près de 20% des mères contre 22% des pères possèdent un diplôme soit d'enseignement secondaire, soit d'enseignement universitaire.

A partir de cette distribution, nous vérifierons comment agit le niveau de formation de la mère sur les performances en compréhension de l'écrit du français. La littérature considère en effet

le niveau de formation de la mère comme le critère objectif pour établir de telles comparaisons. Le tableau 20 résume les différents scores des élèves selon le niveau de formation de la mère, sans tenir compte du fait que la mère a un diplôme ou non.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Aucune formation | Je ne sais pas | Primaire    | Secondaire  | Universitaire | F de Fisher      |
|-----------------------------------------------------------|------------------|----------------|-------------|-------------|---------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | 4,04 (1,86)      | 3,71 (2,29)    | 3,80 (2,05) | 4,96 (2,33) | 6,70 (2,51)   | F=51,10; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,63 (0,48)      | 0,66 (0,47)    | 0,64 (0,48) | 0,67 (0,47) | 0,81 (0,39)   | F=3,27; p<0,05   |
| Accéder à l'information                                   | 0,64 (0,48)      | 0,56 (0,51)    | 0,56 (0,50) | 0,70 (0,46) | 0,85 (0,35)   | F=11,35; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,17 (0,94)      | 1 (0,93)       | 1,01 (0,94) | 1,34 (0,88) | 1,57 (0,76)   | F=12,79; p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,23 (0,42)      | 0,28 (0,45)    | 0,24 (0,43) | 0,35 (0,48) | 0,64 (0,48)   | F=19,94; p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,41 (0,50)      | 0,40 (0,49)    | 0,43 (0,51) | 0,46 (0,50) | 0,68 (0,53)   | F=6,22; p<0,001  |
| Développer une interprétation                             | 0,64 (1,08)      | 0,52 (1,03)    | 0,65 (1,11) | 1,16 (1,27) | 1,57 (1,30)   | F=24,83; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,33 (0,48)      | 0,28 (0,45)    | 0,26 (0,44) | 0,28 (0,45) | 0,58 (0,50)   | F=11,51; p<0,001 |

**Tableau 20 :** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon le niveau de formation de la mère, année scolaire 2017-2018.

Selon que la mère possède un diplôme et selon le niveau de formation, les scores sont résumés dans le tableau 21.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Mère diplômée n=284 | Mère non diplômée n=110 | Je ne sais pas n=53 | F de Fisher       |
|-----------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|
| Compréhension totale                                      | 5,78 (2,52)         | 3,83 (2,04)             | 4,41 (2,35)         | F=92,49 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,72 (0,45)         | 0,64 (0,48)             | 0,68 (0,47)         | F=3,43 ; p<0,05   |
| Accéder à l'information                                   | 0,77 (0,42)         | 0,57 (0,50)             | 0,77 (0,42)         | F=23,58 ; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,51 (0,80)         | 1,04 (0,94)             | 1,24 (0,94)         | F=29,97 ; p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,49 (0,50)         | 0,24 (0,43)             | 0,34 (0,48)         | F=36,12 ; p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,54 (0,53)         | 0,42 (0,50)             | 0,43 (0,50)         | F=6,06 ; p<0,01   |
| Développer une interprétation                             | 1,34 (1,29)         | 0,64 (1,10)             | 0,72 (1,21)         | F=41,89 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,40 (0,49)         | 0,27 (0,45)             | 0,23 (0,42)         | F=9,75; p<0,001   |

**Tableau 21:** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon que la mère est diplômée ou non, année scolaire 2017-2018.

Comme le montrent les deux tableaux consécutifs, les élèves dont la mère est diplômée (moyenne=5,78 ; déviation standard=2,52) et possède un diplôme universitaire réussissent mieux (moyenne=6,70 ; déviation standard=2,51) que les autres, suivis de ceux dont la mère a un niveau secondaire (moyenne=4,96 ; déviation standard =2,33). Par contre, les élèves dont les parents n'ont aucun diplôme (moyenne=4,04 ; déviation standard=1,86) surpassent ceux

dont les parents ont un niveau primaire (moyenne=3,80 ; déviation standard=2,05). Signalons que les différences sont statistiquement significatives pour toutes les échelles de compétences (cf. les F de Fisher). On pourrait se permettre de conclure qu'en réalité, il y a une opposition entre la majorité des élèves dont les parents n'ont qu'une formation primaire ou aucune formation et une minorité dont les parents ont une formation secondaire ou supérieure.

Nous avons ensuite croisé, dans le tableau 22, les résultats des élèves avec le niveau de formation du père selon les déclarations des élèves.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Aucune formation | Je ne sais pas | Primaire    | Secondaire  | Universitaire | F de Fisher          |
|-----------------------------------------------------------|------------------|----------------|-------------|-------------|---------------|----------------------|
| Compréhension totale                                      | 3,74 (1,94)      | 3,85 (2,19)    | 3,91 (2,04) | 4,40 (2,30) | 6,38 (2,45)   | F=46,73 ;<br>p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,58 (0,49)      | 0,62 (0,49)    | 0,66 (0,48) | 0,65 (0,48) | 0,80 (0,40)   | F=5,29 ;<br>p<0,001  |
| Accéder à l'information                                   | 0,61 (0,49)      | 0,58 (0,50)    | 0,56 (0,50) | 0,65 (0,48) | 0,65 (0,48)   | F=14,11 ;<br>p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,03 (0,94)      | 1,09 (0,93)    | 1,07 (0,94) | 1,18 (0,92) | 1,55 (0,76)   | F=9,63 ;<br>p<0,001  |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,26 (0,44)      | 0,24 (0,43)    | 0,24 (0,43) | 0,30 (0,46) | 0,58 (0,49)   | F=20,03 ;<br>p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | ns               | ns             | 0,44 (0,51) | 0,45 (0,52) | 0,61 (0,49)   | F=5,15 ;<br>p<0,001  |
| Développer une interprétation                             | 0,54 (1,03)      | 1,64 (1,08)    | 0,65 (1,11) | 0,94 (1,23) | 1,46 (1,33)   | F=19,31 ;<br>p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,34 (0,47)      | 0,24 (0,43)    | 0,27 (0,45) | 0,22 (0,41) | 0,49 (0,50)   | F=11,06 ;<br>p<0,001 |

**Tableau 22** : Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon le niveau de formation du père, année scolaire 2017-2018.

Même si la littérature considère le niveau de formation de la mère comme plus pertinent, les mêmes phénomènes que nous avons observés chez la mère s'observent chez le père. La seule différence est que les élèves dont le père a un niveau primaire réussissent mieux que ceux dont le père n'a aucune formation. Les différences sont donc également statistiquement significatives dans toutes les échelles de compétences. Il en est de même pour le cas de père diplômé/non diplômé. Comme nous l'avons fait pour la mère, le tableau 23 résume les scores moyens selon que le père est diplômé/non diplômé.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Père diplômé (Moyenne et déviation standard) n=312 | Père non diplômé n=1116 | Je ne sais pas n=75 | F de Fisher          |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------|
| Compréhension totale                                      | 5,60 (2,50)                                        | 3,87 (2,05)             | 3,85 (2,38)         | F=75,99 ;<br>p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,74 (0,44)                                        | 0,64 (0,48)             | 0,59 (0,49)         | F=5,87 ;<br>p<0,01   |
| Accéder à l'information                                   | 0,79 (0,41)                                        | 0,57 (0,50)             | 0,59 (0,49)         | F=24,59 ;<br>p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,45 (0,83)                                        | 1,06 (0,93)             | 1,03 (0,96)         | F=21,68 ;<br>p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,46 (0,50)                                        | 0,24 (0,43)             | 0,33 (0,47)         | F=28,56 ;<br>p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,53 (0,52)                                        | 0,43 (0,50)             | 0,41 (0,49)         | F=5,6 ;<br>p<0,01    |
| Développer une interprétation                             | 1,25 (1,30)                                        | 0,65 (1,11)             | 0,67 (1,09)         | F=32,27 ;<br>p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,37 (0,48)                                        | 0,27 (0,44)             | 0,24 (0,43)         | F=7,16 ;<br>p<0,001  |

**Tableau 23:** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon que le père est diplômé ou non, année scolaire 2017-2018.

Dans l'objectif de vérifier comment le niveau de formation des parents agit sur les performances des élèves, nous avons pensé à classer les parents d'élèves dans trois catégories, A, B et C. Ainsi, la première catégorie est constituée des élèves dont tous les deux parents ont un diplôme universitaire, la deuxième<sup>226</sup> par des élèves dont un des parents a au moins un diplôme du secondaire et la troisième catégorie par ceux dont les parents ont un niveau primaire ou aucune formation. Cette dernière catégorie est constituée en général par des parents cultivateurs, petits commerçants et de petites professions à la fonction publique. Le tableau 24 montre les effectifs des parents d'élèves selon le niveau de formation des parents.

<sup>226</sup>Cette catégorie B comprend les couples de parents de plusieurs niveaux de formation: [universitaire-secondaire]; [universitaire-primaire]; [parent unique universitaire ou secondaire]; [universitaire-je ne sais pas]; [universitaire-primaire]; [secondaire-secondaire]; [secondaire-primaire]; [secondaire-je ne sais pas]; [secondaire-aucune formation], sans tenir compte de l'ordre.



| Niveau         | Dénombrement | Prob.   |
|----------------|--------------|---------|
| A              | 92           | 0,06179 |
| B              | 394          | 0,26461 |
| C              | 839          | 0,56347 |
| je ne sais pas | 164          | 0,11014 |
| Total          | 1489         | 1,00000 |

**Tableau 24:** Répartition des élèves de l'ECOFO burundaise selon le niveau de formation des parents (catégories A, B et C)

Compte tenu du niveau d'études et des catégories que nous avons établies, nous avons croisé ces dernières avec les résultats des élèves. Notre objectif était de montrer comment agit le niveau de formation des parents d'élèves burundais sur les performances en compréhension de l'écrit du français des élèves. Ainsi, le tableau 25 montre les différents scores.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Catégorie A n=92 | Catégorie B n=394 | Catégorie C n=839 | Je ne sais pas n=164 | F de Fisher       |
|-----------------------------------------------------------|------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
| Compréhension totale                                      | 6,62 (2,63)      | 4,74 (2,35)       | 3,82 (2,03)       | 3,79 (2,20)          | F=55,84 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,80 (0,40)      | 0,67 (0,47)       | 0,63 (0,48)       | ns                   | F=4,18 ; p<0,01   |
| Accéder à l'information                                   | 0,88 (0,33)      | 0,69 (0,46)       | 0,56 (0,50)       | 0,57 (0,51)          | F=16,27 ; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,49 (0,80)      | 1,28 (0,90)       | 1,05 (0,94)       | ns                   | F=10,39 ; p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,63 (0,48)      | 0,34 (0,47)       | 0,24 (0,43)       | 0,26 (0,44)          | F=23,72 ; p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,67 (0,47)      | 0,45 (0,51)       | 0,42 (0,51)       | 0,42 (0,49)          | F=7,06 ; p<0,001  |
| Développer une interprétation                             | 1,58 (1,31)      | 1,03 (1,26)       | 0,62 (1,08)       | 0,52 (1,01)          | F=29,36 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,56 (0,50)      | 0,26 (0,44)       | 0,29 (0,46)       | 0,28 (0,45)          | F=11,60 ; p<0,001 |

**Tableau 25 :** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon la catégorie des parents, année scolaire 2017-2018.

A travers ce tableau, nous remarquons que les élèves dont les parents appartiennent à la catégorie A, considérés comme « favorisés » se classent en tête (avec une moyenne=6,62 ; déviation standard=2,63). Ils sont suivis par ceux dont les parents sont de la catégorie B, considérés comme catégorie intermédiaire (moyenne=4,74 ; déviation standard=2,35). Enfin, viennent les élèves dont les parents sont de la catégorie C que nous considérons comme « défavorisés » (moyenne=3,82 ; déviation standard=2,03). De plus, les différences sont

statistiquement significatives pour toutes les échelles de compétences en compréhension de l'écrit du français.

En tenant compte de la question d'aisance matérielle des familles qui est liée en partie au niveau de formation des parents d'élèves, nous avons souhaité savoir comment agissent les ressources matérielles familiales sur les performances des élèves.

### **10.3. Performances selon les ressources matérielles familiales (facteurs richesse vs pauvreté)**

Les ressources matérielles des familles sont des indicateurs de performance en compréhension de l'écrit si l'on en croit les résultats des différentes évaluations du PISA. Tel est-il le cas au Burundi ? Dans quelle mesure certains dispositifs d'apprentissage et de renforcement du français sont-ils disponibles dans les familles ? A quel degré cette situation influence-t-elle les performances en français des élèves de l'ECOFO burundaise ?

#### **10.3.1. Performances selon les objets et appareils possédés à la maison des élèves**

Nous avons montré, avec les résultats de l'étude PISA, que les catégories socioprofessionnelle et socio-économique des parents produit un impact sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Les différents rapports de l'OCDE concernant les enquêtes PISA montrent également que la possession de quelques ressources familiales est en relation avec les performances des élèves. Nous avons cherché à vérifier dans quelle mesure, ces objets possédés impactent la compréhension de l'écrit, pour le cas du Burundi. Nous pourrions déterminer, le cas échéant, quel appareil ou objet produit plus d'impact sur les résultats des élèves en français.

Notre première démarche a consisté à recenser quelle proportion, sur notre échantillon, possède et utilise les appareils et objets contribuant à apprendre et renforcer le français. Par la suite, nous pourrions voir si les élèves qui en possèdent beaucoup ou qui détiennent quelques-uns d'entre eux, réussissent mieux la compréhension de l'écrit du français que les autres.

Nous avons en effet proposé dix objets que nous pensons être nécessaires dans le renforcement du français, mais qui semblent être un luxe pour des familles burundaises.

Sur les 1500 élèves constituant notre échantillon, la fréquence à laquelle les objets et appareils possédés que nous avons proposés ont été cités ainsi que les coefficients de corrélation entre les performances et ces objets et appareils possédés, sont fournis dans le tableau suivant.

| Objets et appareils possédés          | Moyenne (et<br>déviati on standard)<br><br>n=1500 | Corrélati ons (coefficients r) |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|
| Nombre d'objets et appareils possédés | 3,39 (2,28)                                       | r=0,36 ; p<0,001               |
| Bureau ou table pour étudier          | 0,46 (0,59)                                       | r=0,17 ; p<0,001               |
| Endroit calme pour étudier            | 0,17 (0,45)                                       | r=0,18 ; p<0,001               |
| Radio                                 | 0,79 (0,40)                                       | ns                             |
| Télévisi on                           | 0,27 (0,44)                                       | r=0,31 ; p<0,001               |
| Ordinateur                            | 0,10 (0,31)                                       | r=0,26 ; p<0,001               |
| Livres de français                    | 0,47 (0,50)                                       | r=0,21 ; p<0,001               |
| Téléphone portable                    | 0,64 (0,48)                                       | r=0,13 ; p<0,001               |
| Courant électrique                    | 0,33 (0,47)                                       | r=0,32 ; p<0,001               |
| Voiture familiale                     | 0,11 (0,31)                                       | r=0,27 ; p<0,001               |
| Tablette                              | 0,03 (0,18)                                       | r=0,14 ; p<0,001               |

**Tableau 26** : Fréquence de possession des objets et appareils et coefficients de corrélation entre ces objets et appareils et les performances en CE chez les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500)

De ce tableau, il ressort que tous les objets et appareils possédés entretiennent des relations de corrélation significatives avec les performances en compréhension de l'écrit du français, à part la radio. Toutefois, étant donné que cette dernière est l'objet le plus possédé dans les familles burundaises [(milieux urbain : moyenne=0,79 ; déviation standard=0,40) et rural : moyenne=0,80 ; déviation standard=0,40] et sachant qu'elle contribue à l'apprentissage et au renforcement du français, il nous a semblé intéressant de savoir quelle proportion d'élèves l'écoutent en français et quel effet produit cet effet sur les résultats des élèves en lecture.

### 10.3.2. Performances des élèves selon qu'ils sont abonnés ou non à un télédistributeur

L'abonnement à un télédistributeur est un autre signe de richesse dont ne bénéficient que quelques élèves. Nous l'avons vu, toutes les télédistributions fournissent des émissions en français. Or, en les suivant, les élèves apprennent et renforcent leurs compétences en français d'une manière ou d'une autre.

Dans l'analyse de son impact sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français, nous avons d'abord voulu savoir combien de familles d'élèves possèdent un abonnement chez un(des) télé-distributeur(s) qui, normalement fournit(ssent) des émissions, films et séries en langues étrangères, principalement en français. Ainsi, seules 294 familles (19,6%) sur les 1500 des élèves de notre échantillon sont abonnées à une(des) télédistribution(s) alors que 1206 ne sont pas abonnées. Ceci est dû en partie à la pauvreté des ménages mais aussi au fait que ces types de télévisions particulières et lucratives ne se retrouvent qu'à Bujumbura et dans certains rares centres urbains. Le tableau 27 résume les scores moyens des élèves selon que leurs familles sont abonnées ou non à un télédistributeur.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Abonnés à un télédistributeur<br>n=293 | Non abonnés à un télédistributeur<br>n=1207 | t de Student     |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | 5,43 (2,54)                            | 3,94 (2,13)                                 | t=9,25 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,77 (0,42)                            | 0,63 (0,48)                                 | t=4,98 ; p<0,001 |
| Accéder à l'information                                   | 0,79 (0,41)                            | 0,58 (0,49)                                 | t=7,60 ; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,36 (0,88)                            | 1,09 (0,94)                                 | t=4,59 ; p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,44 (0,50)                            | 0,26 (0,44)                                 | t=5,79 ; p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,56 (0,52)                            | 0,42 (0,50)                                 | t=4,07 ; p<0,001 |
| Développer une interprétation                             | 1,13 (1,32)                            | 0,69 (1,12)                                 | t=5,26 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,38 (0,49)                            | 0,28 (0,45)                                 | t=3,40 ; p<0,001 |

**Tableau 27:** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon que leur famille est abonnée ou non à un télédistributeur, année scolaire 2017-2018.

A partir du tableau, nous remarquons que les élèves dont les familles sont abonnées à un(des) télédistributeur(s) sont plus performants que ceux qui n'ont pas cet abonnement.

Les familles qui ont cet abonnement sont en général celles qui ont aussi la possibilité de s'abonner à l'internet.

### 10.3.3. Performances en lien avec la fréquence et la langue de connexion à internet

La connexion à internet est une autre activité qui peut aider dans le renforcement du français et dans la compréhension de l'écrit et qui n'est accessible qu'à quelques familles. Les élèves, si cela les intéresse, peuvent lire des textes divers, même littéraires. Tout dépend en effet de l'objectif pour lequel ils se connectent. Mais de toute façon, qu'ils se connectent pour la lecture de textes littéraires ou non, nous pensons qu'ils renforcent leur français d'une façon ou d'une autre. En effet, étant donné que les données sur internet n'existent presque pas en langue maternelle, nous pensons qu'ils lisent en français qui est langue seconde et langue d'enseignement. Nous pensons également que la fréquence de connexion en telle ou telle langue dépend de l'objectif pour lequel ils cherchent à se connecter.

Ainsi, dans la poursuite de la recherche des facteurs qui peuvent avoir un impact sur les performances en compréhension de l'écrit du français, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure la connexion à internet agit sur ces performances. Il fallait d'abord savoir quelle proportion d'élèves a la possibilité de se connecter. Ainsi, la fréquence de connexion sur internet est très faible avec une moyenne de 1,78 (déviations standard de 3,14). Nous avons alors cherché à savoir, avec quels appareils les élèves se connectent. Les appareils de connexion respectivement cités par les 468 élèves sont le téléphone portable (445 élèves, soit 30%), l'ordinateur (77 élèves, soit 5%) et la tablette (14 élèves, soit moins de 1%). Il n'y a pas d'autres appareils signalés, à part un élève qui a cité un PlayStation. Nous avons remarqué qu'alors que plusieurs élèves n'ont aucun appareil de connexion, certains rares élèves ont la chance de se connecter sur tous les trois appareils. Or, « les TICE améliorent les compétences des contenus de cours »<sup>227</sup> (Athé & Nouacha, 2014 cités par Ndovori et al., 2016).

Nous avons observé une relation de corrélation très significative entre la fréquence de connexion à internet et les performances des élèves. Le tableau 28 montre cette relation.

---

<sup>227</sup><http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article404>

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Fréquence de connexion sur internet |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,30$ ; $p<0,001$                |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,10$ ; $p<0,001$                |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,17$ ; $p<0,001$                |
| Localiser une information                                 | $r=0,19$ ; $p<0,001$                |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,20$ ; $p<0,001$                |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,10$ ; $p<0,001$                |
| Développer une interprétation                             | $r=0,17$ ; $p<0,001$                |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=0,09$ ; $p<0,001$                |

**Tableau 28:** Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la fréquence de se connecter sur internet, année scolaire 2017-2018.

De la proportion des élèves ayant la possibilité de se connecter à internet, nous avons cherché à savoir pour quels objectifs ils se connectent et à quelle fréquence. Nous voulions en effet vérifier dans quel réseau les élèves se connectent plus à internet et s'ils se connectent pour lire des textes et dans quelles proportions. Les objectifs proposés ainsi que les fréquences des unes et des autres se trouvent résumées dans le tableau 29.

| Objectifs de connexion sur internet  | Moyenne (et déviation standard)<br>n=468 | Réseau privé         | Réseau public        | t Student               |
|--------------------------------------|------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|
| Lecture de textes                    | 1,86 (2,82)                              | 1,86 (0,26)<br>n=112 | 1,84 (1,15)<br>n=352 | ns                      |
| Recherches en rapport avec les cours | 2,49 (2,99)                              | 2,72 (3,23)<br>n=112 | 2,39 (2,87)<br>n=352 | ns                      |
| Divertissement                       | 5,30 (6,07)                              | 5,17 (3,68)<br>n=113 | 4,92 (3,67)<br>n=352 | ns                      |
| Réseaux sociaux                      | 6,50 (3,58)                              | 7,62 (3,15)<br>n=113 | 6,17 (3,64)<br>n=352 | $t=4,08$ ;<br>$p<0,001$ |
| Tuer le temps                        | 1,71 (2,95)                              | 2,53 (2,45)<br>n=113 | 1,46 (2,73)<br>n=353 | $t=3$ ;<br>$p<0,05$     |
| Autres                               | 0,36 (1,57)                              | 0,31 (1,51)<br>n=114 | 0,37 (1,60)<br>n=353 | ns                      |

**Tableau 29:** Fréquence de suivi des émissions télédiffusées dans les quatre principales langues du Burundi par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=465).

Comme le montre le tableau 29, les élèves du réseau privé se connectent à internet plus que ceux du public. Nous observons aussi que les élèves se connectent davantage sur les réseaux sociaux et pour se divertir et parfois pour des recherches en rapport avec les cours. Quant à la lecture de textes, la fréquence n'est pas élevée. Aussi, les élèves du réseau privé se connectent-ils plus que ceux du public pour cette fin. Signalons que les activités produisant des effets statistiquement significatifs sont la connexion à internet pour des « réseaux sociaux » ( $t=4,08$  ;  $p<0,001$ ) et pour « tuer le temps » ( $t=3$  ;  $p<0,05$ ). Nous avons cherché aussi à savoir s'il y avait une relation de corrélation entre l'objectif de se connecter à internet et les performances des élèves. Le tableau 29 montre les différents coefficients de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Se connecter pour la lecture de textes | Se connecter pour recherches en rapport avec les cours | Se connecter pour divertissement | Se connecter pour réseaux sociaux | Se connecter pour tuer le temps | Se connecter pour un autre objectif |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | r=0,14;<br>p<0,01                      | r=0,30;<br>p<0,001                                     | r=0,27;<br>p<0,001               | r=0,11;<br>p<0,05                 | r=0,19;<br>p<0,001              | r=0,18;<br>p<0,001                  |
| Comprendre le sens global du texte                        | ns                                     | r=0,15;<br>p<0,01                                      | r=0,11;<br>p<0,05                | ns                                | ns                              | r=0,10;<br>p<0,05                   |
| Accéder à l'information                                   | r=0,11 ;<br>p<0,05                     | r=0,22 ;<br>p<0,001                                    | r=0,24 ;<br>p<0,001              | r=0,14 ;<br>p<0,01                | r=0,18 ;<br>p<0,001             | ns                                  |
| Localiser une information                                 | r=0,12 ;<br>p<0,01                     | r=0,23 ;<br>p<0,001                                    | r=0,17;<br>p<0,001               | ns                                | r=0,10 ;<br>p<0,05              | r=0,11 ;<br>p<0,05                  |
| Réfléchir et évaluer                                      | ns                                     | r=0,16 ;<br>p<0,001                                    | r=0,16 ;<br>p<0,001              | ns                                | r=0,11 ;<br>p<0,05              | r=0,12 ;<br>p<0,01                  |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | ns                                     | r=0,10 ;<br>p<0,05                                     | r=0,13 ;<br>p<0,01               | ns                                | r=0,12 ;<br>p<0,01              | ns                                  |
| Développer une interprétation                             | ns                                     | r=0,12 ;<br>p<0,01                                     | r=0,14 ;<br>p<0,01               | ns                                | r=0,10 ;<br>p<0,05              | r=0,14 ;<br>p<0,01                  |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | r=0,10 ;<br>p<0,05                     | r=0,17 ;<br>p<0,001                                    | ns                               | ns                                | ns                              | ns                                  |

**Tableau 29:** Coefficients de corrélation des scores des élèves de l'ECOFo burundaise et l'objectif de se connecter sur internet, année scolaire 2017-2018.

Enfin, nous avons demandé si d'autres motivations non citées étaient à la base de la connexion à internet. Les 3,6% qui ont affirmé se connecter pour d'autres motifs ont cité des motivations qui s'inscrivent dans celles qui avaient été données. Ils ont proposé : « chercher des explications », « communiquer avec des amis », « connaître les nouvelles et les stars préférées », « lire les informations/les journaux », « échanger avec des amis et les recherches privées ».

En ayant en tête que la connexion régulière sur internet en français pouvait impacter positivement les performances des élèves en compréhension de l'écrit, nous avons aussi cherché à savoir à quelles fréquences les élèves se connectent en cette langue. De plus, nous avons voulu savoir laquelle des principales langues parlées au Burundi l'emporte.

Le tableau 30 résume les fréquences moyennes des différentes langues dans lesquelles les élèves se connectent à internet.

| Langues de connexion à internet | Moyenne (et déviation standard)<br>n=468 | Milieu rural<br>n=133 | Milieu urbain<br>n=335 | t de Student     |
|---------------------------------|------------------------------------------|-----------------------|------------------------|------------------|
| Français                        | 7,10 (3,06)<br>n=431                     | 5,44 (3,14)<br>n=114  | 7,70 (2,80)<br>n=317   | t=6,77 ; p<0,001 |
| Kirundi                         | 5,98 (2,94)<br>n=266                     | 5,93 (2,76)<br>n=93   | 6 (3,03)<br>n=173      | ns               |
| Kiswahili                       | 4,74 (3,07)<br>n=199                     | 4,24 (3,18)<br>n=68   | 4,98 (3)<br>n=131      | ns               |
| Anglais                         | 4,48 (3,05)<br>n=209                     | 3,07 (1,88)<br>n=58   | 5,02 (3,24)<br>n=151   | t=5,40 ; p<0,001 |
| Autres                          | 3,07 (3,22)<br>n=14                      | -                     | 3,07 (3,22)<br>n=14    | ns               |

**Tableau 30:** Fréquences moyennes de connexion sur internet dans les langues parlées au Burundi par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=468).

Comme le montre le tableau 28, la langue qui l'emporte dans la connexion sur internet est le français. Nous en concluons donc que cette langue est effectivement la langue de connexion à internet pour les élèves burundais. De plus, compte tenu du milieu d'implantation de l'école, nous observons que les élèves du milieu urbain se connectent plus dans toutes les langues et davantage en français, avec des différences statistiquement significatives (t=6,77 ; p<0,001) et l'anglais (t=5,40 ; p<0,001).

Par la suite, nous avons souhaité savoir s'il y avait une relation de corrélation entre la langue avec laquelle les élèves se connectent principalement à internet et leurs performances. Le tableau 31 résume les différents coefficients de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit | Se connecter sur internet en français | Se connecter sur internet en kirundi | Se connecter sur internet en kiswahili | Se connecter sur internet en anglais | Se connecter sur internet en une autre langue |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Compréhension totale                                | r=0,25;<br>p<0,001                    | r=-0,28;<br>p<0,001                  | r=-0,20;<br>p<0,001                    | r=0,18;<br>p<0,001                   | ns                                            |
| Comprendre le sens global du texte                  | ns                                    | ns                                   | r=-0,16;<br>p<0,001                    | ns                                   | ns                                            |
| Accéder à l'information                             | r=0,21 ;<br>p<0,001                   | r=-0,18 ;<br>p<0,001                 | ns                                     | ns                                   | ns                                            |
| Localiser une information                           | r=0,19 ;<br>p<0,001                   | r=-0,22 ;<br>p<0,001                 | r=-0,11;<br>p<0,05                     | r=0,17 ;<br>p<0,001                  | ns                                            |
| Réfléchir et évaluer                                | r=0,14 ;<br>p<0,01                    | r=-0,13 ;<br>p<0,01                  | r=0,16 ;<br>p<0,001                    | r=-0,17 ;<br>p<0,001                 | ns                                            |
| Identifier l'objectif principal du texte            | r=0,10 ;<br>p<0,05                    | ns                                   | ns                                     | ns                                   | ns                                            |
| Développer une interprétation                       | 0,15 ;<br>p<0,01                      | r=-0,17 ;<br>p<0,001                 | r=-0,12 ;<br>p<0,01                    | r=0,11 ;<br>p<0,05                   | ns                                            |



|                                                           |    |                         |                         |                        |                        |
|-----------------------------------------------------------|----|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | ns | $r=-0,13$ ;<br>$p<0,01$ | $r=-0,13$ ;<br>$p<0,01$ | $r=0,10$ ;<br>$p<0,05$ | $r=0,11$ ;<br>$p<0,05$ |
|-----------------------------------------------------------|----|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|

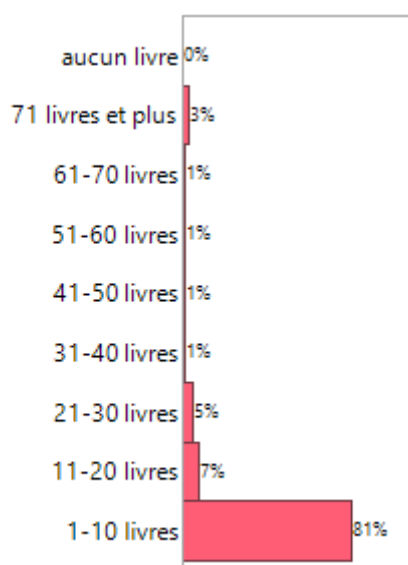
**Tableau 31** : Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la langue de connexion sur internet, année scolaire 2017-2018.

Il s'observe que le kirundi, le kiswahili et un peu l'anglais sont négativement corrélés aux performances en compréhension de l'écrit du français.

Parmi les objets possédés dans quelques ménages et contribuant à l'acquisition de la performance des élèves en compréhension de l'écrit figurent les livres.

#### 10.3.4. Performances selon la possession ou non de livres à la maison

Après avoir pris connaissance, via les différents rapports de PISA que le nombre de livres possédés dans les familles des élèves a un impact sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit, nous avons voulu savoir ce qu'il en est au Burundi. Ainsi, sur les 1500 élèves constituant notre échantillon, seuls 965 ont déclaré posséder des livres de français à la maison, contre 535 élèves qui n'en ont aucun. Le graphique 27 montre le nombre moyen des livres possédés dans les familles des élèves.



**Graphique 27** : Nombre de livres possédés dans les familles des élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=965).

A partir du graphique ci-dessus, on constate que la majorité des élèves (792 élèves soit 82,07% des élèves) possèdent entre 1 et 10 livres chez eux. Nous observons aussi que les élèves qui possèdent beaucoup de livres sont fort peu nombreux. Si la majorité ont [1-10 livres] alors qu'une famille burundaise a une moyenne de 5,5 enfants, et que normalement un enfant en

âge de scolarité doit au moins posséder les livres de cours, nous pensons que le gros des livres est fait par des manuels scolaires, qui restent par ailleurs insuffisants. Nous en concluons qu'il n'y a pas beaucoup de livres dans les ménages.

Par conséquent, une question se pose. Est-ce que les élèves qui ont plus de livres de français à la maison réussissent mieux que ceux qui n'en ont pas ou qui en ont moins qu'eux ? C'est en substance ce que nous avons cherché à connaître. Ainsi, le tableau 32 montre les performances des élèves selon qu'ils possèdent ou non les livres à la maison.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Possession de livres<br>n=956 | Non possession de livres<br>n=544 | t de Student     |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | 4,44 (2,36)                   | 3,88 (1,13)                       | t=4,71 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,68 (0,47)                   | 0,63 (0,48)                       | t=2,03 ; p<0,05  |
| Accéder à l'information                                   | 0,64 (0,48)                   | 0,58 (0,49)                       | t=2,43 ; p<0,05  |
| Localiser une information                                 | 1,20 (0,92)                   | 1,04 (0,94)                       | t=3,12 ; p<0,01  |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,30 (0,46)                   | 0,28 (0,45)                       | ns               |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,46 (0,51)                   | 0,41 (0,50)                       | t=1,72 ; p<0,05  |
| Développer une interprétation                             | 0,86 (1,21)                   | 0,61 (1,09)                       | t=4,19 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,29 (0,46)                   | 0,32 (0,46)                       | ns               |

**Tableau 32** : Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon qu'ils possèdent ou non des livres à la maison, année scolaire 2017-2018.

Nous observons que dans l'ensemble, les élèves qui possèdent des livres chez eux réussissent mieux (moyenne=4,44 ; déviation standard=2,36) que ceux qui ne les ont pas (moyenne=3,88 ; déviation standard=1,13). Les différences sont statistiquement très significatives (t=4,71 ; p<0,001).

Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si les élèves qui ont plus de livres chez eux réussissent mieux que ceux qui en ont peu ou qui n'en n'ont pas. Le tableau 33 nous donne les scores moyens.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit | 1-10 livres<br>n=771 | 11-20 livres<br>n=69 | 21-30 livres<br>n=48 | 31-40 livres<br>n=12 | 41-50 livres<br>n=10 | 51-60 livres<br>n=9 | 61-70 livres<br>n=9 | 71 livres et plus<br>n=26 | F de Fisher      |
|-----------------------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------------|------------------|
| Compréhension totale                                | 4,20 (2,27)          | 5,22 (2,39)          | 5,31 (2,51)          | 6,08 (2,19)          | 8,3 (1,57)           | 5,67 (1,58)         | 4,89 (1,83)         | 5,46 (2,53)               | F=9,27 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                  | 0,66 (0,47)          | 0,68 (0,47)          | 0,81 (0,39)          | 0,92 (0,29)          | 1 (0)                | 1 (0)               | 0,44 (0,53)         | 0,81 (0,40)               | F=3,21 ; p<0,01  |
| Accéder à l'information                             | 0,61 (0,49)          | 0,77 (0,42)          | 0,73 (0,45)          | 0,58 (0,51)          | 1 (0)                | 0,78 (0,44)         | 0,89 (0,33)         | 0,81 (0,40)               | F=3,10 ; p<0,01  |
| Localiser une information                           | 1,16 (0,92)          | 1,38 (0,88)          | 1,31 (0,90)          | 1,08 (0,97)          | 1,8 (0,42)           | 1,11 (1,05)         | 1,55 (0,73)         | 1,46 (0,90)               | F=2 ; p<0,05     |

|                                                           |                |                |                |                |               |                |                |                |                     |
|-----------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,26<br>(0,44) | 0,39<br>(0,49) | 0,50<br>(0,50) | 0,50<br>(0,52) | 0,9<br>(0,32) | 0,44<br>(0,53) | 0,55<br>(0,53) | 0,38<br>(0,50) | F=5,63 ;<br>p<0,001 |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,45<br>(0,50) | 0,52<br>(0,58) | 0,54<br>(0,50) | 0,58<br>(0,51) | 0,6<br>(0,52) | 0,44<br>(0,53) | 0,22<br>(0,44) | 0,46<br>(0,51) | ns                  |
| Développer une interprétation                             | 0,78<br>(1,16) | 1,10<br>(1,27) | 1,08<br>(1,32) | 1,92<br>(1,31) | 2,4<br>(1,26) | 1,44<br>(1,24) | 0,89<br>(1,27) | 1,08<br>(1,29) | F=4,78 ;<br>p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,26<br>(0,44) | 0,38<br>(0,49) | 0,33<br>(0,48) | 0,5<br>(0,52)  | 0,6<br>(0,52) | 0,44<br>(0,53) | 0,33<br>(0,5)  | 0,46<br>(0,51) | F=2,25 ;<br>p<0,05  |

**Tableau 33** : Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon le nombre de livres possédés à la maison, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau, dans l'ensemble, après avoir neutralisé les classes de livres ayant été citées par des effectifs très minoritaires<sup>228</sup> d'élèves (31-40 livres, 41-50 livres et 51-60 livres), nous remarquons que les élèves qui ont déclaré avoir plus de livres chez eux (71 livres et plus) sont ceux qui ont enregistré les meilleurs scores (moyenne=5,46 ; déviation standard=2,51). Après avoir remarqué que l'ordre du nombre de livres possédés (par ordre décroissant ou décroissant) suit aussi le même rythme que les scores, nous remarquons que les élèves qui ont déclaré avoir peu de livres chez eux (1-10 livres) enregistrent les scores les plus faibles (moyenne=4,20 ; déviation standard=2,27). Signalons aussi que les différences de scores entre les élèves ayant beaucoup de livres et ceux qui en ont peu sont statistiquement très significatives (F=9,27 ; p<0,001).

Nous avons par ailleurs voulu savoir quels élèves réussissent mieux si nous comparons ceux qui utilisent les livres reçus gratuitement à l'école et ceux qui utilisent des livres reçus après un paiement quelconque.

A la question de savoir si l'origine des livres et le moyen de leur obtention impactent les performances des élèves, nous avons croisé les différentes origines proposées et les résultats obtenus par les élèves. Ainsi, nous avons d'abord voulu savoir quelles proportions d'élèves se procurent les livres dans les origines que nous avons présumées. Le tableau 34 résume les fréquences moyennes des différentes sources.

<sup>228</sup>Nous pensons que ces effectifs ne nous permettent pas de tirer des conclusions fiables.

| Origines des livres possédés par les élèves à la maison | Moyenne (et déviation standard) n=965 | Réseau privé n=111 | Réseau public         | t de Student      |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|-----------------------|-------------------|
| Achetés par les parents                                 | 4,25 (4,18)                           | 8,29 (2,62)        | 3,68 (4,05)<br>n=845  | t=15,88, p<0,0001 |
| Reçus à l'école                                         | 4,82 (4,31)                           | 1,81 (3,17)        | 5,12 (4,29)<br>n=845  | t=9,85 ; p<0,0001 |
| Empruntés à la bibliothèque scolaire                    |                                       | 1,23 (2,76)        | 2,38 (3,68)<br>n= 845 | t=3,95 ; p<0,0001 |
| Empruntés dans une biblio ou centre de lecture privé    | 0,58 (2,02)                           | 1,17 (2,99)        | 0,51 (1,87)<br>n=845  | t= 2,25 ; P<0,05  |
| Autres                                                  | 0,26 (1,32)                           | 0,27 (1,42)        | 0,36 (1,61)<br>n=844  | ns                |

**Tableau 34:** Fréquences moyennes des origines de livres<sup>229</sup> possédés par les ménages des élèves de l'ECOFU burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=965).

Ainsi, comme le montre le tableau 34, les livres possédés à la maison par les élèves du réseau privé sont achetés par les parents, alors que chez les élèves du réseau public, les livres sont reçus à l'école. De même, nous constatons que les élèves du réseau public empruntent plus les livres à la bibliothèque scolaire, alors que ceux du privé s'approvisionnent plus à la bibliothèque et/ ou dans le centre de lecture privé(es). Les différences sont partout statistiquement significatives, sauf pour les « autres sources ». Celles-ci sont, selon les affirmations des élèves, l'Eglise (citée par 9 élèves), reçus en cadeaux (cités par 5 élèves), empruntés chez des amis (6 élèves), achetés par les tantes (3 élèves), achetés par eux-mêmes au marché (1 élève), reçus de l'usine PROTEM (3 élèves) et achetés par un tuteur (1 élève). Dans le même contexte, l'étude PASEC (2014, p.66) montre qu'« une proportion importante d'élèves ne disposent pas de livres à la maison. Or, note la même étude, les élèves qui utilisent des livres qui ne sont pas fournis par l'école réussissent mieux que ceux qui se servent de manuels distribués par l'école.

S'agissant de voir s'il y avait une relation de corrélation entre l'origine des livres et les performances, le tableau ci-dessous montre que, dans l'ensemble, cette relation existe bel et bien.

<sup>229</sup>Nous avons posé la même question aux enseignants et nous avons trouvé que les fréquences des origines se présentent de la manière suivante : « livres fournis par l'école » (moyenne=9,41 ; déviation standard=2,23) ; « livres apportés par les élèves » (moyenne=0,50 ; déviation standard=1,78) et « autres sources » (moyenne=0,16 ; déviation standard=0,95).

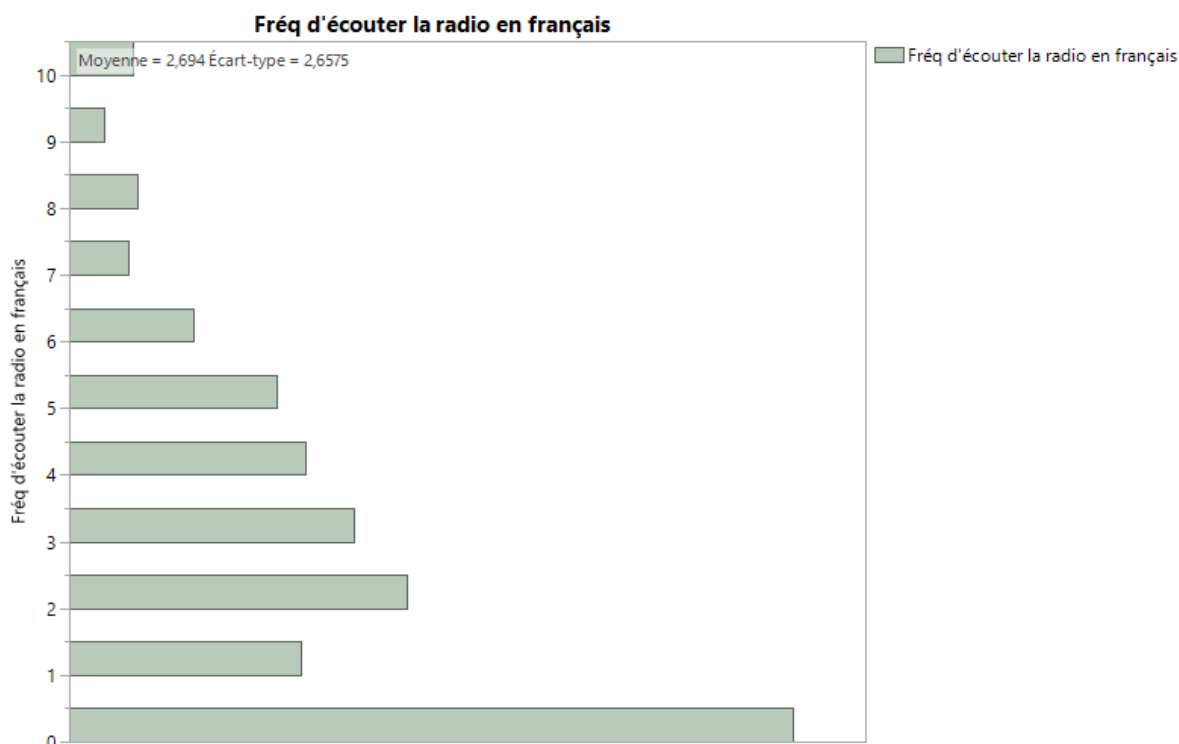
| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Livres achetés par les parents | Livres reçus à l'école | Livres empruntés à la bibliothèque scolaire | Livres empruntés à la bibliothèque ou centre de lecture privé | Autres sources       |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,22$ ; $p<0,001$           | $r=-0,13$ ; $p<0,001$  | $r=0,09$ ; $p<0,01$                         | $r=0,10$ ; $p<0,01$                                           | $r=0,08$ ; $p<0,05$  |
| Comprendre le sens global du texte                        | ns                             | ns                     | ns                                          | ns                                                            | ns                   |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,15$ ; $p<0,001$           | ns                     | ns                                          | ns                                                            | ns                   |
| Localiser une information                                 | $r=0,06$ ; $p<0,05$            | ns                     | ns                                          | ns                                                            | ns                   |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,20$ ; $p<0,001$           | $r=-0,15$ ; $p<0,001$  | $r=0,08$ ; $p<0,05$                         | $r=0,13$ ; $p<0,001$                                          | $r=0,14$ ; $p<0,001$ |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,12$ ; $p<0,001$           | $r=-0,07$ ; $p<0,05$   | ns                                          | ns                                                            | ns                   |
| Développer une interprétation                             | $r=0,16$ ; $p<0,001$           | $r=-0,10$ ; $p<0,01$   | $r=0,09$ ; $p<0,01$                         | $r=0,09$ ; $p<0,01$                                           |                      |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=0,09$ ; $p<0,01$            | $r=-0,12$ ; $p<0,001$  | ns                                          | ns                                                            | $r=0,08$ ; $p<0,05$  |

**Tableau 35** : Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et l'origine des livres lus à la maison, année scolaire 2017-2018.

Il ressort de ce tableau que les livres achetés par les parents sont positivement corrélés aux performances des élèves. Paradoxalement, les livres reçus à l'école sont en corrélation négative avec les performances. De même, les élèves qui possèdent les livres provenant de la bibliothèque et centre de lecture privés réussissent mieux que ceux empruntant les livres à la bibliothèque scolaire. Nous en concluons que les élèves « favorisés » et ayant des moyens matériels de se procurer des livres réussissent mieux que ceux « défavorisés », incapables d'en supporter le coût. Cette conclusion concernant les élèves de l'ECOFO burundaise rejoint les conclusions de l'OCDE concernant les enquêtes PISA. Cette dichotomie nous pousse à analyser la question de la langue parlée à la maison. Pour rappel, selon les évaluations PISA, les élèves favorisés linguistiquement, c'est-à-dire ceux parlant la langue de l'évaluation à la maison, sont plus performants que ceux parlant une autre langue.

#### 10.4. Performances des élèves selon l'écoute de la radio en français

Nous avons posé la question de savoir à quelles fréquences, sur une échelle de 0 à 10, les différents élèves écoutaient la radio en français. Ainsi, nous avons observé une moyenne de 2,70 (déviations standard=2,65). Environ 30% des élèves écoutent la radio en français très souvent (coefficient 10). Le graphique 28 montre cette répartition de l'écoute de la radio en français.



**Graphique 28 :** Fréquence d'écoute de la radio en français par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Le tableau 36 montre les relations de corrélation existant entre les performances des élèves en compréhension de l'écrit et les fréquences auxquelles les élèves écoutent la radio en français.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Fréquence d'écouter la radio en français |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,13$ ; $p<0,001$                     |
| Comprendre le sens global du texte                        | ns                                       |
| Accéder à l'information                                   | ns                                       |
| Localiser une information                                 | $r=0,09$ ; $p<0,001$                     |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,06$ ; $p<0,05$                      |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,06$ ; $p<0,05$                      |
| Développer une interprétation                             | $r=0,10$ ; $p<0,001$                     |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | ns                                       |

**Tableau 36:** Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la fréquence de l'écoute de la radio en français, année scolaire 2017-2018.

Dans l'ensemble, comme le montre le tableau 36, il y a une relation de corrélation statistiquement très significative entre la fréquence de l'écoute de la radio en français et les performances des élèves en compréhension de l'écrit ( $r=0,13$  ;  $p<0,001$ ). De même, cette relation de corrélation s'observe avec la plupart des échelles de compétence (cf. différents coefficients relevés dans le tableau 36).

Dans le même sens et pour les mêmes raisons, nous avons voulu savoir à quelle fréquence les élèves suivent les émissions télévisées en français et dans les autres langues.

### 10.5. Performances des élèves selon la fréquence et la langue de suivi des émissions télévisées

Nous avons résumé dans le tableau 37 les différentes fréquences de suivi des émissions télédiffusées dans les quatre principales langues du Burundi.

| Langues de télédiffusion | Moyenne (et déviation standard) (n=1500) | Milieu rural (n=880) | Milieu urbain (n=620) | t de Student      |
|--------------------------|------------------------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| Français                 | 2,40 (3,52)                              | 1,05 (2,31)          | 4,31 (0,02)           | t=18,13 ; p<0,001 |
| Kirundi                  | 3,46 (4,09)                              | 2,13 (3,50)          | 5,32 (4,14)           | t=15,62 ; p<0,001 |
| Kiswahili                | 1,62 (2,81)                              | 0,82 (1,98)          | 2,77 (3,38)           | t=12,88 ; p<0,001 |
| Anglais                  | 1,20 (2,36)                              | 0,52 (1,40)          | 2,16 (3,02)           | t=12,63 ; p<0,001 |
| Autres                   | 0,16 (1,01)                              | 0,03 (0,42)          | 0,34 (1,47)           | t=5,15 ; p<0,001  |

**Tableau 37:** Fréquence de suivi des émissions télédiffusées dans les quatre principales langues du Burundi par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Nous remarquons que le français constitue une langue dans laquelle les émissions sont plus suivies en milieu urbain avec une différence statistiquement significative entre les deux milieux (cf. tests t de Student). Cette significativité s'observe aussi dans « les autres langues », même si elles sont très minoritaires (petits effectifs).

Comparé au français, le kirundi est une langue dans laquelle les émissions sont plus suivies. Nous pourrions expliquer cette situation par le fait que la Radiotélévision Nationale du Burundi (RTNB), télévision nationale et gouvernementale qui émet jusque dans certains milieux ruraux et semi-urbains, est la télévision la plus suivie. Or, cette dernière, émet souvent en kirundi dans le but d'atteindre une grande masse populaire. Rappelons que Cazenave-Piarrot (2012) avait estimé qu'à la télévision burundaise, le français et le kirundi ont une importance relativement égale.

Nous insistons aussi sur le fait que les télévisions privées à caractère lucratif (et émettant généralement en français) ne se retrouvent qu'à Bujumbura et dans certains grands centres urbains.

Pour conclure, remarquons que le kiswahili et l'anglais sont deux langues dans lesquelles très peu d'élèves burundais suivent les émissions télévisées, comparés au kirundi et au français. De plus, la fréquence à laquelle sont suivies les émissions dans ces langues est très faible. Nous pourrions nous permettre de penser que ces effectifs, même s'ils ne sont pas élevés, sont

gonflés par les journaux télévisés en kiswahili et en anglais qui passent à la RTNB. Les populations qui ne sont pas abonnées aux télévisions payantes sont « contraintes » de les suivre, en attendant les émissions suivantes en kirundi ou en français. Les fréquences de suivi des émissions par les téléspectateurs dans les quatre langues sont plus ou moins proportionnelles à celles des locuteurs de ces langues, comme nous l'avons vu au cours du premier chapitre.

Nous avons analysé aussi s'il y avait une relation de corrélation entre les performances des élèves et les langues de suivi de la télévision. Le tableau 38 montre les différents coefficients de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Suivre les émissions en français | Suivre les émissions en kirundi | Suivre les émissions en kiswahili | Suivre les émissions en anglais | Suivre les émissions en une autre langue |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,25$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,15$ ;<br>$p<0,001$         | $r=0,07$ ;<br>$p<0,01$            | $r=0,22$ ;<br>$p<0,001$         | $r=0,06$ ;<br>$p<0,05$                   |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,08$ ;<br>$p<0,01$           | $r=0,07$ ;<br>$p<0,01$          | ns                                | $r=0,09$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,12$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,08$ ;<br>$p<0,01$          | $r=0,07$ ;<br>$p<0,01$            | $r=0,11$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Localiser une information                                 | $r=0,12$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,10$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                | $r=0,11$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,21$ ;<br>$p<0,001$          | ns                              | ns                                | $r=0,14$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,11$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,06$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                | $r=0,13$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Développer une interprétation                             | $r=0,17$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,14$ ;<br>$p<0,001$         | $r=0,08$ ;<br>$p<0,01$            | $r=0,13$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | ns                               | ns                              | $r=-0,05$ ;<br>$p<0,05$           | $r=0,10$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |

**Tableau 38:** Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la langue dans laquelle ils suivent les émissions télévisées, année scolaire 2017-2018.

Signalons que quelques rares élèves ont cité d'autres langues de suivi de la télévision qui n'avaient pas été proposées, mais avec de très faibles fréquences. Il s'agit du chinois, cité par 7 élèves, de l'hindi, cité par 5 élèves, de l'espagnol, cité par 4 élèves, du kinyarwanda, cité par 3 élèves, du portugais, cité par 2 élèves et de l'arabe, cité par 1 élève. Ici, nous pensons qu'il est probable que les élèves aient confondu la nationalité des acteurs de certains films en français et la langue présumée de leurs pays. En effet, nombreux propriétaires de télé distributeurs sont des Asiatiques, en l'occurrence les Chinois et les Indiens. Même si le plus souvent les films sont en français, les acteurs sont des Chinois, des Indiens et des Latino-Américains. C'est le cas de nombreuses séries « telenovelas » qui passent sur les chaînes de



StarTimes et qui sont très aimées par les jeunes et les adultes. De plus, cette télédistribution coûte relativement moins cher, comparée aux autres qui émettent des films européens, comme Télé10, CanalSat, etc.

Pour conclure, remarquons que le kiswahili et l'anglais sont deux langues dans lesquelles très peu d'élèves burundais suivent les émissions télévisées, comparés au kirundi et au français. De plus, la fréquence à laquelle sont suivies les émissions dans ces langues est très faible. Nous pourrions nous permettre de penser que ces effectifs, même s'ils ne sont pas élevés, sont gonflés par les journaux télévisés en kiswahili et en anglais qui passent à la RTNB. Les populations qui ne sont pas abonnées aux télévisions payantes sont « contraintes » de les suivre, en attendant les émissions suivantes en kirundi ou en français. Les fréquences de suivi des émissions par les téléspectateurs dans les quatre langues sont plus ou moins proportionnelles à celles des locuteurs de ces langues, comme nous l'avons vu au cours du premier chapitre.

Nous avons analysé aussi s'il y avait une relation de corrélation entre les performances des élèves et les langues de suivi de la télévision. Le tableau 39 montre les différents coefficients de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Suivre les émissions en français | Suivre les émissions en kirundi | Suivre les émissions en kiswahili | Suivre les émissions en anglais | Suivre les émissions en une autre langue |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,25$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,15$ ;<br>$p<0,001$         | $r=0,07$ ;<br>$p<0,01$            | $r=0,22$ ;<br>$p<0,001$         | $r=0,06$ ;<br>$p<0,05$                   |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,08$ ;<br>$p<0,01$           | $r=0,07$ ;<br>$p<0,01$          | ns                                | $r=0,09$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,12$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,08$ ;<br>$p<0,01$          | $r=0,07$ ;<br>$p<0,01$            | $r=0,11$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Localiser une information                                 | $r=0,12$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,10$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                | $r=0,11$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,21$ ;<br>$p<0,001$          | ns                              | ns                                | $r=0,14$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,11$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,06$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                | $r=0,13$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Développer une interprétation                             | $r=0,17$ ;<br>$p<0,001$          | $r=0,14$ ;<br>$p<0,001$         | $r=0,08$ ;<br>$p<0,01$            | $r=0,13$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | ns                               | ns                              | $r=-0,05$ ;<br>$p<0,05$           | $r=0,10$ ;<br>$p<0,001$         | ns                                       |

**Tableau 39:** Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la langue dans laquelle ils suivent les émissions télévisées, année scolaire 2017-2018.

Signalons que quelques rares élèves ont cité d'autres langues de suivi de la télévision qui n'avaient pas été proposées, mais avec de très faibles fréquences. Il s'agit du chinois, cité par 7 élèves, de l'hindi, cité par 5 élèves, de l'espagnol, cité par 4 élèves, du kinyarwanda, cité par 3 élèves, du portugais, cité par 2 élèves et de l'arabe, cité par 1 élève. Ici, nous pensons qu'il est probable que les élèves aient confondu la nationalité des acteurs de certains films en français et la langue présumée de leurs pays. En effet, nombreux propriétaires de télé distributeurs sont des Asiatiques, en l'occurrence les Chinois et les Indiens. Même si le plus souvent les films sont en français, les acteurs sont des Chinois, des Indiens et des Latino-Américains. C'est le cas de nombreuses séries « telenovelas » qui passent sur les chaînes de StarTimes et qui sont très aimées par les jeunes et les adultes. De plus, cette télédistribution coûte relativement moins cher, comparée aux autres qui émettent des films européens, comme Télé10, CanalSat, etc.

#### **10.6. Conclusion**

Le dixième chapitre a été consacré à vérifier dans quelle mesure le contexte et les ressources familiaux impactent les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Ces ressources aidant dans l'apprentissage et le renforcement du français ont été regroupées en deux catégories, à savoir, l'aide matérielle et le soutien intellectuel. Une différence significative a été remarquée davantage chez les élèves détenteurs de telles ressources chez eux. Ces avantages ont été les plus marqués chez les parents ayant des niveaux de vie et de formation élevés.

## Chapitre XI : Performances selon la langue parlée en famille et en dehors de l'école

### 11.0. Introduction

Après avoir vu, dans la partie théorique que la langue parlée à la maison influence les performances en compréhension de l'écrit, nous avons voulu savoir dans quelle mesure la langue parlée en dehors de l'école impacte les résultats des élèves de l'ECOFO burundaise en français (compréhension de l'écrit). Nous avons d'abord cherché à savoir, dans notre échantillon, quelle proportion d'élèves parle français en dehors des heures de cours et à quelle(s) fréquence(s).

### 11.1. Performances selon la fréquence de l'emploi du français en dehors de l'école

L'analyse a montré que 84,26% des élèves (soit 1264 élèves) ont affirmé s'exprimer en français en dehors de l'école, alors que seuls 15,7% ont déclaré ne pas s'exprimer en français en dehors des heures de cours.

Toutefois, même si la majorité des élèves signale parler français en dehors de l'école, la fréquence à laquelle ces élèves burundais parlent le français est faible (moyenne de 3,08 ; déviation standard de 2,32). Nous émettons des réserves par rapport à ces déclarations, compte tenu de nos expériences sur le pays et les résultats des études déjà citées. En d'autres termes, la probabilité que toute cette proportion d'élèves puisse s'exprimer en français en dehors de l'école est minime.

Toutefois, nous avons cherché à savoir si les élèves qui échangent en français en dehors de l'école réussissent mieux que ceux qui ne le font pas. Le tableau 40 résume les scores moyens des élèves selon les deux cas.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Parle français (Moyenne et déviation standard)<br>n=1264 | Ne parle pas français<br>n=236 | t de Student     |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | 4,33 (2,31)                                              | 3,73 (2,12)                    | t=3,93 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,67 (0,47)                                              | 0,62 (0,49)                    | ns               |
| Accéder à l'information                                   | 0,63 (0,48)                                              | 0,53 (0,50)                    | t=2,97 ; p<0,01  |
| Localiser une information                                 | 1,17 (0,93)                                              | 1,02 (0,95)                    | t=2,18 ; p<0,05  |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,30 (0,46)                                              | 0,22 (0,42)                    | t=2,68 ; p<0,01  |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,47 (0,51)                                              | 0,33 (0,47)                    | t=4,02 ; p<0,001 |
| Développer une interprétation                             | 0,77 (1,17)                                              | 0,78 (1,18)                    | ns               |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,31 (0,47)                                              | 0,22 (0,41)                    | t=3,14 ; p<0,001 |

**Tableau 40:** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon qu'ils échangent en français ou non à la maison, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau 39, les élèves qui ont affirmé s'exprimer en français en dehors de l'école réussissent mieux (moyenne=4,33 ; déviation standard=2,31) que ceux ne le parlant

qu'à l'école (moyenne=3,73 ; déviation standard=2,12). Par ailleurs, on observe des différences statistiquement significatives en général ( $t=3,93$  ;  $p<0,001$ ) et dans certaines échelles de compétences. Par la suite, nous avons cherché à savoir s'il y avait une relation de corrélation entre le fait de s'exprimer en français à la maison et les performances des élèves. Le tableau 41 résume les différents coefficients de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Fréquence d'expression en français à la maison |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,22$ ; $p<0,001$                           |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,09$ ; $p<0,001$                           |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,10$ ; $p<0,001$                           |
| Localiser une information                                 | $r=0,14$ ; $p<0,001$                           |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,12$ ; $p<0,05$                            |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,11$ ; $p<0,05$                            |
| Développer une interprétation                             | $r=0,12$ ; $p<0,001$                           |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=0,10$ ; $p<0,001$                           |

**Tableau 41** : Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la fréquence de parler français en dehors de l'école, année scolaire 2017-2018.

Pour ce qui est du rapport entre parler français en dehors de l'école et les performances, nous observons des statistiques très significatives (cf. les coefficients de corrélation  $r$ ), ce qui signifie que les élèves qui s'expriment en français en dehors de l'école réussissent très bien en compréhension de l'écrit en français.

Ayant vu que dans certaines circonstances, des Burundais s'expriment en français parce qu'ils sont « contraints », nous avons pensé à vérifier si tel est le cas chez les élèves de l'ECOFO. Si une telle situation leur arrive, quelle est son implication sur les performances?

### 11.2. Performances des élèves selon qu'ils s'expriment en français sous contraintes

Nous avons pensé à vérifier s'il arrive que les élèves soient socialement contraints de s'exprimer en français en dehors de l'école. Pour cela, nous avons proposé une série de situations contraignantes dans lesquelles les élèves devaient choisir et préciser la fréquence. Notre objectif était de voir, le cas échéant, si les élèves de l'ECOFO s'expriment en français « naturellement » réussissaient mieux que ceux qui le font « obligatoirement ».

Le tableau 42 résume les fréquences moyennes des différentes situations contraignant à s'exprimer en français.

| Situation de communication en français                       | Moyenne (et déviation standard) n=1500 | Réseau privé n=159 | Réseau public n=1341 | t de Student    |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------|----------------------|-----------------|
| Quand je parle aux voisins ne parlant pas le kirundi         | 2,10 (3,09)                            | 3,13 (3,63)        | 1,98 (3)             | t=3,85; p<0,001 |
| Quand je parle à quelqu'un que j'estime être un intellectuel | 3,40 (3,21)                            | 4,19 (3,20)        | 3,31 (3,20)          | t=3,27; p<0,001 |
| Quand je m'adresse à un étranger                             | 2,42 (3,34)                            | 4,07 (3,69)        | 2,22 (3,25)          | t=6,03; p<0,001 |
| Quand je vais demander un service dans un bureau             | 3,45 (3,56)                            | 4,46 (3,84)        | 3,33 (3,51)          | t=3,54; p<0,001 |
| Quand je veux paraître comme un grand intellectuel           | 3,78 (3,80)                            | 4,63 (3,69)        | 3,68 (3,79)          | t=3,07 ; p<0,01 |
| Autres                                                       | 0,74 (1,94)                            | 0,89 (2,45)        | 0,72 (1,86)          | ns              |

**Tableau 42** : Fréquence des situations de communication contraignant les élèves de l'ECOFO burundaise à s'exprimer en français, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Le tableau ci-dessus montre dans quel ordre se classent différentes situations contraignantes présumées. Le fait que « paraître comme un grand intellectuel » soit choisi en tête de liste peut s'expliquer par le complexe manifesté par certains Burundais, comme nous l'avons déjà évoqué dans le cadre théorique. Rappelons que dans l'imaginaire d'un Burundais, « ne pas parler français » est dégradant, au risque d'être perçu comme un « paysan », un « non évolué », un « non civilisé ». Le fait que « quand je parle à des voisins ne parlant pas le kirundi » soit cité en queue de liste peut s'expliquer par le fait que les élèves (surtout ceux du milieu rural) n'ont pas de voisins ne parlant pas le kirundi.

Nous avons par la suite cherché à savoir s'il y avait une relation de corrélation entre les performances et le fait de s'exprimer en français dans des situations contraignantes. Ainsi, le tableau 43 résume les différents coefficients de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit | Fréq. parler français hors école | Fréq. Parler français avec les voisins | Fréq. Parler français avec les intellectuels | Fréq. Parler français avec les étrangers | Fréq. Parler français pour paraître intellectuel | Fréq. Parler français dans un bureau | Fréq. Parler français autres raisons |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Compréhension totale                                | r=0,09 ; p<0,001                 | r=-0,03 ; p<0,001                      | r=0,12 ; p<0,001                             | r=0,15 ; p<0,001                         | r=0,10 ; p<0,001                                 | r=0,12 ; p<0,001                     | ns                                   |
| Comprendre le sens global du texte                  | r=0,09 ; p<0,001                 | ns                                     | ns                                           | ns                                       | ns                                               | ns                                   | r=0,07 ; p<0,01                      |
| Accéder à l'information                             | r=0,10 ; p<0,001                 | r=0,12 ; p<0,001                       | ns                                           | r=0,8 ; p<0,01                           | r=0,09 ; p<0,001                                 | ns                                   | ns                                   |
| Localiser une information                           | r=0,14, p<0,001                  | r=0,15 ; p<0,001                       | r=0,13 ; p<0,001                             | r=0,10 ; p<0,001                         | r=0,14 ; p<0,001                                 | ns                                   | r=0,06 ; p<0,05                      |
| Réfléchir et évaluer                                | r=0,12 ; p<0,05                  | r=0,12 ; p<0,05                        | r=0,16 ; p<0,01                              | r=0,13 ; p<0,05                          | ns                                               | r=0,07 ; p<0,01                      | r=0,12 ; p<0,001                     |
| Identifier l'objectif principal du texte            | r=0,11 ; p<0,001                 | r=0,10 ; p<0,001                       | ns                                           | r=0,06 ; p<0,05                          | r=0,07 ; p<0,01                                  | r=0,07 ; p<0,01                      | ns                                   |

|                                                           |                     |                     |                    |                     |                     |                     |                    |
|-----------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| Développer une interprétation                             | r=0,12 ;<br>p<0,001 | r=0,10 ;<br>p<0,001 | r=0,06 ;<br>p<0,05 | r=0,10 ;<br>p<0,001 | r=0,10 ;<br>p<0,001 | r=0,13 ;<br>p<0,001 | r=0,11 ;<br>p<0,05 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | r=0,10 ;<br>p<0,001 | ns                  | ns                 | ns                  | ns                  | ns                  | ns                 |

**Tableau 43:** Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFU burundaise et la fréquence de l'échange en français dans des situations contraignantes, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Dans l'ensemble, nous trouvons que cette corrélation est statistiquement très significative, sauf pour les « raisons autres ».

Par ailleurs, nous nous sommes intéressée à savoir quel impact produit la langue parlée principalement à la maison, par comparaison avec le français.

### 11.3. Performances selon la langue parlée principalement à la maison

En posant la question de savoir les fréquences de la langue parlée à la maison, nous voulions voir l'impact de la langue parlée principalement à la maison sur les performances. Le tableau 44 résume les différentes fréquences exprimées par les élèves.

| Différentes langues + mélange de langues | Moyenne (et déviation standard)<br>n=1500 | Réseau privé<br>n=159 | Réseau public<br>n=1341 | t de Student     |
|------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------|
| Kirundi                                  | 9,52 (2,39)                               | 8,72 (2,31)           | 9,56 (1,20)             | t=4,49 ; p<0,001 |
| français                                 | 2,63 (2,30)                               | 4,24 (2,70)           | 2,44 (2,17)             | t=8,13 ; p<0,001 |
| Kiswahili                                | 3,05 (3,39)                               | 4,39 (3,65)           | 2,81 (3,08)             | t=5,22 ; p<0,001 |
| Français + kirundi                       | 4,66 (3,34)                               | 5,84 (3,11)           | 4,52 (3,34)             | t=5,03 ; p<0,001 |
| Français + kiswahili                     | 2,66 (2,91)                               | 3,92 (3,24)           | 2,51 (2,84)             | t=5,28 ; p<0,001 |
| Français + autres langues                | 0,98 (2,07)                               | 1,79 (2,86)           | 0,88 (1,94)             | t=3,89 ; p<0,001 |

**Tableau 44:** Fréquence d'expression par les élèves de l'ECOFU burundaise dans les principales langues du Burundi, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Comme le montre le tableau, par ordre de fréquences exprimées, nous remarquons que le kirundi est plus parlé (moyenne=9,52 ; déviation standard=2,39) par rapport aux autres langues et que le français est très peu parlé (moyenne=2,63 ; déviation standard=2,30) dans les familles burundaises.

Pour toutes les langues, selon les déclarations des élèves, en tenant compte du réseau, les différences sont significatives. Selon les affirmations de 22 élèves, les autres langues qu'ils mélangent avec le français sont le lingala<sup>230</sup>, le kifuleru, le kinyarwanda, l'espagnol, l'esperanto, le chinois, l'arabe, et l'italien. Nous avons un certain doute par rapport au fait que des membres de familles des élèves s'expriment dans toutes ces dernières langues, en les

<sup>230</sup>Le lingala et le kifuleru sont des langues parlées en République Démocratique du Congo.

mélangeant avec le français. Nous pensons que ce sont des langues dont les élèves possèdent des bribes. D'ailleurs un élève (U02LyS-E26) a avoué parler l'espagnol en voulant « plaisanter ».

Dans le cadre des performances, le tableau 45 montre les différentes corrélations entre les résultats des élèves et les langues parlées principalement à la maison.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Fréq. parler kirundi à la maison | Fréq. parler français à la maison | Fréq. parler kiswahili à la maison | Fréq. parler français-kirundi à la maison | Fréq. parler français-kiswahili à la maison | Fréq. parler français+une autre langue à la maison |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=-0,06$ ; $p<0,05$             | $r=0,29$ ; $p<0,001$              | ns                                 | $r=0,16$ ; $p<0,001$                      | ns                                          | $r=0,12$ ; $p<0,001$                               |
| Comprendre le sens global du texte                        | ns                               | $r=0,09$ ; $p<0,001$              | $r=-0,08$ ; $p<0,001$              | ns                                        | $r=-0,07$ ; $p<0,01$                        | ns                                                 |
| Accéder à l'information                                   | ns                               | $r=0,16$ ; $p<0,001$              | ns                                 | $r=0,07$ ; $p<0,01$                       | ns                                          | $r=0,06$ ; $p<0,05$                                |
| Localiser une information                                 | ns                               | $r=0,17$ ; $p<0,001$              | ns                                 | $r=0,10$ ; $p<0,001$                      | ns                                          | $r=0,05$ ; $p<0,05$                                |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=-0,10$ ; $p<0,001$            | $r=0,18$ ; $p<0,001$              | ns                                 | $r=0,07$ ; $p<0,01$                       | ns                                          | $r=0,08$ ; $p<0,01$                                |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | ns                               | $r=0,11$ ; $p<0,001$              | ns                                 | ns                                        | ns                                          | $r=0,06$ ; $p<0,05$                                |
| Développer une interprétation                             | ns                               | $r=0,17$ ; $p<0,001$              | ns                                 | $r=0,12$ ; $p<0,001$                      | ns                                          | $r=0,07$ ; $p<0,05$                                |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=-0,06$ ; $p<0,05$             | $r=0,11$ ; $p<0,001$              | ns                                 | $r=0,06$ ; $p<0,05$                       | ns                                          | $r=0,06$ ; $p<0,05$                                |

**Tableau 45** : Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la(les) langue(s) parlée(s) principalement à la maison, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Dans l'ensemble, nous observons une corrélation très positive entre le fait d'échanger principalement en français à la maison et les performances des élèves. Par contre, le fait d'échanger à la maison principalement en kirundi est négativement corrélé aux performances en compréhension de l'écrit du français. Il en est de même, mais dans une moindre mesure, pour le fait d'échanger principalement en kiswahili et en mélange français-kiswahili. Ceci s'explique d'une part par le fait que l'épreuve de compréhension est en français et, d'autre part, que le bilinguisme a un effet additif quand les deux langues parlées sont littéraciées et utilisées à l'écrit, selon les études (Bialystock, 1988, citée par Lucchini, 2007), ce qui n'est pas le cas du kirundi et du kiswahili.

Après avoir montré que certaines familles d'élèves hébergent des membres de la famille élargie et que l'environnement aide dans l'apprentissage/maîtrise d'une langue, nous avons

voulu savoir dans quelle mesure certaines parentés et voisins échangent avec les élèves en français et quel est l'impact de l'échange de chacun d'eux.

#### 11.4. Performances selon les fréquences d'échange en français avec les parents, parentés et voisins

Avec les enquêtes PISA, nous avons vu que la langue dans laquelle échangent les membres de la famille est déterminante pour les performances en compréhension de l'écrit. Nous avons cherché à savoir quel(s) membre(s) de la famille produit plus d'effet chez les élèves de l'ECOFO burundaise. Compte tenu du fait que dans la société burundaise, la proximité de certains voisins est presque la même que celle d'avec les parentés, nous avons dû les ajouter aux membres de la famille. Ainsi, le tableau 46 résume les différentes fréquences d'échange en français avec des membres de la famille et des voisins des élèves.

| Différents membres de la famille et voisins | Moyenne (et déviation standard) (n=1500) | Réseau privé (n=159) | Réseau public (n=1341) | t de Student     |
|---------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------|------------------------|------------------|
| Parents                                     | 1,60 (2,60)                              | 3,15 (3,17)          | 1,41 (2,45)            | t=6,69 ; p<0,001 |
| Frères et sœurs                             | 2,66 (2,69)                              | 4,04 (3,09)          | 2,49 (2,59)            | t=6,06 ; p<0,001 |
| Grands parents                              | 0,53 (1,53)                              | 1,01 (2,13)          | 0,47 (1,43)            | t=3,12 ; p<0,01  |
| Voisins                                     | 1,61(2,30)                               | 2,77 (2,92)          | 1,47 (2,18)            | t=5,41 ; p<0,001 |
| Parentés                                    | 0,94 (1,97)                              | 1,84 (2,80)          | 0,83 (1,82)            | t=4,42 ; p<0,001 |
| Autres                                      | 0,64 (1,73)                              | 1,10 (2,39)          | 0,59 (1,62)            | t=2,62 ; p<0,01  |

**Tableau 46 :** Fréquence d'échange en français avec les parentés et voisins par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018.

De ce tableau, nous remarquons que les fréquences d'échange en français avec les différentes personnes sont peu élevées. Mais alors, en suivant l'ordre des déclarations des élèves, nous constatons que les premiers membres de la famille avec qui les élèves échangent en français sont les frères et sœurs. L'explication nous semble celle que nous avons déjà évoquée, à savoir, la proximité, le partage des pratiques et des activités ainsi que l'appartenance à une même génération. C'est aussi dû au fait que la majorité des parents sont analphabètes alors que les jeunes élèves apprennent le français à l'école. Il en est de même pour les voisins qui arrivent en deuxième position avec une moyenne de 1,61 (déviations standard=2,30). Nous pensons que certains élèves ont compris « les voisins » comme leurs camarades de même âge ou de même génération. En effet, fréquentant les mêmes écoles ou presque, rentrant presque toujours ensemble et partageant parfois certains moments de loisirs dans leurs quartiers ou collines, leur proximité peut être similaire à celle des frères et sœurs.



Concernant les relations de corrélation des performances des élèves avec les fréquences d'échange en français avec les membres de la famille et des voisins, le tableau 47 résume les différents coefficients de corrélation.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Fréq. parler français avec les parents | Fréq. parler français avec frères et sœurs | Fréq. parler français avec les grands-parents | Fréq. Parler français avec les voisins | Fréq. Parler français avec des parents | Fréq. Parler français avec autres personnes |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|
| Compréhension totale                                      | r=0,30; p<0,001                        | r=0,18; p<0,001                            | ns                                            | r=0,16 ; p<0,001                       | r=0,14; p<0,001                        | ns                                          |
| Comprendre le sens global du texte                        | ns                                     | ns                                         | ns                                            | ns                                     | ns                                     | ns                                          |
| Accéder à l'information                                   | r=0,15 ; p<0,001                       | r=0,08 ; p<0,01                            | r=0,05 ; p<0,05                               | r=0,08 ; p<0,01                        | r=0,07 ; p<0,01                        | ns                                          |
| Localiser une information                                 | r=0,14 ; p<0,001                       | r=0,11 ; p<0,001                           | ns                                            | r=0,07 ; p<0,01                        | r=0,06 ; p<0,05                        | r=0,08 ; p<0,01                             |
| Réfléchir et évaluer                                      | r=0,19 ; p<0,001                       | r=0,12 ; p<0,001                           | r=0,06 ; p<0,01                               | r=0,12 ; p<0,001                       | r=0,13 ; p<0,001                       | ns                                          |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | r=0,12 ; p<0,001                       | r=0,10 ; p<0,001                           | ns                                            | r=0,09 ; p<0,001                       | r=0,06 ; p<0,05                        | ns                                          |
| Développer une interprétation                             | r=0,20 ; p<0,001                       | r=0,11 ; p<0,001                           | ns                                            | r=0,09 ; p<0,001                       | r=0,09 ; p<0,001                       | ns                                          |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | r=0,09 ; p<0,001                       | ns                                         | ns                                            | r=0,06 ; p<0,05                        | ns                                     | ns                                          |

**Tableau 47:** Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFo burundaise et les personnes avec qui ils échangent en français à la maison, année scolaire 2017-2018.

Dans l'ensemble, nous remarquons une corrélation entre le fait d'échanger en français avec les parents, les frères et sœurs et les voisins avec les performances. Par contre, il n'y a pas de relation de corrélation entre le fait d'échanger en français avec les grands-parents et les « personnes autres »<sup>231</sup>.

Globalement, nous observons qu'une très minime proportion d'élèves échange en français en dehors de l'école. Très peu d'élèves (près de 16%) échangent avec les parents en français. Concernant l'échange avec les frères et sœurs, la fréquence est plus élevée qu'avec les parents. Nous en concluons donc que les élèves échangent plus en français entre fratries qu'avec les parents. De plus, l'échange en français entre petits-enfants et grands-parents est très rare et

<sup>231</sup>Nous avons demandé aux élèves de préciser d'autres personnes non proposées avec qui ils échangent en français. Ils ont cité le domestique, la bonne et les clients de la boutique de « ses » parents.

une petite régression s'observe, comparé à l'échange des élèves avec leurs parents. Concernant les parentés vivant chez les élèves, alors que nous nous attendions aux fréquences semblables ou proches de celles des fratries, compte tenu de la proximité<sup>232</sup>, nous observons une tendance plus ou moins très éloignée. Cette nuance peut s'expliquer en partie par le fait que les élèves peuvent avoir confondu des « parentés vivant chez eux » et des « parentés de la famille élargie » vivant dans un proche voisinage, parfois habitant le même enclos, « urugo » ou la même parcelle, « urupangu ». Cette proximité fait que les élèves exécutent ensemble certaines activités de lecture.

### 11.5. Conclusion

Le onzième chapitre est consacré à analyser à quel degré la langue parlée en dehors de l'école impacte les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Nous avons voulu savoir l'impact de la langue parlée en famille et de la fréquence d'échanger en français avec les membres de la famille et les voisins. Pour cela, il avait été demandé aux élèves de préciser dans quelle proportion ils échangeaient en français après la fermeture des classes. Bien que la majorité ait affirmé le faire, les résultats ont montré que les élèves parlaient français à une petite fréquence. Mais alors, les scores enregistrés par les élèves échangeant en français sont supérieurs à ceux ne le faisant pas. Ayant constaté dans le cadre théorique que certains élèves s'expriment en français parfois parce qu'ils sont contraints à le faire, nous avons voulu savoir si cette pratique contraignante produisait un impact. Et bien, les résultats ont montré que ces pratiques ont impact positif sur les performances.

Selon la langue parlée à la maison, le français produit un impact positif alors que le kirundi a un impact négatif. Celui-ci est manifeste également dans le cas du mélange du français et des autres langues dont les plus importantes sont l'anglais et le kiswahili.

Selon la fréquence d'échanger en français avec les membres de la famille, les frères et sœurs produisent le plus grand impact, suivi des voisins. Nous avons pensé que les élèves ont compris ces derniers comme leurs camarades avec qui ils partagent le gros du temps. Ces performances ont été expliquées comme le résultat du partage de certaines activités à domicile, de loisir et de l'appartenance à une même génération. Plusieurs corrélations ont été observées mais leurs coefficients s'accroissent ou régressent selon la personne avec laquelle les élèves échangent.

---

<sup>232</sup>Nous pensons que, du fait que les parentés vivant dans les ménages burundais sont souvent des jeunes hébergés pour faire des études, ils ont plus ou moins les mêmes pratiques linguistiques que les fratries.

## **Chapitre XII: Les performances en lien avec les pratiques de lecture, bibliothèques et centres de lecture**

### **12.0. Introduction**

Parmi les facteurs expliquant les performances des élèves en lecture et écriture du français figure la bibliothèque. Or, il a été signalé que cette ressource n'est pas à la portée de tous les élèves burundais. Alors que les uns la trouvent dans les écoles respectives et complètent ces potentialités avec la fréquentation de bibliothèques et centres de lecture privés payants, d'autres n'ont pas cette chance. Même si l'existence d'une bibliothèque scolaire équipée ne suffit pas pour que les élèves lisent et deviennent de bons lecteurs, nous pensons qu'il existe une nette différence entre les écoles qui disposent de cette infrastructure équipée et celles qui n'en ont pas. C'est pour cette raison que nous avons pensé à calculer son impact sur les performances des élèves. Dans un premier temps, nous analysons les facteurs liés à la disponibilité et à la fréquentation de la bibliothèque par les élèves. En deuxième lieu, nous analyserons les liens entretenus entre les performances et la fréquentation de la bibliothèque et/ou centre de lecture privés.

### **12.1. Performances en lien avec les ressources bibliothécaires et pédagogiques**

Dans l'objectif de vérifier l'impact de l'exploitation de la bibliothèque et des supports pédagogiques par les élèves sur leurs performances en compréhension de l'écrit du français, nous avons posé une série de questions. Dans quelle mesure les bibliothèques scolaires et privées sont-elles disponibles et équipées? Quelle est l'exploitation qui en est faite par les élèves ? Ceux qui ont l'opportunité de fréquenter la bibliothèque réussissent-ils mieux que ceux qui ne l'ont pas ? C'est sur ces questions que nous basons notre analyse.

#### **12.1.1. Performances en lien avec la bibliothèque scolaire**

Au fil de notre analyse sur la bibliothèque scolaire, nous avons d'abord recensé, via le questionnaire, quelle proportion d'élèves possède une bibliothèque scolaire. Ainsi, seuls 593 élèves, soit 39,5% ont déclaré en disposer, contre 907 soit 60,47% qui n'en ont pas dans leur école.

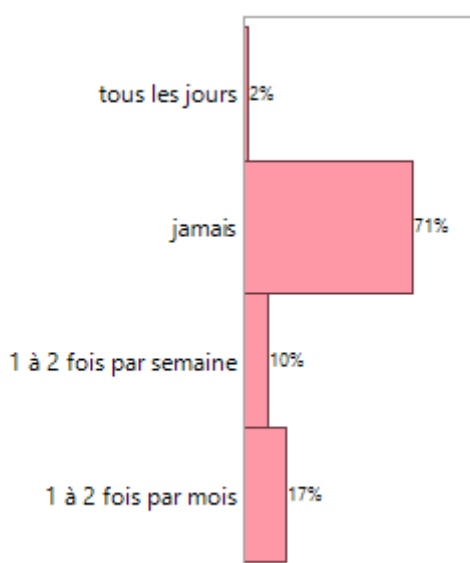
S'agissant du rapport des performances selon que les élèves ont une bibliothèque scolaire ou non, le tableau suivant montre que les élèves ayant une bibliothèque à l'école réussissent mieux que ceux qui n'en ont pas. D'ailleurs, les différences sont statistiquement très significatives ( $t=7,93$  ;  $p<0,001$ ).

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Présence d'une bibliothèque scolaire<br>n=593 | Absence d'une bibliothèque scolaire<br>n=907 | t de Student     |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | 4,83 (2,50)                                   | 3,85 (2,06)                                  | t=7,93 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,68 (0,47)                                   | 0,65 (0,48)                                  | ns               |
| Accéder à l'information                                   | 0,71 (0,46)                                   | 0,56 (0,50)                                  | t=5,96 ; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,34 (0,89)                                   | 1,01 (0,93)                                  | t=0,68 ; p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,33 (0,47)                                   | 0,27 (0,45)                                  | T=2,34 ; p<0,05  |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,44 (0,51)                                   | 0,45 (0,51)                                  | ns               |
| Développer une interprétation                             | 1,04 (1,26)                                   | 0,60 (1,07)                                  | t=6,99 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,28 (0,45)                                   | 0,31 (0,46)                                  | ns               |

**Tableau 48 :** Scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français selon que l'école dispose d'une bibliothèque scolaire ou non, année scolaire 2017-2018.

De ces moyennes de scores, nous constatons que la présence d'une bibliothèque scolaire impacte les performances des élèves de l'ECOFO burundaise.

Nous avons ensuite cherché à savoir si la fréquence de se rendre à la bibliothèque pour emprunter des livres de français produit un impact sur les résultats des élèves. Pour cela, nous avons demandé aux élèves d'estimer à quelle fréquence ils s'y rendent, sur une échelle de 0 à 10. Le graphique 30 récapitule ces fréquences.



**Graphique 30:** Fréquences de fréquentation de la bibliothèque par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Comme le montre le tableau 49, la majorité des élèves (70,6%) ne vont jamais dans une bibliothèque scolaire. Même ceux qui s'y rendent le font à une très faible fréquence, probablement parce que le gros des écoles dans lesquelles nous avons enquêté est constitué d'anciennes écoles primaires. Or, comme nous l'avons déjà dit, aucune d'entre elles ne dispose d'une bibliothèque.

Concernant les performances en fonction de la fréquence de fréquentation de la bibliothèque scolaire, le tableau 49 résume les scores moyens des élèves.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | 1 à 2 fois par mois<br>n=261 | 1 à 2 fois par semaine<br>n=153 | Jamais<br>n=1059 | Tous les jours<br>n=27 | F de Fisher       |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------|------------------------|-------------------|
| Compréhension totale                                      | 4,74 (2,47)                  | 5,66 (2,28)                     | 3,87 (2,14)      | 5,52 (2,17)            | F=38,17 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,73 (0,44)                  | 0,75 (0,43)                     | 0,63 (0,48)      | 0,63 (0,49)            | F=4,84 ; p<0,01   |
| Accéder à l'information                                   | 0,72 (0,46)                  | 0,80 (0,40)                     | 0,56 (0,50)      | 0,74 (0,45)            | F=16,87 ; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,29 (0,93)                  | 1,66 (0,68)                     | 1,02 (0,93)      | 1,41 (0,89)            | F=25,57 ; p<0,001 |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,28 (0,45)                  | 0,44 (0,50)                     | 0,27 (0,44)      | 0,52 (0,51)            | F=8,54 ; p<0,001  |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,44 (0,53)                  | 0,48 (0,50)                     | 0,44 (0,50)      | 0,44 (0,51)            | ns                |
| Développer une interprétation                             | 1 (0,07)                     | 1,23 (0,09)                     | 0,63 (0,03)      | 1,44 (0,22)            | F=19,64 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,27 (0,44)                  | 0,29 (0,46)                     | 0,31 (0,46)      | 0,33 (0,48)            | ns                |

**Tableau 49 :** Scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français selon la fréquentation de la bibliothèque scolaire ou non, année scolaire 2017-2018.

Comme cela apparaît dans le tableau, les performances des élèves selon la fréquence de fréquentation de la bibliothèque scolaire se suivent dans l'ordre suivant : 1 à 2 fois par semaine (moyenne=5,66 ; déviation standard=2,28) ; tous les jours (moyenne=5,52 ; déviation standard=2,17) ; 1 à 2 fois par mois (moyenne=4,74 ; déviation standard=2,47) et enfin jamais (moyenne=3,87 ; déviation standard=2,14). Toutefois, nous sommes un peu septique par rapport aux affirmations des élèves ayant déclaré se rendre dans la bibliothèque scolaire « tous les jours ». En effet, dans les écoles burundaises, les élèves ne lisent pas sur place mais empruntent des livres de lecture pour les lire à la maison. Ceux qui vont tous les jours<sup>233</sup> à la bibliothèque sont des délégués qui s'y rendent pour récupérer les livres de cours. Si nous ignorons la modalité « tous les jours », les élèves qui déclarent se rendre à la bibliothèque

<sup>233</sup>Pour éviter des pertes de livres, certains chefs d'établissements exigent que les délégués de classe passent récupérer les livres à la bibliothèque/direction/ préfecture à chaque début de cours et les remettent à la fin. L'autorité scolaire qui a la responsabilité des livres les compte au retrait et à la remise.

scolaire à une grande fréquence sont ceux qui sont plus performants (moyenne=5,66 ; déviation standard=2,28). Les différences selon les fréquences sont très significatives ( $F=38,17$  ;  $p<0,001$ ).

Nous avons ensuite voulu savoir si le type de livre emprunté (par réseau de l'école) impacte les performances des élèves. Mais avant cela, nous avons cherché à savoir quels types de livres sont privilégiés selon le réseau de l'école. Le tableau 50 montre le nombre moyen de livres selon le type et le réseau de l'école.

| Types de livres empruntés | Moyenne (et déviation standard)<br>n=441 | Réseau privé<br>n=50 | Réseau public<br>n=391 | t de Student        |
|---------------------------|------------------------------------------|----------------------|------------------------|---------------------|
| Livres de cours           | 6,66 (3,74)                              | 6,08 (3,67)          | 6,74 (3,75)            | ns                  |
| Livres de lecture         | 4,67 (3,75)                              | 3,4 (3,55)           | 4,84 (3,74)            | $t=2,68$ ; $p<0,05$ |
| Dictionnaires             | 2,46 (3,06)                              | 1,38 (2,26)          | 2,6 (3,12)             | $t=3,42$ ; $p<0,05$ |
| Journaux et/ou magazines  | 1,14 (2,36)                              | 0,94 (2,38)          | 1,17 (2,36)            | ns                  |
| Autres                    | 0,19 (1,14)                              | 0,26 (1,29)          | 0,18 (1,12)            | ns                  |

**Tableau 50 :** Fréquences moyennes d'emprunts en bibliothèque scolaire selon les types de livres pour les élèves de l'ECOFO burundaise selon le réseau de l'école, année scolaire 2017-2018 (n=441).

Il apparaît, à travers ce tableau que, les livres les plus empruntés sont des livres de cours. Compte tenu du réseau de l'école, il y a une différence significative pour les livres de lecture ( $t=2,68$  ;  $p<0,05$ ) et les dictionnaires ( $t=3,42$  ;  $p<0,05$ ), davantage empruntés dans le réseau public. Probablement que les élèves des écoles privées peuvent avoir un dictionnaire à la maison et emprunter des livres de lecture dans d'autres bibliothèques.

Nous avons également voulu savoir s'il y avait des différences selon le milieu. Le tableau 51 montre les fréquences moyennes d'emprunts de livres en bibliothèque scolaire selon le milieu.

| Types de livres empruntés | Moyenne (et déviation standard)<br>n=441 | Milieu rural<br>n=170 | Milieu urbain<br>n=271 | t de Student          |
|---------------------------|------------------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| Livres de cours           | 6,66 (3,74)                              | 7,3 (3,46)            | 6,26 (3,86)            | $t=-2,93$ ; $p<0,01$  |
| Livres de lecture         | 4,67 (3,75)                              | 2,63 (2,67)           | 5,96 (3,76)            | $t=10,86$ ; $p<0,001$ |
| Dictionnaires             | 2,46 (3,06)                              | 2,74 (3,35)           | 2,6 (3,12)             | $t=2,67$ ; $p<0,01$   |
| Journaux et/ou magazines  | 1,14 (2,36)                              | 0,64 (1,52)           | 1,46 (2,72)            | $t=4,06$ ; $p<0,001$  |
| Autres                    | 0,19 (1,14)                              | 0,09 (0,63)           | 0,25 (1,36)            | ns                    |

**Tableau 51** : Fréquences moyennes d'emprunts en bibliothèque scolaire selon les types de livres pour les élèves de l'ECOFO burundaise selon le milieu, année scolaire 2017-2018 (n=441).

Nous voyons que les livres de cours sont le type le plus disponible, davantage en milieu rural. Cette situation est peut-être liée à la présence des bibliothèques scolaires des anciennes écoles secondaires publiques et sous convention. Par contre, les livres de lecture sont davantage lus en milieu urbain. Il en est de même pour tous les autres types de livres. Pour tous les types de livres et tous les milieux, les différences sont significatives (cf. les tests t de Student), sauf pour la modalité « autres types ». A part la Bible (citée par 6 élèves), les autres types de livres cités par les élèves se rapportent à la bande dessinée, aux livres historiques et aux romans, que nous pouvons classer dans les livres de lecture.

Nous avons voulu savoir s'il y avait une relation de corrélation entre les types de livres empruntés le plus souvent par les élèves et les performances en compréhension de l'écrit. Le tableau 52 montre les différents coefficients de corrélation.

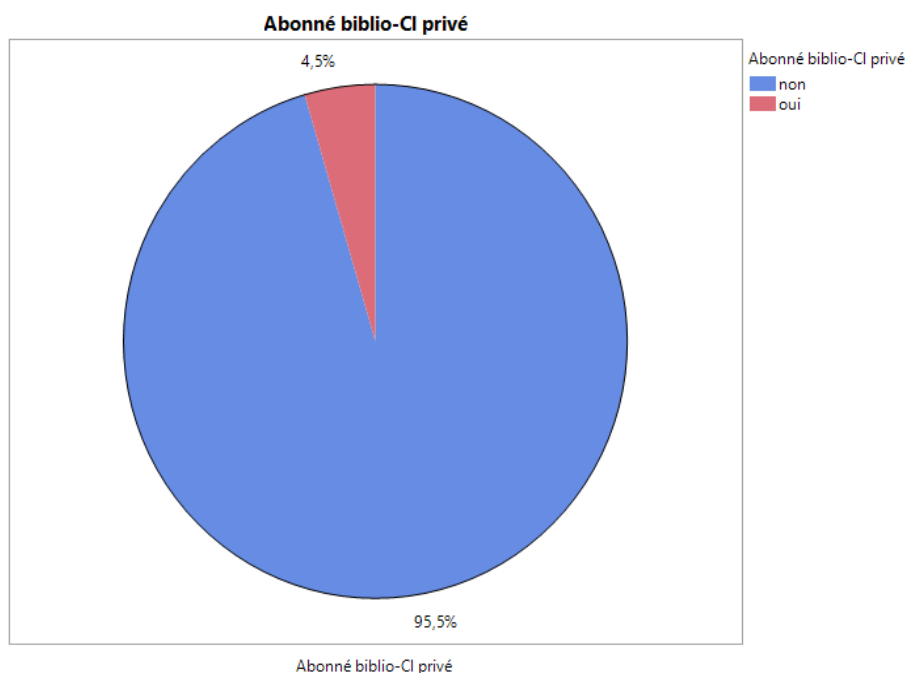
| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Emprunt livres de cours | Emprunt livres de lecture | Emprunt dictionnaires | Emprunt journaux ou magazines | Emprunt autres types de livres |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=-0,22$ ; $p<0,001$   | $r=0,33$ ; $p<0,001$      | ns                    | $r=0,10$ ; $p<0,05$           | ns                             |
| Comprendre le sens global du texte                        | ns                      | $r=0,10$ ; $p<0,05$       | ns                    | $r=0,13$ ; $p<0,01$           | ns                             |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,10$ ; $p<0,05$     | $r=0,10$ ; $p<0,05$       | ns                    | $r=0,14$ ; $p<0,01$           | $r=0,18$ ; $p<0,001$           |
| Localiser une information                                 | $r=-0,14$ ; $p<0,01$    | $r=0,18$ ; $p<0,001$      | $r=0,14$ ; $p<0,01$   | $r=0,14$ ; $p<0,01$           | ns                             |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=-0,13$ ; $p<0,01$    | $r=0,24$ ; $p<0,001$      | ns                    | ns                            | ns                             |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=-0,16$ ; $p<0,001$   | $r=0,14$ ; $p<0,01$       | ns                    | ns                            | ns                             |
| Développer une interprétation                             | $r=-0,14$ ; $p<0,01$    | $r=0,21$ ; $p<0,001$      | ns                    | ns                            | ns                             |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=-0,14$ ; $p<0,01$    | $r=0,19$ ; $p<0,001$      | ns                    | ns                            | ns                             |

**Tableau 52** : Coefficients de corrélation entre les scores moyens des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français selon le type de livre emprunté le plus souvent à la bibliothèque scolaire, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau, l'emprunt des livres de cours est négativement corrélé aux performances des élèves. Par contre, l'emprunt des livres de lecture est positivement corrélé à leurs performances. Pour les deux types de livres, les différences sont statistiquement significatives, sauf pour l'échelle « accéder à l'information » ( $r=0,18$  ;  $p<0,001$ ).

### 12.1.2. Performances en lien avec la bibliothèque et centres de lecture privés

Consciente que plusieurs écoles ne possèdent pas de bibliothèque scolaire, nous avons voulu savoir quelle proportion d'élèves ont la possibilité de fréquenter des bibliothèques ou centres de lecture situés en dehors de leurs écoles et à quelles fréquences. Ainsi, seuls 68 élèves, soit 5%, bénéficient de ce privilège, comme le montre le graphique 31.



**Graphique 31:** Distribution de la fréquentation des bibliothèques ou centres de lecture privés par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Nous avons alors voulu savoir si un tel abonnement produit un impact sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Le tableau 53 résume les scores moyens selon que les élèves sont abonnés ou non à une bibliothèque ou centre de lecture privés.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Abonnés à une biblio ou centre de lecture privés<br>n=68 | Non abonnés à une bibliothèque ou centre de lecture privés<br>n=1432 | t de Student     |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------|
| Compréhension totale                                      | 5,78 (2,66)                                              | 4,16 (2,25)                                                          | t=4,92 ; p<0,001 |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,79 (0,41)                                              | 0,65 (0,48)                                                          | t=2,71 ; p<0,001 |
| Accéder à l'information                                   | 0,79 (0,41)                                              | 0,56 (0,50)                                                          | t=3,61 ; p<0,001 |
| Localiser une information                                 | 1,44 (0,85)                                              | 1,13 (0,93)                                                          | t=2,93 ; p<0,01  |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,54 (0,50)                                              | 0,44 (0,51)                                                          | ns               |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,48 (0,50)                                              | 0,45 (0,51)                                                          | ns               |
| Développer une interprétation                             | 1,35 (1,32)                                              | 0,74 (1,16)                                                          | t=3,72 ; p<0,001 |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,37 (0,48)                                              | 0,30 (0,46)                                                          | ns               |

**Tableau 53 :** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon qu'ils sont abonnés ou non à une bibliothèque ou centre de lecture privés, année scolaire 2017-2018.



Comme cela apparaît à la lecture du tableau, les élèves abonnés à une bibliothèque ou centre de lecture privés sont plus performants (moyenne=5,78 ; déviation standard=2,66) que ceux qui n'y sont pas abonnés (moyenne=4,16 ; déviation standard=2,25).

### **12.1.3. Performances en lien avec d'autres activités payantes et la lecture**

Dans le même contexte de l'abonnement payant des élèves, nous avons posé une question pour voir, si parmi les activités auxquelles ils sont abonnés, il y en a en rapport avec la lecture, et si les élèves abonnés à ces activités, réussissent mieux que ceux non abonnés, en compréhension de l'écrit du français.

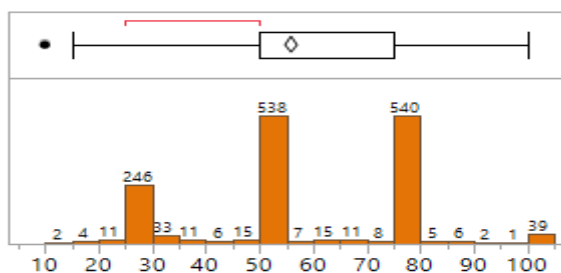
Il ressort des réponses que 93% (1395 élèves) ne sont abonnés à aucune activité, au moment où seuls 7% (105 élèves) ont cet avantage. Les activités à but lucratif cités sont respectivement la piscine (57 élèves), le cinéma (24 élèves), le théâtre (17 élèves), le tennis (11 élèves), le sport (basket, football et le karaté : 6 élèves), les clubs d'art (2 élèves) et le cyber-café (1 élève). Le théâtre et le cinéma et le cyber-café nous semblent des activités pouvant aider dans la compréhension de l'écrit. S'agissant des performances, les élèves abonnés à de telles activités réussissent mieux (moyenne=5,74 ; déviation standard=2,70) que ceux non abonnés (moyenne=4,12 ; déviation standard=2,22). De plus, des différences statistiquement très significatives sont observées ( $t=6$  ;  $p<0,001$ ), davantage pour les élèves abonnés.

### **12.2. Performances en lien avec les activités de lecture ayant lieu à l'école fondamentale, selon les élèves**

La description des activités de lecture que nous faisons provient des déclarations soit des élèves, soit des enseignants. Certaines questions ont été posées d'abord aux élèves puis aux enseignants, pour pouvoir harmoniser les points de vue.

La première considération concerne le temps approximatif que les enseignants consacrent aux activités de lecture. En voulant savoir si le temps consacré à la lecture de texte dans les leçons de français impacte les performances en compréhension de l'écrit, nous avons posé une question sur le temps alloué à la lecture dans le cours de français.

Ainsi, plusieurs marges de temps ont été relevées, variant de 10 à 100%. Le graphique 22 montre la fréquence à laquelle les activités de lecture sont proposées aux élèves du fondamental (selon eux), dans le cours de français. Ainsi, le temps moyen consacré à ces activités selon les élèves est de 55,87% (déviation standard=19,95). Le box plot apparaissant sur le graphique 32 montre qu'il y a une donnée aberrante, à savoir un pourcentage de 10.



**Graphique 32** : Pourcentage du temps de lecture selon les déclarations des élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Selon les enseignants, la moyenne du temps de lecture est de 50,98 (déviations standard=22,12). Nous remarquons donc que la lecture de textes occupe plus de la moitié du temps d'enseignement à l'école fondamentale. S'il fallait chercher la cause de la baisse du niveau en français et en compréhension de l'écrit, nous pensons que le temps alloué à la lecture serait à écarter. Ou alors, les enseignants peuvent avoir systématiquement eu tendance à exagérer. Ils peuvent avoir déclaré beaucoup plus de temps qu'ils ne consacrent réellement à cette activité, sans doute pour se donner bonne conscience et paraître consciencieux, assidus et cultivés. Pour ces raisons de réserves, nous pensons qu'il faudrait peut-être interroger la manière dont les enseignants organisent les leçons du cours. C'est dans cette perspective que nous avons pensé à vérifier comment les enseignants insistent sur certaines activités qui nous semblent pertinentes dans une leçon de compréhension du texte.

Le tableau 54 montre dans quelle mesure, selon les élèves, quelques activités que nous pensons être essentielles dans une leçon de lecture du français sont suivies.

| Les activités de compréhension du texte | Moyenne (et déviation standard) | Réseau privé          | Réseau public         | t test               |
|-----------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| Lecture silencieuse                     | 7,27 (5,19)<br>n=1500           | 7,89 (3,19)<br>n=159  | 7,2 (5,38)<br>n=1341  | t=2,34 ; p < 0,05    |
| Lecture à haute voix                    | 7,88 (2,70)<br>n=1500           | 8,16 (3,01)<br>n=159  | 7,85 (2,66)<br>n=1341 | ns                   |
| Questions de compréhension              | 8,20 (2,56)<br>n=1500           | 8,47 (2,72)<br>n=159  | 8,17 (2,54)<br>n=1341 | ns                   |
| Activités sur la langue                 | 8,14 (2,62)<br>n=1500           | 8,40 (2,71)<br>n=159  | 8,11 (2,61)<br>n=1341 | ns                   |
| Activités de production                 | 3,59 (2,89)<br>n=1500           | 4,55 (3,38)<br>n=159  | 3,48 (2,8)<br>n=1341  | t=3,84 ; p < 0,001   |
| Activités autres                        | 0,69(1,79)<br>n= 1500           | 0,99 (2,55)<br>n= 159 | 0,66 (1,67)<br>n=1341 | ns                   |
| Activités de lecture à domicile         | 3,24 (3,17)<br>n=1500           | 2,78 (3,51)<br>n=159  | 3,3 (3,12)<br>n=1341  | ns                   |
| Activités de lecture extrascolaire      | 0,11 (0,8)<br>n=1497            | 0,35 (1,58)<br>n=158  | 0,08 (0,64)<br>n=1339 | t=2,17 ;<br>p < 0,05 |

**Tableau 54** : Fréquence des activités de l'ECOFO burundaise par réseau (échelle de 0-10), année scolaire 2017-2018.

Nous avons cherché à savoir si tous les enseignants passent par la lecture silencieuse et à quelles fréquences. Cette activité permet entre autres à l'élève d'établir les premiers contacts avec le texte, de parvenir à une certaine « intériorisation » (Leroy-Boussion, 1966, p.579) et de se faire les premières impressions et hypothèses du contenu et du dénouement de l'histoire. Comme le montre le tableau ci-dessus, la lecture silencieuse enregistre une moyenne de 7,27 (déviations standard=5,19). Nous trouvons donc qu'une bonne partie des enseignants, selon leurs déclarations, font faire la lecture silencieuse.

L'autre activité est celle de lecture à haute voix ou lecture expressive. Celle-ci constitue aussi une étape ultime dans l'enseignement de la compréhension de textes. Elle permet entre autres de travailler la prononciation, l'articulation, la régulation de la voix, etc.

Nous avons cherché à savoir si les enseignants passent par cette étape et à quelle fréquence.

Globalement, les élèves déclarent passer par cette étape mais à des degrés divers. Nous remarquons par ailleurs que la moyenne est de 8,03 (déviations standard=2,77) selon les enseignants. Nous en concluons que la lecture à haute voix est une étape par laquelle passent la plupart des enseignants de l'ECOFO. Toutefois, nous émettons des réserves quant à cette moyenne, car il peut y avoir un écart entre les déclarations des enseignants et ce qu'ils font réellement.

L'autre activité est la compréhension proprement dite. Cette étape qui comprend les processus de bas et de haut niveau (cf. chapitre III) constitue une étape obligatoire en vue d'évaluer dans quelle mesure les élèves ont compris le texte.

Nous avons également observé qu'il y a une partie des enseignants, si petite soit-elle, qui ne posent jamais de questions de compréhension. Deux questions peuvent se poser ici : pourquoi certains enseignants sautent l'étape de compréhension alors qu'elle constitue le nœud de l'étude de textes ? Comment enseignent-ils la compréhension de l'écrit sans passer par cette étape, alors que le nouveau programme a harmonisé le déroulement de la leçon avec chaque fois une répartition du temps ?

L'activité suivante est celle de l'étude de la langue. Le temps consacré à cette activité aurait-il un impact sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français ? C'est en substance la question à laquelle nous tenterons de répondre dans la suite.

Nous observons une moyenne de 8,14 avec une déviations standard de 2,62. En effet, dans les manuels de français au Burundi, à la fin de chaque texte, sont proposés quelques exercices sur

la langue. Malheureusement, des enseignants avec qui nous avons échangé regrettent que ces activités ne soient pas nombreuses et diversifiées comme dans les programmes antérieurs. Certains d'entre eux nous ont confié qu'il est interdit aux enseignants de chercher les exercices dans des manuels autres que ceux proposés au niveau national. Mais, nous verrons dans la suite que certains enseignants refusent d'obtempérer et cherchent les exercices dans d'anciens manuels (nous y reviendrons).

La dernière activité est celle de production, où l'on demande aux élèves de rédiger des écrits divers, souvent en relation avec le contenu du texte. Alors que nous avons constaté, avec les modalités précédentes, qu'un nombre important d'élèves signale réaliser les activités proposées, la tendance régresse avec les activités de production (moyenne=3,59 ; déviation standard=2,89). Seuls 5% (78 élèves) affirment faire très souvent des exercices de production en classe. Parallèlement, la majorité des élèves ne font pas ou font très rarement ces activités. Nous mettrons par la suite en lien ces fréquences avec les résultats des élèves en compréhension de l'écrit.

A part les activités que nous avons anticipées, nous avons cherché à savoir si d'autres activités sont proposées par les enseignants. La majorité (82%, soit 1222 élèves) a signalé ne pas connaître d'autres activités. 54% d'entre eux ont cité l'expression orale, alors que 14% d'entre eux ont cité le tituliariat. D'autres activités très disparates ont été citées, mais nous constatons qu'elles s'inscrivent dans les catégories déjà données. C'est par exemple les conseils, les exercices-bilan ou de révision, le théâtre, la conjugaison, la déclamation de poèmes, etc.

Nous avons cherché à savoir s'il y avait un lien entre ces activités et les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français. Le tableau 55 établit les relations de corrélation des différentes activités déclarées par les élèves et leurs performances.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit | Pourcentage de temps de lecture | Lecture silencieuse  | lecture à haute voix | Questions de compréhension | Activités sur la langue | Activités de production | Autres activités     |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|
| Compréhension totale                                | $r=0,07$ ; $p<0,01$             | $r=0,07$ ; $p<0,01$  | $r=0,09$ ; $p<0,001$ | $r=0,13$ ; $p<0,001$       | $r=0,18$ ; $p<0,001$    | $r=0,20$ ; $p<0,001$    | $r=0,15$ ; $p<0,001$ |
| Comprendre le sens global du texte                  | ns                              | ns                   | ns                   | ns                         | $r=0,1$ ; $p<0,01$      | ns                      | $r=0,1$ ; $p<0,01$   |
| Accéder à l'information                             | $r=0,09$ ; $p<0,001$            | $r=0,09$ ; $p<0,001$ | $r=0,08$ ; $p<0,01$  | $r=0,10$ ; $p<0,001$       | $r=0,09$ ; $p<0,001$    | $r=0,05$ ; $p<0,05$     | $r=0,06$ ; $p<0,05$  |
| Localiser une information                           | ns                              | $r=0,08$ ; $p<0,01$  | $r=0,06$ ; $p<0,05$  | $r=0,12$ ; $p<0,001$       | $r=0,16$ ; $p<0,001$    | $r=0,09$ ; $p<0,001$    | $r=0,12$ ; $p<0,001$ |
| Réfléchir et évaluer                                | $r=0,12$ ; $p<0,05$             | $r=0,12$ ; $p<0,05$  | $r=0,16$ ; $p<0,01$  | $r=0,13$ ; $p<0,05$        | $r=0,13$ ; $p<0,05$     | ns                      | ns                   |

|                                                           |                        |    |    |                         |    |                         |                        |
|-----------------------------------------------------------|------------------------|----|----|-------------------------|----|-------------------------|------------------------|
| Développer une interprétation                             | $r=0,08$ ;<br>$p<0,01$ | ns | ns | ns                      | ns | $r=0,1$ ;<br>$p<0,001$  | ns                     |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=0,06$ ;<br>$p<0,05$ | ns | ns | $r=-0,05$ ;<br>$p<0,05$ | ns | $r=0,14$ ;<br>$p<0,001$ | $r=0,07$ ;<br>$p<0,01$ |

**Tableau 55** : Coefficients de corrélation entre les performances des élèves de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français et les activités de lecture, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Dans l'ensemble, toutes les activités sont corrélées aux performances des élèves. Comme nous remarquons beaucoup de relations non significatives en lien avec les échelles de compétences et des activités, nous pensons qu'il faudrait questionner les méthodologies des enseignants (leur formation aussi en quelque sorte), c'est-à-dire la manière dont ils sont outillés à préparer et dispenser leurs leçons. Nous y reviendrons quand nous parlerons des pratiques enseignantes.

### 12.3. Performances en lien avec les activités de lecture à domicile proposées par les enseignants

Nous avons aussi pensé à demander dans quelle mesure les enseignants proposent des activités de lecture à faire à domicile. Les résultats nous montrent que peu d'enseignants les donnent. En effet, 530 élèves sur les 1500, soit plus d'un tiers des élèves constituant notre échantillon, ont affirmé ne jamais bénéficier d'activités de lecture à domicile. Même ceux qui ont déclaré les recevoir l'ont fait à des fréquences insignifiantes. Nous enregistrons une moyenne de 3,24 (déviations standard de 3,17). Nous en concluons donc que peu d'enseignants burundais de l'ECOFO proposent des activités de lecture à effectuer à domicile.

A partir des élèves qui ont affirmé recevoir des activités de lecture à faire à domicile, nous avons voulu savoir quels types d'activités sont proposés par les enseignants. Ainsi, il ressort des résultats que le gros des activités est constitué de la relecture de textes vus en classe. Dans le même sens, les élèves ont cité les exercices sur la langue et la révision des notes. D'autres ont évoqué des activités qui ne correspondent vraiment pas à ce que nous attendions. Ils ont cité comme exemples l'expression orale, la prise de notes en rapport avec le texte vu en classe. Très peu ont affirmé lire des livres de lecture comme les romans ou des livrets divers.

Mais alors, dans l'ensemble, nous observons une relation de corrélation des activités de lecture à faire à domicile proposées par le professeur et les performances des élèves ( $r=0,07$  ;  $p<0,01$ ). C'est naturellement ces activités de lecture à effectuer à domicile qui renforcent le goût des élèves à la lecture-plaisir.

#### 12.4. Performances en lien avec la lecture par plaisir et diversité de lectures hors école

Après avoir pris connaissance, à travers différents rapports de l'OCDE concernant les tests PISA, que les élèves qui lisent par plaisir sont ceux qui réussissent le mieux la compréhension de l'écrit, nous avons pensé à vérifier si tel est le cas, pour le Burundi. Nous avons donc posé la question aux élèves de savoir à quelles fréquences ils lisent en dehors des matières scolaires et quels types d'écrits ils préfèrent. Le tableau 56 nous résume les fréquences de lecture-plaisir et celles des types d'écrits préférés.

| Lecture et types d'écrits lus par plaisir | Moyenne (et déviation standard) n=1500 | Réseau privé n=159 | Réseau public n=1341 | t de Student    |
|-------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------|----------------------|-----------------|
| Fréquence de lecture par plaisir          | 3,31 (2,89)                            | 4,19 (3,16)        | 3,20 (2,84)          | t=3,76; <0,001  |
| Romans                                    | 1,72 (2,74)                            | 2,19 (2,84)        | 1,66 (2,72)          | t=2,23 ; p<0,05 |
| bande dessinée                            | 2,34 (3,09)                            | 2,87 (3,30)        | 2,28 (3,05)          | t=2,16 ; p<0,05 |
| journaux                                  | 1,66 (2,51)                            | 2,19 (2,96)        | 1,60 (2,44)          | t=2,44 ; p<0,05 |
| magazines                                 | 0,91 (2,09)                            | 1,77 (2,97)        | 0,81 (1,94)          | t=3,95; <0,001  |
| réseaux sociaux                           | 2,48 (3,58)                            | 4,58 (3,98)        | 2,23 (3,45)          | t=7,15; p<0,001 |
| Autres types                              | 0,25 (1,32)                            | 0,16 (1,19)        | 0,26 (1,34)          | ns              |

**Tableau 56** : Fréquences moyennes de lecture par plaisir et types d'écrits lus par plaisir par les élèves de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Les résultats nous montrent que dans l'ensemble, la fréquence moyenne de lecture par plaisir est de 3,31 (déviati on standard=2,89). Si nous considérons les réseaux des écoles, les différences sont statistiquement significatives pour la lecture par plaisir (t=3,76 ; p<0,001), la lecture des romans (t=2,23 ; p<0,05), la bande dessinée (t=2,16 ; p<0,05), les journaux (t=2,44 ; p<0,05) et les réseaux sociaux (t=7,15 ; p<0,001). Nous remarquons que c'est dans le réseau privé que les élèves lisent beaucoup par plaisir avec une préférence marquée pour les réseaux sociaux. Quant au réseau public, il semble que l'écrit le plus lu est la bande dessinée. Toutefois, nous trouvons qu'en général, la lecture en dehors des matières scolaires est très rare.

Par la suite, nous avons posé deux autres questions, d'abord pour vérifier la fréquence à laquelle les élèves lisent par plaisir chaque mois et ensuite si on peut se passer de la lecture. Les réponses montrent des moyennes respectives de 3,64 (déviati on standard=2,94) et 3,49 (déviati on standard=3,46). Nous en avons donc conclu que même si les élèves affirment lire par plaisir, ils le font à de faibles fréquences. Il se pourrait qu'une petite partie lise beaucoup alors qu'un grand nombre ne lit pas du tout, ou lit très rarement (selon le fonctionnement de la moyenne). Par ailleurs, nous avons observé une relation de corrélation entre les performances en compréhension de l'écrit du français et la lecture par plaisir (à la maison).

Pour toutes les échelles de performances, les liens sont statistiquement significatifs (cf. les coefficients de corrélation), comme cela apparaît sur le tableau 57.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | Fréquence de lecture par plaisir |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Compréhension totale                                      | $r=0,28$ ; $p<0,001$             |
| Comprendre le sens global du texte                        | $r=0,12$ ; $p<0,001$             |
| Accéder à l'information                                   | $r=0,16$ ; $p<0,001$             |
| Localiser une information                                 | $r=0,23$ ; $p<0,001$             |
| Réfléchir et évaluer                                      | $r=0,14$ ; $p<0,001$             |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | $r=0,07$ ; $p<0,01$              |
| Développer une interprétation                             | $r=0,15$ ; $p<0,001$             |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | $r=0,07$ ; $p<0,01$              |

**Tableau 57:** Coefficients de corrélation des résultats des élèves de l'ECOFO burundaise et la fréquence de lecture par plaisir (à la maison), année scolaire 2017-2018 (n=1500).

Selon que les élèves ont déclaré aimer lire ou non, nous observons que les performances sont plus élevées chez les premiers avec une moyenne de 4,38 ; déviation standard=0,07) que les deuxièmes (moyenne=3,63 ; déviation standard=0,13) avec des différences statistiquement très significatives (F de Fisher=12,73 ;  $p<0,001$ ), davantage pour ceux qui aiment lire. Les fréquences sont résumées dans le tableau suivant :

| Lecture par plaisir      | Moyenne (et déviation standard) | F Fisher          |
|--------------------------|---------------------------------|-------------------|
| aime lire<br>n=1150      | 4,38 (0,07)                     | 12,73 ; $p<0,001$ |
| n'aime pas lire<br>n=293 | 3,63 (0,13)                     | ns                |
| je ne sais pas<br>n=57   | 4,40 (2,46)                     | ns                |

**Tableau 58 :** Fréquences moyennes selon que les élèves ont déclaré aimer lire ou non

Nous observons également une relation de corrélation entre la fréquence de lire par plaisir chaque mois<sup>234</sup> et les performances ( $r=0,26$  ;  $p<0,001$ ).

Par contre, on n'observe pas de différence significative pour les fréquences concernant le fait de se passer de la lecture<sup>235</sup>, sauf pour l'échelle « Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce » où on observe une corrélation négative ( $r=-0,07$  ;  $p<0,01$ ). A quoi serait due cette faible fréquence de lecture par plaisir ? Est-elle liée au manque de livres, à la manière dont les élèves sont encadrés à l'école ou aux autres facteurs? C'est aussi à cette question que nous allons tenter de répondre au cours du chapitre XIII.

<sup>234</sup>Nous avons posé aux élèves la question de savoir à quelle fréquence ils lisaient par plaisir chaque mois. Une moyenne=3,64 (déviations standard=2,94) a été observée.

<sup>235</sup>Une autre question de savoir si on peut se passer de la lecture avait été posée. Une moyenne de 4,42 (3,46) a été également enregistrée.

## 12.5. Conclusion

Au cours du douzième chapitre, il a été analysé comment la bibliothèque (scolaire ou privée) et les activités de lecture impactent les performances des élèves. Il a d'abord été question d'analyser dans quelle mesure les bibliothèques et centres de lecture privés sont accessibles aux élèves. Ensuite, on a dû analyser si les élèves, qui fréquentent ces lieux, réussissent mieux que ceux qui ne les fréquentent pas. L'autre variable dont la corrélation a été analysée est le type de livre emprunté. Les calculs ont montré que les élèves qui fréquentent la bibliothèque réussissent mieux que ceux qui ne s'y rendent pas. De plus, la fréquence à laquelle ils se rendent à la bibliothèque ou au centre de lecture, influence les résultats. Plus les élèves fréquentent les infrastructures bibliothécaires, mieux ils réussissent.

S'agissant de l'impact du type de livre emprunté, il a été constaté que les livres de cours sont plus empruntés en milieu rural alors que c'est en milieu urbain que les élèves lisent plus les livres de lecture. De plus, les livres de cours sont négativement corrélés aux performances alors que c'est la lecture des livres de lecture qui montre une corrélation positive. L'abonnement à une bibliothèque ou centre de lecture a également un impact positif.

Concernant d'autres activités de lecture payantes, il a été observé que les élèves abonnés à de telles activités, bien qu'étant très minoritaires, réussissent mieux que la grande majorité qui n'en bénéficie pas. Il a été également constaté que les activités de lecture en classe sont positivement corrélées aux performances. Il en est de même des activités données par les enseignants pour être faites à domicile. En d'autres termes, les élèves qui bénéficient des activités de lecture à faire à domicile réussissent mieux que ceux à qui les enseignants ne les donnent pas. Ces activités sont davantage proposées dans les écoles du réseau privé. Les élèves de ce dernier réseau ont un goût marqué pour la lecture des réseaux sociaux. Chez les élèves du réseau public, la lecture hors école est très rare. De plus, il a été observé une corrélation positive entre les performances et le fait de lire par plaisir.



## **Chapitre XIII : Performances des élèves selon les pratiques enseignantes et les facteurs liés aux conditions de travail**

### **13.0. Introduction**

Dans l'analyse des performances des élèves, il est difficile de tracer une ligne de démarcation entre les pratiques enseignantes et les conditions de travail d'une part et les difficultés rencontrées par les enseignants d'autre part. Cette ambiguïté est due au fait que dans l'exercice de leur métier, tous ces facteurs se répercutent presque en même temps sur les acquis des élèves, parfois sans que les deux parties (élèves et enseignants) s'en rendent compte. Ce sont les évaluateurs des enseignants et des programmes qui ont la tâche d'inspecter et rendre compte à leur hiérarchie, afin d'assainir la situation au profit des performances des élèves. Dès lors, cet organe (d'évaluation) travaille-t-il dans des conditions satisfaisantes ? Les évaluateurs arrivent-ils à toutes les écoles ? Cette situation n'affecte-t-elle pas elle-même les performances des élèves ?

### **13.1. Les pratiques enseignantes**

Les pratiques enseignantes dont nous analysons l'impact sont, comme nous venons de le dire, concernent les activités de lecture dispensées par les enseignants. Nous verrons également dans quelle mesure les supports pédagogiques dont se sert l'enseignant sont disponibles et quel est l'impact de leur quantité et de leur qualité sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit.

#### **13.1.1. Performances en lien avec les activités de lecture telles que dispensées par l'enseignant**

Les mêmes questions qui avaient été posées aux élèves concernant le temps alloué aux activités de lecture et la manière dont se déroulent les leçons de lecture de textes ont été posées aux enseignants. L'objectif était de voir dans quelle mesure les méthodologies des enseignants affectent les performances des élèves. Ainsi, le tableau 59 résume les moyennes et déviations standards de quelques activités de compréhension de la lecture, selon les déclarations des enseignants.

| Les activités de compréhension du texte | Moyenne (et déviation standard)<br>n=66 |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Lecture silencieuse                     | 8,03 (2,77) n=66                        |
| Lecture à haute voix                    | 8,53 (2,51) n=66                        |
| Questions de compréhension générale     | 8,94 (1,63) n=66                        |
| Questions de compréhension détaillée    | 7,90 (3,07) n=66                        |
| Activités sur la langue                 | 8,59 (2,47) n=66                        |
| Activités de production                 | 5,18 (2,91) n=66                        |
| Activités autres                        | 5,18 (2,91) n= 66                       |
| Activités de lecture à domicile         | 1,56 (3,16) n=66                        |
| Activités de lecture extrascolaire      | 0,11 (0,8) n=66                         |

**Tableau 59 :** Fréquences moyennes des activités de compréhension de la lecture selon les révélations des enseignants (échelle de 0-10).

Dans l'ensemble, la majorité des enseignants ont signalé proposer ces activités aux élèves dans leurs leçons de compréhension de textes. Toutefois, même si les fréquences déclarées par les enseignants et les élèves ne sont pas tout à fait les mêmes, nous constatons que, pour les deux parties prenantes, l'activité de production enregistre de faibles fréquences. A quoi est due cette situation? - L'explication sera donnée ultérieurement -.

Cependant, en croisant les fréquences de ces activités avec les scores des élèves, il n'y a pas de relation de corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit et la fréquence de ces activités.

Dans la rubrique des pratiques de classe, nous avons voulu savoir quelle proportion d'enseignants et à quelle fréquence ils aident les élèves en difficulté de lecture. Se donnent-ils la peine de cibler les élèves « faibles » et organisent-ils la différenciation ou des séances de remédiation en conséquence? Si oui, comment le font-ils ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons demandé aux enseignants de préciser la manière dont ils aident un élève en difficulté de lecture. Les différentes manières d'intervenir proposées dans le questionnaire et les fréquences mentionnées par des enseignants se trouvent résumées dans le tableau 60.

| Méthodologies d'aide aux élèves en difficultés de lecture        | Moyenne (et déviation standard)<br>n = 66 |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| J'organise une(des) séance(s) de remédiation individuelle        | 3,94 (3,58)                               |
| Je demande aux autres élèves de lui montrer la démarche à suivre | 3,30 (3,27)                               |
| Je demande aux parents de l'aider                                | 2,04 (2,79)                               |
| Je m'en fous et j'avance avec ceux qui ont un bon niveau         | 1,01 (2,38)                               |
| Autres                                                           | 3,49 (4,29)                               |

**Tableau 60 :** Méthodologies adoptées par les enseignants de l'ECOFO burundaise pour aider les élèves en difficultés de lecture, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Nous avons voulu savoir s'il arrive que l'enseignant(e) sorte de la méthodologie proposée par le programme du cours dans le souci d'aider les élèves. Près de la moitié des enseignants ont

révélé le faire (moyenne=4,70 ; déviation standard=2,30). Ils ont indiqué que parfois, la méthodologie proposée dans le livre est vague et longue et souvent il n'est pas possible de terminer toute une leçon dans une seule séance comme prévu. De plus, selon eux, ceux qui élaborent les curricula n'ont pas prévu de temps pour les exercices autres que ceux du livre. Certains enseignants préfèrent donc organiser le temps et les contenus-matières comme bon leur semble.

Nous avons cherché à savoir s'il y avait une relation de corrélation entre les méthodologies d'aide aux élèves en difficulté de lecture et les performances. Aucune corrélation n'a été observée.

En continuant la recherche des explications de la baisse de niveau et des résultats insatisfaisants, nous avons enquêté sur la disponibilité des supports pédagogiques utilisés par les enseignants.

### **13.1.2. Performances selon les supports pédagogiques utilisés par les enseignants**

Dans la première partie, nous avons montré le rôle joué par les supports et ressources pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage du français et dans l'entraînement vers le goût à la lecture. Afin de mesurer l'impact des supports pédagogiques sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit en français pour le cas du Burundi, nous avons posé des questions aux enseignants pour savoir dans quelle mesure ces ressources sont disponibles. En effet, dans un premier temps, nous avons voulu savoir quels étaient les livres utilisés dans le cours de français. Après avoir montré, selon la littérature, que toutes les écoles n'utilisaient pas les mêmes livres dans l'ancien système, nous avons voulu savoir s'il y'avait eu des améliorations après l'introduction du système fondamental.

La majorité des enseignants (80,3%, soit 53 enseignants sur 66) utilisent les nouveaux manuels du fondamental intitulés « *Domaine des Langues. Kirundi-français ; Anglais-kiswahili* ». Certains enseignants se ressource dans les anciens manuels<sup>236</sup> comme *Grammaire 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>*, *Grammaire 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>*, *Littérature africaine. Textes et méthodes*, *Grammaire-conjugaison 5<sup>e</sup> année*, *Cours supérieur d'orthographe*, *Le français en seconde*, divers livrets de conjugaison et dictionnaires variés ainsi que *Grammaire et Expression*. Nous avons aussi observé que trois enseignants utilisent exclusivement les livres *Grammaire du français 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>*, *Le BLED*<sup>237</sup>, *Le*

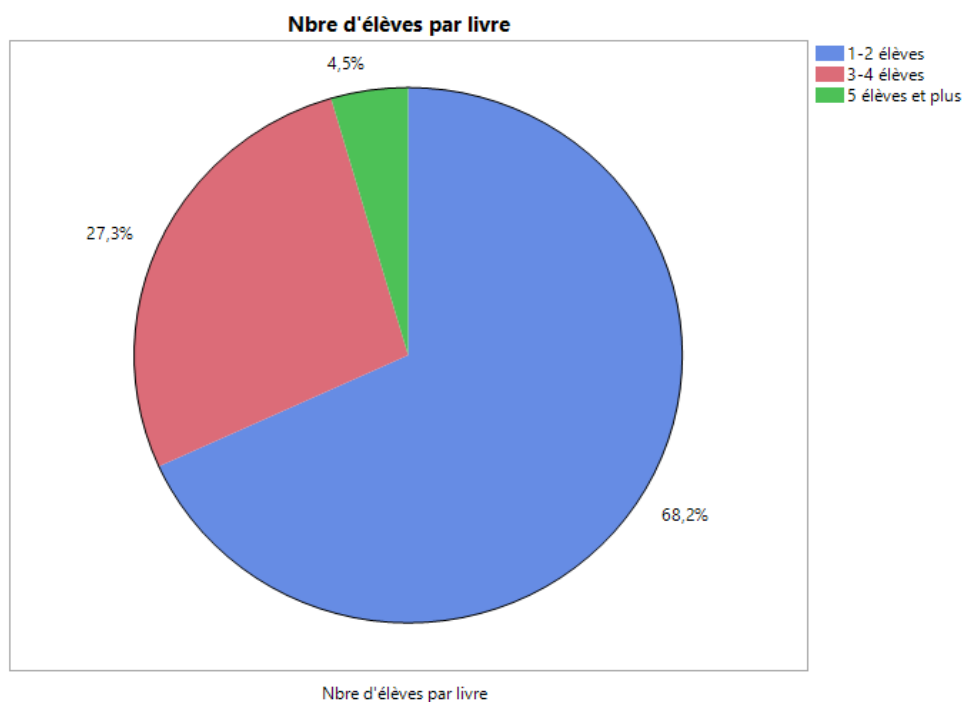
<sup>236</sup>Les titres sont donnés tels qu'ils ont été libellés par les informateurs

<sup>237</sup>Nous notons le titre tel qu'il a été libellé par l'enseignant interrogé

*français en séquence. Grammaire et Expression.* Un seul enseignant n'a pas précisé le livre utilisé. Nous voyons donc que, bien que certains enseignants disent que les autorités scolaires leur interdisent de recourir aux autres méthodes de français (afin de ne pas surcharger les élèves, estiment-elles) que celles conçues pour le système fondamental, certains d'entre eux complètent ces manuels par d'autres. Au moment où les enseignants se plaignent que les nouveaux manuels sont mal conçus (car ne comportant pas beaucoup d'exercices de grammaire et de production), les enseignants les plus malins ou peut-être les plus motivés essaient de pallier cela.

Les trois enseignants qui ont signalé qu'ils n'utilisent pas les livres du système fondamental ont quelques caractéristiques communes : deux enseignants (U02ETCAKge et R04ETSKma) enseignent dans des écoles techniques dont une est privée non favorisée et deux enseignants sur trois ne sont pas qualifiés pour enseigner le français. Nous pourrions expliquer ce phénomène par le fait que soit l'école d'affectation n'a pas fourni les livres actualisés et les élèves n'ont pas assez de moyens pour s'en procurer, soit les enseignants trouvent le contenu de ces manuels non adaptés aux écoles techniques.

Par ailleurs, nous avons demandé aux enseignants combien d'élèves en moyenne se partagent un livre. Le graphique 33 montre la distribution du nombre d'élèves par livre.



**Graphique 33:** Distribution du nombre d'élèves par livre à l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=1500).

68% (45 sur 66) des écoles respectent la norme idéale, qui est que chaque élève ait son propre livre et que la marge tolérée soit de [1-2 élèves] par livre. Cependant, dans certaines écoles, un livre est partagé par 5 élèves et plus. A notre avis, il est vraiment difficile pour un enseignant de dispenser une leçon de compréhension de l'écrit à une classe dont [3-plus de 5 élèves] se partagent un livre. Or, le nombre de livres a un impact sur les performances.

Cette situation rentre en effet en même temps dans les conditions de travail des enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent, qui seront analysées dans les points suivants.

### **13.2. Les performances des élèves en lien avec les conditions de travail des enseignants**

L'analyse de l'impact des conditions de travail des enseignants sur les performances des élèves se fera en deux temps. Nous considérerons d'une part les conditions pédagogiques c'est-à-dire en rapport avec leur formation, leur ancienneté dans le métier, leur autoévaluation et l'évaluation. D'autre part, nous analyserons les performances en lien avec les conditions de la vie courante des enseignants.

#### **13.2.1. Résultats par rapport à la qualification des enseignants**

Au début de la deuxième partie, nous avons montré les filières de formation initiale suivies par les enseignants. En mettant en lien ces formations et les résultats obtenus, les élèves dont les enseignants sont qualifiés réussissent mieux (moyenne=4,44 ; déviation standard=1,55) que ceux dont les enseignants ne sont pas qualifiés (moyenne=3,70 ; déviation standard=1,02). On observe une différence statistiquement significative ( $t=2,23$  ;  $p<0,05$ ).

Par ailleurs, selon que les enseignants sont qualifiés ou non pour l'enseignement du français, nous trouvons que les élèves des premiers réussissent mieux (moyenne=4,78 ; déviation standard=0,31) que ceux des deuxièmes (moyenne=4,05 ; déviation standard=1,39), sans différence significative. Nous remarquons qu'avoir des enseignants qualifiés produit un impact positif sur les performances. Ces résultats sont sans surprise puisqu'ils confirment d'autres dont ceux de PASEC (2010, p.14). Selon ce programme, « le manque de formation initiale aurait un impact négatif sur les apprentissages scolaires » et « la durée de la formation initiale en terme d'augmentation d'années contribuerait significativement à améliorer le niveau des élèves, notamment en français » (Ibidem).

Compte tenu du fait que certains enseignants n'avaient pas été formés pour enseigner le français, nous avons tenu à vérifier si la formation continue fait en sorte que les enseignants

soient mis à niveau et produisent un impact comparable à celui des enseignants qualifiés pour enseigner le français. Nous avons d'abord demandé aux enseignants s'ils ont suivi une formation au cours de l'année précédant celle de l'enquête. Le tableau 61 résume les scores moyens selon les échelles de compétence de la compréhension de l'écrit du français.

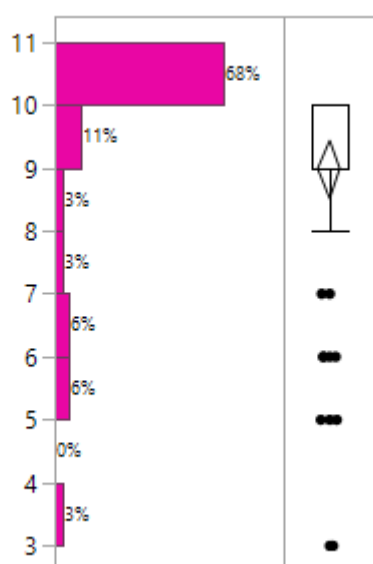
| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | L'enseignant n'a pas suivi de formation (n=34) | L'enseignant a suivi une formation (n=32) | t de Student    |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------|
| Compréhension totale                                      | 4,65 (2,09)                                    | 4,34 (2,69)                               | ns              |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,65 (0,48)                                    | 0,69 (0,47)                               | ns              |
| Accéder à l'information                                   | 0,79 (0,41)                                    | 0,56 (0,50)                               | t=2,04 ; p<0,05 |
| Localiser une information                                 | 1,20 (0,88)                                    | 1,12 (0,94)                               | ns              |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,29 (0,46)                                    | 0,25 (0,44)                               | ns              |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,59 (0,50)                                    | 0,41 (0,50)                               | ns              |
| Développer une interprétation                             | 0,68 (1,09)                                    | 1,12 (1,31)                               | ns              |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,44 (0,50)                                    | 0,19 (0,40)                               | t=2,28 ; p<0,05 |

**Tableau 61 :** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon leur enseignant a suivi une formation continue au cours de l'année précédant celle de l'enquête, année scolaire 2017-2018.

Paradoxalement, les élèves qui ont mieux réussi sont ceux dont les enseignants n'ont pas suivi de formation au cours de l'année précédant celle de l'enquête. Pour certaines échelles de compétence, la différence est statistiquement significative, en faveur des élèves dont les enseignants n'ont pas suivi de formation.

En comparant les effets des formations initiale et continue dans l'ensemble, les enseignants qualifiés pour enseigner le français produisent plus de performances (moyenne=4,78 ; déviation standard=0,31). En deuxième position viennent les enseignants qualifiés sans considérer la filière (4,44 ; déviation standard=1,55) et enfin, ceux qui ont suivi une formation continue (moyenne=4,34; déviation standard=2,69). Nous constatons donc que la formation continue ne produit pas d'impact effectif. Nos résultats rejoignent ceux de PASEC (2010). Cette situation est peut-être due au fait que ces formations ne consistent pas à faire évoluer les enseignants professionnellement mais qu'elles sont ponctuelles et destinées à l'introduction d'une nouvelle réforme (Ntwari, 2019). Cet argument est appuyé par les réponses à la question à laquelle les enseignants étaient appelés à préciser dans quel cadre ils ont été formés. Le constat est que, sans les réformes, les enseignants n'auraient pas accès aux formations continues, comme l'ont d'ailleurs déjà noté les études antérieures. Il faudrait aussi interroger la manière dont sont choisis les bénéficiaires et les encadreurs de la formation. Comme relevé dans les chapitres antérieurs, la sélection des enseignants à former dépend parfois des rapports de proximité avec le chef hiérarchique qui désigne les enseignants à former. Il en est de même pour le choix des formateurs qui n'est pas toujours objectif comme nous le verrons

plus loin. Signalons que PASEC avait conclu que « ces résultats surprenants interpellent inévitablement la qualité de ces formations dispensées et la motivation des enseignants » PASEC (2010, p.14). Pourtant, tous les enseignants affirment avoir envie de suivre des formations et à des fréquences très élevées (moyenne=8,98 ; déviation standard=1,87), comme le montre le graphique 34.



**Graphique 34:** Souhaits de formations continues par les enseignants de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Selon les enseignants, les raisons qui poussent les bénéficiaires potentiels à souhaiter ces formations sont, entre autres, pouvoir échanger avec les autres enseignants et partenaires éducatifs, en vue de corriger des lacunes et se faire évoluer mutuellement dans les pratiques de classe.

Nous avons par la suite voulu vérifier si l'expérience des enseignants produit un impact, dans l'ensemble, du moment que Charlier et al. (2015) affirment que l'expérience augmente les compétences des enseignants.

### 13.2.2. Performances en lien avec l'ancienneté des enseignants

Selon les différents rapports du programme PISA de l'OCDE, les performances des élèves en compréhension de l'écrit sont fonction de l'expérience des enseignants. Serait-il le cas au Burundi ?

Comme le montre le tableau 62, l'ancienneté dans l'enseignement en général ne donne pas de résultats significatifs. Cela ne veut pas dire que l'expérience ne joue pas sur les

performances à elle seule mais qu'elle pourrait être significative si elle était associée à d'autres facteurs.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | 0-5 ans d'ancienneté<br>n=34 | 11-15 ans d'ancienneté<br>n=10 | 6-10 ans d'ancienneté<br>n=13 | Plus de 15 ans d'ancienneté<br>n=9 | Anova (F de Fisher) |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|---------------------|
| Compréhension totale                                      | 4,53 (2,20)                  | 3,9 (2,18)                     | 5,08 (2,63)                   | 4,2 (3,07)                         | ns                  |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,68 (0,47)                  | 0,7 (0,48)                     | 0,85 (0,37)                   | 0,33 (0,5)                         | ns                  |
| Accéder à l'information                                   | 0,76 (0,43)                  | 0,5 (0,53)                     | 0,69 (0,48)                   | 0,55 (0,53)                        | ns                  |
| Localiser une information                                 | 1,03 (0,90)                  | 1,10 (0,99)                    | 1,38 (0,87)                   | 1,44 (0,88)                        | ns                  |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,23 (0,43)                  | 0,4 (0,52)                     | 0,31 (0,48)                   | 0,22 (0,44)                        | ns                  |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,5 (0,51)                   | 0,6 (0,52)                     | 0,54 (0,52)                   | 0,33 (0,5)                         | ns                  |
| Développer une interprétation                             | 1 (1,21)                     | 0,4 (0,97)                     | 1 (1,41)                      | 0,88 (1,27)                        | ns                  |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,32 (0,47)                  | 0,2 (0,42)                     | 0,31 (0,48)                   | 0,44 (0,53)                        | ns                  |

**Tableau 62** : Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon l'ancienneté de l'enseignant, année scolaire 2017-2018.

A notre avis, cette situation est due au fait que la majorité des enseignants (34 sur 66) sont « jeunes » dans le métier (n'ont qu'une expérience de 5 ans maximum) et ne sont pas qualifiés pour enseigner le français. Par ailleurs, nos résultats confirment ceux de PASEC (2010). L'étude signale que « comme dans la plupart des études PASEC, l'expérience professionnelle de l'enseignant, contrôlée à partir son ancienneté dans la fonction, n'a pas d'influence sur les acquis des élèves » mais que « le nombre d'années passées dans l'école aurait un effet significativement positif sur les apprentissages des élèves » (PASEC, 2010, p.14). Or, Normandeau & Ratovondrahona (2013, p.13) en citant une étude de la République du Burundi (2010) notent qu'au Burundi, « 34% de l'ensemble des enseignants ont moins de 30 ans alors que 46% se retrouvent dans la tranche d'âge de 30-40 ans. 4,2% des enseignants burundais ont plus de 50 ans ». Ces auteurs, citant aussi CRIDIS (2012), notent également qu'une insatisfaction des enseignants quant au salaire subsiste. Et de conclure que « si rien n'est fait pour contenter les enseignants, le Burundi aura du mal à conserver un taux aussi bas,



puisque actuellement seulement 35% des enseignants nouvellement recrutés au Burundi servent à compenser pour les départs » (Normandeau & Ratovondrahona, 2013, p.14).

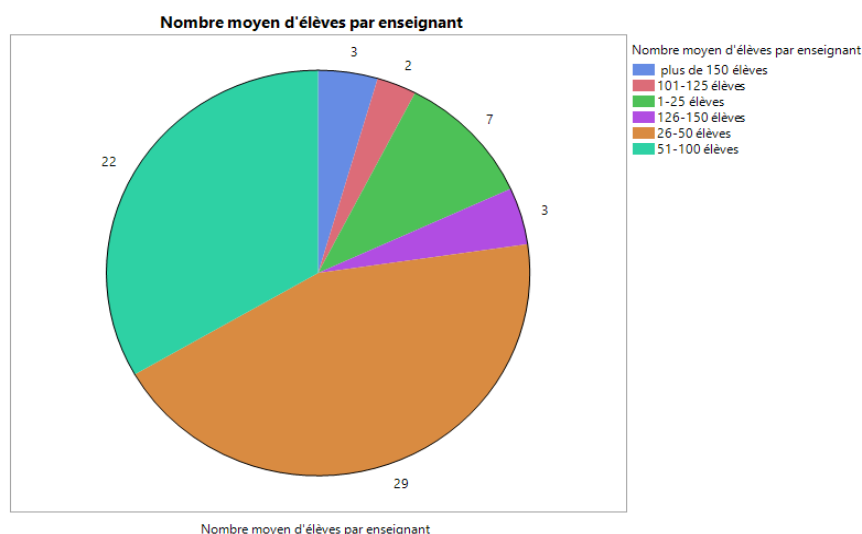
Le tableau 63 récapitule les caractéristiques des enseignants suivant la formation et la significativité des résultats selon les échelles de compétences.

| Caractéristique de l'enseignant(e)             | Echelles de compétences en compréhension de l'écrit                                                                                                |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niveau d'études                                | Localiser une information ( $F=2,12$ ; $p<0,05$ )                                                                                                  |
| Diplôme obtenu                                 | Localiser une information ( $F=2,78$ ; $p<0,01$ )                                                                                                  |
| Qualifié(e) ou non en général                  | Total compréhension ( $t=2,23$ ; $p<0,05$ ) ; Développer une interprétation ( $t=3,16$ ; $p<0,01$ ) ; Réfléchir et évaluer ( $t=1,78$ ; $p<0,05$ ) |
| Qualifié(e) pour l'enseignement du français    | Aucune significativité                                                                                                                             |
| Département ou section                         | Aucune significativité                                                                                                                             |
| Nombre de formations continues reçues          | Aucune significativité                                                                                                                             |
| Formation continue au cours de l'année écoulée | Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce ( $t=1,67$ ; $p<0,05$ )                                                                  |
| Fréquence souhait de formation                 | Compréhension du sens global du texte ( $r=0,26$ ; $p<0,05$ )                                                                                      |

**Tableau 63** : Significativité ou non des scores moyens selon les échelles de compétence de compréhension de l'écrit et certaines caractéristiques des enseignants de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018.

### 13.2.3. Performances des élèves selon la taille de la classe par enseignant

Dans la recherche des facteurs pouvant impacter les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français dans les ECOFO burundaises, nous avons voulu savoir combien d'élèves a, en moyenne, un enseignant dans les classes où il enseigne et si la taille de la classe impacte les performances en compréhension de l'écrit du français. Le graphique 35 nous montre les intervalles comprenant les tailles moyennes des classes respectives des enseignants.



**Graphique 35** : Taille de la classe moyenne par enseignant de l'ECOFO, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Alors que nous nous attendions à une moyenne avoisinant 100 élèves par classe, compte tenu de ce que nous avons vu dans la partie théorique, le graphique nous montre que la grande partie des enseignants ont des classes se retrouvant dans l'intervalle de [26-50 élèves]. Ceci est en effet dû aux abandons très élevés : selon PASEC (2016, p.6), « plus d'un enfant sur quatre ne termine pas le cycle d'enseignement primaire ». L'étude ajoute que le taux d'achèvement au primaire connaît des « disparités géographiques significatives ».

Lors de notre enquête, après nous être étonnée du petit nombre d'élèves que nous trouvions dans certaines classes, nous avons posé la question à quelques enseignants et autorités scolaires pour en connaître la cause. Ces éducateurs nous ont répondu qu'en début d'école fondamentale, les classes sont très pléthoriques, mais qu'à partir de la 7<sup>e</sup> année, les élèves commencent à abandonner en masse, jusqu'à la fin de la 9<sup>e</sup> année. Cette situation conduit à un petit taux d'achèvement, comme le confirmera d'ailleurs une étude en 2018:

le système éducatif n'arrive pas à retenir la majorité de ceux qui y accèdent (à la fin du cycle 3, la rétention n'est que de 48,4% en 2016). Des défis persistent également au niveau de l'achèvement. Le taux d'achèvement n'est que de 60% à la fin du 3<sup>ème</sup> cycle du fondamental, ce qui reste très éloigné de l'objectif de la scolarisation primaire universelle retenu par le pays dans le cadre du PSDEF. (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.15)

Même si cela n'était pas notre objectif, nous avons voulu savoir la cause de ces abandons. Ces éducateurs nous ont répondu que certains élèves abandonnent pour cause de pauvreté. Ils abandonnent l'école pour aller aider les parents à effectuer des travaux champêtres. Après notre enquête, une étude confirmera ces propos des éducateurs :

en effet, les familles démunies mobilisent les enfants scolarisés, pour les travaux domestiques, les travaux champêtres à la maison, dans le voisinage (par exemple les absences massives saisonnières) ou à l'étranger, surtout en Tanzanie pour les DPE frontalières de ce pays. La pauvreté provoque aussi des interruptions dues aux frais indirects de scolarité. (Ministère de l'Education Nationale du Burundi, 2018, p.17)

Nous rappelons que l'étude PASEC (2010, p.14) avait montré elle aussi que « les élèves soumis aux travaux champêtres (5<sup>e</sup> année) et domestiques (2<sup>e</sup> année) progressaient moins vite que leurs camarades en situation différente ».

D'autres abandonnent l'école estimant qu'il n'y a pas de raison de poursuivre les études puisque, disent-ils, même ceux qui ont des diplômes ne trouvent pas de travail. Il paraîtrait que, selon les dires des éducateurs, les élèves de sexe masculin abandonnent pour aller travailler comme manœuvres, dans les villes ou les pays de la sous-région, ce qui est confirmé par l'étude Ministère de l'Education Nationale du Burundi (2018)

Le tableau 64 illustre les scores moyens des élèves selon la taille de la classe par enseignant.

| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | 50 élèves au plus<br>n=36 | Plus de 50 élèves<br>n=30 | t de Student |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------|
| Compréhension totale                                      | 4,58 (2,39)               | 4,4 (2,41)                | ns           |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,72 (0,45)               | 0,6 (0,50)                | ns           |
| Accéder à l'information                                   | 0,69 (0,47)               | 0,67 (0,48)               | ns           |
| Localiser une information                                 | 1,08 (0,91)               | 1,27 (0,91)               | ns           |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,22 (0,42)               | 0,33 (0,48)               | ns           |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,55 (0,50)               | 0,43 (0,50)               | ns           |
| Développer une interprétation                             | 1 (1,29)                  | 0,77 (1,13)               | ns           |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,30 (0,47)               | 0,33 (0,48)               | ns           |

**Tableau 64 :** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon la taille moyenne de la classe par enseignant, année scolaire 2017-2018.

Tel que le questionnaire avait été conçu, les résultats des élèves se suivent dans cet ordre : 101-125 élèves<sup>238</sup> (moyenne=8 ; déviation standard=2,83), 26-50 élèves (moyenne=4,72 ; déviation standard=2,59), 126-150 élèves (moyenne=4,67 ; déviation standard=1,53), plus de 150 élèves (moyenne=4,33 ; déviation standard=2,31), 1-25 élèves (moyenne=4. Déviation standard=1,29) et 51 à 100 élèves (moyenne=4,04; déviation standard=2,36).

Toutefois après avoir remarqué que certains intervalles ne concernaient que quelques classes, nous avons décidé de grouper les 6 intervalles en deux, c'est-à-dire les classes de « 50 élèves au plus » (36 élèves) et ceux de « plus de 50 élèves » (30 élèves). Après regroupement, nous avons trouvé que les élèves appartenant aux classes moins peuplées affichent plus de performances (moyenne=4,58 ; déviation standard=2,39) que ceux de classes pléthoriques (moyenne=4,4 ; déviation standard=2,41). Toutefois, les résultats ne montrent pas de différences significatives. Cela signifie que la taille de la classe n'a pas d'effet significatif sur les résultats des élèves. Elle pourrait peut-être avoir un impact si elle était combinée avec d'autres facteurs puisque, selon l'étude PASEC (2010, p.15), « les classes de grande taille en termes d'effectifs d'élèves auraient un impact négatif sur les apprentissages des élèves ».

<sup>238</sup>Compte tenu de la moyenne particulièrement élevée observée pour deux classes dont le nombre d'élèves se situe dans l'intervalle [101-125 élèves], nous avons voulu savoir ce qui expliquerait ces résultats. En effet, nous nous sommes rendu compte que les deux écoles ont justement des spécificités. La première (U11EcEPA) est rattachée à une école publique-Etat du milieu urbain (avec les potentialités telles que nous les avons décrites). La deuxième (R13EcGre), bien qu'elle soit identifiée comme étant du milieu rural, est implantée tout près du centre urbain provincial. L'autre particularité pour cette école est que c'est la seule classe recensée dont le cours de français est enseigné par le directeur de l'école. Celui-ci est qualifié pour l'enseignement du français (en langue et littérature françaises de l'Université du Burundi). En effet, certains directeurs qualifiés dans des disciplines, s'ils sont motivés, prennent l'option de dispenser les cours de leur qualification pour relever le niveau des élèves et la visibilité de l'école.

L'autre facteur lié aux conditions de vie de l'enseignant et dépendant en partie à la formation reçue est l'autoévaluation des enseignants.

### 13.2.4. Performances selon l'autoévaluation et l'évaluation des pratiques enseignantes et de classe

Après avoir montré le rôle de l'évaluation et de l'autoévaluation dans la partie théorique et dans l'objectif de voir son impact en compréhension de l'écrit pour le cas du Burundi, nous avons posé des questions aux enseignants concernant la manière dont ils s'évaluent et dont ils sont évalués. Nous avons pensé que l'évaluation et l'autoévaluation pouvaient avoir un impact sur les performances des élèves burundais en français (compréhension de l'écrit). Est-ce que les élèves instruits par des enseignants qui s'autoévaluent à une grande fréquence sont ceux qui réussissent mieux ? Quelle méthodologie produit plus d'effet ?

Dans ce sens, nous avons demandé aux enseignants s'il leur arrive d'autoévaluer leurs pratiques de classe et si oui, de quelle manière. Ces enseignants nous ont déclaré pratiquer une autoévaluation avec une moyenne de 7,03 (déviations standard=2,22). Quant aux méthodologies utilisées, leurs fréquences sont résumées dans le tableau 65.

| Méthodologies d'autoévaluation des enseignants                                                                      | Moyenne (et déviation standard)<br>n = 66 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Je réfléchis a posteriori                                                                                           | 6,06 (3,62)                               |
| Je demande aux collègues de m'observer                                                                              | 1,42 (2,58)                               |
| J'utilise les fiches d'évaluation des inspecteurs et conseillers pédagogiques en prenant du recul par rapport à moi | 2,77 (3,52)                               |
| Je demande aux élèves d'apprécier mes enseignements en écrivant sur de petits papiers                               | 4,21 (3,95)                               |
| Autres                                                                                                              | 0,75 (2,32)                               |

**Tableau 65** : Fréquences d'autoévaluation des enseignants de l'ECOFU burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Nous avons cherché à savoir s'il y'avait une relation de corrélation entre la méthode d'autoévaluation et les performances des élèves.

Dans l'ensemble, nous n'avons pas observé de corrélation. Les seules modalités corrélées sont « comprendre le sens global du texte » et « je réfléchis a posteriori » ( $r=0,26$  ;  $p<0,05$ ), « accéder à l'information » et « fréquences d'autoévaluation » ( $r=0,32$  ;  $p<0,01$ ), « accéder à l'information » et « je demande aux collègues de m'observer » ( $r=0,30$  ;  $p<0,05$ ) et enfin, « réfléchir et évaluer » et « Fréquence d'autoévaluation » ( $r=0,25$  ;  $p<0,05$ ).

Dans le même sens et dans l'optique de voir si l'évaluation de l'enseignant par des autorités scolaires produit un impact sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit du français, nous avons demandé aux enseignants d'estimer, sur une échelle de 0-10, à quelles

fréquences ils ont été évalués l'année précédant celle de l'enquête. Une moyenne de 3,68 et une déviation standard de 2,80 s'observent. Le nombre de visites varie de 1 à 8 fois, avec une moyenne de 2,23 (déviations standard=1,79), alors que l'inspection prévoit un minimum d'au moins 1 visite par trimestre (appelé palier dans le système fondamental), soit un minimum de 3 visites par an. Cela veut dire que la fréquence des visites de classe reste insuffisante. C'est aussi le constat dans l'étude Barahinduka et al. (2015) qui note aussi d'énormes disparités du point de vue géographique alors que les inspecteurs et directeurs d'écoles interrogés affirment que ces supervisions sont bénéfiques pour les enseignants et pour eux-mêmes. Pour ces derniers, ont-ils déclaré, ces évaluations leur permettent d'avoir un état des lieux sur lequel opérer des choix stratégiques. Cette lacune serait-elle liée au manque de moyens des autorités scolaires comme nous l'avons vu dans la première partie ?

Nous ne pouvons pas affirmer que ce non-suivi de l'application des programmes est dû au manque de moyens, puisque la planification prévoit plusieurs autorités pouvant effectuer une visite de classe. Parmi elles figurent des autorités basées aux écoles. Selon la littérature, nous avons vu que ce rôle peut être joué par un préfet des études (qui n'existe nulle part dans les anciennes écoles primaires), un directeur d'école, un conseiller pédagogique, un inspecteur provincial ou toute autre personne mandatée par le ministère. Le rôle de préfet des études est parfois joué par un ancien enseignant d'école primaire qu'on nomme « responsable pédagogique ». Alors que dans l'ancien système, un préfet des études au secondaire avait souvent un niveau universitaire, cet enseignant est de l'ancienne école primaire, donc avec un diplôme inférieur, anciennement requis pour enseigner à l'école primaire.

Nous avons ensuite demandé à quelles fréquences chacune des autorités scolaires les ont visités. Le tableau 66 montre la distribution des responsables ayant rempli ce rôle.

| Responsable scolaire ayant visité l'enseignant | Moyenne (et déviation standard)<br>n = 66 | Milieu rural<br>n = 39 | Milieu urbain<br>n = 27 | t de Student    |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------|
| Un préfet des études                           | 1,83 (3,13)                               | 0,95 (2,14)            | 3,11 (3,87)             | t=2,63 ; p<0,05 |
| Un directeur de l'école                        | 3,17 (3,40)                               | 3,15 (3,12)            | 3,18 (3,83)             | ns              |
| Un conseiller/responsable pédagogique          | 1,32 (2,42)                               | 3,15 (3,12)            | 3,18 (3,83)             | ns              |
| Un inspecteur communal                         | 0,23 (0,85)                               | 0,18 (0,64)            | 0,30 (1,10)             | ns              |
| Un inspecteur provincial                       | 0,68 (2,02)                               | 0,26 (0,59)            | 1,30 (3)                | t=1,78 ; p<0,05 |
| Autres                                         | 0,15 (1,23)                               | 0 (0)                  | 0,37 (1,92)             | ns              |

**Tableau 66** : Fréquence de visites/évaluations des enseignants de l'ECOFO burundaise par des autorités scolaires, année scolaire 2016-2017.

En considérant les moyennes de visites par différentes autorités scolaires selon le milieu d'implantation de l'école, des différences significatives s'observent pour le préfet des études ( $t=2,63$  ;  $p<0,05$ ) et l'inspecteur provincial ( $t=1,78$  ;  $p<0,05$ ), en faveur du milieu urbain. A la question de savoir si d'autres autorités non citées auraient joué le rôle d'évaluant, seuls deux enseignants, ont signalé avoir été visités par d'autres administratifs, à savoir le directeur provincial de l'enseignement et un conseiller pédagogique du BEPES.

La dernière question sur l'évaluation consistait à savoir si les enseignants aimeraient avoir des visites de classe et à quelle fréquence. Il ressort des réponses recueillies que 66% des enseignants aimeraient avoir des visites (moyenne=6,24 ; déviation standard=2,77).

Nous avons voulu savoir si la fréquence d'être visité avait un impact sur les performances des élèves. Globalement, l'impact n'est pas observé mais nous trouvons qu'il y a une certaine corrélation entre la fréquence de visites/évaluations et l'échelle de compétence « Développer une interprétation » ( $r=0,27$  ;  $p<0,05$ ).

Voyons à présent l'impact des conditions de travail en rapport avec la vie courante des enseignants.

### **13.2.5. Performances en lien avec les conditions de vie des enseignants**

Les conditions de vie des enseignants dont nous analysons l'impact sur les performances des élèves concernent d'abord le trajet à parcourir entre l'habitation de l'enseignant et l'école et le moyen de déplacement. Ensuite, nous verrons comment agissent la motivation et le degré de satisfaction de l'enseignant sur les résultats des élèves. Et pour coiffer ces conditions, nous analyserons l'impact des difficultés « tous azimuts » des enseignants sur les performances des élèves.

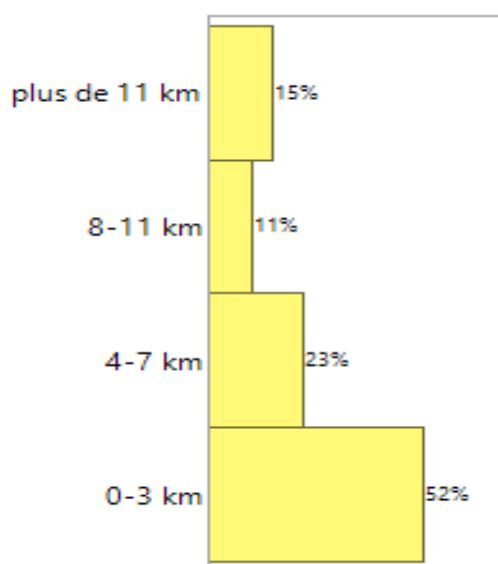
#### **13.2.5.1. Performances des élèves selon la distance parcourue par l'enseignant entre sa maison et l'école**

Nous avons vu que l'une des raisons du manque d'enseignants dans certaines écoles est que ceux qui sont qualifiés préfèrent rester dans les milieux urbain ou semi-urbain. Parfois, les écoles sont éloignées de ces centres et certains enseignants arrivent très exténués après avoir parcouru plusieurs kilomètres, souvent à pied<sup>239</sup>. Etant donné que certaines études (PASEC,

---

<sup>239</sup>Selon le Ministère à la Présidence chargé de la Bonne Gouvernance et du Plan [Burundi] et al. (2018), seuls 22% des ménages burundais possèdent une bicyclette en milieu rural contre 14% en milieu urbain.

2010) confirment un effet négatif de la longue distance parcourue par les élèves sur leurs résultats, est-ce que les élèves dont les professeurs parcourent de longues distances (plus de 11km) réussissent-ils moins bien par rapport à leurs camarades dont les professeurs parcourent de petites distances ? Avant de répondre à cette question, montrons, à travers le graphique 36, les distances moyennes parcourues par les enseignants.



**Graphique 36:** Distance moyenne en km parcourue par les enseignants de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66).

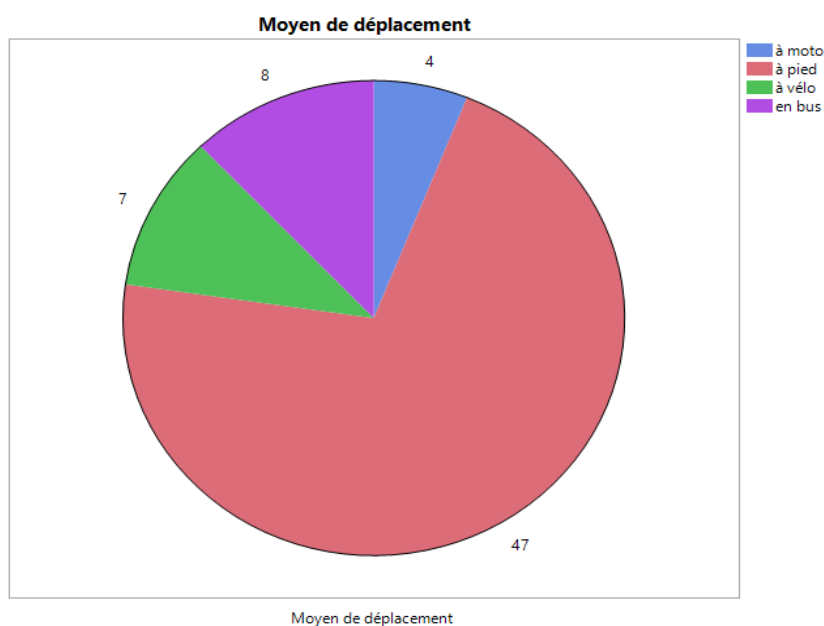
Comme le montre le tableau ci-dessous, les élèves dont les enseignants parcourent de très courtes distances (0-3 km) réussissent mieux (moyenne=4,79 ; déviation standard=2,38) que ceux dont les enseignants parcourent de longues distances (4-7km). Nous signalons que nous regroupé les catégories des enseignants parcourant 8-11km (au nombre de 7) et plus de 11km (au nombre de 10) étant donné leurs effectifs très limités dans l'échantillon. Après croisement des distances parcourues avec les résultats des élèves, nous avons trouvé qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes d'élèves.



| Echelles de compétences en compréhension de l'écrit       | 0-3 km<br>n=34 | 4-7 km<br>n=15 | 8 à plus de 11 km<br>n=17 | Anova<br>(F de Fisher) |
|-----------------------------------------------------------|----------------|----------------|---------------------------|------------------------|
| Compréhension totale                                      | 4,79 (0,41)    | 3,87 (0,62)    | 4,47 (0,58)               | ns                     |
| Comprendre le sens global du texte                        | 0,70 (0,46)    | 0,6 (0,51)     | 0,65 (0,49)               | ns                     |
| Accéder à l'information                                   | 0,70 (0,46)    | 0,53 (0,52)    | 0,76 (0,44)               | ns                     |
| Localiser une information                                 | 1,29 (0,90)    | 0,8 (0,86)     | 1,23 (0,90)               | ns                     |
| Réfléchir et évaluer                                      | 0,32 (0,47)    | 0,2 (0,41)     | 0,23 (0,44)               | ns                     |
| Identifier l'objectif principal du texte                  | 0,53 (0,51)    | 0,27 (0,46)    | 0,65 (0,49)               | ns                     |
| Développer une interprétation                             | 0,91 (1,21)    | 1 (0,31)       | 0,76 (0,30)               | ns                     |
| Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce | 0,32 (0,47)    | 0,47 (0,52)    | 0,18 (0,39)               | ns                     |

**Tableau 67:** Scores moyens et déviations standards des élèves de l'ECOFO burundaise selon la distance moyenne parcourue par enseignant, année scolaire 2017-2018.

Concernant la variable « moyen de déplacement », le graphique 37 précise les différentes possibilités de déplacement des enseignants burundais. Ces derniers avaient à choisir dans les alternatives suivantes : « à pied », « à vélo », « à moto<sup>240</sup> », « en bus » et « autres ». Aucun « autre » moyen de déplacement n'a été cité.



**Graphique 37 :** Moyens de déplacement des enseignants de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66).

Comme le montre le graphique, la majorité des enseignants (47 enseignants) se déplacent à pied. Or, nous avons vu que dans certaines écoles, les enseignants arrivent à l'école dans un état inconfortable de fatigue. Nous avons tenu à vérifier si cette indisposition ne peut pas

<sup>240</sup>L'effectif des enseignants se déplaçant à moto ne doit pas être confondu à celui d'enseignants propriétaires de motos. Rares sont les enseignants capables de se procurer même un vélo. S'ils disent se déplacer à moto, c'est que ces dernières années, on a observé au Burundi une grande affluence de transport lucratif sur moto qui est très rapide et à des prix abordables.

impacter les résultats des élèves au cas où, par exemple, cette situation devient source de démotivation. Nous remarquons que les élèves dont les enseignants se déplacent à pied sont moins performants que les autres. Toutefois, nous l'affirmons avec des réserves puisque la différence selon le moyen de déplacement n'est pas statistiquement significative.

### 13.2.5.2. Performances selon les variables motivation et degré de satisfaction des enseignants

La motivation et la satisfaction des enseignants sont des facteurs favorisant les performances des élèves si nous en croyons les différents rapports du programme PISA de l'OCDE. Dans le souci de voir dans quelle mesure ces deux indicateurs agissent sur les résultats de compréhension de l'écrit (cas des élèves burundais), nous avons posé une série de questions pour connaître les raisons ayant motivé leur choix de la carrière, le degré de satisfaction du métier et le secteur convoité, si jamais les enseignants démotivés trouvaient une brèche de sortie.

S'agissant du choix de la carrière, 61,4% des enseignants ont déclaré avoir choisi la carrière eux-mêmes (moyenne=6,14 ; déviation standard=3,75). Nous leur avons alors demandé la(les) raison(s) de leur motivation. Le tableau 68 résume les différentes fréquences de motivation selon les propositions que nous avons émises.

| Types de motivations                                               | Moyenne (et déviation standard)<br>n = 66 |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| C'est un métier favorisant le développement des jeunes             | 3,94 (4,28)                               |
| L'enseignement constitue ma passion                                | 4,46 (4,20)                               |
| J'aime travailler avec les enfants et les adolescents              | 4,41 (4,11)                               |
| C'est une profession permettant de se stimuler intellectuellement  | 6,85 (3,77)                               |
| Métier dans lequel je suis sûr(e) de ne jamais aller au chômage    | 4 (4,2)                                   |
| Métier laissant un temps relativement libre pour faire autre chose | 2,21 (3,37)                               |
| Mes parents, ma famille et mon environnement me l'ont recommandé   | 0,68 (1,97)                               |
| C'est un métier rapportant beaucoup d'argent                       | 0,38 (1,03)                               |
| Autres                                                             | 0,85 (2,57)                               |

**Tableau 68** : Fréquences de motivations du choix de la carrière des enseignants de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66)

La proposition « c'est un métier rapportant beaucoup d'argent » a suscité des réactions chez presque tous les enseignants que nous avons rencontrés. Quand ils arrivaient à cette question, la plupart souriaient, hochaient la tête (signe de désapprobation) ou nous disaient ouvertement : « Est-ce que cette question valait la peine d'être posée ? Toi-même tu sais que

nous sommes mal payés ! ». C'est peut-être pour cette raison que la fréquence est la plus faible pour cette question.

Concernant d'autres motivations qui n'avaient pas été proposées dans la liste, les enseignants ont cité « l'admiration de leurs propres enseignants » (cité par 2 enseignants), « c'est là où ils ont pu trouver de l'emploi » (1 enseignant), « c'est un métier noble où on est toujours à jour et où il n'y a pas de corruption » (1 enseignant) et enfin, « c'est le métier de ses parents » (1 enseignant).

Nous avons cherché à savoir s'il y avait une relation de corrélation entre la motivation (fréquence du choix de la carrière enseignante) et les performances des élèves. Après analyse, nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les élèves dont les enseignants ont choisi le métier de leur propre gré et ceux dont les enseignants étaient moins motivés par la carrière enseignante.

Dans le même sens, nous avons voulu savoir si la démotivation impacte les résultats des élèves. Concernant la question sur le degré de démotivation, il ressort de l'analyse que plus de 50% des enseignants sont démotivés (moyenne=5,42 ; déviation standard=3,51). Par ailleurs, dans l'ensemble, moins de la moitié des enseignants sont satisfaits de leur métier (moyenne=4,39 ; déviation standard=2,62). Ceci est dû sans doute aux raisons que nous avons évoquées dans la première partie, dont un petit salaire. C'est pour cela d'ailleurs que certains enseignants aimeraient quitter le métier (moyenne=3,18 ; déviation standard=3,37). Le tableau 69 résume les différents secteurs suscitant une convoitise chez les enseignants.

| Secteurs convoités                                       | Moyenne (et déviation standard)<br>n = 66 |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Travailler dans un autre secteur de la fonction publique | 3,18 (3,37)                               |
| Travailler dans une société paraétatique                 | 3,57 (3,49)                               |
| Travailler dans une société privée                       | 2,54 (3,28)                               |
| Travailler chez un particulier (un privé)                | 0,83 (2,18)                               |
| Travailler dans une ONG                                  | 5,77 (3,90)                               |
| Travailler dans un organisme international               | 5,64 (4,27)                               |
| Autres                                                   | 0,85 (2,58)                               |

**Tableau 69** : Fréquences de souhait de travailler dans d'autres secteurs que l'enseignement par les enseignants de l'ECOFO burundaise, année scolaire 2017-2018 (n=66).

S'agissant des autres secteurs non proposés dans la liste, 3 enseignants ont cité « faire un travail libéral », « travailler dans une entreprise personnelle » et la « carrière politique ».

Même si les résultats de l'analyse montrent une corrélation négative ( $r=-0,12$ ), nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a un lien entre la démotivation et les performances des élèves puisque la relation n'est pas statistiquement significative.

Nous avons par la suite pensé que cette démotivation peut aussi être causée par les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants. C'est pour cette raison que nous avons cherché à nous enquérir de l'état des lieux de ces problèmes, chez les enseignants de l'ECOFO burundaise soumis à notre enquête.

### 13.3. Difficultés rencontrées par les enseignants

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'enseignant burundais connaît plusieurs difficultés. Dans le souci de vérifier dans quelle mesure ces problèmes impactent les performances des élèves en français (compréhension de l'écrit), nous avons posé des questions aux enseignants pour savoir si, à part les difficultés vues à travers la littérature, il n'y en avait pas d'autres. Nous voulions aussi nous rendre compte à quelles fréquences chacun de ces enseignants est confronté à des problèmes. Ces difficultés sont d'ordres socio-économique et pédagogique.

La première question consistait à savoir si l'enseignant se sentait à l'aise ou non dans les leçons de français et si oui, à quelle fréquence. Nous avons trouvé que seuls 20% sont « tout à fait à l'aise ». Nous avons voulu savoir d'où vient ce malaise. Est-il lié au fait que les enseignants n'ont pas les compétences nécessaires ? Est-il à mettre en relation avec les conditions dans lesquelles ils travaillent ?

Nous avons alors demandé quelles étaient les difficultés rencontrées et à quel degré. En nous référant à la partie théorique, les questions que nous avons posées se résumaient en 8 points dont les moyennes et déviations standards sont récapitulées dans le tableau 70:

| Difficultés rencontrées par les enseignants | Moyennes (déviations standards) |
|---------------------------------------------|---------------------------------|
| Manque de matériel didactique               | 3,57 (3,67)                     |
| Manque de documents pédagogiques            | 2,42 (3,33)                     |
| Effectifs élevés des élèves                 | 5,17 (4,37)                     |
| Mauvaises conditions de travail à l'école   | 3,01 (3,64)                     |
| Manque de temps de préparation de la leçon  | 1,73 (2,59)                     |
| Mauvaises conditions de logement            | 4,61 (4,08)                     |
| Contraintes institutionnelles               | 1,91 (2,59)                     |
| Non-maîtrise des programmes                 | 1,77 (3,16)                     |
| Autres                                      | 2,44 (4,21)                     |

**Tableau 70** : Moyennes et déviations standards des difficultés rencontrées par les enseignants de l'ECOFO burundaise en compréhension de l'écrit du français, année scolaire 2017-2018.

Comme le montre le tableau, le grand problème auquel sont confrontés les enseignants de l'ECOFO, selon leurs déclarations est, l'effectif élevé des élèves (moyenne=5,17 ; déviation standard=4,37). Cette difficulté est suivie par les mauvaises conditions de logement (moyenne=4,61 ; déviation standard=4,08).

Nous avons cherché à savoir s'il y avait une relation de corrélation entre les difficultés des enseignants et les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Dans l'ensemble, nous avons observé une corrélation négative des performances avec la non-maîtrise des programmes ( $r=-0,25$  ;  $p<0,05$ ) ainsi que les mauvaises conditions de logement ( $r=-0,31$  ;  $p<0,05$ ). En considérant les échelles de compétences, nous avons trouvé des corrélations, toujours négatives entre « Identifier le but persuasif d'une phrase dans une annonce » et « les effectifs élevés des élèves » ( $r=-0,27$  ;  $p<0,05$ ) ; « localiser une information » et « mauvaises conditions de logement » ( $r=-0,37$  ;  $p<0,01$ ) ; « accéder à l'information et la localiser » et « mauvaises conditions de travail à l'école » ( $r=-0,23$  ;  $p<0,05$ ) et enfin « accéder à l'information et la localiser » et « manque de temps de préparation de la leçon » ( $r=-0,26$  ;  $p<0,05$ ).

Dans la rubrique des difficultés rencontrées, nous avons demandé aux enseignants comment ils enseignent la compréhension de textes, lorsque les élèves n'ont pas suffisamment de livres. Partant de la littérature mentionnée dans la partie théorique, nous avons proposé quatre pratiques en œuvre dans les écoles du Burundi et nous avons demandé s'il y a d'autres façons de faire non citées. Le tableau 71 résume les différentes fréquences exprimées.

| Méthodologies en l'absence de livres                                                                      | Moyenne (et déviation standard)<br>n = 66 | Réseau privé<br>n=9 | Réseau publique<br>n=57 | t de Student         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------|-------------------------|----------------------|
| J'écris le texte au tableau et demande aux élèves de le recopier dans les cahiers avant le début du cours | 2,27 (3,87)                               | 0,22 (0,67)         | 2,6 (4,06)              | $t=4,07$ ; $p<0,001$ |
| Je dicte le texte et les élèves le copient dans leurs cahiers                                             | 0,07 (0,32)                               | 0,11 (0,33)         | 0,07 (0,32)             | ns                   |
| Je demande aux élèves d'amener les photocopies du texte à étudier                                         | 0,76 (2,25)                               | 3,22 (4,29)         | 0,37 (1,46)             | $t=1,97$ ; $p<0,05$  |
| Je demande aux élèves d'aller récupérer les livres dans la classe parallèle avant le début des cours      | 3,42 (4,48)                               | 5 (4,79)            | 3,17 (4,42)             | ns                   |
| Autres                                                                                                    | 0,88 (2,74)                               | 1,22 (3,31)         | 0,82 (2,67)             | ns                   |

**Tableau 71** : Fréquences des différentes méthodologies utilisées par les enseignants de l'ECOFO burundaise en absence de livres de cours, année scolaire 2017-2018 (n=66).

En tenant compte du réseau de l'école, nous enregistrons des différences statistiquement significatives pour « J'écris le texte au tableau et demande aux élèves de le recopier dans les

cahiers avant le début du cours » ( $t=4,07$  ;  $p<0,001$ ), plus prononcé dans le réseau public ; « Je demande aux élèves d'amener les photocopies du texte à étudier » se retrouvant davantage dans le réseau privé ( $t=1,97$  ;  $p<0,05$ ). S'agissant du milieu d'implantation de l'école, nous observons des différences statistiquement significatives pour les modalités « J'écris le texte au tableau et demande aux élèves de le recopier dans les cahiers avant le début du cours » ( $t=2,18$  ;  $p<0,05$ ), se retrouvant davantage en milieu rural ( $n=39$ ) ; « Je dicte le texte et les élèves le copient dans leurs cahiers » ( $t=1,96$  ;  $p<0,05$ ), moins présente en milieu rural ( $n=27$ ).

Les enseignants ont cité trois autres méthodologies que nous n'avions pas proposées. Il s'agit de « déplacement des élèves vers les bancs où il y a des livres » (cité par 1 enseignant), « les élèves prennent le livre à tour de rôle », « récupération des livres à la bibliothèque<sup>241</sup>».

La méthodologie de la dictée a le plus attiré notre attention. En effet, elle est presque inexistante (avec une faible moyenne de 0,076 ; déviation standard=0,32). D'après les enseignants avec qui nous avons échangé, aujourd'hui dans l'ensemble, ce n'est plus possible d'envisager une dictée et escompter que les élèves écrivent correctement, suite à un niveau bas généralisé en français. C'est ce qu'avait d'ailleurs constaté l'UNESCO (2010) :

en français, près de deux-tiers des élèves comprennent des consignes orales simples et des messages brefs. 20% seulement d'élèves se révèlent capables d'une lecture approfondie tandis que la production d'écrits est la compétence la moins bien maîtrisée ; 15% des élèves réussissent à produire un message correct et cohérent par rapport à une situation donnée. (UNESCO, 2010, p.21)

Selon ces enseignants, les planificateurs sont à l'origine de cette défaillance. En effet, les notes à prendre après chaque leçon ont été préparées dans les livres. Cette oisiveté s'observe même chez les enseignants. Certains de ces derniers nous ont confié qu'ils ne se fatiguent plus à préparer les notes. Ils ont ajouté que le ministère leur a facilité la tâche en leur empêchant de faire des recherches en dehors du livre de cours. Cette situation est étayée par les propos d'un enseignant (Informateur « Em ») interrogé par Ntwari (2019, p.129) : « on propose les méthodes, on nous donne les activités. Je ne fais pas de préparation parce que la préparation figure dans le guide de l'enseignant » ; « la préparation ce n'est pas difficile parce que tout se trouve dans le guide de l'enseignant et de l'élève. Les contenus sont là-dedans ». Dès lors, ces enseignants déplorent le fait que les décideurs leur ont empêché de modifier quoi que ce soit, alors que les fichiers du maître et les livres des élèves contiennent des erreurs : « on respecte

---

<sup>241</sup>Cette méthode ne convient pas parce que nous avons formulé la question pour le cas où il n'y a pas suffisamment de livres à l'école.

le programme comme il a été conçu puisqu'on nous a averti qu'il faut l'enseigner comme tel » (Ntwari, 2019, Informateur « FEM » p.133).

Pourtant, certains enseignants, nous l'avons vu, enrichissent la matière prévue dans les livres de l'ECOFO par d'anciens manuels ou d'autres livres de français. Nous sommes en droit de craindre une incidence de cette situation sur toutes les autres disciplines qui s'enseignent en français. C'est d'ailleurs la même perception de l'étude UNESCO (2010) reprenant aussi une étude conjointe UNICEF & UNESCO (2000) :

en français, les performances sont les plus basses dans le domaine de la lecture-écriture. Cela signifie des difficultés évidentes en expressions écrite et orale constamment sollicitées dans l'apprentissage ; le français étant à la fois la langue d'enseignement et langue enseignée, l'incidence de la maîtrise des autres disciplines sera importante. (UNESCO, 2010, p.22)

### **13.4. Conclusion**

En conclusion, le chapitre XIII a traité des performances en lien avec les pratiques enseignantes et les facteurs liés à leurs conditions de travail. Les variables dont l'impact a été analysé sont d'abord la méthodologie utilisée par l'enseignant dans les leçons de compréhension de l'écrit, celle adoptée pour aider les élèves en difficulté de lecture, ainsi que les supports utilisés. Dans l'ensemble, les résultats n'ont pas montré de significativité.

S'agissant des conditions de travail, les variables dont l'impact a été étudié sont la formation des enseignants, leur ancienneté, leur évaluation/autoévaluation ainsi que les conditions de vie de tous les jours. La formation initiale a montré, comme de toute évidence, un impact positif. Par contre, la formation continue n'a pas produit de résultats significatifs, ce qui corrobore d'ailleurs les résultats d'autres études antérieures. L'explication a été que ces formations, à part qu'elles sont de durée insignifiante, ne sont pas bien conçues dans le but de faire évoluer les enseignants dans la discipline. Or, la littérature montre que la formation continue, si elle est bien planifiée et administrée dans le sens de renforcer les acquis antérieurs, affecte positivement les performances des élèves.

Concernant l'ancienneté, elle n'a pas non plus montré de résultats significatifs. L'explication a été que la majorité des enseignants de l'ECOFO est jeune dans le métier [0-5ans].

L'évaluation/autoévaluation est une autre variable dont les liens de corrélation avec les performances ont été étudiés. Il a été observé que bien que plusieurs autorités soient appelées à évaluer les enseignants, elles le font de manière peu satisfaisante. De même, seule la visite-évaluation du préfet des études produit des résultats significatifs. Or, cette autorité ne se rend que dans de rares écoles, alors que ce poste avait été justement créé pour des fins

de supervision pédagogique. Il était donc fort probable que les écoles sans préfets d'études soient les moins performantes.

S'agissant de l'impact des conditions de vie des enseignants, il a été d'abord question de voir si la motivation et le degré de satisfaction des enseignants impactent significativement les performances en compréhension de l'écrit des élèves. Conséquemment au fait que très peu d'enseignants sont satisfaits de l'exercice de leur métier, les résultats ne montrent pas d'impact significatif. Il en résulte qu'une bonne part des enseignants interrogés préfère changer de métier, le grand critère étant d'intégrer un service plus rémunérateur et considéré socialement. Or, la volonté de ne pas perdurer dans le métier enseignant est un facteur qui augure de mauvaises performances chez les élèves, avons-nous déjà démontré.

Enfin, il a été question d'analyser s'il existait une relation de corrélation entre les performances en compréhension de l'écrit avec les difficultés rencontrées par les enseignants. Huit difficultés réparties en deux rubriques, à savoir les problèmes socio-économiques et pédagogiques, avaient été ciblées. Les deux principales difficultés recensées sont le nombre élevé d'élèves dans les classes et les mauvaises conditions de logement des enseignants. Cette première variable n'a pas produit de résultats significatifs. Toutefois, il a été observé que les classes comportant moins d'élèves enregistrent de meilleures performances que les classes pléthoriques. Il en a été conclu que cette variable produirait des résultats significatifs si elle était associée à d'autres facteurs. L'explication présumée est que, comme il a été remarqué, en 9<sup>e</sup> fondamentale, les classes deviennent moins peuplées, suite aux nombreux abandons. Par ailleurs, la taille de la classe qui est citée comme la première difficulté relève du fait que les enseignants interrogés enseignent non seulement dans cette classe mais aussi dans d'autres classes antérieures, qui sont, selon nos informateurs, très pléthoriques.

Toutes difficultés confondues, quatre ont été en corrélation négative avec les performances en compréhension de l'écrit. Il s'agit de la non-maîtrise des programmes, des mauvaises conditions de logement, des mauvaises conditions de travail à l'école et du manque de temps de préparation de leçons. Ces résultats ne font que confirmer ce qui semble être une évidence, si on se réfère aux différentes conclusions des études antérieures.

En définitive, compte tenu de la multiplicité des facteurs évoqués au cours de cette partie et aux nombreux impacts et corrélations observés, il nous faudra grouper certains facteurs et



variables en procédant à une analyse factorielle, afin de voir ceux qui affectent davantage les performances en compréhension de l'écrit du français.

## Chapitre XIV : Analyses factorielle et multiniveaux

### 14.0. Introduction

Les analyses factorielle et multiniveaux sont celles pressenties comme pouvant nous aider à aller au bout de notre objectif. Dans un premier temps, nous allons présenter les deux outils et vérifier leur pertinence d'application. Nous allons en deuxième lieu procéder à l'application effective des deux instruments statistiques.

### 14.1. Analyse factorielle

Dans le prolongement de l'analyse des données de notre enquête, afin de réduire le nombre de variables et de neutraliser les corrélations qu'elles entretiennent entre elles, nous procédons à une analyse factorielle, dont nous présentons le procédé au préalable. Cibois (2006) définit l'analyse factorielle comme :

une technique statistique aujourd'hui surtout utilisée pour dépouiller des enquêtes : elle permet, quand on dispose d'une population d'individus pour lesquelles on possède de nombreux renseignements concernant les opinions, les pratiques et le statut (sexe, âge, etc.), d'en donner une représentation géométrique, c'est-à-dire en utilisant un graphique qui permet de voir les rapprochements et les oppositions entre les caractéristiques des individus. (Cibois, 2006, p.1)

En nous basant sur la nature de nos données, nous avons choisi de procéder à une Analyse en Composantes Principales (ACP). Celle-ci est considérée comme un outil très puissant dans la compression et la synthèse de l'information dans le cas de traitement et d'interprétation d'importantes données quantitatives (Guerrien, 2003). En effet, cette méthode d'analyse fait partie des méthodes descriptives multidimensionnelles appelées « méthodes factorielles » (Duby & Robin, 2006, p.3). Selon ces auteurs, cette méthode consiste à étudier à partir d'un tableau de données (variables) les structures de liaisons linéaires sur l'ensemble des variables considérées. En d'autres termes, cette opération permet d'analyser les variables qui sont très corrélées entre elles et celles qui ne le sont pas. Les variables corrélées entre elles vont composer des facteurs, en nombre réduit. L'analyse par ACP comprend deux approches, une exploratoire et une autre confirmatoire. La première permet de condenser l'information éparpillée dans un grand ensemble de variables en un nombre restreint de composantes, dans l'optique de ne perdre qu'un minimum possible d'informations. La deuxième se base sur des a priori théoriques et a comme objectif de confirmer la présence de facteurs déjà décrits dans la théorie ou dans des analyses antérieures. Ici, c'est l'approche exploratoire qui sera

considérée, même si les variables présentes dans les questionnaires ont été choisies sur la base de la littérature du domaine.

Pour pouvoir déterminer le nombre de facteurs à retenir, l'analyste se réfère à la position du « coude de Cattell » sur le graphique d'éboullis, c'est-à-dire d'« avant le changement abrupt de la pente ». Le premier facteur sorti (et éventuellement les autres variables combinées avec lui) est celui qui explique la plus grande part de variance des résultats. Le reste des facteurs explique une petite proportion de la variance. L'information apportée par les facteurs représentés après le coude de Cattell est donc peu pertinente.

#### **14.1.1. Analyse de nos données**

L'analyse factorielle de nos données se fait selon deux étapes. La première phase a consisté en un toilettage des données. La deuxième étape est celle de l'analyse factorielle proprement dite.

##### **14.1.1.1. Nettoyage et remplissage du tableau des données**

La première étape de notre analyse en facteurs a consisté à remplir et à « nettoyer » tout le tableau des données. Certaines cases qui étaient vides parce qu'elles représentaient des non-réponses<sup>242</sup> ont été remplies par le chiffre « 0 ». L'analyse factorielle par la méthode ACP ne s'appliquant qu'aux variables continues, l'autre démarche a consisté à supprimer certaines colonnes contenant des variables catégorielles. En tenant compte de la pertinence de l'information recherchée selon la description faite dans les chapitres antérieurs, certaines variables nominales ont été transformées en variables numériques et donc recodées. La procédure était de remplacer par exemple la réponse « non » par le chiffre « 0 » et « oui » par le chiffre « 1 ». Dans le cas où la variable avait trois modalités ou plus, nous remplacions les valeurs par 0, 1, 2, 3, ..., selon l'ordre d'importance de l'information. Signalons également le cas d'un enseignant (U02LyS-E) qui avait indiqué avoir suivi « beaucoup » de formations sans préciser le nombre, tellement ces formations étaient nombreuses. Pour que son cas puisse être traité par l'analyse factorielle, nous lui avons attribué un nombre arbitraire de 10 formations, effectif qui correspond au nombre de formations maximum que nous avons observé chez les autres enseignants. Pour le cas du calcul de l'indice de richesse économique et culturel des familles des élèves, nous avons recensé 10 objets et/ou appareils qui sont des constituants de cet indice. Afin de les rendre quantifiables en analyse factorielle, nous avons

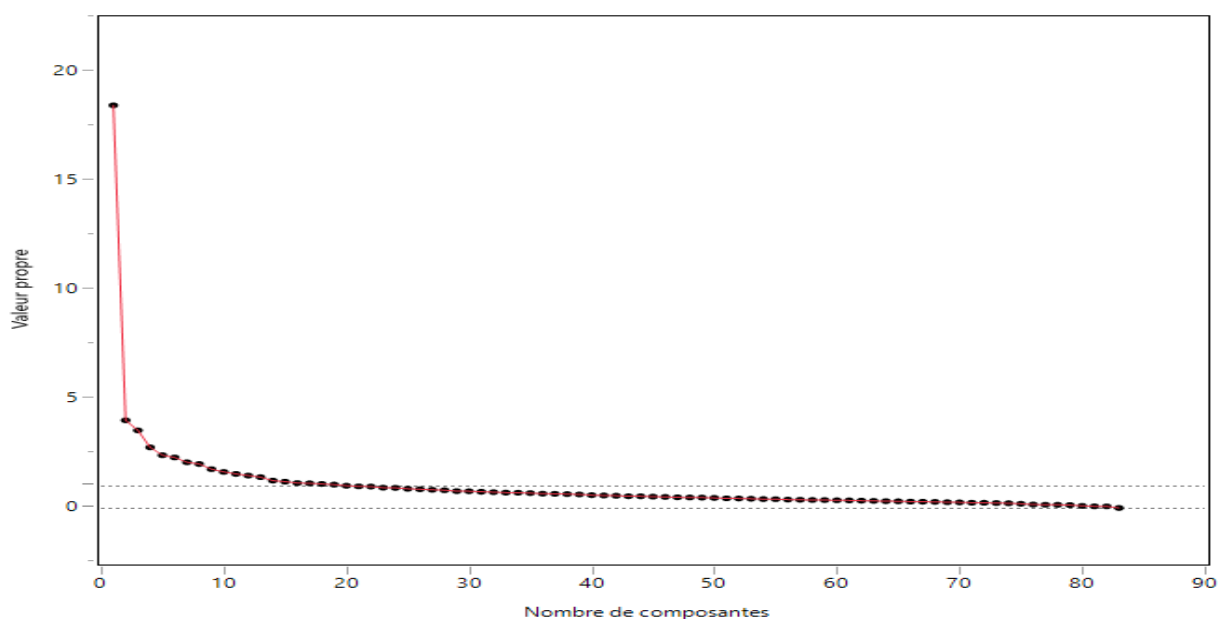
---

<sup>242</sup>Les cases avaient été laissées vides pour ne pas fausser les calculs selon les effectifs ayant répondu et les effectifs totaux des participants.

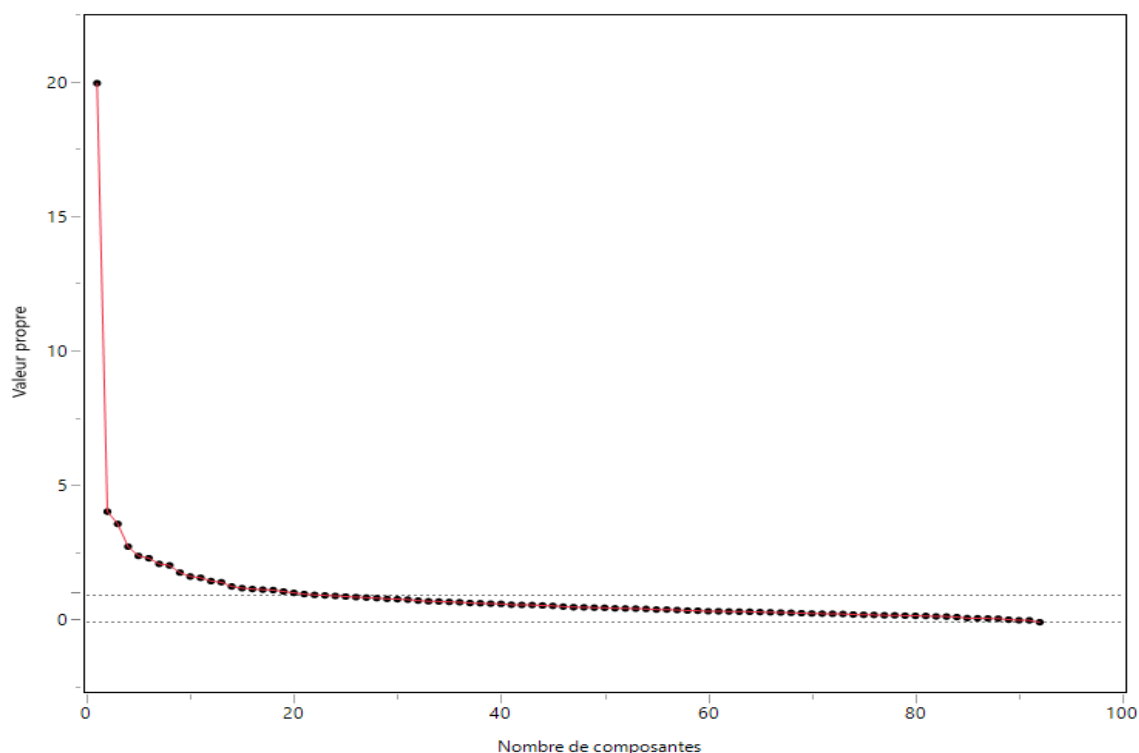
codé par le chiffre 1 les cas où, chez l'élève, l'objet ou appareil en question existait et par 0, les cas où l'objet ou appareil n'existait pas. Nous avons également calculé un indice global, allant de 0 à 10, selon le nombre d'objets existant dans chaque famille. Compte tenu du fait que certains objets n'existent qu'en milieu urbain, nous avons choisi d'analyser les deux options (en termes d'indice global de richesse ou de chaque objet ou appareil possédé) et voir s'il y a une différence dans le regroupement en facteurs.

#### 14.1.1.2. Analyse concernant les variables indépendantes relatives aux élèves

En procédant à l'analyse factorielle, notre objectif est de voir quelles variables sont corrélées entre elles. Ces variables composeront des facteurs, le but ultime étant ensuite de déterminer quels facteurs sont davantage en relation avec la variable à expliquer, qui est pour nous « Total compréhension ». Au départ, après avoir toiletté le tableau des données, 92 variables indépendantes liées aux élèves et 63 variables indépendantes propres aux enseignants ont été considérées. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse séparée des résultats des élèves et des enseignants. Comme déjà évoqué, la procédure a consisté à sélectionner un certain nombre de facteurs selon le principe du « coude de Cattell » et expliquant une large part de la variance, en partant du nombre illimité de facteurs regroupant les variables relatives aux élèves et aux enseignants proposés par le programme JMP. Deux possibilités ont été envisagées et testées concernant les élèves : la première considère un indice global de richesse, qui est la somme de la présence des dix objets possédés, la deuxième inclut par contre ces dix objets de façon isolée. Pour les deux analyses, le coude de Cattell se place après le 13<sup>ème</sup> facteur et se présente comme suit :



**Graphique 38** : Part de variance expliquée par les facteurs regroupés des variables liées aux élèves sans limitation du nombre de facteurs, en prenant en compte l'indice global de richesse



**Graphique 39** : Part de variance expliquée par les facteurs regroupés des variables liées aux élèves sans limitation du nombre de facteurs, en prenant en compte isolément les objets et appareils constituant l'indice global de richesse

Selon les deux options, le coude de Cattell se situe après 13 facteurs. Selon les deux options, le coude de Cattell se situe après 13 facteurs. S'agissant de l'ACP, les deux possibilités ont également été explorées. Nous avons constaté qu'il y a juste une petite différence quant à la part de variance expliquée (54,923% avec l'indice global de richesse et 52,091% si les objets ou appareils sont considérés chacun à part). En aucun cas, un facteur « richesse matérielle » n'apparaît. Nous avons observé que dans le premier cas, l'indice global de richesse est corrélé à trois facteurs, sans qu'il soit possible de voir de manière spécifique quels objets sont déterminants dans ces corrélations, contrairement à l'ACP qui prend en compte les dix objets de façon isolée. Nous avons donc choisi de continuer les analyses avec ces objets et appareils pris isolément. Le tableau suivant montre la répartition de la variance.

| Variance prise en compte par chacun des facteurs |          |             |                    |
|--------------------------------------------------|----------|-------------|--------------------|
| Facteurs                                         | Variance | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
| Facteur 1                                        | 7,3356   | 7,974       | 7,974              |
| Facteur 2                                        | 5,7656   | 6,267       | 14,240             |
| Facteur 3                                        | 5,4369   | 5,910       | 20,150             |
| Facteur 4                                        | 4,4785   | 4,868       | 25,018             |
| Facteur 5                                        | 4,1671   | 4,529       | 29,547             |
| Facteur 6                                        | 3,2745   | 3,559       | 33,107             |
| Facteur 7                                        | 2,7581   | 2,998       | 36,105             |
| Facteur 8                                        | 2,6426   | 2,872       | 38,977             |
| Facteur 9                                        | 2,6168   | 2,844       | 41,822             |
| Facteur 10                                       | 2,5354   | 2,756       | 44,577             |
| Facteur 11                                       | 2,5335   | 2,754       | 47,331             |
| Facteur 12                                       | 2,2586   | 2,455       | 49,786             |
| Facteur 13                                       | 2,1205   | 2,305       | 52,091             |

**Tableau 72** : Part de variance expliquée par les 13 facteurs sélectionnés selon le principe du « coude de Cattell »

L'étape suivante a été de définir et de nommer les différents facteurs regroupant les variables corrélées entre elles, qui figurent dans le tableau 73 ci-dessous :

|                                                                                | Facteur 1 | Facteur 2 | Facteur 3 | Facteur 4 | Facteur 5 | Facteur 6 | Facteur 7 | Facteur 8 | Facteur 9 | Facteur 10 | Facteur 11 | Facteur 12 | Facteur 13 |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| Frèq de se connecter sur internet                                              | 0,816837  | 0,201194  | 0,216798  | 0,100830  | 0,156987  | 0,115802  | 0,069020  | 0,089212  | 0,062267  | 0,053417   | 0,081549   | -0,000829  | 0,052452   |
| Frèq connexion internet pour réseaux sociaux                                   | 0,802229  | 0,119017  | 0,188416  | 0,022363  | 0,059689  | 0,083337  | 0,070586  | 0,191263  | 0,052027  | 0,081007   | 0,045473   | -0,017784  | 0,031302   |
| Frèq con/internet pour divertiss                                               | 0,774662  | 0,185221  | 0,180835  | 0,105241  | 0,087045  | 0,074707  | 0,052530  | 0,123899  | 0,047396  | 0,018763   | 0,065106   | 0,010736   | 0,091338   |
| Frèq de connexion sur internet en français                                     | 0,767624  | 0,171659  | 0,263703  | 0,121171  | 0,087030  | 0,080974  | 0,124773  | 0,141347  | 0,041560  | 0,054562   | 0,023264   | -0,071719  | 0,069599   |
| Frèq de connexion sur internet pour la recherche en rapport avec les cours     | 0,669726  | 0,148442  | 0,165993  | 0,186024  | 0,259400  | 0,079455  | 0,031441  | -0,049299 | 0,016093  | -0,011618  | 0,130010   | -0,024113  | 0,052407   |
| Frèq de connexion sur internet en anglais                                      | 0,621731  | 0,064002  | 0,023848  | 0,058045  | 0,193121  | 0,060633  | 0,064758  | 0,108470  | 0,171776  | 0,068919   | 0,159157   | 0,042851   | -0,075151  |
| Frèq de connexion sur internet pour la lecture                                 | 0,621573  | 0,108389  | 0,002283  | 0,215973  | 0,184745  | -0,016779 | 0,059193  | 0,028872  | 0,004696  | -0,027132  | 0,028287   | 0,012661   | 0,131144   |
| Frèq con/internet-tuer le tps                                                  | 0,570602  | 0,121484  | 0,100547  | -0,060377 | 0,005938  | 0,043777  | 0,099313  | -0,028138 | 0,015698  | 0,025055   | 0,104374   | 0,013544   | -0,014146  |
| Frèq lecture de réseaux sociaux                                                | 0,504328  | 0,154175  | 0,234743  | 0,146026  | 0,247262  | 0,209368  | 0,056699  | 0,129774  | 0,036148  | 0,081370   | -0,078617  | -0,044691  | 0,056124   |
| Frèq de connexion sur internet en kiswahili                                    | 0,488150  | -0,055996 | -0,044184 | 0,001065  | 0,053014  | 0,053695  | -0,040203 | 0,427004  | 0,093360  | -0,063606  | 0,012041   | 0,032191   | 0,161872   |
| Frèq de suivre les émissions télévisées en anglais                             | 0,484847  | 0,089376  | 0,312454  | 0,031332  | 0,217768  | 0,098849  | 0,080054  | 0,193725  | 0,041268  | 0,058026   | 0,107832   | 0,001663   | -0,141572  |
| Ordinateur                                                                     | 0,461906  | 0,221982  | 0,413920  | 0,062173  | 0,035014  | 0,111611  | 0,031717  | -0,161131 | 0,054836  | 0,114337   | 0,191050   | 0,003807   | -0,103717  |
| Frèq livres empruntés à la bibliothèque du Centre de lecture privés            | 0,275202  | -0,032203 | 0,149799  | 0,166990  | 0,148152  | 0,128373  | 0,119696  | -0,094140 | -0,001776 | 0,034770   | 0,109396   | 0,081595   | 0,153035   |
| Téléphone portable                                                             | 0,257182  | 0,053522  | 0,239315  | -0,010864 | 0,081497  | 0,139922  | 0,017170  | 0,078533  | -0,021688 | 0,179787   | 0,103454   | 0,113748   | -0,048412  |
| Mater Recit                                                                    | 0,186861  | 0,850010  | 0,235533  | 0,142071  | 0,113650  | 0,096695  | 0,151383  | 0,051138  | 0,003402  | 0,014101   | 0,056910   | -0,022898  | 0,033980   |
| Mater Jeux                                                                     | 0,192277  | 0,847334  | 0,226342  | 0,107780  | 0,082768  | 0,100449  | 0,099918  | 0,015963  | 0,039019  | 0,066692   | 0,074046   | -0,011421  | 0,033167   |
| Mater Lectur                                                                   | 0,204982  | 0,816392  | 0,253425  | 0,108100  | 0,125414  | 0,085339  | 0,180530  | -0,038977 | 0,009026  | 0,023922   | 0,080980   | -0,011418  | 0,039714   |
| Mater écrit                                                                    | 0,219441  | 0,805456  | 0,251447  | 0,109623  | 0,120889  | 0,087781  | 0,141527  | -0,074618 | 0,008662  | 0,039717   | 0,048724   | -0,003749  | 0,040477   |
| Nbre d'années à la maternelle                                                  | 0,245352  | 0,789570  | 0,284033  | 0,132348  | 0,076233  | 0,116938  | 0,147376  | -0,037564 | -0,047655 | 0,054755   | 0,088815   | -0,049325  | -0,001069  |
| Mater français                                                                 | 0,297550  | 0,685540  | 0,322097  | 0,143990  | 0,093403  | 0,173657  | 0,100826  | -0,114852 | -0,009258 | 0,048491   | 0,166226   | -0,046717  | -0,073120  |
| Mater kirundi                                                                  | -0,019280 | 0,607183  | 0,081154  | 0,112840  | 0,019527  | -0,110837 | 0,058876  | 0,287197  | 0,041418  | 0,067723   | -0,080883  | -0,004427  | 0,133154   |
| Mater kiswahili                                                                | -0,013994 | 0,484509  | -0,147715 | -0,097746 | -0,036065 | -0,145321 | -0,066847 | 0,142714  | 0,058548  | 0,082940   | 0,022747   | 0,091329   | 0,053341   |
| Mater anglais                                                                  | 0,130663  | 0,402219  | 0,026298  | 0,026819  | 0,016208  | 0,045355  | -0,103397 | -0,077797 | 0,163592  | 0,058188   | 0,143779   | -0,020753  | -0,009791  |
| Catégories selon le niveau de formation des parents                            | 0,275567  | 0,247910  | 0,586641  | 0,099241  | 0,084935  | 0,115417  | 0,147250  | -0,024687 | 0,060513  | 0,099687   | 0,090687   | 0,019393   | 0,057527   |
| Télévision                                                                     | 0,419683  | 0,221798  | 0,567181  | 0,121387  | 0,051657  | 0,099669  | 0,091960  | 0,169538  | 0,027823  | 0,162325   | 0,061696   | -0,041918  | -0,085002  |
| Courant électrique                                                             | 0,337271  | 0,174995  | 0,549261  | 0,180227  | 0,065507  | 0,097974  | 0,087565  | 0,142860  | 0,010816  | 0,177969   | 0,054767   | -0,061594  | -0,047890  |
| Frèq de suivre les émissions télévisées en français                            | 0,263216  | 0,200677  | 0,542228  | 0,147927  | 0,265400  | 0,213943  | 0,106769  | 0,231870  | 0,064599  | 0,104264   | 0,061785   | -0,039727  | -0,003527  |
| Frèq aide aux devoirs/père                                                     | 0,177002  | 0,143205  | 0,536309  | 0,082520  | 0,236165  | 0,036054  | 0,033742  | 0,061804  | 0,204410  | -0,001997  | 0,030083   | -0,026944  | 0,350077   |
| Frèq aide aux devoirs/mère                                                     | 0,223191  | 0,122995  | 0,512323  | 0,175111  | 0,227623  | 0,020190  | 0,095482  | 0,081211  | 0,173434  | -0,022952  | -0,002749  | -0,031738  | 0,368383   |
| Frèq parler français avec parents                                              | 0,232985  | 0,228592  | 0,508928  | 0,173182  | 0,182032  | 0,148397  | 0,249047  | 0,034910  | 0,076327  | 0,011901   | 0,360684   | -0,015673  | 0,172847   |
| Voiture familiale                                                              | 0,347516  | 0,196677  | 0,462831  | 0,110999  | 0,035491  | 0,134162  | 0,044078  | -0,117020 | 0,051561  | 0,065370   | 0,206523   | 0,015441   | -0,178346  |
| Frèq cours du soir encadrés par les parents                                    | 0,137302  | 0,109765  | 0,455260  | 0,115911  | 0,155371  | 0,019872  | 0,175896  | 0,055162  | 0,319028  | -0,082131  | -0,030070  | 0,040207   | 0,378947   |
| Frèq livres achetés par les parents                                            | 0,266544  | 0,146458  | 0,425157  | 0,145936  | 0,044106  | 0,218357  | 0,026860  | 0,087422  | 0,106165  | 0,140825   | 0,078695   | -0,012546  | 0,079317   |
| Bureau ou table                                                                | 0,060489  | 0,100070  | 0,339024  | 0,233586  | -0,038822 | 0,169394  | -0,068793 | -0,062133 | -0,027045 | 0,071275   | -0,131788  | -0,081469  | -0,001642  |
| Livres de français                                                             | 0,156452  | 0,181187  | 0,312055  | 0,251724  | 0,034557  | 0,190993  | 0,015803  | 0,059092  | 0,038812  | 0,185886   | 0,079609   | 0,294569   | -0,025982  |
| Endroit calme                                                                  | 0,091065  | 0,151026  | 0,215002  | 0,162744  | 0,054873  | 0,054805  | 0,112420  | 0,012235  | -0,122931 | -0,028636  | 0,141095   | -0,019847  | -0,142783  |
| Frèq de se rendre à la biblio                                                  | 0,057480  | 0,101221  | 0,168360  | 0,843466  | 0,042100  | 0,002433  | 0,079812  | 0,070661  | 0,049182  | 0,067404   | 0,059591   | 0,016831   | -0,025862  |
| Frèq emprunt livres de cours                                                   | 0,036571  | 0,043239  | 0,067526  | 0,833668  | 0,108921  | 0,004839  | -0,045957 | 0,128209  | 0,131563  | 0,083724   | 0,028052   | 0,039376   | 0,057065   |
| Existence d'une biblio scolaire                                                | 0,131174  | 0,149643  | 0,244982  | 0,752874  | 0,024452  | 0,043451  | 0,081577  | 0,008799  | 0,064762  | 0,078934   | 0,086429   | 0,000642   | 0,002614   |
| Frèq emprunt dictionnaires                                                     | 0,116646  | 0,074562  | 0,049165  | 0,642350  | 0,315563  | 0,060976  | 0,077334  | 0,035920  | 0,099325  | -0,004974  | -0,014380  | -0,012702  | 0,108687   |
| Frèq emprunt livres de lecture                                                 | 0,175301  | 0,231084  | 0,244359  | 0,627117  | 0,339102  | 0,065816  | 0,184631  | -0,053909 | 0,143178  | 0,024949   | 0,088787   | 0,038951   | 0,073341   |
| Frèq livres empruntés la bibliothèque scolaire                                 | 0,162594  | 0,051513  | 0,051260  | 0,625409  | 0,039280  | 0,049227  | 0,107181  | -0,018189 | 0,059680  | 0,051440   | 0,078461   | 0,245379   | 0,078948   |
| Frèq emprunt journaux ou magazines                                             | 0,143580  | 0,078327  | -0,028670 | 0,433032  | 0,404519  | 0,141976  | 0,160085  | -0,062295 | 0,103428  | -0,050053  | -0,073163  | -0,003875  | -0,034798  |
| Frèq lecture de journaux                                                       | 0,165576  | -0,056990 | -0,063129 | 0,112613  | 0,670192  | 0,166807  | -0,043186 | 0,092721  | 0,075082  | 0,063097   | 0,132502   | 0,054257   | -0,081006  |
| Frèq lecture de BD                                                             | 0,154210  | 0,104787  | 0,184136  | 0,206375  | 0,651044  | 0,168377  | 0,053480  | 0,055503  | 0,058975  | 0,115977   | 0,086984   | 0,009826   | -0,024562  |
| Frèq lecture par plaisir                                                       | 0,192719  | 0,123516  | 0,228250  | 0,165448  | 0,600621  | 0,160224  | 0,040473  | 0,099453  | 0,035853  | 0,157263   | 0,116995   | -0,000943  | -0,002974  |
| Frèq lecture de magaz                                                          | 0,228489  | 0,044933  | -0,044701 | 0,153717  | 0,595244  | 0,207486  | 0,005599  | 0,037360  | 0,098786  | 0,064702   | 0,092113   | -0,007492  | -0,163966  |
| Frèq lecture de romans                                                         | 0,114461  | 0,150935  | 0,169733  | 0,296618  | 0,566407  | 0,212441  | 0,061989  | -0,057430 | 0,074124  | 0,101949   | 0,097250   | 0,025490   | 0,048401   |
| Frèq Lect plaisir/mois                                                         | 0,161349  | 0,148038  | 0,170434  | 0,056386  | 0,528743  | 0,132196  | 0,081311  | 0,125630  | 0,054582  | 0,129446   | 0,075586   | 0,087439   | 0,045384   |
| % tps lecture                                                                  | 0,124920  | 0,067550  | 0,060953  | -0,121486 | 0,406796  | -0,145808 | -0,036030 | -0,083506 | 0,096320  | 0,019280   | 0,010232   | -0,056529  | 0,068316   |
| Frèq d'écouter la radio en français                                            | 0,103928  | 0,018338  | 0,238244  | 0,069977  | 0,363906  | 0,160937  | 0,125873  | 0,224505  | -0,083548 | 0,029403   | 0,009036   | 0,055114   | 0,142473   |
| Frèq activ de lecture à domicile                                               | -0,101117 | -0,009997 | 0,147235  | 0,011449  | 0,352824  | -0,218461 | 0,100599  | -0,079072 | 0,017587  | 0,228806   | 0,070212   | -0,082567  | 0,205392   |
| Frèq de parler français pour paraître intellectuel                             | 0,054003  | -0,015065 | 0,084045  | 0,046407  | 0,126596  | 0,720093  | 0,093921  | 0,103708  | 0,034853  | 0,136152   | 0,001039   | -0,015869  | 0,032507   |
| Frèq de parler français avec les intellectuels                                 | 0,108995  | 0,058408  | 0,074949  | -0,034122 | 0,140520  | 0,694980  | 0,074729  | 0,048969  | 0,048349  | 0,104658   | 0,059318   | 0,135600   | 0,100457   |
| Frèq de parler français avec les étrangers                                     | 0,251127  | 0,148807  | 0,144253  | 0,064641  | 0,235526  | 0,662565  | 0,000636  | -0,008818 | 0,083236  | 0,093494   | 0,048725   | 0,014490   | 0,039982   |
| Frèq de parler français dans un bureau                                         | 0,163371  | 0,035139  | 0,136001  | 0,136821  | 0,111372  | 0,608189  | 0,107714  | 0,094271  | 0,037387  | 0,177284   | 0,152498   | -0,097368  | 0,075827   |
| Frèq de parler français avec les voisins ne parlant pas le kirundi             | 0,284938  | 0,121192  | 0,243974  | 0,142478  | 0,053967  | 0,357441  | 0,139209  | 0,073046  | -0,044654 | -0,053302  | 0,222081   | -0,044982  | 0,213606   |
| Frèq de parler français-kirundi à la maison                                    | 0,065092  | 0,062071  | 0,241570  | 0,072086  | 0,210522  | 0,290240  | 0,076503  | 0,186024  | -0,029787 | 0,219637   | 0,192460   | 0,040976   | 0,148559   |
| Frèq cours encadrés par un enseignant d'une autre école que la mienne          | 0,057305  | 0,121566  | 0,141063  | 0,080391  | 0,064149  | 0,073344  | 0,790150  | 0,007803  | 0,085285  | 0,053497   | 0,037649   | 0,025344   | -0,002250  |
| Frèq cours du soir encadrés par un professeur d'une autre école que la mienne  | 0,130574  | 0,065911  | 0,152429  | 0,077675  | 0,039900  | 0,029319  | 0,708045  | 0,011321  | 0,103275  | 0,094938   | 0,032215   | 0,030701   | 0,003701   |
| Frèq cours encadré par un groupe d'enseignants d'une autre école que la mienne | 0,199179  | 0,084634  | -0,099094 | 0,086204  | 0,053369  | 0,101160  | 0,669575  | -0,088166 | 0,137370  | -0,000935  | 0,040765   | -0,034824  | 0,070273   |
| Frèq aide aux devoirs/enseignant payé                                          | 0,135730  | 0,178522  | 0,291145  | 0,130804  | 0,028321  | 0,112944  | 0,620993  | -0,080049 | -0,012833 | 0,079121   | 0,049894   | -0,029912  | 0,004226   |
| Frèq de parler kirundi à la maison                                             | -0,109529 | -0,177192 | 0,013029  | 0,034458  | -0,011785 | -0,024300 | 0,083109  | 0,009733  | -0,028437 | 0,062803   | -0,263804  | 0,081623   | 0,029705   |
| Frèq de suivre les émissions télévisées en kiswahili                           | 0,254030  | 0,018086  | 0,218428  | 0,028876  | 0,081484  | -0,013390 | 0,019810  | 0,175196  | 0,036126  | 0,010552   | -0,024517  | 0,049158   | -0,040280  |
| Frèq de parler kiswahili à la maison                                           | 0,142013  | 0,049148  | -0,151614 | -0,024090 | -0,034022 | 0,145199  | -0,140189 | 0,622048  | -0,011827 | 0,1        |            |            |            |

Le premier facteur est « l'accès à l'information et à la communication », lié à l'utilisation d'une connexion internet. Les variables corrélées sont la fréquence de connexion, pour les réseaux sociaux, pour le divertissement, pour la recherche en rapport avec les cours, pour la lecture, pour tuer le temps, en français, en anglais et en kiswahili et l'ordinateur. La variable « fréquence des émissions télévisées en anglais » montre une corrélation positive également avec ce facteur, sans doute à cause du fait que les émissions télévisées sont suivies grâce à une connexion internet. Une corrélation avec le premier facteur s'observe aussi avec les indices de richesse matérielle tels que l'ordinateur, la télévision, le courant électrique et la voiture familiale, même si leurs coefficients de corrélation sont minimes, comparés aux autres variables. Les élèves dont les parents sont abonnés à internet sont issus des familles intellectuelles aisées de milieu urbain qui sont à même de se procurer une télévision et/ou un ordinateur et qui inscrivent leurs enfants dans les écoles privées, où l'anglais est davantage présent. Notons que, vu le coefficient de corrélation un peu plus élevé enregistré par l'ordinateur ( $r=0,46$ ), nous pensons que la connexion sur ordinateur produit plus d'impact par rapport aux autres appareils de connexion.

Le deuxième facteur est lié à l'« école maternelle » et regroupe les variables corrélées suivantes : le nombre d'années à la maternelle, la langue principale d'enseignement à la maternelle (français, kirundi, kiswahili et anglais) ainsi que les différentes activités réalisées à la maternelle (comptines ou récitation, jeux ou jeux de rôles, lecture et écriture).

Le troisième facteur est celui lié aux « ressources familiales » et est saturé par les variables suivantes : la formation intellectuelle des parents, l'aide qu'ils apportent aux devoirs et en termes de cours du soir, leur capacité de parler en français avec les enfants, les livres et la télévision qu'ils achètent. Sont aussi corrélés avec ce facteur les indices du patrimoine matériel et culturel de la famille (ordinateur, courant électrique, voiture familiale, bureau ou table pour étudier, et les livres de français) ainsi que la fréquentation de l'école maternelle en français, même si leurs coefficients de corrélation sont faibles. Le facteur « redoublement » montre aussi une corrélation négative avec les ressources familiales.

Le quatrième facteur est la « fréquentation de la bibliothèque scolaire ». Les variables montrant un lien de corrélation sont l'existence d'une bibliothèque scolaire, la fréquence de sa fréquentation et de l'emprunt de livres, les types de livres empruntés (dictionnaires, livres de cours, livres de lecture, journaux ou magazines).



Le cinquième facteur est relatif à la « lecture par plaisir ». Les variables corrélées sont les suivantes : la fréquence de lecture par plaisir et le type de documents lus (BD, magazines, journaux, romans, pouvant également être empruntés). Sont également corrélés avec ce facteur, les fréquences auxquelles l'école propose les activités de lecture à effectuer à domicile ainsi que celle d'écoute de la radio en français. A ce propos, nous pensons que c'est dû au fait que certaines activités à faire à domicile consistent justement à suivre les émissions radiophoniques en français. Ou alors, les élèves qui aiment écouter la radio en français sont aussi ceux qui aiment lire par plaisir.

Le sixième facteur est la « pratique de la langue française en dehors de l'école et de la famille ». Les variables corrélées avec ce facteur sont les fréquences de parler français hors l'école, avec des voisins ne parlant pas le kirundi, de parler français avec les intellectuels, de parler français avec les étrangers, de parler français dans un bureau et de parler français pour paraître plus intellectuel. Comme nous l'avons vu, dans toutes ces situations, les pratiques de la langue française sont contraignantes.

Le septième facteur concerne l'encadrement des « cours supplémentaires » dispensés par des enseignants rémunérés et regroupe les variables : cours ou devoirs encadrés par un enseignant ou un groupe d'enseignants d'une autre école, cours du soir encadrés par un professeur d'une autre école. L'encadrement des devoirs par un enseignant payé est aussi en corrélation avec le facteur « cours supplémentaires au sein de l'école ». Rappelons qu'il y a des élèves qui ont plus d'un enseignant qui leur dispensent des cours à domicile. Dans certaines familles et pour la majorité des cas, les termes du contrat incluent aussi l'aide aux devoirs.

Le huitième facteur est relatif à la « présence du kirundi ou du kiswahili en famille » et regroupe les variables suivantes : le suivi d'émissions télévisées en kiswahili ou en kirundi et parler un mélange de français-kiswahili en famille.

Le neuvième facteur concerne les « cours extrascolaires ». Il est saturé par les variables suivantes : cours encadrés par un enseignant « de ma classe » ou « de mon école » ou par un groupe d'enseignants « de mon école ». Le facteur est également corrélé avec l'encadrement des cours du soir par une parenté. Cette corrélation en lien avec l'intervention d'une parenté peut s'expliquer par le fait que, soit l'enseignant peut être un membre de la famille, soit ces enseignants alternent ou sont parfois suppléés dans cette tâche par un membre de la famille

élargie vivant ou non dans le ménage. Rappelons que ces cours ont lieu au sein même des familles. Or, comme nous l'avons déjà signalé, des parentés vivant dans le cercle familial peuvent intervenir dans l'aide aux cours et devoirs des élèves.

Le dixième facteur est lié aux « activités de lecture-écriture au sein de la classe » et est corrélé aux variables suivantes : questions de compréhension, activités sur la langue, lecture à haute voix, lecture silencieuse et activités de production.

Le onzième facteur est relatif à la « pratique du français au sein de la famille ». Les variables corrélées avec lui sont : parler français à la maison, avec les parents, avec les frères et sœurs, parler français avec la parenté, les voisins, et dans les activités extrascolaires, qui se pratiquent en milieu familial aussi. La tablette, bien que participant avec un faible coefficient, est aussi corrélée avec le facteur. Sans doute, elle participe à des activités familiales en français.

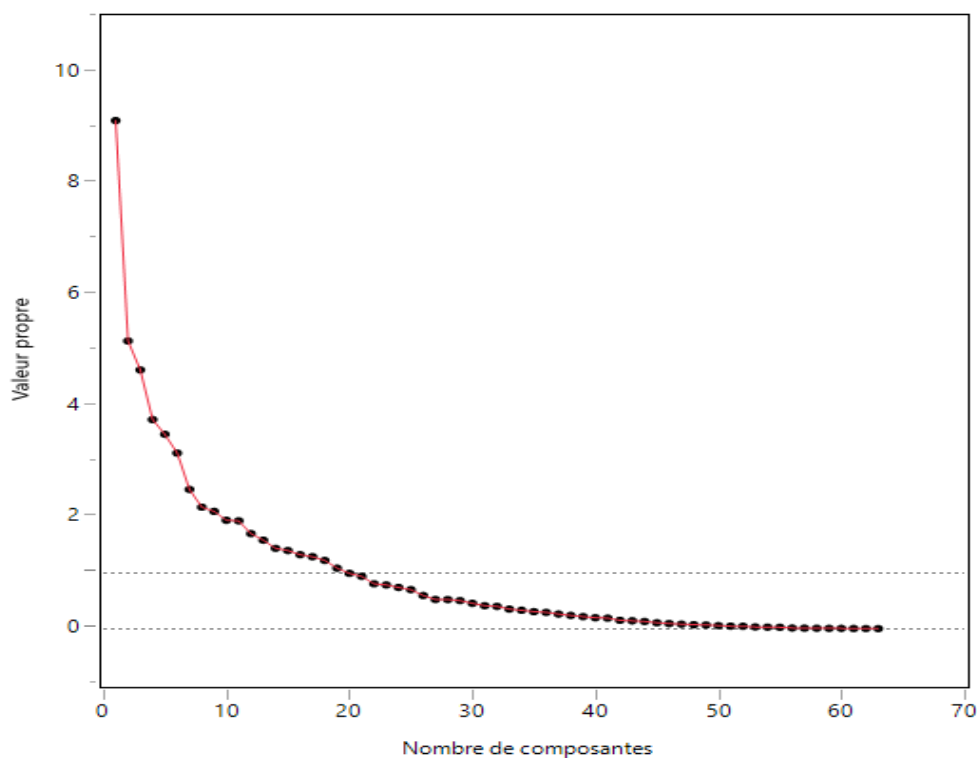
Le douzième facteur concerne la « présence des livres à la maison », saturé par les variables « livres reçus à l'école » et « nombre de livres à la maison ».

Le treizième et dernier facteur est lié à l'« aide intellectuelle par la fratrie », corrélé à leur aide pour des cours du soir et les devoirs.

Nous soulignons la cohérence de ce regroupement en facteurs, qui contribue à donner du crédit aux réponses des élèves. Ce sont en effet les réponses des élèves qui sont prises en compte dans le questionnaire et non la réalité objective.

#### 14.1.1.3. Analyse concernant les facteurs relatifs aux enseignants

L'analyse factorielle pour les variables propres aux enseignants a été faite selon la même procédure que pour les élèves. Ainsi, 7 facteurs ont été extraits selon le principe du coude de Cattell (graphique 40). Ensemble, ils expliquent 50,6 % de la variance (tableau 67).



**Graphique 40 :** Part de variance expliquée par les facteurs regroupés des variables liées aux enseignants sans limitation du nombre de facteurs

La part de variance expliquée par les facteurs tirés par ACP est résumée dans le tableau suivant :

| Variance prise en compte par chacun des facteurs |          |             |                    |
|--------------------------------------------------|----------|-------------|--------------------|
| Facteurs                                         | Variance | Pourcentage | Pourcentage cumulé |
| Facteur 1                                        | 6,2419   | 9,908       | 9,908              |
| Facteur 2                                        | 5,4669   | 8,678       | 18,585             |
| Facteur 3                                        | 4,6261   | 7,343       | 25,928             |
| Facteur 4                                        | 4,3926   | 6,972       | 32,901             |
| Facteur 5                                        | 4,0029   | 6,354       | 39,255             |
| Facteur 6                                        | 3,6317   | 5,765       | 45,019             |
| Facteur 7                                        | 3,5097   | 5,571       | 50,590             |

**Tableau 74 :** Part de variance expliquée par les 7 facteurs sélectionnés selon le principe du « coude de Cattell ».

Comme pour les élèves, nous avons procédé à l'analyse et à la dénomination des différents facteurs selon les corrélations observées (tableau 75).

|                                                                  | Facteur 1 | Facteur 2 | Facteur 3 | Facteur 4 | Facteur 5 | Facteur 6 | Facteur 7 |
|------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Fréq prés livres/cours                                           | 0,854540  | 0,157054  | 0,148659  | 0,019188  | 0,152094  | -0,082763 | -0,173625 |
| Présence d'une biblio scolaire                                   | 0,837188  | 0,143997  | 0,130648  | -0,016600 | 0,148948  | -0,049479 | -0,160987 |
| Fréq prés dictionn                                               | 0,810261  | 0,179380  | 0,162677  | 0,121963  | 0,118892  | -0,012253 | -0,220186 |
| Fréq prés livres/lect                                            | 0,808007  | 0,132394  | 0,193261  | 0,093457  | 0,205078  | -0,199438 | -0,231356 |
| Nbre d'années d'ancienneté comme enseignant de français          | 0,675727  | 0,108219  | -0,004083 | 0,000300  | -0,201577 | 0,026014  | 0,228739  |
| Nbre de formations continues                                     | 0,647790  | 0,084292  | -0,094167 | 0,234385  | -0,016668 | 0,277594  | 0,013818  |
| Qualifié(e) pour enseigner le français                           | 0,645394  | -0,078669 | 0,259425  | -0,014529 | 0,096697  | -0,223691 | 0,208597  |
| Nbre d'années d'expérience d'enseignement                        | 0,601599  | 0,138196  | -0,114360 | 0,008225  | -0,242771 | 0,327301  | 0,118791  |
| Fréq d'être visité par un préfet                                 | 0,502424  | -0,038146 | 0,116922  | 0,366660  | 0,030026  | -0,307548 | 0,084152  |
| Degré d'aisance dans le cours de français                        | 0,348283  | 0,217693  | 0,169134  | 0,338752  | -0,266380 | -0,336321 | -0,085655 |
| Fréq de l'aide aux élèves en difficulté/recours aux parents      | 0,260637  | 0,132603  | 0,113310  | 0,127736  | -0,046073 | 0,225076  | 0,071949  |
| Fréq compréh détaillée                                           | 0,133710  | 0,788242  | 0,222204  | -0,056623 | 0,009824  | 0,068634  | -0,039379 |
| Fréq lecture silencieuse                                         | 0,076518  | 0,774095  | 0,004701  | -0,109368 | 0,071015  | 0,104409  | 0,163577  |
| Fréq lecture à haute voix                                        | 0,211008  | 0,769641  | 0,125567  | -0,009365 | -0,048279 | -0,095855 | 0,078569  |
| Fréq étude de la langue                                          | 0,149527  | 0,718819  | 0,325898  | -0,073328 | -0,009334 | -0,090432 | 0,110629  |
| Fréq activ de production                                         | 0,024639  | 0,674875  | 0,335507  | 0,224605  | 0,038285  | 0,078778  | -0,044532 |
| Fréq compréh générale                                            | -0,020803 | 0,510013  | -0,108912 | 0,163290  | -0,093322 | 0,015895  | -0,114482 |
| Fréq d'échanges avec d'autres enseignants                        | 0,258662  | 0,428697  | 0,048551  | 0,231285  | 0,166885  | 0,081272  | -0,395615 |
| Fréq autoéval/ les élèves                                        | 0,060576  | 0,414969  | 0,264051  | 0,377376  | -0,063452 | 0,284820  | 0,002384  |
| Biblio ou centre de lecture privé                                | 0,055416  | 0,394021  | -0,175051 | 0,030564  | -0,020813 | -0,096655 | -0,172513 |
| Fréq livres fournis par l'école                                  | 0,019821  | 0,381894  | 0,091072  | 0,111631  | -0,012648 | 0,181085  | -0,534359 |
| Fréq de motivation/enseignement, une passion                     | 0,133768  | 0,294670  | 0,696007  | 0,063677  | -0,188853 | 0,258607  | -0,034070 |
| Fréq de motivation /stimulation intellectuelle                   | 0,011757  | 0,209010  | 0,683601  | 0,040807  | -0,154271 | 0,174219  | -0,069503 |
| Fréq du choix de la carrière                                     | 0,192010  | 0,126163  | 0,654305  | 0,026793  | -0,268161 | -0,152279 | -0,288717 |
| Degré de satisfaction vis à vis du métier                        | 0,146341  | -0,007132 | 0,567336  | -0,229866 | -0,241287 | -0,071552 | -0,122134 |
| Fréq de motiv/trav avec enfts et ado                             | 0,068322  | 0,437929  | 0,524909  | 0,259335  | -0,169337 | 0,342791  | 0,003706  |
| Fréq autoéval/réflexion a posteriori                             | 0,018221  | 0,282721  | 0,524772  | 0,098893  | 0,163164  | 0,074041  | 0,277976  |
| Fréq de motivation/jamais aller au chômage                       | -0,023494 | -0,074664 | 0,512672  | -0,021774 | 0,306845  | 0,169436  | 0,060829  |
| Fréq de motivation/développement des jeunes                      | 0,104492  | 0,140363  | 0,500422  | 0,264056  | -0,195997 | 0,195512  | 0,059683  |
| Fréq difficulté/manque de temps préparation de leçons            | 0,289668  | -0,197998 | 0,489048  | 0,006397  | 0,074419  | 0,359628  | 0,057249  |
| Fréq de motivation/temps libre pour autre chose                  | 0,035201  | -0,233165 | 0,482683  | 0,036655  | 0,248530  | -0,229106 | 0,215569  |
| Nombre moyen d'élèves par enseignant                             | -0,130161 | -0,380475 | 0,128727  | -0,160112 | 0,020803  | -0,192585 | -0,298257 |
| Fréq visites au cours de l'année écoulée                         | 0,080641  | -0,003730 | 0,123938  | 0,791508  | -0,005414 | -0,138003 | -0,056503 |
| Fréq d'être visité par un conseiller pédagogique                 | 0,057708  | 0,205052  | -0,028383 | 0,655860  | -0,127016 | -0,008703 | 0,105229  |
| Nbre de visites                                                  | 0,056542  | -0,016948 | 0,107956  | 0,581797  | -0,012845 | -0,051541 | -0,025201 |
| Fréq autoéval/fiches d'inspecteurs et conseillers pédagogiques   | 0,053274  | 0,050142  | -0,191854 | 0,538603  | 0,021486  | -0,230471 | -0,212570 |
| Fréq souhait des visites                                         | 0,109817  | 0,186459  | -0,085296 | 0,493645  | -0,074194 | -0,142245 | -0,265700 |
| Fréq d'être visité par un directeur d'école                      | -0,343859 | -0,403872 | 0,032280  | 0,486524  | 0,084448  | -0,103303 | -0,109644 |
| Fréq de l'aide aux élèves en difficulté/aide des pairs           | 0,041282  | -0,115129 | 0,037128  | 0,485656  | -0,036169 | 0,339792  | -0,069290 |
| Fréq d'autoévaluation                                            | 0,067461  | 0,414274  | 0,110512  | 0,477931  | -0,123217 | 0,072314  | -0,003293 |
| % temps de lecture de textes                                     | -0,006465 | 0,204374  | -0,185945 | 0,332630  | -0,446387 | 0,003998  | 0,024318  |
| Fréq/noter text au tableau                                       | -0,480062 | -0,077060 | -0,232609 | 0,311656  | 0,107456  | 0,216613  | -0,321039 |
| Nombre de km entre la maison et l'école                          | 0,293269  | -0,000244 | -0,088426 | 0,305373  | -0,042724 | -0,072433 | -0,014937 |
| Nbre d'élèves par livre                                          | 0,003309  | 0,038023  | -0,028110 | 0,245535  | -0,072538 | 0,129907  | -0,554968 |
| Fréq travailler dans une ONG                                     | 0,020331  | -0,175812 | -0,124184 | 0,020316  | 0,771234  | -0,069936 | 0,104967  |
| Fréq travail dans un organisme international                     | 0,110348  | -0,046942 | -0,069808 | 0,058701  | 0,683620  | -0,214853 | 0,148724  |
| Fréq vouloir travailler dans une société paraétatique            | 0,008376  | 0,106283  | -0,126519 | -0,078710 | 0,631539  | -0,044541 | 0,131089  |
| Fréq travailler dans une société privée                          | 0,123158  | 0,013646  | -0,103673 | -0,053670 | 0,601895  | 0,013174  | -0,078735 |
| Fréquence sortir de la méthodologie                              | 0,033485  | 0,174585  | -0,098633 | -0,366894 | 0,507842  | 0,236578  | -0,098542 |
| Fréq de démotivation                                             | -0,082240 | -0,177989 | -0,441042 | 0,210868  | 0,432428  | 0,167677  | 0,260838  |
| Fréq récupérer livres/autre classe                               | -0,349501 | 0,077446  | 0,086637  | -0,138236 | 0,381397  | 0,009797  | 0,210597  |
| Fréq autoéval/observation par les pairs                          | -0,252656 | 0,053714  | 0,153863  | -0,057343 | 0,359040  | 0,312657  | -0,133138 |
| Fréq de souhait des formations                                   | -0,383061 | -0,013634 | 0,114516  | 0,151589  | 0,347843  | -0,298094 | -0,055411 |
| Fréq difficulté/non maîtrise des programmes                      | -0,103177 | 0,237711  | 0,013322  | -0,129111 | -0,121259 | 0,664323  | 0,034933  |
| Fréq difficulté/contraintes institutionnelles                    | 0,018265  | 0,009068  | 0,138481  | -0,067277 | -0,090617 | 0,591786  | 0,070211  |
| Fréq difficulté/Mauvaises conditions de logement                 | -0,163772 | -0,161481 | 0,200778  | 0,213530  | 0,245209  | 0,525540  | -0,039995 |
| Fréq de l'aide aux élèves en difficulté/séance de remédiation    | -0,132057 | 0,367173  | 0,097636  | -0,066621 | 0,073089  | 0,401991  | -0,126126 |
| Qualifié(e) ou non qualifié(e)                                   | -0,034080 | 0,023092  | 0,097316  | 0,127217  | 0,003894  | 0,157633  | -0,244739 |
| Fréq difficulté/effectifs élevés                                 | 0,071501  | 0,163788  | -0,138123 | 0,209289  | 0,022445  | 0,225375  | 0,638587  |
| Fréq difficulté/mauvaises conditions de travail à l' école       | 0,141472  | -0,111531 | 0,155864  | -0,006698 | -0,098409 | 0,564458  | 0,627875  |
| Fréq difficulté/manque de matériel didactique                    | -0,252709 | 0,066942  | 0,029353  | -0,106820 | 0,336853  | 0,040595  | 0,553269  |
| Fréq volonté d'intégrer un autre secteur de la fonction publique | 0,079345  | 0,126974  | 0,196313  | 0,289075  | 0,145521  | 0,346954  | 0,482482  |
| Fréq difficulté/manque de documents pédagog                      | -0,235360 | 0,082130  | 0,276497  | -0,228592 | 0,249513  | 0,142829  | 0,421246  |

**Tableau 75 :** Corrélations des 63 variables indépendantes relatives aux enseignants avec les 7 facteurs extraits par analyse factorielle

Le premier facteur peut être considéré comme reflétant la « qualité de l'institution scolaire ».

Les différentes variables positivement corrélées sont la présence d'une bibliothèque scolaire et de livres de cours, de lecture et de dictionnaires, le choix d'enseignants qualifiés, motivés et expérimentés pour enseigner le français, le nombre de formations continues qui leur sont proposées et le nombre de visites par un préfet des études. Le facteur est également

négativement corrélé avec la pauvreté des ressources (nécessité d'utiliser le tableau par manque de manuels, souhait de formations, récupération de livres dans une classe parallèle, contrôle par la direction).

Le deuxième facteur est lié aux « activités didactiques » déclarées par les enseignants. Les variables corrélées à ce facteur sont la fréquence de la lecture silencieuse et à haute voix, la fréquence des activités de compréhension générale et de compréhension détaillée, la fréquence de l'étude de la langue et celle des activités de production. Ces activités font l'objet d'échanges avec les autres enseignants et les élèves et sont nourries par l'apport de matériaux didactiques. Ces activités sont négativement corrélées avec le nombre d'élèves par classe.

Le troisième facteur est celui de « la motivation pour le métier d'enseignant », qui a été choisi et est considéré comme une passion, une stimulation intellectuelle, une source de satisfaction et de contact positif avec les jeunes, laissant du temps libre aussi, même si le temps de préparation semble être insuffisant.

Le quatrième facteur est corrélé avec des variables qui concernent l'« évaluation », par des visites de classe, par les pairs et grâce à l'autoévaluation.

Le cinquième facteur est caractérisé par la « démotivation et volonté de quitter le métier » et est saturé par la volonté de quitter le métier d'enseignant, la démotivation, le souhait de réorientation professionnelle (ONG, organismes internationaux, sociétés privées et paraétatiques), et de sortir de la méthodologie d'enseignement proposée, d'avoir des matériaux didactiques suffisants et des formations supplémentaires.

Le sixième facteur semble lié aux « mauvaises conditions institutionnelles et politiques », en relation avec la non-maitrise des programmes, les contraintes institutionnelles empêchant l'atteinte des objectifs, les mauvaises conditions de logement et de travail à l'école et le souhait d'intégrer un autre métier dans la fonction publique.

Le septième et dernier facteur est relatif aux « mauvaises conditions d'enseignement » concernant le manque de matériaux didactiques, de documents pédagogiques, le nombre d'effectifs élevés dans les classes et générant une démotivation et un souhait d'intégrer un autre secteur de la fonction publique.

Nous soulignons encore une fois la cohérence du regroupement en facteurs, qui renforce la crédibilité des réponses des enseignants.

Après avoir caractérisé les 13 facteurs relatifs aux élèves et les 7 facteurs relatifs aux enseignants, nous avons procédé à une analyse multiniveaux en vue de déterminer le poids de chaque facteur sur les résultats des élèves en compréhension de l'écrit (score total).

## **14.2. Analyse multiniveaux**

Les analyses multiniveaux furent utilisées pour la première fois pour mesurer les déterminants des rendements scolaires (Goldstein, 1995). Par la suite, elles seront appliquées à la santé dans les années 80 (Gauvin et al., 2008) et en démographie (Courgeau, 2004 ; Courgeau & Baccaïni, 1997).

### **14.2.1. Qu'est-ce qu'une analyse multiniveaux**

Les analyses multiniveaux sont définies selon trois aspects (Gauvin et al., 2008, para. 4). Le premier concerne le point de vue conceptuel. Selon cet aspect, « un modèle multiniveaux désigne un ensemble de prédictions ou d'explications qui s'étendent sur plusieurs unités d'analyse de systèmes vivants ». Considéré sous son aspect méthodologique, ces auteurs précisent qu'une « approche multiniveaux renvoie à la mesure ou à la manipulation de variables situées à plusieurs niveaux d'analyse de systèmes vivants ». Et enfin, statistiquement, l'analyse multiniveaux réfère à un ensemble de techniques statistiques qui s'inscrit dans le cadre de généralisations du modèle linéaire général et qui permet le traitement des données structurées hiérarchiquement, c'est-à-dire qui proviennent de plusieurs unités d'analyse (Raudenbush & Bryk, 2002 ; Snijders & Bosker, 1999). En d'autres termes, cette analyse permet d'estimer les sources de variances intra-unité et inter-unités à l'aide de la corrélation interclasse, de déterminer la présence d'effets aléatoires et de quantifier les effets fixes (Gauvin et al., 2008, para. 4). Selon ces auteurs, « l'analyse multiniveaux peut nous aider à départager la part de la variance attribuable à chacun des niveaux d'imbrications » (Gauvin et al., 2008, para. 9).

En contexte scolaire, cette analyse « permet de diviser la variance des résultats selon qu'elle est imputable aux individus ou à leur appartenance à une école et ensuite d'observer comment les variables modélisées expliquent ces différences entre écoles et au sein des écoles » (Danhier et al., 2014). En outre, « il s'agit d'analyses [régression linéaire et analyses multiniveaux] qui mesurent l'association entre deux ou plusieurs variables explicatives et une variable à expliquer (les performances en lecture) de manière à en dégager les effets nets,

c'est-à-dire les effets que ces variables ont, une fois que les effets des autres variables ont été retirés » (Danhier et al., 2017, p.46).

Concernant le type de données, l'analyse s'applique à toute sorte de données (Raudenbush & Bryk, 2002).

En analyse des données avec « modèle multiniveaux où les items ou les participants sont considérés comme des effets aléatoires (plus précisément, un modèle à effets mixtes avec effets aléatoires croisés), on peut étudier la variabilité interindividuelle ou la variabilité intraindividuelle (Iglesias et al., 2010). Pour le premier cas, ces auteurs recommandent de procéder à une régression linéaire simple<sup>243</sup>. Selon eux, « si la régression permet d'analyser la variabilité interindividuelle, la variabilité intraindividuelle est perdue » (Ibidem). Dans le deuxième cas, une analyse multiniveaux est obligatoire. Pour ce dernier cas, ces auteurs suggèrent de vérifier d'abord si l'analyse multiniveaux est la plus efficace.

#### **14.2.2. Analyse de nos données (modélisation multiniveaux)**

L'analyse que nous faisons à ce stade est double. Il s'agit d'abord de déceler les facteurs qui semblent expliquer davantage les performances en compréhension de l'écrit, qu'ils appartiennent aux enseignants ou aux élèves (deux unités d'analyse). Ensuite, l'analyse doit nous amener à mettre en exergue le facteur qui aurait plus d'effet dans l'ensemble. La procédure consiste à commencer par l'estimation du modèle vide, appelé aussi « modèle 0 » (Danhier et al., 2017). Ce modèle permet d'observer la manière dont la variance se répartit entre les niveaux ou, en d'autres termes, d'« évaluer dans quelle mesure les élèves d'une école sont collectivement plus ou moins performants que les élèves d'autres écoles » (Daniel et al., 2017, p.46).

Ainsi, de prime abord, vérifions si le modèle qui convient pour nos données est l'analyse mixte (multiniveaux). Il s'agit de construire un modèle vide, c'est-à-dire, sans tenir compte des variables explicatives et voir s'il est significatif ou non. En d'autres termes, comme les élèves formés par un même enseignant (d'une même école) peuvent avoir des scores rapprochés, il est intéressant de tester la variation entre les enseignants (et donc les écoles pour notre cas). Compte tenu du fait que nous avons deux niveaux d'imbrication (élèves – niveau 1 – et enseignants – niveau 2), nous allons nous baser sur un modèle mixte. Dans ce sens, nous

---

<sup>243</sup>Selon Hamisultane (2002), on parle de régression linéaire simple quand dans le modèle, on a une seule variable explicative. Lorsqu'on a plusieurs facteurs explicatifs, on parle de régression multiple.

déterminons un coefficient de corrélation Rho du rapport de la variance inter-écoles sur la variance totale. Ce coefficient représente une mesure estimative du degré de « ressemblance » entre les élèves d'un même enseignant (Bressoux, 2007).

Nous calculons ce rapport à partir des résultats qui figurent dans le tableau suivant :

| Estimations des paramètres de covariance <sup>a</sup> |           |            |                 |           |      |                                                         |
|-------------------------------------------------------|-----------|------------|-----------------|-----------|------|---------------------------------------------------------|
| Paramètre                                             |           | Estimation | Erreur standard | Z de Wald | Sig. | Intervalle de confiance à 95 %                          |
|                                                       |           |            |                 |           |      | <div>Borne inférieure</div> <div>Borne supérieure</div> |
| Résidu                                                |           | 3,191287   | ,119812         | 26,636    | ,000 | <div>2,964890</div> <div>3,434970</div>                 |
| Constante [sujet = CodeEnseignant]                    | Varianc e | 1,154842   | ,249205         | 4,634     | ,000 | <div>,756555</div> <div>1,762807</div>                  |
| a. Variable dépendante : Total Compréhension.         |           |            |                 |           |      |                                                         |

**Tableau 76 :** Estimations des paramètres de covariances des 20 facteurs extraits (modèle vide avec indice global de richesse)

Comme le tableau montre une différence significative ( $p < 0,05$ ), il y a lieu de tenir compte de l'analyse multiniveaux. De ce tableau, le coefficient  $Rho = 1,15 / (1,15 + 3,19) = 0,26$ . Ce rapport veut dire que sans considérer aucune variable explicative, la variance intra-écoles est expliquée à 26%, ce qui rend nécessaire une analyse multiniveaux (justifiée à partir de 10%).

A partir du modèle vide, la procédure consiste à analyser l'effet de chaque facteur en incluant chaque variable dans le modèle. Ce modèle statistique « permet d'estimer l'impact de chaque facteur, indépendamment de celui des autres facteurs inclus dans le modèle » (Bressoux, 2007, p.73). Le tableau 77 montre l'estimation des effets fixes pour chaque facteur, qui inclut aussi les variables relatives à la richesse économique.



| Estimations des effets fixes <sup>a</sup>          |            |                 |          |        |      |                                |                  |
|----------------------------------------------------|------------|-----------------|----------|--------|------|--------------------------------|------------------|
| Paramètre                                          | Estimation | Erreur standard | ddl      | t      | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % |                  |
|                                                    |            |                 |          |        |      | Borne inférieure               | Borne supérieure |
| Constante                                          | 4,239442   | ,140440         | 54,537   | 30,187 | ,000 | 3,957941                       | 4,520944         |
| EL_AccèsInformationCommunication                   | ,507946    | ,062232         | 1357,373 | 8,162  | ,000 | ,385865                        | ,630026          |
| EL_FréquentationEcoleMaternelle                    | ,331991    | ,061318         | 1379,173 | 5,414  | ,000 | ,211704                        | ,452278          |
| EL_RessourcesFamiliales                            | ,392326    | ,065779         | 1401,527 | 5,964  | ,000 | ,263290                        | ,521362          |
| EL_FréquentationBibliothèqueScolaire               | ,285396    | ,089412         | 1262,792 | 3,192  | ,001 | ,109983                        | ,460809          |
| EL_LecturePlaisir                                  | ,197442    | ,059878         | 1411,347 | 3,297  | ,001 | ,079983                        | ,314901          |
| EL_FrançaisHorsFamilleEcole                        | ,164657    | ,057709         | 1458,816 | 2,853  | ,004 | ,051456                        | ,277858          |
| EL_CoursSupplémentaires                            | ,131561    | ,050986         | 1474,371 | 2,580  | ,010 | ,031548                        | ,231573          |
| EL_PrésenceKiswailiKirundi                         | ,013943    | ,060135         | 1418,349 | ,232   | ,817 | -,104019                       | ,131905          |
| EL_CoursExtraScolaires                             | ,143093    | ,051730         | 1475,967 | 2,766  | ,006 | ,041620                        | ,244566          |
| EL_ActivitéLectureClasse                           | ,213278    | ,065921         | 1372,905 | 3,235  | ,001 | ,083961                        | ,342595          |
| EL_PratiqueFrançaisFamille                         | ,174063    | ,054193         | 1472,876 | 3,212  | ,001 | ,067759                        | ,280367          |
| EL_LivresALAMaison                                 | -,057398   | ,058316         | 1476,781 | -,984  | ,325 | -,171789                       | ,056993          |
| EL_AideFraterie                                    | -,041159   | ,053383         | 1478,183 | -,771  | ,441 | -,145873                       | ,063556          |
| ENS_QualitéInstitutionScolaire                     | -,031063   | ,160845         | 85,465   | -,193  | ,847 | -,350840                       | ,288714          |
| ENS_ActivitésDidactiques                           | ,231425    | ,144592         | 58,747   | 1,601  | ,115 | -,057929                       | ,520780          |
| ENS_MotivationMétierEnseignant                     | ,174685    | ,142732         | 56,325   | 1,224  | ,226 | -,111205                       | ,460574          |
| ENS_EvaluationAutoévaluation                       | ,144827    | ,142824         | 56,376   | 1,014  | ,315 | -,141242                       | ,430896          |
| ENS_DémotivationVolontéQuitterMétier               | ,105503    | ,142617         | 56,145   | ,740   | ,463 | -,180177                       | ,391182          |
| ENS_MauvaisesConditionsInstitutionnellesPolitiques | ,131198    | ,143121         | 56,745   | ,917   | ,363 | -,155425                       | ,417821          |
| ENS_MauvaisesConditionsEnseignement                | -,352689   | ,144342         | 58,737   | -2,443 | ,018 | -,641543                       | -,063836         |
| a. Variable dépendante : Total Compréhension.      |            |                 |          |        |      |                                |                  |

**Tableau 77** : Estimation des effets fixes propres à chaque facteur

Avec les estimations des effets fixes (autrement dit le poids de chaque variable considérée isolément), nous constatons que tous les facteurs liés aux élèves enregistrent un impact significatif ( $p < 0,05$ ), sauf trois, à savoir, la « présence du kiswahili et du kirundi à la maison », la « possession de livres à la maison » et l' « aide de la fratrie ». Ceux-ci ne montrent donc aucune relation avec les résultats en Compréhension de l'écrit. Concernant les enseignants,

un seul facteur est significatif et d'une façon négative à savoir, « les mauvaises conditions d'enseignement ». Nous avons signalé plus haut que les variables indiquant le capital économique de la famille des élèves ne forment pas un facteur à part et que les objets possédés sont faiblement corrélés à quelques facteurs, de façon prévisible d'ailleurs. Peut-on en effet se connecter sur internet sans ordinateur et sans être connecté au réseau électrique ? En effet, la richesse matérielle n'explique pas directement les résultats en compréhension mais facilite l'achat de biens qui permettent aux autres facteurs de se déployer. Ces facteurs ont un effet propre, indépendamment du bien utilisé, étant donné les faibles corrélations de ces objets avec les facteurs. Signalons que le téléphone portable et la radio ne sont corrélés avec aucun facteur.

Il nous semble par conséquent intéressant de ne pas tenir compte des objets possédés et de vérifier le poids de chaque facteur (sans en tenir compte), d'autant que les facteurs relatifs aux enseignants en ressortent davantage renforcés. En effet, dans ce cas, la significativité des facteurs change:  $Rho = 1,97 / (1,98 + 3,35) = 0,37$ . Comme expliqué *supra*, ce rapport veut dire que, sans considérer aucune variable explicative, le pourcentage de variance intra-écoles expliquée monte à 37%, ce qui rend aussi nécessaire une analyse multiniveaux.

Le tableau 78 montre l'estimation des effets fixes pour chaque facteur:

| Paramètre                              | Estimation | Erreur standard | ddl          | t      | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % |
|----------------------------------------|------------|-----------------|--------------|--------|------|--------------------------------|
|                                        |            |                 |              |        |      | Borne inférieure               |
| Constante                              | 4,221587   | ,633680         | 30858156,839 | 6,662  | ,000 | 2,980046                       |
| EL_AccesInformation Communication      | ,466837    | ,056446         | 1479         | 8,270  | ,000 | ,356114                        |
| EL_Ecolematernelle                     | ,495440    | ,056644         | 1479         | 8,747  | ,000 | ,384329                        |
| EL_Frequentation Bibliothequescolaire  | ,192389    | ,076279         | 1479         | 2,522  | ,012 | ,042762                        |
| EL_RessourcesFamiliales                | ,362203    | ,057986         | 1479         | 6,246  | ,000 | ,248460                        |
| EL_LectureParPlaisir                   | ,283822    | ,053414         | 1479         | 5,314  | ,000 | ,179047                        |
| EL_PratiqueFrançaisHorsEcoleEt Famille | ,127563    | ,054759         | 1479         | 2,330  | ,020 | ,020150                        |
| EL_PratiqueFrançaisFamille             | ,193065    | ,054544         | 1479         | 3,540  | ,000 | ,086074                        |
| EL_CoursExtrascolaires                 | ,153879    | ,053207         | 1479         | 2,892  | ,004 | ,049510                        |
| EL_CoursSupplementairesAlecole         | ,061371    | ,053503         | 1479         | 1,147  | ,252 | -,043579                       |
| EL_KiroundiKiswahiliMaison             | -,164658   | ,054335         | 1479         | -3,030 | ,002 | -,271240                       |
| EL_Activitésdelectureenclasse          | ,217475    | ,058727         | 1479         | 3,703  | ,000 | ,102278                        |
| EL_Présencedelivresàlamaison           | -,143650   | ,056972         | 1479         | -2,521 | ,012 | -,255405                       |
| EL_AideIntellectuelleFratrie           | -,160703   | ,054028         | 1479         | -2,974 | ,003 | -,266683                       |
| ENS_QualitéInstitutionScolaire         | ,007118    | ,084785         | 1479         | ,084   | ,933 | -,159194                       |
| ENS_ActivitésDidactiques               | ,201819    | ,058323         | 1479         | 3,460  | ,001 | ,087414                        |

|                                                      |          |         |      |        |      |          |  |
|------------------------------------------------------|----------|---------|------|--------|------|----------|--|
| ENS_MotivationMetierEnseignant                       | ,202449  | ,056278 | 1479 | 3,597  | ,000 | ,092056  |  |
| ENS_EvaluationAutoevaluation                         | ,150894  | ,055755 | 1479 | 2,706  | ,007 | ,041527  |  |
| ENS_DémotivationVolontédequitterlemétier             | ,137645  | ,055402 | 1479 | 2,484  | ,013 | ,028969  |  |
| ENS_Mauvaisesconditionsinstitutionnellesetpolitiques | ,105650  | ,055928 | 1479 | 1,889  | ,059 | -,004056 |  |
| ENS_Mauvaisesconditionsenseignement                  | -,272049 | ,058826 | 1479 | -4,625 | ,000 | -,387441 |  |

**Tableau 78** : Estimation des effets fixes propres à chaque facteur (sans prendre en compte les objets possédés comme indices de richesse économique)

Avec les estimations des effets fixes (autrement dit le poids de chaque variable considérée isolément, après neutralisation de l'indice de richesse global), nous constatons que tous les facteurs liés aux élèves enregistrent une corrélation significative ( $p < 0,05$ ), sauf le facteur « cours supplémentaires à l'école » ( $p = 0,252$ ). Celui-ci ne montre donc aucune influence sur les résultats en Compréhension de l'écrit. Pour trois facteurs, la corrélation est négative. Il s'agit de la « présence du kirundi et du kiswahili à la maison », de la « présence de livres à la maison » et de l'« aide intellectuelle de la fratrie ». Concernant les enseignants, seuls deux facteurs ne sont pas significatifs à savoir, « la qualité institutionnelle » ( $p = 0,933$ ) et « mauvaises conditions institutionnelles et politiques » (qui est légèrement non significatif avec  $p = 0,059$ ).

L'impact sur le score des performances en Compréhension de l'écrit se présente de la manière suivante :

| Facteurs                         | Points en Compréhension gagnés ou perdus | Points cumulés |
|----------------------------------|------------------------------------------|----------------|
| EL_Ecolematernelle               | 0,49544                                  |                |
| EL_AccesInformationCommunication | 0,466837                                 |                |
| EL_RessourcesFamiliales          | 0,362203                                 | 1,32448        |
| EL_LectureParPlaisir             | 0,283822                                 |                |
| EL_Activitésdelectureenclasse    | 0,217475                                 |                |
| ENS_MotivationMetierEnseignant   | 0,202449                                 |                |
| ENS_ActivitesDidactiques         | 0,201819                                 | 2,230045       |
| EL_PratiqueFrançaisFamille       | 0,193065                                 |                |

|                                          |           |  |
|------------------------------------------|-----------|--|
| EL_FrequentationBibliothequescolaire     | 0,192389  |  |
| EL_CoursExtrascolaires                   | 0,153879  |  |
| ENS_EvaluationAutoevaluation             | 0,150894  |  |
| ENS_DemotivationVolontedequitterlemetier | 0,137645  |  |
| EL_PratiqueFrançaisHorsEcoleEtFamille    | 0,127563  |  |
|                                          |           |  |
| ENS_Mauvaisesconditionsenseignement      | -0,272049 |  |
| EL_KiroundiKiswahiliMaison               | -0,164658 |  |
| EL_AideIntellectuelleFratric             | -0,160703 |  |
| EL_Présencedelivresàlamaison             | -0,14365  |  |

**Tableau 79:** Tableau des points gagnés ou perdus en Compréhension de l'écrit, sur 10, par les facteurs selon leur poids. Points cumulés des sept premiers facteurs.

Le facteur ayant le plus d'impact est la fréquentation de l'école maternelle, qui ajoute presque un demi-point au score moyen en Compréhension de l'écrit des élèves concernés par rapport aux élèves qui n'ont pas fréquenté ce type d'enseignement. Le deuxième facteur est l'accès à l'information et à la communication, qui ajoute un autre demi-point. Enfin, les ressources familiales sont le troisième facteur ayant le plus d'impact. Ces trois facteurs cumulés, qui sont le reflet d'une classe urbaine aisée, expliquent 1,3 points, sur 10 points maximum, du score de Compréhension de l'écrit. Il faut remarquer l'impact de l'accès à l'information et à la communication procuré par une connexion internet, qui se présente donc comme un facteur d'amélioration des résultats scolaires et non l'inverse. Les activités de lecture qui suivent (la lecture par plaisir, les activités de lecture en classe et les activités didactiques), unies à la motivation de l'enseignant, expliquent ensemble presque un autre point du score de Compréhension de l'écrit.

Dans ce premier groupe de facteurs ayant des effets propres positifs, on remarque que la « Démotivation et la volonté de quitter le métier d'enseignant » produit un effet légèrement positif (0,14 points en plus).

Ensuite, quatre facteurs produisent un effet négatif. Sans surprise, il s'agit des mauvaises conditions d'enseignement, mais aussi de la présence du kirundi et du kiswahili à la maison. Si la présence de ces langues montre un effet négatif, c'est par rapport à un enseignement qui est dispensé en français.

Montrent également un effet négatif l'aide intellectuelle de la fratrie, qui n'a sans doute pas les moyens d'encadrer convenablement l'élève concerné, et étonnamment la présence de livres à la maison. Cependant, la majorité des livres qui sont à la maison, en milieu rural, sont des livres de cours et non pas des livres de lecture à proprement parler, comme nous l'avons déjà vu. Ce facteur caractériserait donc le milieu rural en particulier, qui influence négativement les performances.

### **14.2.3. Discussion**

Pour bien discuter de nos résultats par rapport aux éléments de la revue de la littérature, il nous semble primordial de rappeler la problématique et l'hypothèse de recherche. Le projet de thèse a commencé par un constat d'importantes disparités dans les situations d'enseignement /apprentissage du français au Burundi et de plaintes de l'opinion publique d'une baisse du niveau d'enseignement en général et du français en particulier. Des études ont également montré que les résultats des élèves en compréhension de l'écrit sont décevants, voire catastrophiques. Nous nous sommes dès lors lancée vers la recherche des facteurs qui seraient à la base de ces résultats insatisfaisants. Dans cette visée, nous avons orienté notre hypothèse vers la mise en évidence de facteurs explicatifs.

Premièrement, nous avons interrogé la manière dont la langue française a été introduite dans le pays. Deuxièmement, il nous a paru que les enquêtes PISA de l'OCDE pouvaient nous fournir des ressources quant aux facteurs influençant les performances des élèves. Troisièmement, il nous a semblé que nous ne pouvions pas évaluer les performances des élèves en compréhension de l'écrit sans comprendre comment se construit la compréhension de textes et les défis que celle-ci génère. Quatrièmement, nous avons pensé à examiner l'organisation du ministère qui est le planificateur de l'éducation au plus haut niveau. Cinqièmement, nous sommes allée chercher des explications dans les indicateurs liés aux écoles, lieu d'application des programmes du ministère. Enfin, sixièmement, il nous a paru judicieux de nous enquérir de ce qui se passe dans le milieu de vie de l'élève, concernant la lecture.

Sur les 20 facteurs qui ont été extraits à partir de plus d'une centaine de variables, 17 facteurs ont été trouvés comme impactant significativement les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Parmi eux, 13 facteurs (9 liés aux élèves et 4 associés aux enseignants) influencent positivement les performances alors que 4, dont un seul est lié aux enseignants, produisent un impact négatif.

Si l'impact de la fréquentation de l'école maternelle pouvait être prévu, s'agissant de l'accès à l'information et à la communication (grâce à la connexion à internet), nous avons été surprise. En effet, nous ne l'avions pas pressenti comme un facteur pouvant influencer les performances des élèves pour le cas du Burundi (bien que son impact positif soit relevé par les enquêtes PISA de l'OCDE). Or, comme la fréquentation de l'école maternelle, l'outil dont il est question, à savoir l'internet, n'est présent qu'en milieu urbain et c'est un luxe réservé à certaines rares familles urbaines d'une classe sociale aisée. D'autres avantages sont associés au milieu urbain et ne sont accessibles qu'à des familles de la catégorie aisée : nous pouvons citer entre autres l'abonnement aux télédiffusions et le fait d'échanger en français en famille. Or, comme nous l'avons montré, l'impact de ces potentialités est grand.

Concernant les ressources familiales, elles avaient été pressenties comme pouvant influencer positivement les performances en général et en français en particulier. En élaborant le projet de notre thèse, nous les avons pensées en termes d'argent, que les parents dépensent pour acheter la qualité de l'enseignement. Avec l'avancement dans la recherche, nous nous sommes rendu compte que ce sont non seulement les moyens financiers qui permettent de payer un bon enseignement et l'équipement dans les ménages, mais aussi l'aide intellectuelle. Or, ces atouts n'existent presque pas en milieu rural et chez des familles moins aisées. Le « milieu » (urbain/rural) demeure un facteur très pertinent, qui avait montré une relation de corrélation positive avec les performances en compréhension de l'écrit.

La lecture par plaisir est le quatrième facteur produisant un impact positif. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les élèves qui disposent des bibliothèques scolaires et qui ont la possibilité de s'abonner dans des centres de lecture payants réussiraient mieux que ceux n'ayant pas cette opportunité. Les résultats ont donc été sans surprise. D'ailleurs, les enquêtes PISA classent la lecture par plaisir parmi les meilleurs indicateurs de performances en compréhension de l'écrit.

Quant aux facteurs liés aux enseignants, nous les avons pensés en termes de compétences, de motivation, d'expérience et d'évaluation, en fonction du diplôme obtenu et d'une formation initiale pertinente dans la discipline à enseigner. La motivation était liée, selon nous, au salaire relativement élevé et aux conditions plus ou moins acceptables pour l'exercice du métier d'enseignant. Quant à l'expérience, nous avons considéré l'ancienneté comme enseignant de la discipline, le français. Après avoir analysé plusieurs variables en rapport avec l'enseignant, il a été observé que même si la plupart d'entre elles ont montré un impact positif,

celles s'étant montrées plus significatives sont orientées autrement. En effet, la motivation qui a un impact positif est conçue en termes de choix de la carrière par l'enseignant. Cela signifie que les élèves qui sont formés par des enseignants ayant opéré un choix pour le métier enseignant réussissent mieux.

Pour l'évaluation, le volet qui a montré un impact significativement positif est l'évaluation que l'enseignant subit de la part des autorités hiérarchiques. Cela veut dire que les enseignants qui sont visités régulièrement sont ceux qui produisent de meilleurs résultats. Or, comme il a été déjà relevé, ces visites sont très limitées, sans raison apparente. Des études (CRIDIS, 2012 ; Barahinduka et al., 2015) ont évoqué le manque de moyens en général, et en particulier pour les déplacements. Toutefois, nous avons montré que plusieurs personnes sont censées pouvoir effectuer cette « inspection », notamment les responsables basés dans les écoles ou dans la circonscription locale. Il a cependant été constaté que la visite par un directeur d'école produit un impact négatif. Cet impact est sans doute lié au fait que ce n'est pas son rôle premier, ou du fait qu'il n'a pas eu de formation pertinente en la matière. Rappelons que les directeurs des ECOFO burundaises sont majoritairement recrutés parmi les enseignants, dont la plupart ont une formation initiale les préparant à l'enseignement primaire. Alors que dans l'ancien système un directeur d'une école secondaire (dans laquelle appartenait la classe de 9<sup>e</sup>) devait être détenteur d'un diplôme universitaire, en l'occurrence une licence, actuellement, pour être directeur, les détenteurs de deux diplômes (D6 et D7) se font concurrence (Barahinduka et al., 2015). Ces auteurs recommandent une formation des directeurs à des tâches d'inspection.

Par contre, la visite par le préfet des études (qui normalement était censé détenir un diplôme universitaire dans un domaine pédagogique dans l'ancien système) produit un impact positif. Cela n'est pas sans surprise puisque son rôle principal est justement de superviser et d'évaluer les enseignements/apprentissages au sein de l'école. Or, comme nous l'avons évoqué, le poste de préfet des études n'existe pas dans toutes les écoles fondamentales (sans cycle postfondamental), notamment dans les anciennes écoles primaires et la tâche d'évaluation est effectuée par les responsables pédagogiques (qualifiés pour l'enseignement primaire). Or, comme l'indiquent des chercheurs (Cros, 2009, Olry-Louis, 2009, Grauwe, 2003 cités par Barahinduka et al., 2015), le rôle de supervision est une tâche qui demande une formation poussée en général et y relative en particulier, d'autant plus que le superviseur est parfois



appelé à des tâches difficiles comme l'accompagnement de néo-titulaires ou la gestion des non titulaires que sont les vacataires ou les contractuels par exemples.

L'autoévaluation est aussi un sous-facteur de l'évaluation qui produit un impact positif. Il a été prouvé que les enseignants qui s'autoévaluent et qui se font évaluer par des pairs et par leurs élèves sont ceux qui impactent positivement les performances en compréhension de l'écrit en général (cf. évaluations PISA) et au Burundi en particulier.

Concernant les facteurs ayant produit un impact négatif, la majorité d'entre eux sont liés aux élèves. Il s'agit de la présence du kirundi et du kiswahili dans les familles respectives des élèves, de l'aide intellectuelle par les fratries et de la présence de livres dans les ménages. Nous avons tenté d'expliquer les raisons qui seraient à la base de ces résultats négatifs. Le premier facteur (kirundi et kiswahili à la maison) ne nous étonne pas puisque nous avons trouvé que les deux langues ainsi que le mélange du français et du kiswahili étaient négativement corrélées avec les performances en compréhension de l'écrit. Par contre, l'impact négatif de l'aide intellectuelle de la fratrie et de la présence de livres à la maison, qui auparavant avaient montré une corrélation positive avec les performances des élèves en compréhension de l'écrit, peut paraître surprenant. Au cours de ce chapitre, nous avons tenté une explication.

Le seul facteur lié aux enseignants ayant montré un impact négatif, à savoir les mauvaises conditions d'enseignement, était sans doute prévisible. En effet, comme il avait déjà été extrapolé, ces conditions sont liées non seulement à la pauvreté de l'institution scolaire mais aussi aux conditions précaires dans lesquelles vivent et l'enseignant et les élèves, dans des classes surpeuplées. Or, ces facteurs avaient déjà montré des corrélations négatives avec les performances des élèves, que ce soit dans les évaluations PISA, que ce soit dans les résultats de notre enquête.

### **14.3. Conclusion**

Le chapitre XIV a été consacré aux analyses plus poussées, à savoir l'analyse factorielle et multiniveaux. Après avoir relevé un nombre important de variables qui ont un impact sur les performances des élèves en lecture et en écriture du français pour le cas du Burundi, nous avons dû chercher à déceler les facteurs qui impactent davantage ces performances. Une Analyse en Composantes Principales (ACP) a été considérée comme adaptée à nos données. Cette composante de l'analyse factorielle nous a permis de détecter 13 facteurs relatifs aux

élèves et 7 autres facteurs associés aux enseignants. En deuxième lieu, nous avons croisé les variables liées aux élèves et celles en rapport avec les enseignants (2 niveaux) par une analyse multiniveaux. La première phase de cette analyse a été de vérifier la pertinence du modèle mixte en passant par l'estimation du modèle vide. Après avoir observé que le modèle multiniveaux était bien adapté à l'analyse de nos facteurs, nous sommes passée à l'analyse des effets fixes et indépendants des 20 facteurs extraits.

Le constat a été que le facteur le plus déterminant est la « fréquentation de l'école maternelle », responsable d'un demi-point du score de compréhension à l'écrit, suivi par l'accès à l'information et à la communication facilité par la connexion à internet. Ce facteur ajoute à son tour un autre demi-point. Viennent ensuite les ressources familiales des élèves. Ces trois facteurs, représentant des indicateurs de la classe urbaine « favorisée », enregistrent à eux seuls 1,3 points cumulés du score total de la Compréhension de l'écrit. Les autres facteurs déterminants sont respectivement la lecture par plaisir, les activités de lecture en classe, la motivation positive pour le métier d'enseignement, les activités didactiques, la pratique du français en famille, la fréquentation de la bibliothèque scolaire, les cours extrascolaires, l'évaluation et l'autoévaluation de l'enseignant, la démotivation et volonté de quitter le métier et la pratique du français en dehors de l'école et en famille. Alors que la démotivation est connue comme une variable corrélée négativement aux performances (cf. Evaluations PISA), ce facteur produit un impact positif au Burundi, impact que nous avons interprété comme le résultat de l'exigence et des compétences des enseignants qui préfèrent aller investir leurs compétences dans d'autres secteurs plus rémunérateurs et plus reconnaissants. De plus, les activités de lecture associées à la motivation des enseignants enregistrent 1 point de plus (cumulé) dans le score moyen des élèves.

Signalons que quatre facteurs ont affiché des impacts négatifs, à savoir les mauvaises conditions d'enseignement, le fait de parler kirundi, kiswahili et un mélange de français et de kiswahili, l'aide intellectuelle des fratries et la présence de livres à la maison. Dans cette rubrique, le premier facteur est sans surprise. Le deuxième est expliqué par le fait que l'enseignement se fait en français. Or, comme nous l'avons vu, ces trois parlers sont négativement corrélés avec la langue d'enseignement, le français, pour les raisons que nous avons évoquées. L'impact négatif de l'aide intellectuelle des fratries est justifié par le fait que ces germains n'ont pas les compétences nécessaires pour mener à bien un acte d'enseignement. Quant à l'impact légèrement négatif de la possession de livres à la maison, l'explication tient au fait que, un grand nombre de livres possédés dans les ménages burundais

sont des manuels de cours, surtout en milieu rural. Or, ce sont des lectures faites en dehors des cours (lecture-plaisir) qui produisent plus de performances.

Enfin, trois facteurs n'ont pas montré d'impact, facteurs que nous avons caractérisés de la manière suivante : les cours supplémentaires à l'école, la qualité institutionnelle de l'école et les mauvaises conditions institutionnelles et politiques. L'impact de l'école semble donc être lié essentiellement aux pratiques de classe.

## Conclusion générale et pistes d'actions à mener

Notre recherche a consisté en une étude exploratoire des facteurs explicatifs de la baisse du niveau d'enseignement en général, du français et en compréhension de l'écrit en particulier, pour le cas du Burundi. Pour définir notre problématique, nous sommes partie du constat d'énormes disparités dans l'enseignement/apprentissage en général et du français en particulier. Nous avons ensuite pris connaissance d'études qui rapportent justement une baisse continue du niveau d'enseignement en général et du français en particulier, et d'autres études qui font état de résultats insatisfaisants voire catastrophiques en compréhension de l'écrit. Or, celui-ci est une compétence dont tout jeune en général et burundais en particulier a besoin tout au long de la vie. Nous nous sommes dès lors lancée vers la recherche des raisons pouvant être à la base d'une telle situation, en passant aussi par une détection des facteurs pouvant exercer une influence sur les performances en lecture (CE). D'après notre représentation de l'objet de recherche, nous avons pris l'option de les expliquer par des facteurs sociaux et contextuels, c'est-à-dire par la manière dont le français se planifie, s'enseigne, s'apprend et se renforce. Pour nous, les facteurs qui impactent significativement les performances en lecture (CE) étaient liés aux écoles, aux enseignants et aux élèves. Dans ce sens, nous avons pensé qu'il fallait nous intéresser aux statuts socio-économiques, au niveau de formation des parents, aux conditions de vie et d'apprentissage scolaire/extrascolaire des élèves. Il nous a semblé pratique d'étendre notre étude à d'autres aspects tels que la fréquentation des écoles urbaines, rurales et préscolaires ainsi qu'aux réseaux des établissements, sans oublier les conditions de vie et de travail des enseignants. Dans ce sens, nous avons pensé qu'il fallait nous intéresser aux statuts socioprofessionnels, au niveau de formation des parents, aux conditions de vie et d'apprentissage scolaire/extrascolaire des élèves. Nous avons par conséquent exploré la littérature en rapport avec ces aspects, en nous intéressant à plusieurs concepts dont ceux de la didactique, de la pédagogie, de la psychologie, des sciences de l'éducation, de la sociologie, etc. Notre problématique ainsi construite nous a permis d'énoncer et opérationnaliser nos hypothèses et notre objet de recherche.

L'étape suivante a été de recueillir des données sur la base d'une enquête par questionnaire. Deux questionnaires ont donc été conçus sur la base de l'opérationnalisation sous forme de variables de l'objet de recherche dérivée de l'examen de la littérature. Ces questionnaires ont

été administrés, un aux élèves et un autre aux enseignants. Notre objectif était de recueillir les informations quantitatives concernant les conditions d'enseignement/apprentissage en général, du français et de la compréhension de l'écrit en particulier. Ne pouvant pas atteindre toutes les écoles, tous les enseignants et tous les élèves, nous avons sélectionné un échantillon d'élèves et d'enseignants dans toutes les provinces du pays. Dans une perspective comparative, une épreuve de compréhension de l'écrit a été conçue et soumise aux élèves. Après la correction du test et l'encodage des données dans le logiciel Excel, le traitement a été fait à l'aide du logiciel JMP. Avec l'avancement des analyses, il s'est avéré nécessaire d'utiliser le logiciel SPSS.

Les principaux résultats se retrouvent chaque fois résumés dans les conclusions partielles que nous avons tirées à la fin de chaque chapitre de la deuxième partie de la thèse. En résumé, les facteurs trouvés comme impactant significativement les performances des élèves en lecture sont en général liés à la classe urbaine aisée. Ces facteurs sont la fréquentation de l'école maternelle, l'accès à l'information et à la communication grâce à la connexion à internet ainsi que les ressources familiales. Toutefois, d'autres facteurs communs aux milieu urbain et rural affectent significativement la lecture des élèves. C'est entre autres les activités didactiques et de lecture, associées à une motivation des enseignants et au plaisir de lire, la pratique du français hors l'école, la fréquentation de bibliothèques ainsi que l'évaluation et l'autoévaluation des enseignants. Rappelons que notre enquête a porté sur un grand échantillon dans l'intention de pouvoir généraliser avec une faible marge d'erreur (5%).

Concernant les recommandations, elles seront formulées sur la base des indicateurs les plus significatifs d'une part et les différents défis constatés dans la littérature d'autre part. Notre contribution ira dans le sens de proposer des actions susceptibles d'être menées en vue d'améliorer la situation. Dans cette perspective, nous nous appuierons sur les différentes pratiques des systèmes les plus performants en général et en compréhension de l'écrit en particulier que nous adapterons ou nuancerons par rapport aux pratiques en place au Burundi.

Dans la première partie de la thèse, nous avons montré que les programmes et réformes scolaires en général et ceux qui sont en rapport avec le cours de français au Burundi prennent comme références les programmes belges et français. Or, selon les observations à propos des évaluations PISA qui constituent « sans doute à l'heure actuelle l'outil le plus performant dont nous disposons pour évaluer la qualité de nos systèmes éducatifs sous l'angle d'une perspective internationale » (Danhier et al., 2014, p.14), ces deux pays n'offrent pas des

modèles miracles. Des chercheurs des gouvernements belge (cf. les différentes études de la Fondation Roi Baudouin) et français (cf. différents rapports du MEN) ainsi que des cadres médiatiques tentent de savoir pourquoi leurs systèmes scolaires ne sont pas aussi performants que ceux d'autres pays, comme la Finlande, qui est toujours « un bel exemple » (Jacobs et al., 2011, p.29) et parmi les meilleurs systèmes éducatifs au rang mondial (Sahlberg, 2011 ; Danhier et al., 2017). Nous nous sommes inspirée donc non seulement de ces études critiques mais aussi des systèmes éducatifs les plus performants.

Etant donné que le résultat final de nos analyses a montré que les facteurs relatifs au cadre scolaire proprement dit les plus déterminants en français et en compréhension de l'écrit au Burundi sont généralement liés aux pratiques de classe<sup>244</sup>, nos observations et nos recommandations seront orientées vers quatre partenaires éducatifs. Il s'agit non seulement des décideurs, des chefs d'établissements, des élèves, mais aussi d'autres collaborateurs éducatifs. Les facteurs liés aux institutions et aux politiques n'ont pas montré de résultats significatifs certes, mais les pratiques de classe sont, en partie, tributaires des décisions, de la planification et du suivi-évaluation qui sont du ressort du politique, surtout que le pays a opté pour une administration centralisée.

➤ ***Par rapport aux trois premiers facteurs en lien avec la classe urbaine favorisée***

Les trois facteurs déterminants en lien avec le milieu urbain et favorisé sont la fréquentation de l'école maternelle, l'accès à l'information et à la communication et les ressources familiales. Tous ces trois facteurs sont liés au milieu familial de l'élève. Comme cela a été démontré, la fréquentation de l'enseignement préscolaire est exclusivement réservée à certains enfants habitant les milieux urbains et semi-urbains. De plus, cet enseignement est encore plus marquant socialement, s'il se donne en français. Cette langue ne se retrouve que dans les écoles privées qui restent un luxe accessible seulement aux enfants ayant des parents plus ou moins aisés. Or, comme nous l'avons vu, fréquenter ce palier d'enseignement influence les performances en général, à long terme, et le fait de le fréquenter en français et pendant au moins trois ans est encore plus avantageux. La question est de savoir comment chaque élève burundais pourrait y avoir accès, compte tenu du fait que les systèmes scolaires les plus performants sont ceux qui sont égalitaires et qui ont su assurer l'égalité des chances

---

<sup>244</sup>Ces facteurs sont les activités didactiques et de lecture en classe, associées au plaisir et à la motivation des enseignants. Pour rappel, ces facteurs enregistrent un cumul de presque deux points et demi de plus que la moyenne.

vis-à-vis de l'accès à l'éducation. Selon Sahlberg (2011), la Finlande se classe toujours à la tête des pays de l'OCDE parce que « les enfants de tous les milieux socio-économiques vont dans les mêmes écoles, puisque les établissements privés ont été supprimés »<sup>245</sup>. De plus, « les écoles finlandaises offrent une prise en charge sociale complète des enfants » (Ibidem). Celle-ci concerne les cantines scolaires gratuites, les services de santé, d'aide psychosociale et de soutien spécial aux élèves nécessiteux. Cette intervention va jusqu'à la détection précoce des difficultés d'apprentissage, de troubles psychologiques et physiques et à la planification d'un enseignement adapté à chaque cas. Selon les analystes des résultats de la Belgique et de la France aux enquêtes PISA, c'est ce manque d'équité qui fait que ces pays n'enregistrent pas les performances équivalentes à ceux d'autres pays qui ont su résoudre ces disparités. Les deux autres facteurs, à savoir l'accès à l'information et à la communication et les ressources familiales, restent aussi marqués par d'énormes écarts dont l'impact est grand. Nous tenterons de préconiser des solutions.

➤ ***Par rapport à la fréquentation de l'école maternelle***

Dans le cas du Burundi, notre contribution va dans le sens de proposer au gouvernement qui a en main la question éducative de tout mettre en œuvre pour que tous les enfants en général accèdent aux mêmes écoles et aux écoles maternelles en particulier. Une urbanisation généralisée n'est pas à envisager à court terme. Non plus, proposer que les décideurs suppriment les écoles privées dans l'immédiat dans le contexte burundais ne ferait qu'aggraver les problèmes, puisque les écoles privées avaient été en partie créées pour donner un coup de main aux écoles publiques, qui étaient insuffisantes, compte tenu d'une démographie galopante (2,9 millions d'habitants en 1962 ; 10,933 millions en 2015 ; 11,215 millions en 2016 avec un taux d'accroissement de 2,6%) (ISTEEBU & UNFPA, 2017).

Ce qui serait plutôt réalisable est de réguler les frais scolaires et de rendre l'enseignement maternel accessible à tous les parents d'élèves. En considérant le niveau de richesse du pays, qui dépend de l'aide étrangère pour une grande partie du budget, une prise en charge sociale totale des enfants s'avère difficile. Nonobstant, nous pensons qu'il serait possible de prévoir une année préparatoire obligatoire et gratuite pour tous les enfants avec un enseignement privilégié du français (ou un enseignement mixte français-kirundi à défaut), puisque les résultats ont montré qu'un élève qui a fréquenté un enseignement préscolaire au moins une

---

<sup>245</sup><https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Le-Livre-review-2012.pdf> consulté le 18 janvier 2020.

année est plus performant que ceux qui ne l'ont pas fréquenté. Une autre action possible serait de réduire les distances à parcourir par les enfants dont l'âge ne permet pas encore de faire de longs trajets entre l'école et la maison, en construisant des écoles préscolaires dans toutes les localités. Toutefois, si les décideurs ne gèrent pas la question de la croissance démographique, il sera vain de réussir à couvrir les besoins sociaux de tous les enfants. Sur ce point, l'UNESCO (2014) a proposé des actions à mener. Cet organisme a suggéré que les politiques agissent dans le sens de faire baisser le nombre de mariages et de grossesses précoces et encouragent les filles à faire de longues études. Cette étude précise que « les femmes qui ont un niveau éducatif plus élevé courent moins le risque de se marier et d'avoir des enfants à un âge précoce » (UNESCO, 2014, p.183). L'autre action à entreprendre à court terme serait d'affecter les enseignants diplômés dans les écoles préscolaires. Etant donné qu'aucune école burundaise ne forme les enseignants de l'école maternelle, il serait opportun, à long terme, de créer des écoles de formation de formateurs de la petite enfance.

➤ ***Par rapport à l'accès à l'information et à la communication***

L'accès à l'information et à la communication est, d'après nos résultats, le deuxième facteur qui impacte significativement les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Malheureusement, comme dans plusieurs autres pays d'Afrique subsaharienne, « l'intégration [des TICE] est lente avec un avantage pour les grandes villes » (Mian Bi Séhi, 2010 cité par Zablou et al., 2014, p.37). Nous pensons que l'étude menée au sein de l'ENS de Bujumbura à l'endroit de futurs enseignants de l'ECOFI peut nous aider à définir des actions à mener. De plus, le rapport synthétique de recherche de Zablou et al. (2014), qui fait un bilan de différentes recherches concernant la formation des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne, pourra nous fournir des pistes concernant la formulation des recommandations.

Sans nul doute, pour pouvoir intégrer des TICE dans la politique éducative, « il faut des profils professionnels et des contextes technologiques et pédagogiques favorables » (Diallo, 2011, p.135). La recherche de Diallo a permis de montrer que dans les usages des TICE, l'accès, les ressources financières et le soutien sont les facteurs produisant plus d'impact sur les processus de construction des usages. De plus, d'autres facteurs décisifs restent l'engagement des directeurs des écoles et des parents d'élèves. Par contre, les formations continues en rapport avec les usages des TICE produisent peu d'impact, quoique variable d'un enseignant à un autre. Dans ce sens, Wallet (2001) note des résultats contrastés. Alors qu'en Afrique



francophone les formations à distance sont plus nombreuses qu'en Afrique anglophone, cet auteur note que les TICE connaissent une faible pénétration dans cette première. Les raisons avancées sont « l'insuffisance des ressources, des capacités techniques limitées et des politiques fragiles » (Wallet, 2001, cité par Zablot et al., 2014, p.40). Les enseignants interrogés ont déclaré faire recours aux TICE davantage dans les activités de préparation des leçons et de gestion de classe que dans les activités d'enseignement/apprentissage. Or, ces enseignants ont signalé que les formations initiales ne leur ont pas fourni les ressources nécessaires aux usages des TIC et qu'ils utilisent des compétences qu'ils ont pu développer grâce aux interactions avec les pairs.

Les actions à mener dans le cas du Burundi ne diffèrent pas de celles envisagées par les chercheurs sur l'intégration des TICE dans les écoles d'Afrique subsaharienne dont les résultats sont résumés dans le rapport Zablot et al. (2014). Toutefois, nous avons constaté que ces études se bornent aux infrastructures, aux équipements et à la formation des enseignants mais ne se sont pas intéressées à fond à la formation des élèves. Or, dans ce genre de formations, il faut penser une éducation centrée sur l'apprenant tel que préconisé par l'UNESCO (2013) et l'article 7 de la *loi n° 1/19 du 10 septembre 2013* (pour le cas du Burundi). Par ailleurs, les TICE qui produisent un impact dans notre étude ne sont pas en rapport avec l'école, mais avec l'internet et quelques outils et objets dont les élèves bénéficient en contextes familial et extrascolaire. En milieu scolaire, les actions à mener consisteraient donc à intégrer les TICE dans les pratiques de classe et promouvoir un enseignement y relatif, en insistant aussi sur les curricula. Pour ce faire, tout un dispositif est préconisé. Ce dernier concernerait la construction des infrastructures, les équipements, la formation des formateurs, la définition et la mise en application des curricula. Vu sous cet angle, c'est le pouvoir public qui devrait prendre en main la question de l'intégration des TICE dans les écoles. Concrètement, notre proposition part d'une étude récente (Ndikuriyo & Voulgre, 2018) qui fait un état des lieux de l'enseignement des TICE dans les écoles fondamentales du Burundi. Ce qui est frappant dans cette étude est que, près d'une décennie après, l'enseignement de ces techniques est quasi inexistant, surtout en milieu rural, alors que les systèmes fondamental pour l'enseignement de base, et BMD pour l'enseignement supérieur, s'inspirant du Processus de Bologne avaient pensé à introduire les TICE dans les pratiques de classe. Des espoirs étaient nés avec l'installation de la fibre optique qui a commencé à fonctionner en 2013 pour pallier le manque d'internet, et avec les projets de constructions hydroélectriques et du développement du secteur des énergies renouvelables (Ndikuriyo &

Voulgre, 2018). L'étude fait également remarquer qu'en milieu scolaire, ce sont les écoles qui sont fréquentées par les élèves ressortissant de familles matériellement aisées qui disposent de ressources à l'apprentissage des TICE. Alors que 27 écoles sur 40 n'ont aucun ordinateur (sachant que l'étude s'est seulement intéressée aux enseignants du milieu urbain et à ceux du milieu rural avec accessibilité éventuelle sur les ressources informatiques mises en place par l'IFADEM), des écoles de renom comme le Lycée du Saint-Esprit, le Lycée SOS, l'Ecole Internationale et l'Ecole indépendante ont plus de 20 ordinateurs chacune. Nous remarquons donc qu'au moment où les élèves de milieu rural et ceux ayant des ressources modestes n'ont pas accès à la formation aux TICE, ceux dont les parents sont aisés bénéficient doublement de la formation. Ils commencent les apprentissages en milieu scolaire et continuent à renforcer les contenus en dehors de l'école. Nous rappelons que ce sont ces mêmes élèves qui ont la possibilité de s'abonner à des bibliothèques et aux centres multimédias. Or, Danhier et al. (2014, p.14) conseillent d'« éviter l'effet pygmalion » et un « apartheid scolaire » dans un système d'enseignement si on veut le rendre démocratique et par conséquent performant. Comme pour la fréquentation de l'école maternelle, le facteur « accès à l'information et à la communication » ne semble donc pas jouer indépendamment d'autres facteurs liés au milieu urbain et aux ressources familiales des élèves.

Il est souhaitable donc que l'Etat continue à penser comment créer les conditions favorables à une école égalitaire (UNESCO, 2013). L'idéal serait que les responsables politiques pensent à faire accéder toutes les familles, et par conséquent tous les élèves, à internet. Badiane (2012) cité par Zablot et al. (2014, p.73) conçoit qu'un bon usage d'internet, qu'il appelle « la plus grande bibliothèque mondiale » est d'un grand atout « dans la formation de la jeunesse d'un pays » (Zablot et al., 2014, p.74).

Pour ce qui est des équipements facilitant l'accès à internet, nous pensons que le gouvernement pourrait entretenir des partenariats entre les services publics et privés au niveau national. Cette approche a été adoptée et a produit un impact positif au Rwanda et au Madagascar (cf. Projet IFADEM-Madagascar cité dans Zablot et al., 2014 ; UNESCO, 2014 ; Bastide, 2012). Selon Wallet (2004) et UNESCO (2013), mieux vaut compter sur les potentialités locales que toujours attendre des financements étrangers. L'étude de Ndikuriyo & Voulgre (2018) a montré aussi l'efficacité de telles démarches dans le cas du Burundi. En effet, cette étude s'est appuyée sur le fait qu'après la fermeture du projet IFADEM, l'espace multimédia du lycée de Kayanza a continué à fonctionner suite au soutien, en termes de

fourniture d'internet, de la société de télécommunication, LUMITEL, opérant localement. Dans ce sens, le gouvernement pourrait investir dans la gestion postprojets, en prévoyant des subsides, puisque des centres équipés, quoique peu nombreux, ne fonctionnent pas, suite au manque de financement (cf. l'espace IFADEM de Mwaro, cité dans Ndikuriyo & Voulgre, 2018). Pour les écoles ayant des ordinateurs mais qui accusent un manque de connexion à internet, l'usage des flashes modems (dont les prix sont abordables) évoqués par certains enseignants interrogés par Ndikuriyo & Voulgre (2018) pourrait être d'un grand apport.

L'approche par partenariat pourrait aussi fonctionner dans le cas de la construction des infrastructures grâce à la sollicitation d'appuis de la part d'entreprises locales de construction. De même que ces entreprises contribuent à l'édification des stades de football ou aux élections, le gouvernement pourrait faire de même pour équiper certaines écoles, en approchant les organismes et entreprises locaux opérant dans le secteur de l'informatique.

Faute d'une indépendance économique, rétablir et renouveler de bonnes relations internationales et diplomatiques pour « stimuler les financements » (Jacobs et al., 2009, p.82) sont des actions louables. C'est grâce à cette entente que les fonds peuvent être octroyés. A court terme, compte tenu des besoins et du niveau de richesse du pays, il est impossible que l'enseignement des TICE soit effectif. Suite au manque d'ordinateurs, l'usage du téléphone portable pourrait aider dans ce sens. En effet, les avantages de cet appareil, comme le fait de coûter moins cher (Lethuillier et al., 2013) et de faciliter la lecture (UNESCO, 2014), ont été relevés par Mian Bi Séhi (pour le cas de la Côte d'Ivoire) et Bruillard (2012) dans le cas du Madagascar. Le gouvernement pourrait donc s'en inspirer d'autant plus que, selon l'UNESCO (2012), « les systèmes éducatifs des régions les plus pauvres doivent aujourd'hui s'en approprier et de manière inclusive » (UNESCO, 2012 cité dans Zablot et al., 2014, p.50). L'organisme ajoute que cette inclusion ne peut être effective que si c'est un véritable projet, avec une politique soutenue, un leadership confirmé associé à une institution importante, un gouvernement ou une instance supérieure de l'Etat. C'est donc une politique nationale d'intégration des TICE qui est recommandée, telle que la conçoit Ndoye (2013).

Pour l'usage des TICE dans le cours de français, le ministère pourrait négocier des formations à distance, du moment qu'il y a des organismes francophones qui financent l'enseignement du français (voir Badiane, 2012). Cet enseignement à distance pourrait faciliter les échanges entre les enseignants et entre les élèves sous la forme de forums tutorés ou de réseaux.

Concernant la formation des enseignants qui reste insuffisante (Barahinduka et al., 2014 ; Ndikuriyo & Voulgre, 2018), le gouvernement devrait s'y investir. En effet, ces dernières études montrent que la plupart des enseignants n'ont aucune formation initiale préalable et que ceux qui ont suivi des cours d'informatique à l'université ont déclaré avoir oublié les notions apprises, faute de pratique. Ils souhaiteraient un accompagnement mais celui-ci doit aussi être bien pensé. En effet, dans l'étude Ndikuriyo & Voulgre (2018), les enseignants de 11 écoles ont déclaré avoir été formés par des superviseurs qui n'avaient pas eux-mêmes les compétences nécessaires, n'étant pas du domaine ou ne maîtrisant pas les langues des TICE. Celles-ci sont en l'occurrence le français et l'anglais (Lethuillier et al., 2013). C'est peut-être pour cette raison que les formations continues en contextes africain et burundais ne produisent pas d'impact significatif. L'étude Ndikuriyo & Voulgre (2018) note également que les enseignants de 28 écoles sur 39 ont déclaré n'avoir jamais eu de formation continue. Un suivi rigoureux de la formation continue pourrait être envisagé. En effet, il paraîtrait que dans les pays africains, la raison pouvant être à la base des résultats insatisfaisants est le fait que les enseignants ne s'investissent pas beaucoup. Parallèlement à la formation, ils vont prêter des heures supplémentaires dans les cours de soutien pour compléter le maigre salaire (Coumaré, 2010) et par conséquent relever leur considération sociale (UNESCO, 2012). De plus, le gouvernement et les responsables scolaires pourraient redéfinir l'usage clair du peu de matériel disponible. En effet, plusieurs enseignants concernés par les différentes études, surtout celles ayant eu lieu au Burundi, déclarent utiliser le peu d'équipements à leur portée pour des activités autres que l'apprentissage proprement dit. Par ailleurs, faute de fournir des centres multimédias au niveau local (pour que les élèves s'exercent après l'école), la place des TICE dans les programmes d'études devrait être revue. En effet, comme le précise l'étude de Ndikuriyo & Voulgre (2018), les TICE ont été insérées à la fin du programme des Sciences et proposent quelques notions d'informatique. Par ailleurs, cette étude précise que les enseignants qui parviennent à les enseigner sont rares, du moment que même les programmes des sciences sont difficiles à terminer. Il faudrait initier une étude minutieuse sur l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage de chaque domaine, et surtout du et en français en privilégiant la pratique des élèves. Cette proposition nous est dictée par le fait que c'est un outil qui produit un grand impact sur les résultats des élèves burundais. Des activités dans les différentes disciplines devraient être faites à l'aide des TICE. Le logiciel *Platon* de Fairon et al. (2013) est un exemple des activités de dictées et d'orthographe qui peut aider à améliorer la compétence d'écriture dans les cours de langues.

➤ ***Par rapport aux ressources familiales***

Le troisième facteur ayant produit des résultats significatifs est « les ressources familiales » en lien avec la classe urbaine favorisée. Notre conviction est qu'il est difficile de penser une société relativement égalitaire à court terme. Mais alors, l'enjeu serait « l'égalité de chances pour toutes les classes sociales sans que cela porte préjudice aux classes les plus favorisées » (Jacobs & Rea, 2011, p.87). La voie de sortie serait de relever le niveau de vie et donc le PIB (Produit Intérieur Brut) de toute la population burundaise. Or, cela est un processus long qui requiert beaucoup d'autres conditions qu'il faudrait analyser dans une étude macrosocio-économique. Toutefois, si nous devons proposer des actions à mener dans le cas de la lecture du français, nous les orienterions dans le sens des variables qui composent le facteur « ressources familiales ». Rappelons que ces variables sont la formation intellectuelle des parents, l'aide que ces derniers apportent aux devoirs et aux cours du soir, la capacité des parents de parler français avec leurs enfants, les appareils et objets qu'ils achètent ainsi que le redoublement - bien que celui-ci soit corrélé négativement -.

Pour remédier aux inégalités socio-économiques, nous demanderions au gouvernement de limiter autant que faire se peut les écarts dans les moyens des ménages. Cela reviendrait à réduire les écarts entre les rémunérations pour tous les salariés et relever les prix des denrées des producteurs locaux non-salariés, afin d'équilibrer le pouvoir d'achat de chaque contribuable. Cela pourra permettre aux familles d'acheter les appareils et objets aidant dans le renforcement du français. Par ailleurs, une autre action possible serait que le gouvernement crée une électrification généralisée en ville et surtout dans les zones rurales, surtout que la plupart de ces appareils fonctionnent grâce au courant électrique. La production d'électricité contribue en effet à la naissance de l'urbanisation, étant donné que là où il y a du courant électrique, naissent des activités productrices de revenus, une des principales caractéristiques des villes. Supprimer les taxes et impositions sur les matériaux scolaires en général, les livres et les appareils pouvant aider dans l'apprentissage et le renforcement du français en particulier serait aussi d'une grande aide. Cette contribution serait bénéfique non seulement pour la maîtrise du français, mais également dans tout le système éducatif, du moment que presque toutes les matières sont enseignées en français. Cette action contribuerait aussi à l'apprentissage formel et informel des TICE (dont les équipements sont importés). Les prix réduits de ces articles permettraient aussi au gouvernement de subventionner les écoles fréquentées par les élèves de familles modestes. Une fois les conditions des ménages et des écoles « relativement harmonisées », il n'y aurait plus d'attrait particulier pour le peu d'écoles

privées, puisque les écoles publiques et privées enseigneraient dans les conditions similaires. Quant à l'aide intellectuelle des parents et leur capacité d'échanger en français avec leurs enfants qui demeurent très déterminants, l'action à mener serait d'allonger la durée de la formation initiale et encourager les filles à faire de longues études. Rappelons que selon la littérature, le niveau de formation des mères est plus déterminant que celui des pères.

Cependant, d'autres conditions resteraient à satisfaire comme la question des langues d'enseignement (particulièrement en français) qui, comme nous l'avons vu, constitue l'un des principaux facteurs poussant les parents aisés à préférer l'enseignement privé à l'enseignement public.

S'agissant du redoublement qui impacte négativement les performances, nous pensons l'action à mener sous un double aspect. Le premier serait orienté vers les enseignants. Il s'agit d'une formation initiale solide et une motivation passant par un bon salaire. Le deuxième aspect consisterait à laisser l'autonomie aux enseignants quant à l'avancement des élèves. Cela éviterait que certains élèves arrivent aux classes avancées sans niveau requis. Une évaluation diagnostique qui, comme on l'a vu, est quasi inexistante dans les écoles burundaises est à encourager, afin d'avancer les élèves potentiellement compétents. Nous suggérerions aussi d'augmenter des structures professionnelles d'accueil des élèves qui ne sont pas capables de suivre un enseignement général - qui sont nombreux aujourd'hui -.

➤ ***Par rapport aux activités de lecture en classe et par plaisir***

Les activités de lecture en classe et par plaisir constituent les facteurs impactant positivement les performances des élèves en compréhension de l'écrit, après ceux qui sont liés à la classe urbaine aisée. Bien que ces activités se retrouvent dans toutes les écoles, le poids de cette classe urbaine favorisée reste prédominant. En effet, il a été observé que les élèves qui lisent beaucoup par plaisir sont ceux des écoles privées ne se retrouvant qu'en milieu urbain et qui proviennent de familles plus ou moins aisées matériellement et intellectuellement. De même, il a été constaté que ces activités de lecture produisent plus d'impact lorsqu'elles sont associées à la motivation des enseignants. Or, il a été remarqué que les enseignants qualifiés et motivés préfèrent rester en milieu urbain et sont généralement engagés dans certaines écoles de renom, en l'occurrence privées et sous convention.

Concernant les actions à mener, nous les scindons en deux groupes. Nous détaillerons les préconisations selon le facteur lecture par plaisir, puis regrouperons les activités de lecture en

classe et les activités didactiques, puisque les deux dernières ont lieu en classe et sont souvent simultanées.

➤ ***Par rapport aux activités de lecture par plaisir***

La lecture par plaisir est celle qui a lieu en dehors des heures de cours, généralement en milieu familial ou dans des espaces publics ou privés aménagés pour cette fin. En milieu familial, la lecture concerne non seulement les livres achetés par les parents ou empruntés dans les bibliothèques scolaires ou les centres de lecture privés. Cette lecture se fait aussi via les réseaux sociaux grâce à la possession de certains appareils. Or, même si les bibliothèques scolaires sont rares dans les écoles, des centres de lecture publics ont été mis en place par le gouvernement. De ce constat, nous avons conclu que si un élève a besoin de lire, il ne pourra pas manquer de support. Même si les élèves du milieu rural passent leur temps libre à effectuer des travaux champêtres et ménagers (alors que ceux-ci sont synonymes de piètres résultats), si l'électrification est réussie, les élèves pourraient lire le soir.

Par contre, la lecture sur les réseaux sociaux, qui est par ailleurs motivante à l'adolescence (à laquelle appartiennent les élèves de 15 ans) et passe par l'utilisation des TICE à certaines conditions, n'est accessible qu'aux élèves de la catégorie favorisée. Or, la lecture sur les réseaux sociaux est une lecture par plaisir.

Notre recommandation va à l'endroit du pouvoir. Si le gouvernement, à travers son ministère de tutelle, veut relever le niveau de son système éducatif et du français en particulier, les bibliothèques scolaires doivent être disponibles et les activités de lecture hors-école être promues. De plus, la motivation chez les enseignants prime plus que tout car, comme il a été remarqué dans les enquêtes PISA, ce sont les enseignants qui ont un rôle de premier plan pour pouvoir apprendre aux élèves l'autonomie et les stratégies de lecture. Or, pour que ces lectures faites en dehors de l'école soient efficaces, les premières initiations sont prises en main par les enseignants, qui imposent des lectures obligatoires dans un premier temps. Comme ces activités nécessitent une préparation et une correction, la motivation doit passer par l'octroi d'un salaire raisonnable, pour que ces enseignants s'y consacrent et ne cherchent pas à compléter leur salaire par d'autres activités rémunérées. Une fois les élèves et les enseignants motivés, le gouvernement solliciterait, de la part des communautés, la construction de bibliothèques scolaires et publiques (sous forme de travaux communautaires) et interviendrait dans l'équipement. Compte tenu du niveau de richesse du pays, l'équipement pourrait provenir des rapports de coopération et de partenariats nationaux et

internationaux. Toutefois, toutes ces actions seront bénéfiques si elles sont associées à une électrification généralisée qui, comme nous l'avons déjà dit, promeut un relèvement du niveau de vie des populations.

Nos recommandations s'adressent aussi aux responsables scolaires, aux enseignants et aux élèves eux-mêmes. Aux premiers de superviser la pratique de ces activités scolaires de lecture et persuader les enseignants à les donner et à les corriger. Que ces autorités sensibilisent les parents afin qu'ils encouragent leurs enfants à lire et expliquent aux élèves que leur avenir dépend des efforts, en particulier en lecture. Que les enseignants ne privilégient pas l'argent et qu'ils sachent que l'exercice du métier d'enseignant est généreux et qu'ils remarquent que le relâchement de celui-ci pénalise les élèves. Aux élèves, qu'ils visent toujours l'excellence, en sachant que celle-ci passe par un acharnement au travail, en particulier pour la lecture en dehors de l'école.

➤ ***Par rapport aux activités didactiques et de lecture en classe***

Pour rappel, les activités considérées, en rapport avec la lecture en classe sont, la lecture silencieuse, la lecture à haute voix, la compréhension générale et détaillée, les activités sur la langue et les activités de production. Toutes ces activités ont montré une certaine significativité et celle-ci est amplifiée par un échange entre pairs et par les matériaux didactiques. Les actions à mener pour favoriser ces activités sont aussi en rapport avec les activités en classe en général. Comme cela est apparu au chapitre XIV, ces activités sont en étroite relation avec la qualité de l'institution scolaire. Or, celle-ci dépend de plusieurs variables dont la disponibilité des enseignants qualifiés, motivés et expérimentés pour enseigner le français, du nombre de formations continues suivies, de la disponibilité des manuels scolaires, souvent en lien direct avec celle de la bibliothèque scolaire et de l'effectif de la classe. Rappelons également que ces activités en classe sont négativement corrélées avec la pauvreté en ressources des établissements scolaires.

S'agissant des actions à mener, nos recommandations s'adressent d'abord au gouvernement, qui, comme nous l'avons montré, gère entre autres, la formation des enseignants, l'élaboration des curricula et les réformes, les moyens faisant fonctionner les écoles, la planification et le suivi-évaluation.

S'agissant de la qualification, l'Etat pourrait d'abord cesser d'orienter les élèves les plus faibles dans les écoles de formation des enseignants et sélectionner plutôt les élèves les plus brillants.



La qualité des enseignements dépend aussi de la qualité des enseignants. Ensuite, chaque cours devrait être donné par un formateur diplômé dans la matière et ayant un niveau universitaire comme c'était le cas avant l'introduction du système fondamental. Selon Sahlberg (2012), la qualification requise en Finlande est un master d'université, et dans plusieurs pays européens un diplôme universitaire est exigé pour enseigner au secondaire et même à l'école primaire (Danhier et al., 2014 reprenant Eurydice, 2013). Comme nous l'avons vu, ce qui fait la qualité d'un système éducatif est d'engager des lauréats hautement qualifiés, les motiver et les retenir, afin qu'ils aient de l'expérience. En contexte burundais, comme les résultats de notre enquête l'ont montré, les enseignants performants boycottent le métier d'enseignant et vont investir leurs compétences dans d'autres secteurs plus rémunérateurs et considérés socialement. Nous pensons qu'aussi longtemps que le gouvernement n'aura pas pensé à relever le salaire des enseignants ou à leur attribuer d'autres avantages (par exemple des crédits pour améliorer leurs conditions de vie), l'espoir de les retenir sera vain. Ce sont ces avantages liés au métier d'enseignant qui feront que des étudiants brillants choisiront la carrière enseignante. Comme les résultats l'ont montré, choisir le métier de son propre gré est un facteur très déterminant pour les performances des élèves en général et en compréhension de l'écrit en particulier. Il en est de même de bonnes conditions de logement (des enseignants) qui influencent positivement et significativement les performances en lecture.

Concernant les activités didactiques, il a été remarqué qu'au Burundi celles qui sont en rapport avec la langue et la production ont été modifiées par les concepteurs de programmes. Etant donné que la compréhension de l'écrit exige des compétences complexes, les activités de production telles que la composition et la dictée ne sauraient être ignorées. Nous avons remarqué, à travers les phrases produites dans les quelques questions ouvertes de notre questionnaire destiné aux élèves, que les défis dans la production sont énormes. Le gouvernement s'étant lui-même rendu compte que le problème de l'enseignement des langues est pertinent, une étude urgente est à envisager.

Elle contribuerait à déceler où se trouvent exactement les vraies lacunes et à penser une nouvelle réforme qui se focaliserait sur les activités de la langue et de production écrite qui demeurent incontournables dans l'enseignement/apprentissage du français. Danhier et al. (2014, p.51) montrent que « des réformes ponctuelles et à court terme emboîtées dans une réforme plus vaste à long terme » ont permis aux pays comme la Pologne d'améliorer la

performance de leur système éducatif. Cependant, nous exhorterions les décideurs burundais à éviter de faire ce genre de réformes dans la précipitation, étant donné que ce qui marche dans un pays ne marche pas nécessairement dans un autre (Dupriez et al., 2008 ; Jacob et al., 2009).

Aux enseignants et aux élèves, nous recommanderions de lutter contre la politique du moindre effort.

➤ ***Par rapport aux cours extrascolaires payés***

Les cours qui enregistrent un impact significatif sont ceux qui sont dispensés en milieu familial et qui sont destinés aux élèves dont les parents sont capables d'en supporter le coût, a-t-on vu. De plus, il a été observé qu'il existe un grand écart de performances entre les élèves qui bénéficient de ces aides et ceux qui n'en bénéficient pas. Par ailleurs, ces cours sont très nécessaires parce qu'ils répondent au besoin de combler une éventuelle lacune. La question qui reste posée est de savoir comment rendre ce renforcement différencié accessible à tous les élèves, du moment que l'équité est la qualité d'un système aspirant à la performance. Quel rôle doit jouer le pouvoir ? les chefs d'établissements, les enseignants et différents partenaires scolaires ?

Le rôle primordial revient au gouvernement, qui, comme le stipule l'article 4 de la loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire, a l'obligation de rendre égal l'accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. En outre, l'article 10 de la même loi précise que « l'école est ouverte à tous, afin de leur donner les mêmes chances de réussite et de promotion sociale ». A notre avis, le pouvoir devrait revoir l'organisation de ces cours car « un bon enseignement est un droit pour tous les types d'élèves » (Cobbaut, 2011). Comme nous l'avons dit au cours du chapitre IV, le gouvernement devrait financer ces cours de renforcement en milieu scolaire et les planifier de façon différenciée, en les offrant à tous les élèves, selon les besoins de chacun.

Si le projet envisagé par l'Etat demande beaucoup de finances, une approche bien motivée passant par une sensibilisation, pourrait faire en sorte que les parents et tous les partenaires éducatifs contribuent selon les moyens de chacun. Selon Jacobs & Rea (2011, p.86), « la démocratisation de l'enseignement nécessite un travail de longue envergure et demande peut-être et surtout un réflexe de solidarité de la part de groupes les plus privilégiés de notre

société ». D'ailleurs, comme nous l'avons signalé, ce système fonctionne très bien au lycée du Saint-Esprit, qui est un lycée public et une des écoles les plus performantes.

Mais pour qu'un tel projet gouvernemental puisse être effectif, une réorganisation d'ampleur nationale est nécessaire. Comme nous l'avons dit *supra*, l'idéal serait que les revenus de tous les citoyens soient « harmonisés », afin d'éviter d'énormes écarts et qu'il n'y ait pas de frustrations des uns et des autres. Selon Danhier et al. (2014, p.51) reprenant Sahlberg (2011), la performance dans ce cas doit être « le fruit d'une volonté collective d'amélioration du système d'enseignement pour tous ». C'est dans ce contexte que même les enseignants qui ont fait de ces cours un business se conformeront à l'article 8 de la loi précédemment mentionnée : « tout enseignant se consacre avec une égale sollicitude à l'éducation et à l'instruction des élèves confiés à ses soins ». Ces enseignants collaboreraient avec les directions scolaires, afin d'établir les priorités des élèves et définir la forme d'intervention. Les directions scolaires approcheraient aussi les partenaires au niveau local et assureraient un suivi des cours d'appui.

➤ ***Par rapport aux évaluations et à l'autoévaluation des enseignants***

En guise de conclusion concernant l'évaluation et l'autoévaluation, nous rappelons que deux types d'évaluations ont été explorés, à savoir l'évaluation adressée aux élèves par l'enseignant et celle relative aux enseignants, de la part des responsables hiérarchiques. Différentes études ont montré que les deux évaluations, si elles sont administrées d'une manière régulière et adéquate, produisent des impacts positifs. Des deux formes d'évaluation, c'est la deuxième qui a été la plus significative. En d'autres termes, les élèves qui sont formés par les enseignants évalués régulièrement réussissent mieux en compréhension de l'écrit. Malheureusement, comme nous l'avons remarqué, la descente en classe des autorités habilitées connaît des disparités, suite aux raisons que nous avons relevées. Une étude spécifique en ce sens pourrait les éclairer davantage, afin de pouvoir y remédier. Pour le moment, nous tentons de formuler des actions à mener pour que cette évaluation atteigne toutes les écoles et tous les enseignants.

Afin de pouvoir proposer des actions à mener, rappelons que trois principaux défis handicapent cette évaluation. Il s'agit du manque de moyens en général et pour le déplacement en particulier, de la formation insuffisante des superviseurs et le fait de la nomination des évaluateurs sans considérer leurs compétences. Tout comme pour la plupart

des facteurs, l'essentiel des actions à mener est orienté vers le gouvernement et par extension au ministère de tutelle.

Dans cette optique, la première action consisterait à créer des écoles de formation des inspecteurs d'écoles et faire en sorte que ces derniers terminent leur formation en ayant les compétences suffisantes. La deuxième stratégie serait que le gouvernement affecte des moyens suffisants à la supervision. Si ces moyens ne peuvent pas être disponibles, il pourrait envisager de réduire le nombre de postes chargés de cette tâche, tellement ils sont nombreux au Burundi. Le gouvernement affecterait les salaires et les avantages liés aux postes supprimés aux besoins des quelques organes restants, pour les rendre plus efficaces. La troisième action serait d'éviter les considérations partisans et de privilégier les compétences techniques dans la nomination des superviseurs scolaires.

➤ ***Par rapport aux mauvaises conditions d'enseignement, à la démotivation et à la volonté de quitter le métier d'enseignant***

Les deux facteurs sont inséparables puisque la démotivation et la volonté de quitter le métier sont une concrétisation d'une volonté des enseignants d'en finir avec les mauvaises conditions dans lesquelles ils travaillent.

Les actions à mener sont d'une part celles que nous avons évoquées supra concernant la manière d'encourager et de retenir les enseignants, à savoir un bon salaire et des avantages divers pour rendre le métier attractif. D'autre part, il faudrait que les concepteurs des programmes insèrent des activités, des textes et des supports qui font éloge du métier d'enseignant. Cette intégration d'activités serait par exemple proposée dans les cours d'art, de chansons et comptines, etc., afin d'imprégner les enfants des bienfaits de l'enseignement en bas âge. Une autre façon de faire serait de créer des émissions radiodiffusées et télévisées qui vantent et valorisent le métier d'enseignant. Ces émissions et activités scolaires seraient orientées dans le sens de donner du goût des élèves par rapport au métier d'enseignant. Une autre manière de valoriser le métier d'enseignant serait de prévoir dans les règlements scolaires et la loi, des punitions sévères pour les élèves qui manifestent des actes graves d'indiscipline à l'endroit des enseignants. Avec les périodes post conflits, des comportements inhabituels comme le fait de s'attaquer aux enseignants ont été signalés dans plusieurs écoles et ont accentué la dépréciation du métier d'enseignant. Des médias rapportent également une politisation qui pousse les élèves à une insubordination. De telles activités et émissions de sensibilisation aideraient à dissuader les élèves de tels actes.

➤ ***Par rapport à la pratique du français hors école et en famille***

La pratique du français hors école et en famille est un autre facteur qui est relevé dans notre étude comme impactant significativement les performances des élèves en compréhension de l'écrit. Des disparités importantes s'observent dans l'usage de cette langue en milieu extrascolaire. En contexte familial, il a été démontré que la véritable pratique de cette langue n'est effective que lorsque les parents sont intellectuels. De plus, l'échange en français en milieu extrascolaire est généralement un phénomène urbain. En milieu rural à majorité analphabète, le français n'est parlé qu'à faible fréquence, en l'occurrence entre les frères et sœurs scolarisés. Cet échange se retrouve également, à petite échelle, entre des élèves voisins.

Notre contribution consiste à définir quelles actions peuvent être menées pour que le français soit parlé en dehors de l'école, notamment dans les milieux rural et non intellectuel. Les acteurs de ce changement seraient les chefs d'établissements, les enseignants, les élèves eux-mêmes et les parents d'élèves. Que les directeurs d'écoles encouragent les élèves à s'exprimer en français pendant la récréation et sur le chemin de l'école. L'usage du « signe » comme cela se faisait dans les années passées, devrait être réintroduit en milieu scolaire. Que les enseignants encouragent les élèves à s'exprimer en français à tout moment, de façon spontanée et sans crainte de commettre des fautes. Les enseignants devraient aussi proposer aux élèves des activités d'expressions orale et écrite en français, que ce soit en classe ou à faire à domicile. Ces activités peuvent être des dialogues, des jeux de rôle, la déclamation des poèmes, les représentations théâtrales, etc. Des exercices de lecture et de production faits à la maison contribueraient aussi à relever le niveau de français.

Quant aux élèves, il serait bénéfique qu'ils s'efforcent d'échanger en français, en famille avec les fratries, les voisins et les parents (quand c'est possible), pendant la récréation et sur le chemin de l'école avec les pairs. En milieu intellectuel, que les parents s'appliquent à échanger en français avec les enfants.

Au terme de notre recherche, nous ne prétendons pas avoir touché à tous les facteurs expliquant la baisse continue du niveau d'enseignement en général, du français et en compréhension de l'écrit en particulier. Notre contribution aura montré que l'enseignement du et en français au Burundi est confronté à de nombreux défis, alors qu'il constitue un enjeu

majeur dans la vie du pays en général, dans le système éducatif et l'école fondamentale en particulier. C'est à ces challenges que le pays doit s'atteler à affronter s'il veut atteindre une bonne performance. C'est plus qu'une nécessité à l'aune de la mondialisation. Nous pensons que notre recherche pourra éclairer les décideurs et les partenaires éducatifs au Burundi mais aussi dans d'autres pays connaissant les mêmes contextes.

En définitive, plutôt qu'une fin, nous souhaiterions que notre travail soit une ouverture à de nombreuses perspectives. Nous pensons entre autres qu'une étude similaire sur l'écriture serait intéressante. Une étude approfondie sur la cohabitation efficace des quatre principales langues du Burundi dans l'enseignement serait aussi à encourager. De plus, ayant soupçonné un décalage entre les déclarations des enseignants et leurs pratiques réelles, nous suggérons une étude sur les gestes professionnels des enseignants.

## Références bibliographiques

- ACALAN. (2009). *Les politiques nationales: le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion en Afrique, du 5-7 février 2009. Rapport des rapporteurs*. Addis Abeba: ACALAN. Retrieved from <http://www.youscribe.com/catalogue/presentations/loisirs-et-hobbies/animaux/colloque-de-synthese-de-l-acalan-rapport-provisoire-6-fevrier-388078> consulté le 12 mars 2017.
- Acquier, J.-L. (1984). L'architecture ancienne du Burundi. In L. Ndoricimpa & J.C. Guillet (Eds.), *L'Arbre mémoire. Traditions orales du Burundi* (pp.167-176). Paris: Carthala-Centre de civilisation burundaise.
- Adam, J.- M. (2008). *La linguistique textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Adams, M. & Bruce, B. (1982). Background Knowledge and Reading Comprehension. In, J.A., Langer & Smith-M.T., Burke (Eds.), *Reader meets author: Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp.2-25). Newark-DE: International Reading Association.
- Agence Bujumbura News. (2016). *Ecoles secondaires d'excellence: Six établissements scolaires ont été plébiscités*. Retrieved from <https://bujumburanewsblog.wordpress.com/2016/09/05/ecoles-secondaires-dexcellence-six-etablissements-scolaires-ont-ete-plebiscites/> Consulté le 22 septembre 2016.
- Agence Bujumbura News. (2016). *Pourquoi ma connexion internet est toujours lente au Burundi, alors qu'il y a la fibre optique ?* Retrieved from <https://bujumburanewsblog.wordpress.com/2016/11/07/pourquoi-ma-connexion-internet-est-toujours-lente-au-burundi-alors-quil-y-a-la-fibre-optique/> Consulté le 9 novembre.
- Agence de Coopération et de Recherche pour le Développement [ACORD] (n.d), *Pour un système éducatif burundais qui promeut l'égalité fille-garçon. Situation du genre dans le système éducatif burundais*. Retrieved from [www.acordinternational.org/acord/fr/acord/fr/our-work/pr-un-système-educatif-burundais-qui-promeut-lgalit-fillegaron/](http://www.acordinternational.org/acord/fr/acord/fr/our-work/pr-un-système-educatif-burundais-qui-promeut-lgalit-fillegaron/). Consulté le 11 novembre 2016.
- Alcaraz, M. (2014). L'IFADEM : des ressources pédagogiques pour la formation des instituteurs et l'enseignement du français en accès libre. In S., Zablot, C., Combemorel-Pauty & G-L., Baron (Ed.), *TICE et formation des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne. Rapport de recherche*. Paris: Université Paris Descartes (Laboratoire EDA).
- Alegria, J. & Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In Rieben, L. & Perfetti, C. (Ed.), *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp.173-196). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Alexander, K., Entwisle, D. & Dauber, S. (2003). *On the Success of Failure: A Reassessment of The Effects of Retention in the Early Grades*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altet, M. (2000). L'analyse des pratiques. Une démarche de formation professionnelle ? *Recherche et Formation*, n°35, pp.25-41. Retrieved from <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>
- Altinok, N. & Bourdon, J. (2012). *Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation*. Paris: AFD Collection.
- Anderson, J.-R. (1985). *Skill acquisition: compilation of weak-method problem solution*. Technical Report N° ONR-85-1. Pittsburgh: Carnegie-Mellon University.
- Andriamamonjy, P. (2000). Le rôle du genre grammatical au cours de la reconnaissance de noms. *Année Psychologique*, 100-3, 419-442. Retrieved from

[https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_2000\\_num\\_100\\_3\\_28652](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2000_num_100_3_28652)

- Angel, A.L. Payne, A.C. & Whitehurst, G.J. (1994). The role of Home Literacy environment in the development of Language ability in preschool children from low-income families. *Early childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Anis, J., Shiss, J.-L. & Puech, C. (1988). *L'écriture: théories et descriptions*. Bruxelles: De Boeck.
- Applebee, A.N., Langer, J.A. & Mullis, I.V.S. (1987). *Learning to be Literate in America: Reading, Writing and Reasoning*. Princeton NJ: Educational Testing Service.
- Ashkar, A. (2014). *La socialisation et la créativité chez les adolescents : étude menée auprès de participants français et Syriens* (Doctoral dissertation). Université Paul Valéry, Montpellier. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01147447/document>
- Auzias, D. & Labourdette, J.-P. (2015). *Burundi. Petit Futé*. Retrieved from <https://boutique.petitfute.com/burundi-2015.html> consulté le 23 mai 2016.
- Baddeley, A.D. (1993). *La mémoire humaine. Théorie et pratique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Badiane, S. (2012). *Les TIC dans l'éducation : un remède au manque de formation des enseignants et à la baisse de niveau des apprenants*. Retrieved from <https://pencmi.mondoblog.org/2012/10/12/les-tic-dans-leducation-un-remede-au-manque-de-formation-des-enseignants-et-a-la-baisse-de-niveau-des-apprenants/>
- Bamboneyeho, V. (1983). *Le roman de l'Afrique noire francisé (1947-1960): déviance d'un courant littéraire* (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E. & Linden, L. (2007). Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235-1264.
- Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In Cicurel, F. & Véronique, D. (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp.21-36). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Banque Mondiale. (2007). *Le système éducatif burundais. Diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l'éducation primaire gratuite pour tous*. Washington, D.C/ Département pour le développement Humain de la Région Afrique. Retrieved from [https://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444659-1210786813450/ED\\_CSR\\_Burundi.pdf](https://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444659-1210786813450/ED_CSR_Burundi.pdf)
- Baragunzwa, R. (1983). *Objectifs et contenus de la langue maternelle dans les écoles primaires et secondaires du Burundi*. Bujumbura: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000057581>
- [Barahinduka, E., Voulgre, E. & Baron, G.-L. \(2015\). Supervision pédagogique du Burundi: Le cas de trois provinces du Nord. Adjectif.Net. Retrieved from http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article337](#) Consulté le 04 février 2020.
- Barakamfitye, L., Ndayisaba, J., Niyongabo, J., Niyonsaba, G., Ntirandekura A., Mvukiye, B. & al. (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi. Diagnostic et Perspectives pour le Renforcement des Capacités du Système Éducatif*. Bujumbura: Centre Universitaire de Recherche et d'Intervention pour le Développement Individuel, communautaire et Social (CRIDIS). Retrieved from [http://www.unescoafrica.org/sitebreda/pdf/Rapport\\_etude\\_question\\_enseignante\\_burundi.pdf](http://www.unescoafrica.org/sitebreda/pdf/Rapport_etude_question_enseignante_burundi.pdf)
- Bararufise, B. (1975). *Contribution à l'étude des problèmes posés par l'éducation et la scolarisation au Burundi*



- (Doctoral dissertation). Université Lumière Lyon 2. Retrieved from [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1975/bararufise\\_b/pdfAmont/bararufise\\_b\\_intro.pdf](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1975/bararufise_b/pdfAmont/bararufise_b_intro.pdf)
- Barré de Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M. (2004). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Bastide, E. (2012). *Éducation et formation par les TIC en Afrique subsaharienne. 7 milliards de voisins*. Paris: RFI. Retrieved from <http://www.rfi.fr/fr/emission/20121019-1-education-formation-tic-afrique-subsaharienne>
- Baudet, S. (1990). Représentations cognitives d'état, d'événements, et d'actions. In François, J. & Denhière, G. (Eds.). *Cognition et Langage. Langages*, 100, 45-64. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1990\\_num\\_25\\_100\\_1566](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1990_num_25_100_1566)
- Bauersfeld, H. (1994). Réflexions sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 175-198. <https://doi.org/10.7202/031706ar>
- Baumert, J., Gruchn, S. Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.U. (1997). *Bildungsverläufe und Psychosoziale Entwicklung im jugendalter (BIJU)*. Berlin: Dokumentation-Band 1, Max Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Heyn, S. & Köller, O. (1994). *Das Kieler Lern Strategien*. Inventar (KSTS). Kiel: Institut für die pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Baumwell, L., Bornstein, M.H. & Tamis-LeMonda, C.S. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of Language milestones. *Child development*, 72(3), 748-767.
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A. & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, 29-30, 3-245. Liège: Université de Liège (Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/19520>
- Beals DeTemple, J.M. & Dickinson, D.K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of Children from low-income families. In Dickinson, D.K, (Ed). (1994). *Bridge to literacy: children, Families and schools* (pp.19-40). Cambridge, MA: Blackwell
- Beals DeTemple, J.M. (1993). Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook*, (42), 207-215.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Beaugrande, R. de. (1981). Design Criteria for Process Models of Reading. *Reading Research Quarterly*, n° 2.
- Beche, E. (2013). TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun. *Revue Frantice.net*, 6, 5-21. <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/723/3.Beche.pdf> consulté le 06 février 2020.
- Béguelin, M.-J. (Éd.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Béjoint, H. (1981). The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries. *Applied Linguistics*, 2 (3), 207-222.
- Béjoint, H. (2003). Vers un dictionnaire bilingue de médiation. In Szende, T. (2003), (dir.). *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues* (pp.207-222). Paris: Honoré Champion.

- Benabou, A. (1982). *Recherche sur le swahili du Burundi : les nominaux* (Doctoral dissertation). Université de Nice, Nice. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01264272/document>
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris: Plon.
- BEPEB. (2015). *Curriculum d'enseignement: domaine de mathématiques*. Bujumbura: BEPEB.
- Berchoud, M. (2015). De la transgression dans les apprentissages : usages et limites. *Voix Plurielles*, vol. 12, n°1. Retrieved from <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/1188>
- Berchoud, M. (2015). Entrée dans l'écrit au CP après la maternelle: des obstacles en miroir ? Professeur/élèves, famille, société/école. In Belhadj, H. & Marin, B. (Ed.), *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture*. L'Harmattan.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignants: revue de la question chez les enseignants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-2-page-113.htm>
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris: Retz.
- Bertrand, J., Bois, G., Court, M., Henri-Panabière, G. & Vanhée, O. (2012a). Scolarité dans les familles nombreuses populaires et conditions matérielles d'existence. *Informations sociales*, 173, 74-82.
- Bertrand, J., Bois, G., Court, M. & Henri-Panabière, G. (2013). La fratrie comme ressource. Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses. *Politiques sociales et familiales*, 111(1), 5-15.
- Besse, A.-S., Marec-Breton, N. & Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2, 167-199. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-2-page-167.htm>
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... "ponctuation". *Pratiques*, 70, 9-45. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1991\\_num\\_70\\_1\\_1635](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1991_num_70_1_1635)
- Bettlein, B., Zelan, K. (1983). *La lecture et l'enfant*. Paris: Lafont.
- Bialystok, J.N. (1979). Explicit and implicit judgement of L2 grammaticality. *Language Learning*, 29, 81-103.
- Bialystok, E. (1988). Level of bilingualism and biliteracy on children's emerging concept of print. *Developmental Psychology*, 36, 66-76.
- Bigirimana, J.-B. (1997). Quid du genre dans les productions orales spontanées en français du Burundi? In Queffélec (Ed.), *Alternances codiques et français parlé en Afrique* (pp.51-61). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Bigirimana, J.B. (2008). Le droit à la langue en contexte de diglossie français-kirundi au Burundi. In *Language Problems and Language Planning*, 32(1), 23-46. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Retrieved from <https://benjamins.com/catalog/lplp.32.1.03big> doi:<http://doi.org/10.1075/lplp.32.1.03big>
- Binon, J. & Verlinde, S. (2006). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires ». In *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 141, 271-283.

- Binon, J., Verlinde, S. & Selva, T. (2004). Tendances et innovations récentes en lexicographie pédagogique. *De lexicografia: actes del I Symposium International de Lexicografia* (pp.53-79). Barcelone: Battaner, P. & Delesaris, J. (Ed.).
- Bitagoye, D. (1999). *Document de référence sur l'enseignement primaire au Burundi*. Bujumbura: UNICEF.
- Blain, R. (1996). *Grammaire méthodique du français. Compte rendu de Une nouvelle Grammaire de référence*/Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. PUF, Québec français, (101), 40-41. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n101-qf1377398/58656ac/> consulté le 30 janvier 2020.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: CREDIF-Hatier, Collection LAL.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : CREDIF-Hatier, Collection LAL.
- Bohannon, J.N. (1976). Normal and scrambled grammar in discrimination, imitation and comprehension. *Child development*, 47, 669-681. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1128181.pdf>
- Bornstein, M H., Haynes, M. O. & Painter, K. (1998). Sources of Child Vocabulary Competence: a Multivariate Model. *Journal of Child Language*, 25, 367-393.
- Bosch, P. (1985). Constraints, coherence, comprehension, reflexion on anaphora. Sözer, E. (Ed.). (1985). *Text Connexity, text coherence: Aspects, methods, results* (pp.299-319). Hamburg: Buske.
- Botne, R. (1990). The origins of the Remote Future Formatives in Kinyarwanda, Kirundi and giha (J61). *Studies in African Linguistics*, 21(2), 189-210.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaise et américaine. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1991\\_num\\_94\\_1\\_1368](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1368). Consulté le 20 janvier 2020.
- Bousbih, O. (2012). *La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage de la compétence de compréhension orale en classe de FLE. Cas des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année primaire El-Oued*. (Master's thesis). Université Mohamed Khider-Biskra, Algérie. Retrieved from <https://docplayer.fr/27096487-La-bande-dessinee-comme-support-didactique-dans-l-enseignement-apprentissage-de-la-competence-de-la-comprehension-orale-en-classe-du-fle.html>
- Boutin, G. (1990). Les programmes d'éducation parentale: questions méthodologiques. In Dansereau, S., Terrisse, B. & Bouchard, J.-M. (dir.), *Education familiale et intervention précoce* (pp.129-137). Montréal: Les Editions Agence d'ARC.
- Bowey, J.A. (1986). Syntactic awareness and verbal performance from pre-school to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.
- Boyayo, A. (1969). L'enseignement au Rwanda-Burundi de 1946 à 1950. *Revue nationale de l'éducation*, 4, 3-7.
- Braibant, J.-M. & Gérard, F.M. (2004). *Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2<sup>ème</sup> année primaire*. Unpublished document. Retrieved from <http://www.fmgerard.be/textes/methodes.html>.
- Bray, M. & Kwok, P. (2003). Demand for Private Supplementary Tutoring: Conceptual Considerations and Socio-Economic Patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611-620.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in*

*the European Union*. Technical report. Bruxelles: European Commission.

- Brice Heath, S. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronckart, J.P. & Schneuwly, B. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In Moscato, M. & Le Bonniec, P. (Eds.), *Le Langage: Construction et actualisation* (pp.165-178). Paris: P.U.F.
- Brooks-Gunn, Constantine, J., Luze, G., Pan B. A., Raikes, H.A, Rodriguez, E.T. & al. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Bruillard, E. (2012). *TIC pour enseigner, TIC pour apprendre: quelles stratégies ? Quelles perspectives ? Éléments de synthèse d'un colloque* <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article190> consulté le 7 février 2020.
- Bruisma, M., Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to preservice teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. S. (1983). The Ontogenesis of use language. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19, New York: Norton. Original work 1975).
- Bruno, M. (2007). Gestion de la main d'œuvre et insécurité professionnelle: l'exemple des employés du tri postal (1946-1980). *Revue Interrogations.org.*, n° 4. Retrieved from <https://www.revue-interrogations.org/Gestion-de-la-main-d-oeuvre-et> consulté le 15 décembre 2019.
- Bruno, P. (Dir.), David, J. & Etienne, B. (2014). Penser et combattre les inégalités II. *Le français aujourd'hui*, n° 185, juin 2014/France. 2014, 978-2-200-92943-5.
- Bruno, P., Etienne B. & Youx, V. (2013). Penser et combattre les inégalités. *Le français aujourd'hui*, 4, 183, 3-6.
- Bugnicourt, J. (1971). Disparités scolaires en Afrique. *Tiers-Monde*, 12(48), 751-786. Retrieved from [http://www.persee.fr/doc/tiers\\_0040-7356\\_1971\\_num\\_12\\_48\\_1820](http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1971_num_12_48_1820)
- Büher, K. & Samain, D. (2009). La déixis égocentrique et la déixis topomnétique dans les langues. Dans Bühler K., *Théorie du langage*. traduit et annoté par Samain D. Agone, « Banc d'essais », pp.249-258. doi : 10.3917/agon.karl.2009.01.
- Burundi-AgNews. (2016). *Plus de 216.000 lauréats au concours 2016 des 9 et 10<sup>ème</sup> fondamentales*. Article du 10 juin 2016. Retrieved from <https://burundi-agnews.org/education/burundi-plus-de-216-000-laureats-au-concours-2016-des-9-et-10eme-fondamentale/> consulté le 24 octobre 2016
- Bushmann, C. & Hannum, E. (2001). Educational and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77-102.
- Bussière, P., Knighton, T. & Pennock, D. (2007). *Measuring up: Canadian results of the OECD PISA study. The performance of Canada's youth in science, reading and mathematics. 2006 first results for Canadians aged 15*. Toronto, ON: Council of Ministers of Education, Canada.
- Caillé, J.-P. & O'Prey, S. (2002). Les familles immigrées et l'école française: un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France. *Données sociales. La société française*, 149-159.
- Caille, J.-P. & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: construction et évolution. In

- INSEE (dir.). *France, portrait social* (pp.115-137). Paris: Institut national de la statistique et des études économiques.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Campion, N. & Rossi, J.-P. (1999). Inférences et compréhension de textes. *Persée*, (99), 493-527. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1999\\_num\\_99\\_3\\_28518](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_3_28518) Consulté le 12 juillet 2016.
- Canut, C. (2000). Quelle sociolinguistique en Afrique ? Questions de méthodologie. In Dumont, P. & Santodomingo, C. (Ed.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique. Deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF. Sociolinguistique et dynamique des langues* (pp.83-88): Rabat, 25-28 septembre 1998: AUPELF-UREF.
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In Feldman, L.B. (Eds.), *Morphological aspects of language processing* (pp.189-209). Hillsdale, (NJ.): Lawrence Erlbaum.
- Caron, J. (1989). *Précis de Psycholinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caron, J. (1983). *Les régulations du discours: psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris: P.U.F.
- Carrier, E.-M., Demers, J. & Labbé, M. (2007). *Démarche active de découverte sur des rôles syntaxiques de la virgule: le détachement, la juxtaposition et la coordination*. Québec: Université de Laval, Portail pour l'enseignement du français.
- Casalis, S., Lecocq, P., Leuwens, C. & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille: Presses Universitaires Septentrion.
- Casenave-Piarrot, A. (2004). Burundi, une agriculture à l'épreuve de la guerre civile. In *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 226-227, 313-338. Retrieved from <https://com.revues.org/579>.
- Catach, N. (1980). La ponctuation. *Langue française*, 45, 16-27. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1980\\_num\\_45\\_1\\_5260](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5260)
- Catach, N. (1991). La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Normes, système, stratégies. *Pratiques*, 70, 49-59. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1991\\_num\\_70\\_1\\_1636](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1991_num_70_1_1636)
- Catach, N. (1994). *La Ponctuation*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Cazenave-Piarrot, A. (2012). *Le kiswahili au Burundi, un front pionnier linguistique*. Retrived from [http://geographica.danslamarge.com/IMG/pdf/Article\\_Swahili\\_Texte\\_diffusion\\_08\\_12\\_11.pdf](http://geographica.danslamarge.com/IMG/pdf/Article_Swahili_Texte_diffusion_08_12_11.pdf) consulté le 03 février 2016.
- Champion, J. (1972). Le français et les langues africaines dans l'enseignement en Afrique noire francophone. Bilan d'une expérience. *Tiers-Monde*, 13, (52), 831-850. [http://www.persee.fr/doc/tiers\\_0040-7356\\_1972\\_num\\_13\\_52\\_1888](http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1972_num_13_52_1888)
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children, *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Chanquoy, L. (1991). *Ponctuation et connecteurs: Acquisition et fonctionnement. Etudes comparatives chez l'enfant et l'adulte (méthodes off-line et on-line)*(Doctoral dissertation). Université de Bourgogne, Dijon.

- Charlent, M.-T. (1983). *Note sur la coréférence*. *LINX*, 8, 53-96. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/linx\\_0246-8743\\_1983\\_num\\_8\\_1\\_974](https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1983_num_8_1_974)
- Charlier, É., Milstein, C., Boxus, C. & Biemar, S. (2015). Étude exploratoire des voies de professionnalisation. Analyse des activités développées par des formateurs universitaires en formation initiale des enseignants. *Éducation et Formation*, e-303, 51-60.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue Française*, 38, 7-41. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1978\\_num\\_38\\_1\\_611](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_611)
- Chartrand, S.-G. (1994). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal: Éditions Logiques.
- Chaudenson, R., Mougeon, R. & Beniak, E. (1993). *Vers une approche panictale de la variation du français*. Paris: Didier Erudition.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue Française de pédagogie*, 90(1), 23-30. Retrieved from [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_90\\_1\\_1393](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_90_1_1393)
- Chedru, M. & Méhauté, A. (2009). Gouvernance et complexité : Typologies du leadership et modèles de fonctionnement cérébral. *Revue des Sciences de gestion*, 5-6, 239-240, 61-68. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2009-5-page-61.htm>
- Chetail, F. (2008). *Rôle de la syllabe dans la reconnaissance visuelle de mots en lecture : étude chez le lecteur expert et l'apprenti lecteur* (Doctoral dissertation). Université de Bordeaux 2, Bordeaux. Retrieved from <http://www.theses.fr/2008BOR21546>
- Chin, E. & Young, J. W. (2007). A Person-Oriented Approach to Characterizing Beginning Teachers in Alternative Certification Programs. *Educational Researcher*. American Educational Research Association (AERA). Doi: <http://doi.org/10.3102/0013189x07299192>
- Chrétien, J.-P. (1993). *Burundi. L'histoire retrouvée: 25 ans de métiers d'historien en Afrique*. Paris: Editions Karthala.
- Chrétien, J.-P. (2010). *Découverte d'une culture africaine et fantasmes d'un missionnaire. Le dictionnaire français-kirundi du Père Van der Burgt (1903) entre ethnographie, exégèse biblique et orientalisme*. Retrieved from <http://afriques.revues.org/363> doi: 10.4000/afriques.363
- Chuy, M. & Fondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 1 (177), 83-111. <https://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-83.htm>
- Cibois, P. (2006). *Principes de l'analyse factorielle*. Retrieved from <http://dimension.usherbrooke.ca/dimension/PrincipeAnalyseFactorielle.pdf>
- Cobbaut, N. (2011). *Remédiation scolaire en communauté française. Quelles pratiques en vue de réduire l'échec scolaire ?* Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Collès, L. (1992). FLES: Justification d'une rubrique et explication d'un sigle. *Enjeux*, 25, 105-108.
- Collot, M. (1980). La dimension déictique. *Littérature*, n° 38, pp.62-76. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1980\\_num\\_38\\_2\\_2124](https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1980_num_38_2_2124)



- Combettes, B. (1996). Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques*, 49, 69-84.
- Commission Européenne (2011). *L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques*. Bruxelles: Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture ». Doi:10.2797/60219 [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130FR.pdf)
- CONFEMEN. (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs: bilan et inventaire*. Paris: Champion.
- Conrad, R. (1970). Short-term memory processes in the deaf. *British Journal of Psychology*, 81, 179-195.
- Conrad, R. (1972). Short-term memory in the deaf: a test for speech coding. *British Journal of Psychology*, 3(2), 173-180 doi: <http://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1972.tb02097.x>
- Conrad, R. (1979). *The deaf schoolchild*. London: Harper and Row.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre. Enseigner. évaluer*. Paris: Didier.
- Coracini, M.J.R.F. (1990). Cours universitaire de formation au français spécialisée. *Le Français dans le monde*, n° spécial, 151-157.
- Corciulo Cacciatore, S. (2014). *La conscience phonologique de la théorie à la pratique: rôle de l'enseignant spécialisé (Master's thesis)*. Haute Ecole Pédagogique BEJUNE. Retrieved from [https://doc.rero.ch/record/258207/files/Maes\\_1114\\_MEM\\_CorciuloStefania.pdf](https://doc.rero.ch/record/258207/files/Maes_1114_MEM_CorciuloStefania.pdf) consulté le 27 janvier 2020.
- Corsain, M-L., Grandet, E. & Parizet, M-L. (2006). *Activités pour le Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Vichy: CLE International.
- Coslin, P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris: Arman Colin.
- Coumare, M. (2010). *La formation à distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali : une approche évaluative de dispositifs expérimentaux* (Doctoral dissertation). Université de Rouen, Rouen. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/47754874.pdf>
- Court, M. & Henri-Panabière, G. (2012). La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs, *Revue française de pédagogie*, 179, 5-16. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-2-pge-5.htm>.
- Craddock, P. & Guerrien, A. (2006). Apprendre. In Roulin, J.L. (Ed.), *Manuel de Psychologie cognitive*, 203-266, Paris: BREAL, seconde Edition.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris: ESF Editeur.
- Cros, F. (2009). Accompagner les enseignants innovateurs: une injonction? *Recherche et formation*, 62, 39-50.
- Culp, A.M, Hann, D.M. & Osofsky, J.D. (1996). Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal*, 17(4), 209-302.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2004). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cusin-Berche, F. (1997). Sens et contre sens: du cotexte au contexte. *Revue de sémantique et pragmatique*, 1, 135-146. <https://books.openedition.org/psn/3371?lang=fr>

- Cusin-Berche, F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats de l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie Bruxelles*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin. Retrieved from [http://equop.ulb.ac.be/sites/default/files/PUB\\_3228\\_Pisa-FR\\_02.pdf](http://equop.ulb.ac.be/sites/default/files/PUB_3228_Pisa-FR_02.pdf) consulté le 03 février 16 janvier 2019.
- Dang, H.-A. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, 26(6), 683-698.
- Dang, H.-A. & Rogers, F. H. (2008). The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources? *The World Bank Research Observer*, vol. 23, 2, 161-200. Retrieved from [www.jstor.org/stable/40282371](http://www.jstor.org/stable/40282371). Accessed 5 Mar. 2020.
- Daverne, C. & Dutercq, Y. (2009). Les élèves de l'élite scolaire: une autonomie sous contrôle familial. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 17-36. Retrieved from <https://cres.revues.org/527>.
- David, J. & Goncalves, H. (2007). L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, 1(156), 39-47. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-39.htm>
- Debaisieux, J.-M. & Deulofeu, H.J. (2006). Cohérence et syntaxe: le rôle des connecteurs. Cohérence et discours. In Calas, F. (dir.), *Travaux de stylistique et de linguistique françaises: études linguistiques* (pp.197-209). Paris: Presses Universitaires de Paris-Sorbonne. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00149135/document>
- Debaryshe, B.D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of child language*, 20(2), 455-461. doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000900008370>
- DeBlois, L. & Powel, G. (2011). Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés. *Education et francophonie*, 39(1), 93-118.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In Ryan, R. M. (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human motivation* (pp.85-107). Oxford: Oxford University Press.
- De Feral, C. (1994). Le français en Afrique noire. Faits et appropriation. *Langue française*, 104, 3-5.
- Declercq, A. (1932). La question scolaire. In *Conférence Plénière des Ordinaires des Missions du Congo-Belge et du Ruanda-Urundi*. Léopoldville : La Conférence.
- De Grauwe, A. (2003). Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies. *Revue Française de pédagogie*, 145, 5-20.



- De la Haye, F., Gombert, J.E., Rivière, J.P. & Rocher, T. (2009). *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, Année 2008*. Note Evaluation, juillet 2009. Ministère de l'Éducation Nationale: DEPP.
- Denault, A.-S. & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1199-1213. doi: 10.1007/s10964-009-9437-5
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Denhière, G., Legros, D. & Tapiero, I. (1993). Representation in memory and acquisition of knowledge from text and picture: Theoretical, methodological and practical outcomes. *Educational Psychology Review*, 5(3), 311-324.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1988). Traitement du texte. In Rondal, J.A. & Thibaut, J.P. (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique*. Liège: Mardaga.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1989). Cognitive psychology and text processing: from text representation to text-world. In Ouellet, P. (Ed.), *Cognition and Artificial Intelligence, Special Issue, Semiotica*, 77(1/3), 271-293.
- Denhière, G. & Legros, D. (1989). Comprendre un texte. Construire quoi? Avec quoi? Comment? In Fayol, M. & Fijalkow, J. (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes* (pp.137-148). Paris: INRP.
- Denhière, G., Baudet, S. & Verstiggel, J.-C. (1991). Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence globale de la signification d'un texte ? *Repères*, 18, 81-96.
- Desbois, G. & Rapegno, G. (1994). *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones: Burundi, Cameroun, Gabon, Guinée, Sénégal*: Ecole normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud. Centre de recherches pour l'étude et la diffusion du français (CREDIF).
- De Ketele, J.M. (2013). Les épreuves externes servent-elles l'action ? *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 1, XVIII, 9-27 Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-9.htm>
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. In Rousseau, N., Bélanger, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.326-346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Détrez, A. (2011). Les adolescents et la lecture, quinze ans après. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 5, 32-35. Retrieved from <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0032-005>
- Dickinson D.K. & Snow, C. E. (1990). Social Sources of narrative skills at home and at school. *First Language*, 10(29), 89-103.
- Dickinson, D.K. & DeTemple, J. (1998). Putting parents in the picture: Maternal Report of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 241-261. Doi: 10.1016/S0885-2006(99)80037-4.
- Digby Baltzell, E. (1958). *Philadelphia Gentlemen: The Making of a National Upper Class*. Chicago: Quadrangle Books.

- Dikinson, D.K. & Tabors, P.O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(3), 297-308.
- Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008. Enquête 2008*. Paris: Département des études de la prospective et des statistiques. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2009-5-page-1.htm> consulté le 02 mars 2020.
- De Lièvre, B. (2013). Éditorial-Former les enseignants. Et les garder ? *Éducation & Formation*-e-293, p.5.
- Demeuse, M. (2013). Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. In F. Parent & J. Jouquan (éds), *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative* (pp.315-330). Bruxelles: De Boeck, coll. "Pédagogies en développement".
- Demeuse, M., Strauven, C. & Roegiers, X. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Demont, E. & Gombert, J.-E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.  
Doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x>
- Descaux, S. (2009). *Compte rendu de l'animation pédagogique du 14 janvier 2009 dans la circonscription de Tyrosse Côte Sud*. Retrieved from <http://web40.ac-bordeaux.fr/les-circonscriptions/tyrosse-cote-sud-2/ressources-pedagogiques/maitrise-de-la-langue.html>
- Deschênes, A.J. (1991). Les stratégies de lecture. In *Les entretiens Nathan sur la lecture - Acte 1*, (2001), 29-45. Paris: Nathan.
- Dessailly, P., Lancelle, N. & Leterme, M. (1991). *Destination logopédie: des outils pour le praticien*. Rouen : Centre d'Information de l'Union professionnelle des Logopèdes francophones.
- Desclaux, A. & Trancart, D. (1993). *Évaluation pédagogique en fin de premier cycle de l'enseignement de la République du Burundi*. Bujumbura: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture (MENC).
- Deslaurier, C. (1999). Des guerres civiles et des individus au Burundi et au Rwanda (1993-1996). *Hypothèses*, 1 (2), 53-60. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-1999-1-page-53.html> consulté le 05 janvier 2020.
- Deuxième Vice-Présidence du Burundi. (2013). *La promotion des cantines scolaires endogènes au Burundi, un des moyens pour réduire le taux d'abandon*. Bujumbura: Deuxième Vice-Présidence. Retrieved from <http://www.vicepresidence2.gov.bi/spip.php?article175&lang=fr> consulté le 23 mai 2017.
- Development and EuropAid. (2014). *Evaluation conjointe de la coopération de l'Allemagne, de la Belgique, de la Commission Européenne, de la France, des Pays-Bas, du Royaume-Uni et de la Suède avec le Burundi. Rapport final, Vol. 3, Annexes 11 à 18*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/evaluation-cooperation-ec-burundi-1323-annex11-18-201402\\_fr\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/evaluation-cooperation-ec-burundi-1323-annex11-18-201402_fr_0.pdf) consulté le 12 avril 2017
- Dévolotte, C. (1989). *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère* (Master's thesis). Université Paris III, Paris.
- Devilla, L. (2006). Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours.

*Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 09 (1), 259-275.  
Retrieved from <https://journals.openedition.org/alsic/300>

De Villiers, J.G. & De Villiers, P.A. (1974). Competence and performance in Child language: Are children competent to judge? *Journal of child language*, 1, 11-22.

De Weck, G. & Schneuwly, B. (1994). Anaphoric procedures in four text types written by children. *Discourse Processes*, 17, 101-113.

Dezutter, O. & Falardeau, É. (2015). *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Diallo, A. (2011). *Les TIC à l'école élémentaire: Etude du processus de construction des usages pédagogiques des TIC chez des instituteurs sénégalais* (Doctoral dissertation). Université de Montréal, Montréal. Retrieved from [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5051/Diallo\\_Abdoul\\_2011\\_Thèse.pdf?sequence=4](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5051/Diallo_Abdoul_2011_Thèse.pdf?sequence=4)

Dickinson, D.K., Tamis-LeMonda, C.S., Cristofaro, T.N, Rodriguez, E.F. & Bornstein, M.H. (Ed.). (2002). *Handbook of parenting*. 2<sup>nd</sup> ed. Mahwah, N.J: Erlbaum Associates.

Dierendonck, C. & Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familial et de parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *Revue Internationale de l'éducation*, 2(28), 41-72. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2010-2-page-41.htm> consulté le 06 janvier 2020.

Doppagne, A. (1978). *La bonne Ponctuation*. Paris: Duculot.

Dorronzoro, M.-I. & Klett, E. (2007). Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère. *Etude de linguistique Appliquée*, 4(148), 499-511. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-499.htm>

Downey, D., Von Hippel, P. & Broh, B. (2004). Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality over the Summer Months and the School Year. *American Sociological Review*, 69(5), 613-635.

Dubois, J. & Dubois C. (1971). *Introduction à la lexicographie : le dictionnaire*. Paris: Larousse.

Dubuisson-Brouha, A., Paulus, J. & Natalis, M. (1958). L'enseignement dans le Ruanda-Urundi. Les conclusions d'une Mission Universitaire. In Association des Amis de l'Université de Liège. *Bulletin Trimestriel*, 4, 10-17. [https://donum.uliege.be/expo/rev\\_ULg/pdf/P1196B-1958-04.pdf](https://donum.uliege.be/expo/rev_ULg/pdf/P1196B-1958-04.pdf) consulté le 17 février 2020.

Duby, C. & Robin, S. (2006). *Analyse en Composantes Principales*. Retrieved from <http://www2.agroparistech.fr/IMG/pdf/AnalyseComposantesPrincipales-AgroParisTech.pdf>

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*. Consortium Erudit. Retrieved from <http://doi.org/10.7202/029701ar>

Dumond, B., Jorro, A. & Le Pesant, L. (2013). *Evaluation de la phase 2 d'IFADEM au Burundi*. Paris: Agence Universitaire de la Francophonie. Retrieved from [https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/eval\\_rapport\\_final\\_burundi\\_mep\\_2\\_1.pdf](https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/eval_rapport_final_burundi_mep_2_1.pdf) consulté le 05 mars 2017.

- Dumont, P. (1990). *Le français langue africaine*. Paris: L'Harmattan.
- Dumont, P. & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone: Gestion d'un héritage, devenir d'une science*. Paris: EDICEF.
- Dupriez, V. & Maroy, C. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Dupont-Escarpit, D. (1984). Plaisir de lecture et plaisir de lire. *Communication et Langage*, 60, 13-29.  
Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1984\\_num\\_60\\_1\\_3591](https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1984_num_60_1_3591)
- Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays. *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 66, Université de Bourgogne. Retrieved from [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02054092/file/cahier\\_66.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02054092/file/cahier_66.pdf)
- Ecal, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et dysfonctionnement cognitifs*. Paris: Editions Armand Colin.
- Ehri, L.C. (1989). Apprendre à lire et écrire les mots. In Rieben L. & Perfetti, C. (Ed.). (1989). *L'apprenti lecteur* (pp.103-128). Paris: Delachaux et Niestlé,
- Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. & Cavazza, M. (1993). *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*. Paris: Masson.
- Ellis, A. (1989). *Ecriture, lecture et dyslexie. Une approche cognitive*. Paris: Neuchâtel/ Delachaux et Niestlé.
- Ely, R. (1997). Language and Literacy in School Years. In Gleason, J.B. (1997). *The Development of language*, 4th Edition (pp.398-439). Boston: Allyn en Bacon.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L. & Olson, L.S. (2005). First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458-1502. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/10.1086/428444.pdf?refregid=excelsior%3A0fc3fd7c8202df77ada4ef6174782bef> doi: 10.1086/428444
- Entwisle, D., Alexander, K. & Olson, L. (1997). *Children, Schools and Inequality*. Westview: Boulder.
- Eren, A. & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier BV. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Erwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ethé, J.N.M. & Nouatcha, G.W.N. (2014). Usage des TIC, développement et extension des compétences professionnelles chez les enseignants en formation initiale au Département d'Informatique et des Technologies Educatives de l'ENS de l'Université de Yaoundé I. *Revue Frantice.net*, 8, 5-17.
- Evans, G.W., Hart, B. & Maxwell, L.E. (1999). Parental Language and verbal responsiveness to children in crowded home. *Developmental Psychology*, 35(4), 1020-1023.
- Fabre, C. (1989). Les débuts de la ponctuation au CP. *Etudes de linguistique appliquée*, 73, 59-70.
- Fadhel, B. & Eddine, S. (1998). Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 124 (1), 69-80. Retrieved from

[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_124\\_1\\_1117](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_1117) Consulté le 21 juin 2016.

- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion: leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie française*, 50(3), 305-322. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033298405000294>
- Favart, M. & Paolacci, N. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée de la 6<sup>e</sup>. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 1(177), 113-128. Retrieved from [http://www.revues.armand-colin.com/system/files/numeros\\_de\\_revues\\_pdf/Lang\\_177\\_Paolacci\\_117\\_132\\_0.pdf](http://www.revues.armand-colin.com/system/files/numeros_de_revues_pdf/Lang_177_Paolacci_117_132_0.pdf)
- Favart, M. & Passerault, J.M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: approche en production. *L'Année Psychologique*, 99, 149-173.
- Favart, M. & Passerault, J.M. (2005). Production of descriptive texts in oral Vs written modality: acquisition of the linearization process in grades five to nine. *Journal of Educational Psychology*. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1348/000709908X289981>
- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 21-39.
- Fayol, M. (1992). From sentence production to text production: Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 101-120.
- Fayol, M. (1991). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (dir.). *Psychologie cognitive de la lecture* (pp.73-105). Paris : PUF.
- Femmexpat (n.d). *Vivre à Bujumbura au Burundi*. Retrieved from <https://www.femmexpat.com/destination/vivre-a-bujumbura-au-burundi/> consulté le 1<sup>er</sup> décembre 2015
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research. *Child Development*, 59(5), 1-173.
- Ferguson. C. (1959). Diglossia. *Words*, 15, 325-340.
- Fielstra, C. (1955). An Analysis of Factors Influencing The Decision to Become A Teacher. *The Journal of Educational Research*. Informa UK Limited. doi: <http://doi.org/10.1080/00220671.1955.10882236>
- Fishman, A. (2001). *Can Threatened Languages be saved? Reversing Language Shift Revisited A 21st Century Perspective*. Cleverdon (England): Multilingual Matters.
- Fonagy, I. (1980). Structure sémantique des signes de ponctuation. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 75, 95-129.
- Foucambert, J. (1989). *Question de lecture*. Paris: Editions Retz/AFL.
- Foucambert, J. (1994). *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris: Albin Michel (Original work published 1976)
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris: Nathan.
- Fourtanier, M.-J., (2015). Petits poucets, petites poucettes dans la forêt d'internet: les élèves lecteurs à l'heure du numérique. In Dezutter, O. & Falardeau, E. (Ed.), *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Francard, M. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: Service de la langue française (coll. Langue et société, 6).

- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. In: Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique, les concepts de base* (pp. 170-176). Bruxelles: Mardaga.
- Frey, C. (1993a). Le français au Burundi. Tendances morphosyntaxiques et morphosémantiques du préfixe R- Inventaire des usages de la francophonie: Nomenclature et Méthodologies. *Actualité scientifique* (pp.407-421). Paris: AUPELF, John Libbey Eurotext.
- Frey, C. (1993b). Trois langues et plusieurs normes pour une minorité grandissante de francophones au Burundi. In Robillard, D. & Beniamino, M. (dir). *Le français dans l'espace francophone* (pp.243-259), Tome 1. Paris: Champion.
- Frey, C. (1996). *Le Français au Burundi. Lexicographie et culture*. Vanves: Édition des classiques d'expression française (EDICEF). Paris: AUPELF-UREF.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K. E., Marshall, J. E. & Coltheart, M. (Eds.), *Surface dyslexia* (pp.335-360). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fuller, B. (1997). What Factors Raise Achievement in the Third World? *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Gahama, J. (1980). *Idéologie et politique d'administration indirecte: le cas du Burundi (1910-1939)* (Doctoral dissertation). Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Paris.
- Gahama, J., Thybon, C. (1994). *Les régions orientales du Burundi, une périphérie à l'épreuve du développement*. Paris: Carthala.
- Gahama, J. (1983). *Le Burundi sous l'administration belge. La période du Mandat (1919-1939)*. Paris: Carthala.
- Gahama, J. (2001). *Le Burundi sous l'administration belge. La période du Mandat 1919-1939*. (2<sup>ème</sup> Edition revue et augmentée). Paris: Karthala.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 71, 2-29 Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561564/document>
- Galinié, A. & Heim, A. (2016). *Inégalités scolaires : quels rôles jouent les cours privés ? Contribution au rapport du Cnesco, Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethnoculturelle*. Paris: Cnesco. Retrieved from [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/heim\\_galine\\_solo1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/heim_galine_solo1.pdf)
- Galy, M. (2009). Intégrer les savoirs scientifiques récents dans nos cours, l'exemple des travaux de Bernard Lahire sur l'école. In *Cahiers Pédagogiques*, n° 472. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Integrer-les-savoirs-scientifiques-recents-dans-nos-cours-l-exemple-des-travaux-de-Bernard-Lahire-sur-l-ecole>. Consulté le 26 septembre 2016.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating Classroom cultures that foster Reading Motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Ganzeboom, H.B.G., de Graff, P. & Treiman, D. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère: approche cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 93, 75-100.
- Gaonac'h, D. & Larigauderie, P. (2000). *La mémoire de travail*. Paris : Armand Colin.
- Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993). Reability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for learning questionnaire (MLSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

- Garsou, M. (2002). *Allocution d'ouverture lors de la journée d'étude du Centre de Lecture Publique de la Communauté Française de Belgique*. Namur, le 18 octobre. Retrieved from [www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?elD=tx\\_newsecuredl&u=0&file=fileadmin/templetes/sgll/res/telecharger/Cahiers\\_du\\_CLPCF\\_7.pdf&hash-C82doc79621e986f5f7e76](http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?elD=tx_newsecuredl&u=0&file=fileadmin/templetes/sgll/res/telecharger/Cahiers_du_CLPCF_7.pdf&hash-C82doc79621e986f5f7e76).
- Gasarabwe, E. (1992). *Parlons kinyarwanda-kirundi: Langue et culture*. Vol.1. Paris: L'Harmattan.
- Gauvin, L. & Dassa, C. (2008). L'analyse multiniveaux: une méthode prometteuse. In Frohlich, K., De Koninck, M., Demers, A & Bernard, P. (dir.), *Les inégalités sociales de santé au Québec (pp.243-260)*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal doi : 10.4000/books.pum.99969.
- Gaux, C. & Gombert, J-E. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents: question de méthodes. *L'année psychologique*, 99, 45-74. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1999\\_num\\_99\\_1\\_28546](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_1_28546)
- Génissieux, A. & Thibon, C. (1996). *Burundi: Amagumé, l'impasse*. Centre d'Etudes d'Afrique Noire (CEAN)-L'Afrique politique. Démocratisation: arrêt sur les images. Paris: Karthala.
- Georges, C. (1988). Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales. In Perruchet, P. (Ed.), *Les automatismes cognitifs* (pp.103-137). Liège, Bruxelles: Mardaga.
- Gernsbacher, M.A. (1989). Mechanisms that improve referential access. *Cognition*, 32, 99-156.
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture. Pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck Université
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*  
<http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/comprehensionlecturelaurent.pdf>
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck (Université).
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Boucheville, Québec: Gaëtan Morin (Ed.).
- Giasson, J., Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Editions Ville-Marie.
- Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés* (1e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Giguère, J., Giasson, J. & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5(12), 23-50.
- Glassman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Grenoble: Université Pierre Mendès (Centre de Recherche sur l'administration, la ville et le territoire-CERAT).
- Gleitman, L.R. & Gleitman, H. (1970). *Phrase and paraphrase: some innovative uses of language*. New York: Norton.



Global Campaign for Education & International de l'éducation. (2012). *Comblent le manque d'enseignants qualifiés*.

Johannesburg (Afrique du Sud) : Campagne Mondiale pour l'Education. Retrieved from [http://www.campaignforeducation.org/wp/wp-content/uploads/2018/04/GCE-ECNAT\\_A4\\_FR\\_RGB-1.pdf](http://www.campaignforeducation.org/wp/wp-content/uploads/2018/04/GCE-ECNAT_A4_FR_RGB-1.pdf) Consulté le 24 novembre 2019.

Goigoux, R. & Nonnon, E. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 36, 5-36. Retrieved from <https://journals.openedition.org/reperes/459>

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture*, 1, 37-56. Retrieved from [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/1\\_files/2005-1-Goigoux.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/1_files/2005-1-Goigoux.pdf)

Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2004). *Phono : développer les compétences phonologiques*. Paris: Hatier.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Les compétences lexicales. Synthèse réalisée à partir d'extraits de la préface de Lectorino-Lectorinette*, Editions Retz. Retrieved from [http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation\\_Lectorino-Lectorinette\\_Conf\\_R-Goigoux.pdf](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation_Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf)

Goldstein, H. (1995). Interprétation des comparaisons internationales des résultats scolaires. In UNESCO, *Études et documents d'éducation* (pp.11-32). Paris: UNESCO.

Gombert, A. (1997). *Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans se justifient-ils et argumentent-ils ?* (Doctoral dissertation). Université d'Aix-en-Provence, Aix-en-Provence.

Gombert, J. E. & Boudinet, S. (1988). Contrôle de la grammaticalité des phrases par l'enfant de 4-5 ans. Colloque de société française de psychologie : « *Automatisme et contrôle* », Dijon.

Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Goswami, U. & Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, East Sussex: England Psychology Press.

Goswami, U. (1986). Children's use of Analogy in Learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022096586900160>

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to read*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Gottardo, A., Stanovitch, K.E. & Siegel. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental child psychology*, 63, 563-582.

Graesser, A. C., McNamara, D. S. & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp.82-98). New York: Guilford. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1yhW8AxcKw3qQ2luJcFNV1f-lzYk4tLRH/view>

Green, P.S. & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13(2), 168-184.

Greenwald, R. Hedges, L. & Laine, R. (1996). The Effect of School Ressources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.



- Grossmann, F. (2006). Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. In Frier et al. (2006). *Les Passeurs de lecture: Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris: Editions Retz.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture*. Berne: Peter Lang.
- Guerrien, M. (2003). L'intérêt de l'analyse en composantes principales (ACP) pour la recherche en sciences sociales. *Cahier des Amériques Latines*, 43, 181-192. Retrieved from <https://journals.openedition.org/cal/7364>
- Guillaume, C. (1991). De l'illettrisme et de l'analphabetisme. Questions à un inspecteur d'Académie. *Communication et Langages*, 87(1), 112-114. Retrieved from [www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1991\\_num\\_87\\_1\\_2288](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1991_num_87_1_2288).
- Guillot, C. (2006). Démonstratif et déixis discursive: analyse comparée d'un corpus écrit en français médiéval et d'un corpus oral de français contemporain. *Langue française*, 152, 56-69.
- Guy, J.M. (1995). *Les jeunes et les sorties culturelles: fréquentation et image des lieux de spectacle et de patrimoine dans la population française âgée de 12 à 25 ans*. Paris: Ministère de la culture-Département des études et de la perspective.
- Habonimana, A. & Mazunya, M. (2010). *Les langues de scolarisation dans l'enseignement en Afrique subsaharienne francophone: cas du Burundi. Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays*. Bujumbura: Agence Universitaire de la francophonie. Retrieved from [http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers\\_attaches/rapport\\_lascolaf\\_cas\\_burundi.pdf](http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/rapport_lascolaf_cas_burundi.pdf)
- Hacen, A. & Marin, B. (2015). *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Hakes, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer Verlag.
- Hallak, J. (1990). *Investir dans l'avenir: Définir les priorités de développement*. Paris, IIPE: Ed. L'Harmattan, UNESCO. doi: <http://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hamisultane, H. (2002). *Econométrie*. (Submitted, January 24<sup>th</sup>, 2016). Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/cel-01261163/document>
- Harris, M. & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American Children*. Baltimore: H. Brookes.
- Hatungimana, J. (1995). Pour une description synchronique des particularités lexicales du français au Burundi. In Francard, M. & Latin, D. (Eds), *Le Régionalisme lexical* (pp.129-137). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.franca.1995.01.129.
- Hatungimana, J. (1997). Africanisation du français et francisation du kirundi: recherches sur le parler bilingue des Burundais francophones. In Queffélec, A. (Ed.), *Alternances codiques et français parlé en Afrique* (pp.247-260).
- Hatungimana, J. (1997). *Le parler bilingue des Burundais francophones. Pratiques et représentations*. (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Hauser, R. (2004). Progress in Schooling. In Neckerman, K. (Ed.), *Social Inequality* (pp.271-318). New York City: Russel Sage Foundation.
- Haut Conseil de la Francophonie. (1993). *Situation sociolinguistique et place du français au Burundi. Etat de la*

*francophonie dans le monde: Données 1993 et 6 enquêtes inédites*. Paris: La documentation française.

- Hébrard, J. (1982). Présentation. Le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice. *Etudes de linguistique appliquée*, 48, 5-8.
- Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Hickmann, M. (2001). Le développement de l'organisation discursive. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp.83-115). Tome 2. Paris: PUF.
- Hirschy, J. (2015). La « Bonne gouvernance » au Burundi, entre convergence et concurrence: pratiques d'alignement et de survie de l'élite politique. In Mouiche et al. (Eds.), *Gouvernance et sécurité en Afrique subsaharienne francophone. Entre corruption politique et défis sécuritaires*. Addis Abéba: Université des Nations Unies pour la paix (UPEACE)-Programme Afrique.
- Hirschy, J. & Lafont, C. (2015). Esprit d'Arusha, es-tu là? La démocratie burundaise au risque des élections de 2015. *Politique Africaine*, 137, 169-189. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-politique-africaine-2015-1-page-169.htm> Consulté le 05 janvier 2020.
- Hof, S. (2014). Does Private Tutoring Work? The Effectiveness of Private Tutoring: a non-Parametric Bounds analysis. *Education Economics Journal*. 22(4), 347-366.  
doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.908165>.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Houis, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Houssonlogé, B. & Lories, B. (2012). *Les relations parent-école quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents*. Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAREC), n° 36.1/ET-2. Retrieved from <http://www.ufaprec.be/newsletter/cyberlettre-n52-etude-ufaprec-les-relations-ecole-famille-quand-les-parents-ne-lisent-pas-et-n-ecrive.html>
- Houtondji, P. (1967). Charabia et mauvaise conscience: psychologie du langage chez les jeunes intellectuels colonisés. *Présence Africaine*, 61(1), 11-31.  
[https://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=PRESA\\_061\\_0011](https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PRESA_061_0011)
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Hudson E., Lawson, P., LeFevre J.A. & Seneshal, M. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.
- Hulstijn, J.H. & Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34(1), 23-43.
- IFADEM. (2012). *Evaluation à l'école primaire du Burundi*. Unpublished document. Retrieved from [https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-Livret7-Evaluation\\_a\\_l\\_Ecole\\_primaire.pdf](https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-Livret7-Evaluation_a_l_Ecole_primaire.pdf) consulté le 04 mars 2017.
- IFADEM. (2016). *Evaluation des apprentissages scolaires*. Mali, Livret 4. Retrieved from [https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/mali-livret\\_4-evaluation-apprentissages-scolaires\\_1.pdf](https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/mali-livret_4-evaluation-apprentissages-scolaires_1.pdf)
- Iglesias Rutishauser, K., Renaud, O. & Tschan, F. (2010). L'utilisation des modèles multiniveaux hiérarchiques et des modèles à effets mixtes croisés dans l'analyse de la satisfaction au travail: analyses d'une étude et simulations. In: De Ribaupierre, A., Ghisletta, P., Lecerf, T. & Roulin, J.-L. (Ed.), *Identité et*

- spécificités de la psychologie différentielle* (pp.367-371). Genève. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16885>.
- Ingersoll, R.M. & Perda, D. (2010). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015: compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*. Paris: Editions OCDE. doi : <http://dx.doi.org/10.178/9789264259478>.
- Ingouaka, G-C. & Shimamungu, E. (1994). Représentation du temps en bantu: Système comparé du lingala et du kinyarwanda. *Revue québécoise de linguistique*, 23(2), 47-71. Montréal: Université du Québec.
- ISTEEBU & UNFPA. (2017). *Projection démographique 2010-2050. Niveau national et provincial*. Bujumbura : Service des Etudes et Statistiques démographiques. Retrieved from [http://www.isteebu.bi/images/rapports/rapport\\_projections%20\\_2016.pdf](http://www.isteebu.bi/images/rapports/rapport_projections%20_2016.pdf) consulté le 12 février 2020.
- Jackson, T. (2000). *L'égalité d'accès à l'éducation, un impératif pour la paix au Burundi*. Bujumbura: International Alert.
- Jacob, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009). *L'ascension sociale reste en panne: les performances des élèves issus de l'immigration en communauté française de Belgique et en communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D. & Rea, A. (2011). *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jaffré, J.-P. (1991). La ponctuation du français: études linguistiques contemporaines. *Pratiques*, 70, 61-83.
- Jarno-El Hilari, G. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 4 (187), 101-113. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-101.htm>
- Jarousse J.-P., Mingat, A. & Richard, M. (1992). La scolarisation maternelle à deux ans: effets pédagogiques et sociaux. *Éducation et formations*, 31, 3-9.
- Jaspersen, J. (1993). Les locutions anaphoriques. *Le Français dans le monde* (février-mars 1993), 55-63.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2010). Formes scolaires et genres professionnels: une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP. *Travail et formation en éducation*, 5. Retrieved from <https://journals.openedition.org/tfe/1189>
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/40071173?origin=JSTOR-pdf&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40071173?origin=JSTOR-pdf&seq=1#metadata_info_tab_contents) doi : 10.3102/0034654308325693
- Jeynes, W. H. (2005). *A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement*. California: California State University. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085905274540> doi: <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- JimbereMagazine. (2019). *Concours national 2019: seuls 14% des candidats ont pu obtenir une note de 50%*.

- <https://www.jimbere.org/concours-national-2019-burundi-education/> consulté le 11 décembre 2019.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145.
- Journal Iwacu. (2014). *Etats Généraux de l'éducation: les participants ont du pain sur la planche*. Retrieved from <https://www.iwacu-burundi.org/etats-generaux-de-leducation-les-participants-ont-du-pain-sur-la-planche/> consulté le 12 décembre 2019.
- Journal Iwacu. (2014). *Ruyigi: les professeurs vacataires réclament plus de 46 millions à l'Etat*. Retrieved from <https://www.iwacu-burundi.org/ruyigi-les-professeurs-vacataires-reclament-plus-de-46-millions-a-letat/> Consulté le 29 avril 2017.
- Journal Iwacu. (2017). *Concours national : neuf écoles avec 0% de réussite*. Retrieved from <https://www.iwacu-burundi.org/concours-national-neufs-ecoles-avec-0-de-reussite/>
- Journal Iwacu. (2017). *Concours national, éditions 2016 et 2017 : faible taux de réussite, malheur aux directeurs*. Retrieved from <https://www.iwacu-burundi.org/concours-national-editions-2016-et-2017-faible-taux-de-reussite-malheur-aux-directeurs/>
- Journal Iwacu. (2017). *Cours de renforcement ou simple business*. Retrieved from <https://www.iwacu-burundi.org/cours-de-renforcement-ou-simple-business/>
- Journal Iwacu. (2017). *Des écoles privées dans l'œil du cyclone*. Retrieved from <https://www.iwacu-burundi.org/des-ecoles-privees-dans-loeil-du-cyclone/>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A Longitudinal Study of 54 children from first through fourth grades, *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437-447.
- Kadlec, J. (2010). Burundi, pays francophone? *Études romanes de BRNO*, 31(1), 229-239.
- Kaikai, H.A. (2014). Appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication au sein de l'Université marocaine : Perception des étudiants. *Revue Frantice.net* 8, 33-49. Retrieved from <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/941/5.%20KAIKAI.pdf> consulté le 05 février 2020.
- Kanyugu, F. (2001). *Rapport sur les besoins au Burundi en matière de formation des enseignants*. Bujumbura: International Alert. Retrieved from <http://www.grandslacs.net/doc/2216.pdf> Consulté le 23 mai 2018.
- Karsten, S. (1999). Neoliberal Education Reform in the Netherlands. *Comparative Education*, 35(3), 303-317. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/3099481?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3099481?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kirsch, I., Jong de J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *La lecture, moteur du changement. Performance et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Paris: Editions OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690971.pdf>
- Krier, F. (1992). L'alternance langagière comme stratégie discursive dans une situation plurilingue. *Bulletin de la société linguistique de Paris*, 87(1), 53-70.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. Doi: <http://doi.org/10.1080/02607470050127036>

- Laasko, M., Lyyten, P. & Poikkeus, A. (1998). Parental contribution to child's early Language and interest in books, *European Journal of Psychology of Education*, 13(3), 297-308.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature*. Newark, DE (États-Unis): International Reading Association.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Lavarde, A.M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Le Bastard, S. & Suchaut, B. (2000). Lecture-écriture au cycle II: évaluation d'une démarche innovante, *Cahier de l'IREDU*, n°61, CNRS-Université de Bourgogne. Retrieved from [https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications\\_iredu/Cahiers\\_iredu/cahier61.pdf](https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/Cahiers_iredu/cahier61.pdf). Consulté le 8 juin 2016.
- Le Bouffant, M. (1998). *Lectures et lecteurs à l'école*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Le Bouffant, M. (1999). Lectures et lecteurs à l'école. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1, 133-133. Retrieved from <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0133-010>
- Le Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Editions Didier. Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Le Ny, J.F. (1987). Sémantique psychologique. In Rondal, J.A. & Thibaut, J.P. (Eds.), *Problème de Psycholinguistique* (pp.13-42). Liège: Mardaga.
- LeBlanc, M. (2010). Le français langue minoritaire en milieu de travail: des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Revue Internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 6(1), 17-63. doi: <https://doi.org/10.7202/1000482ar>
- Leclerc, J. (1986). *Langue et société*. Laval: Mondia
- Leclercq, V. (2011a). La formation linguistique des migrants: lignes de force en didactique. In Mangiante J.M. (dir.), *L'intégration linguistique des migrants: état des lieux et perspectives* (pp.19-35). Arras: Artois Presses Université.
- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège: Mardaga.
- Legros, D. (1988). Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit. *L'Année Psychologique*, 88, 196-214.
- Legros, D., Mervant, H., Denhière, G. & Salvan, C. (1998). Compréhension de textes: comment aider les élèves de C.E.1. à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 18, 81-96. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1998\\_num\\_18\\_1\\_2271](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2271)

- Lemaître, B. (1995). La ponctuation: un savoir enseignable ? Enseigné ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 15, 161-195.
- Leroy-Boussion, A. (1966). La lecture silencieuse. *Année psychologique*, 66(2), 579-598. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1966\\_num\\_66\\_2\\_27534](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1966_num_66_2_27534)
- Lethuillier, G., Jaillet, A. & Jarousse, J-P. (2014). *Rapport d'évaluation Externe. Programme de Formation Continue À Distance Des Maîtres (IFADEM) à Madagascar*. Madagascar: AUF & AFD (Agence Française de Développement). Retrieved from [https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/eval\\_ifadem\\_mada\\_final\\_26fev2014der.pdf](https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/eval_ifadem_mada_final_26fev2014der.pdf)
- Levasseur, J. (2006). Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Que savent les élèves ? *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 43, 127-140. Retrieved from <https://journals.openedition.org/ries/257>
- Levy, P. (1991). L'hypertexte, instrument et métaphore de la communication. *Réseaux*, 9 (46), 59-68. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/reso\\_0751-7971\\_1991\\_num\\_9\\_46\\_1831](https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1991_num_9_46_1831) Consulté le 12 août 2016.
- Lindenmeyer Kunze, D. (2012). La lecture interactive et la compréhension de textes en français Langue Etrangère. *Pinsar Linguas Estrangeiras*, n°1 (Março-Julho). Retrieved from <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1431/1086>
- Loguercio, S.D. (2012). Les rôles du co-texte, du contexte et de la situation dans la lecture en langue étrangère et leur implication pour la lexicographie bilingue. *Corela*, HS-11. Retrieved from <https://journals.openedition.org/corela/2210> consulté le 22 octobre 2019. doi : 10.4000/corela.2210
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luc, J.-N. (1982). *La petite enfance à l'école, textes officiels présentés et annotés*. Paris: Economica-INRP. Retrieved from [https://www.persee.fr/issue/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1](https://www.persee.fr/issue/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1)
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Bruxelles: Cortil-Wadon, Les Editions Modulaires Européennes.
- Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine. A quelles conditions ? In M.-M., Bertucci & C. Corblin (dir.), *Le Français Aujourd'hui. Enseigner les langues d'origine*, 158, 9-20.
- Lundquist, L. (1990). *L'analyse textuelle : méthode, exercices*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag.
- Loucká, H. (2005). *Introduction à la linguistique textuelle*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Lurin, J., Soussi, A. & Zesiger, P.(2013). *Evolution des compétences en lecture et en écriture au cycle d'orientation chez les élèves à risque*. Genève: Service de la recherche en éducation. Retrieved from <https://www.ge.ch/document/evolution-competences-lecture-ecriture-au-cycle-orientation-eleves-risque-etude-longitudinale/telecharger> Consulté le 27 septembre 2016
- Mahdavi, A. (2019). *Le rôle de la connaissance du vocabulaire, de la conscience syntaxique et de la conscience métacognitive dans la compréhension en lecture de textes de nature académique en français langue tierce chez des étudiants iraniens de l'Université de Laval* (Doctoral dissertation). Université de Laval, Québec. Retrieved from <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/36120/1/35147.pdf>
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand Colin.



- Malherbe, M. & Rosenberg, S. (1995). *Les langues de l'humanité: Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris: Robert Lafont (Collection Bouquins).
- Mallet, P. (1997). Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence. In Rodriguez-Tomé, S., Jackson, S. & Bariaud, F. (1997). *Regard actuel sur l'adolescence* (pp.109-146). Paris: PUF.
- Manessy, G. & Wald, P. (1984). *Le français en Afrique noire: tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Paris: L'Harmattan
- Manessy, G. (1994). Pratique du français en Afrique noire francophone. *Langue française*, 104, 11-19.
- Marcellesi, J.-B. (1981). Bilinguisme, diglossie, hégémonie: problèmes et tâches. *Langages* (61), 5-11
- Mariro, A. (1998). *Burundi. De la nation aux ethnies ou la naissance d'une élite tribalisée*. Dakar: Bureau régional de l'UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115948/PDF/115948freo.pdf.multi> consulté le 19 février 2020.
- Markman, E.M. (1981). Comprehension monitoring. In Dickson, W.P. (Edit.), *Children's oral communication skills* (pp.61-84). New York: Academic Press.
- Martinet, A. (1981). Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. *La linguistique*, 18(1), 5-16.
- Martinez, P. (1999). Acquisition de langue 1 et de langue 2 simultanée ou consécutive: des théories aux pratiques. In Fioux, P. (éd.), *Apprendre à communiquer en maternelle* (pp.170-179). La Réunion: Presses de l'Académie.
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Gouvernement de Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle et des Sports.
- Mayugi, N. (1990). *Pour le développement du kirundi, langue maternelle. Allocution à un séminaire sur le kirundi. Rapport du séminaire sur le kirundi* (pp.63-73). Bujumbura: Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Secondaire.
- Mazunya, M. (2016). Burundi. Vers des formations continues accélérées des enseignants à la didactique du bi-plurilinguisme scolaire. In Initiative ELAN-Afrique (dir.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement/apprentissage autour du programme Ecole et Langue nationale en Afrique* (ELAN-Afrique). Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Mazunya, M. (2016). Burundi: vers des formations continues accélérées des enseignants à la didactique du bi-plurilinguisme scolaire. Paper presented at the *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique): Actes du colloque du 26-27 mars 2015*. Montpellier- France: Université Paul-Valéry.
- McLanahan, S. & Sandefur, G.D. (1994). *Growing Up with a Single Parent: What Helps*. Havard: Havard University Press.
- MEN. (2008). Programme de l'école maternelle-Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin Officiel*, hors-série n° 3 du 19 juin 2008. [https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)
- MEN. (2016). *Ressources maternelles : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.2.-Lien oral-écrit. Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique*. Eduscol. Retrieved from [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress\\_c1\\_Section\\_2\\_partie\\_2\\_Activites\\_phonologiques\\_569598.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf)

- Merle, P. (2013). La catégorie socioprofessionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. Quelles limites ? Quels usages ? *Socio-Logos*, n° 8. Retrieved from <https://journals.openedition.org/socio-logos/2719>. Consulté le 25 septembre 2016
- Mian Bi Séhi, A. (2010). *Usages et compétence TIC en formation initiale à l'ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire): le cas des formateurs et des futurs enseignants* (Doctoral dissertation). Université de Montréal, Montréal. Retrieved from <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4824>
- Michaudet, N. (2006). Rapport à l'écrit et lectures partagées en milieu non francophone. In Frier, C. (dir.), *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école* (pp.98-131). Paris: Retz.
- Milburga, A. (2015). Usages et fonction des langues dans la région de la Communauté de l'Afrique de l'Est et la région des Grands Lacs. *Synérgies des Grands Lacs*, 4, 9-22. Retrieved from [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs4/atcer0.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs4/atcer0.pdf)
- Ministère à la Présidence Chargé de la Bonne Gouvernance, de la Privatisation, de l'Inspection Générale de l'Etat et de l'Administration locale. (2008). *Etude diagnostique sur la gouvernance et la corruption au Burundi. Rapport d'enquête. Bujumbura : MPBGPIGE* Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EXTWBIGOVANTCOR/Resources/GACSurvey.pdf>
- Ministère à la Présidence chargé de la Bonne Gouvernance et du Plan [Burundi] (MPBGP), Ministère de la Santé Publique et de la Lutte contre le Sida [Burundi] (MSPLS), Institut de Statistiques et d'Études Économiques du Burundi (ISTEEBU), et ICF. (2018). *Enquête Démographique et de Santé au Burundi 2016-2017: Rapport de synthèse*. Rockville, Maryland, USA: ISTEEBU, MSPLS, & ICF. Retrieved from <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/SR247/SR247.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale du Burundi & UNICEF. (2000). *Bilan de l'éducation nationale*. Bujumbura: UNICEF.
- Ministère de l'Education Nationale du Burundi. (2000). *Statistiques scolaires du ministère de l'Education Nationale. Annuaire 1997-1998*. Bujumbura: Ministère de l'Education Nationale.
- Ministère de l'Education Nationale du Burundi. (2018). *Plan Transitoire de l'éducation (2018-2020)*. Bujumbura: Ministère de l'Education Nationale du Burundi. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/burundi\\_plan\\_transitoire\\_d\\_education\\_2018-2020.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/burundi_plan_transitoire_d_education_2018-2020.pdf)
- Ministère de l'enseignement de base et secondaire. (1990). *Programme des écoles primaires du Burundi*. Bujumbura: BER.
- Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. (1990). *Pour apprendre le français/Langage/Lecture-écriture. Deuxième année des écoles primaires du Burundi. Livre du maître*. Bujumbura: BER-EDICEF.
- Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. (1989). *Pour apprendre le français / Langage. Première année des écoles du Burundi. Livre du maître*. Bujumbura : BER-EDICEF.
- Ministère de l'intérieur du Burundi. (2011). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Burundi 2008. Synthèse des résultats définitifs*. Bujumbura: Bureau Central du Recensement. Retrieved from [https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1866/2008%20Burundi%20Population%20Census\\_Summary%20of%20Final%20Results.pdf](https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1866/2008%20Burundi%20Population%20Census_Summary%20of%20Final%20Results.pdf) consulté le 11 mars 2018.
- Ministère de la culture et de la communication de la France. (1999). Les loisirs des 8-19 ans. Le poids prépondérant de la triade « audiovisuel, activités d'extérieur, sociabilité jeune », *Développement culturel*, 131, 1-8.
- Mivuba, H. (2013). Interview accordée au journal Arib News lors de la célébration de la journée mondiale de l'enseignant. Retrieved from [http://www.arib.info/index.php?option=com\\_content&task=view&id=7888](http://www.arib.info/index.php?option=com_content&task=view&id=7888) Consulté le 05/10/2013



- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: CLE International.
- Morais, J. (1996). Les processus d'acquisition de la lecture. *Le français aujourd'hui*, 112, 16-22.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Morais, J., Pierre, R. & Kolinsky, R. (2003). Du lecteur performant au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des Sciences de l'éducation*, 29(1), 51-74.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n1-rse826/009492ar/>
- Morin, M.F., Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal (Québec): Chenelière Education.
- Mosenthal, J. (1989). The Comprehension Experience. In Muth D. (Ed.), *Children's Comprehension of Text* (pp.244-263). Newark/ Delaware: International Reading Association.
- Mouchon, S., Fayol, M. & Gombert, J.-E. (1991). L'emploi de quelques connecteurs dans les écrits. Une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11 ans. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3, 87-98.  
[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1991\\_num\\_3\\_1\\_2019](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2019)
- Mouiche, I., Ewusi, S. K. (2015). *Gouvernance et sécurité en Afrique subsaharienne francophone. Entre corruption politique et défis sécuritaires*. Addis Abéba: Université des Nations Unies pour la paix (UPEACE)-Programme Afrique.
- Mukene, P., Burland, A. (2010). *Les grands défis de l'examen d'État dans le système éducatif burundais. Rapport définitif*. Bujumbura: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- Muller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*. London: SAGE Publications. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/1741143209339651>
- Mzima, J. (1999). *L'état actuel de de la presse au Burundi*. Anvers: Université d'Anvers
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La Grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année...et pour le reste de sa vie*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Nakagawa, H. (1992). *A Classified Vocabulary of the Ha Language*. Virginie: Institute for Study of Languages and Cultures of Asia and Africa (ILCAA).
- Nau, X. (2011). *Les inégalités à l'école. Avis du Conseil Economique, Social et Environnemental*. Paris : Editions des Journaux Officiels. Retrieved from [http://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2016/10/cese\\_inegalites\\_ecole.pdf](http://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2016/10/cese_inegalites_ecole.pdf)  
 Consulté le 12 juin 2016.
- Ncabwenge, E. (2010). *Comparaison des situations d'apprentissage en milieux urbain et rural: cas du lycée du Saint-Esprit et du Collège Communal de Bwagiriza* (Master's thesis). Bujumbura: Université du Burundi.
- Ndayikengurukiye, G. (2014). *La scolarisation des Batwa au Burundi: stéréotypes et politiques publiques* (Doctoral

- dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Ndayisaba, J. (2013). *Module de formation des éducateurs des structures de préscolarisation*. Bujumbura: Ministère de l'enseignement de base et Secondaire, de l'enseignement des métiers, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation-UNICEF.
- Ndayizamba, A. (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi: cas des étudiants formés dans les collèges communaux* (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Ndemeye, A. (1989). *Rapport sur la situation de l'enseignement du français à l'école primaire*. Bujumbura: BER.
- Ndikumagenge, R. (2015). *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi: l'apport interculturel de la didactisation des contes burundais* (Doctoral dissertation). Université Libre de Bruxelles, Bruxelles. Retrieved from <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/209061/TOC>
- Ndikumasabo, J. (2018). *Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation d'handicap dans le programme d'éducation inclusive au Burundi* (Doctoral dissertation). Université de Nantes, Nantes. Retrieved from <http://www.theses.fr/2018NANT2056>
- Ndikuriyo, E., Voulgre, E. (2016). Quels accompagnements pour l'enseignement de l'informatique à l'École Fondamentale du Burundi ? *Adjectif.net*. Retrieved from <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article394> consulté le 10 février 2020.
- Ndimubandi, A. (2013). *La criminalité d'après-guerre des ex-combattants au Burundi. Pour un abord psychologique de la dramatique processuelle en cause dans leur chef*. (Doctoral dissertation). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Ndimurukundo, N. (1981). Les âges et les espaces de l'enfance dans le Burundi traditionnel. *Journal des Africanistes*, 51(1-2), 217-234. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/jafr\\_0399-0346\\_1981\\_num\\_51\\_1\\_2026](https://www.persee.fr/doc/jafr_0399-0346_1981_num_51_1_2026)
- Ndimurukundo, N. (1987). *L'Éducation de base au Burundi* (Doctoral dissertation). Paris: Université René Descartes.
- Ndimurukundo, N. & Léon, A. (1987). *L'Éducation de base au Burundi: école primaire et école Yaga Mukama, 1898-1973, Structures, fonctionnement et impact social* (Doctoral dissertation). Détails additionnels. Université Lille 3, Lille.
- Ndovori, R., Voulgre, E., Barahinduka É. & Baron G-L. (2016). Les usages des TICE par les lauréats de l'ENS de Bujumbura. *Adjectif.net*. Retrieved from <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article404> consulté le 05 février 2020.
- Ndoye, M. (Ed.). (2013). *1st African Ministerial Forum on ICT integration in Education and Training.pdf*. African Ministerial Forum on ICT Integration in Education and Training. Retrieved from <http://vstice.auf.org/first-african-ministerial-forum-on-ict-integration-in-education-and-training/> Consulté le 7 février 2020.
- Nelson, K. (1978). How children represent knowledge of their world in and out of language". In Siegler, R.S., (Ed.), *Children's thinking: what develops?* (pp.255-273). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ngalasso, M.M. (1992). *La polyfrancophonie africaine. Actes du XVIII<sup>ème</sup> congrès International de Linguistique et de philologie romanes*, Tome I (pp.430-443). Tübingen: Max Niemeyer.
- Ngorwanubusa, J. (2011). Buyenzi, une culture plurielle. In Ndayirukiye S. (dir.), *La commune de Buyenzi d'hier à aujourd'hui, regards croisés*. Bujumbura: Editions CREDSR & Coopération française.

- Niemi, P., Silven, M. & Voeten, M. (2001). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds? *Cognitive Development*, 17(1), 1133-1155.
- Nimubona, E. (1991). *Analyse de la motivation des enseignants burundais du secondaire pour leur profession. Enquête menée en mairie de Bujumbura*. Université du Burundi: Bujumbura, mémoire.
- Nitonde, F., Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et formation*, e-295, 143-164. Retrieved from <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=11&idRes=101>
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2078.1/29039>
- Nkurunziza, M. (2014). *Analyse du recours aux soins obstétricaux au Burundi: Déterminants et motivations*. (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:150415> consulté le 10 mai 2019.
- Nord, C.W., Lennon, J., Liu, B. & Chandler, K. (2000). Home literacy activities and signs of children's emerging literacy. *Education Statistics Quarterly*, 2(1), 19-27. (Original work published in 1993).
- Normandeau, S. & Ratovondrahona, P. (2013). Croissance démographique et OMD : contexte et défis enseignants au primaire. Cas de 7 pays d'Afrique francophone. *Cahiers de l'ODSEF*. Québec : Observatoire démographique et Statistiques de l'espace francophone. Retrieved from [https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef\\_cahiers\\_rav\\_nor\\_final.pdf](https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_cahiers_rav_nor_final.pdf)
- Ntabona, A. (2013). Etre Umurundi ou le mystère du ventre... Retrieved from <http://www.iwacu-burundi.org/blogs/rolandrugero/etre-umurundi-ou-le-mystere-du-ventre/>
- Ntahombaye, P. (2005). Ethnicité et citoyenneté au Burundi. *African anthropologist*, 12(1), 46-64. Retrieved from <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container2673/files/Burundi%20DPP/ethnicity/PNt05.pdf>
- Ntahombaye, P. (dir.) (1989). *L'enseignement des langues nationales et du français en Afrique francophone: expérience du Burundi*. Bujumbura: Atelier national de didactique des langues.
- Ntahomvukiye, H. (1994). La question linguistique au Burundi: les préalables d'une entreprise terminologique dans une situation de « langue nationale dominée ». *Terminologie nouvelle*, 7, 14-17. Retrieved from [http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/tn07/tn07\\_Ntahomvukiye.pdf](http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/tn07/tn07_Ntahomvukiye.pdf)
- Ntahonkiriye, M. (1999). Alternance de langues et conflit linguistique: analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. *Revue québécoise de linguistique*, 27(1), 89-106. doi : 10.7202/603168ar
- Ntahonkiriye, M. (2008). Les jugements linguistiques des bilingues burundais: idéologies diglossiques et insécurité linguistique. *Langues et Linguistique*, 32, 59-80. Retrieved from [http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue\\_LL/vol32/LL32\\_59\\_80.pdf](http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/vol32/LL32_59_80.pdf)
- Ntahonkiriye, M. (2012). *Le français comme langue de l'élite au Burundi. Un inconvénient plutôt qu'un avantage*. Retrieved from <https://afelsh.org/wp-content/uploads/2012/04/Ntahonkiriye-Melchior-MEF-Final.pdf> consulté le 17 avril 2017.
- Ntakimazi, P. (2001). *Table ronde sur l'éducation du 27-28 novembre. Rapport sur les salaires et les conditions de travail des enseignants des écoles primaires et secondaires au Burundi*. Bujumbura: International Alert.

- Ntibashirakandi, L. (2014). *Quid d'une école burundaise du 21<sup>ème</sup> siècle ou la prégnance de l'excellence ! Contribution aux Etats-Généraux de l'éducation du 2-5 décembre 2014*. Retrieved from [https://www.arib.info/Ntibashirakandi-EGE-CONTRIBUTIONS\\_LN\\_23\\_11\\_2014.pdf](https://www.arib.info/Ntibashirakandi-EGE-CONTRIBUTIONS_LN_23_11_2014.pdf) consulté le 10 février 2020.
- Ntwari, I. (2019). *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4<sup>ème</sup> cycle de l'École Fondamentale au Burundi (Élèves de 12 à 15 ans). (Doctoral dissertation). Université Lumière, Lyon 2*. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02076318/document>
- ONL. (2005). *Apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport n° 2005-123 à monsieur le ministre français de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Retrieved from <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>
- OCDE, Statistique Canada. (1995). *Littératie, économie et société: Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris et Ottawa: Editions OCDE.
- OCDE, Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête Internationale sur la littératie des adultes*. Paris et Ottawa: Editions OCDE. Retrieved from [www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf](http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf)
- OCDE. (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, Mathématiques et Science : l'évaluation de PISA 2000*. Retrieved from [www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693784.pdf](http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693784.pdf)
- OCDE. (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691604.pdf>
- OCDE. (2002). *Rapport annuel 2002*. Paris : Editions OCDE. Retrieved from [www.oecd.org/fr/general/2080163.pdf](http://www.oecd.org/fr/general/2080163.pdf)
- OCDE. (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à un autre. Résultats de PISA 2000*. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690971.pdf>
- OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003. L'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34473504.pdf> consulté le 10 janvier 2020.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE: Politique d'éducation et de formation. Retrieved from <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- OCDE. (2007a). *PISA 2006. Les compétences en sciences : un atout pour réussir*. Paris: Editions OCDE.
- OCDE. (2007). *PISA 2006. Les compétences en Sciences, un atout pour réussir. Vol.1-Analyse des résultats*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/39777163.pdf> consulté le 17 mars 2017.
- OCDE. (2009). *Rapport annuel de l'OCDE 2009*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/annrep-2009-fr.pdf?expires=1583443280&id=id&accname=ocid54026710&checksum=2941AFF727262CBA4658C03D2200596E> Consulté le 14 août, 2016.

- OCDE. (2010). *Résultats de PISA 2009: Synthèse*. Paris: Editions OCDE.  
<https://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf> consulté le 27 mars 2017.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, strategies and Practices (vol. III). Summary in French*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46752514.pdf>
- OCDE. (2010). *Résultats du PISA 2009: Synthèse* Retrieved from [www.oecd.org/pisa/46624382.pdf](http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf)
- OCDE. (2011). *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Editions OCDE. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631602.pdf>
- OCDE. (2011). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social: L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (vol. II)*. Paris: Éditions OCDE. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>
- OCDE. (2011). *Résultats du PISA 2009. Tendances dans l'apprentissage: l'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (vol. V)*. Paris: Editions OCDE. Doi : [dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr)
- OCDE. (2011). *Résultats du PISA 2009. Les clés de la réussite des établissements. Ressources, Politiques et Pratiques. Vol. IV*. Paris: Editions OCDE.
- OCDE. (2011). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre. Pratiques et l'engagement des élèves (vol. III)*.  
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264091542-fr.pdf?expires=1557074660&id=id&accname=guest&checksum=936504F8F7F54E0ACD2D2346199AF447>
- OCDE. (2012). *PISA à la loupe. Où en sont les élèves issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement défavorisés?* Retrieved from [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B022%20\(fra\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B022%20(fra)-Final.pdf)
- OCDE. (2013). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012*. Paris: Editions OCDE.  
<https://www.reussirmavie.net/attachment/457722/>
- OCDE. (2013). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Paris: Editions OCDE.  
<https://www.reussirmavie.net/attachment/457722/>
- OCDE. (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012: Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*. Paris: Éditions OCDE. Doi : [/dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr).
- OCDE. (2014). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Retrieved from [www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf)
- OCDE. (2014). *Résultats du PISA 2012: Savoirs et savoir-faire des élèves: Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (vol. I)*, Paris: Éditions OCDE.  
doi : [dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr)
- OCDE. (2014). *Résultats du PISA 2012: équité au service de l'excellence (vol. II). Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*. Paris: Editions OCDE. Retrieved from [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-46-\(fr\)-rev-june%202015.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-46-(fr)-rev-june%202015.pdf)
- OCDE. (2014). *Résultats PISA. Renforcer la résilience par l'éducation*. Réunion du Conseil de l'OCDE au niveau des ministres. Paris, 6-7 mai 2014. Retrieved from [https://www.oecd.org/fr/rcm/Pisa2012\\_Overview\\_\(fra\)-v16\\_05\\_05\\_14.pdf](https://www.oecd.org/fr/rcm/Pisa2012_Overview_(fra)-v16_05_05_14.pdf)
- OCDE. (2014). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent*

- faire avec ce qu'ils savent*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- OCDE. (2016). *PISA 2015. Résultats à la loupe*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf> consulté le 19 mars 2017.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 : Résultats à la loupe* <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- OCDE. (2019). *Résultats de PISA 2018. Résumés Volumes I, II & III*. Retrieved from [https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resum%C3%A9s\\_I-II-III.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf)
- Octobre, S. (2005). La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. *Développements culturels*, 150, 1-11.
- Olry-Louis, I. (2009). Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratique à l'université. *Recherche et formation*, 62, 77-90.
- Olugbenga, A. & Olaniyan, A. (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique*. Addis-Abeba: Institut International de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216303> Consulté le 14 juin 2016.
- ONL. (2001). La lecture de 8 à 11 ans, journée de l'Observatoire National de la Lecture. *Actes de la journée de l'Observatoire Nationale de la Lecture sur l'apprentissage de la lecture au cycle 3*. Paris: Les Publications de l'ONL. Retrieved from <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2001/lecture8-11/>
- Ouzoulias, A. & Fischer, J-P. (2012). Premières études. Caractéristiques des élèves aidés par les maîtres E des RASED. Retrouve-t-on la corrélation entre grande difficulté en lecture, âge et sexe ? In Thomazeau, A. et al. (Dir). *Inégalités scolaires et résilience*. Paris: Retz.
- Owens, I. & Barnes, J. (1992). *Learning Preference Scales*. Victoria: ACER.
- Palmans, E. (2004). Les médias audiovisuels au Burundi. In *L'Afrique des Grands Lacs : Annuaire 2003/2004*, pp.87-110, Reyntjens [Ed.], Paris, L'Harmattan. Retrieved from <http://www.ua.ac.be/objs/00110840.pdf> consulté le 12 novembre 2015.
- Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? In Behrens, M. (Eds.), *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain* (pp.57-98). Québec : Université de Québec.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef* n° 90, pp.1-36. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978949/document>
- PASEC. (2010). *Enseignement primaire : Quels défis pour une éducation de qualité en 2015 ? Evaluation diagnostique Burundi 2008-2009*. Dakar: Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Retrieved from [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport\\_Pasec\\_Burundi\\_2010.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_Pasec_Burundi_2010.pdf)
- PASEC. (2016). *PASEC 2014-Performances du système éducatif burundais: Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar: PASEC, CONFEMEN.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation ?* (pp.175-191). Bruxelles: De Boeck.



- Pépin, L. (1998). Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle. *Correspondance*, vol. 4, n° 2.  
Retrieved from <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-coherence-textuelle-ou-l-art-de-bien-presenter-les-choses/analyse-de-quelques-defauts-de-coherence-textuelle/>
- Perfetti, C. & Rieben, L. (1989). *L'apprenti lecteur*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Perfetti, C.A. (1991). The representation problem in reading acquisition. In Gough, P., Ehri, L. & Treiman, R. (Eds.), *Reading acquisition* (pp.145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C.A. & Roth, S.F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In Lesgold, A.M., Perfetti, C.A. (Ed.), *Metalinguistic awareness in children* (pp.269-297). Berlin: Springer Verlag.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90. Retrieved from <http://doi.org/10.3406/rfp.2004.3122>
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 59-76.
- Perrot, J. (1980). Ponctuation et fonctions linguistiques. *Langue française*, 45, 67-76.
- Persell, C. & Cookson, P. (2001). Pensionnats d'élite. Ethnographie d'une transmission de pouvoir. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 138, 56-65. Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2001-3-page-56.htm> consulté le 1er mai 2017.
- Petit, M. (2007). La correction linguistique dans le Cadre Européen Commun. Quelle conception, quels critères ? *Normes et normalisation dans l'enseignement des langues*. XXVI (2), 62-80. Retrieved from <https://journals.openedition.org/apliut/2003>
- Philippart, M. (2002). *L'état des médias au Burundi*. Paris: Groupe de recherche et d'échanges technologiques.
- Pierard, A. (2012). *Le rôle des activités parascolaires dans la scolarité de l'élève. Analyse UFAPEC, n° 24.12*. Bruxelles: UFAPEC. Retrieved from <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2412-parascolaire.html> Consulté le 05 septembre 2016.
- Piquemal, M. (1994). *On s'aimera toujours*. Paris: Syros.
- Pollet, M.-C. & Delforge, M. (2011). Comment développer les compétences langagières des étudiants ? In Parmentier, P. (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (pp.50-54). Bruxelles: CIUF.
- Pont, B., Moorman, H. & Nusche, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, vol.1: *Politiques et pratiques*. Paris: Editions OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44374906.pdf> consulté le 20 novembre 2016.
- Poslaniec, C. (2001). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris: INRP.
- Potner, H. (Ed.). (2005). *Teacher Mentoring and induction: The State of the Art and beyond*. Thousand Oaks: Corwin.
- Pratt, C., Tunmer, W.E. & Bowey, J.A. (1984). Children's capacity to correct grammatical violations in sentences, *Journal of Child Language*, 11, 129-141.

- Programme des Nations Unies pour le Développement. (1999). *Rapport sur le développement humain du Burundi*. Bujumbura: PNUD.
- Publication Presse Burundaise. (2016). *Les TIC, désormais inclus dans les programmes*. Retrieved from <https://www.ppbdi.com/index.php/extras/economie-sciences-education-formation/3574-entretien-sur-l-enseignement-post-fondamental> consulté le 12 mars 2018.
- Pulido, D. (2007). The Relationship Between Text Comprehension and Second Language Incidental Vocabulary Acquisition: A Matter of Topic Familiarity? *Language Learning*, 57(1), 155-199.
- Postic, M., Calve, G. Le, Joly, S. & Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 91, 25-36.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2002). *Relation familiale et résilience*. Paris: L'Harmattan.
- Pourtois, J.P. (1984). *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*. Bruxelles: Labor.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de Pédagogie*, 96, 5-15.
- Power, G. & DeBlois, L. (2011). Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés. *Éducation et francophonie*, 39(1), 93-118. doi : <https://doi.org/10.7202/1004332ar>
- Prêteur, Y. & Carayon, C. (1986). L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6-12 ans. Etude de l'influence du milieu socio-culturel sur le choix des loisirs et la compétence en lecture. *Enfance*, 39(2-3), 279-296. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1986\\_num\\_39\\_2\\_2922](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1986_num_39_2_2922)
- Pulido, D. (2007). The Relation Between Text Comprehension and Second Language Incidented Vocabulary Acquisition: A Matter of Topic Familiarity? *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 57(1), 155-199. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00415.x> Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9922.2007.00415.x>
- Queffélec, A. (1990). *Le français au Congo*. Provence: Service des Publications de l'Université d'Aix-en-Provence.
- Queffélec, A. (1994). Appropriation, normes et sentiments de la norme chez des enseignants de français en Afrique centrale. *Langue française*, n° 104, pp.100-114. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1994\\_num\\_104\\_1\\_5742](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_104_1_5742)
- Radio Publique Africaine. (2015). *Zéro grossesse en milieu scolaire d'ici 2030*. Retrieved from <https://www.rpa.bi/index.php/component/k2/item/1633-zero-grossesse-en-milieu-scolaire-d-ici-2030>. Consulté le 24 novembre 2016.
- Radio France Internationale. (2014). Bientôt le français comme troisième langue de travail de l'EAC. Retrieved from [www.ambaburundi.be/index.php/147-bientôt-le-francais-comme-3e-langue-de-travail-a-l-eac](http://www.ambaburundi.be/index.php/147-bientôt-le-francais-comme-3e-langue-de-travail-a-l-eac) consulté le 13 janvier 2016.
- Radio France Internationale. (2014). *Burundi : l'anglais officialisé aux côtés du français et du kirundi*, 29 août. <http://www.rfi.fr/afrique/20140829-le-burundi-met-ordre-politique-linguistique> consulté le 08 novembre 2015.
- Raley, R.K., Frisco, M. L. & Wildsmith, E. (2005). Maternal Cohabitation and Educational Success. *Sociology of Education*, 78(2), 144-164.
- Rashotte, C.A., Torgesen, J.K. & Wagner, R.K. (1994). Development of reading phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87.



- Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 129, 97-111. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1998\\_num\\_32\\_129\\_2149](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_129_2149)
- Raybaud-Patin, N. (2011). *Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans 3 disciplines : le cas d'enseignements du cycle III de l'école primaire* (Doctoral dissertation). Université de Toulouse, Toulouse. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00668586>
- Rego, L.L.B. & Bryant, P.E. (1993). The Connection between Phonological, Syntactic and Semantic Skills and Children's Reading and Spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 235-246.
- Rémond, M. & Quet, F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle*, 19, 203-224. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2298](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2298)
- Reporters Sans Frontières. (2019). *Burundi. La radio BBC interdite, VOA à nouveau suspendue*. Retrieved from <https://rsf.org/fr/actualites/burundi-la-radio-bbc-interdite-voa-nouveau-suspendue>. Consulté le 20 février 2020.
- République du Burundi. (1998). *Décret- Loi n°100/053 du 19 août 1998 portant sur les dispositions particulières applicables aux fonctionnaires enseignants*. Retrieved from [https://www.assemblee.bi/IMG/pdf/N%C2%B01\\_19\\_10\\_septembre\\_2013.pdf](https://www.assemblee.bi/IMG/pdf/N%C2%B01_19_10_septembre_2013.pdf)
- République du Burundi & Banque Mondiale. (2008). *Etude diagnostique sur la gouvernance et la corruption au Burundi. Rapport d'enquête*. Bujumbura: Ministère à la Présidence chargé de la Bonne gouvernance, de l'Inspection générale de l'Etat, de la Privatisation et de l'Administration Locale. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EXTWBIGOVANTCOR/Resources/GACSurvey.pdf>
- République du Burundi. (1992). *Décret-loi n° 1/06 du 13 mars 1992 portant promulgation de la Constitution de la République du Burundi*. Bulletin Officiel du Burundi, n° 4/92. Retrieved from <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container2143/files/DPP%20Burundi/Constitution/Aper%C3%A7u/Constitution du 13 mars 1992.pdf>
- République du Burundi. (1996). *Loi numéro 1/001/96 du 13 septembre portant organisation du système Institutionnel de transition*. Retrieved from <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container2143/files/DPP%20Burundi/Constitution/Aper%C3%A7u/D%C3%A9cret-loi du 13 septembre 1996 portant syst%C3%A8me institutionnel de transition.pdf>
- République du Burundi. (1999). *Décret-loi n°100/135 du 15 octobre 1999 portant création et organisation de l'Ecole Normale Supérieure*
- République du Burundi. (2000). *Loi n°1/017 du 1<sup>er</sup> décembre 2000 portant adoption de l'Accord d'Arusha pour la Paix et la Réconciliation au Burundi*. Retrieved from <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container49546/files/Burundi/paix/011200.pdf> consulté le 26 mars 2019.
- République du Burundi. (2005). *Décret-loi n°100/121 du 30 novembre 2005 portant réorganisation du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture*.
- République du Burundi. (2005). *Loi n°1/010 du 18 mars 2005 portant promulgation de la Constitution de la République du Burundi*. Retrieved from

<https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container2143/files/DPP%20Burundi/Constitution/Aper%C3%A7u/Constitution du 18 mars 2005.pdf>

République du Burundi. (2007). *Loi n° 1/02 du 11 janvier 2007 instituant le Code des douanes*. Retrieved from [https://www.assemblee.bi/IMG/pdf/loi\\_n1-02\\_du\\_11\\_janvier\\_2007.pdf](https://www.assemblee.bi/IMG/pdf/loi_n1-02_du_11_janvier_2007.pdf)

République du Burundi. (2010). *Décret-loi n° 100/44 du 9 mars 2010 portant réorganisation du ministère de l'enseignement primaire et secondaire*.

République du Burundi. (2010). *Loi n° 1/07 du 26 avril 2010 portant Code du commerce*. Retrieved from <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/fr/bi/bi010fr.pdf>

République du Burundi. (2011). *Décret-loi n°100/125 du 21 avril 2011 portant réorganisation du Ministère de l'Enseignement de Base, Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation*.

République du Burundi. (2012). *Plan sectoriel du développement de l'éducation et de la formation (2012-2020)*. Bujumbura: Ministère de l'Education Nationale du Burundi. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2012-07-Burundi-Education-Plan-2012-2020.pdf>

République du Burundi. (2013). *Loi n° 1/10 du 03 avril 2013 portant révision du Code de Procédure pénale*. Retrieved from <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/fr/bi/bi018fr.pdf>

République du Burundi. (2013). *Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi*.

République du Burundi. (2013). *Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi*.

République du Burundi. (2014). *Décret n°100/131 du 23 mai 2014 portant conditions générales d'avancement, de redoublement et d'obtention des certificats à l'enseignement fondamental*.

République du Burundi. (2014). *Loi sur la Politique linguistique du Burundi*. Retrieved from [http://apf.francophonie.org/IMG/pdf/11\\_projet\\_politique\\_linguistique\\_burundi.pdf](http://apf.francophonie.org/IMG/pdf/11_projet_politique_linguistique_burundi.pdf)

République du Burundi. (2016). *Décret-loi n° 100/38 du 16 février 2016 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*. Retrieved from <https://presidence.gov.bi/2016/02/16/decret-n100-038-du-16-fevrier-2016-portnat-missions-organisation-et-fonctionnement-du-ministere-de-leducation-nationale-de-lenseignement-superieur-et-de-la-recherche-scientifique/> consulté le 10 janvier 2020.

République du Burundi. (2018). *Constitution de la république du Burundi du 7 juin 2018*. <https://www.assemblee.bi/IMG/pdf/constitution.pdf>

Resta, V., Huling L. & Rainwater, N. (2001). Preparing second-career teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 60-63.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

RFI. (2019). *Génocide au Rwanda: retour sur l'attentat du 6 avril 1994*. Article du 6 avril 2019. Retrieved from <http://www.rfi.fr/afrique/20190406-genocide-rwanda-attentat-6-avril> consulté le 05 janvier 2020.

Ricard, A. (2009). *Le kiswahili, une langue moderne*. Paris: Karthala, *Collection Dictionnaires et Langues*. doi :

<https://doi.org/10.7202/1028817ar>

- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2005). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*. Informa UK Limited. <http://doi.org/10.3200/jexe.75.3.167-202>
- Riegel, M. & Pellat, J-C. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Rimoldi, A. (1969). *Burundi D4, Education extrascolaire des jeunes filles et des femmes. Rapport semestriel portant sur la période 20 octobre 1968-10 avril 1969*. Bujumbura: UNESCO Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180567>
- Rivero Vila, I. (2014). *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2009). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/4899267\\_Teachers\\_Schools\\_and\\_Academic\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/4899267_Teachers_Schools_and_Academic_Achievement)
- Rodeghem, F.M. (1967). *Précis de grammaire rundi*. Brussel-Gent : Editions scientifiques E.Story-Scienta.
- RwandaNews & Syfia Grands-Lacs Burundi. (2010). *Communauté est africaine: le bilinguisme favorise l'intégration*. Retrieved from <https://rwandaies.com/2010/08/communaute-est-africaine-le-bilinguisme-favorise-lintegration/> consulté le 11 novembre 2015.
- Roekhaut, S., Beaufort, R. & Fairon, C. (2013). Platon, un outil de dictée automatique au service de l'apprentissage de l'orthographe. *Le Langage et l'Homme*, 48(2), 127-140. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:136844>
- Rogers, S. (1978). Self-initiated corrections in the speech of infant-school children. *Journal of Child Language*, 5, 25-34.
- Rondal, J.A. & Seron, X. (dir.). 2003. *Les troubles du langage. Bases théoriques et rééducation*. Hayen: Mardaga.
- Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implication for teacher induction. *The Elementary School Journal*, 89, 421-438.
- Roulin, J.L. & Monnier, C. (1996). A la recherche du calepin visuo-spatial en mémoire de travail. *L'année psychologique*, 94(3), 425-460.
- Rui, B. (2000). Exploration de la notion de stratégie de lecture en français langue étrangère et maternelle. *Acquisition et interaction en langue étrangère, AILE*, 13, 89-110. Retrieved from <https://journals.openedition.org/aile/387>
- Rurihose, F. (2001). *Système éducatif burundais : crise, tâtonnements et incohérences*. Bujumbura: Observatoire de l'Action Gouvernemental (OAG). Retrieved from [http://www.oag.bi/IMG/pdf/Etude\\_sur\\_le\\_systeme\\_educatif\\_burundais-2.pdf](http://www.oag.bi/IMG/pdf/Etude_sur_le_systeme_educatif_burundais-2.pdf)
- Ryan, E.B. & Ledger, G.W. (1984). Learning to attend to sentence structure: links between metalinguistic development and reading, in Downing, J., Valtin, R. (Ed.), *Language awareness and learning to read* (149-171). Berlin: Springer Verlag.
- Sahlberg, P. (2011). Leçons finlandaises. Qu'est-ce que le monde peut apprendre de la réforme éducative en Finlande ? Retrieved from

<https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Le-Livre-review-2012.pdf> consulté le 04 février 2020.

- Salatin, A. (2011). *Curricula models and policies in Italy Modelos de los planes de estudio y políticas curriculares en Italia*. (Trans. by Gauthier, R-F. & Lombardi, L., *Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 41-50. Retrieved from <https://journals.openedition.org/ries/1043?lang=en>
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Swets & Zeitlinger: Lisse.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Research on Written Composition. In Wittrock, M. (éd.), *Handbook of Research on teaching*. New York: Mac Millan Education.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Schleicher, A. & Tamassia, C. (2002). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Enseignements tirés du PISA 2000. *Cahiers Statistiques de l'OCDE*, 4, 1-8. Retrieved from <https://www.oecd.org/fr/sdd/2757281.pdf> Consulté le 2 mai 2019.
- Schneuwly, B., Rosat, M.C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue Française*, 81, 40-58.
- Scholl, D.M. & Ryan, E.B. (1975). Child judgements of sentences varying in grammatical complexity. *Journal of Experimental Child psychology*, 20, 274-285.
- Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. Paris: UNESCO, Institut International de Planification de l'éducation. (Trans. *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*).
- Scott C. M. (1984). Adverbial connectivity in conversations of children 6 to 12. *Journal of Child Language*, 11, 423-452.
- Shall, J.S., Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. (1990). *The reading crises: why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shankoff, J. & Philips, D. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods*. Washington DC: National Academy Press.
- Shillicock, R. (1982). The on-line resolution of pronominal anaphora. *Language and Speech*, 25, 385-401.
- Shneuwly, B., Rosat, M.-C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels de quatre types de textes écrits. Etude chez des enfants de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81, 40-58. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1989\\_num\\_81\\_1\\_4768](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4768)
- Siegel, L.S. (1994). Working Memory and Reading: A Life-span Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1), 109-124.
- Simbagoye, A. & Sow-Barry, A. (1997). Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone: les cas du Burundi et de la Guinée. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 665-682. Retrived from <https://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n3/031956ar.pdf>.
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. (2006). Motivations to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education. *Teachers College Record*. CrossRef Test Account. Doi: <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x>
- Singly, F. de (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.

- Singly, F. de. (2005). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- Smith, C.L. & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental child psychology*, 34, 449-469.
- Smith-Loch, K.M. & Rubin, H. (1993). Phonological and morphological analysis Skills in Youth children. *Journal of Child Language*, 20, 437-454.
- Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and Language use in acquisition poor environment. *Applied Linguistics*, 6(3), 239-254.
- Sprenger-Charolles, L. (1991). Premiers apprentissages de la lecture : 20 ans de recherches francophones. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 84, 65-83. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1307661342/fulltextPDF/548B078422D4417BPQ/1?accountid=12156>
- Sprenger-Charolles, L., Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : Acquisition et troubles du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti-lecteur. Activités de conscience phonologique*. Montréal: Les éditions de la Chenelière.
- Statistiques Canada (n.d). *Échantillonnage probabiliste*. Retrieved from <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>
- Sticht, T.G. (1975). *Reading for Working. A functional Literacy Anthology*. Alexandria: Human Resources Research Organization.
- Stiggins, R. J. (1982). An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 82, 237-247.
- Tamis-LeMonda C.S., Rodriguez, E. T. (2009). *Le rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants*. New York: New York University. Retrieved from [www.enfant-encyclopédie.com/Pages/PDF/Tamis-LeMonda-RodriguezFRxP\\_rev-Parents.pdf](http://www.enfant-encyclopédie.com/Pages/PDF/Tamis-LeMonda-RodriguezFRxP_rev-Parents.pdf).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Tatah, N. (2011). Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. *Synergies Algérie*, 12, 123-130. Retrieved from [https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nabila\\_tatah.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nabila_tatah.pdf)
- Taylor, B.M., Pressley, M., & Pearson, P.D. (2002). Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement. In B.M. Taylor & P.D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp.361-374). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Teale, W.H., Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, N.J.: Ablex
- Tournier, C. (1980). Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours. *Langue française*, 45, 28-40.
- Trabasso, T., Van den Broeck, P. (1985). Causal thinking and the representation in narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 612-630. doi: [10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X)
- Tunmer, W. E., Bowey, J. (1984). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. In Tunmer, W. E. Pratt, C. & Herriman, M. L. (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp.144-168). Berlin: Springer-Verlag.

- Tunmer, W.E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.
- Tunmer, W.E., Grieve, R. (1984). Syntactic awareness in children. In Tunmer, W.E., Pratt, C. & Herriman, M.L. (Ed.), *Metalinguistic awareness in children* (pp.144-168). Berlin: Springer Verlag.
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R. & Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. British Journal of Development aspects of sentence processing and memory. *Journal of Child Language*, 5,113-129.
- Turner, A., Greene, E. (1977). *The Construction and Use of a Propositional Text Base (Technical Report 63)*. Boulder, CO: University of Colorado.
- Tyler, L.K. & Maslen-Wilson, W.D. (1978). Some developmental aspects of sentences processing and memory. *Journal of Child Language*, 5,113-129.
- Tylor, B., Pressley, M, & Peason, P. (2002). Research-Supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement. In Tylor, B., Peason, P. (éd.), *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*. New Jersey: CIERA.
- UNESCO & Université du Burundi. (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi. Diagnostic et perspectives pour le renforcement des capacités du système éducatif*. Bujumbura: CRIDIS.
- UNESCO. (2000). *Forum Mondial sur l'Education* (26-28 avril 2000). *Rapport final*. Dakar, Sénégal. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_fre) consulté le 05 janvier 2020.
- UNESCO. (2006). *Burundi. Données mondiales de l'éducation. Principes et objectifs généraux de l'éducation* ? 6<sup>ème</sup> édition. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Burundi.pdf>
- UNESCO. (2010). *Burundi. Données mondiales de l'éducation. Principes et objectifs généraux de l'éducation*. 7<sup>ème</sup> édition, version révisée. Retrieved from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burundi.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burundi.pdf)
- UNESCO & Université du Burundi. (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi : Diagnostic et perspectives pour le renforcement des capacités du système éducatif. Rapport définitif*. Bujumbura: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*. Paris: Editions UNESCO. Retrieved from [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all-gmr-2013-2014-fr\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all-gmr-2013-2014-fr_0.pdf) consulté le 07 février 2020.
- UNESCO. (2013). *Transformer l'éducation. Le pouvoir des politiques relatives aux TIC*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2014). *Lire à l'ère du mobile: lancement de publication*. Paris: UNESCO. (Trans. *Reading in mobile era. A Study of Reading in developing countries*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227436> consulté le 09 février 2020.
- UNESCO. (2016). *Rapport de l'UNESCO sur la science vers 2030*. Paris: Editions UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246417> consulté le 06 janvier 2020.
- UNESCO. (2017). *Rapport Mondial de Suivi sur l'éducation. Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements*. Paris: Les Editions UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260772>
- UNICEF & UNESCO. (2000). *Suivi permanent des acquis scolaires et évaluations des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires du Burundi. Rapport définitif*. Bujumbura: Ministère de l'éducation nationale. Retrieved from



<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151524/PDF/151524freo.pdf.multi>

- UNICEF, UNESCO, Banque Mondiale & Gouvernement du Burundi. (1997). *Burundi. Analyse globale du Système Educatif Burundais*. Bujumbura: Ministère de l'éducation nationale.
- UNICEF. (2013). *Ecoliers berbères. Grille Ecole de qualité, outil pour les comités de gestion des écoles primaires. Pour élaborer ensemble un projet d'établissement*. Retrieved from <http://www.ecoliers-berberes.info/Grille%20Qualite%20Ecole.pdf>.
- UNICEF-UNESCO. (2000). *Suivi permanent des acquis scolaires et évaluations des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires du Burundi. Rapport définitif*. Dakar. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151524fo.pdf>
- United Nations. (2015). Transforming our world. The Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. *Sustainable Development Knowledge platform*. Retrieved from [https://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1\\_fr.pdf](https://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1_fr.pdf)
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. Inferences and coherence. In Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp.539-588). New York: New York Academic Press.
- Van Grunderbeeck, N., Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début du secondaire. *Repères*, 35, 73-92.
- Varlet, H. (1969). *Administration et planification de l'éducation : Burundi-(mission) mars 1964-décembre 1968*. Paris: UNESCO. Retrived from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000008513> consulté le 11 février 2017.
- Védénina, L.G. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris: Peeters-Selaf.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Étude située en mathématiques et en français à l'école primaire*. (Doctoral dissertation). Université de Montpellier, Montpellier.
- Viteritti, J. (1999). *Choosing Equality*. Washington DC: Brookings Institute Press.
- Voulgre, E. & Netto, S. (2016). La radio scolaire : quelles formations pour les maîtres au Burundi et en France ?, *Revue STICEF*, 23(1), 77-108. doi:10.23709/sticef.23.1.3
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wallet, J. (2001). *Au risque de se passer des NTIC.... Education*. Rouen: Université de Rouen.
- Wang, R. (2019). *Détection linguistique et remédiation didactique des erreurs en français écrit d'apprenants chinois* (Doctoral dissertation). Université d'Orléans, Orléans.
- Warm, T.A. (1985). *Weighted Maximum Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory with Tests of Finite Length. Technical Report. CGI-TR-85-08*, Oklahoma City: U.S Coast Guard Institute.
- Warren-Leubecker, A. (1987). Competence and performance factors in word order awareness and ear by reading, *Journal of Experimental child psychology*, 43, 62-80.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202, doi: [10.3200/JEXE.75.3.167-202](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202)
- Watt, H., Richardson P. & Tysvaer N. (2007). Profiles of beginning teachers' professional engagement and career

- development aspirations. In Berry, A., Clemans, A. & Kostogriz, A. (dir.), *Dimensions of professional learning: Professionalism, practice and identity* (pp.155-176). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weinrich, H. (1973). *Le Temps*. Paris: Seuil.
- Weizman, Z.O., Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Welker, H.A. (2005). *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2e éd.
- Welker, H.A. (2006). *O uso de dicionários. Panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders. In Neuman S.B., Dickinson DK. (Eds.), *Handbook of Early literacy Research* (pp.11-29). New York: Guilford Press.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Wittorski, R. & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche & formation*, 72, 71-88. Retrieved from <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2038>
- Wormanæs, S. (2005). Vers l'inclusion des élèves en situation de handicap. In M.-F. Crouzier (Ed.), *École: Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Yarosz D.J. & Barnett, W.S. (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of reading of family reading activities. *Reading psychology*, 22(1), 67-81.
- Zablot, S., Combemorel-Pauty, C. & Baron, G-L. (2014). *TICE et formation des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne. Rapport de recherche*. Paris: Université Paris Descartes (Laboratoire EDA). Retrieved from [https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01107666/file/VSTICE2\\_auf%2B.pdf](https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01107666/file/VSTICE2_auf%2B.pdf) consulté le 17 janvier 2020.
- Zammuner, V.L. (1986). Children's coherence in discourse: A review. In Petöfi, J.S. (Ed.), *Text connectedness from Psychological point of view* (pp.24-63). Hamburg: Buske.
- Zhang, Y. (2013). Does Private Tutoring Improve Students' National College Entrance Exam Performance? A Case Study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1-28.
- Zimmer, R., Hamilton, L. & Christina, R. (2010). After School Tutoring in the Context of no Child left Behind Effectiveness of two Programs in the Pittsburgh Public Schools. *Economics of Education Review*, 29(1), 18-28. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775709000600?via%3Dihub>
- Zourou, F. (2010). *Caractérisation de profils d'enfants avec Troubles Spécifiques du Langage et apprentissage de la lecture-écriture* (Doctoral dissertation). Université Lumière Lyon 2, Lyon. Retrieved from <http://www.moteurline.apf.asso.fr/spip.php?article1082>



## Les annexes

### I. Questionnaire pour élèves

Code Ecole<sup>246</sup> :

Code élève<sup>247</sup> :

Bonjour Mademoiselle,

Bonjour Monsieur,

Je réalise une étude dans le cadre de mon doctorat en rapport avec l'enseignement du français au Burundi. Je sollicite ta participation en répondant à ce questionnaire dont les résultats me seront d'une grande importance. Les informations qui sont recueillies seront traitées de façon anonyme et seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche. Je te demande d'y répondre le plus complètement possible.

Merci pour ta contribution.

### I. Identification de l'élève et de son école

DPE<sup>248</sup> : .....

DCE<sup>249</sup> : .....

Nom de l'école : ..... Numéro de classe : .....

Lieu de résidence<sup>250</sup> : Nom de la colline ..... Nom du quartier : .....

Date de naissance : Jour (date): ..... Mois : ..... Année : ..... Nationalité: .....

Sexe : 1. Fille 2. Garçon

### II. Consignes

Pour répondre au questionnaire, la plupart des questions te demandent de choisir, sur une échelle de 0 à 10, ton degré ou ta fréquence de réalisation d'une activité. **Le degré 0 signifie que l'activité n'est jamais réalisée** (fréquence nulle). Le 10 signifie le degré ou la fréquence **le (la) plus élevé(e) de réalisation de cette activité**. Il se pourrait que tu réalises ces tâches

<sup>246</sup> A ne pas compléter

<sup>247</sup> A ne pas compléter

<sup>248</sup> Direction Provinciale de l'Enseignement

<sup>249</sup> Direction communale de l'Enseignement

<sup>250</sup> Compléter seul ton lieu de résidence, soit colline, soit quartier et **pas les deux**.

quelques fois. Pour répondre, il te suffit d'estimer, sur 10, ta fréquence et d'entourer le chiffre correspondant.

Pour les autres questions à choix multiples, il suffit d'entourer le chiffre correspondant à la réponse choisie et de compléter par ta réponse là où il y a les pointillés. Quand la question a la possibilité de plus d'une réponse, c'est toujours signalé.

### III. Fréquentation préscolaire

Q1. As-tu fait l'école maternelle ou la gardienne ? Sur une échelle de 0 à 10, indique à quelle fréquence tu as suivi l'école maternelle ou la gardienne (0 signifie « Je n'ai jamais fréquenté l'école maternelle ou la gardienne » et 10 à « J'ai fait toute l'école maternelle ou toute la gardienne »)

Je n'ai jamais fréquenté l'école maternelle ou la gardienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai fait toute la maternelle ou la gardienne

Si tu as fréquenté l'école maternelle ou la gardienne, tu as suivi les enseignements pendant combien d'années ? (Marquer le nombre d'années en chiffre).....ans.

**Si tu n'as pas fait l'école maternelle ou la gardienne, passe à la Q6.**

Q2. Si tu as fréquenté l'école maternelle ou la gardienne, indique, sur une échelle de 0 à 10, la fréquence à laquelle tu as étudié principalement dans ces langues.

1. en français

Je n'ai jamais étudié en français à l'école maternelle ou la gardienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très souvent étudié en français à la maternelle ou la gardienne

2. en kirundi

Je n'ai jamais étudié en kirundi à l'école maternelle ou la gardienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai fait toute la maternelle ou la gardienne en kirundi

3. en kiswahili

Je n'ai jamais étudié en kiswahili à l'école maternelle ou la gardienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très souvent étudié en kiswahili à la maternelle ou la gardienne

4. en anglais

Je n'ai jamais étudié en anglais à l'école maternelle ou la gardienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très souvent étudié en anglais à la maternelle ou la gardienne

5. autre

Je n'ai jamais étudié en une autre langue à l'école maternelle ou la gardienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très souvent étudié en une autre langue à la maternelle ou la gardienne

Si tu as suivi l'école maternelle (la gardienne) dans une(d') autre(s) langue(s), la(les) préciser :

.....

Q3. Ton école maternelle ou gardienne, était-elle publique ou privée ? (entoure le chiffre correspondant au statut de ton école

1. Publique 2. Privée 3. J'ai commencé par une école privée et je suis allée en école publique  
4. J'ai commencé dans une école publique, puis je suis allé(e) dans une école privée 5. Je ne sais plus

Si tu as changé d'école, peux-tu dire la raison ? (Entoure le chiffre correspondant à la raison de changement d'école). **Si tu n'as pas changé d'école, passe à la Q4**

1. Parce que moi et mes parents avons déménagé 2. Parce que mes parents voulaient que j'étudie en français 3. Parce que mes parents n'avaient plus de moyens pour me payer l'école privée 4. Parce que la gardienne est gratuite  
5. Parce que mes parents avaient besoin que j'étudie d'abord en kirundi puis en français  
6. Je ne sais pas 7. Autre(s).

S'il y a une autre raison de changement d'école non citée, la préciser.....

.....  
.....

Q4. Te souviens-tu du (des) nom(s) de ton (tes) école(s) maternelle(s) ou gardienne(s) ?

Si oui, donne son (leurs) nom(s) :

1..... 2..... 3.....

Q5 : Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu nous dire quelle était la fréquence de ces activités en français à la maternelle/gardienne?

### 1. Récitations, comptines et/ou chansons

Les récitations et/ou comptines n'étaient jamais en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les récitations et/ou comptines s'enseignaient toujours en français

### 2. Jeux ou jeux de rôle

Les jeux ne se faisaient jamais en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les jeux se faisaient toujours en français

### 3. Lecture

La lecture ne se faisait jamais en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

La lecture se faisait toujours en français

### 4. Ecriture

L'écriture ne se faisait jamais en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

L'écriture se faisait toujours en français

## 5. Autres

Aucune autre activité ne se faisait  
jamais en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

D'autres activités se faisaient toujours en français

Si une(d') autre(s) activité(s) se faisait (aient) en français, la(les) citer.....

.....

## IV. Type d'école primaire et/ou fondamentale et activités de lecture

Q6. As-tu fait les 6 premières années du primaire dans une école privée ou dans une école publique? (Entoure le chiffre correspondant à ton école primaire)

1. dans une école publique 2. Dans une école privée 3. D'abord dans une école publique puis dans une école privée 4. D'abord dans une école privée puis dans une école publique

5. je ne me rappelle plus

Q7. Ton école actuelle (fondamentale), est-elle, publique ou privée ? Entourez le chiffre de la case qui convient

|                                          |                          |                                   |                          |                                    |                           |                                        |                        |
|------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------|------------------------|
| 1: Publique<br>d'enseignement<br>Général | 2: Publique<br>technique | 3: Publique<br>sous<br>convention | 4: Publique<br>communale | 5: Technique<br>sous<br>convention | 6: Technique<br>communale | 7: Privée<br>d'enseignement<br>général | 8: Privée<br>technique |
|------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------|------------------------|

Si tu étudies sur un autre type d'école, préciser.....

Q8. Dans votre cours de français de l'année passée, à peu près à quel pourcentage de temps étudiez-vous la lecture de textes en classe ? (Entoure le chiffre correspondant à votre fréquence)

1. à peu près 25%      2. à peu près 50%      3. à peu près 75%      4. à peu près 100%  
5. Autre pourcentage (Préciser).....%

Q9. Dans les leçons de lecture de textes de français, peux-tu dire à quelle fréquence vous faites les activités suivantes ? (Entoure le chiffre correspondant à la fréquence des activités)

1. Lecture silencieuse

On ne fait jamais la lecture silencieuse

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On fait très souvent la lecture silencieuse

2. Lecture à haute voix

On ne fait jamais la lecture à haute voix

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On fait très souvent la lecture à haute voix

3. Questions de compréhension

On ne travaille jamais de questions de compréhension

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On travaille très souvent des questions de compréhension

**4. Activités sur la langue (grammaire, orthographe, etc.)**

On ne fait jamais d'activités de langue

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On fait très souvent des activités de langue

**5. Activités de production (composition)**

On ne fait jamais d'activités de production

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On fait très souvent des activités de production

**6. Autre(s)**

On ne fait jamais d'autres activités

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On fait très souvent d'autres activités

Si vous faites d'autres activités qui ne sont pas citées, préciser lesquelles.....

.....

.....

**Q10. Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu dire à quelle fréquence votre enseignant de français vous donne des activités de lecture à effectuer à domicile (à la maison) ? Entoure le chiffre correspondant à la fréquence à laquelle on vous donne les travaux de lecture à domicile)**

On ne nous donne jamais des activités de lecture à faire à domicile

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On nous donne très souvent des activités de lecture à domicile

Si votre enseignant vous donne des activités de lecture à faire à domicile, peux-tu décrire ces activités?.....

.....

.....

**Q11. Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu dire à quelle fréquence ton école organise des activités de lecture en dehors des heures de cours ? (Entoure le chiffre correspondant à la fréquence d'organisation des activités extrascolaires)**

Mon école n'organise jamais d'activités de lecture extrascolaires

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mon école organise très souvent des activités de lecture extrascolaires

**V. Redoublement :**

**Q12. Combien de fois as-tu redoublé dans une ou dans plus d'une classe ? (Ecris en chiffre) .....**fois

**Si tu n'as jamais repris l'année, passe au point V.**

Entoure cette fois-ci, le chiffre correspondant à la fréquence des redoublements en ajoutant les classes que tu as reprises

1. une fois, en .....année    2. Plus d'une fois, en ..... Année; ....année ; .....année ; .....année
3. Je ne me rappelle plus

Q13. Si tu as redoublé au moins une fois, peux-tu dire la raison, si tu sais ? Choisis parmi ces raisons proposées (entoure le chiffre correspondant à la raison de redoublement)

|   |                                             |    |                                                            |
|---|---------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------|
| 1 | Parce que je ne savais pas lire             | 6  | Parce que je ne révisais pas les cours                     |
| 2 | Parce que je ne savais pas écrire           | 7  | Parce que j'avais échoué au concours national              |
| 3 | Parce que je m'absentais souvent            | 8  | Parce que ce sont mes parents qui l'ont voulu              |
| 4 | Parce que mon niveau était généralement bas | 9  | Autre. Si autre raison, le préciser à droite de la case 10 |
| 5 | Parce que mon enseignant ne m'aimait pas    | 10 | .....                                                      |

## V. Contexte et ressources familiales

Q15. Compléter le tableau suivant en entourant le(s) chiffre(s) devant la personne (**si la personne habite dans votre ménage**). Dans la troisième colonne, marquer le nombre correspondant aux personnes indiquées. **Si la personne t'aide intellectuellement dans les études**, marque le **chiffre 1 dans la quatrième colonne** et **si la personne t'aide matériellement**, marque le **chiffre 2**, dans la cinquième colonne. **Si la personne ne t'aide pas**, marque le **chiffre 0**

|    | Personne(s) habitant le ménage | Combien ? | Aide intellectuelle aux études/devoirs | Aide matérielle aux études |
|----|--------------------------------|-----------|----------------------------------------|----------------------------|
| 1  | Mère                           |           |                                        |                            |
| 2  | Père                           |           |                                        |                            |
| 3  | Frère(s) avant toi             |           |                                        |                            |
| 4  | Frères après toi               |           |                                        |                            |
| 5  | Sœur(s) avant toi              |           |                                        |                            |
| 6  | Sœur(s) après toi              |           |                                        |                            |
| 7  | Bonne ou fille de ménage       |           |                                        |                            |
| 8  | Domestique (boy ou groom)      |           |                                        |                            |
| 9  | Sentinelle (Veilleur)          |           |                                        |                            |
| 10 | Jardinier                      |           |                                        |                            |
| 11 | Tante                          |           |                                        |                            |
| 12 | Oncle                          |           |                                        |                            |
| 13 | Cousin(e)                      |           |                                        |                            |
| 14 | Autres(s)                      |           |                                        |                            |

Si d'autres personnes non citées te viennent en aide, les préciser.....

.....

### V.1. Aide aux devoirs

Q16. Sur une échelle de 0 à 10, coche le chiffre correspondant à la fréquence de l'aide dans tes devoirs par chacune des personnes citées

### 1. Ma mère

Ma mère ne m'aide jamais dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ma mère m'aide très souvent dans mes devoirs

### 2. Mon père

Mon père ne m'aide jamais dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mon père m'aide très souvent dans mes devoirs

### 3. Mes frères

Mes frères ne m'aident jamais dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes frères m'aident très souvent dans mes devoirs

### 4. Mes sœurs

Mes sœurs ne m'aident jamais dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes sœurs m'aident très souvent dans mes devoirs

### 5. Un enseignant payé par mes parents

Jamais un enseignant payé par mes parents ne m'aide dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Un enseignant payé par mes parents m'aide très souvent dans mes devoirs

### 6. Ma(mes) tante(s) habitant chez nous

Jamais une des) tante(s) habitant chez nous ne m'aide(nt) dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Une (des) tantes habitant chez nous m'aide(nt) très souvent dans mes devoirs

### 7. Mon(mes) oncle(s) habitant chez nous

Jamais mon(mes) oncle(s) habitant chez nous ne m'aident dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Un(des)oncle(s) habitant chez nous m'aide(nt) très souvent dans mes devoirs

### 8. Mon (mes) cousin(s) habitant chez nous

Jamais mon (mes) cousin(s) habitant chez nous ne m'aident dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Un (des) cousin(s) habitant chez nous m'aide(nt) très souvent dans mes devoirs

### 9. Autres

Jamais d'autres personnes ne m'aident dans mes devoirs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Une(d') autre(s) personne(s) m'aide(nt) très souvent dans mes devoirs

Si une(d') autre(s) personne(s) non citées t'aide(nt) dans tes devoirs, préciser qui.....

.....

## V.2. Catégorie socioprofessionnelle des parents

Q17. Quelle est la profession de tes parents ? (Coche dans la case de ta mère ou de ton père selon la profession proposée)

|          | Profession                                                                                | Père | Mère |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| <b>1</b> | <b>Cultivateur (trice)</b>                                                                |      |      |
| 1.1      | Cultivateur avec agriculture de subsistance                                               |      |      |
| 1.2      | Cultivateur avec agriculture d'exportation                                                |      |      |
| <b>2</b> | <b>Commerçant(e)</b>                                                                      |      |      |
| 2.1      | Commerçant(e) ambulant(e)(qui n'a pas une boutique fixe)                                  |      |      |
| 2.2      | Petit commerce (tenant une place au marché ou une petite boutique pour son propre compte) |      |      |
| 2.3.     | Commerçant(e) ayant son propre magasin                                                    |      |      |
| <b>3</b> | <b>Entrepreneur</b>                                                                       |      |      |
| 3.1.     | Entrepreneur ayant son propre entreprise                                                  |      |      |
| 3.2.     | Entrepreneur travaillant pour une société privée                                          |      |      |
| 3.4      | Entrepreneur travaillant chez un particulier (un privé)                                   |      |      |
| <b>4</b> | <b>Fonctionnaire</b>                                                                      |      |      |
| 4.1.     | Fonctionnaire de l'Etat                                                                   |      |      |
| 4.2      | Fonctionnaire dans une société paraétatique                                               |      |      |
| 4.3      | Fonctionnaire d'une ONG                                                                   |      |      |
| 4.4      | Fonctionnaire d'un organisme international                                                |      |      |
| <b>5</b> | <b>Enseignement</b>                                                                       |      |      |
| 5.1.     | Enseignement primaire                                                                     |      |      |
| 5.2      | Enseignement secondaire                                                                   |      |      |
| 5.3      | Enseignement universitaire                                                                |      |      |
| <b>6</b> | <b>Santé</b>                                                                              |      |      |
| 6.1      | Médecin                                                                                   |      |      |
| 6.2      | Infirmier(e)                                                                              |      |      |
| 6.3      | Aide-soignant                                                                             |      |      |
| <b>7</b> | <b>Services</b>                                                                           |      |      |
| 7.1.     | Chauffeur ou mécanicien/chauffeur-mécanicien                                              |      |      |
| 7.2      | Coiffeur (se)                                                                             |      |      |
| 7.3      | Travaille au restaurant ou dans un ménage                                                 |      |      |
| 7.4      | Planton ou veilleur                                                                       |      |      |
| <b>8</b> | <b>Autre (Préciser).....</b>                                                              |      |      |
| <b>9</b> | <b>Je ne connais pas sa profession</b>                                                    |      |      |

- Si ton père ou ta mère est entrepreneur, précise, si tu sais, dans quel domaine (ex. constructions métalliques, génie civil, énergies renouvelables, activités industrielles, etc.) .....
- Si tu sais, donne le nom du poste occupé par ta mère (ex: enseignante à l'école primaire ; professeur au secondaire ; professeur à l'université, infirmière à l'hôpital, médecin de l'hôpital, etc. ; directeur ou comptable à l'ONATEL, à la Brarudi, secrétaire au ministère de la santé publique, etc.) .....  
.....
- Si tu sais, donne le nom du poste occupé par ton père (ex: enseignante à l'école primaire ; professeur au secondaire ; professeur à l'université, infirmière à l'hôpital, médecin de l'hôpital, etc. ; directeur ou comptable à l'ONATEL, à la Brarudi, secrétaire au ministère de la santé publique, etc.).....

Q18. Ta mère exerce-t-elle une autre activité en plus du travail pour lequel elle est rémunérée ? (entoure le chiffre correspondant à ton choix)

1. Oui

2. Non

3. Je ne sais pas



Si oui, précise à quelle fréquence elle fait ces activités proposées (Entoure le chiffre correspondant à la fréquence à laquelle elle fait ces activités en plus de son travail salarié)

### 1. Petit commerce

Jamais ma mère n'exerce le petit commerce

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ma mère exerce le petit commerce très souvent

### 2. Cours du soir ou de renforcement

Jamais ma mère ne donne de cours du soir ni de renforcement

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ma mère donne très souvent des cours du soir et/ou de renforcement

### 3. Travaille chez un privé

Jamais ma mère ne travaille chez un privé

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ma mère travaille très souvent chez un privé

### 4. Fait les gardes à l'hôpital ou au centre de santé

Jamais ma mère ne fait des gardes à l'hôpital ou au centre de santé

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ma mère fait très souvent des gardes à l'hôpital ou au centre de santé

### 5. Joue le rôle de commissionnaire

Jamais ma mère ne joue le rôle de commissionnaire

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ma mère joue très souvent le rôle de commissionnaire

### 6. Autres

Jamais ma mère n'exerce d'autres activités

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ma mère exerce très souvent Une (d') autre(s) activités

Si ta maman fait d'autres activités qui ne sont pas citées, les préciser :.....

.....  
 .....

Q.19. Ton père exerce-t-il une autre activité en plus du travail pour lequel il est rémunéré ?  
 (entoure le chiffre correspondant à ton choix)

1. Oui                      2. Non                      3. Je ne sais pas

Si oui, précise à quelle fréquence il fait ces métiers proposés (Entoure le chiffre correspondant à la fréquence à laquelle elle fait ces activités en plus de son travail salarié)

### 1. Petit commerce

Jamais mon père n'exerce le petit commerce

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mon père exerce le petit commerce très souvent

### 2. Cours du soir ou de renforcement

Jamais mon père ne donne de cours du soir ni de renforcement

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mon père donne très souvent des cours du soir et/ou de renforcement

### 3. Travaille chez un privé

Jamais mon père ne travaille chez un privé

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mon père travaille très souvent chez un privé

### 4. Fait les gardes à l'hôpital ou au centre de santé

Jamais mon père ne fait des gardes à l'hôpital ou au centre de santé

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mon père fait très souvent des gardes à l'hôpital ou au centre de santé

### 5. Autres

Jamais mon père n'exerce d'autres activités

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mon père exerce très souvent Une(d') autre(s) activités

Si ton père fait d'autres activités non citées, les préciser .....

.....

Q20. Sais-tu si ta mère a travaillé, puis, arrêté et cherche du travail (situation de chômage) ?

1. Oui

2. Non

3. Je ne sais pas

Q21. Sais-tu si ton père a travaillé, puis, arrêté et cherche du travail (situation de chômage) ?

1. Oui

2. Non

3. Je ne sais pas

Q22. Si tu sais que ta mère ne cherche pas de travail, choisis parmi les raisons énumérées ci-dessous, celle qui la pousse à ne pas vouloir travailler (Entoure le chiffre correspondant à la raison ne pas vouloir travailler)

1. Parce que mon père est riche, donc ma mère n'a pas besoin de travailler

2. Parce qu'elle est riche, et donc elle n'a pas besoin de travailler

3. Parce qu'elle n'a pas de diplôme

4. Parce que mon père pense que si elle allait travailler, elle deviendrait orgueilleuse

5. Parce qu'il n'est pas nécessaire que les femmes travaillent

6. Parce qu'elle a beaucoup d'enfants à prendre en charge et n'a donc pas de temps

7. Autre(s)

Si tu connais d'autres raisons qui la poussent à ne pas vouloir travailler, les préciser.....

.....

.....

Q23. Si tu sais que ton père ne cherche pas de travail, choisis parmi les raisons énumérées ci-dessous, celle qui le pousse à ne pas vouloir travailler (Entoure le chiffre correspondant à la raison ne pas vouloir travailler)

1. Parce que mon père est riche, donc il n'a pas besoin de travailler
2. Parce qu'il est riche, et donc il n'a pas besoin de travailler
3. Parce qu'il n'a pas de diplôme
4. Parce qu'il a une famille très riche qui prend en charge ses besoins
5. Autre(s), (préciser).....

### **2.1.2. Niveau de formation de la mère**

Q24. A quel niveau de l'enseignement ta mère est-elle arrivée ? (Un seul choix est possible)

1. Niveau primaire 2. Niveau secondaire 3. Niveau universitaire 4. N'a aucune formation
5. Je ne sais pas

Q25 : Ta mère a-t-elle un diplôme ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

### **2.2.2. Niveau de formation du père**

Q26. A quel niveau de l'enseignement ton père est-il arrivé ? (Un seul choix est possible)

1. Niveau primaire 2. Niveau secondaire 3. Niveau universitaire 4. N'a aucune formation
5. Je ne sais pas

Q27 : Ton père a-t-il un diplôme ?

1. Oui
2. Non
3. Je ne sais pas

### **3. Langue parlée en dehors de l'école et en famille**

Q28. T'arrive-t-il de parler français en dehors de l'école ? Sur une échelle de 0 à 10, évalue à quelle fréquence tu parles le français en dehors de l'école

Je ne parle jamais le français en dehors  
de l'école

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français en dehors  
de l'école

Q29. Peux-tu dire à quel degré tu parles français dans ces circonstances ?

1. quand je parle à des voisins ne parlant pas le kirundi

Je ne parle jamais le français quand j'échange avec des voisins ne parlant pas le kirundi

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français quand j'échange avec des voisins ne parlant pas le kirundi

## 2. quand je parle à quelqu'un que j'estime être un intellectuel

Je ne parle jamais le français quand je m'adresse à quelqu'un que j'estime être un intellectuel

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français quand je m'adresse à quelqu'un que j'estime être un intellectuel

## 3. quand je m'adresse à un étranger

Je ne parle jamais le français quand je m'adresse à un étranger

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français quand je m'adresse à un étranger

## 4. quand je vais demander un service dans un bureau

Je ne parle jamais le français quand je vais demander un service dans un bureau

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français quand je vais demander un service dans un bureau

## 5. quand je veux paraître comme un grand intellectuel

Jamais je ne parle le français pour paraître en grand intellectuel

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français pour paraître en grand intellectuel

## 6. autre

Je ne parle jamais le français dans d'autres circonstances

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle très souvent le français dans d'autres circonstances

Si tu parles français dans d'autres circonstances, les préciser .....

.....  
.....

Q30. Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu indiquer à quelle fréquence tu parles ces langues à la maison ? (Entoure le chiffre correspondant à ta fréquence de parler chacune de ces langues à la maison).

### 1. kirundi

Je ne parle jamais le kirundi quand je suis à la maison

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le kirundi quand je suis à la maison

### 2. Français

Je ne parle jamais le français quand je suis à la maison

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le kirundi quand je suis à la maison

### 3. kiswahili

Je ne parle jamais le kiswahili quand je suis à la maison

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le kiswahili quand je suis à la maison

### 4. Mélange français-kirundi

Je ne parle jamais en mélange français-kirundi quand je suis à la maison

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours en mélange français-kirundi quand je suis à la maison

### 5. Mélange français-kiswahili

Je ne parle jamais en mélange français-kiswahili quand je suis à la maison

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours en mélange français-kiswahili quand je suis à la maison

### 6. Mélange français et autres langues

Je ne parle jamais en mélange français et autres langues à la maison

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours en mélange français et autres langues à la maison

### 7. Autre

Je ne parle jamais une (d')autre(s) langue(s) à la maison

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours une autre (d') autres langues à la maison

S'il y a une (d') autre(s) langue(s) dans laquelle (lesquelles) vous échangez à la maison qui n'a (ont) pas été citée(s), la(les) préciser.....

Q31. Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu dire la fréquence à laquelle tu parles français avec les personnes suivantes ? Entoure le chiffre correspondant à ces personnes.

#### 1. tes parents

Je ne parle jamais le français avec mes parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français avec mes parents

#### 2. tes frères et sœurs

Je ne parle jamais le français avec mes frères et sœurs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français avec mes frères et sœurs

#### 3. tes grands parents

Je ne parle jamais le français avec mes grands parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français avec mes grands parents

#### 4. tes voisins

Je ne parle jamais le français avec mes voisins

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français avec mes voisins

#### 5. Les parentés habitant chez vous

Je ne parle jamais le français avec des parentés habitant chez nous

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français avec des parentés habitant chez nous

#### 6. Autres

Je ne parle jamais le français avec d'autres personnes

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je parle toujours le français avec d'autres personnes

S'il y a d'autres personnes avec qui vous échangez en français à la maison et qui n'ont pas été citées, les préciser.....

.....

.....

### 4. Ressources familiales

Q32. Choisis parmi les objets et appareils suivants, ceux que vous avez à la maison (**Plusieurs choix sont possibles**)

1. Un bureau ou une table pour travailler
2. Un endroit calme où travailler
3. Une radio
4. Une télévision
5. Un ordinateur
6. des livres de français
7. un téléphone portable
8. du courant électrique
9. une voiture familiale
10. une tablette

Q33. A quelle fréquence écoutes-tu les émissions radiophoniques en français ? Indique sur une échelle de 0 à 10, à quelle fréquence tu écoutes les émissions en français. Entoure le chiffre correspondant à ta fréquence

Je n'écoute jamais d'émissions  
radiophoniques en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'écoute très souvent les émissions radiophoniques en français

Q34. Chez toi, êtes-vous abonnés à une télédistribution ? (ex. Télé10, StarTimes, CanalSat, etc.)

1. Oui

2. Non

Q35. Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu dire à quelle fréquence tu suis les émissions télévisées dans ces langues ?

1. français

Je ne suis jamais des émissions  
télévisées en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis très souvent des émissions télévisées en français

2. kirundi

Je ne suis jamais des émissions  
télévisées en kirundi

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis très souvent des émissions télévisées en kirundi

3. kiswahili

Je ne suis jamais des émissions  
télévisées en kiswahili

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis très souvent des émissions télévisées en kiswahili

4. anglais

Je ne suis jamais des émissions  
télévisées en anglais

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis très souvent des émissions télévisées en anglais

5. Autres

Je ne suis jamais des émissions  
télévisées en d'autres langues

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis très souvent des émissions télévisées en d'autres langues

S'il t'arrive de suivre des émissions télévisées dans une (d') autre(s) langue(s), la(les) préciser...

.....

Q36. T'arrive-t-il parfois de te connecter sur internet ? Sur une échelle de 0 à 10, indique à quelle fréquence tu te connectes sur internet. Entoure le chiffre correspondant à ta fréquence.

**Si tu ne te connectes jamais, passe à la Q38**

Je ne me connecte jamais sur internet

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur internet

Q37. Si tu utilises l'internet, à l'aide de quel appareil parmi ceux cités ci-haut te connectes-tu? Entoure le chiffre correspondant à l'appareil à l'aide duquel tu te connectes.

1. Un ordinateur 2. Un téléphone portable 3. Une tablette 4. Une télévision 5. Autres

Si tu te connectes à l'aide d'autre(s) appareil(s), les préciser.....

Q38. Dans quel objectif te connectes-tu sur internet ? Indique sur une échelle de 0 à 10, à quelle fréquence tu te connectes pour les objectifs suivants :

### 1. Lecture de textes

Je ne me connecte jamais sur internet pour la lecture de textes

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur internet pour la lecture de textes

### 2. Recherches en rapport avec les cours

Je ne me connecte jamais sur internet pour les recherches en rapport avec les cours

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur internet pour les recherches en rapport avec les cours

### 3. Divertissements (regarder les films par exemple)

Je ne me connecte jamais sur internet pour des divertissements

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur internet pour des divertissements

### 4. Echange sur les réseaux sociaux (Facebook, WhatsApp, etc.)

Je ne me connecte jamais sur les réseaux sociaux

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur les réseaux sociaux

### 5. Tuer le temps

Je ne me connecte jamais sur internet pour tuer le temps

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur Internet pour tuer le temps

### 6. Autre(s)

Je ne me connecte jamais sur internet pour d'autres objectifs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur Internet pour d'autres objectifs

Si tu te connectes pour un (d') autre(s) objectif(s), précise-le(s) : .....

Q39. Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu dire à quelle fréquence tu te connectes sur internet dans les langues suivantes? Entoure le chiffre correspondant à ta fréquence de te connecter

### 1. français

Je ne me connecte jamais sur internet pour lire et écrire en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur Internet pour lire et écrire en français

### 2. kirundi

Je ne me connecte jamais sur internet pour lire et écrire en français

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur Internet pour lire et écrire en français

### 3. kiswahili

Je ne me connecte jamais sur internet pour lire et écrire en kiswahili

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur Internet pour lire et écrire en kiswahili

### 4. anglais

Je ne me connecte jamais sur internet pour lire et écrire en anglais

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur Internet pour lire et écrire en anglais

### 5. Autres

Je ne me connecte jamais sur internet  
pour lire et écrire en d'autres langues

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je me connecte très souvent sur  
Internet pour lire et écrire en d'autres langues

Si tu écris et lis sur internet en d'autres langues, préciser ces langues.....

.....

Q40. Avez-vous des livres à la maison ?

1. Oui 2. Non

Si oui, par quel(s) moyen(s) les avez-vous reçus ? (**Plusieurs choix sont possibles**)

1. Ils ont été achetés par mes parents

Aucun livre n'a été acheté par mes  
parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres ont été achetés par mes parents

2. Je les ai reçus à mon école

Aucun livre n'a été fourni par mon  
école

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres ont été fournis par mon école

3. Je les ai empruntés à la bibliothèque scolaire

Aucun livre n'a été emprunté à la  
bibliothèque scolaire

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres ont été empruntés à la bibliothèque scolaire

4. Je les ai empruntés dans une bibliothèque ou centre de lecture privée

Aucun livre n'a été emprunté dans une  
bibliothèque ou centre de lecture  
privé(e)

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres ont été empruntés dans une bibliothèque ou centre de  
lecture privé(e)

5. Autres

Aucun livre n'a été reçu par d'autres  
moyens

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres ont été reçus par un (d') autre(s) moyens

Si vous avez reçu les livres d'autres sources non citées, les préciser.....

.....

Q41. Si vous avez des livres à la maison, à peu près combien avez-vous ? Entoure le chiffre correspondant au nombre de livres que vous avez chez vous.

1. Aucun livre

5. Entre 31-40 livres

9. Entre 71 et plus

2. Entre 1-10 livres

6. Entre 41-50 livres

3. Entre 11-20 livres

7. Entre 51-60 livres

4. Entre 21-30 livres

8. Entre 61-70 livres

Q42. Si vous avez des livres à la maison, peux-tu indiquer dans lequel des endroits suivants vous les conservez? Entoure le chiffre correspondant au lieu où vous conservez les livres.

1. dans une bibliothèque familiale 2. sur une étagère dans le bureau de mes parents



3. dans l'armoire du salon ou de la salle à manger    4. dans la salle d'étude
5. dans l'armoire de la chambre à coucher    6. pas d'endroit fixe, les livres sont éparpillés
7. autre

Si vous les conservez dans d'autres endroits non cités, les préciser.....

## **VI. Fréquentation de la bibliothèque ou espace de lecture**

Q43. Avez-vous une bibliothèque à l'école ? Entoure le chiffre correspondant à votre choix

1. Oui                      2. Non

Si oui, à quelle fréquence t'y rends-tu ? Choisis parmi les fréquences proposées. Entoure le chiffre correspondant à ta fréquence

1. Jamais            2. Une à 2 fois par mois            3. Une à 2 fois par semaine            4. Tous les jours

Q44. Si tu te rends à la bibliothèque de ton école, quels types de livres empruntes-tu ? Choisis, à quelle fréquence tu empruntes ces types de livres. Entoure le chiffre correspondant à la fréquence à laquelle tu empruntes ces types de livres

### **1. Livres de cours**

Je n'emprunte jamais de livres de cours

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'emprunte très souvent des livres de cours

### **2. Livres de lecture**

Je n'emprunte jamais de livres de lecture

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'emprunte très souvent des livres de lecture

### **3. Dictionnaires**

Je n'emprunte jamais de dictionnaire

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'emprunte très souvent des dictionnaires

### **4. Journaux et/ou magazines**

Je n'emprunte jamais des journaux et/ou magazines

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'emprunte très souvent des journaux et/ou magazines

### **5. Autres**

Je n'emprunte jamais d'autres types de livres

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'emprunte très souvent d'autres types de livres

Si tu empruntes d'autres types de livres, cite ces types.....

.....

Q45. Si tu ne te rends jamais dans une bibliothèque, donne la raison qui te pousse à ne pas y aller.....

.....

.....

Q46. Es-tu abonné(e) à une bibliothèque ou un centre de lecture privés ?

1. Oui 2. Non

Si oui, cette bibliothèque ou ce centre de lecture est-il public ou privé ? (Entoure le chiffre correspondant à ton choix) 1. Public 2. Privé 3. Je ne sais pas

Q47. Y'a-t-il d'autres activités de loisirs **payantes** auxquelles tu es abonné(e) ? 1. Oui 2. Non

Si oui, choisis parmi les activités proposées : 1. Piscine 2. Cinéma 3. Tennis 4. Théâtre

5. Autre(s)

Si tu es abonné(e) à d'autres activités payantes non citées, les préciser

## V. Lecture par plaisir et diversité de lectures

Q48. T'arrive-t-il de faire la lecture en dehors des matières scolaires ? Indique sur une échelle de 0 à 10 la fréquence à laquelle tu lis en dehors de l'école. Entoure le chiffre correspondant à ta fréquence

Je ne lis jamais en dehors de l'école

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je lis très souvent en dehors de l'école

Si tu lis en dehors de l'école, indique, sur une échelle de 1 à 10, à quelle fréquence tu lis ces écrits ? (entoure le chiffre correspondant à ta fréquence)

1. Les romans

Je ne lis jamais les romans

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je lis très souvent les romans

2. Les bandes dessinées

Je ne lis jamais les bandes dessinées

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je lis très souvent les bandes dessinées

3. Les journaux

Je ne lis jamais les journaux

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je lis très souvent les journaux

4. Les magazines

Je ne lis jamais les magazines

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je lis très souvent les magazines

5. Les réseaux sociaux (ex : WhatsApp, Facebook, etc.)

Je ne lis jamais les réseaux sociaux

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je lis très souvent les réseaux sociaux

6. Autre(s). Si autre(s), préciser.....

Q49. Peux-tu dire que tu aimes lire ? Entoure le chiffre correspondant à ton choix

1. Oui 2. Non 3. Je ne sais pas

Explique ton choix.....

.....  
 .....  
 Si tu aimes lire, peux-tu estimer, combien de temps tu lis par plaisir chaque mois ? Sur une échelle de 1 à 10, entoure le chiffre correspondant à ta fréquence

Je n'aime pas lire du tout

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'aime trop lire

## VI. Stratégies de lecture à des fins d'apprentissage

Q50. Pour toi, qu'est-ce que lire ? .....

.....  
 .....  
 .....

Q51. Selon toi, à quoi sert de savoir lire ? .....

.....  
 .....  
 .....

Q52. Sur une échelle de 0 à 10, peux-tu dire à quelle fréquence on peut bien se passer de lire?

On ne peut jamais se passer de lire

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

On peut très bien se passer de lire

Explique ton choix.....

.....  
 .....  
 .....

## VII. Cours extrascolaires

Q53. Suis-tu des cours en dehors des heures prévues par l'école ? Choisis une de ces deux options 1. Oui 2. Non

Si oui, où est-ce que tu les suis ? (Choisis un seul endroit. Entoure le chiffre correspondant au lieu choisi)

1. dans les bâtiments de mon école 2. dans une autre école que la mienne 3. à la maison

4. Chez des amis 5. autre lieu

Si tu les suis dans un (d') autre(s) lieu(x), le(s) préciser.....

.....

Q54. Si tu les suis à l'école, peux-tu dire, sur une échelle de 0 à 10, à quelle fréquence ils sont encadrés par ces personnes et/ou groupes de personnes payés par les parents ou les parentés?

1. Un enseignant de ma classe

Mes cours extrascolaires ne sont jamais encadrés par un enseignant de ma classe

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours extrascolaires sont toujours encadrés par un enseignant de ma classe

2. Un enseignant de mon école

Mes cours extrascolaires ne sont jamais encadrés par un enseignant de mon école

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours extrascolaires sont toujours encadrés par un enseignant de mon école

3. Un enseignant qui enseigne sur une autre école

Mes cours extrascolaires ne sont jamais encadrés par un enseignant d'une autre école que la mienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours extrascolaires sont toujours encadrés par un enseignant d'une autre école que la mienne

4. Un groupe d'enseignants qui ont loué une classe sur mon école

Mes cours extrascolaires ne sont jamais encadrés par un groupe d'enseignants ayant loué une salle de classe sur mon école

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours extrascolaires sont toujours encadrés par un groupe d'enseignants ayant loué une salle de classe sur mon école

5. Un groupe d'enseignants qui ont loué une classe sur une autre école que la mienne

Mes cours extrascolaires ne sont jamais encadrés par un groupe d'enseignants ayant loué une salle de classe sur une autre école que la mienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours extrascolaires sont toujours encadrés par un groupe d'enseignants ayant loué une salle de classe sur une autre école que la mienne

6. Autre(s)

Mes cours extrascolaires ne sont jamais encadrés par une (d') autre(s) personne(s)

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours extrascolaires sont toujours encadrés par une (d') autre(s) personne(s)

Si tes cours sont encadrés par une (d') autre(s), personne(s), préciser ces personnes.....

Q55. Si tu suis ces cours extrascolaires à la maison, sur une échelle de 0 à 10, indique à quelle fréquence ces personnes te viennent en aide?

1. Mes parents

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par mes parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours à domicile sont toujours encadrés par mes parents

2. Mes frères ou/et sœurs

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par mes frères et/ou sœurs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours à domicile sont toujours encadrés par mes frères et / ou sœurs

3. Une parenté habitant chez moi

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par une parenté habitant chez nous

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours à domicile sont toujours encadrés par une parenté habitant chez nous

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

4. Un professeur de mon école

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par un professeur de mon école

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours à domicile sont toujours encadrés par un professeur de mon école

5. Un professeur provenant d’une autre école que la mienne

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par un professeur d’une autre école que la mienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours à domicile sont toujours encadrés par un professeur d’une autre école que la mienne

6. Mes grands parents

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par mes grands parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours à domicile sont toujours encadrés par mes grands parents

7. Autres

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par d’autres personnes

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours extrascolaires sont toujours encadrés par d’autres personnes

Si vos cours sont encadrés par d’autres personnes, préciser ces personnes.....

.....

Q56. Quand tu as des devoirs à domicile, indique à quelle fréquence ces personnes te viennent en aide

1. Un enseignant de ma classe payée par mes parents

Mes devoirs à domicile ne sont jamais encadrés par un enseignant de ma classe payé par mes parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes devoirs à domicile sont toujours encadrés par un enseignant de ma classe payé par mes parents

2. Un enseignant de mon école payée par mes parents

Mes devoirs à domicile ne sont jamais encadrés par un enseignant de mon école payé par mes parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes devoirs à domicile sont toujours encadrés Par un enseignant de mon école payé par mes parents

3. Un enseignant d’une autre école

Mes devoirs à domicile ne sont jamais encadrés par un enseignant d’une autre école que la mienne

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes devoirs à domicile sont toujours encadrés Par un enseignant d’une autre école que la mienne

Mes devoirs à domicile ne sont jamais encadrés par mes parents

4. Mes parents

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes devoirs à domicile sont toujours Encadrés par mes parents

5. Mes frères et sœurs

Mes devoirs à domicile ne sont jamais encadrés par mes frères et sœurs

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes devoirs à domicile sont toujours encadrés par mes frères et sœurs

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

## 6. Mes parentés (tante, oncle, cousin, etc.)

Mes devoirs à domicile ne sont jamais encadrés par mes parentés

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes devoirs à domicile sont toujours encadrés par mes parentés

## 7. Autres

Mes cours à domicile ne sont jamais encadrés par d'autres personnes

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Mes cours à domicile sont toujours encadrés par d'autres personnes

Si tes devoirs à domicile sont encadrés par quelqu'un d'autre qui n'est pas cité, précise cette personne

## II. Questionnaire pour les enseignants

Bonjour Madame, Bonjour Monsieur,

Je réalise une étude dans le cadre de mon doctorat en rapport avec l'enseignement du français au Burundi. Je sollicite votre participation par ce questionnaire dont les résultats me seront d'une grande importance. Les informations qui sont recueillies seront traitées de façon anonyme et seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche. Je vous demande d'y répondre le plus complètement possible.

Merci pour votre contribution.

### I. Identification de l'enseignant(e) et de son école

DPE<sup>251</sup> : .....

DCE<sup>252</sup> : .....

Ecole : .....

Code Enseignant<sup>253</sup> : .....

Q1. Votre école est-elle publique ou privée ? Entourez le chiffre de la case qui convient

|                                    |                       |                             |                       |                              |                        |                                  |                     |          |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------------------|---------------------|----------|
| 1. Publique d'enseignement général | 2. Publique technique | 3. Publique sous convention | 4. Publique communale | 5. Technique sous convention | 6. Technique communale | 7. Privée d'enseignement général | 8. Privée technique | 9. Autre |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------------------|---------------------|----------|

Si votre école est d'un autre type, le préciser.....

Q2. Combien d'élèves en moyenne avez-vous dans les classes où vous donnez cours ? (Entourez le chiffre devant l'intervalle)

1. Entre 1-25 élèves 2. Entre 26-50 élèves 3. Entre 51-100 élèves 4. Entre 101-125 élèves

5. Entre 126-150 élèves 6. Plus de 150 élèves

Q3. Combien de kilomètres y'a-t-il approximativement entre votre école et le centre urbain ou commercial ? Entourez le chiffre se trouvant devant l'intervalle choisi.

1. Entre 0-3km 2. Entre 4-7Km 3. Entre 8-11km 4. Plus de 11km

Q4. Par quel moyen de déplacement venez-vous à l'école ? (Ex. : à pied, à vélo, à moto, en bus, en voiture, etc.). Entourez le chiffre correspondant à votre moyen de déplacement

1. A pied 2. A vélo 3. A moto 4. En bus 5. En voiture personnelle ou familiale 6. Autre

Si vous venez à l'école par un autre moyen de déplacement, le préciser.....

<sup>251</sup> Direction Provinciale de l'Enseignement

<sup>252</sup> Direction communale de l'Enseignement

<sup>253</sup> A ne pas compléter

## II. Formation initiale et continue

### II.1. Formation initiale

Q.5. Quelle est votre dernier niveau d'études ? Entourez le chiffre correspondant à votre niveau d'études

|   |                                                    |    |                                                                |
|---|----------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------|
| 1 | Avant la fin des humanités générales ou techniques | 8  | Fin de la deuxième licence                                     |
| 2 | Fin des humanités générales ou techniques          | 9  | Fin du DEA                                                     |
| 3 | Avant la fin de l'école normale                    | 10 | Avant la fin du master                                         |
| 4 | Fin de l'école normale                             | 11 | Fin du master                                                  |
| 5 | Avant la fin de la 2 <sup>ème</sup> candidature    | 10 | Avant la fin du doctorat                                       |
| 6 | Fin de la 2 <sup>ème</sup> candidature             | 11 | Autres (si autre niveau, précisez dans la case à droite du 12) |
| 7 | Avant la fin de la deuxième licence                | 12 |                                                                |

Q6. Quel est le titre de votre dernier diplôme? Entourez le chiffre correspondant à votre diplôme

|   |                                                |    |                                                                        |
|---|------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Diplôme des humanités générales ou techniques  | 6  | Diplôme de baccalauréat                                                |
| 2 | D7                                             | 7  | DEA                                                                    |
| 3 | Diplôme des candidatures                       | 8  | Diplôme de master                                                      |
| 4 | Diplôme de licence                             | 9  | Autre(Si autre titre de diplôme, préciser dans la case à droite de 10) |
| 5 | Diplôme de licence agrégée pour l'enseignement | 10 |                                                                        |

Q7. Quelle est l'école ou université qui a délivré ce diplôme ? Pouvez-vous choisir dans cette liste d'écoles et universités ?

- |                                              |                                                          |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 1. Ecole normale Supérieure du Burundi       | 7. Université de Mwaro                                   |
| 2. Université du Burundi                     | 8. East Africa Star University                           |
| 3. Université du Lac Tanganyika              | 9. Hills University                                      |
| 4. Université Lumière de Bujumbura           | 10. Hope Africa University                               |
| 5. Université Sagesse d'Afrique de Bujumbura | 11. International Leadership University                  |
| 6. Université de Ngozi                       | 12. Autre (si autre école ou université, préciser) ..... |

Q8. Quelle section ou département avez-vous fréquenté(e) ? Choisissez parmi la liste proposée ci-après :

- |                    |                            |
|--------------------|----------------------------|
| 1. Section normale | 6. Département de français |
|--------------------|----------------------------|



2. Section lettres modernes  
3. Section pédagogique  
Section français-kirundi  
5. Section français
7. Département de langue et littérature françaises  
8. Département de Langues et Littératures Africaines  
9. Autre (Si vous avez suivi un(e) autre section ou département, précisez.....)

## II.2. Formation continue

Q9. Combien de formations continues avez-vous déjà reçues au cours de votre carrière ? (Donnez le nombre).....formations

Q10. Quand ont-elles eu lieu ? (Marquez les années) .....

Q11. Qui en était(étaient) l'(les) organisateur(s) ?.....

Q12. Au cours de l'année écoulée, avez-vous suivi une formation en rapport avec votre profession ? Entourez le chiffre correspondant à votre choix

1. Oui    2. Non

Q13. Aimerez-vous avoir souvent des formations en cours de carrière ? Sur une échelle de 0 à 10, indiquez la fréquence à laquelle vous aimeriez suivre une (des) formation(s) en rapport avec votre carrière.

Je n'aimerais jamais suivre de formation  
en rapport avec ma carrière

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'aimerais suivre des formations en  
cours de carrière très souvent

Expliquez votre choix.....

.....

.....

.....

Q14. Indiquez sur une échelle de 0 à 10, la fréquence d'échange professionnel avec les autres enseignants (entourez le chiffre correspondant à votre fréquence)

Je n'échange jamais avec  
d'autres enseignants

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'échange toujours avec  
d'autres enseignants

## III. Parcours professionnel

Q15. Depuis combien d'années enseignez-vous ? (Donnez en chiffre(s) votre ancienneté).....ans

Q16. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ? (Entourez le chiffre correspondant à l'intervalle de votre ancienneté)

1. Entre 0-5 ans    2. Entre 6-10 ans    3. Entre 11-15 ans    4. Plus de 15 ans

Q17. Avez-vous exercé un autre métier avant d'enseigner ?

1. Oui    2. Non

Q18. Avez-vous choisi votre carrière vous-même ou l'orientation vous a été imposée ? Sur une échelle de 0 à 10, indiquez à quel degré vous avez choisi votre carrière

Je n'ai pas choisi ma carrière  
du tout

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai tout à fait choisi  
ma carrière

Q19. Si vous avez choisi votre métier, pouvez-vous dire à quel degré ces raisons proposées vous auraient-elles motivé(e) ? (Entourez le chiffre correspondant à votre degré de motivation pour toutes ces raisons proposées)

1. Parce que c'est un métier favorisant le développement des jeunes

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

2. Parce que l'enseignement constitue ma passion

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

3. Parce que j'aime travailler avec les enfants et les adolescents

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

4. Parce que c'est une profession permettant de se stimuler intellectuellement

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

5. Parce que c'est un métier dans lequel je suis sûr(e) de ne jamais aller au chômage

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

6. Parce que c'est une profession laissant un temps relativement libre pour faire autre chose

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

7. Parce que mes parents, ma famille ou l'environnement me l'ont recommandé(e)

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

8. Parce que c'est un métier rapportant beaucoup d'argent

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

9. Autres

Je ne suis pas du tout d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait d'accord

Si vous avez été motivé(e) par autre chose, précisez.....

.....

Q20. Aimerez-vous quitter le métier d'enseignant ? Dites, sur une échelle de 0 à 10, votre degré de volonté de quitter le métier d'enseignant (entourez le chiffre correspondant à votre degré de démotivation)

Je n'ai aucune envie de quitter le métier d'enseignant

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie de quitter le métier d'enseignant

Q21. Sur une échelle de 0 à 10, indiquez votre niveau de satisfaction par rapport à votre profession (entourez le chiffre correspondant à votre degré de satisfaction)

Je ne suis pas du tout satisfait(e)

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis très satisfait(e)

Q22. Si vous deviez changer, dites à quel degré vous aimeriez intégrer les secteurs proposés

**1. Travail dans un autre secteur de la fonction publique**

Je n'ai pas du tout envie d'intégrer ce secteur

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie d'intégrer ce secteur

**2. Travail dans une société paraétatique**

Je n'ai pas du tout envie d'intégrer ce secteur

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie d'intégrer ce secteur

**3. Travail dans une société privée**

Je n'ai pas du tout envie d'intégrer ce secteur

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie d'intégrer ce secteur

**4. Travail chez un particulier (un privé)**

Je n'ai pas du tout envie d'intégrer ce secteur

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie d'intégrer ce secteur

**5. Travail dans une ONG**

Je n'ai pas du tout envie d'intégrer ce secteur

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie d'intégrer ce secteur

**6. Travail dans un organisme international**

Je n'ai pas du tout envie d'intégrer ce secteur

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie d'intégrer ce secteur

**7. Autre**

Je n'ai pas du tout envie d'intégrer un autre secteur

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai très envie d'intégrer un autre secteur

Si vous avez envie d'intégrer un autre secteur non proposé ici, le préciser.....

.....

#### IV. Evaluation et autoévaluation des pratiques de classe

##### IV.1. Evaluation par la direction et/ou par l'inspection

Q23. Avez-vous été visité(e) au cours de l'année passée ? Indiquez, sur une échelle de 0 à 10 la fréquence à laquelle vous avez été visitée. Entourez le chiffre correspondant à votre fréquence

Je n'ai jamais été visité(e) au cours de l'année passée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'ai été très souvent visité(e) au cours de l'année passée

Si vous avez été visité(e), combien de fois l'avez-vous été durant cette année scolaire écoulée ? (Indiquez le nombre de fois en chiffre).....fois

Q24. S'agissait-il d'une simple visite ou d'une évaluation ? Choisissez parmi les trois options suivantes. Entourez le chiffre correspondant à votre choix

1. Une visite    2. Une évaluation    3. Je ne sais pas

Q25. Si vous avez été visité(e)/évalué(e), sur la liste proposée, dites, sur une échelle de 0 à 10, à quelle fréquence les personnes suivantes vous auraient visité(e)

##### 1. un préfet des études

Le préfet des études ne m'a jamais visité(e) l'année passée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Le préfet des études m'a très souvent visité(e) l'année passée

##### 2. un directeur de l'école

Le directeur de l'école ne m'a jamais visité(e) l'année passée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Le directeur de l'école m'a très souvent visité(e) l'année passée

##### 3. un conseiller pédagogique

Un conseiller pédagogique ne m'a jamais visité(e) l'année passée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Un conseiller pédagogique m'a très souvent visité(e) l'année passée

##### 4. un inspecteur communal

Un inspecteur communal ne m'a jamais visité(e) l'année passée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Un inspecteur communal m'a très souvent visité(e) l'année passée

##### 5. un inspecteur provincial

Un inspecteur provincial ne m'a jamais visité(e) l'année passée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Un inspecteur provincial m'a très souvent visité(e) l'année passée

##### 6. autre.

Aucune autre autorité ne m'a jamais visité(e) l'année passée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Une autre autorité m'a très souvent visité(e) l'année passée

Si vous avez été visité(e) par une autre autorité, précisez qui.....

.....

Q26. Sur une échelle de 0 à 10, indiquez votre niveau de souhait des visites de classe.

Je n'aimerais jamais être visité(e)

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'aimerais être très souvent visité(e)

Si vous aimeriez être visité(e) ou non, expliquer votre choix ?.....

.....

.....

.....

#### IV.2. L'autoévaluation

Q27. Vous arrive-t-il d'évaluer vos pratiques de classe ? Sur une échelle de 0 à 10, estimez votre fréquence d'autoévaluation (Entourez le chiffre qui correspond à votre fréquence d'autoévaluation)

Je ne m'évalue jamais

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je m'évalue très souvent

Si vous vous évaluez, comment le faites-vous ? Choisissez parmi ces méthodologies proposées (entourez le chiffre correspondant à votre façon de faire l'autoévaluation)

##### 1. Je réfléchis a posteriori

Je ne réfléchis jamais a posteriori

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je réfléchis toujours a posteriori

##### 2. Je demande aux collègues de m'observer

Je ne demande jamais aux collègues de m'observer

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je demande très souvent aux collègues de m'observer

##### 3. J'utilise les fiches d'évaluation des inspecteurs et conseillers pédagogiques en prenant du recul par rapport à moi

Je n'utilise jamais les fiches pédagogiques des inspecteurs et conseillers pédagogiques

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'utilise toujours des fiches pédagogiques des inspecteurs et des conseillers pédagogiques

##### 4. Je demande aux élèves d'apprécier mes enseignements en écrivant anonymement sur de petits papiers

Je ne demande jamais aux élèves de m'évaluer

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je demande très souvent aux élèves de m'évaluer

##### 5. Autres

Je ne prends jamais d'autre stratégie

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je prends toujours une (d') autre(s) stratégie(s)

Si vous prenez une (d') autre(s) stratégie(s), la préciser.....

.....

.....

.....

Q28. Quels sont les atouts de cette autoévaluation ?.....

## V. Supports pédagogiques et rapport au lu

Q29. Quel livre utilisez-vous dans le cours de français ? (Donner le titre du livre)

Q30. A peu près combien d'élèves se partagent un livre de français dans votre classe ? Entourez le chiffre correspondant à votre choix

1. entre 1-2 élèves par livre
2. entre 3-4 élèves par livre
3. 5 élèves et plus par livre

Q31. Les livres sont-ils fournis par l'école ou apportés par les élèves ? Dites à quelle fréquence les livres sont apportés par les élèves ou fournis par l'école (Entourez le chiffre correspondant à la fréquence de la provenance des livres)

### 1. Les livres sont fournis par l'école

Aucun livre n'est fourni par l'école

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres sont fournis par l'école

### 2. Les livres sont apportés par les élèves

Aucun livre n'est apporté par les élèves

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres sont apportés par les élèves

### 3. Autre

Aucun livre n'est reçu par un autre moyen

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Tous les livres sont reçus par d'autres moyens

Si les livres sont reçus par des moyens non cités ici, précisez.....

Q32. Disposez-vous d'une bibliothèque d'école ? Entourez le chiffre correspondant à votre choix

1. Oui
2. Non

Q33. Si vous avez une bibliothèque scolaire, pouvez-vous dire, sur une échelle de 0 à 10, à quelle fréquence, ces types de livres sont disponibles ?

### 1. Livres de cours

Les livres de cours ne sont pas du tout disponibles

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les livres de cours sont très disponibles

### 2. Livres de lecture

Les livres de lecture ne sont pas du tout disponibles

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les livres de lecture sont très disponibles

### 3. Dictionnaires

Les dictionnaires ne sont pas du tout disponibles

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les dictionnaires sont très disponibles

#### 4. Journaux et magazines

Les journaux et magazines ne sont pas du tout disponibles

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les journaux et magazines sont très disponibles

#### 5. Autres

D'autres livres ne sont pas du tout disponibles

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

D'autres livres sont très disponibles

Si d'autres livres non cités sont disponibles dans votre bibliothèque, précisez leur type.....

.....

Q34. Dans votre cours de français, à peu près quel pourcentage de temps enseignez-vous la lecture de textes ? Choisissez le chiffre correspondant à votre fréquence

1. à peu près 25%    2. à peu près 50%    3. à peu près 75%    4. à peu près 100%

5. Autre pourcentage

Si autre pourcentage, précisez.....%

Q35. Dans les environs de votre école, y a-t-il un centre de lecture ou une bibliothèque publique ou privée ?

1. Oui                      2. Non                      3. Je ne sais pas

Si            oui,            laquelle(lesquels)            ?            (Donner            son            (leurs)nom(s))

.....

.....

Si cette bibliothèque ou ce centre existe, quelles sont les conditions d'accès ? Choisissez parmi celles proposées (entourez le chiffre correspondant à votre choix)

1. Accès aux élèves moyennant un abonnement

2. Accès gratuit pour les élèves et les enseignants

3. Accès gratuit seulement aux élèves

4. Accès gratuit seulement aux enseignants

5. Autre condition, précisez.....

.....

Q36. Vous sentez-vous à l'aise dans les leçons d'enseignement de textes ?

Sur une échelle de 0 à 10, indiquer votre degré d'aisance dans les leçons de français (entourer la fréquence correspondant à votre niveau d'aisance)

Je ne suis pas du tout à l'aise

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je suis tout à fait à l'aise

Q37. Quelles sont les difficultés rencontrées dans le cours de français (compréhension de textes)? Après avoir coché une ou plusieurs difficultés parmi celles proposées ci-après, entourez le chiffre correspondant au degré de difficulté

### 1. Manque de matériels didactiques

Les matériels didactiques ne sont pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les matériels didactiques sont un très grand problème

### 2. Manque de documents de référence dont les manuels et fichiers du professeur

Le manque de documents de référence n'est pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Le manque de documents de référence est un très grand problème

### 3. Effectifs élevés des élèves

Les effectifs élevés d'élèves ne sont pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les effectifs élevés d'élèves est un très grand problème

### 4. Mauvaises conditions de travail à l'école

Les mauvaises conditions de travail à l'école ne sont pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les mauvaises conditions de travail à l'école sont un très grand problème

### 5. Manque de temps de préparation de la leçon

Le manque de temps de préparation des leçons n'est pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Le manque de temps de préparation des leçons est tout à fait un très grand problème

### 6. Mauvaises conditions de logement (manque de courant électrique par exemple)

Les mauvaises conditions de logement ne sont pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les mauvaises conditions de logement sont tout à fait un très grand problème

### 7. Contraintes institutionnelles gênant mes atteintes d'objectifs

Les contraintes institutionnelles ne sont pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Les contraintes institutionnelles sont tout à fait un très grand problème

### 8. Non maîtrise des programmes

La non maîtrise des programmes n'est pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

La non maîtrise des programmes est tout à fait un très grand problème

### 9. Autres

D'autres conditions ne sont pas du tout un problème

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

D'autres conditions sont tout à fait un problème

Si vous rencontrez d'autres difficultés non relevées ici, précisez-les.....

.....  
 .....  
 .....

Q38. Dans votre cours de lecture de textes, dites à quelle fréquence vous suivez ces étapes. Entourez le chiffre correspondant à la fréquence de suivre les étapes suivantes :

### 1. Lecture silencieuse



Je ne fais jamais faire une lecture silencieuse par les élèves

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je fais toujours faire la lecture silencieuse par les élèves

## 2. Lecture à haute voix

Je ne fais et ne fais jamais faire aux élèves la lecture à haute voix

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je fais et fais toujours faire aux élèves la lecture à haute voix

## 3. Compréhension générale

Je n'exploite jamais la compréhension générale

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'exploite toujours la compréhension générale

## 4. Compréhension détaillée

Je n'exploite jamais la compréhension détaillée

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'exploite toujours la compréhension détaillée

## 5. Etude de la langue (Grammaire, orthographe, etc.)

Je ne procède jamais par l'étude de la langue

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je procède toujours par l'étude de la langue

## 6. Exercice de production

Je ne donne jamais des exercices de production

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je donne toujours des exercices de production

## 7. Autres

Je ne procède jamais par d'autres étapes non citées

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je procède très souvent par d'autres étapes non citées

Si vous suivez d'autres étapes non citées ici, précisez-les.....

.....

.....

Q39. Comment enseignez-vous la compréhension de textes si les élèves n'ont pas suffisamment de livres ? Indiquez à quelle fréquence vous adoptez ces options.

### 1. J'écris le texte au tableau et demande aux élèves de le recopier dans leurs cahiers avant le début de la leçon

Je ne demande jamais aux élèves de recopier le texte dans leurs cahiers

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je demande toujours aux élèves de recopier le texte dans leurs cahiers

### 2. Je dicte le texte et les élèves le copient dans leurs cahiers

Je ne dicte jamais le texte aux élèves

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je dicte toujours le texte aux élèves

### 3. Je demande aux élèves d'amener les photocopies du texte à étudier

Je ne demande jamais aux élèves d'amener des photocopies

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je demande toujours aux élèves d'amener des photocopies

### 4. Je demande aux élèves d'aller récupérer les livres dans la classe parallèle avant le début du cours

Je ne demande jamais aux élèves d'aller emprunter des livres dans la classe parallèle

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je demande toujours aux élèves d'aller emprunter des livres dans la classe parallèle

### 5. Autre

Je ne procède jamais autrement

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je procède toujours autrement

Si vous avez une (d') autre(s) manière(s) de procéder, précisez-la(les).....

.....

Q40. Vous arrive-t-il de sortir de la méthodologie proposée dans la méthode ? Entourez le chiffre correspondant à votre choix

1. Oui

2. Non

Si oui, sur une échelle de 0 à 10, à quelle fréquence sortez-vous de la méthodologie proposée dans le fichier ?

Je ne sors jamais de la méthodologie proposée dans la méthode

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je sors très souvent de la méthodologie proposée dans la méthode

Pourquoi quelques fois vous sortez de la méthodologie proposée par la méthode?.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q41. Comment aidez-vous un élève en difficultés de lecture? Sur une échelle de 0 à 10, à quelle fréquence venez-vous en aide à un élève en difficulté de lecture. Entourez le chiffre correspondant à votre fréquence, parmi les propositions suivantes :

1. J'organise une (des) séance(s) de remédiation individuelle

Je n'organise jamais de séance de remédiation individuelle

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'organise toujours des séances de remédiation individuelle

2. Je demande aux autres élèves de lui expliquer la démarche à suivre

Je ne demande jamais aux élèves de lui expliquer la démarche

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je demande toujours aux autres élèves de l'aider

3. Je demande aux parents de l'aider

Je ne demande jamais aux parents de l'aider

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je demande toujours aux parents de l'aider

4. Je m'en fous et j'avance avec ceux qui ont un bon niveau

Je n'avance pas du tout seulement avec ceux qui ont un bon niveau

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

J'avance très souvent avec seuls ceux qui ont un bon niveau

5. Autres

Je ne procède jamais d'une autre manière

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Je procède toujours d'une autre manière

Si vous avez une autre manière de lui venir en aide, précisez-les.....

.....

## **TEST DE COMPREHENSION DE L'ECRIT**

III. DPE<sup>254</sup> : .....

DCE<sup>255</sup> : .....

Nom de l'école : .....

Numéro de classe : .....

Lieu de résidence<sup>256</sup> : Nom de la colline .....

Nom du quartier : .....

Date de naissance : Jour (date): ..... Mois : ..... Année : .....

Nationalité: .....

Sexe : 1. Fille    2. Garçon

### **Consignes :**

1. Ce test comporte deux courts textes. Lis-les attentivement et réponds à toutes les questions posées. Tu peux commencer par le texte qui te semble facile mais dans ce cas, réponds à toutes les questions dudit texte et commence le deuxième, après avoir terminé de répondre au premier.
2. Tu réponds sur le questionnaire. Si tu as besoin d'un brouillon, tu peux utiliser ton propre papier

### **Texte 1 : Comment se brosser les dents**

Nos dents deviennent-elles de plus en plus propres si on les brosse de plus en plus longtemps et de plus en plus fort ?

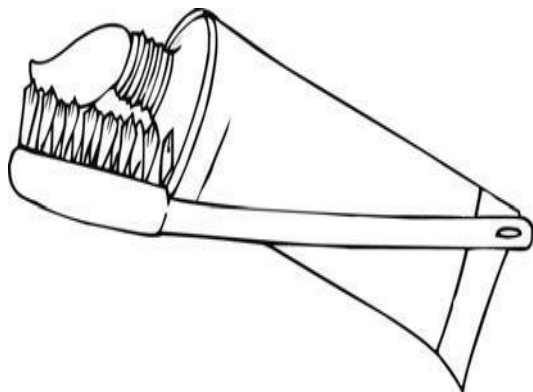
Des chercheurs britanniques répondent que non. Ils ont même essayé de nombreuses autres manières avant de trouver la façon idéale de se brosser les dents. Un brossage de deux minutes, sans broser trop fort, donne le meilleur résultat. En frottant trop fort, on abîme l'émail des dents et les gencives, sans pour autant détacher les résidus de nourriture ou la plaque dentaire.

Bente Hansen, une experte en brossage de dents, conseille de tenir sa brosse à dents comme on tient un stylo. « Commencez dans un coin et brossez progressivement toute la rangée », dit-elle. « N'oubliez pas la langue ! Elle peut en effet contenir un tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. »

<sup>254</sup> Direction Provinciale de l'Enseignement

<sup>255</sup> Direction communale de l'Enseignement

<sup>256</sup> Compléter seul ton lieu de résidence, soit colline, soit quartier et **pas les deux**.



(**Source** : OECD Programme for International Student Assessment, *Exercices publiés et solutions de l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA 2009* ([www.men.public.lu/fr/themes-transversaux/qualite-scolaire/pilotage-monitoring/programme-international-pisa/120210\\_comprehension\\_ecrit.pdf](http://www.men.public.lu/fr/themes-transversaux/qualite-scolaire/pilotage-monitoring/programme-international-pisa/120210_comprehension_ecrit.pdf)))

L'article « Se brosser les dents » ci-dessus, est extrait d'un magazine norvégien. Servez-vous de cet article pour répondre aux questions suivantes.

**Question 1 :** Quel est le sujet de cet article ? (Choisis la bonne réponse en entourant une seule lettre A, B, C ou D)/1 point

- A La meilleure façon de se brosser les dents.
- B La meilleure sorte de brosse à dents à utiliser.
- C L'importance d'avoir de bonnes dents.
- D La façon dont différentes personnes se brossent les dents.

**Question 2:** Que recommandent les chercheurs britanniques ? (Choisis la bonne réponse en entourant une seule lettre A, B, C ou D)/1 point

- A De se brosser les dents aussi souvent que possible.
- B De ne pas essayer de se brosser la langue.
- C De ne pas se brosser les dents trop fort.
- D De se brosser la langue plus souvent que les dents.

**Question 3:** Selon Bente Hansen, pourquoi faut-il se brosser la langue ? (Réponds en tes propres mots/2 points)

.....

.....

.....

**Question 4:** Pourquoi mentionne-t-on un stylo dans le texte ? (Choisis la bonne réponse en entourant une seule lettre A, B, C ou D)/1 point

- A Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.
- B Car avec un stylo et une brosse à dents, on commence dans un coin.
- C Pour montrer qu'on peut se brosser les dents de nombreuses façons.
- D Car se brosser les dents est aussi sérieux que d'écrire.

## Texte 2: Notice sur le don de sang



Le don de sang est indispensable.

Il n'existe aucun produit qui puisse se substituer complètement au sang humain. Le don de sang est donc irremplaçable et indispensable pour sauver des vies.

En France, chaque année, 500 000 patients bénéficient d'une transfusion sanguine.

**Les instruments de prélèvement sanguin sont stériles et à usage unique (seringues, tubes et poches).**

**Donner son sang ne présente aucun risque.**

Le don de sang :

**C'est la forme de don la plus connue, il dure de 45 minutes à 1 heure.**

Une poche de 450 ml est prélevée ainsi que quelques petits échantillons sur lesquels seront effectués des tests et des contrôles.

- Un homme peut donner son sang cinq fois par an, une femme, trois fois.
- Les donneurs peuvent être âgés de 18 à 65 ans.

Un intervalle de 8 semaines est obligatoire entre chaque don.

(Source : OECD Programme for International Student Assessment, Exercices publiés et solutions de l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA 2009 ([www.men.public.lu/fr/themes-transversaux/qualite-scolaire/pilotage-monitoring/programme-international-pisa/120210\\_comprehension\\_ecrit.pdf](http://www.men.public.lu/fr/themes-transversaux/qualite-scolaire/pilotage-monitoring/programme-international-pisa/120210_comprehension_ecrit.pdf)))

« La notice sur le don de sang » ci-dessus provient d'un site web français. Servez-vous de cette notice pour répondre aux questions suivantes.

**Question 1 :** Quel est le but principal de la notice sur le don de sang ? (Choisis la bonne réponse en entourant une seule lettre A, B, C ou D)/**1 point**

- A Encourager les gens à donner leur sang.
- B Décrire les risques liés au don de sang.
- C Expliquer où l'on peut se rendre pour donner son sang.
- D Prouver que beaucoup de gens donnent leur sang régulièrement.

**Question 2 :** Une femme de dix-huit ans qui a déjà donné deux fois son sang au cours des douze derniers mois souhaite encore donner du sang. D'après la notice sur le don de sang, à quelle condition sera-t-elle autorisée ? (Réponds en tes propres mots). /**3 points**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Question 3 :** Le texte dit : « Les instruments de prélèvement sanguin sont stériles et à usage unique... ». Pourquoi le texte contient-il ces informations ? (Choisis la bonne réponse en entourant une seule lettre A, B, C ou D)/**1 point**

- A Pour donner l'assurance que le don de sang est sans danger.
- B Pour insister sur le fait que le don de sang est indispensable.
- C Pour expliquer à quoi servira le sang prélevé.
- D Pour donner des détails sur les tests et les contrôles.

**IV. Grille de correction Test de compréhension de l'écrit (PISA 2009)/10 points**

En fonction de la difficulté de la question :

1 point pour les questions à choix multiples

2 points pour les questions où les élèves doivent s'exprimer

**Texte 1 :**

Question 1= 1 point

Question 2= 1 point

Question 3= 2 points : 0 si l'élève n'a pas cité « bactéries » et « mauvaise haleine » ; 1 point s'il a cité un des deux expressions ; 2 points s'il a cité les deux expressions

Question 4= 1 point

**Texte 2 :**

Question 1 : 1 point

Question 2 : 3 points ; 0 point si l'élève est hors-propos ; 2 points si l'élève a dit « 8 semaines » ; 1 point s'il a donné une notion de temps sans être précis ; 3 points s'il a évoqué le don de sang et 8 semaines

Question 3: 1 point

## V. Contenus du cours de français de l'Ecole Fondamentale du Burundi

| Compétences générales                                      |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            | Cycle 1                                                                                                                                                                           | Cycle 2                                                                                                                                                                                                                    | Cycle 3                                                                                                                                                                                                                                  | Cycle 4                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                            | Produire et comprendre des expressions simples isolées sur les gens et les choses<br><br>Utiliser à l'oral les expressions élémentaires de politesse (remercier, s'excuser, etc.) | Connaître et utiliser le vocabulaire de la famille proche, des jeux et sports, de l'école, des animaux, de la nature                                                                                                       | Connaître et utiliser le vocabulaire des attitudes, des transports, du climat, des métiers, des professions, de l'environnement, de la santé, de la paix, du sport.                                                                      | Lexique du corps, de la santé, de l'hygiène, des sentiments, des émotions, du relief, de la végétation, de la démographie, de la culture, de la communication, des animaux, du sport, des métiers.                                                            |
| Outils linguistiques (vocabulaire ; grammaire/conjugaison) | Distinguer et prononcer les phonèmes de base du français<br><br>Découper un mot oralement en syllabes                                                                             | Distinguer les classes noms, verbe et adjectif. Connaître et appliquer les règles d'accord simple (genre et nombre) du nom.<br><br>Conjugaison du présent, du passé récent, du P.C., du futur proche et présent progressif | Distinguer les classes déterminant, pronom.<br><br>Reconnaître les types de phrases simples (affirmative, négative, etc.).<br><br>Conjugaisons des temps de l'indicatif.<br><br>Comprendre les relations syntaxiques de la phrase simple | Distinguer les classes adverbes et prépositions. Reconnaître les unités de la phrase simple et de la phrase complexe. Connaître et produire les différents types de phrases simples et complexes.<br><br>Exprimer la conséquence, le but, la concession, etc. |
| Phonologie                                                 |                                                                                                                                                                                   | La prosodie de la phrase / liaison, enchaînement et « e » muet<br><br>Découper une phrase en mots                                                                                                                          | -                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Littératie                                                 | Compétences graphophonologiques pour le répertoire linguistique déjà constitué.<br><br>Epeler, lire et écrire un mot isolé                                                        | Lire un très court texte<br>Ecrire des phrases simples<br><br>Chercher un mot dans le dictionnaire (lexique du livre)                                                                                                      | Lire et écrire un texte court                                                                                                                                                                                                            | Lire et écrire différents types de textes<br><br>Repérer un type de texte. Repérer les caractéristiques d'un texte (information, blog, littérature, etc.)                                                                                                     |
| Compréhension / production orale                           | Poser une question et y répondre<br>Chanter une chanson, réciter une comptine<br><br>Produire une phrase simple à partir d'une image                                              | Comprendre un mot nouveau en fonction du contexte<br>Chanter une chanson, réciter une comptine<br><br>Réciter un texte court<br>Lecture oralisée d'un texte très court<br><br>Répondre à des consignes simples             | Répondre à une suite de consignes orales.<br><br>Dégager la / les idées principales d'une conversation entendue ou d'un texte oralisé.                                                                                                   | Exprimer ses sentiments sur un voyage, sur un évènement, sur un livre, etc. Raconter une histoire non vécue (rêve, livre, etc.).<br><br>Raconter une histoire avec plusieurs péripéties.                                                                      |



|                                      |                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                      |                                                                                                                                    |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compréhension /<br>production écrite | Relier un mot écrit à une image.<br>Ecrire un mot correspondant à une image.<br><br>Comprendre les éléments de contexte d'un texte très court | Relier un mot / une phrase à une image<br>Anticiper sur la suite d'un texte narratif très court<br>Comprendre les éléments de contexte d'un texte court<br>Donner un titre à un texte | Répondre à une suite de questions écrites.<br>Ecrire un court récit, raconter un voyage, un événement, une histoire. | Comprendre et rédiger un court texte; Comprendre les éléments essentiels de textes simples articulés : narratif, descriptif, etc.. |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Tableau 1** : Curriculum de l'Ecole Fondamentale burundaise (2015, p.8) : tableau de progression générale (français).

| Ce que l'élève doit apprendre |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Compétences                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Evaluation                                                                                                                                                                                                                   | Pratiques pédagogiques recommandées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cycle 1                       | <b>Grammaire</b> : répertoire mémorisé de structures toutes faites. Phrases simples et courtes-pas de connaissances métalinguistiques. Quelques verbes du présent de l'indicatif. L'affirmation et la négation. Les adjectifs possessifs. Accords en genre et en nombre de l'adjectif. Les prépositions de lieu. | Comprendre et utiliser à l'oral les expressions élémentaires de politesse (saluer, s'excuser, demander, remercier, exprimer un accord ou un désaccord, etc.) ; des expressions simples isolées sur les gens et les choses :<br>- parler de soi : se présenter, préciser certaines caractéristiques (âge, origine, etc.), ses goûts, etc.<br>- parler des autres : présenter un ami, sa famille, dire ce qu'il fait, etc.<br>- Exprimer la possession ; Poser et répondre à des questions simples | <b>Technique</b> : Répétition, substitution, discrimination, exercices d'appariement<br><br><b>Manipulation</b> : court jeux de rôle/Question/réponse ; faire poser une question à partir d'une image ou d'un mot/récitation | Exercices de discrimination auditive, jeux de rôle, chansons, comptines, poèmes, jeux, etc. Un travail quotidien est indispensable à la progression. L'apprentissage par cœur de comptines est également recommandé. L'usage du kirundi en classe est autorisé. Il sera fait usage du français dans un maximum de situations. L'usage de la traduction est possible. |
|                               | <b>Lexique</b> : répertoire des mots isolés, de formules de politesses, d'expressions toutes faites correspondant à des situations simples et à l'environnement concret immédiat. Quelques consignes de classe très simples.                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                               | <b>Phonologie</b> : l'ensemble des phonèmes de base du français ; découpage syllabique ; Les nasales ; les doubles consonnes                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                               | <b>Litéracie</b> : Identification et repérage des sons. Découpage syllabique. Localisation de lettres ou syllabes en fonction d'un son. Lecture globale et écriture de mots familiers                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

**Tableau 2** : Curriculum de l'Ecole Fondamentale burundaise (2015, p.15) : tableau de progression cycle 1 (français).

| Ce que l'élève doit apprendre |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Compétences                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Evaluation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Pratiques pédagogiques recommandées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cycle<br>2                    | <b>Grammaire</b> : Certaines classes de mots (nom, verbe, adjectif).<br>Les règles d'accord en genre et en nombre du nom. Les pronoms personnels. La négation (simple : ne pas, ne plus). Quelques conjugaisons de l'indicatif (présent, impératif, présent récent, passé composé (en dehors des règles d'accord du participe passé), futur simple, futur proche, présent progressif). Les articles définis et indéfinis. Les accords dans le groupe nominal. Quelques questions simples (qui, que, quand, où, pourquoi) ; exprimer la cause (parce que) et l'opposition (mais) ; les possessifs et démonstratifs | Distinguer le genre masculin et féminin, le singulier et le pluriel. Comprendre les éléments de contexte d'un document oral. Ecouter et comprendre un texte très court<br><br>Lire et comprendre un texte très court<br>Produire à l'écrit des phrases simples<br><br>Réciter un texte court. Raconter un événement au passé.<br>Répondre à des questions simples. | <b>Technique</b> : Phrases à compléter, tableau à compléter, exercices structuraux, exercices à ordonnancement, exercices à appariement, Vrai ou faux, jeux (mots croisés, charades, rébus), chant, comptine.<br><br><b>Manipulation</b> : produire des phrases ; production orale en continue, jeux de rôle, réciter un texte court, autodictée | Discrimination auditive, jeux de rôle, chansons, jeux, etc. Le travail en classe restera ludique mais inclura de plus en plus d'activités plus scolaires : exercices structuraux, dictée/autodictée, phrases à trouver, etc. L'enseignant vise à initier les élèves à l'analyse de la langue. L'usage du kirundi dans la classe devra être de plus en plus exceptionnel. |
|                               | <b>Lexique</b> : Le vocabulaire de la famille proche, des jeux et sports de l'école, des animaux, de la nature                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                               | <b>Phonologie</b> : La prosodie de la phrase, la liaison, l'enchaînement, le e muet                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                               | <b>Littérature</b> : Orthographe des mots d'usage courant. La phrase et la ponctuation d'un court texte. Recopier des mots inconnus ou des phrases.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Faire l'hypothèse de l'orthographe d'un mot inconnu entendu et le chercher dans le dictionnaire (ou le lexique du livre)                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

**Tableau 3** : Curriculum de l'Ecole Fondamentale burundaise (2015, p.15) : tableau de progression cycle 2 (français).

| Ce que l'élève doit apprendre |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Compétences                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Evaluation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Pratiques pédagogiques recommandées                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cycle<br>3                    | <p><b>Grammaire</b> : Les types de phrases simples (affirmative, négative, interrogative, etc.) ; Les propositions complexes les plus courantes. Le groupe nominal et le groupe verbal. Les principaux compléments de circonstances (temps, lieu). Les différentes formes de question ; la conjugaison des temps de l'indicatif (le présent, le futur, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, futur antérieur), du conditionnel (présent), de l'impératif(présent), du subjonctif (présent). Les principales règles d'accord du participe passé. Les pronoms compléments (directs). Classes du pronom et de l'adverbe ; certaines relatives simples (qui / que). La complétive simple (penser que, vouloir que, etc.).</p> | <p>Comprendre les idées développées dans une conversation ou dans un texte oralisé. Lire et produire à l'écrit un court récit, raconter un événement, une histoire. Répondre à une suite de consignes orales et /ou écrites. Exprimer la volonté et l'obligation. Raconter un événement au passé dans un cadre. Raconter ses projets. Analyser certains éléments de la phrase simple (sujet, compléments) et les phrases complexes (proposition relative, principale, complétive)</p> | <p><b>Technique</b> : Transformation de phrases, chasse l'intrus, analyse de phrases, la dérivation, phrases à compléter, exercices structuraux, exercices à appariement, mots à croisés, vrai ou faux, tableau à compléter, QCM.</p> <p><b>Manipulation</b> : Production orale en continue, jeux de rôles Rédiger un court texte (récit, une lettre, un dialogue)</p> | <p>L'apprentissage se fera de plus en plus de manière inductive pour développer l'analyse de l'élève. Cependant, des activités ludiques seront régulièrement utilisées pour motiver l'élève.</p> |
|                               | <p><b>Lexique</b> : Le vocabulaire des attitudes, des transports, du climat, des métiers, des professions, de l'environnement, de la santé, de la paix, du sport.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                  |
|                               | <p><b>Littéracie</b> : Lire et écrire un texte court. Les homophones grammaticaux, les lettres muettes finales, distinction participe passé / infinitif, les accords, les doubles consonnes, etc. Certains mots invariables.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                  |

**Tableau 4:** Curriculum de l'Ecole Fondamentale burundaise (2015, p.16) : tableau de progression cycle 3 (français).

| Cycle<br>4-7 <sup>e</sup><br>année | Ce que l'élève doit apprendre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Compétences                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Evaluation                                                                                                                                                                                                                                                                            | Pratiques pédagogiques<br>recommandées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | <p><b>Grammaire</b> : Les temps simples et composés de l'indicatif ; Les valeurs du présent et de l'imparfait ; valeurs de l'infinitif ; emploi des verbes pronominaux ; accord du participe passé (être et avoir) ; le plus-que-parfait ; le conditionnel présent ; verbes en -eler, -eter et -yer ; les verbes du 3e groupe en « ir » ; le subjonctif présent ; participe passé ou infinitif ; accord de l'adjectif participe passé</p> <p>le discours direct et le discours indirect ; voix active et voix passive ;</p> <p>Analyse de la phrase : les constituants ; les types de phrases complexes ; proposition subordonnée COD ;</p> <p>Accord en genre et en nombre des mots ; Expression de la négation ; accord de même ; L'emploi des pronoms personnels ; l'ordre des pronoms compléments ; les pronoms compléments indirects ; le participe présent et l'adjectif verbal ; Les pronoms relatifs simples et composés ; les constructions impersonnelles ; leur et leurs</p> <p>Expression de la cause et de la conséquence ; expression de l'opposition ; Expression de la condition et de la supposition ; l'expression du but ;</p> <p><b>Lexique</b> : Le vocabulaire de l'hygiène intérieur et de l'école, des maladies et des soins ; du secourisme ; de l'arbre et la forêt ; de l'écologie et de la protection de l'environnement ; des métiers et de l'artisanat ; le lexique de la ville ; le lexique de la campagne ; fonctions de la banque et l'argent ; la corruption et la délinquance ; les télécommunications ; droits et devoirs de l'enfant</p> <p><b>Socioculturel</b> : L'école et la rentrée scolaire dans d'autres pays ; Les maladies contagieuses ; La sécurité routière ; Les enjeux du réchauffement climatique ; l'artisanat dans un autre pays ; l'exode rurale ; les banques et la finance ; Les télécommunications ; le problème de la corruption ; Le droit à l'éducation (filles / garçons) ; les sports ; Les JO</p> <p><b>Littérature</b> : Quelques relations graphophonologiques complexes : [ã] ; [õ] ; [s] ; les consonnes doubles en début de mot ; homophones grammaticaux : [se].</p> <p>La lettre familière ; Affiche de prévention ; Texte scientifique explicatif ; Texte descriptif ; texte argumentatif ; Brochure</p> | <p>Comprendre les éléments essentiels d'une lettre personnelle, d'un texte narratif, descriptif ou informatif.</p> <p>Décrire un lieu : écrire un texte descriptif, Rédiger un texte explicatif, Créer une affiche de prévention</p> <p>Faire des recommandations ; Rapporter les paroles de quelqu'un au passé ; Exprimer les avantages et les inconvénients d'un fait ou d'une situation ; Donner un conseil ; Résoudre pacifiquement un conflit ; Présenter les droits et les devoirs de l'enfant ; Exprimer le but et la conséquence</p> | <p><b>Technique</b> : Texte à trou ; exercices structuraux ; Analyse de phrase ; Transformation de phrases ; dictée</p> <p><b>Manipulation</b> : Rédaction d'une lettre personnelle, d'un texte narratif, descriptif ou informatif ; Production orale individuelle ou jeu de rôle</p> | <p>L'enseignement / apprentissage se fera de manière implicite en faisant analyser et formaliser le fonctionnement des nouveaux outils linguistiques par l'élève : accès au sens, repérage, analyse, conceptualisation ; réemploi ; production en contexte. Une attention plus grande sera portée sur l'analyse de la langue et l'enrichissement lexical.</p> <p>Les élèves devront également analyser les éléments de différents types de textes de manière à se familiariser avec des documents variés.</p> |

**Tableau 5** : Curriculum de l'Ecole Fondamentale burundaise (2015, pp.17-18) : tableau de progression cycle 4-7<sup>e</sup> année (français).

| Cycle<br>4-8 <sup>e</sup><br>année | Ce que l'élève doit comprendre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Compétences                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Evaluation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Pratiques<br>pédagogiques<br>recommandées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | <p><b>Grammaire</b> : les déterminants démonstratifs ; accord de la phrase ; le pluriel des noms en « al » ; le pluriel des noms ; L'emploi des propositions de lieu ; l'emploi du mode conditionnel ; l'accord des adjectifs de couleur ; l'accord de « tout » ; les adjectifs numéraux cardinaux ; les adjectifs numéraux ordinaux ; L'emploi du passé simple ; Les adjectifs et les pronoms possessifs ; l'emploi du subjonctif ; accord du participe passé des verbes pronominaux ; accord sujet-verbe ; L'emploi des comparatifs ; l'emploi des superlatifs ; accord du participe passé suivi d'un infinitif ;</p> <p>Les types de phrases ; Les fonctions du groupe nominal ; organisation chronologique d'un texte ; La phrase simple et la phrase complexe ; la phrase subordonnée complétive avec « que » ; L'emploi de la proposition relative (relatifs simples et complexes) ; l'expression de la condition et de l'hypothèse ;</p> <p>le discours direct et indirect ;</p> <p>l'expression du but ; l'expression de lieu ; l'expression de conséquence ;</p> | <p>des adjectifs qualificatifs ; les éléments essentiels d'une lettre personnelle, d'un texte narratif, descriptif ou informatif.</p> <p>Créer un texte publicitaire.</p> <p>Choisir et organiser les données de la communication ;</p> <p>Exprimer ses choix ; S'orienter ; négocier ; Informer/s'informer ;</p> <p>Exprimer ses sentiments</p> | <p><b>Technique</b> : Analyse de phrase ; texte à trous ; exercice d'ordonnement et d'appariement ; Compléter des phrases ; texte à trous ; transformer un texte</p> <p><b>Manipulation</b> : jeux de rôle ; écrire un court texte narratif, descriptif ou informatif ; écrire une lettre amicale ; rédiger un court texte pour exprimer les avantages et les inconvénients d'une situation ou d'une chose ; rédiger un court texte publicitaire</p> | <p>L'enseignement / apprentissage se fera de manière implicite en faisant analyser et formaliser le fonctionnement des nouveaux outils linguistiques par l'élève : accès au sens, repérage, analyse, conceptualisation ; réemploi ; production en contexte. Une attention plus grande sera portée sur l'analyse de la langue et l'enrichissement lexical.</p> <p>Les élèves devront également analyser les éléments de différents types de textes de manière à se familiariser avec des documents variés.</p> |
|                                    | <p><b>Lexique</b> : Le vocabulaire culinaire ; La santé de la reproduction ; La croissance démographique ; Les animaux sauvages ; l'élevage bovin ; l'électricité ; l'agriculture ; le commerce ; import-export ; les assurances ; l'ordinateur ; les organisations sociales ; l'athlétisme</p> <p>Morphologie : les adverbes en -ment</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                    | <p><b>Socioculturel</b> : L'organisation du travail. Le tourisme ; les effets de la pollution de l'air ; la morale à travers les contes ; les causes de la délinquance juvénile ; droits et libertés des enfants ; la solidarité ; Le loisir et les sports d'équipe</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                    | <p><b>Littérature</b> : les mots en-tion ; la ponctuation ; homophones grammaticaux : [kel] ; relations graphophonologiques complexes : [o] / [ɔ]</p> <p>texte narratif, descriptif, informatif, interview</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

**Tableau 6** : Curriculum de l'Ecole Fondamentale burundaise (2015, p.19) : tableau de progression cycle 4-8<sup>e</sup> année (français).

| Cycle 4-9 <sup>e</sup> année | Ce que l'élève doit apprendre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Compétences                                                                                                                                                                | Evaluation                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Pratiques pédagogiques recommandées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              | <p><b>Grammaire</b> : Les modes et les temps ; l'accord sujet-verbe ; La formation et l'utilisation du conditionnel ; La voix active et la voix passive ; l'expression de la négation ; les accords dans le groupe nominal ; la concordance des temps ; la construction impersonnelle ; le participe présent et l'adjectif verbal ; le pluriel des noms composés ; l'emploi de plus tôt et de plutôt/d'avantage et d'avantage ; emploi de la forme pronominale ; Les emplois du gérondif ; Les droits de la femme ; le verbe ou le nom ; l'accord des adjectifs composés ; L'emploi des pronoms démonstratifs ; Les homophones « cour, court, cours » ; l'emploi du participe passé des verbes <i>coûter, courir, durer, peser, vivre, valoir</i> ; les homophones « quoique » et « quoi que ».</p> <p>le complément du nom ; la subordonnée complément d'objet direct ; structures transitives et intransitives ; l'expression de la manière ;</p> | <p>Proposer des solutions ;</p> <p>Donner des conseils ;</p> <p>Décrire un phénomène ;</p> <p>Donner son opinion ;</p> <p>Défendre un projet ; exprimer ses sentiments</p> | <p><b>Technique</b> :</p> <p>Analyse grammaticale ; texte à trous ; transformation de phrase ; dictée ; exercice d'appariement, d'ordonnement</p> <p><b>Manipulation</b> :</p> <p>jeu de rôle : la résolution d'un conflit ; Rédiger un court texte épistolaire, descriptif ou argumentatif ;</p> | <p>L'enseignement / apprentissage se fera de manière implicite en faisant analyser et formaliser le fonctionnement des nouveaux outils linguistiques par l'élève : accès au sens, repérage, analyse, conceptualisation ; réemploi ; production en contexte. Une attention plus grande sera portée sur l'analyse de la langue et l'enrichissement lexical.</p> <p>Les élèves devront également analyser les éléments de différents types de textes de manière à se familiariser avec des documents variés. A ce niveau, on pourra organiser des débats simples en classe pour commencer à familiariser les élèves à cet exercice.</p> |
|                              | <p><b>Lexique</b> : Le vocabulaire en rapport avec « la paix » ; L'alimentation ; la plomberie ; La démographie ; Les opérations bancaires ; La correspondance ; la « culture » ; l'expression des sentiments ;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>Ecrire un court texte argumentatif ; écrire un texte descriptif et informatif.</p>                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                              | <p><b>Socioculturel</b> : le fonctionnement d'une école ; le conseil familial ; La démographie ; le regroupement en village ; L'éducation sexuelle ; la nutrition ; les effets de la pollution de l'eau ; Guy de Maupassant et quelques écrivains français ; écrivains francophones ; la communication par internet et la correspondance ; la fête des semailles au Burundi, « umuganuro, » en kirundi. ; la dot ; état et impôts</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>Comprendre les éléments essentiels d'un court extrait de roman et de nouvelle.</p>                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                              | <p><b>Littérature</b> : relations graphophonologiques complexes : [k] ; [f] ; [g] ; homophones grammaticaux : [swa] ; [kã] ; [kElk] ; [ni] ; [si] ; [tã] ; [mE] ; les préfixes in-, im-, -dé-des-, en-, re- ; les noms en -ail, -eil, -euil, -ueil et en -aille et -eille ;</p> <p>Texte descriptif, informatif, narratif ; le roman, la nouvelle ; la poésie</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

**Tableau 7** : Curriculum de l'Ecole Fondamentale burundaise (2015, p.20) : tableau de progression cycle 4-9<sup>e</sup> année (français).







