



HAL
open science

Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL) : question approfondie sur le Rwanda

Yves Valentin Kaneza Habiyambere

► To cite this version:

Yves Valentin Kaneza Habiyambere. Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL) : question approfondie sur le Rwanda. Education. Université de Bourgogne, 2011. Français. NNT : 2011DIJOL016 . tel-00620789v2

HAL Id: tel-00620789

<https://theses.hal.science/tel-00620789v2>

Submitted on 3 Feb 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

U.F.R. Sciences Humaines et Sociales

**Institut de Recherche sur l'Education Sociologie et Economie de
l'Education**

Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

UMR 5225 CNRS/Université de Bourgogne

Ecole doctorale Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires (LIST 419)

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par

Yves Valentin KANEZA HABİYAMBERE

Le 30 juin 2011

**Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de
la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs
(CEPGL). Question approfondie sur le Rwanda.**

Membres de jury :

M. Alain Mingat, Directeur de recherche au CNRS, IREDU-Université de Bourgogne.

M. Marcel Pariat, Professeur des universités en sciences de l'éducation-UPEC Paris.

M. Nicolas Gury, Chef de Projet Agence française de développement.

M. Jean Bourdon, Directeur de recherche au CNRS, IREDU, Université de Bourgogne
(directeur de thèse).

Rapporteurs externes :

M. Marc Demeuse, Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Institut d'Administration scolaire, Université de Mons-Hainaut.

M. Marcel Pariat, Professeur des universités en sciences de l'éducation - UPEC Paris.

« L'université de Bourgogne n'entend donner ni approbation, ni improbation aux opinions émises dans les thèses et les mémoires. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs. »

Dédicace

Aux miens victimes de l'histoire et couverts par les ailes de la mort,

A mes parents Sévérin Habiyambere et Marie Nsabimana,

A mon épouse Rosette Kampire et mes enfants Linka Sheja et Kaze,

A mes frères et sœurs,

A mes oncles et tantes,

A mes cousins et cousines,

A mes amis.

Remerciements

Le processus de rédiger une thèse n'est pas une affaire personnelle mais plutôt le résultat des efforts conjugués de plusieurs personnes. Il est parsemé d'une panoplie d'émotions et de sentiments tels que la joie, le découragement, l'épuisement et la fierté. Par exemple, lors que le doctorant est sur terrain, il cherche et fouille sur toutes les pistes, s'épuisant peu à peu. Désorienté, il ne sait plus gérer ses forces, ses contraintes et doute de ses capacités d'y parvenir; il ne songe qu'à abandonner. Mais il se rappelle les propos de son encadreur et le sourire lui revient, sa confiance se ravive et il explose avec vigueur jusqu'à achever sa thèse. Je désire remercier sincèrement le professeur Jean Bourdon directeur de cette thèse, pour son dévouement. Votre contribution, votre motivation et votre système de travail resteront toujours pour moi un modèle et une inspiration dans les moments plus difficiles. Ni était votre encouragement, je ne pourrai pas réaliser cette thèse à partir de mon financement personnel.

Marc Demeuse et Marcel Pariat qui ont accepté d'être les rapporteurs de ce travail, doivent également être associés à ces remerciements. Je souhaite aussi exprimer ma gratitude à Alain Mingat et à Nicolas Gury qui ont bien voulu siéger dans le jury de cette thèse. Pour l'intérêt qu'ils ont témoigné à ce travail en accordant de leur temps pour lire et l'évaluer, je les remercie très chaleureusement.

Le quotidien de la thèse, les discussions, les argumentations, je les dois aussi au corps administratif et académique de l'IREDU et de l'INATEK, à mes collègues Diop, Nkengne, Webber, Ngend, Amjad, Sajjad, Seurat, Edang, Poirier, Sow, Bitega, Banamwana, Abbé Karekezi, Tanganyika, Nkusi, Ngirabatware, Gatarayiha, Gahima, Yassini, Gihana, Isabelle, Suzy, Baguma, Shema, Shamamba, Rwigamba, Mwami, Rukundo, Nibeza, Mugabo, Usseni, Cishibanji, Bisimwa, Bushala, Rwiyamirira, Mukankunzi, Mugenzi, Ndagijimana, Umugeni, Nirihho, Sungu, Manzi, Janvier, Niyonkuru, Aurea, Rutazibwa, Angitso, Ndagano, Hakizimana, Mbishimbishi, Gigaragamba, Muligo, Ngenzi, Mery, Kamatali, Musonera, Mateso, Rutaremara, Yisa, Nyirataba, Uwamariya. Je vous remercie non seulement pour votre aide technique mais surtout pour avoir réussi sans cesse à m'encourager à repousser mes limites, mes contraintes et mes découragements. Vous m'avez appris énormément et je vous en suis très reconnaissant.

Au ministère de l'Education et aux répondants à notre enquête, merci de votre contribution qui a permis d'obtenir les données recherchées pour notre étude. Je suis particulièrement reconnaissant au ministère de l'Education qui m'a ouvert la porte aux études de troisième cycle en m'octroyant une bourse d'études de Master2. Ni était cette ouverture, je n'aurais pas eu le souhait de poursuivre et de financer mes études doctorales.

Ndade These, Ndade These, loin de mon pays et de ma famille, j'ai eu la chance de trouver à Dijon des personnes qui au fil du temps se sont transformées en frères et sœurs, cousins et cousines, oncles et tantes, etc., une pensée spéciale pour la famille Raphaël Ngama qui m'a accueilli durant mes séjours à Dijon. Onongo, Ango, Alain, Muroba, Fabrice, Edouard, Vanessa, Valentin et tant d'autres que je suis sûre qui comprendrons ne pas avoir été signalés ; à toutes et à tous merci beaucoup pour votre amitié envers moi et ma famille. J'en resterai toujours reconnaissant.

Ma famille a été un soutien indéfectible : mille mercis à tous, mes parents, mes tantes, mes oncles, mes beaux frères, ma belle famille, mes frères et sœurs Mukabaranga, Rudachogora, Mukashema, Abbé Ndayizeye, Mihigo, Muhire, Kwisaba, Ndasongerwa, Mukamusoni, Kayitesi, Mabano, Shema, Prince ; mes cousins et cousines : Mwiza, Grégoire, Amina, Mukankusi, Murekatete, Ruganzu, Batamuliza, Mihigo, Kamana, Rutayisire, Shinga, Uwibambe, Kio, Munyantore, Bitama, Muhundwangeyo, M'Gatayija, Namayabagabo, Muyunyi, Habumugisha, Niyitegeka, Léoncie, Chantal, Niwemwana, Bazile, Restuta, Cyuzuzo, Bébé, Cunga, Anita, Ishimwe, Shadia, Fiston, Kayitesi M., Kayitesi V., Mukankuruziza, Ndagijimana, Musoni, Eugide, Nzayituriki, Nsabimana, Ingabire. Etre né de cette famille reste toujours un grand plaisir et m'a permis de tenter l'aventure, encore merci pour tout !

Enfin, plus que jamais, la présence de mon épouse Rosette Kampire, ainsi que le bonheur quotidien que m'offre mes deux enfants Linka Sheja et Kaze Kaneza m'ont permis d'arriver au bout de ce long chemin.

A tous et toutes, cités ici et à ceux que je n'ai pu nommer, je vous adresse mes plus sincères remerciements. Que chacun trouve dans cette thèse la joie de sa contribution.

Yves Valentin Kaneza Habiyambere

Résumé

Cette étude doctorale a été réalisée avec objectif de déterminer le niveau d'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL et le progrès atteint vers l'éducation pour tous après la période des conflits ethniques et armés. En plus, spécifiquement pour le Rwanda, d'identifier les facteurs individuels, familiaux et scolaires explicatifs du phénomène redoublement et abandon à l'école primaire.

Les données de notre analyse proviennent des différents rapports des ministères, des organisations internationales et des travaux des chercheurs. L'analyse de l'enseignement primaire des pays de la CEPGL, à partir des indicateurs d'offre et de la demande, montre que des progrès ont été réalisés après la période des conflits, mais des contraintes majeures persistent : gestion de l'information, insuffisance d'infrastructures et d'équipements d'appui à l'apprentissage, traitement des enseignants, inégalité entre milieux urbain et rural. L'analyse de l'efficacité interne a démontré que le taux de déperdition est très élevé, rendant le système moins efficace ; peu d'élèves terminent le cycle de l'enseignement primaire et les écoles privées sont plus performantes que les écoles publiques.

Pour répondre à la question « quels sont les facteurs individuels, familiaux et scolaires qui expliquent le redoublement et d'abandon », nous avons mené une enquête dans 89 écoles primaires au Rwanda, sur 831 élèves, 890 enseignants, 89 directeurs d'écoles, 354 parents d'élèves et 32 personnes en charge de l'éducation au niveau des districts et au niveau central du ministère de l'Education. Les données collectées pendant l'année scolaire 2008 ont été saisies et analysées à partir du logiciel SPSS et STATA. Les statistiques descriptives et de régression logistique binaire ont permis d'obtenir les résultats qui démontrent les facteurs explicatifs et non explicatifs de redoublement et d'abandon scolaire. Parmi les facteurs explicatifs de redoublement scolaire à l'école primaire au Rwanda, il y a le statut de l'école, le milieu de vie, des variables individuelles qui caractérisent l'élève (sexe, âge), des variables qui caractérisent la famille (niveau d'études de la mère, nombre d'enfants en famille, distance domicile-école) ainsi que d'autres variables comme la taille des classes, âge et ancienneté professionnelle de l'enseignant et connaissance d'ordinateur. Parmi les facteurs qui expliquent l'abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda il y a principalement la survie des parents, leur profession, la taille des classes et le fait d'avoir redoublé.

Mots clés : *conflits ethniques et éducation, scolarisation primaire, pays des Grands Lacs, financement de l'éducation, efficacité interne, redoublement, abandon.*

Abstract

This PhD study has been achieved with objective to carry out the level of internal efficiency of the primary education in the CEPGL countries and the progress reaches toward the education for all after the period of ethnic and armed conflicts. In addition, specifically for Rwanda, to underline the individual, families and school factors explanatory of the repetition and drop-out in the primary schools.

The data of our analysis come from different reports of ministries, international organizations and publications of researchers. The analysis of the primary education inside CEPGL countries, by the indicators that document education supply and demand, show that, after the period of conflicts, progress has been achieved, but some major constraints persist: management of information, lacks of infrastructures, equipment support to teaching and learning, remuneration of teachers, inequality between urban and rural area, insufficiency of financial supports, etc. The analysis of the internal efficiency demonstrated that the rate of dwindle is high and influenced a poor level in internal efficiency of primary education of all those countries; few pupils achieve the cycle of primary education and the private schools and “libre subsidié” (mainly clerical schools subsidized by Government) are more effective than the public schools as well as for levels P3 and P5.

To answer the question "what are the individual, families and school factors that explain the repetition and drop-out", we conducted a survey in 89 primary schools in Rwanda, on 831 pupils, 890 teachers, 89 head teachers, 354 parents of pupils and 32 persons in charge of education at central ministry of Education and districts level. The data, collected during the school year 2008, have been treated and analyzed using SPSS and STATA. The descriptive statistics and binary logistical regression permitted to get the results that demonstrate the explanatory factors of repetition and school drop-out. Among the explanatory factors of school repetition in the primary school in Rwanda, there is the statute of school, area of residence, the individual variables that characterize pupil (sex, age), the variables characterized families (level of study of the parents, number of children in family, distance) as well as other school variables (size of the classes, age and experience of teacher and computer skills of teachers). Among the factors that explain the school drop-out in the primary school in Rwanda, there are survival of parents, the profession of parents, the classes' size and the past repetitions in the school career.

Key Word: *ethnic conflicts and education, primary schooling, Great Lacks, financial of education, internal efficiency, repetition, drop-out.*

Table des matières

Dédicace.....	3
Remerciements	4
Résumé	6
Abstract	7
Table des matières	8
Liste des tableaux	13
Liste des figures et cartes.....	19
Liste des annexes	20
Liste des sigles et abréviations.....	21
Introduction	24
PARTIE I. ANALYSE DU CONTEXTE CONFLICTUEL ET HISTORIQUE DES PAYS DE LA CEPGL.....	33
CHAPITRE 1. CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE ET ECONOMIQUE DES PAYS DE LA CEPGL	34
1.1. Situation géographique.....	34
1.2. Chronologie des événements socio - politiques et militaires des pays de la CEPGL	37
1.2.1. Les enfants dans les zones en situation des conflits armés	46
1.2.2. Le Rwanda.....	54
1.2.3. Brève historique sur le Burundi	62
1.2.4. Brève historique de la République Démocratique du Congo (Ex-Zaire).....	65
1.2.5. Hypothèses sur les origines Hutu, Tutsi et Twa aux pays des Grands Lacs	67
1.3. Aperçu sur les conséquences des conflits ethniques et armés aux pays de la CEPGL	71
1.3.1. Conséquences de la guerre sur la population	72
1.3.2. Conséquence de la guerre sur l'économie.....	76
1.4. Santé et équipement sanitaire	80
CHAPITRE 2. THEORIES ET CONCEPT SUR L'EDUCATION.....	82
2.1. Concepts et théories sur l'éducation.....	82

2.1.1. Définition de l'éducation.....	82
2.2. De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne aux pays de la CEPGL.....	86
2.2.1. L'éducation traditionnelle	87
2.2.2. L'éducation au Rwanda de 1900 à 1960	91
2.3. Éducation, développement, croissance économique et sociale	100
2.3.1. Les effets du développement et de la croissance économique sur l'éducation	100
2.3.2. Les effets de l'éducation sur la productivité agricole	107
2.3.3. Les effets de l'éducation sur la santé et la fécondité.....	108
2.3.4. Les effets de l'éducation sur la culture et les relations au sein de la société	110
2.3.5. Apport de l'éducation dans la reconstruction de la société post – guerre	112
PARTIE II. ANALYSE DES PROGRES VERS L'EDUCATION PRIMAIRE	
UNIVERSELLE	113
CHAPITRE 3. DIVERSITE ET EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AUX	
PAYS DE LA CEPGL.....	114
3.1. Evolution de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL.....	115
3.1.1. Evolution des élèves scolarisés aux pays de la CEPGL.....	116
3.2. Evolution du taux brut et du taux net de scolarisation à l'école primaire aux pays de la CEPGL	124
3.3. Analyse des caractéristiques des enseignants du primaire aux pays de la CEPGL.....	134
3.3.1. Evolution des effectifs des enseignants.....	135
3.3.2. Qualification des enseignants.....	136
3.4. Caractéristiques des infrastructures scolaires.....	149
3.4.1. Caractéristiques des salles de classe.....	149
3.4.2. Etat des locaux	152
3.5. Caractéristiques des équipements scolaires.....	158
3.5.1. Possession d'électricité par les écoles primaires.....	161
3.6. Caractéristiques des manuels scolaires	163
3.7. Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les écoles primaires au Rwanda.....	168
3.8. Caractéristiques des élèves.....	171
CHAPITRE 4. LE FINANCEMENT DE L'EDUCATION	175

4.1. Analyse des dépenses publiques de l'éducation aux pays de la CEPGL	175
4.2. Répartition des dépenses par cycle d'enseignement aux pays de la CEPGL.....	180
4.3. Le coût unitaire par élève aux pays de la CEPGL.....	185
4.4. Financement extérieur de l'éducation aux pays de la CEPGL.....	194
4.5. Répartition des dépenses par catégorie des dépenses au Rwanda.....	196
4.6. Salaire des enseignants.....	197
CHAPITRE 5. ANALYSE DE L'EFFICACITE INTERNE	203
5.1. Concepts et théories sur l'efficacité	203
5.3. Achèvement du primaire aux pays de la CEPGL.....	214
5.4. Analyse des flux scolaires et efficacité interne aux pays de la CEPGL.....	219
5.5. Impact d'abandon et de redoublement sur le financement de l'enseignement primaire rwandais	227
5.6. Analyse de la qualité des apprentissages des élèves aux pays de la CEPGL.....	230
5.6.1. Résultats des enquêtes MLA sur les acquisitions des élèves en 2003	232
5.6.2. Analyse des résultats aux examens nationaux.....	234
PARTIE III. FACTEURS EXPLICATIFS DE REDOUBLEMENT ET ABANDON SCOLAIRE AU RWANDA.....	251
CHAPITRE 6. CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ENQUETE.....	252
6.1. Contexte de l'étude.....	252
6.1.1. Facteurs familiaux	252
6.1.2. Facteurs scolaires	255
6.1.3. Facteurs individuels.....	260
6.2. Description de l'enquête.....	262
6.2.1. Procédure de collecte des données	263
6.2.2. Population et Échantillon de l'étude	268
6.3. Analyse et interprétation des résultats.....	270
6.3.1. Structure de la base des données	271
6.3.2. Présentation des variables	272
6.3.3. Présentation des méthodes statistiques utilisées.....	272
6.3.4. Méthode d'estimation par la régression logistique	273
6.3.5. L'analyse du contenu	278

CHAPITRE 7. ANALYSE DESCRIPTIVE DES CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE..... 280

7.1. Les caractéristiques individuelles des élèves	280
7.1.1. Le sexe.....	280
7.1.2. L'âge.....	281
7.1.3. La classe	283
7.1.4. La Motivation des élèves à leurs études.....	283
7.2. Les caractéristiques familiales des élèves	286
7.2.1. Situation familiale des enfants	286
7.2.2. Le nombre d'enfants en famille	287
7.2.3. Niveau d'études des parents	288
7.2.4. L'origine sociale des parents.....	289
7.2.6. Activités extra scolaires	291
7.2.7. La nourriture dans le cadre familial	293
7.2.8. Utilisation des langues étrangères dans le cadre familial.....	295
7.3. Les caractéristiques des écoles	297
7.3.1. Caractéristiques des enseignants	297
7.3.2. Manuels scolaires et documents pédagogiques officiels du maitre.....	312
7.3.3. Les Matériels didactiques.....	314
7.3.4. Bibliothèque scolaire.....	315
7.3.5. Caractéristiques des infrastructures et équipement d'appui.....	317
7.3.6. Équipement d'appui au fonctionnement de l'école.....	321
7.4. Relations au sein de l'école	324
7.4.1. Relation entre élèves et directions de l'école	325
7.4.2. Les relations entre enseignants et directeurs	327
7.4.3. Relations entre parents et écoles	329
7.4.4. Ecoles et décentralisation	331
7.5. Présentation des résultats de l'analyse du contenu des entretiens avec les responsables de l'éducation au niveau central et décentralisé.....	334

CHAPITRE 8. ANALYSE ET DISCUSSIONS SUR LES FACTEURS EXPLICATIFS DE REDOUBLEMENT ET ABANDON SCOLAIRE AU RWANDA..... 342

8.1. Analyse descriptive de redoublement et ses causes théoriques.....	342
8.1.1. L’appréciation de la décision de faire redoubler l’élève	345
8.1.2. Analyse des facteurs explicatifs de redoublement par la régression logistique	348
8.2. Facteurs explicatifs d’abandon scolaire	362
8.2.1. Proportion d’abandons et leurs causes théoriques.....	364
8.2.2. Les causes de l’abandon scolaire selon les personnes interrogées	364
8.2.3. Estimation des facteurs explicatifs d’abandon par la régression logistique.....	368
8.3. Une approche de modélisation alternative	374
8.4. Résultats des entretiens avec les chargés de l’éducation dans les districts et au ministère sur le redoublement et abandon scolaire	381
Conclusion.....	384
Bibliographie.....	390
Annexes	418

Liste des tableaux

Tableau 1 : Forte progression vers l'enseignement primaire universel entre 1999-2008	39
Tableau 2 : Evolution du taux d'alphabétisation aux pays de la CEPGL de 1999-2008	41
Tableau 3 : Années de scolarisation perdues, associées à l'interruption des tendances pendant certains épisodes de conflit, pays sélectionnés	42
Tableau 4 : Proportion d'enfants orphelins au Rwanda en 2003	47
Tableau 5 : Effectif d'enfants ex-combattants au centre de réhabilitation Muhazi	50
Tableau 6 : Scolarisation à l'enseignement primaire par identité ethnique en 1989	58
Tableau 7 : Les décès liés aux conflits du 16 ^{ème} au 20 ^{ème} siècle	73
Tableau 8 : Evolution du PIB/Habitant aux pays de la CEPGL (\$US PPA)	76
Tableau 9 : Les principaux agrégats macro-économiques au Burundi	77
Tableau 10 : Indicateurs de santé et équipement sanitaire aux pays de la CEPGL	80
Tableau 11 : Effectif scolaire de l'ex-territoire Ruanda-Urundi par classe en 1958	93
Tableau 12 : Evolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré en Afrique subsaharienne (1960-1970)	94
Tableau 13 : Vision 2020 indicateurs pour l'éducation	99
Tableau 14 : Effets de l'éducation sur l'accroissement du P.I.B aux USA	102
Tableau 15 : Contribution de l'éducation à la croissance économique, 1998	103
Tableau 16 : Taux de rendement de l'éducation par région en moyenne (en %)	104
Tableau 17 : Taux de rendement de l'éducation par niveau et secteur d'emploi au Rwanda	105
Tableau 18 : Impact de l'éducation sur la dimension individuelle et collective	105
Tableau 19 : Evolution des pourcentages des élèves du primaire par sexe de 1978 à 2008	118
Tableau 20 : Evolution des effectifs des enseignants du primaire par pays de la CEPGL (1990-2009)	135
Tableau 21 : Pourcentage des femmes enseignantes au primaire aux pays de la CEPGL, 2000-2008	136
Tableau 22 : Taux de qualification des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne en 2008	138
Tableau 23 : Taux de qualification des enseignants par district et par statut en 2008	141
Tableau 24 : Pourcentage d'enseignants contractuels par statut professionnel	143
Tableau 25 : Nombre d'élèves par enseignant en Afrique subsaharienne de 2001-2008	146
Tableau 26 : Ratio élèves/enseignant qualifié au primaire de 2000-2008 au Rwanda	148
Tableau 27 : Pourcentage des enseignants qualifiés par province et ratio élèves-enseignant au Burundi en 2008.	148

Tableau 28 : Elèves sous Sheeting et Arbres en 2008 au Rwanda -----	154
Tableau 29 : Nombre total d'élèves qui suivent leurs cours sous sheetings ou arbre par district -----	155
Tableau 30 : Etat des salles de classes des écoles primaires au Rwanda en 2007 -----	156
Tableau 31 : Equipement hygiénique des écoles par province en 2008 au Rwanda -----	159
Tableau 32 : Possession d'électricité dans les écoles par district au Rwanda en 2008 -----	162
Tableau 33 : Ratio Livres/Elèves au Rwanda en 2008 -----	166
Tableau 34 : Nombre d'handicapés physiques par sexe, par province et par niveau -----	172
Tableau 35 : Evolution des dépenses sur l'éducation au Rwanda de 2002 à 2008 -----	176
Tableau 36 : Evolution des dépenses sur l'éducation au Burundi de 1990 à 2004 -----	177
Tableau 37 : Evolution relative des dépenses sur l'éducation en RDC de 1980 à 2002 -----	177
Tableau 38 : Evolution du budget de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel en RDC, 1982-2006 (en monnaie constante US\$, 2006) -----	178
Tableau 39 : Répartition des dépenses publiques par cycle d'enseignement au Burundi -----	180
Tableau 40 : Dépenses des ménages sur l'enseignement primaire public au Rwanda en en 2002 -----	187
Tableau 41 : Moyenne des dépenses privées par élève en 2006 au Rwanda (en Frw) -----	189
Tableau 42 : Répartition des dépenses publiques d'éducation entre foyers les plus pauvres et les foyers plus riches dans un groupe des pays sélectionnés -----	191
Tableau 43 : Frais par élève dans les écoles primaires publiques en RDC, 2003 -----	193
Tableau 44 : Financement extérieur d'appui au budget au Rwanda et leur projection -----	195
Tableau 45 : Financement extérieur de l'éducation au Burundi en 2006 -----	195
Tableau 46 : Répartition des dépenses par catégorie administrative et pédagogique en 2008 (%) -----	196
Tableau 47 : Salaire mensuel des enseignants au Rwanda par qualification en 2008 -----	198
Tableau 48 : Taux d'abandon à l'école primaire au Burundi entre 2000 à 2009 -----	206
Tableau 49 : Taux de redoublement à l'école primaire au Burundi de 2000 à 2009 -----	207
Tableau 50 : Taux d'abandon à l'école primaire en République Démocratique du Congo -----	209
Tableau 51 : Taux d'abandon à l'école primaire au Rwanda par année -----	211
Tableau 52 : Taux de redoublement à l'école primaire au Rwanda entre 2000 - 2008 -----	212
Tableau 53 : Taux de redoublement à l'école primaire en Afrique subsaharienne -----	213
Tableau 54 : L'évolution du taux d'achèvement aux pays de la CEPGL entre 1990 à 2007 -----	215
Tableau 55 : Taux d'achèvement d'une cohorte pour les pays de la CEPGL -----	220
Tableau 56 : Coefficient d'efficacité interne à l'école primaire aux pays de la CEPGL -----	222
Tableau 57 : Coefficient d'efficacité interne, année 2000 ou proche -----	225
Tableau 58 : Calculs des gaspillages des dépenses suite aux abandons et aux redoublements -----	229
Tableau 59 : Dépenses gaspillées par les redoublements et abandons au Rwanda en 2008 -----	229
Tableau 60 : Niveau des acquisitions des élèves selon l'enquête MLA 2003. -----	233

Tableau 61 : Processus de passation des examens nationaux au Rwanda en 2008 -----	235
Tableau 62 : Les 10 premiers districts qui ont obtenu le bon résultat à l'examen au Rwanda 2008 -----	238
Tableau 63 : Taux de réussite à l'examen national du primaire en 2008 par province -----	238
Tableau 64 : Liste des 16 premières écoles à l'examen national du primaire en 2008 -----	239
Tableau 65 : Liste des 21 premiers élèves à l'examen national de fin du primaire en 2008. -----	241
Tableau 66 : Performance des élèves à l'examen national par discipline et par sexe au Rwanda -----	243
Tableau 67 : Résultats des élèves de 2 ^{ème} et 5 ^{ème} année aux tests PASEC 2008/2009 -----	245
Tableau 68 : Réussite des élèves selon le milieu de résidence au test PASEC, 2008-2009-----	246
Tableau 69 : Réussite des élèves selon le genre au test PASEC, 2008-2009-----	247
Tableau 70 : Age moyen des élèves selon le niveau et effets sur les apprentissages-----	247
Tableau 71 : Situation du redoublement par niveau d'enseignement et son effet sur les apprentissages des élèves -----	248
Tableau 72 : Calendrier des enquêtes-----	268
Tableau 73 : Taille de la population et échantillon de l'étude -----	269
Tableau 74 : Pourcentage de l'échantillon d'élèves selon l'âge -----	281
Tableau 75 : Répartition des nouveaux inscrits en première année, année scolaire 2008 -----	282
Tableau 76 : Proportion du choix professionnel des élèves -----	286
Tableau 77 : Nombre d'enfants en famille par milieu de résidence-----	287
Tableau 78 : Niveau d'études des parents-----	288
Tableau 79 : Répartition des parents par profession selon le statut de l'école-----	289
Tableau 80 : Le temps parcouru par les élèves pour arriver à l'école -----	290
Tableau 81 : Distance à parcourir par les élèves du primaire au Burundi (QUID, 2002) -----	291
Tableau 82 : Nombre de fois que les élèves mangent par jour par milieu -----	294
Tableau 83 : Correspondance entre expérience professionnelle du directeur et résultats de l'école -----	299
Tableau 84 : Proportion des enseignants qui savent utiliser l'ordinateur-----	301
Tableau 85 : Répartition des enseignants par niveau salarial mensuel -----	307
Tableau 86 : Répartition des enseignants selon qu'ils ont l'activité génératrice de revenu -----	309
Tableau 87 : Choix de la profession enseignante par enseignants -----	311
Tableau 88 : Ratio élèves-livres selon le statut de l'école-----	312
Tableau 89 : Maintien et contrôle des documents officiels de l'enseignant-----	313
Tableau 90 : Salle des classes selon le type de mur par statut de l'école-----	318
Tableau 91 : Ratio élèves-pupitre par statut de l'école-----	321
Tableau 92 : Disponibilité des équipements d'appui au fonctionnement des écoles-----	322
Tableau 93 : Appréciation des enseignants au style de direction de direction de l'école -----	327
Tableau 94 : Appréciation des parents sur leurs relations avec le directeur d'école-----	331

Tableau 95 : Apport de la décentralisation sur le fonctionnement des écoles primaires -----	333
Tableau 96 : Proportion d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en 2008 -----	344
Tableau 97 : Avis sur la décision de redoublement scolaire -----	347
Tableau 98 : Modèles explicatifs de redoublement à l'école primaire au Rwanda -----	350
Tableau 99 : Elèves qui ont abandonné au moins une fois l'école par sexe, milieu et statut -----	364
Tableau 100 : Raisons d'abandon scolaire selon les élèves -----	365
Tableau 101 : Raison d'abandon scolaire au Burundi en 2002 -----	368
Tableau 102 : Estimation des paramètres des variables explicatives de l'abandon scolaire -----	369
Tableau 103 : Résultat des estimations -----	379
Tableau 104 : Impacts alternatifs d'une scolarité sans redoublement ni abandon, avec différences 3^{ème} et 5^{ème} année, de quelques variables explicatives -----	380

Liste des graphiques

Graphique 1 : Les conflits violents aggravent les inégalités d'éducation -----	43
Graphique 2 : Raison ayant poussé des enfants à rejoindre une entité armée en RDC, au Rwanda et au Congo Brazzaville -----	53
Graphique 3 : Evolution du revenu national au Rwanda de 1989 à 2001 -----	77
Graphique 4 : Evolution du budget national en RDC de 1997 à 2006 -----	78
Graphique 5 : Effectif scolaire pour 1.000.000 habitants en Afrique coloniale en 1960 -----	93
Graphique 6 : Effectif des élèves du primaire aux pays de la CEPGL de 1960-2008 -----	116
Graphique 7 : Evolution des effectifs des élèves du primaire de 1989 à 2004 au Burundi. -----	117
Graphique 8 : Pourcentage des filles scolarisées à l'école primaire en Afrique Subsaharienne en 2008 -----	120
Graphique 9 : Pourcentage des enfants en âge de scolarisation au primaire non scolarisés en Afrique Subsaharienne en 2008-----	121
Graphique 10 : Taux brut de scolarisation à l'école primaire aux pays de la CEPGL entre 1970 à 2008. -----	125
Graphique 11 : Evolution du taux net de scolarisation aux pays de la CEPGL de 1979 à 2008 -----	128
Graphique 12 : Taux net de scolarisation au primaire en 2008-09 en RDC selon le revenu et niveau d'éducation des parents-----	129
Graphique 13 : Taux net de scolarisation au primaire en Afrique subsaharienne en 2008 -----	130
Graphique 14 : Indice de parité de scolarisation nette dans certains pays de l'Afrique subsaharienne en 2008	131
Graphique 15 : Espérance de vie scolaire (EVS) au primaire pour certains pays de l'Afrique Subsaharienne en 2008 -----	133
Graphique 16 : Taux de qualification des enseignants au primaire, Rwanda de 1990-2008-----	137
Graphique 17 : Taux de qualification des enseignants par province au Rwanda en 2008 -----	140
Graphique 18 : Evolution des effectifs des écoles primaires au Rwanda et au Burundi (1990/2008)-----	150
Graphique 19 : Evolution du ratio élèves/classe au Rwanda et au Burundi de 1990-2008 -----	152
Graphique 20 : Proportion des salles de classe en bon état en 2008-2009 en RDC-----	157
Graphique 21 : Dépenses allouées à l'éducation au Rwanda et au Burundi de 2000-2008 -----	178
Graphique 22 : Répartition des dépenses d'éducation par cycle d'enseignement au Rwanda -----	181
Graphique 23 : Distribution des dépenses d'éducation par programme dans les pays Africains à faible priorité budgétaire en 2003 -----	182
Graphique 24 : Dépenses publiques de l'enseignement primaire en % du PIB au Rwanda de 1982-2003 ----	183
Graphique 25 : Coût unitaire au primaire en % du PIB/Tête dans quelques pays africains en 2006 -----	184
Graphique 26 : Rapport des coûts unitaires Elèves du primaire/Etudiant du supérieur au Rwanda-----	185
Graphique 27 : Evolution des dépenses unitaires d'enfant de 1990 à 2004 au Burundi -----	187

Graphique 28 : Dépenses salariales des enseignants en % des dépenses publiques sur le primaire pour certains pays Africains en 2003 -----	199
Graphique 29 : Salaire des enseignants par unité du PIB dans quelques pays Africains en 2003 -----	200
Graphique 30 : Disparité de rétention par province au Burundi en 2004 -----	208
Graphique 31 : Taux de redoublement par sexe à l'école primaire en RDC de 1999-2008 -----	210
Graphique 32 : Taux d'achèvement brut à l'école primaire en Afrique Subsaharienne en 2005 -----	216
Graphique 33 : Profil de rétention (part des élèves de la première année du primaire qui passent aux années suivantes) Rwanda, en 2002/2003-2008 -----	218
Graphique 34 : Pourcentage d'enfant accédant à un niveau d'études au Burundi, 2006-----	218
Graphique 35 : Efficacité interne partielle aux pays africains entre 2002/03 ou proche. -----	224
Graphique 36 : Efficacité interne de l'enseignement primaire dans certains pays subsahariens en 2006-----	226
Graphique 37 : Evolution du coefficient d'efficacité interne au Rwanda entre 1961 et 2008 -----	227
Graphique 38 : Performance des élèves à l'examen national au Rwanda de 2000 à 2008 -----	237
Graphique 39 : Evolution du taux de réussite à l'examen national du primaire au Burundi.-----	242
Graphique 40 : Pourcentage de maîtrise globale et par test du Burundi en 2002 -----	244
Graphique 41 : Présentation graphique de la fonction logistique -----	278
Graphique 42 : Ratio élèves-classe selon le statut de l'école -----	319
Graphique 43 : Proportion des personnes qui aident les élèves à faire leurs devoirs à domicile -----	356
Graphique 44 : Travail des enfants en RDC en 2010 -----	367
Graphique 45 : Probabilité d'atteindre un niveau d'éducation correct pour orphelins au Kenya, Tanzanie et Mozambique en 1999-----	371
Graphique 46 : Relation entre le taux d'abandon et le taux de redoublement dans l'enseignement primaire (44 pays africains, 2002 ou année proche)-----	374

Liste des figures et cartes

Figure 1 : Carte des Grands Lacs Africains	36
Figure 2 : Répartition des enfants soldats au monde	51
Figure 3 : Le rôle positif et/ou négatif de l'enseignement	85
Figure 4 : Classification des scores à l'examen national au Rwanda en 2008	236
Figure 5 : Structure de la base des données	271

Liste des annexes

Annexe 1 : Localisation des pays de la CEPGL en Afrique	419
Annexe 2 : Structure du système éducatif en RDC	420
Annexe 3 : Structure du système éducatif au Rwanda	421
Annexe 4 : Structure du système éducatif au Burundi	422
Annexe 5 : Liste des variables globales et relatives aux élèves	423
Annexe 6 : Liste des variables relatives aux enseignants	424
Annexe 7 : Liste des variables relatives au directeur et leurs codes	425
Annexe 8 : Répartition écoles enquêtées par province	426
Annexe 9 : Statistiques descriptives de l'échantillon élèves	427
Annexe 10 : Statistique descriptives de la strate des parents interrogés	428
Annexe 11 : Statistiques descriptives de l'échantillon des directeurs interrogés	429
Annexe 12 : Statistiques descriptives de l'échantillon des enseignants interrogés	430
Annexe 13 : Modèle d'estimation des coefficients VIF à la variable redoublement	431
Annexe 14 : Modèle d'estimation des coefficients VIF à la variable abandon	432
Annexe 15 : Questionnaire destiné aux élèves	433
Annexe 16 : Questionnaire destiné aux enseignants	438
Annexe 17 : Questionnaire destiné aux directeurs	447
Annexe 18 : Questionnaire destiné aux parents	457
Annexe 19 : Protocole d'entretien avec les agents du Ministère (central)	462
Annexe 20 : Protocole d'entretien avec le personnel de l'éducation au district	463
Annexe 21 : Protocole d'entretien avec les abandons scolaire	464
Annexe 22 : Corrélacion entre variables	465

Liste des sigles et abréviations

A2 : Diplôme des Humanités (Secondaire)

ASS : Afrique du Sud de Sahara

BREDA : Le Bureau Régional pour l'Education en Afrique de l'UNESCO

CEPGL: Communauté Economique des pays des Grands Lacs

CHR : Haut Commissariat pour les Réfugiés

CICR : Comité International de la Croix-Rouge

CNDP : Centre National de Développement des programmes

CNE : Centre National des Examens

DFID : Département du Développement International (*Department for International Development*)

EPT : Education Pour Tous

EPU : Education Primaire Universelle

EVS : Espérance de Vie Scolaire

Fbu : Franc Burundais

FC : Franc Congolais

FPR : Front Patriotique Rwandais

Frw : Franc Rwandais

GBS : Global Budget Support

GRIP : Groupe de Recherche et d'Information sur la Paix et la Sécurité

FRODEBU : Front pour la Démocratie au Burundi

IEA : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

INS: Institut National de Statistique

INSR: Institut National des Statistiques du Rwanda

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

MICS : L'Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples (Multiple Indicator Cluster Survey)

MINECOFIN : Ministère de Finance et de la Planification Economique

MINEDUC: Ministère de l'Education

MINEPRISEC : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire

MLA : Monitoring Learning Achievement

MVK : Mairie de la Ville de Kigali

NISR: National Institute of Statistics of Rwanda

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

OIT : Organisation Internationale du Travail

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONUSIDA : Organisation des Nations Unies sur le VIH/SIDA

PARMEHUTU : Parti pour l'émancipation Hutu

PASEC : Le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Etats et gouvernements
membres de la CONFEMEN

PIB : Produit Intérieur Brut

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

RCA : République Centrafricaine

RDC : République Démocratique du Congo

RDRP : Rwanda Demobilization and Reintegration Programme

SIDA : Syndrome de l'Immunodéficience Acquise

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

STATA : Statistical Software

STE : Science et Technologie Elémentaire

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TTC : Teacher Training centre

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance (United Nations Children's Fund)

UPRONA : Union pour le Progrès National

USAID : Agence des Etats-Unis pour le Développement International (United States Agency for International Development)

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

Introduction

L'éducation a des effets mesurables et incontournables sur la croissance, l'environnement, la démographie, l'hygiène et l'état de santé. Elle conditionne la modification des comportements sociaux, des modes et gains de production et la croissance économique. L'éducation est un facteur essentiel dans la réduction des inégalités et favorise en même temps la participation des populations au développement, l'exercice de la citoyenneté, la bonne gouvernance et par là la stabilité politique. Enfin, elle est à la croisée des droits fondamentaux de chaque individu et des enjeux globaux (Baudelot, Chatard, Gobble, Satchova, 2004 ; Fournier, 1971 ; Hallak, 1974).

Dans le cadre d'accès à l'éducation pour tous, la Communauté Internationale s'est mobilisée à partir de l'année 1990, pendant la conférence tenue à Jomtien en Thaïlande avec l'objectif ambitieux de faire de l'accès à l'éducation de base en l'an 2000, une priorité des gouvernements et de l'aide internationale.

Dix ans après Jomtien, la communauté Internationale s'est de nouveau réunie en avril 2000 à Dakar et partant du bilan de ces 10 ans, s'est engagée sur six grands objectifs de l'éducation pour tous avec un horizon étendu à 2015. Les plus prioritaires sont de «permettre à tous les enfants d'ici 2015, de faire un cycle complet d'études primaires de qualité et d'éliminer les disparités tenant au sexe à tous les niveaux de l'enseignement (UNESCO, 2003).

Cependant, alors que certains pays avancent vers l'atteinte de ces objectifs ceux de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL) sont confrontés tôt à des conflits ethniques et armés qui ont non seulement détruit les infrastructures, les ressources humaines, les équipements d'appui, mais également les espoirs et les ambitions d'une génération entière d'enfants, entraînant comme conséquence le ralentissement des progrès vers l'EPT (UNESCO, 2011).

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le contexte dans lequel l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL a évolué de 1990 à 2000. Pendant cette période atroce, les systèmes éducatifs ont fonctionné sous forme d'urgence et puis de développement vers les années 2000 pour le Rwanda et le Burundi et 2003 pour la RDC.

Mais après cette période, ces systèmes ont-ils enregistré des progrès considérables vers les engagements tenus à Dakar en 2000? Les différents rapports sur ces pays montrent que des progrès dans le domaine de la scolarisation net au primaire ont été réalisés par rapport à la période de conflits. De 1995 à 2008 par exemple, la RDC est passée de 58% en 1995 à 74,8% de taux de scolarisation net, le Rwanda de 70,1% à 96% et le Burundi de 34,3% à 99%

(PASEC/Burundi, 2009 ; World Bank/Rwanda, 2011 ; Institut de statistique de l'UNESCO, 2009 ; Ministères de l'éducation dans ces trois pays).

Cependant, ces mêmes rapports montrent que le taux de redoublement (36,6% Burundi, 18% Rwanda, 15,3% RDC) et d'abandon (4,9% Burundi, 11,8% Rwanda et 6,5% RDC) sont parmi les plus élevés de l'Afrique subsaharienne. C'est ainsi que, nous nous sommes posés la question sur le niveau d'efficacité interne de l'enseignement primaire dans ces pays.

Une étude qui porterait sur l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL durant la période post-conflit s'est avérée à notre sens d'importance capitale parce que, si nous admettons que l'école est une organisation de production des services, elle doit être efficace pour atteindre ses objectifs à court, moyen et long terme. De même, il est important d'évaluer son efficacité interne pour se rassurer non seulement du progrès, mais également et surtout de ses faiblesses et leurs causes en vue des décisions correctrices.

Une autre conséquence provient de l'inefficacité interne de l'enseignement primaire, elle peut accroître le taux actuellement élevé d'analphabétisme (34,1% pour le Burundi, 33,4 pour la RDC, 29,7% pour le Rwanda) de la population qui aurait à son tour un impact négatif non seulement sur le développement vers l'éducation pour tous, mais aussi sur le développement socio-économique et la qualité morale et civique d'une société où le tissu social a été déchiré.

Les conclusions des études diverses réalisées ailleurs sur l'efficacité interne de l'éducation, affirment l'hypothèse selon laquelle le redoublement aurait un impact sur l'abandon scolaire et ces deux amènent à un gaspillage des ressources et ainsi à l'inefficacité interne du système (Bernard, Simon et Vianou, 2005).

Dans la recherche portant sur les systèmes éducatifs africains, Orivel et Perrot (1989) aboutissent à la conclusion selon laquelle : « le redoublement est le facteur le plus significatif de l'abandon scolaire ». Selon eux : « les deux phénomènes conduisent à un gaspillage des ressources financières allouées à l'éducation ». Plus le taux de redoublement est élevé, plus le taux d'abandon est important et le gaspillage conséquent. L'élève qui abandonne ses études avant la fin de la scolarisation primaire, a toutes les chances de perdre rapidement les acquis et peut devenir analphabète. D'un autre côté, cet abandon aurait comme conséquence l'inégalité de distribution des ressources publiques que chacun d'enfants devrait bénéficier via l'éducation de base.

Notre préoccupation concerne l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de

la CEPGL, parce que, quelle que soit la classe où l'élève quitte le système éducatif, un coût financier a été supporté par les différents acteurs. Plus les abandons et les redoublements sont faibles, moins les ressources éducatives sont gaspillées. Les pays de la CEPGL pourraient être à la hauteur de leurs engagements internationaux (éducation pour tous et éducation primaire universelle) s'ils améliorent le taux d'achèvement du cycle primaire par la réduction de redoublement et d'abandon scolaire.

Bien que d'habitude on fasse l'évaluation de l'efficacité interne par des indicateurs qualitatifs et quantitatifs (Méthodologie du PASEC par exemple), notre recherche s'est focalisée surtout sur les indicateurs quantitatifs pour la simple raison que certaines contraintes ne nous ont pas permis d'enregistrer de test dans les écoles et nous nous sommes limité sur l'exploitation des résultats des élèves aux examens de fin du primaire auxquels nous avons ajouté les résultats au test MLA (2003) et PASEC Burundi 2008 (2009).

Les données des rapports des ministères, des organismes internationaux et des enquêtes ménages disponibles sur le Rwanda, le Burundi, la RDC et l'Afrique subsaharienne, ont permis dans un premier temps par l'analyse des données existantes sur le taux de promotion, d'abandon, de redoublement et d'achèvement d'une part, et les coûts alloués à l'éducation d'élèves, d'autre part, de vérifier notre hypothèse de recherche selon laquelle : *« l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL est faible et constitue un gaspillage des ressources et le taux de déperdition serait parmi la base de son inefficacité. »*

En suite, une autre question a surgi en nous : *« comme le taux de redoublement et d'abandon scolaire est élevé, quelles en sont les causes principales? »* En nous inspirant d'autres recherches réalisées ailleurs sur cette problématique de redoublement et d'abandon scolaire (Ouellet, 1994 ; Coleman, 1966 ; Bernard, Simon et Vianou, 2005 ; Paul et Troncin, 2004, Leblanc, 1993) nous avons orienté notre questionnement sur trois groupes de variables: les variables individuelles, familiales et scolaires. Ainsi, les questions fil conducteur de notre enquête dans les écoles ont été les suivantes:

- *Quels sont les facteurs individuels qui influent sur le phénomène redoublement et abandon scolaire à l'école primaire aux pays de la CEPGL?*
- *Quels sont les facteurs familiaux qui influent sur le phénomène redoublement et abandon scolaire à l'école primaire aux pays de la CEPGL?*

- *Quels sont les facteurs scolaires qui influent sur le phénomène redoublement et abandon scolaire aux pays de la CEPGL?*
- *Le redoublement influe-t-il sur l'abandon scolaire?*

Pour mener à bien notre étude, nous avons eu recours aux différentes méthodes couramment utilisées en sciences humaines et sociales. Du premier jusqu'au cinquième chapitre, nous avons exploité les données des différents rapports des ministères, des organisations internationales, des chercheurs. Dans ces chapitres l'objectif est d'abord de décrire et d'analyser le contexte dans lequel l'enseignement primaire a évolué dans les trois pays ; puis d'identifier les progrès réalisés vers l'éducation pour tous et enfin, le niveau de leur efficacité interne vu en termes de promotion, redoublement, abandon, notes obtenues à l'examen de fin du primaire et aux tests MLA et PASEC (2009).

Du sixième au huitième chapitre, nous présenterons et analyserons les facteurs explicatifs du phénomène redoublement et abandon scolaire élevé dans les pays de la CEPGL. En effet, pour répondre aux quatre questions que nous avons mentionnées plus haut, nous avons mené une enquête en 2008 dans 89 écoles primaires au Rwanda dans lesquels les questionnaires auto administrés et questionnaires contrôlés par enquêteur ont été utilisés. En plus des entretiens ont été organisés auprès des personnes témoins (32 agents du ministère de l'éducation et des districts en charge de l'éducation). Limiter notre enquête sur le Rwanda ne dépend pas de notre choix, mais plutôt des contraintes sécuritaires au Burundi et en RDC. Le but de ces chapitres est de déterminer les facteurs explicatifs du taux élevé d'abandon et de redoublement à l'école primaire aux pays de la CEPGL et de proposer des mesures pour réduire ce phénomène qui est l'un des freins à l'avancement vers les objectifs de développement du millénaire parmi lesquels l'éducation pour tous et l'éducation primaire universelle.

Cette étude qui s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et spécifiquement l'évaluation des systèmes éducatifs est de grand intérêt parce qu'elle apporte une contribution à l'évaluation régionale de l'éducation pour tous pendant une période post conflit. Les débats et les résultats constitueront des pistes de prise de décisions utiles aux décideurs ou personnes soucieuses du développement de l'enseignement primaire pour un développement durable et de l'éducation pour tous qui est un droit pour toute personne et clé de voute au développement socio-économique si ses idéaux sont positifs.

L'analyse de l'efficacité interne des systèmes éducatifs entre pays s'inscrit dans le champ de l'évaluation internationale des systèmes éducatifs. L'évaluation en éducation peut être définie comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves.» Stufflebeam (1980, p.48) précise : «l'évaluation est le processus qui consiste à décrire, recueillir et fournir des informations utiles pour porter un jugement décisif (de décision) en fonction de diverses possibilités.»

Il s'agit ici de recueillir des indices permettant d'apprécier la qualité et l'efficacité du processus de formation. Ces indices peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. Ils sont le plus souvent accompagnés de valeurs ou de critères de référence. Cette forme d'évaluation peut se structurer en bilan mais également et surtout s'inscrire dans une perspective de régulation du processus mis en œuvre.

L'éducation est perçue différemment selon les personnes. A certains moments, les gens s'accordent sur le rôle que doit jouer l'éducation dans la société, mais à d'autres, les avis diffèrent. Les systèmes d'éducation varient d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre et même d'un système à l'autre en termes de contenu, de connaissances transmises, de méthodes d'enseignement, de structures administratives, du nombre d'années à accomplir pour acquérir une formation reconnue, de formation du personnel, de compétences des enseignants, etc. En étudier les variations et les constantes constitue l'un des aspects de la démarche comparative en éducation. L'information obtenue à partir de comparaisons peut être utilisée à toutes sortes de fins et de plusieurs façons.

Ainsi Noah (1984) affirme que des études descriptives provenant d'études nationales permettent d'évaluer la position d'un pays par rapport à un autre concernant différents sujets liés à l'éducation. Mons (2004, p.2) ajoute que : les grandes enquêtes internationales s'inscrivent dans le mouvement de l'éducation comparée. Ces enquêtes statistiques se sont développées aux lendemains de la seconde guerre mondiale grâce à la création des organismes internationaux et visent à mettre en relation, d'un côté, les performances des systèmes éducatifs et, de l'autre, les structures qui caractérisent les caractéristiques des élèves qu'ils accueillent et les ressources mises à contribution (ressources financières, humaines, pédagogiques...). L'objectif étant de déterminer, au-delà des caractéristiques propres aux élèves, les facteurs scolaires qui agissent positivement sur le développement et la qualité des systèmes éducatifs.

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la démarche méthodologique que nous avons utilisé pour analyser et présenter les résultats de notre étude. Nous commencerons par la comparaison entre pays de la communauté économique des pays des Grands Lacs, puis les pays de l'Afrique Subsaharienne et enfin les pays du monde (selon la disponibilité des données).

L'idée de mener cette étude est née des débats et résistances que nous avons remarqués pendant que nous travaillions au Ministère de l'éducation (direction des études et planification) entre différents acteurs impliqués dans le système éducatif sur l'investissement en éducation et la réduction des redoublements et abandons scolaire d'une part, et d'autre part, de notre expérience dans les trois pays sur la scolarisation des enfants, le redoublement, l'abandon, l'application des mesures relatives aux travaux des enfants en âge de scolarisation et les conflits ethniques et armés.

Ce travail est subdivisé en huit chapitres qui sont suivis par une conclusion générale et des propositions de recherches complémentaires.

Le premier chapitre est consacré au contexte socio - politique et économique des pays de la CEPGL. Nous présentons ici le portrait du contexte démographique, historique et politique des pays de cette communauté et des contraintes auxquelles ils font face. Une brève présentation et discussion sur la genèse et les conséquences des conflits aux pays de la CEPGL seront présentées dans ce chapitre. Le but de ce chapitre est d'indiquer le contexte dans lequel l'éducation a évolué, car le système éducatif dépend aussi bien du contexte politique, socio-économique des familles, etc.

Le deuxième chapitre porte sur la théorisation sur le concept de l'éducation, la genèse et historique de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL. Compte tenu de ces effets de structure, dans ce chapitre nous présenterons le concept de l'éducation en général et l'historique de l'éducation dans les pays de la CEPGL. Ceci dans la période coloniale, mais aussi de la nécessité, une fois parvenue l'ère des indépendances de bâtir en particulier par l'accès à l'éducation des états modernes. Le but ici est de présenter comment le système éducatif en général et l'enseignement primaire en particulier est passé du système traditionnel (sans alphabétisation) au système moderne et ses différentes réformes. L'accent sera mis sur le Rwanda pour lequel les données sont disponibles.

Le troisième chapitre est consacré à la diversité et évolution de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL. Dans ce chapitre, nous traiterons de l'offre et de la demande pendant trois

moments qui ont marqué l'histoire de ces pays, c'est-à-dire, la période d'après indépendance jusqu'à la veille des grands conflits (1961-1990), la période pendant les conflits (1990-2000) et la période d'après les grands conflits (après 2000). Le but de ce chapitre est de montrer les progrès réalisés vers l'éducation primaire universelle.

Le quatrième chapitre est consacré au financement de l'éducation aux pays de la CEPGL. Dans ce chapitre nous traiterons de financement de l'éducation en général et celui de l'enseignement primaire et leurs comparaisons avec ceux des pays de la région subsaharienne. Le but de ce chapitre est de déterminer le niveau de priorité accordé à l'éducation en général et de l'enseignement primaire dans l'arbitrage des ressources financières.

Le cinquième chapitre est axé sur l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL. Dans ce chapitre, nous traiterons de promotion, de redoublement, d'abandon, d'achèvement, du coefficient d'efficacité interne et de notes à l'examen national et aux tests MLA et PASEC (2009). Le but ici est d'indiquer si l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL est efficace ou non.

Le sixième chapitre est consacré au cadre méthodologique de notre enquête. Nous décrirons dans ce chapitre d'abord, la population et échantillon de notre recherche, et puis les outils que nous avons utilisés pour collecter les données et enfin, les méthodes utilisées pour traiter, analyser les données et interpréter les résultats de notre enquête. Notre enquête dans les écoles a été réalisée pendant l'année scolaire 2008, de mars à novembre. Au total, 831 élèves, 890 enseignants, 89 directeurs et 354 parents ont répondu à notre enquête. Le traitement a été fait par les statistiques descriptives et de régression logistique à partir du logiciel SPSS et STATA. Le but de ce chapitre est de présenter comment avons-nous procédé méthodologiquement pour amener au bout notre enquête de terrain.

Le septième chapitre porte sur l'analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon de l'étude. Dans ce chapitre, nous présenterons les caractéristiques de l'échantillon de notre enquête et les comparaisons seront faites par rapport aux données traitées aux chapitres trois et quatre. Ces données constitueront un ajout ou vérification aux caractéristiques des écoles, des élèves, des enseignants, des directeurs et des parents que nous n'avons pas mentionné aux chapitres trois et quatre de ce travail suite au manque des données.

Le chapitre huit est consacré à l'analyse et discussion sur les facteurs explicatifs de redoublement et abandon scolaire. Les résultats qui seront présentés ici, démontreront parmi les

facteurs individuels, familiaux et scolaires identifiés pour notre étude lesquels prédisent le redoublement et abandon scolaires. Ces quatre questions de notre étude relatives aux causes de redoublement et abandon seront abordées dans ce chapitre.

**PARTIE I. ANALYSE DU CONTEXTE CONFLICTUEL ET HISTORIQUE
DES PAYS DE LA CEPGL**

CHAPITRE 1. CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE ET ECONOMIQUE DES PAYS DE LA CEPGL

Ce premier chapitre est consacré au portrait du contexte démographique, historique et politique des pays de la CEPGL et des contraintes auxquelles ils font face. Cela est indispensable pour bien apprécier la situation dans laquelle évoluent leurs systèmes éducatifs ainsi que leurs spécificités comparativement à d'autres pays. Nos analyses sont basées sur la technique documentaire et l'analyse du contenu des documents relatifs au sujet à traiter.

1.1. Situation géographique

Située à cheval sur l'équateur et les pays de l'Afrique centrale et de l'Afrique de l'est, la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL) est composée par la République Démocratique du Congo, le Rwanda et le Burundi (Voir carte n°1). Le Burundi et le Rwanda sont classés parmi les pays de l'Afrique de l'est, alors que la République Démocratique du Congo fait partie de l'Afrique centrale. Cette communauté couvre une superficie de 2.399.582 km² et partage la frontière avec la Tanzanie, l'Ouganda, la Zambie, l'Angola, le Congo Brazza, la République Centre Africaine, le Soudan et l'enclave de Cabinda.

La République Démocratique du Congo, capitale Kinshasa qui est à cheval sur l'équateur, avec sa capitale Kinshasa, a une superficie de 2.345.410km², dont 2. 267. 600 km² de terre et 77.810 km² d'eau, c'est le 3^{ème} plus grand pays d'Afrique (INS, 2011) et 12^{ème} au monde. Elle partage les frontières avec l'enclave du Cabinda, la République Centrafricaine, le Congo Brazza, le Soudan, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi, la Tanzanie, la Zambie et l'Angola. Elle s'étend de l'Océan Atlantique jusqu'aux plateaux de l'Est et inclut la plus grande partie du bassin du fleuve Congo couvrant une superficie de plus de 1.000.000Km². Le nord du pays est l'un des plus grands domaines de la forêt équatoriale. L'est borde le grand Rift est - africain, domaine des montagnes, des collines, des Grands Lacs et des volcans. Le sud et le centre constituent un domaine des savanes arborées formant un haut plateau riche en minerais.

La population congolaise est estimée à 70 millions d'habitants en 2011 avec une croissance démographique proche de 3% (INS, 2011), soit une densité de 29,9 habitants/Km². Elle est composée de plus de 250 groupes ethniques et/ou tribus, avec des langues et cultures différentes, les groupes bantous rassemblant près de la majorité de la population. Le français la

langue officielle tandis que le lingala, le kikongo, le swahili et le tchiluba sont considérés comme les langues nationales¹.

Le climat y est chaud et humide dans la région du bassin fluvial, il devient plus sec et plus frais vers le sud. Au sud de l'équateur, la saison des pluies dure d'octobre à mai, et au nord d'avril à novembre. Au niveau de l'équateur, les précipitations sont relativement constantes toute l'année. La moyenne des précipitations pour l'ensemble du pays est de 107 centimètres d'eau, la température moyenne y étant de 25°C.

Le Burundi, capitale Bujumbura, est 84,3 fois plus petit que la RDC, avec une superficie de 27.834 km² (PASEC, 2009). Il partage les frontières avec le Rwanda, la RDC et la Tanzanie. C'est l'un des pays de hauts plateaux de l'Afrique centrale et de l'est, situé sur la ligne de séparation des eaux du Congo et du Nil.

Du point de vue géographique, historique et linguistique, il y a des ressemblances entre le Burundi et le Rwanda. Sa population, est estimée à 8.038.618 d'habitants en 2008 (PASEC, 2009), soit une densité de 312 habitants/km², la croissance démographique étant de 3,7% en 2005. Contrairement aux Congolais de la RDC, les Burundais parlent tous la même langue locale : le kirundi. Le français parlé subsidiairement par 3% de la population est considéré comme langue officielle. Le swahili est utilisé dans les petites entreprises et souvent dans les médias électroniques. Il est aussi parlé par un nombre non négligeable des jeunes urbains, de musulmans et des étrangers d'origine africaine et asiatique. Le Burundi jouit d'un climat équatorial tempéré avec une altitude moyenne de 722m. Le mont Hema, au sud-est de la capitale, culmine à 2.670m. La plaine de l'Imbo est la seule région dont l'altitude est inférieure à 1000m.

Le Rwanda, est le plus petit Etat de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs avec une superficie de 26.338 km², soit 89 fois plus petit que la RDC. Il est limité à l'ouest par la RDC, au nord par l'Ouganda, à l'est par la Tanzanie et au sud par le Burundi. Sa population, la plus dense de l'Afrique est estimée à 9,7 millions d'habitants en 2007, soit une densité moyenne de 374 habitants/km² avec une croissance démographique de 2,8% (World Bank, 2011).

Le Rwanda est généralement montagneux, ce qui lui a valu le nom de « pays de mille collines.» Son relief offre dans l'ensemble l'image d'une pénéplaine ondulée, se relevant

¹ Ces éléments d'informations, et d'autres non repris ici, sont disponibles auprès du recueil de données « CIA Factbook » à l'adresse <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cg.html> (accédé le 18/04/2011).

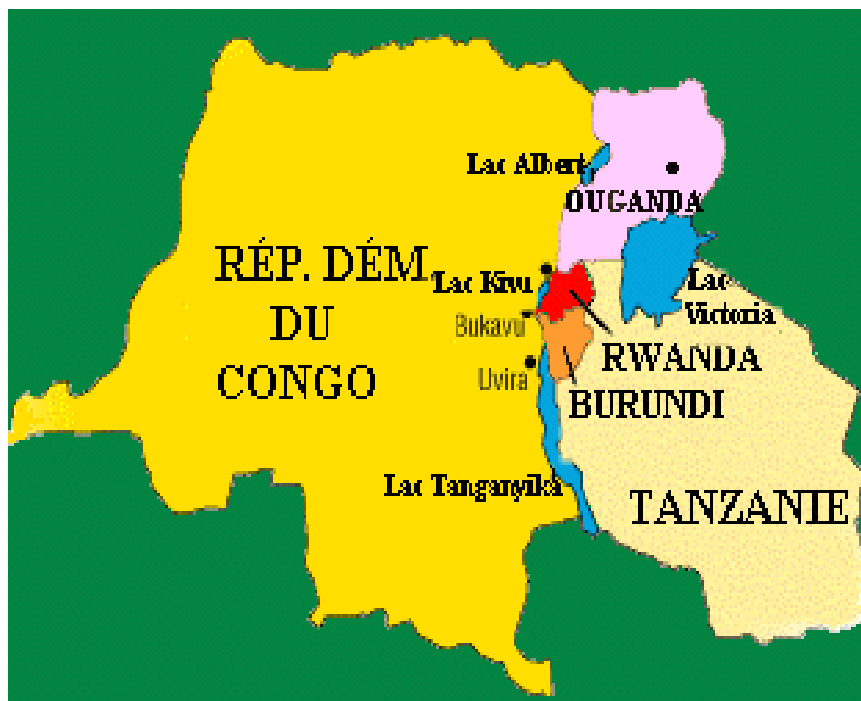
graduellement d'est en ouest et du sud au nord, découpé par d'innombrables vallées qui délimitent des collines étroites et allongées. L'altitude moyenne est d'environ 1800m.

Il est caractérisé par un climat tropical à saison sèche avec une température moyenne de 19°C. De la savane à population clairsemée, au climat relativement sec de l'est, on passe au centre à une région de hauts plateaux plus humides, bien peuplée, pour aboutir aux zones à population très dense de la crête Congo - Nil et des massifs volcaniques de l'ouest (Erny, 1978, p.5). Le Rwanda se trouve enclavé dans les terres, à plus ou moins 2000km² de l'océan Indien.

Comme son voisin le Burundi, le Rwanda est l'un des rares pays d'Afrique dont les limites territoriales préexistaient à la colonisation. Situé dans la région des Grands Lacs, il a été le théâtre des grandes migrations. Tous les habitants parlent la même langue locale, le kinyarwanda et utilisent le français et l'anglais comme langues étrangères et le swahili comme langue régionale.

Les pays de la Communauté des Pays des Grands Lacs ont des Grands Lacs, dont le Lac Kivu, le Lac Tanganyika, le Lac Victoria et le Lac Albert. La carte ci-dessous montre les Grands Lacs de cette région.

Figure 1 : Carte des Grands Lacs Africains



Source: WWW.defait-maeci.ge.ca /2009

1.2. Chronologie des événements socio - politiques et militaires des pays de la CEPGL

Longtemps colonisés par la Belgique, les pays de la CEPGL partagent quelques éléments historiques avec d'autres pays d'Afrique dont l'histoire est subdivisée en trois grandes périodes: la période précoloniale, la période coloniale et la période post-coloniale. Ce qui est déplorable est que la deuxième moitié du 20^{ème} siècle laisse sur les pages de l'histoire africaine de grosses tâches de sang. Les pays de la CEPGL ont particulièrement connu des spectacles de grandes violences, accompagnés des coups d'Etat au Rwanda et au Burundi. Ces violences ont été suivies du génocide au Rwanda et des massacres au Burundi. Une guérilla marathon et un renversement du pouvoir au Zaïre (devenu République Démocratique du Congo depuis 1998) ont été suivis d'une guerre régionale.

Ladite guerre engagée en RDC a impliqué un grand nombre de pays africains, dont le Rwanda, le Burundi, l'Ouganda, le Zimbabwe, l'Angola, le Tchad et la Namibie. De cette situation, il résulte pour ces pays des difficultés d'atteindre leurs engagements de développement du millénaire et de l'Education Pour Tous.

Or, s'il est un domaine d'intervention qui, pour des raisons de développement durable, mérite une attention et une mobilisation particulières, de la part de la Communauté Internationale et locale, c'est bien celui de l'éducation. En effet, l'éducation constitue un facteur déterminant pour la production des différents biens publics mondiaux tout en étant malheureusement très sensible aux conflits armés, qui d'ores et déjà en ont détruit les ressources humaines, les équipements scientifiques et pédagogiques, les infrastructures, etc.

L'éducation a des effets mesurables et incontournables sur la croissance, l'environnement, la démographie, l'hygiène et l'état de santé: elle conditionne la modification des comportements sociaux et des modes de production, les gains de production et la croissance économique. Elle est un facteur essentiel dans la réduction des inégalités qui favorise en même temps la participation des populations au développement, l'exercice de la citoyenneté, la bonne gouvernance et par là la stabilité politique. Enfin, elle est à la croisée des droits fondamentaux de chaque individu et des enjeux globaux (Baudelot et al., 2004).

Dans ce cadre, la Communauté Internationale s'est mobilisée à partir de 1990, pendant la conférence qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande avec l'objectif ambitieux de faire de l'accès à

l'éducation de base en l'an 2000, une priorité des gouvernements et de l'aide internationale. A l'issue de cette conférence, 155 pays se sont engagés à réaliser les objectifs suivants:

- la protection et l'éducation de la petite enfance ;
- l'apprentissage des jeunes et des adultes (augmentation de niveau de compétence) ;
- la parité des sexes dans l'enseignement primaire et secondaire ;
- l'alphabétisation des adultes;
- la qualité de l'éducation.

Dix ans après Jomtien, la Communauté Internationale s'est de nouveau réunie, en avril 2000 à Dakar. Partant du bilan de 10 ans après Jomtien, elle s'est engagée sur six grands objectifs de l'Education Pour Tous avec un horizon étendu à 2015. Les plus prioritaires sont de « permettre à tous les enfants d'ici 2015, de faire un cycle complet d'études primaires de qualité et éliminer les disparités tenant au sexe à tous les niveaux de l'enseignement.»

Les six objectifs de Dakar sur l'éducation pour tous sont les suivants: (UNESCO, 2003, p.28)

- Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

- Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage, reconnus et quantifiables, -notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Cependant, le bilan de progrès réalisés, indique que le chemin est encore long et beaucoup de pays risquent de ne pas atteindre leurs engagements à l'Education Primaire Universelle en 2015. Selon le rapport de l'UNESCO sur le suivi de l'éducation pour tous (2011), « le nombre d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne diminue, mais à une cadence variable selon les pays. Près de 29 millions d'enfants de cette région en âge d'être scolarisés dans le primaire, dont 54% de filles, n'étaient pas inscrits à l'école en 2008, soit 13 millions de moins qu'en 1999. Les données du tableau 1 indiquent que les enfants non scolarisés au monde en 2008 se trouvent davantage dans la région de l'Afrique subsaharienne.

Tableau 1 : Forte progression vers l'enseignement primaire universel entre 1999-2008

	Scolarisation dans le primaire		Taux brut d'admission dans le primaire		Taux net ajusté de scolarisation ¹		Taux de survie jusqu'à la dernière année du primaire	Enfants non scolarisés	
	2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)		2007 (%)	2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	695 952	8	112	8	90	7	93	67 483	- 36
Pays à faible revenu	137 835	46	119	25	82	28	67	24 838	- 42
Pays à revenu moyen inférieur	397 520	5	111	6	90	6	88	35 846	- 36
Pays à revenu moyen supérieur	89 689	- 9	112	2	95	1	94	3 740	- 15
Pays à revenu élevé	71 287	- 2	102	2	96	- 0.3	98	3 065	3
Afrique subsaharienne	128 548	57	116	27	77	31	70	28 867	- 32
États arabes	40 840	17	99	14	86	11	97	6 188	- 34
Asie centrale	5 596	- 19	104	3	94	- 1	99	322	- 11
Asie de l'Est et Pacifique	188 708	- 14	103	4	95	1	...	7 869	- 27
Asie du Sud et de l'Ouest	192 978	26	122	7	90	14	66	17 919	- 51
Amérique latine et Caraïbes	67 687	- 3	121	1	95	1	86	2 946	- 21
Amérique du N./Europe occ.	51 747	- 2	103	0,2	96	- 2	99	2 224	55
Europe centrale et orientale	19 847	- 20	100	1	94	1	97	1 148	- 32

Source: UNESCO (2011, p.33)

En dépit des efforts fournis pour réduire l'effectif d'enfants non scolarisés de 1999 à 2008, les données du tableau montrent qu'environ 67483 millions d'enfants au monde à l'âge de scolarisation ne sont pas toujours scolarisés et l'Afrique Subsaharienne enregistre plus d'enfants non scolarisés au monde (28 867 millions).

Aux pays de la CEPGL, de nombreux d'enfants en âge de scolarisation à l'école primaire ne sont pas scolarisés. Selon le rapport MICS 2010 en RDC (INS, 2011), 51% des enfants en âge

d'inscription à l'école primaire sont inscrits en première année en 2010. Les taux nets d'admission, à l'école primaire, les plus bas sont observés dans les provinces de Kasai-Occidental (42%) et de l'Equateur (41%). Ce taux est plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural (71% contre 44%) et est presque identique entre les garçons (52%) et les filles (48%).

En plus, selon ce même rapport, 75% des enfants qui devraient être scolarisés à l'école primaire fréquentent un établissement primaire ou secondaire. C'est-à-dire que 25% d'enfants en âge de scolarisation ne bénéficient pas leur droit de l'éducation. Le niveau de fréquentation est supérieur chez les garçons (78%) plus que chez les filles (72%). La disparité géographique est observée en faveur du milieu urbain (86%) par rapport au milieu rural (70%). En plus, la disparité existe entre provinces: Kinshasa (90,3%), Bas-Congo (78,9%), Bandundu (80,3%), Equateur (68,4%), Province orientale (76,2%), nord-Kivu (72,4%), Maniema (78,5%), sud-Kivu (72,8%), Katanga (66,1%), Kasai oriental (78,3%), Kasai occidental (66,8%).

Enfin, le taux de scolarisation augmente avec le niveau d'instruction de la mère et avec le niveau socio-économique du ménage. La scolarisation est de 61% chez les enfants nés des mères sans instruction contre 89% chez ceux dont la mère a atteint le niveau secondaire ou plus. De même, 65% de scolarisation pour les ménages du quantile le plus pauvres, tandis qu'il est de 92% dans ceux du quintile le plus riche.

Quant au Burundi, le rapport MICS 2005 au Burundi (ISTEEBU, 2008), indique que seulement 50,7% des enfants en âge d'intégrer l'école primaire sont effectivement inscrits en première année du primaire. Un écart significatif existe selon le sexe, car ce taux net de scolarisation est de 52,8% chez les enfants de sexe masculin contre 48,5% chez les filles. En plus, il existe un écart significatif entre milieux urbain (67,3%) et rural (49,9%). Des écarts importants sont observés selon la région, la région ouest et la région centre se démarquent des autres avec respectivement 63,5% et 61%. La région de l'est reste la plus défavorisée avec un pourcentage de 35,5%. Enfin, il existe une corrélation positive entre la scolarisation des enfants en âge de scolarisation au primaire et le niveau d'instruction de la mère et le statut socio-économique des familles. Alors que 44,5% seulement des enfants issus de la mère qui n'a aucun niveau d'éducation sont scolarisés, ils sont à 71,2% ceux issus des mères ayant au moins un niveau du secondaire. 67,1% des enfants issus des ménages plus riches sont scolarisés alors qu'ils sont 37,2% pour les pauvres.

Pour le Rwanda, le rapport MICS 2000 (INS, 2004), montre la même tendance de scolarisation des enfants au primaire par rapport à la RDC et Burundi. Les enfants issus des familles pauvres (56%) scolarisent moins leurs enfants par rapport aux riches (85,2%). Entre provinces, alors qu'en ville de Kigali la scolarisation des enfants en âge de scolarisation à l'école primaire est de 75,6%, il est de 62,5% en province de Gikongoro. Comparativement, les enfants du milieu urbain (80,4%) sont plus scolarisés que ceux du milieu rural (65,9%).

En plus, selon le rapport du PNUD (2010) sur les progrès en ce qui concerne la réduction de la pauvreté, il reste une grande disparité en matière de scolarisation primaire entre les enfants des familles favorisées et ceux des familles défavorisées. Entre 2001 et 2006, l'écart a été réduit de 19% à 13%. Il a été réduit de 7% à 0% entre les enfants qui vivent en villes des provinces et la ville de Kigali d'une part, et d'autre part, de 10% à 5% pour ceux du milieu rural.

Cette non scolarisation de la population scolarisable pourrait engendrer une augmentation du taux d'analphabétisme. Voici dans le tableau 2, l'évolution du taux d'analphabétisme aux pays de la CEPGL.

Tableau 2 : Evolution du taux d'alphabétisation aux pays de la CEPGL de 1999-2008

Taux d'alphabétisation des adultes					
Pays	1990	1994	2003	2004	2008
Burundi	37	35	58,9	42 ²	65,9 ³
RDC	47,5	77	65,3	nd	66,6
Rwanda	53,3	60	64	72,3 ⁴	70,3

Source: PNUD (1990-2009).

Les données de 2008 permettent d'affirmer que les gouvernements de ces pays doivent investir davantage dans la scolarisation à la fois des adultes et des enfants afin de réduire à moyen ou à long terme le taux élevé d'analphabétisme. Pour la RDC, en comparant le niveau atteint en 2008 par rapport au niveau atteint avant le début des guerres (en 1994), nous remarquons une décroissance de l'alphabétisation. Il en est de même pour le Burundi, car le niveau atteint avant les conflits est supérieur au niveau atteint quatre ans après.

² Donnée tirée du rapport PASEC du Burundi

³ Donnée tirée <http://stats.ius.unesco.org> pour 2005 consulté le 20/10/2010

⁴ Donnée tirée <http://stats.ius.unesco.org> pour 2005 consulté le 20/10/2010

De plus en RDC, 51,3% seulement des jeunes sont alphabètes, mais inégalement répartis selon le milieu de résidence, 78,7% en milieu urbain et 37% en milieu rural. De même la répartition par province, à Kinshasa le taux y est de 90,9%, 32% en Equateur, 35% au Kasai occidental, 35,1% au Katanga, 42,1% en en province Orientale, 47,2 au nord Kivu, 48,3% au sud-Kivu et 49,9% au Maniema (INS, 2011).

Ces résultats sur la scolarisation des enfants aux pays de la CEPGL confirment ce qui est dit dans le rapport de l'UNESCO sur le suivi de l'éducation pour tous (2011, p.150): « les séquences d'un conflit sont manifestes dans les taux d'alphabétisation. Il n'y a que 79% des jeunes et 69% des adultes qui savent lire dans les pays touchés par un conflit, contre respectivement 93 et 85% dans les autres.» Les conflits ethniques et militaires constituent sans aucun doute un obstacle à la réalisation des engagements en matière de l'éducation pour tous.

Le rapport de l'UNESCO sur le suivi de l'éducation pour tous (2011, p.153) appuyant sur les résultats des recherches de l'Institut des statistiques de l'UNESCO affirme que la guerre fait perdre des années de scolarisation. Les données du tableau 3, fournissent des explications sur certains pays évalués par ledit institut.

Tableau 3 : Années de scolarisation perdues, associées à l'interruption des tendances pendant certains épisodes de conflit, pays sélectionnés

	Nombre moyen d'années de scolarisation au début du conflit	Taux d'accroissement du nombre d'années de scolarisation		Années de scolarisation perdues
		Avant le conflit (%)	Pendant le conflit (%)	
Afghanistan (1978-2001)	1,8	5,9	0,4	5,5
Burundi (1994-2006)	2,9	6,6	-0,3	3,4
Cambodge (1967-1978)	3,3	4,0	-1,1	2,3
Irak (1990-1996)	6,2	2,2	-1,0	1,4
Mozambique (1977-1992)	2,7	7,2	0,7	5,3
Rwanda (1990-1994)	4,9	4,7	0,1	1,2
Somalie (1986-1996)	2,9	4,5	-2,5	2,3

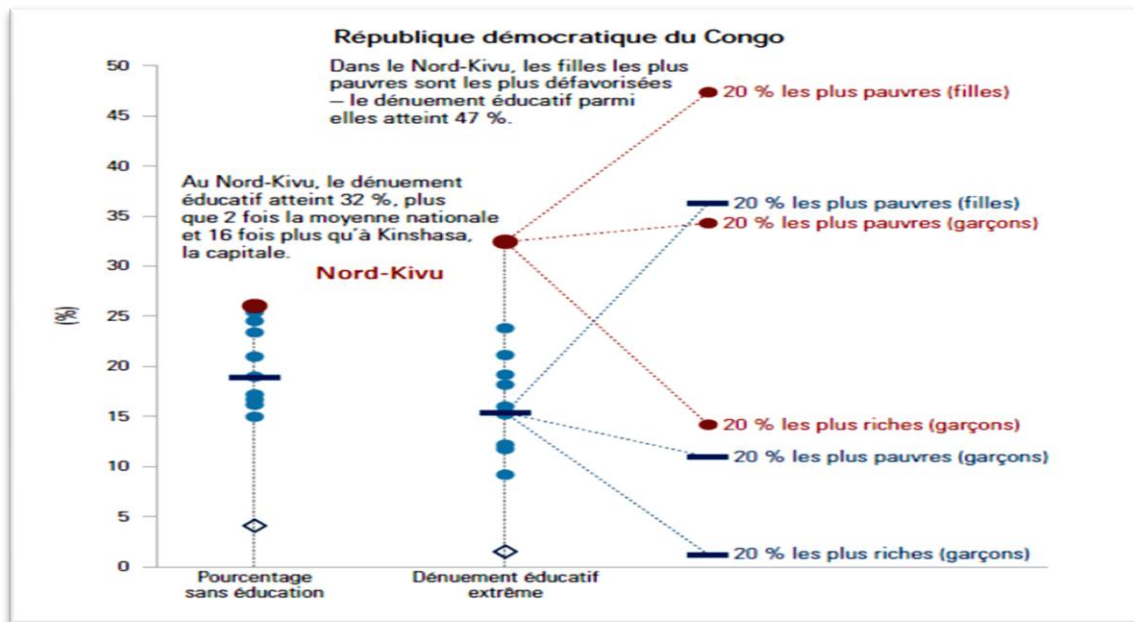
Source : UNESCO (2011)

Nous remarquons que suite au conflit, chacun des pays sélectionnés a perdu au moins une année de scolarité en moyenne. Or comme l'indique ce rapport, moins de scolarité, c'est aussi une croissance économique plus lente, des perspectives moins favorables de réduction de la pauvreté et des progrès plus limités de la santé publique.

Abordant dans le même sens, Gounebana (2006), dans une étude réalisée sur la République Centrafricaine, affirme que les troubles qui ont marqué ce pays de 1991 à 2001, ont causé des effets pervers sur le développement du système éducatif. Ces troubles ont entraîné en effet une baisse de la demande d'éducation, de la qualité des apprentissages et un dysfonctionnement total du système éducatif de la RCA.

Dans les blocages du développement du système éducatif, les filles sont davantage les victimes que les garçons en matière de scolarisation. Le rapport de suivi de l'éducation pour tous de 2011 indique à partir du cas de la RDC que les conflits armés aggravent les inégalités d'éducation en défaveur des filles et les enfants des groupes les plus défavorisés.

Graphique 1 : Les conflits violents aggravent les inégalités d'éducation



Source : UNESCO (2011)

Ces données rendent compte de la proportion de la population âgée de 7 à 16 ans qui n'a pas fait d'études et celle de la population âgée de 17 à 22 ans vivant dans une situation de dénuement éducatif (ayant fait moins de 2 ans d'études).

Ce rapport montre aussi que la probabilité pour les adolescents et les jeunes adultes qui vivent dans la province du nord – Kivu d’avoir été scolarisés pendant moins de 2 ans est 2 fois plus forte, au total, et 3 fois plus forte pour les jeunes filles pauvres.

Durant la période des conflits aux pays de la CEPGL, des villages et des communes sont assiégés par les rebelles et les écoles ne fonctionnaient plus, ou fonctionnaient au ralenti. Les filles, fuyant les agressions, viols et violences, ne pouvaient se rendre à l’école et leur scolarisation se trouve compromise par ces conflits armés.

Mambo Tabu (2001) dans son étude auprès des élèves et enseignants de Butembo (nord-est, RDC) en 2001 indique que 93,4% d’enseignants interrogés ont répondu qu’il leur est arrivé que les balles sifflaient pendant qu’ils enseignaient. De même, 84,1% des enseignants disent qu’ils se sentent en insécurité en classe et 75% des élèves ont répondu qu’ils ont perdu un des collègues de classe pendant la guerre.

Concernant leur appréciation sur la performance des élèves, 96,7% d’enseignants ont répondu qu’elle a décru, contre par complément 3,9% qui ont précisé qu’elle est restée la même. A propos de l’attention des élèves, 52,8% d’enseignants ont répondu que les élèves ont leur attention partagée entre l’enseignement et ce qui pouvait arriver de l’extérieur. 40,7% ont dit que les élèves avaient leur attention tournée vers l’extérieur, contre 4,4% d’enseignants qui ont affirmé que l’attention des élèves restait concentrée sur les enseignements.

L’intérêt à la question des enfants en situation de guerre a suscité diverses recherches, autour des faits ou de l’application des diverses conventions relatives à la protection de l’enfant. Toutes les recherches ont affirmé l’existence de la violation des droits de l’enfant que ce soit en situation de paix ou de guerre (UNESCO, 2010 et 2011, Cascant, 2009; Blattman et Annan, 2007)

En situation de guerre, les enfants sont exploités pour de fins militaires, de telle manière que l’image de l’enfant africain porteur d’une Kalachnikov plus grande que lui est devenue le symbole d’une violence des droits de l’enfant. L’Afrique, en particulier les pays de la CEPGL, bat le triste record mondial de l’utilisation des enfants pour des fins militaires entre 1992 et 2000 (<http://www.watchlist.org>).

En dépit des campagnes humanitaires, suivies en 1946 de l’adoption de la convention de Genève interdisant le recrutement des mineurs lors de conflits armés, c’est en 1977 avec les protocoles additionnels, de cette convention, que l’interdiction des enfants soldats a pénétré les

discours humanitaires internationaux. Ce n'est qu'en 1989 que l'Assemblée Générale des Nations Unies a adopté la Convention relative aux droits de l'enfant, qui constitue aujourd'hui l'un des documents les plus ratifiés parmi les Etats membres. Pendant son test à l'épreuve des faits, en 1990, toute la région de la CEPGL a été caractérisée par des conflits socio - politiques et militaires qui ont conduit à la violation des droits de l'enfant. Les guerres au Rwanda, au Burundi et en RDC depuis 1990, ont conduit au recrutement des enfants pour de fins militaires appelés « Kadogo »⁵, avec des conséquences néfastes sur les systèmes éducatifs et la réalisation de l'Education Pour Tous.

Dans ces conditions, il paraît clair d'affirmer que si ces troubles qui constituent une menace au système éducatif ne sont pas arrêtés, il sera difficile, voire impossible, pour les pays de la CEPGL en particulier de tenir leurs engagements à l'éducation et au développement tant au niveau national qu'international.

Selon le rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2011, un conflit armé détruit non seulement les infrastructures scolaires, mais aussi les espoirs et les ambitions d'une génération entière d'enfants. (UNESCO, 2011).

Dans le même sens, la recherche réalisée par Alesina, Baqir et Easterly (1996) aux Etats-Unis sur 25.000 personnes conclut : « les conflits ethniques sont un déterminant important du financement public local. En plus, dans des cités où les groupes ethniques sont polarisés, et où les politiciens ont des considérations ethniques, le partage de deniers publics est très bas. Les intérêts des représentants des groupes ethniques sont basés sur les bénéfices de leurs groupes et disqualifient les intérêts des autres groupes. Il y a une corrélation négative entre les pays où il y a diversité ethnique et les indicateurs des biens publics, comme le développement du réseau de téléphone, le pourcentage des routes goudronnées ou pavées, la connexion à l'électricité et les années de scolarisation. En plus, par la ségrégation basée sur le revenu peut interférer avec la mise à disposition de l'offre de l'éducation publique.

Enfin, des résultats selon ces mêmes auteurs, l'origine ethnique conduit à des impacts assez frappants. La dimension du clivage ethnique est associée négativement à la part dans le budget de trois secteurs des biens publics : l'éducation, les routes et déchets et ramassage des ordures.»

⁵ « Kadogo », signifie enfant soldat en kinyarwanda.

Dans une étude réalisée par Webber (2009), au Kenya et en Tanzanie, sur l'ethnicité, l'auteur constate que, la politique sur le système de quota entre ethnies envers l'éducation, a accentué la division ethnique, qui avait été créée par les colonisateurs d'une part, et d'autre part le partage de terre entre l'ethnie majoritaire et les autres ethnies qui sont minoritaires. Mais si jusque-là, cette dimension ne prend pas une grande ampleur ; les politiciens utilisent l'ethnie pour pouvoir mobiliser les peuples pour leurs intérêts politiques personnels.

Ainsi comme l'indique Bossuroy (2006), la division des sociétés africaines en ensembles ethniques est facilement invoquée pour rendre compte des troubles sociaux, de l'instabilité politique, ou des retards de développement que l'on observe sur le continent.

Apportant son attention sur l'éducation, Hugo (2006) écrit qu'un pays en conflits peut avoir une croissance si ces ressources sont protégées (cas des enclaves des champs pétroliers), alors que le sous-développement s'accroît en termes d'éducation, de santé, etc.

Les conflits ethniques et armés affectent l'éducation des enfants dans le sens que non seulement ils empêchent les enfants d'aller à l'école, mais aussi certains d'entre eux sont recrutés dans des rebellions. Ce qui a pour conséquences de réduire leur chance d'accéder à une éducation qui constitue son droit le plus absolu.

Une enquête réalisée par l'UNICEF/Rwanda (1996) citée par Obura (2003) montre que 80% des enfants ont perdu un membre de la famille, 79% ont entendu quelqu'un crier à l'aide et 91% ont senti qu'ils allaient mourir, etc.

Dans la section qui suit, nous présentons certains faits sur la situation des enfants en situation des guerres au monde et aux pays de la CEPGL en particulier.

1.2.1. Les enfants dans les zones en situation des conflits armés

Les conflits entraînent la mort ou la fuite des enfants et des enseignants, la menace des mines terrestres et munitions non explosées, et la destruction des écoles et des infrastructures connexes. Pour les sociétés qui émergent d'un conflit, ce sont des facteurs majeurs qui entravent la capacité de l'éducation à la fonction dans le processus de reconstruction et de réconciliation. Plus souvent, les enfants sont les premières victimes des guerres initiées par les adultes.

Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés en 2003⁶ souligne que parmi les 21 millions de réfugiés et de personnes déplacées au monde, plus de la moitié d'eux,

⁶ <http://www.unhcr.fr/4ad2f246e.html> accédé le 12/08/2008.

sont des enfants. A cela s'ajoutent les enfants orphelins qui ont perdu leurs parents et qui sont seuls responsables de leur avenir et de celui de leurs petits frères ou sœurs. Il s'agit là des enfants chefs de ménages. Au Rwanda par exemple, 29,5% d'enfants de moins de 20 ans sont orphelins en 2003 parmi lesquels plus de ¾ sont orphelins de guerre et de génocide.

Tableau 4 : Proportion d'enfants orphelins au Rwanda en 2003

Milieu	Sexe		Moyenne
	Garçons	Filles	
Total	29,8	29,1	29,5
Milieu de résidence			
Ville de Kigali	30,8	30,8	30,8
Autres villes	32	32	32
Milieu rural	29,6	28,8	29,2

Source: MINECOFIN (2004, p.64)

Selon le rapport du ministère de l'Intérieur au Rwanda (1999), 85.000 enfants sont chefs de ménages, chargés des leurs frères, sœurs ou cousins en 1996. Dans le district de Ngoma en 2006, 378 enfants sont chefs de ménages parmi lesquels 56,6% garçons et 43,4% filles. Dans le district de Birenga, sont identifiées 365 enfants chefs de ménages en 2004 (District Birenga, 2004). Le rapport de l'Institut national de statistique du Rwanda (2008) montre qu'en 2001 1,3% et 0,7% en 2006 des ménages sont sous la responsabilité d'un enfant chef de ménage.

Cascant (2009) trouve sur le Burundi, dans un programme de rattrapage post conflit de la situation des jeunes, que suite à la guerre les populations souffrent des plusieurs conséquences, et suite à la perte des parents les enfants en âge de scolarisation deviennent chefs des ménages «... *Due to family separations and/or deaths of parents and caregivers, young people often become the heads of households with school-age dependent siblings. Other times, they have already formed their own families. Moreover, precarious school conditions and age differences in the classrooms present further disincentives for youth to re-attend school.*»

Au Burundi, selon le rapport du ministère de la Solidarité nationale, du Rapatriement, de la Reconstruction nationale, des Droits de la personne humaine et du genre (2008), près de 650.000 orphelins sont identifiés parmi lesquels 17% des enfants de 0-16 ans. Parmi eux, 240.000, soit 37% sont des orphelins du SIDA et 410.000 orphelins de guerre. A cela s'ajoutent

les enfants en difficultés, par exemple, les enfants soldats, les enfants en prison, les enfants rapatriés et les enfants traumatisés suite à des faits divers liés à la guerre.

En RDC, selon le rapport MICS 2010 (INS, 2011), les enfants dont l'un ou les deux parents sont décédés comptent pour 10,3%. Les enfants orphelins sont plus nombreux en milieu urbain (11%) qu'en milieu rural (10%). La province ayant plus d'orphelins est celle de l'orientale (13%) et les moins nombreux sont au Bas-Congo et Katanga (8%). Ce rapport indique aussi que le pourcentage d'enfants orphelins augmente avec l'âge de l'enfant: ils sont 4% à 0-5 ans, 10% à 5-9 ans, 16% à 10-14 ans et 19% à 15-17 ans. Cependant ce rapport ne fait pas état des orphelins de guerre.

Dans une situation où il y a un nombre important d'enfants orphelins, il est clair d'avancer, en rapport avec notre sujet, que ce statut des enfants pèse sur leur avenir en général et celui de l'éducation en particulier. En plus de ces enfants qui sont orphelins suite à la guerre, d'autres sont enrôlés dans de rébellions soit comme soldats ou comme personnes d'appui aux combattants.

Abordant dans le même sens, le rapport de la Revue du programme national d'action en fin de décennie dans le cadre du sommet mondial pour les enfants (Burundi, 2001), relate d'abord que « la crise et la guerre ont été pénibles surtout pour les enfants. Certains, faute d'aller à l'école, sont obligés de mener une vie dure et dangereuse pour survivre. Parmi eux, dans la tranche de 12 à 16 ans, ils se retrouvent aux côtés des combattants, comme garçons de courses, boys, guetteurs ou éclaireurs. Ceux-là suivent les combattants dans leurs déplacements et sont souvent des cibles faciles.

Ensuite, selon toujours le rapport, les rebelles engagent généralement de gré ou de force des enfants de l'école primaire à partir de 12 ans, des enfants déscolarisés et des enfants du premier cycle des humanités. L'effectif des enfants combattants dans les forces rebelles est difficile à évaluer surtout à cause des déplacements des populations.

Enfin, l'enrôlement dans les forces armées burundaises est fixé à 16 ans minimum mais les récents recrutements à l'armée et à la police ont précisé que l'âge minimum est de 18 ans et maximum de 25 ans. Cependant, il y a des indices qui montrent que des enfants sont utilisés par les militaires pour des emplois d'appoint pouvant leur assurer une protection et une survie. Ces enfants sont récupérés par les militaires sur la rébellion ou parmi les orphelins des camps des déplacés parce qu'ils ne savent pas où aller. Généralement, ils sont contents d'accompagner les

militaires dans leurs campagnes, car ils sont nourris et habillés par ceux-ci, mais ils ne mesurent pas les dangers qui les guettent (p.14).

En RDC, à l'occasion de la journée internationale de lutte contre l'utilisation des enfants soldats en 2010, le représentant du Fonds des Nations Unies pour l'enfance a indiqué que depuis 1996, des milliers d'enfants ont été enrôlés dans l'armée et les milices volontairement ou de force, par des campagnes de recrutement massif et d'une conscription forcée omniprésente⁷. Les enfants sont enlevés dans la rue ou interpellés dans les salles de classe, ils sont arrachés aux leurs dans les camps de réfugiés ou dans les camps de personnes déplacées. Souvent, des miliciens sont simplement venus les chercher chez eux, sous la menace d'une arme, leurs parents anéantis assistant impuissants à la scène. De nombreux enfants racontent qu'ils ont été enlevés alors qu'ils jouaient dans leur quartier ou marchaient le long d'une route. Certains enfants se sont enrôlés volontairement dans l'armée ou les milices, essentiellement des enfants vulnérables séparés de leur famille, des enfants des rues qui vivaient dans un contexte d'extrême pauvreté et de totale marginalisation.

Le Rwanda n'a pas échappé à la problématique d'enrôlement des enfants soit dans l'armée régulière ou dans la rébellion. Ces enfants sont plus nombreux juste après la guerre de 1994, ils étaient identifiés sous le nom de « kadogo » qui signifie « enfant soldat ». Après la guerre, la majorité de ces enfants a été regroupée dans l'ex-école supérieure officielle militaire de Butare (ESO) pour les préparer à réintégrer l'école avec financement de la commission rwandaise de démobilisation et de réintégration des ex-combattants.

Jusqu'à la réalisation de notre enquête, un centre « Muhazi rehabilitation centre⁸ » est chargé d'encadrement des enfants ex-combattants qui viennent des rébellions FDRL installées dans les forêts de la RDC. Pendant notre entretien avec ces enfants en 2007, 78% d'entre eux nous ont révélé qu'ils étaient des escortes de troupe et 22% participaient davantage à la préparation des nourritures. Mais tous, savent monter et démonter certains des fusils légers. Les données du tableau 5 montrent les enfants qui ont été démobilisés dans ledit centre.

⁷ <http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=21215&Cr=Congo&Cr1=> consulté le 09/02/2011

⁸ Centre d'encadrement et de rééducation des enfants ex-combattants qui viennent de la RDC.

Tableau 5 : Effectif d'enfants ex-combattants au centre de réhabilitation Muhazi

	Année			
	2004	2005	2006	2007
Effectif	87	25	32	26

Source : RDRP⁹ (2007)

Au total, 170 enfants ex-combattants (tous garçons) ont été accueillis dans le centre de réhabilitation des enfants ex-combattants de 2004 à 2007. En plus de ces enfants, il y en a d'autres qui sont accueillis par leurs familles respectives sans passer par la commission de démobilisation, par peur que leurs familles ne soient pas considérées par les voisins comme alliées aux rebelles. Selon ce rapport, les enfants ex-combattants s'intègrent difficilement dans les groupes des pairs. A l'école, ils se sentent marginalisés puisque leurs collègues les considèrent comme tueurs, extrémistes, etc.

L'étude réalisée par Blattman et Annan (2007) en Uganda (2007) aboutit au même constat qu'au Rwanda, c'est-à-dire: Les enfants qui sont restés longtemps dans la caserne ont du mal à s'intégrer à l'école, ils précisent ce témoignage : « Ceux qui reviennent après ces enlèvements sont mal à l'aise pour retourner à l'école avec des enfants beaucoup plus jeunes qu'eux. Par exemple, un enseignant du primaire a expliqué que certains jeunes restés pendant longtemps dans la brousse, et quand ils sont revenus à l'école, ils se trouvèrent plus âgés que les autres en classe." Ces élèves, poursuit ce témoignage auront pour très longtemps à s'en remettre.

Blattman et Annan (2007) poursuivent que depuis 1991, les conflits civils ont généré des milliers d'ex-combattants enfants et en certains lieux près du tiers des enfants ont été enrôlés dans les combats.

Par ailleurs, le rapport du CHR en 2001¹⁰ écrit que près de 300.000 enfants de moins de 18 ans ont été enrôlés comme soldats dans les différentes guerres à travers le monde, parmi lesquels 120.000 enfants en Afrique (Soudan, Somalie, République centre Africaine, Ouganda, Rwanda, Burundi, RDC, République du Congo, Guinée, Sierre Léone, Libéria, Côte d'Ivoire, Tchad, Angola). La carte 2, indique les pays qui continuent à utiliser des enfants pour des fins militaires.

⁹ Rwanda Demobilization and Reintegration Programme.

¹⁰ <http://www.unhcr.fr/4ad2f246e.html> accédé le 12/10/2008

districts de Acholi: Gulu, Kitgum et Pader. L'auteur ajoute que les conclusions empiriques de traumatisme aux enfants ex-combattants sont soutenues par des données des enquêtes recueillies par des ONGs. En plus, l'étude réalisée par MacMullin et Loughry (2002, p.9) a révélé que les jeunes qui ont été enlevés sont plus anxieux, déprimés, plus hostiles, moins actifs et moins confiants que les non-enlevés.

Une autre étude réalisée par Durluyn et al. (2004) cités par Gregory (2007) trouve sur 97% des enfants ex-combattants des syndromes cliniques post-traumatiques.

Cependant, dans la revue de littératures sur les éléments psychologiques propres aux enfants ex-combattants, Wessels (2006) cité par Gregory (2007) suggère que la concentration sur le traumatisme et stress à une minorité peu être de 10 à 20% est commun à la fois pour les enfants civils et combattants pour les populations affectées par la guerre.

Selon le rapport de GRIP (2003): "drogué ou saoulé, un enfant équipé d'une arme automatique devient rapidement une formidable machine de guerre, débarrassée de toute peur et de toute inhibition. Beaucoup pour n'avoir connu que la guerre, n'ont même pas besoin de substances psychotropes pour tuer".

Les études réalisées auprès des enfants cambodgiens (Millicar et al., 1997, Koweïtiens et Israéliens (Qouta, I. Punamakir et Sarraj, 1995) cités par Gregory (2007) montrent que les enfants soumis aux situations difficiles ont développé des problèmes de comportement, souffrant des maux de tête, d'une diminution d'attention, de mémoire et de concentration.

Une autre étude réalisée sur les adolescents qui ont trouvé refuge aux Etats-Unis après le nettoyage ethnique en Bosnie en 1992, a démontré que les jeunes qui avaient été exposés aux tueries, à la séparation ou à la mort des parents et la destruction de leurs maisons, manifestaient des symptômes du stress post-traumatique (Geltiman, 2000).

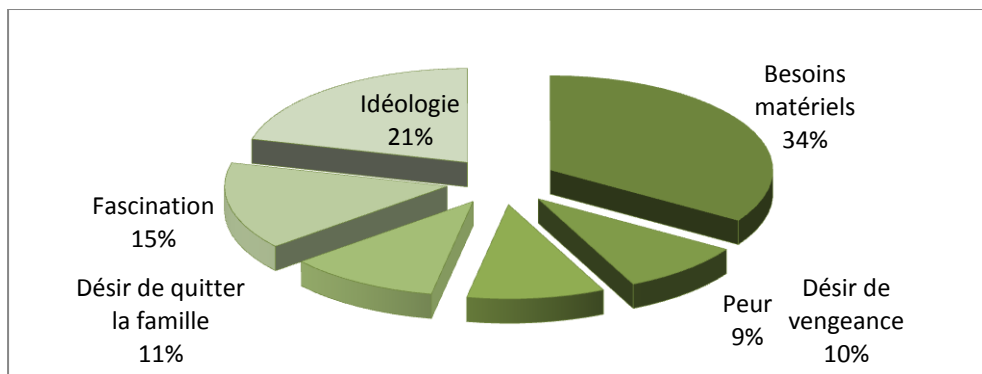
Dans le même sens, Buwalda (1998) écrit que les enfants qui ont vu leurs parents massacrés auront des problèmes émotionnels: «... il peut être assuré que la souffrance des enfants qui ont assisté à des massacres, vu leurs parents maltraités et assassinés garderont des problèmes émotifs ... »

Au Rwanda, chaque année, on enregistre des centaines d'élèves et d'étudiants du secondaire traumatisés dans les établissements scolaires. En juin 2006, 400 élèves de l'école secondaire Espanya étaient traumatisés.

Selon le rapport de l'UNESCO sur le suivi de l'éducation pour tous (2011), dans de nombreux pays, les viols et autres violences sexuelles ont été largement utilisés comme tactiques de guerre. L'insécurité et la peur des sévices sexuels empêchent les enfants d'aller à l'école, en particulier les jeunes filles.

Bien qu'un nombre important d'enfants soit recruté par la force, il y en a aussi qui rejoignent volontairement le rang militaire. Dans son rapport sur les raisons qui poussent les enfants à rejoindre une entité armée au Congo Brazzaville, au Rwanda et au Burundi, l'UNICEF en 2000¹¹ aboutit aux résultats stupéfiants.

Graphique 2 : Raison ayant poussé des enfants à rejoindre une entité armée en RDC, au Rwanda et au Congo Brazzaville



Source: UNICEF (2000)

Il résulte de ces données que la majorité d'enfants dans ces trois pays rejoint l'armée pour de raisons matérielles (34%). Cela n'est pas étonnant, car, les familles étant pauvres et ne soient pas en mesure de rassurer la vie future de leurs enfants, ils sont sujets à la désespérance et peuvent intégrer les rebellions par simple sensibilisation idéologique, raison peut être pour laquelle l'idéologie prend une seconde proportion (21%) parmi les raisons qui poussent les enfants à rejoindre l'armée.

En confrontant les données sur la pauvreté aux pays de la CEPGL et les résultats sur les raisons qui poussent les enfants à rejoindre l'armée, force est de constater que les conditions financières familiales ne peuvent pas être niées dans leur rôle à expliquer l'intégration des enfants dans les armées.

¹¹ <http://www.unicef.org/french/newsline/pr/1998/index.html> accédé le 24/11/2008.

Dans tous ceux-là, l'adulte reste le moteur de la genèse des conflits et du recrutement d'enfants dans l'armée. En optant de les recruter dans l'armée, l'adulte aura joué un rôle fondamental à la destruction de leur avenir. D'où nous pensons qu'il est temps que toute personne y joue un rôle pour contrecarrer cette pratique. Au cas contraire, la réalisation de l'Education Primaire Universelle et de l'Education Pour Tous ne resteront qu'au niveau des vœux et de documents d'une part, et d'autre part les stratégies de réduction de la pauvreté adoptées par les gouvernements seront loin d'être atteintes.

Selon le rapport de l'UNESCO sur le suivi de l'éducation pour tous (2011), malgré les progrès dans de nombreux domaines, la plupart des objectifs du millénaire seront loin d'être atteints, en particulier dans les régions ravagées par les conflits. Ce rapport montre que vingt-huit millions d'enfants sont privés d'éducation en raison des conflits armés qui les exposent aux viols, aux violences sexuelles, à des attaques ciblées sur leurs écoles et à d'autres atteintes aux droits de l'enfant. En plus, le total d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés, 42% (soit 28 millions) vivent dans les pays pauvres en proie à des conflits.

Nous allons essayer de comprendre la naissance des conflits des pays de la CEPGL à partir de l'histoire du Rwanda, du Burundi et de la RDC, de la période précoloniale à la période postcoloniale.

Ceci permettra de diagnostiquer le moment d'apparition des conflits surtout ethniques et leurs causes théoriques, qui ravagent jusqu'à ce jour les populations innocentes et détruisent les ressources qui auraient pu servir au développement de ces pays les plus pauvres de la planète en 2010 (Rwanda 152^{ème}, Burundi 166^{ème} et RDC 168^{ème} sur 169 pays)¹².

1.2.2. Le Rwanda

Le Rwanda ancien, initialement appelé « U Rwanda Rwa Gasabo » était un petit royaume situé au bord du lac Muhazi. Il coexistait pacifiquement avec les royaumes voisins qui formaient avec lui une sorte de confédération vers les années 1095-1312. Il s'agit de Buganza, Bwanacyambwe, Buliza, Busigi et Busarasi. (Kagame, 1975) Le mot « U Rwanda » proviendrait du mot « Kwanda » signifiant « agrandir » (Ndikubwimana, 2004).

¹² <http://hdr.undp.org> accédé le 16/03/2011.

Si l'on cherche à trouver chez les Rwandais précoloniaux des réponses aux questions en rapport avec Dieu, l'homme, le cosmos, la vie après la mort, etc. il faut interroger la tradition orale, car l'écriture n'existait pas à cette époque.

Le premier Européen à fouler le sol du Rwanda fut Oscar BAUMANN. Il avait séjourné du 11 au 15/9/1892 dans le sud du pays. Dans son livre « Durch Massailand Zur Nilquelle » cité par Kagame. (1975), Oscar BAUMANN raconte ses impressions à ces collaborateurs stationnés en Tanzanie sur le pays et la bataille qu'il livra à Nyaruteja sur la route de retour au Burundi d'où il était venu.

Par contre, Le Comte Von Götzen, Gouverneur Général de l'Afrique Orientale allemande, fut la première autorité coloniale à être reçue à la cour à Kageyo du 29/5 au 02/6/1894.

Pendant cette période, personne au Rwanda ne savait qu'en 1884, la conférence de Berlin sur le partage de l'Afrique entre les puissances occidentales, avait attribué le Royaume du Rwanda, soi-disant invincible, le Royaume du Burundi et du Tanganyika aux intérêts allemands. Mais l'Allemagne n'eut pas le temps de marquer de ses empreintes la nouvelle colonie puisqu'en 1915, en pleine première guerre mondiale, les forces belges stationnées au Congo et aidées par leurs alliés chassèrent les Allemands du Rwanda, du Burundi et du Tanganyika. Pendant cette guerre de partage des territoires entre colonisateurs Belges et Allemands, les Allemands demandèrent au Roi YUHI MUSINGA de fournir des combattants. Ce dernier refusa de s'engager dans cette guerre entre Européens (Kagame, 1975).

La défaite de la colonisation allemande à l'île d'Ijwi permit aux Belges d'envahir le Rwanda en passant par Shangi en 1896. Ils y engagèrent une bataille contre les combattants rwandais, bataille soldée par la victoire des fusils sur les armes traditionnelles. Des milliers de combattants y périrent, dont le commandant BISANGWA qui, avant de s'attaquer aux Belges, dont les dernières paroles au commandant adjoint MUHIGIRWA en fuite, marquent un patriotisme sans précédent: « ...fuir de l'étranger, cela je le comprends, car alors on rentre au Rwanda. Mais fuir du Rwanda, où voulez-vous qu'on aille vivre? Si je ne puis pas vaincre les Européens, je ne retournerai pas à la cour dire au Roi que je les ai fui sur le sol même du Rwanda » (Kagame, 1975).

Les Allemands vaincus en 1918, le territoire du Rwanda-Urundi fut placé sous tutelle belge, alors que le Tanganyika fut confié à la couronne d'Angleterre. Au départ, les colons belges s'appuyèrent sur les institutions traditionnelles pour administrer le pays. L'administration royale

traditionnelle servait de structure d'exécution des décisions du colonisateur. D'où l'administration indirecte comme voie administrative de gérer le pays par les colonisateurs.

Mais dès leur entrée, le Roi ne s'entendait que difficilement avec le gouvernement belge. Il avait adopté une politique de haine contre ce dernier. Devenant de plus en plus hostiles contre l'administration locale, les colonisateurs passèrent par l'évangélisation pour gagner des adhérents et entraînèrent des mouvements d'opposants à la fraction royale. Le 12/11/1931, le Roi Yuhi V MUSINGA, fut déporté de Nyanza à Kamembe et puis à Moba (RDC) où il mourut en exil (Kagame, 1975).

Durant la même année, les colonisateurs belges mirent en place une carte d'identité avec les mentions de groupes ethniques Hutu, Tutsi et Twa. Ce qui était considéré comme classe sociale devint désormais ethnie (cette carte d'identité servit beaucoup pendant les différentes tueries et le génocide).

Vers les années 60, au moment où des mouvements d'indépendance naissaient un peu partout en Afrique, les nouveaux leaders politiques rwandais, appuyés par le pouvoir colonial, renversent la monarchie. Pour ce faire, ils recourent à la violence et les pratiques dites « démocratiques ». Ainsi, en 1959, les partisans du parti PARMEHUTU attaquent et incendièrent d'abord les cases des dirigeants et autorités tutsis. En peu de temps, ces attaques s'étendirent à l'ensemble des Tutsis entraînant les premières colonnes des réfugiés vers les pays limitrophes.

En 1962, le Rwanda accède à l'indépendance, mais le pays est par la suite confronté à des attaques des éléments armés, recrutés surtout dans les camps des réfugiés rwandais installés au Burundi, en Ouganda, au Zaïre (Actuelle RDC) et en Tanzanie. Chaque attaque est suivie de représailles du régime sur les Tutsis restés au pays.

Le pays sera ainsi dans une situation d'instabilité avec des périodes d'accalmie plus ou moins prolongées jusqu'en 1973, année où de nouveaux massacres furent perpétrés contre les Tutsis. Les attaques ciblaient particulièrement les élèves, les étudiants et les fonctionnaires.

Au cours de la même année, un coup d'Etat militaire renverse le régime du premier président KAYIBANDA Grégoire. Le général major HABYARIMANA Juvénal (considéré Hutu) est désormais le président de la République. Pour gagner plus de partisans Hutus, il poursuit la même politique « ethnique ». Etant de la région du nord, contrairement à son prédécesseur natif du sud (Nduga) et qui avait constitué son entourage par les ressortissants de sa région, HABYARIMANA adopte une politique régionaliste, à telle enseigne qu'un ressortissant

du nord se sentait plus rwandais que ceux d'autres régions. L'entourage ministériel et militaire qui était du sud du pays est presque totalement remplacé par les ressortissants du nord.

Le 1^{er} octobre 1990, le Front Patriotique Rwandais (FPR) constitué par des fils d'anciens réfugiés lance sa première attaque contre le Rwanda en provenance de l'Ouganda. La guerre s'accompagne de nouvelles tueries, de nouvelles persécutions avec comme conséquences de nouvelles colonnes de réfugiés tutsi sur la route de l'exil. Le pire cataclysme jamais connu en Afrique s'abat sur le pays entre avril et juillet 1994. Quelques minutes après l'attentat contre l'avion qui transportait les présidents HABYARIMANA du Rwanda et NTARYAMIRA du Burundi, des tueries systématiques plongent le Rwanda dans le génocide des Tutsis. Ces événements tragiques des mois d'avril et juillet 1994, n'ont épargné aucun secteur de la vie nationale: ressources humaines, entreprises, infrastructures, équipements scientifiques et pédagogiques.

De 1994 à 1998, le nord du Rwanda fut la cible des guerres, des attaques sporadiques et des tueries, qui ont eu comme conséquences la destruction des infrastructures scolaires, les fuites des familles et l'insécurité généralisée dans la région. Pendant cette période, le Rwanda a fonctionné en état d'urgence, et c'est depuis 1999 que les discours politiques ont évoqué le début de la phase de développement.

Jusqu'à lors, la lacune importante dans l'éducation était l'inégalité des chances d'accès à l'éducation scolaire entre Hutus, Tutsis et Twas. Selon Vidal (1999) pendant la colonisation, les chances étaient en faveur des enfants Tutsis par rapport aux Hutus et l'école était réservée exclusivement aux enfants des chefs et des dignitaires du régime; quelques Tutsis pauvres et de rares Hutus furent acceptés à l'école secondaire. La majorité des Tutsis, dans les écoles, est justifiée par le fait que les colonisateurs et les pères blancs préfèrent les Tutsis parce que le pouvoir leur appartenait. Cela servit d'argument d'inégalité dans les vengeances des Hutus contre les Tutsis dans ce qu'ils appellent en 1959 « le manifeste de Bahutu » soutenu par les colonisateurs qui étaient devenus ennemis des Tutsis.

Après la révolution des Bahutu en 1959, la politique éducative fut basée sur « Iringaniza » (c'est-à-dire un équilibre ethnique). En 1961, MBONYUMUTWA (membre du Parti PARMEHUTU, et lui-même Hutu), alors élu président de transition de la République, proclame une série des mesures teintées parfois des contradictions: « Tous, les banyarwanda sans distinction ont droit à l'accès aux écoles; mais, pourront être fermées ou réquisitionnées les

écoles dont le pourcentage de fréquentation ne répondra pas à la répartition ethnique de la population » (Tumsifu, 1999). Il s'agit tout simplement de l'équilibre ethnique avec les systèmes de quotas officialisés plus tard par le Président HABYARIMANA Juvénal.

Pour ce faire, l'application de la logique de quota, d'abord ethnique et depuis 1973 régionale, sera respectée par chaque école. Il est à préciser que les pourcentages des quotas au sein de la population variaient suivant ce que le pouvoir voulait en faire.

Animé par la même idéologie, NSEKARIJE Aloys, alors Ministre de l'éducation exprime sa conviction en ces termes: « comment expliquer qu'un enfant du Ministre peut manquer une place dans une bonne école, et un enfant de l'inzigo et pauvre (ennemi=Tutsi) en avoir? » (Tumsifu, 1999). Il s'agit politiquement de l'application du machiavélisme qui stipule que les bonnes choses appartiennent d'abord au chef. On le voit bien, il s'agit d'un système politique qui fait abstraction des considérations morales et qui ne vise que le développement des inégalités entre le peuple tout en protégeant les intérêts des dirigeants et leurs proches.

Aux mêmes résultats d'examen national de fin du cycle primaire par exemple, l'équilibre des places pour l'école secondaire publique était basé sur le pourcentage au sein de la population (90% Hutu, 9% Tutsi et 1% Twa). A notre avis, cela ne constitue pas une politique éducative égalitaire, mais plutôt une pure inégalité ethnique. Les données du tableau 6, permettent de constater l'importance accordée à cette politique de quota ethnique en 1989.

Tableau 6 : Scolarisation à l'enseignement primaire par identité ethnique en 1989

	Première année					Première – Sixième année				
	Hutu	Tutsi	Twa	Autre	Total	Hutu	Tutsi	Twa	Autre	Total
Butare	21080	4095	102	180	25457	90052	21146	323	731	112252
Byumba	25468	533	53	210	26264	109477	3138	154	1278	114047
Cyangugu	13744	1481	59	39	15323	66344	8573	183	247	75347
Gikongoro	11933	2011	52	2	13998	57014	9906	195	27	67142
Gisenyi	25259	962	170	7	26398	107265	4002	304	53	111624
Gitarama	25939	2315	90	36	28380	119142	13402	321	142	133007
Kibungo	17390	1426	27	36	18879	80519	8672	93	198	89482
Kibuye	13725	2274	29	6	16034	58846	10556	72	19	69493
Kigali	33041	3439	98	357	36935	147084	19801	283	1918	169086
Ruhengeri	26686	136	67	10	26899	116169	728	124	28	117049
Total	214265	18672	747	883	234567	951912	99924	2052	4641	1058529
%	91,345	7,9602	0,32	0,376	100	89,9278	9,4399	0,19	0,438	100

Source: MINEPRISEC (1990, p.44).

Dans l'ensemble, nous constatons que le taux de représentativité de chacun des groupes varie suivant le pourcentage qu'il occupe dans la population. Cette situation autorisant de donner une chance à un groupe, plus qu'à d'autres, ne pouvait qu'accentuer la division et la haine entre les générations d'enfants tutsis et hutus. En apprenant aux enfants à l'école dès le bas âge, qu'ils ne sont pas tous fils du pays, mais plutôt que certains sont des vrais fils du pays (Hutus) et que d'autres sont des envahisseurs étrangers (Tutsis), des cafards, les dirigeants ont largement contribué à la formation d'une génération future immorale et capable de toute destruction.

Comme l'indique Lanoue (2006), l'école, sous l'emprise du politique et du religieux, contiendrait des germes des conflits à venir. Selon le rapport de l'UNICEF 2000, cité par cet auteur, parmi ces germes, les rapports des agences d'aide font état d'une ethnicisation avérée du rapport à l'école illustrée à partir d'exemples tirés des cas rwandais, burundais et serbe (Unicef, 2000, p.10).

La manipulation des manuels scolaires est aussi largement évoquée à la transmission de politique divisionniste dans le système éducatif (Lanoue, 2006), le Rwanda et le Burundi étant un exemple concret. Les manuels scolaires véhiculent une interprétation orientée de l'histoire, comme ce fut pendant les années 1950 où les élèves des missions catholiques n'étaient pas instruits de l'existence d'une figure politique aussi importante que le « Mwami », et en plus, de la reproduction d'une vision négative de l'autre (Hutu, Tutsi et Twa). L'exemple du Rwanda nous vient du contenu du livre du maître, 14^{ème} (le Hutu) et 15^{ème} (le Tutsi) leçons (MINEPRISEC, 1985).

- Objectif de la leçon:

- A la fin du cours, les élèves seront en mesure de:
 - Expliquer et différencier le peuple qui habite l'Afrique et leur relation avec les habitants du Rwanda ;
 - Expliquer ce qu'est un Hutu et sa vie depuis son arrivée au Rwanda;
 - Expliquer ce qu'est un Tutsi et comment est-il arrivé au Rwanda;
 - Expliquer la relation qui existe entre le peuple Hutu, d'une part et tutsi d'autre part avec la population des pays de Grands Lacs;
 - Etc.

Dans ce livre du maître élaboré en 1985 par le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire au Rwanda, les concepteurs n'y ont pas caché les sentiments politiques divisionnistes

véhiculés par le système gouvernemental de l'époque qui indique clairement que les Hutus et les Tutsis sont différents, et que les Tutsis sont des envahisseurs du Rwanda. En plus, la théorie bantoue et nilotique (Hamite) fut le slogan politique repris via le système éducatif.

En classe, l'enseignant n'hésitait pas à demander aux enfants Hutus et Tutsis de se lever pour identifier combien il y avait de Hutus et de Tutsis dans sa classe, dans l'établissement, dans la préfecture et au niveau national. A cela s'ajoutaient les bastonnades et les injures des enseignants à l'endroit des enfants Tutsis ou Hutus.

Comme l'affirme Lanoue (2006), les enfants subissent trois formes de violences en temps de paix et en temps de guerre: violences scolaires, violences sociales et violences politiques. Celles-ci entrent dans de nouvelles combinaisons une fois le conflit déclenché. La première forme de cette violence est physique et, assurément, ces pratiques courantes en milieu scolaire, l'usage fréquent de la chicotte ou les châtiments corporels directs, en guise de punitions, montrent combien les violences à l'école sont consubstantielles à l'école de la violence. A ceux là s'ajoutent les viols sexuels commis au détriment des enfants scolarisés.

Pendant les différentes guerres que connaissent les pays de la CEPGL, les jeunes filles sont victimes de viols incroyables, souvent sources de contamination du VIH/SIDA. A l'heure où ce travail est réalisé, les organismes tant nationaux qu'internationaux poussent les cris d'alarme à l'égard des viols que subissent les jeunes filles scolarisées en RDC (<http://www.watchlist.org>).

Dans leurs travaux qui retracent les parcours sociaux des ex-combattants et des miliciens déscolarisés pour comprendre la nature de leurs frustrations et de leurs revendications, Richard, (1996), Kanote (2003), Chauveua et Koffi Bobo (2003) cités par Lanoue (2006), considèrent l'exclusion scolaire comme déterminant non-exclusif de l'engagement d'adolescent dans des conflits armés. Selon ces auteurs, les facteurs de la violence et de la mobilisation armée, longtemps appréhendés sous l'angle de l'avidité, (Collier et Hoeffler, 1998 cités par Lanoue, 2006) voire du tribalisme, (Kaplan, 1994, cité par Lanoue, 2006), sont autrement complexes quand ils intègrent les trajectoires socio - scolaires des combattants et des miliciens afin de comprendre la nature de leurs engagements politiques.

Abondant dans le même sens, les enquêtes de Richards et Vlassenroot (2002) cités par Lanoue (2006), montrent en quoi l'accumulation de déceptions liées à l'ordre scolaire joue dans l'engagement armé et insistent sur l'analyse des phénomènes de rupture dans les trajectoires d'éducation.

Pour comprendre les raisons de l'engagement milicien ou armé, il y a lieu de distinguer plusieurs cas parmi les jeunes scolarisés selon Lanoue (2006): « celui des exclus de l'école, écartés de l'institution faute de moyens pour poursuivre leur scolarité ou à cause de ses dysfonctionnements ; le cas des enfants mal scolarisés, en situation d'échec, éloignés de leur milieu d'origine souvent rurale et aux chances minimales d'accès au marché de l'emploi moderne ». Or, les pays de la CEPGL enregistrent un nombre important d'enfants qui ne terminent pas la scolarisation primaire.

Pour faire face à cette politique qui a endeuillé le pays et procéder à la reconstruction, à l'unité et à la réconciliation nationale. En 2002, le gouvernement dit d'Union Nationale mis en place en 1994, a opté, dans le cadre de la vision 2020, pour la redéfinition de la politique sectorielle de l'éducation. Cette politique dont le but principal consiste à combattre l'ignorance et l'analphabétisme et de fournir des ressources humaines utiles pour le développement sociopolitique et économique, est résumée dans les objectifs suivants:

Objectifs de la vision 2020 axés sur l'éducation au Rwanda (MINEDUC, 2002):

- la construction de la nation et de son capital humain ainsi que la construction du tissu social, sur base des valeurs culturelles nationales et de l'équilibre entre rationalité économique et raison sociale, grâce au développement du capital social au sein et à l'extérieur de la nation rwandaise;
- le développement des ressources humaines, tenant compte de la problématique du genre, et à travers l'alphabétisation de tous, l'éducation de base pour tous, la formation scientifique, technologique, professionnelle et managériale.

Objectifs spécifiques de la politique sectorielle de l'éducation (MINEDUC, 2002):

- S'assurer que l'enseignement est disponible et accessible à toute la population rwandaise;
- Améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation;
- Promouvoir l'enseignement de la science et de la technologie avec une attention particulière sur les technologies de l'information (TIC);
- Promouvoir le bilinguisme au pays;
- Promouvoir une éducation intégrale complète et orientée vers le respect des droits de la personne et adaptée à la situation actuelle;
- Sensibiliser les enfants et leur inculquer l'importance de l'environnement, de l'hygiène et de la santé ainsi que sur la protection contre le VIH/SIDA ;
- Améliorer la capacité de planification, de gestion et d'administration de l'éducation ;

- Promouvoir la recherche comme facteur de mobilisation en faveur du développement national et harmoniser le programme de recherche.

Hanté par la perspective de reconstruction et de développement du pays en général et du système éducatif en particulier, différents plans indiquant à court, moyen et long terme, comment les objectifs cités seront atteints ont été initiés. Ils concourent la réalisation de l'éducation primaire universelle et éducation pour tous en 2015.

Après cet historique sur le Rwanda, voici dans la section qui suit le contexte du Burundi de la période coloniale à la période postcoloniale.

1.2.3. Brève historique sur le Burundi

Selon l'historien Vansina (1972), le Burundi était déjà occupé avant 250 ans après Jésus - Christ, par des agriculteurs qui connaissaient le métal et l'élevage du petit bétail. Leur culture serait connue sous le nom de « dimple based pottery culture » (civilisation de la poterie à fossette). Ils succédaient à des populations de l'âge de la pierre.

L'histoire de ce pays, en tant que nation, remonte au 17^{ème} siècle, sous le règne du roi NTARE RUSHATSI. Comme il a été le cas au Rwanda, cette organisation territoriale résulte des guerres de conquêtes et d'agrandissement de la nation au fil des conflits.

Parmi les rois du Burundi, le successeur de MWAMBUTSA I, le roi NTARE II RUGAMBA (1795-1852), reste le plus populaire et considéré dans la mémoire collective des Burundais comme le symbole du grand conquérant (Chrétien, 1987).

Chrétien (1987) parlant de la conquête de NTARE II, signale qu'entre 1800 et 1850, il fait doubler la superficie du pays, qui est estimé plus grand avant le partage de l'Afrique par la conférence de Berlin. En plus, c'est lui qui aurait donné au royaume du Burundi une structure politique que trouveront en place les Européens vers la fin du 19^{ème} siècle, c'est-à-dire une monarchie relativement centralisée gouvernée par son successeur, le roi MWEZI GISABO (1852-1908).

Au sein de la structure sociale, il y avait des Bashingantahe (sages) qui jouaient un rôle prééminent dans le système judiciaire du pays. Ces sages appartenaient à toutes les communautés, sauf à celle des Batwa qui étaient considérées comme des personnes insignifiantes, voire inexistantes. Ce qui laisse à penser que les Batwas ne faisaient pas activement partie de la gestion du pouvoir traditionnel. Il est à rappeler que ce phénomène se trouve aussi bien au Rwanda qu'au Burundi où l'on trouve que les Batwas sont marginalisés depuis la période précoloniale jusqu'à

l'heure actuelle où ils n'échappent pas d'appartenir aux groupes des vulnérables. Rares sont les historiens qui se sont intéressés à la vie de ces derniers lors des différents changements socio-politiques et économiques des pays de la CEPGL.

Généralement, deux groupes se distinguaient du point de vue social et matériel au Burundi. Il y avait une minorité qui luttait pour le pouvoir et ses avantages, et la masse constituant les groupes variés de la population. Cette minorité était constituée de l'aristocratie Ganwa et d'un certain nombre de familles issues des autres ethnies. Elle était la plus privilégiée politiquement et socialement et dominait une masse de paysans aux activités multiples : agricoles, pastorales ou artistiques (Manirakiza, 2005).

Selon Manirakiza (2005) : un prince burundais n'était ni un Twa, ni un Hutu, ni un Tutsi. L'harmonie qui semblait exister entre eux provenait sans doute de la distribution des tâches réparties de la manière suivante:

- Le Ganwa gouvernait,
- Le Tutsi gardait les bétails,
- Le Hutu s'intéressait surtout à l'agriculture,
- Les Twas, leur tâche principale consistait à faire de la poterie.

Comme il a été le cas au Rwanda, la colonisation qui commence en 1890 n'a pas fort marqué l'histoire du Burundi. Les Allemands trouvèrent le Burundi organisé sur le plan politique, social et militaire. A leur arrivée, après la guerre de 1914-1918, les Belges n'ont rien changé à la structure politique qu'ils trouvèrent. Etant donné que le peuple était uni et respectait les décisions du Roi et que ce dernier n'était pas souvent d'accord avec les propositions et considérations des colonisateurs Belges, ceux-ci adoptèrent une stratégie de diviser pour régner. Ainsi, en 1929, les gouverneurs coloniaux ont renvoyé les Hutus de leurs postes de chefs adjoints pour les remplacer par des Tutsis sous le prétexte fallacieux de l'incompétence des Hutus (Chrétien, 2000).

A l'époque, de nombreux auteurs et ethnologues européens commencèrent à disséminer des écrits douteux qui certifient que le niveau d'organisation politique et sociale au Rwanda et au Burundi ne pouvait en aucun cas être une conception née de la sagesse africaine, mais devait provenir d'un règlement imposé de l'extérieur (Chrétien, 2000). Des mesures d'intelligence sur base de la constitution crânienne appliquées au 17^{ème} siècle en Europe et au Etats – unis, mais rejetées dans la suite par d'autres théories de la mesure de l'intelligence, ont été utilisées pour véhiculer l'idée que les Tutsis étaient plus intelligents que les Hutus.

Pendant toute une décennie, des publications insistèrent sur la supériorité du Tutsi par rapport au Hutu. Tout cela a pour but de justifier la différence et par conséquent la genèse de la haine entre les habitants de la région de Grands Lacs. C'est dans ce contexte que naquit la théorie hamite, nilotique et bantou ; les auteurs présentent ces habitants comme des personnes différentes et n'ayant aucune relation. Dans la sous section qui va suivre, nous allons passer en revue quelques hypothèses sur les origines des populations aux pays des Grands Lacs.

L'accession à l'indépendance burundaise en 1962 a été réalisée dans une parfaite harmonie nationale malgré l'assassinat, dans des conditions non explicitées jusqu'à ce jour, du Prince Louis RWAGASORE, leader du parti UPRONA (Union pour le Progrès National) qui venait de gagner l'élection législative. Certaines personnes et en particulier la famille du défunt et les partisans de son parti accusent les Belges d'être à l'origine de sa mort, ceci suite à son incompréhension avec eux (Manirakiza, 2005).

Un élément historique important pour le Burundi est que le passage du pouvoir de la royauté (NTARE V) à la première république (Capitaine MICOMBERO Michel) n'a pas entraîné des conflits internes au sein de la population. Contrairement à son voisin le Rwanda, où pendant cette période, les premiers massacres et l'exil des Tutsis avaient suivi la mise en place de la première république via le manifeste de Bahutu. Pendant cette période, le problème hutu et tutsi comme groupes ethniques ne faisait pas partie du jeu au Burundi.

La période difficile pour le Burundi débute vers le 28 novembre 1966, avec la prise du pouvoir par des officiers militaires tutsis originaires du sud du pays. Ces derniers étaient issus des familles jamais proches de la monarchie dont ils s'étaient toujours sentis exclus. D'autres parts, les Hutus se sentaient écartés du pouvoir. C'est ainsi qu'en 1969, quelques fonctionnaires civils et officiers hutus tentèrent un coup d'état qui échoua. Les promoteurs furent exécutés, ce qui creusa entre les deux groupes sociaux, un fossé exprimé timidement par certaines personnes.

En 1972, une autre tentative de coup d'état menée par quelques Hutus contre ce qu'ils appelaient « l'autorité régionaliste tutsie » eut lieu, mais sans succès. Cet incident tourna à la tragédie pour des centaines de familles tutsis massacrées dans le sud, et par la suite une répression contre les Hutus se reprit sur l'ensemble du pays. En outre, des milliers de fonctionnaires civils et d'officiers furent exécutés sans procès (Manirakiza, 2005).

Le fossé entre les deux groupes de la population ne fit que s'accroître et des milliers de réfugiés, principalement Hutus, prirent le chemin de l'exil surtout vers le Rwanda, le Zaïre

(Actuelle RDC) et la Tanzanie. Ces derniers rencontrèrent dans les pays d'exil des réfugiés tutsis rwandais de 1959, mais ne causèrent aucun conflit, car tous ne sont que des étrangers. Toutefois, des haines froides seront extériorisées en 1993, lors du punch burundais contre le président NDANDAYE du parti FRODEBU (constitué essentiellement par des Hutus) qui venait de remporter les élections présidentielles. Des conflits éclatèrent entre ces réfugiés dans les pays d'accueil. Des actes de tueries, des pillages conduisant à l'insécurité totale furent enregistrés en Tanzanie, au Rwanda et au Zaïre (Sud – Kivu) contre les Tutsi.

Dans la plaine de la Ruzizi au Sud-Kivu, les Tutsis ont été attaqués et leurs vaches pillées par les réfugiés burundais (Hutu) appuyés par les populations locales (les Babembes, les Bashis et les Bafulirus). Au même moment, les Tutsis de Masisi, au nord Kivu (RDC) ont subi les mêmes atrocités de la part de populations hutues de la région, appuyées par les Congolais locaux.

Au Rwanda, les témoignages des rescapés du génocide n'hésitent pas à souligner les atrocités meurtrières de 1990 à 1994 perpétrées par les réfugiés burundais. De leur part, les Hutus burundais ne cessent d'accuser les meurtres perpétrés par les jeunes rwandais (Tutsis) surnommés « sans échec » au Burundi. Des attaques des réfugiés, de part et d'autre du Rwanda et du Burundi, furent organisées et chaque fois furent accompagnées par des représailles au sein de la population qui était restée au pays (Maniraguha, 2009).

De toute l'histoire du Rwanda, du Burundi et de la RDC, la période la plus sanglante reste celle de 1990 à 2003. Les guerres sanglantes, les tueries et le génocide (au Rwanda) resteront sans doute dans la mémoire des gens. Au moment même où ce travail est réalisé, des combats ethniques ravagent encore le Burundi et l'est de la République Démocratique du Congo en dépit des élections démocratiques réalisées sous l'appui des organismes nationaux et internationaux.

Enfin, disons qu'au Burundi, ces conflits interethniques n'ont pas épargné le secteur de l'éducation. Au sein des écoles, des collègues d'ethnies différentes se sont entretués sous les encouragements et les félicitations de leurs chefs respectifs et des dirigeants locaux.

En plus, du Burundi, dans la section qui suit, nous présentons le contexte historique de la République démocratique du Congo.

1.2.4. Brève historique de la République Démocratique du Congo (Ex-Zaïre)

D'après les récits mythiques, les royaumes enregistrés au Congo Kinshasa font remonter leurs origines à des ancêtres fondateurs. Les plus puissants de ces royaumes furent ceux du : Kongo, Luba, Kuba, Lunda, Yaka, Kazembe, Mangbetu et Zande dont l'histoire remonte d'entre

le 6^{ème} et le 7^{ème} siècle. Contrairement de la situation du Burundi et du Rwanda, la RDC est reconnue comme une nation depuis la conférence de Berlin (Bruneau et Simon, 1991).

La plupart de ces royaumes ont été anéantis ou déstructurés par la « traite négrière », au profit du monde musulman (Arabes) au départ, et puis l'Amérique et l'Europe, avant l'arrivée des colonisateurs belges. Au 16^{ème} siècle, seul le bas Kongo est touché. Au 17^{ème} siècle, le bas Kasai et le Katanga sont atteints. Au 18^{ème} siècle et jusqu'en 1860, la traite négrière est accélérée et les esclaves sont surtout acheminés au Brésil. Ils sont également acheminés vers la région orientale pour alimenter Zanzibar ou Quelimane (Bruneau et Simon, 1991).

Tout commence en 1517, quand Charles Quint autorise les Espagnols d'appréhender des esclaves en Afrique. Les Portugais vont en faire autant en transférant des noirs depuis l'Angola, où ils sont arrivés en 1482. Au fur et à mesure que les plantations et particulièrement celles de canne à sucre se développaient en Amérique tropicale, les Ibériques, imités par les Français, les britanniques et les hollandais, organisèrent la traite, fondée sur le recrutement d'esclaves africains transportés de force en Amérique (Ngo, 2000).

Il convient de noter que ce « commerce » a été pratiqué aussi par des marchands arabes, originaires de l'Afrique du Nord et de l'Est, venus prendre des noirs au sud du Sahara. Aucun document officiel ne permet de connaître exactement le nombre d'Africains arraché à leurs pays, de savoir comment était-il organisé et combien de gens y périrent. Certains parlent de 100 000 noirs transférés par an, ce qui rend vraisemblablement le total de 5 millions d'Africains obligés de quitter le continent. Au Congo Kinshasa, dans les 108 villages identifiés, les Arabes ont extrait 3 600 esclaves. Il leur a fallu tuer pour cela plus ou moins 25 000 hommes adultes et 1 300 de leurs captifs ont succombé en route au désespoir et à la maladie (Ngoy, 2000).

Aucune publication ne s'est intéressée à l'identification de l'existence ou pas du trafic d'enfants esclaves en RDC, si ce n'est que Rosen (1998) qui estime, à partir de l'exemple des sociétés Mende, que le recours à l'enfant guerrier est une pratique précoloniale liée à la traite esclavagiste.

Contrairement à la RDC, le Rwanda et le Burundi n'ont pas connu la traite négrière, suite à de multiples raisons, dont la situation géographique de ces pays éloignés de l'Océan et de l'unité nationale de leurs peuples. Au moment de la traite, ces pays étaient des nations bien organisées pour faire échouer toute tentative de pénétration des Arabes.

Les tentatives arabes sans succès au Rwanda par exemple, peuvent être appréciées à partir

des propos de HAMED Ibrahim, trafiquant arabe qui, parlant du Rwanda et des Banyarwanda en 1875 affirme que: « ...les rwandais n'ont jamais permis à un arabe de trafiquer dans leur pays, ce qui prouve que ce sont des mauvaises gens. L'Ivoire abonde chez – eux. Pendant les huit dernières années, KHAMIS Ben Abdallah, TIPPO Tip, SAID Ben Habib et moi, avions souvent essayé d'entrer là mais sans y réussir » (repris de Wellington, 1905).

Avant la colonisation, le pays n'était pas centralisé et ce fut la conférence de Berlin (1884-1885) qui indique les frontières actuelles de ce pays. En traçant les frontières surtout à l'est, une partie qui appartenait au Rwanda (une grande partie du Kivu conquis par RUGANZU I Ndoli et KIGELI IV Rwabugili) fut annexée au Congo – Léopoldville (Kagame,1975). Ceci explique l'une des causes du surpeuplement du nord – Kivu et du sud- Kivu par des Congolais d'expression rwandaise qui se retrouvent assimilés aux conflits hutu et tutsi au Rwanda et au Burundi. Effectivement, ces Congolais se réclament d'origine Tutsi ou Hutu du Rwanda.

A côté du rôle négatif qu'a joué la colonisation aux pays de la CEPGL, elle a joué aussi un rôle positif au développement. D'une part, elle a contribué à la lutte contre l'esclavagisme, le cannibalisme et les sacrifices humains. D'autre part, elle a contribué au développement des infrastructures routières et de bureaux, à l'introduction de l'école, de la médecine moderne, de certains produits de l'agriculture, etc.

L'accession à l'indépendance du Congo le 30 juin 1960 a débouché sur la destitution et l'assassinat du grand leader Patrice LUMUMBA dans des circonstances non encore élucidées dont, d'après certaines sources les colonisateurs belges seraient commanditaires¹³.

Après les guerres de cessations en 1964, le Congo Kinshasa devenu Zaïre, vivra sous la dictature atroce de MOBUTU Sese Seko kuku Ngbendu Wazabanga jusqu'en 1997, année de sa destitution par KABILA Désiré appuyé par le Rwanda et l'Ouganda. Le pays devient République Démocratique du Congo. Mais peu après, KABILA est assassiné et remplacé par son fils KABILA Joseph qui est confirmé par les élections présidentielles, reconnues démocratiques par les observateurs, en novembre 2006.

1.2.5. Hypothèses sur les origines Hutu, Tutsi et Twa aux pays des Grands Lacs

Depuis une période assez longue, les pays des Grands Lacs sont déchirés par les conflits ethniques opposant les Hutus et les Tutsis. Des publications diverses ne sont pas d'accord sur

¹³ Si l'on suit la thèse assez partagée du sociologue belge Ludo de Witte qui a publié chez Karthala *L'Assassinat de Lumumba en, 2000*.

l'origine de ces deux groupes. Certains pensent que ces deux ethnies ne furent que de groupes basés sur les aspects économiques dont les colonisateurs se seraient inspirés pour diviser les peuples afin de bien les gérer. Pour d'autres, ce sont bien des ethnies d'origines différentes, voire morphologiquement et intellectuellement.

Ces conflits sont-ils nouveaux, fruit des circonstances et des conditions dans lesquelles ces pays accédèrent à l'indépendance? Est-ce la résurgence d'un phénomène précolonial dont l'Européen était parvenu à empêcher les manifestations brutales ? Ou était-ce la conséquence de l'évolution d'une série de conditions internes à la société coloniale, contradictions sinon créées, du moins renforcées par le colonisateur lui-même?

Les chercheurs Kagame (1975), Chrétien (1993), Gahama (1983), Mworoha (1977), Birabuzza (1993) ont tenté de faire la lumière sur ces questions. Selon eux, les conflits qui opposent les Hutus et les Tutsis comme groupes ethniques sont les conséquences de la politique coloniale qui consiste à diviser pour régner. D'après ces auteurs, durant la période coloniale, l'idéologie coloniale, imprégnée par la théorie des races, aurait divisé les Hutus et les Tutsis sur la base des critères biologiques.

Par contre, Mbonimpa (1993) et Reyntjens (1994), rejettent ce genre d'explications. Ils refusent de s'arrêter sur la politique coloniale et remontent à la période précoloniale afin de déceler les origines des conflits actuels. Selon eux, le colonisateur n'aurait joué qu'un rôle de restructuration politique sans pour autant inventer, ni les ethnies ni leurs oppositions.

Les débats entre auteurs sur les origines ethniques Hutu et Tutsi considérés par certains comme base des conflits aux pays de Grands Lacs, peuvent être classés en deux hypothèses : d'une part, origines précoloniales des ethnies Twa, Hutu et Tutsi à la base de conflits aux pays de Grands Lacs. D'autre part, origines coloniales des ethnies Twa, Hutu et Tutsi à la base des conflits aux Grands Lacs africains.

Bien que ces deux hypothèses soient différentes, elles convergent en terme de finalité, car elles conduisent à la division, conçue par une personne ou groupe de personnes afin de profiter des biens publics. Les colonisateurs s'en sont servis pour briser l'unité respective des peuples rwandais et burundais afin de bien les maîtriser et les exploiter. De l'autre côté, les politiciens, pour asseoir leur idéologie, se sont servis et se servent encore des slogans divisionnistes pour conquérir ou maintenir le pouvoir.

La région des Grands Lacs est actuellement l'une des régions les plus insécurisées au

monde, où les droits de l'enfant sont entre autres le plus violés, sans compter les conséquences négatives sur l'homme, son entourage et son devenir, suite aux conflits ethniques.

Cela a été aussi constaté par Easterly et Levine (1997) en ce qu'ils appellent: la tragédie économique de l'Afrique par le niveau élevé d'hétérogénéité ethnique que présentent ses sociétés. En fait, le fractionnement ethnique aurait pour conséquence les gaspillages, les risques de conflits et de déprimer l'investissement, amoindrirait la croissance, le niveau d'équipement et ferait croître la taille du secteur informel, favoriserait les conflits interethniques, les coups d'État, et rendrait difficile l'instauration d'un régime démocratique, expliquerait en partie le niveau de corruption et dégraderait le fonctionnement de l'État (Montolvo et Reynal-Queyrol, 2002 ; Alesina et al., 2003 ; Easterly, 2001).

On le voit bien, l'ethnisation aux pays de la CEPGL peut être résumée par les propos de Fearon (2002): l'identité n'est pas constituée des caractéristiques objectives innées de l'individu, mais au contraire, des aspects de sa personnalité qu'il aura besoin, plaisir ou intérêt à mettre en avant dans un contexte donné.

Nous pensons que les groupes ethniques persistent surtout du fait de leur capacité à extraire des biens et des services du secteur moderne et, ce faisant, à satisfaire la demande de leurs membres pour les composantes de la modernité (Bates, 1974).

Une étude réalisée par Miguel et Posner (2006) dans les pays d'Afrique dont neuf pays d'Afrique de l'est et australe, « *Sources of ethnic identification in Africa* », trouvent qu'à la question « en plus d'être Namibien, Zambien, Tanzanien, etc., quel groupe vous sentez-vous appartenir en premier lieu? » ; les réponses sont : l'ethnie, la religion, la profession ou classe sociale, et autre. Ces auteurs concluent que : l'importance de l'ethnicité croît avec le degré de compétition que connaissent les individus pour l'accès aux emplois prestigieux ou au pouvoir politique, ainsi qu'aux alentours d'un scrutin politique national. Leur analyse suggère que la modernité et l'implication politique des individus sont des facteurs d'accroissement de leur identification ethnique.

Selon Brown (1993) cité par Gregory (2007), les conflits ethniques peuvent être perçus comme une dispute entre deux ou plusieurs communautés ethniques à propos de litiges importants liés à des questions économiques, politiques, sociales ou territoriales. Ou alors, tout simplement, le conflit ou le groupe ethnique peut être compris comme une forme de violence organisée dans laquelle les groupes et les valeurs se mesurent en termes ethniques. Cet auteur

ajoute aussi que: « *the term « ethnic conflict » is thus normally used to indicate either conflicts between ethnic groups that have not yet achieve statehood, or those (conflicts) arising when such groups are trying to resist assimilation into, or to seek independence from larger groups which they see as threatening their cultural or political identity.* » Traduction proposée: « *l'expression « conflit ethnique » est donc normalement utilisée pour indiquer les conflits entre groupes ethniques qui n'ont pas encore formés un état, ou les conflits qui se posent lorsque ces groupes tentent de résister à l'assimilation dans, ou à rechercher l'indépendance, par rapport à des grands groupes qu'ils voient comme une menace pour leur identité culturelle ou politique. »*

Dans le même sens de conflits qui résultent de l'intérêt particulier, Gurr (1994) définit les conflits ethniques en ces termes: “*Conflict in which groups that define themselves using ethnic or national criteria – like the Mayans of Chiapas and the Bosnian Serbs – make claims of behalf of their collective interests against the state, or against other political actors.*” Traduction proposée: “*Conflit dans lequel des groupes qui se définissent en fonction de l'ethnique ou de critère national - comme les Mayas du Chiapas et les Serbes de Bosnie - font des réclamations au nom de leurs intérêts collectifs contre l'État, ou contre d'autres acteurs politiques. »*

Nous retenons de toutes les conclusions des chercheurs que l'hétérogénéité ethnique constitue un frein au développement économique et social. Dans des sociétés parmi les plus pauvres de la planète, l'ethnisation ne serait qu'un facteur frein au développement.

Bien que les protecteurs de l'environnement ne parviennent pas à démontré empiriquement la relation entre conflits armés et destruction de l'environnement, les guerres ne passent pas sans laisser des conséquences néfastes comme le résume l'article de Al- Dorsouma et Bouchard (2011) quand ils évoquent la toxicité des produits utilisés en zone de combat, aux manipulations environnementales testées comme éléments de stratégie militaire détruisent non seulement l'environnement, mais aussi la vie des humains et les végétaux. Il s'agit par exemple de « l'agent orange » utilisé par les Américains, pendant la guerre du Vietnam, les scientifiques démontrent des malformations des nouveau-nés et cet herbicide, etc.

En outre comme le souligne Slobodanka (2003), “*the causes and consequences of conflicts are often a complex mix of inter-linked economic, environmental, political, cultural and religious factors. The human, social and economic costs of armed conflict are massive. Thousands of men, women and children die each year as a direct and indirect consequence of war. About 25 million people were displaced by the end of 2001. GDP per-capita is estimated to*

decline by about 2.2 per year during conflict, with sectors which have high transaction costs hit more severely.” Traduction proposée: *les causes et les conséquences des conflits sont souvent un mélange complexe de facteurs interdépendants économiques, environnementaux, politiques, culturels et religieux. Les coûts humains, sociaux et économiques des conflits armés sont massifs. Des milliers d'hommes, de femmes et d'enfants meurent chaque année comme une conséquence directe et indirecte de la guerre. Environ 25 millions de personnes ont été déplacées à la fin de 2001. Le revenu par tête est estimé en baisse d'environ 2,2% par an pendant les conflits, avec pour les secteurs qui ont des coûts de transaction élevés des impacts plus sévères.*

En plus des exemples que nous venons de présenter plus haut sur conséquences des conflits ethniques et armés sur le développement, voici un aperçu sur les conséquences aux pays de la CEPGL.

1.3. Aperçu sur les conséquences des conflits ethniques et armés aux pays de la CEPGL

Comme l'indique l'UNICEF (1996)¹⁴, la guerre affecte tous les aspects de développement de l'enfant et les ressources qui devraient être utilisées pour son développement sont déversées dans l'armement : *«Even if they have never seen a gun, millions of children suffer from wars, as resources that could have been invested in development are diverted into armaments. Indeed, one of the most distressing realities of our time is that most wars have been fought in precisely those countries that could least afford them. Armed conflict affects all aspects of children development-physical, mental and emotional. Such effects accumulate and interact with each other.»* Traduction proposée: *Même s'ils n'ont jamais vu une arme à feu, des millions d'enfants souffrent de guerres ; les ressources qui auraient pu être investies dans le développement sont détournées vers l'armement. En effet, l'une des réalités les plus pénibles de notre époque est que la plupart des guerres ont été menées, précisément dans les pays qui peuvent le moins se les permettre. Les conflits armés touchent tous les aspects du développement des enfants-être physique, mental et émotionnel. Ces effets s'accumulent et interagissent les uns avec les autres.*

Dans la partie qui suit, certains détails sur les conséquences des conflits ethniques et armés sur les populations vont être précisés.

¹⁴ <http://www.un.org>. Impact of armed conflict on child development consulté 12/10/2009.

1.3.1. Conséquences de la guerre sur la population

Depuis les 4 décennies, le continent africain est déchiré par des conflits inter- étatiques, intra-étatiques, ethniques, religieux et économiques. Environ 26 conflits ont éclaté en Afrique entre 1963 et 1968, affectant la vie de 474 millions de personnes, soit 61% de la population du continent, et faisant plus de 7 millions de morts.

Selon Guy (1998), entre 1955 et 1995, les conflits en Afrique ont fait sept à huit millions de morts. Sur 48 génocides enregistrés dans le monde, 20 ont eu lieu en Afrique, parmi lesquels le génocide rwandais de 1994 qui a emporté la vie de plus de 1 million de personnes. Sur un total de 66 groupes minoritaires persécutés ou menacés dans le monde, 27 sont en Afrique et représentent 36,9% de sa population. En avril 1998, 23 sur 53 pays africains ont connu des conflits ouverts ou latents.

Abondant dans le même sens, le rapport du PNUD (2005) souligne que, depuis 1998, le terrorisme a provoqué la mort d'environ 20 000 personnes dans le monde. Parallèlement, l'on estime que le conflit en République Démocratique du Congo a causé la mort de presque 7% de la population. Au Burundi, plus de 250 000 personnes sont mortes suite à la guerre civile.

Un autre exemple nous vient de Mogadiscio décrit par le HCR (2010) cité dans le rapport de l'UNESCO sur le suivi de l'éducation pour tous (2011, p.154) : « les rues de Mogadiscio sont complètement désertes, les quelques êtres humains qui y restent ont trop peur de quitter leur maison. Tout ce qu'on voit dans les rues, ce sont les corps des gens qui ont été tués par balle ou tirs de mortier.».....Les avions Antonov ont bombardé sans distinction école et villages. Quand ils ont vu des bâtiments, ils les ont bombardés, quand ils ont vu des gens ensemble dans des endroits comme un marché, ils les ont bombardés.»

Ainsi, il nous paraît clair d'affirmer que les conflits violents constituent non seulement la violation des droits de la personne humaine, mais aussi la répression la plus brutale au développement humain.

Comme l'a déclaré Koffi ANAN, alors Secrétaire Général des Nations Unies: « il n'y a pas de sécurité sans développement, il n'y a pas de développement sans sécurité et il ne peut y avoir ni sécurité ni développement si les droits de l'homme ne sont pas respectés¹⁵ ». Les chiffres du tableau ci-dessous relatant les décès liés aux conflits dans le monde depuis le 16^{ème}

¹⁵ <http://www.un.org>. Impact of armed conflict on child development (accède le 14/04/2011).

siècle, permettent d'affirmer que le monde devient de plus en plus violent. Le nombre de décès liés aux conflits en pourcentage de la population est passé de 0,32% (soit 1,6 million), à 4,35% (soit 109,7 millions), du 16^{ème} siècle au 20^{ème} siècle.

Tableau 7 : Les décès liés aux conflits du 16^{ème} au 20^{ème} siècle

Période	Décès liés aux conflits (en millions)	Population mondiale au milieu du siècle (en millions)	Décès liés aux conflits en % de la population mondiale
16 ^{ème} siècle	1,6	493,3	0,32
17 ^{ème} siècle	6,1	579,1	1,05
18 ^{ème} siècle	7,0	757,4	0,92
19 ^{ème} siècle	19,4	1.171.9	1,65
20 ^{ème} siècle	109,7	2.519.5	4,35

Source: PNUD (2005)

La chasse à l'homme reste un sujet d'actualité en Afrique et aux pays de la CEPGL et le nombre de réfugiés est énorme. En 1999, l'Afrique comptait 5.620.530 réfugiés, dont 1.976.680 au Libéria et en Sierra Léone, 1.700.660 aux pays de la CEPGL, 1.465.990 à la corne de l'Afrique, 165.000 en Afrique saharienne et 312.200 en Angola (HCR, 1999)¹⁶.

Pendant tous les conflits surtout armés, les populations subissent des conséquences multiples entre autres: les pillages, les viols, la perte des ressources économiques, etc. Ainsi, ces conflits n'ont fait qu'enfoncer les populations habituellement pauvres dans l'extrême pauvreté.

Abondant dans le même sens, Steward et Fitzgerald (2000) cités par Slobodanka (2003), disent que « *The human costs of conflict are not only the result of direct violence - casualties from fighting between combatants, the undisciplined behavior of troops, deliberate terrorizing of civilians and the sowing of landmines - but also arise from hunger, forced migration and the collapse of public services stemming from the wider effects of prolonged conflict on the economic and administrative structure of the country as a whole. The indirect consequences of conflict - including deaths from hunger and disease - generally far outweigh the direct destruction and battle deaths.* » Traduction propose : « Le coût humain des conflits n'est pas seulement le résultat de la violence directe - les victimes de combats entre les combattants, de l'indiscipline des troupes, de l'action délibérée de terroriser les civils et les semis des mines - mais va aussi résulter de la faim, des migrations

¹⁶ <http://www.unhcr.fr/pages/4aae621d541.html> accédé le 28/09/2008.

forcées et l'effondrement des services publics sont les effets plus larges d'un conflit prolongé sur la structure économique et administrative du pays dans son ensemble. Les conséquences indirectes du conflit - y compris les décès dus à la faim et la maladie - en général l'emportent largement sur la destruction directe et les morts au combat ».

Dans le contexte de situation de réfugié et de vie précaire, il est difficile de scolariser les enfants et plus difficile encore pour les personnes adultes non alphabétisées de consacrer leur temps à l'alphabétisation. Le gros effectif de réfugiés constaté traduit autant d'individus qui ne peuvent pas accéder aux services éducatifs.

Slobodanka (2003) dit qu'en l'an 2000, 45% des réfugiés se trouvaient en Asie, suivi de l'Afrique (30%) et l'Europe (19%) : « *Afghans constitute the largest single refugee population in the world with an estimated 3.6 million people or 30 percent of the global refugee population. Civilians from Burundi are the second largest group with 568 thousand refugees living mainly in Tanzania. At the end of 2000, Asia hosted the largest refugee population (almost 45 percent), followed by Africa (30 percent) and Europe (19 percent).* Traduction proposée : « Les Afghans constituent la plus grande population de réfugiés au monde, avec environ 3,6 millions de personnes, soit 30 pour cent de la population mondiale des réfugiés. Les civils du Burundi sont le deuxième groupe avec 568 000 réfugiés qui vivent principalement en Tanzanie. À la fin de 2000, l'Asie a accueilli la plus grande population de réfugiés (près de 45 pour cent), suivie de l'Afrique (30 pour cent) et en Europe (19 pour cent).

Avant cette date, le Rwanda en 1994 a enregistré deux millions de réfugiés qui étaient éparpillés dans les forêts de la RDC et les familles vivaient dans des conditions précaires. En 2010, les rapports font état de près de 150.000 rwandais éparpillés dans les forêts de la RDC, de Congo-Brazzaville, du Cameroun, de la République centre africaine, etc.

Au Soudan par exemple, à part 1,5 million de morts, à peu près 325 mille personnes restèrent des réfugiés hors du Soudan durant la période de conflits civils (1983-1990) et près de 10.000 enfants ont été recrutés comme soldats. Les infrastructures y compris les écoles, les hôpitaux, etc. ont été détruites. La médecine et les services sanitaires de préventions ont été stoppés au sud et la malnutrition a affecté la majorité des enfants de la région (Slobodanka, 2003).

En plus, les populations sont affectées par des troubles psychologiques dus aux conflits et à ceux-là s'ajoutent les abus sexuels commis sur les femmes et sur les filles. Tel a été le cas au Rwanda, en Yougoslavie, en RDC, etc.

Le rapport du CICR (2004, p. 5) exprime en ces termes les conséquences des conflits aux femmes et aux enfants qui sont les plus victimes en situation de conflit armés: « de la guerre qui se déroule dans les brousses congolaises, la femme en porte des cicatrices encore saignantes. Si elle n'est pas violée, elle est séparée de son mari et de ses enfants qui ont fui ou ont été tués. En plus, les femmes qui ont échappé et qui vivent dans des camps des réfugiés ne sont pas épargnées des difficultés diverses entre autres, psychologiques, sociales et économiques ».

Une enquête réalisée en RDC en 2004 sur les conséquences de la guerre sur les femmes de Shabunda au sud-Kivu (RDC), Mudekereza de PAM/Bukavu (2005)¹⁷ écrit ce qui suit: « De la guerre qui se déroule dans les brousses congolaises, la femme en porte des cicatrices encore saignantes. Si elle n'est pas violée, elle est séparée de son mari, qui a fui ou s'est engagé dans les bandes armées. La pauvre femme est aussi séparée de ses fils qui, emportés également par les bandes armées ne reviendront peut-être plus jamais à la maison. Ses filles sont obligées de contracter des mariages précoces pour que leurs ignobles tortionnaires n'aillent pas jouir de leur virginité, car, pour les mères, mieux vaut cela que de voir leurs filles enlevées vers les brousses inconnues. Les filles, en plus, de tout cela, sont une main d'œuvre facile pour les travaux serviles et vils : elles sont enlevées pour tamiser les minerais en faveur des exploitants illégaux, pour le transport des minutions, pour faire la cuisine pour des bourreaux qui finissent par abuser d'elles, pour servir d'espion.... »

Dans ce cas, les enfants (en particulier les filles) sont vulnérables et ont des grandes difficultés à accéder à l'éducation dans les zones touchées par les conflits armés. Le plus souvent les écoles sont désertes: les élèves ont trop peur d'aller en raison d'être pris par les combattants.

En plus des conséquences sur les personnes, les conflits armés et ethniques affectent aussi l'économie du pays. Voici brièvement dans la partie qui suit, les conséquences des conflits armés sur le développement économique.

¹⁷ Association pour la reconnaissance des droits humains au Congo (<http://membres.multimania.fr/arcasbl/index.htm>)

1.3.2. Conséquence de la guerre sur l'économie

Les conflits conduisent à une destruction ou à une dévalorisation du capital physique (infrastructures, équipements), du capital humain ainsi que du capital social qui repose sur la confiance, les règles ou les réseaux de relations. Les comparaisons internationales montrent que les guerres font chuter le revenu par tête de 15%, amputent de deux points le taux de croissance et conduisent à une fuite des capitaux frappant en moyenne 20% des actifs. En outre, la guerre peut avoir un coût élevé en termes de dépenses militaires et d'endettement extérieur, sans compter les impacts économiques liés aux impacts transfrontaliers négatifs qui influent sur la croissance économique (Hugon, 2006, p.40).

Voici ci-dessous le tableau 8 qui illustre une décroissance du PIB/habitant aux pays de la CEPGL pendant la période des conflits armés.

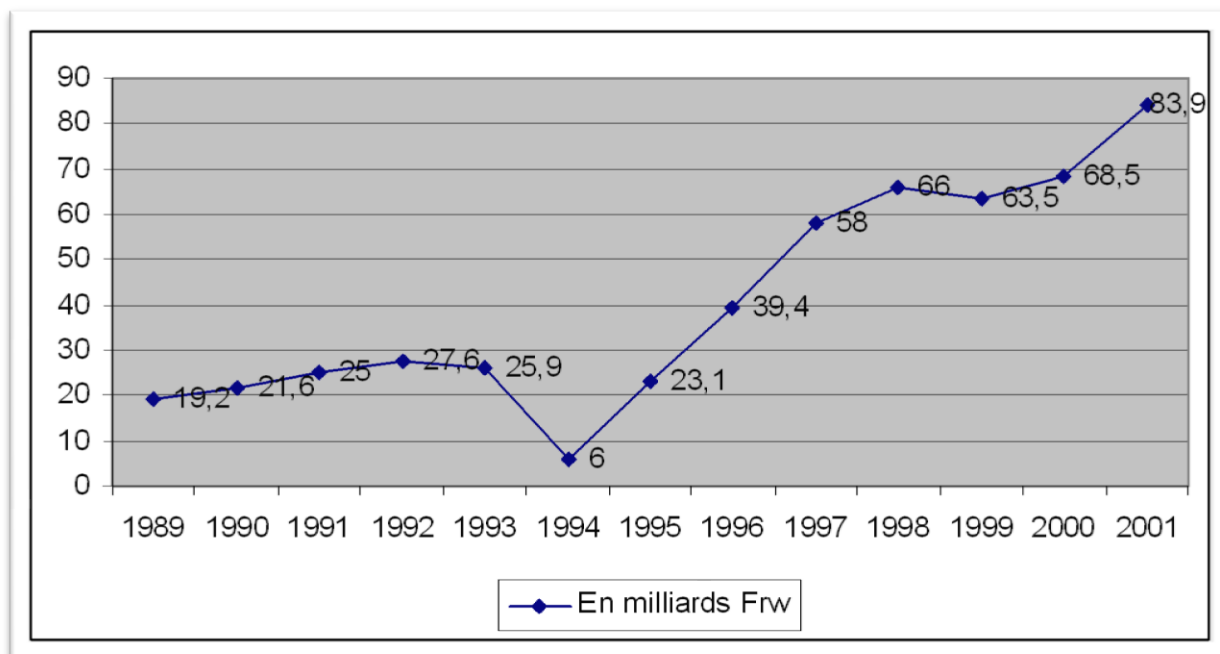
Tableau 8 : Evolution du PIB/Habitant aux pays de la CEPGL (\$US PPA)

Pays	Année							
	1980	1985	1990	1994	1997	2000	2005	2008
Rwanda	379,4	473,4	509,6	342,9	567,3	581,8	792,7	1 022
Burundi	205,7	289,1	349,5	344,4	297,3	308,1	340,2	382,8
RDC	360,1	440,4	439,6	285,9	263,1	226,7	272,6	321,4
Kenya	658,1	795,9	1 029	1 039,6	1 104,7	1 138,7	1 349,2	1 589,9
Tanzanie	nd	nd	621,5	635	691,5	758,3	1 034,5	1 262,9
Ouganda	nd	323,7	404,9	492,3	605,9	693,6	901,2	1 164,7

Source: <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codeTheme>

Au Rwanda par exemple, le revenu national, tout en excluant les dons, a chuté de 44 milliards de Frw en 1993 à 6 milliards en 1994. Il aura fallu attendre la fin de la guerre pour que le revenu croisse de 6 milliards à 23,1 milliards de Frw en 1995. Les données du graphique 3 présentent l'évolution de ces revenus de 1989 à 2001.

Graphique 3 : Evolution du revenu national au Rwanda de 1989 à 2001



Source: World Bank/Rwanda (2003)

Nous remarquons que l'évolution du revenu dans ce pays n'est régulière, ceci suite entre autres à la guerre parce que chaque fois que le pays est en guerre, le revenu diminue aussi. Ce qui explique une corrélation entre la guerre est l'accroissement de revenu. Cette situation corrobore les conclusions des différents auteurs qui disent que la guerre ne détruit pas le capital humain seulement, mais aussi les ressources financières d'une société qui a subi la guerre ou les conflits armés. En plus, les données sur le Burundi permettent de constater aussi que chaque fois qu'il y a guerre ou conflits armés, les revenus sont en décroissance.

Tableau 9 : Les principaux agrégats macro-économiques au Burundi

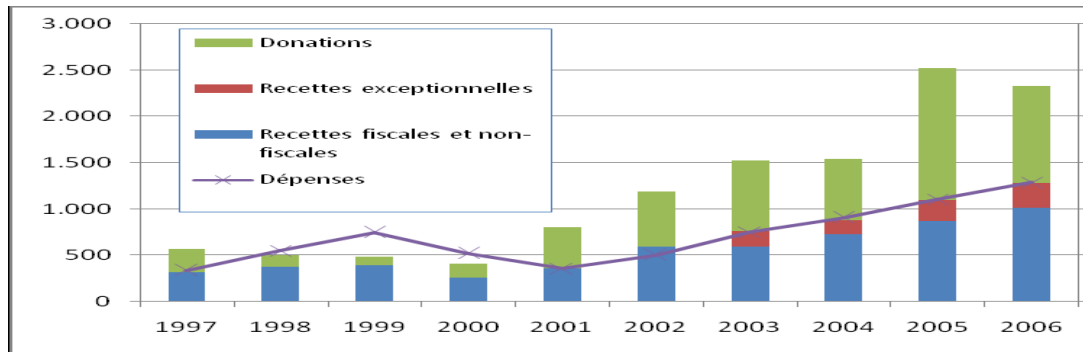
Années	PIB (milliards FBU)		Population (millions)	PIB par habitant (FBU)	
	Courant	Constant (prix de 2004)		Courant	Constant (prix de 2004)
1990	193,9	752,3	5,3	36 633	142 136
1991	211,9	828,8	5,5	38 810	151 793
1992	225,6	796,6	5,6	40 078	141 526
1993	227,9	751,5	5,8	39 313	129 644
1994	233,7	735,2	6,0	39 152	123 173
1995	249,9	670,5	6,2	40 575	108 873
1996	263,1	614,4	6,2	42 333	98 863
1997	342,8	615,7	6,3	54 760	98 359
1998	400,2	645,7	6,3	63 443	102 356
1999	455,4	639,3	6,4	71 391	100 222
2000	511,0	662,3	6,5	78 785	102 105
2001	550,0	675,9	6,6	82 919	101 894
2002	584,6	706,1	6,8	85 744	103 558
2003	644,2	697,5	7,0	91 545	99 120
2004	731,2	731,2	7,3	100 440	100 440

Source : Banque Mondiale (2006, p.4).

Force est de constater que pour tous les indicateurs économiques présentés dans ce tableau, il y a une diminution de 1991 à 1995. Après cette période, les indicateurs croissent respectivement d'une année à une autre.

Il en est de même qu'en République démocratique du Congo, parce qu'en période de conflit, il y a réduction du budget national comme l'indique les données du graphique 4.

Graphique 4 : Evolution du budget national en RDC de 1997 à 2006



Source : De Herdt Tom (2010)

Nous remarquons que pendant les conflits armés intenses de l'est de 1999 à 2002, le budget de l'Etat est en décroissance par rapport à la période avant et après des conflits armés intenses. A cela s'ajoute ce que certains auteurs appellent un Etat faillite suite à son caractère de la gestion des biens publics que les auteurs expriment en ces termes : « *The Democratic republic of Congo is seen as a prime example of a failed state : a « forsaken black hole characterized by calamity, chaos, confusion,, and a bizarre form of social cannibalism where society is its own prey. In this forsaken black hole, public services seem almost utopian: the state has to a large extent retreated from its basic functions, most notably the provision of security, but also other public policy domains»* (Titeca et Herd, 2011) (traductionn proposé : La république démocratique du Congo est considérée comme un excellent exemple d'un Etat en faillite: un trou noir abandonné caractérisé par une catastrophe, le chaos, la confusion, et une forme bizarre de cannibalisme social où la société est sa propre proie. Dans ce trou noir abandonné, les services publics semblent presque utopiques : l'Etat, dans une large mesure, se retire de ses fonctions de base, notamment la fourniture de la sécurité, mais aussi d'autres domaines des politiques publiques).

Slobodanka (2003) précise cette vision plus sous l'angle de l'activité privée : “*Armed conflicts directly reduce production in areas of combat and may cause it to stop altogether.*

Economic establishments are often direct targets of military attacks, which aim to reduce the opponent's economic capability and to paralyze its ability to finance the war. These attacks reach all economic sectors but its main effects are felt drastically in sectors with high transaction cost. The destruction of transportation networks leaves most of the industries ineffective. In addition, civil wars also reduce labor supply in affected areas». Traduction propose : « Les conflits armés conduisent directement à réduire la production dans les zones de combat et peuvent amener à arrêter complètement l'activité. Les établissements économiques sont souvent la cible directe d'attaques militaires, qui visent à réduire la capacité économique de l'adversaire et de paralyser sa capacité à financer la guerre. Ces attaques touchent tous les secteurs économiques, mais ses principaux effets se font sentir de façon drastique dans les secteurs à coûts de transaction élevés. La destruction des réseaux de transport laisse la plupart des industries inefficaces. En outre, les guerres civiles aussi de réduire l'offre de travail dans les zones touchées. »

Selon Collier (1999) en cas de conflit armé, le développement économique est affecté négativement. Il constate que pendant les guerres civiles, le taux du PIB décline de 2,2% par an.

Abondant dans le même sens, le rapport de l'UNESCO (2011) indique que les conflits armés détournent les fonds publics de l'éducation au profit des dépenses militaires. Nombreux sont les pays les plus pauvres du monde qui investissent bien plus dans l'armement que dans l'éducation de base. Ainsi, 21 Etats allouent une plus grande part de leur budget à l'armée qu'à l'éducation de base, s'ils réduisaient leurs dépenses militaires de seulement 10 %, 9,5 millions d'enfants supplémentaires pourraient être scolarisés. En plus, les dépenses militaires détournent également les ressources des pays donateurs. Si les pays riches allouaient simplement six jours de leurs dépenses militaires à l'éducation, ils pourraient obtenir les 16 milliards de dollars nécessaires à l'Education pour tous.

En Cote d'Ivoire, la crise politico-militaire a fait chuter, depuis septembre 2002, le taux annuel de croissance du PIB de l'ordre de trois à quatre points. A cela s'ajoute la délocalisation des entreprises, etc. (Bayart et al. ,1997)

En considérant les conclusions des différentes recherches mentionnées plus haut, nous pensons que les gouvernements doivent investir davantage dans la prévention de la lutte contre toutes formes de conception ou politique qui visent à conduire aux conflits ethniques ou armés

pour bien espérer un développement durable de la société de la CEPGL et des Grands Lacs dans son ensemble.

1.4. Santé et équipement sanitaire

En principe, l'homme pour survivre a besoin des moyens de protection de sa santé et des conditions hygiéniques à son lieu d'habitation. Ainsi, dans cette section, nous présentons le contexte sanitaire et équipement aux pays de la CEPGL, à partir des certains indicateurs comme le taux de mortalité, l'accès à l'eau potable, installations sanitaires, etc.

Tableau 10 : Indicateurs de santé et équipement sanitaire aux pays de la CEPGL

Indicateur	RDC (2010)	Burundi (2005)	Rwanda (2010)
Population en dessous du seuil de la pauvreté	71%	67%	56,9%
Taux de mortalité infantile (1000)	97	120	62
Taux de mortalité de moins de 5 ans (1000)	158	176	103
Enfant souffrant de retard de croissance	43,4%	46%	15,8
Taux de fécondité (par femme)	6,2%	6,4%	5,4
VIH/SIDA	10%	6%	2,1%
Utilisation du condom	30%	60,4%	39%
Enfant de moins de 5 ans souffrant de mal nutrition aiguë globale	10,7%	52%	37%
Accès à l'eau potable	46,5%	64,3%	59,9%
Accès à installations sanitaires améliorées	13,5%	31,7%	56,3%

Source : MICS RDC (2011), MICS Burundi (2008) et PNUD/Rwanda (2010)

Il ressort de ces données que les pays de la CEPGL connaissant un retard en ce qui concerne l'état sanitaire de la population. En plus, les taux d'équipements sanitaires qui sont en bon état dans les ménages laissent encore à désirer. En plus, nous remarquons le taux de séroprévalence au VIH/SIDA sont encore élevé et surtout en RDC. En fin, le niveau de pauvreté est encore élevé et ces pays sont parmi les plus pauvres de la planète (Rwanda 152^{ème}, Burundi 166^{ème} et RDC 168^{ème}) en 2010 sur un total de 169 pays (UNDP, 2011)¹⁸. Ces conditions des ménages permettent de comprendre les conditions sanitaires et économiques dans lesquelles les

¹⁸ <http://hdr.org.undp.org> accédé le 10/04/2011

élèves vivent au sein de leurs familles respectives.

Nous retenons que les dirigeants ont utilisé des politiques ethniques et divisionnistes pour profiter de leurs intérêts personnels ou de leur groupe d'appartenance « ethnic cleavages form the basis for political competition and/or economic exploitation. » (Casselli et Coleman, 2006, p. 1). Les conséquences furent multiples: les massacres, le génocide, l'enrôlement des enfants dans les rebellions, les troubles psychologiques, etc., sans compter les ressources humaines et financières qui serviraient au développement de ces pays parmi les plus pauvres de la planète. Selon Collier (2007), cité par rapport de l'UNESCO sur le suivi de l'éducation pour tous (2011), « ...on a pu dire de la guerre que c'est le développement en marche en arrière ». C'est dans ce contexte que le système éducatif en général et celui de l'enseignement primaire en particulier a évolué aux pays de la CEPGL.

Le deuxième chapitre de ce travail présentera de façon détaillée la genèse de l'éducation moderne et ses différentes restructurations.

CHAPITRE 2. THEORIES ET CONCEPT SUR L'EDUCATION

Le premier chapitre a permis de présenter le contexte, largement marqué par les questions ethniques et le poids de l'histoire dans la région des Grands Lacs. Compte tenu de ces effets de structure, dans ce chapitre nous présentons le concept de l'éducation en général et l'historique de l'éducation dans les pays de la CEPGL. Ceci dans la période coloniale, mais aussi de la nécessité, une fois parvenue l'ère des indépendances de bâtir en particulier par l'accès à l'éducation des états modernes. Ceci à l'évidence va dépendre de ces structures mais aussi que la sphère économique-sociale reste largement marquée par les structures de la société pastorale. Les détails seront donnés sur le Rwanda pour lequel les données sont disponibles.

Nous partons donc de la précision de ce concept, puis nous préciserons le contexte de l'évolution du secteur éducatif à la région, avant de commencer à en décrire les effets à partir de rendement de l'éducation.

2.1. Concepts et théories sur l'éducation

Il importe de définir l'éducation et ses avantages sur le plan social, économique, etc. parce qu'elle revêt un intérêt particulier sur le développement et la reconstruction de la société internationale et locale, et sur l'individu et sa famille.

2.1.1. Définition de l'éducation

Bien que le mot éducation soit le plus couramment utilisé dans la société et auprès duquel chaque adulte sent qu'il a à dire, elle reste difficile à définir exactement. Selon qu'on l'envisage en philosophie, en sociologie, en économie, en psychologie, en pédagogie, en ethnologie, etc., on aboutit à des appréhensions nettement différentes.

Etymologiquement, le mot éducation en latin renvoie d'abord à deux déesses différentes, « Eduque » et « Edulie », la première présidant à l'éducation, et la seconde au sevrage (Van Der Maren, 1999).

Ce même auteur dit que « Educare », signifie nourrir, entretenir, élever. L'éducation apparaît ici comme une forme d'assistance et d'aide. « Educere » signifierait faire sortir (educere), sortie progressive, passage d'un état à un autre, de la nature à la culture.

Considérant l'éducation comme une action de socialisation, Durkheim (1968), cité par Fournier (1971), la définit comme étant: « l'action exercée par les générations adultes sur celles

qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (p.7).

A quoi pourrait servir l'éducation si elle était mortelle pour la société qui la mettrait en pratique? Comme l'indique Fournier, « l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit ». Cela suppose une orientation idéologique qui peut être traduite dans le langage de l'éducation par la politique sectorielle de l'éducation et les curricula d'enseignement (p.7).

Les philosophes de l'éducation interviendraient en posant la question au départ de ce qui est réel, vrai, bon pour la société et donc qu'il faut apprendre à l'enfant. Ceux-là mènent à un débat et à des particularités entre les sociétés étant donné que ces dernières sont différentes dans leur contexte politique, historique, culturel, social et économique. Toutefois, ce qui est évident est que toute politique éducative doit s'inscrire dans le cadre des objectifs internationaux de développement du millénaire en général et de l'Education Pour Tous en particulier.

Abondant dans le même sens sur l'éducation au Rwanda et l'histoire du peuple rwandais, Erny (2005) conclut que l'éducation consiste aussi et bien plus largement en l'ensemble des pressions qu'exercent sur les jeunes êtres, toutes les instances, toutes les structures et toutes les énergies sociales, qu'elles soient jugées bonnes ou mauvaises.

Cependant, l'éducation ne pourrait être réduite seulement en action de l'adulte sur l'enfant, mais aussi d'une part, d'une action de l'adulte sur l'adulte et d'autre part, de l'enfant vers l'adulte. Si nous considérons l'apprentissage comme action prenante de l'éducation, nous dirions qu'elle commence avant qu'un enfant entre pour la première fois à l'école et continue jusqu'à la fin de la vie. Dans ce sens, quand on parle de l'éducation, ce ne sont pas seulement les enfants et les adolescents qui sont concernés: on apprend à tout âge, et dans une société soumise à un changement rapide, c'est constamment qu'on est obligé d'adapter et donc de restructurer ses comportements.

Dans un monde en voie de développement, l'éducation de base apparaît comme un atout indispensable pour lui permettre de progresser vers les idéaux de paix, de démocratie, de liberté et de justice sociale. Ainsi, la Commission Internationale sur l'Education pour le 21^{ème} siècle, affirme dans ce sens que: l'éducation joue un rôle essentiel dans le développement continu de

l'individu et de la société, non pas comme un remède miracle, non pas comme le sésame ouvre-toi d'un monde parvenu à la réalisation de tous ses idéaux, mais comme une voie parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres, etc. (UNESCO,2000).

Tout en considérant l'éducation comme une entreprise de production de services et où les personnes investiraient, les théories développées par les planificateurs et les économistes de l'éducation depuis les années 60 (Bourguignon, Fournier et Gurgand, 1999 ; Le thanh Khoi, 1967 ; Mingat et Suchaut, 2000 ; Lassibille et Tan, 2002, Psycharopoulos, 2007) indiquent clairement que l'éducation constitue un investissement rentable à long terme, à la fois, pour l'individu (rendement privé) et pour la société (rendement social) et qu'elle est donc le socle du développement socio – économique durable.

Les recherches réalisées en matière du rendement de l'éducation aboutissent à la conclusion selon laquelle: « l'éducation a des effets positifs sur la rentabilité économique, sociale, sanitaire, politique, sécuritaire, etc. ». (Baudelot, Chatard, Gobbille et Satchkova, 2004).

Dans des sociétés en conflits ethniques, l'éducation contribuerait à réduire les divisions et les mauvaises perceptions de l'autre. Dans une étude réalisée en Afrique de l'Ouest Bossuroy et al. (2006) concluent que l'éducation nuance fortement la vision matérialiste de l'ethnicité. Ils trouvent que la propension à se référer en premier lieu à son ethnie diminue significativement avec le niveau d'éducation. Les indications de niveau scolaire, homogénéisées pour l'ensemble des pays, ont toutes un effet négatif et significatif sur l'identification ethnique. Le fait d'avoir suivi l'école primaire augmente de 2,8% la probabilité de se référer à sa nation plutôt qu'à son ethnie, alors que le fait d'avoir suivi un enseignement secondaire l'augmente de plus de 6,4%.

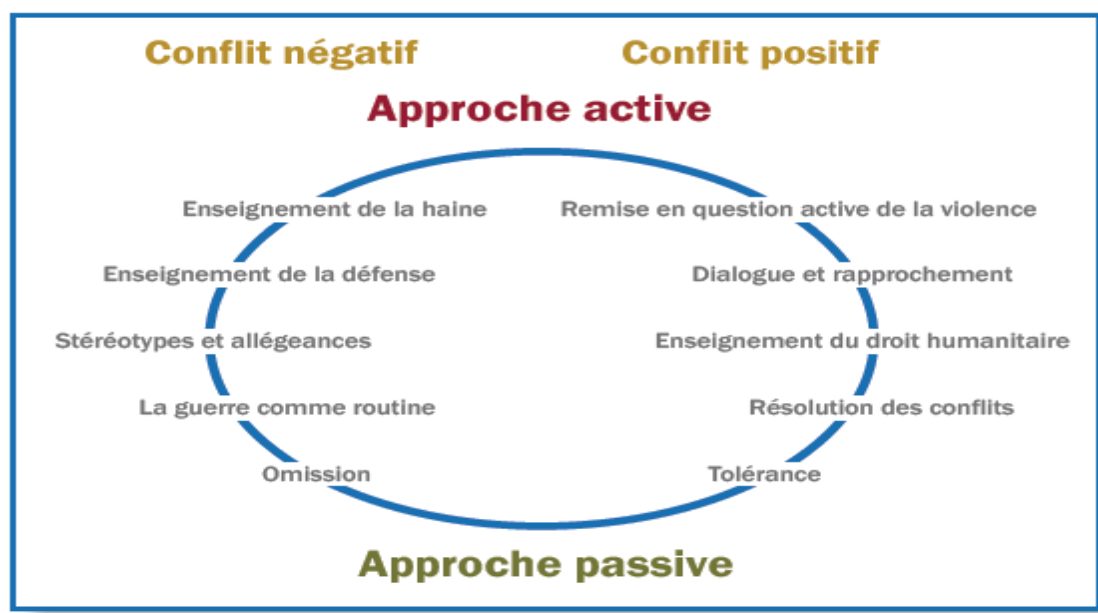
Cependant, l'éducation peut jouer un rôle négatif en regard du développement de la société, grâce à l'idéologie qui l'oriente. S'il s'agit de la politique divisionniste comme le cas de l'équilibre régional et ethnique pour l'accès à l'éducation au Rwanda et au Burundi.

Selon une étude réalisée par Anyanwu (2004) sur les causes des conflits en Afrique en utilisant le modèle théorique de Collier-Hoeffler « greed and grievance » selon laquelle « rebels will conduct a civil war for « look-seeking » and « injustice-seeking » reasons ». C'est-à-dire que les rebelles engagent des combats, à la fois, pour le désir de justice sociale et l'intérêt personnel privé, ce qui peut déboucher sur des questions de cohérence des objectifs.

Selon Collier et Anke Hoeffler, (2004, p.563), sur les données de la guerre entre 1960-1992 dans 78 pays : « *Rebellions may be explained by atypically severe grievances, such as high inequality, a lack of political rights, or ethnic and religious divisions in society. Alternatively, it might be explained by atypical opportunities for building a rebel organization. Political and social variables that are most obviously related to grievances have little explanatory power. By contrast, economic variables, which could proxy some grievances but are perhaps more obviously related to the variability of rebellions, provide considerably more explanatory power.* »¹⁹

L'éducation joue dans ce sens un rôle destructif par les idéologies qu'elle véhicule. En plus de ce que nous avons présenté dans le premier chapitre relativement aux impacts de la mauvaise politique éducative sur le développement, les données de la figure 3 indiquent deux approches qui justifient le rôle négatif ou positif que peut jouer l'éducation.

Figure 3 : Le rôle positif et/ou négatif de l'enseignement



Source: Couldrey et Tim (2006)

¹⁹ Traduction proposée : Les rébellions peuvent s'expliquer par des griefs atypiques sévères, tels que de fortes inégalités, un manque de droits politiques, ou des divisions ethniques et religieuses dans la société. D'un autre côté existe les stratégies pour la construction d'une organisation rebelle. Le contexte politique et les variables sociales qui sont le plus évidemment liées aux griefs ont peu de pouvoir explicatif. En revanche, les variables économiques, ce qui pourrait recouvrir certains griefs, sont peut-être plus liées à la variabilité des formes de rébellions, fournissent beaucoup plus de pouvoir explicatif. "

Comme l'indique cette figure, la scolarisation peut contribuer aux conflits en reproduisant ou en renforçant les inégalités, l'exclusion, la polarisation sociale, les identités ethniques ou religieuses ; mais aussi l'idée d'une masculinité agressive, la peur et le militarisme. Il y a, par exemple, des écoles qui s'engagent dans l'éducation guerrière en soutenant ou en pardonnant la violence physique ou symbolique et en entretenant des cycles de vengeances et d'action punitives.

Dans le même sens, le rapport mondial sur le suivi de l'éducation pour tous mentionne que les systèmes éducatifs ne causent pas la guerre en eux-mêmes. Mais, dans certaines situations, ces systèmes peuvent exacerber des griefs plus généraux, des tensions sociales et des inégalités qui poussent une société vers le conflit violent. Un système éducatif qui ne dote pas les jeunes des compétences nécessaires pour s'assurer des moyens de subsistance décents contribue à créer un bassin de recrues possibles pour des groupes armés. Lorsque les pouvoirs publics font dispenser un enseignement qui est perçu comme allant à l'encontre des principes fondamentaux de justice et d'égalité des chances, les ressentiments ainsi suscités peuvent amplifier des tensions plus générales (UNESCO, 2011).

Un exemple nous vient de ce même rapport sur une enquête réalisée au Liban, en Malaisie et en Irlande du Nord qui montre que les individus scolarisés dans des écoles séparées ont en moyenne une idée plus négative des autres groupes que ceux qui ont été scolarisés dans des écoles mixtes. En plus, l'exemple du Kosovo pour lequel les divisions entre groupes résultant de la ségrégation de l'enseignement sur la base de la langue d'enseignement (serbe et albanaise).

Dans une étude, Miguel et Posner (2006) concluent que malgré le peu de significativité statistique des résultats, l'identification ethnique s'accroît avec les progrès de l'éducation.

Comme tous les autres secteurs de la vie nationale, l'éducation a été liée à l'évolution politique, économique et sociale qu'ont connue les pays de la CEPGL. Ainsi, elle est souvent classée en deux types d'éducation : éducation traditionnelle et éducation moderne.

2.2. De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne aux pays de la CEPGL

L'éducation aux pays de la CEPGL a connu un changement allant presque total, partant de l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne. Autrement dit, de l'éducation en famille, clan et/ou au palais, à l'éducation moderne basée sur l'école, la famille est l'environnement où l'enfant devient le centre de toute démarche.

Dans les sous - parties qui suivent, nous passerons en revue l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne au Rwanda, au Burundi et en RDC.

2.2.1. L'éducation traditionnelle

L'histoire de l'éducation aux pays de la CEPGL remonte à la période précoloniale. Cette éducation est dite traditionnelle, car il n'existait pas d'écoles du moins sous la forme d'aujourd'hui. Il existait plutôt un système éducatif dans lequel les jeunes apprenaient tout à l'école de la vie (familles, entourage, cour royale, amatorero, urubohero). L'école est la société elle-même, c'est la vie de tous les jours. La vie n'inculque pas seulement le savoir et le savoir-faire, mais aussi le savoir - être que l'enfant une fois devenu adulte devra à son tour et avec la participation de la communauté tout entière, transmettre aux générations futures. L'éducation traditionnelle visait à former un homme enraciné dans son milieu, pénétré de toutes les valeurs de sa communauté et apte à les perpétuer pour le maintien de la société (Erny, 2005).

A ce sujet, un adage à la fois burundais et rwandais précise que la véritable éducation est celle que l'enfant reçoit dès sa prime enfance (« indero iva hasi »). Dans cette société sans écriture, tout se transmettait oralement de l'adulte à l'enfant. Cela peut être traduit par des proverbes connus dans ces deux pays, dont entre autres des exemples:

- Ne dis pas que tu es fatigué, mon enfant, la vie n'est pas un jeu ;
- Il ne faut pas te dérober au travail, si dur soit-il;
- On n'a rien sans peine ;
- Quand on veut la fin, on prend les moyens » (Chant rundi) ;
- Qui ne cultive pas ne mange pas ;
- Si tu cultives assis, tu récoltes couché ;
- La bête qui mange les entrailles ne laisse pas le nombril (Il faut achever un travail commencé);
- La hérisson coupe l'herbe qui est à sa taille. (Ne pas demander à un enfant plus qu'il ne peut fournir) (Erny, 2005).

Selon cet auteur, dans les familles rwandaises et burundaises traditionnelles, les jeunes filles apprenaient les métiers ménagers auprès de leurs mères et les garçons auprès de leurs pères. Avant cinq ans, les enfants prenaient plaisir à imiter leurs parents par exemple à balayer, à piler, à égrainer du maïs, à chercher des brindilles de bois pour le feu, à entretenir le feu, etc.

A partir de six ans, les tâches commençaient à se différencier selon le sexe. La petite fille assistait sa mère ou sa grande sœur dans les travaux ménagers. Elle suivait sa mère aux champs,

soit pour cultiver avec elle, soit pour s'occuper d'enfants plus jeunes. Elle allait puiser de l'eau, ramasser du bois de chauffage, couper de l'herbe pour la litière des vaches ou participer aux lessives à la rivière en se servant de sèves moussantes, etc.

Quant aux garçons (Erny, 2005), ils étaient, petit à petit, initiés aux côtés des adultes ou des adolescents pour le gardiennage et le soin des bêtes, la culture des champs ou les travaux d'artisanats.

Vers neuf ans, un nouveau stade était atteint. La plupart des gestes et travaux étaient à présent familiers à l'enfant. Rien ne lui était caché ou étranger. L'enfant était mis à contribution dans la sphère professionnelle où il allait évoluer, le reste de sa vie pour des tâches de plus en plus ardues, difficiles à exercer et inculquant le sens des responsabilités.

Vers douze ans, le père donnait un champ à son fils où il cultivait ses propres plantes : bananiers, haricots, patates douces, etc.

Vers quinze ans, les jeunes garçons étaient supposés avoir atteint la maturité physique, psychologique et sociale permettant la programmation de leur mariage et par là l'accession à une plus grande autonomie.

La division du travail se conformait aux règles ordinaires: l'homme se chargeait des travaux les plus durs, considérés comme « nobles » et qui exigeaient de la réflexion et de la force physique. Ces travaux comme le défrichage, la construction, les soins du bétail, le tannage des peaux, l'assouplissement des écorces, la fabrication des objets en bois, la forge, la grosse vannerie, la culture des plantes tenues pour masculins tel le bananier , le tabac, etc. étaient effectués loin de l'enclos (Erny, 2005).

Quant à la femme , il lui incombait généralement les travaux à l'intérieur de l'enclos (tenue du ménage et préparation des aliments), les tâches agricoles plus légères (semis, sarclage et autres travaux de patience), le soin des petits animaux domestiques et la culture des plantes « femelles » : courge, haricots, sorgho, pois, ignames, patates. Environ 80% de l'ensemble du travail agricole lui revenaient.

Que ce soit dans l'artisanat, dans la vie agricole et pastorale ou dans les arts de la guerre, l'enfant était familiarisé très jeune avec les outils, les façons de dire et de faire de l'adulte. A toutes les étapes de différentes activités, il assistait à tout, entendait tout, s'éduquant lui-même par des expériences quotidiennes.

Vers douze à quatorze ans, garçons et filles n'avaient plus grand-chose à apprendre, car ils avaient déjà presque tout vu et fait. Pour atteindre ce stade, une série de mécanismes étaient mis en jeu: l'imitation, l'identification à la personne qu'on imitait et la coopération. L'instruction à propos de tâches précises, que ce soit le tressage d'une natte ou la construction d'une maison n'était jamais donnée in abstracto, mais plutôt occasionnellement.

Les parents profitaient de toutes les occasions pour instruire leurs enfants: Ainsi une mère qui voyait un panier bien tressé appelait sa fille et lui disait comment on avait procédé pour ce faire. Un père qui voyait une maison bien construite profitait de l'occasion pour montrer à son fils comment cela était fait. On en profitait quand l'enfant montrait de l'intérêt pour une activité et on passait dans d'autres institutions de formation telles que les « amatorero », les veillées culturelles, etc. Les jeunes participaient à des sessions de formation pour être initiés à certains métiers précieux comme l'art de la guerre, la forge, la poésie, la vannerie, etc. (Erny, 2005).

Pendant ces sessions, les jeunes étaient également initiés aux rites traditionnels, sexuels et religieux tels que le « Kuterekera » et « Kubandwa » (vénération des ancêtres). L'école traditionnelle s'étendait du village à la cour royale. Au niveau clanique, c'est l'éducation sociale et culturelle qui était donnée par les membres du clan. Les jeunes filles étaient envoyées chez leurs tantes et les garçons chez leurs oncles surtout paternels. Quant à l'éducation à la cour et au palais (« Amatorero »), elle était réservée aux jeunes sélectionnés par leurs clans respectifs. Ils recevaient une éducation plus poussée sur le plan culturel, politique, administratif et militaire.

Dans le cadre de la philosophie de l'éducation, on distingue dans la société rwandaise traditionnelle, trois types d'enfant moral:

- « Umwana ubwirwa » (enfant à qui on dit ce qu'il doit faire et qui le fait réellement);
- « Umwana utabwirwa » (enfant à qui dont on ne demande pas à faire parce qu'il n'accepte pas);
- « Umwana wibwira » (enfant qui prend lui-même l'initiative de faire quelque chose sans qu'on le lui demande).

Parmi ces trois types d'enfants, le troisième constitue l'idéal d'enfant de la société rwandaise tant traditionnelle que moderne.

Dans le Rwanda traditionnel, l'enfant représentait la valeur la plus élevée, la richesse la plus estimée, la manifestation de la vie en ce qu'elle a de plus essentiel. Sa naissance et sa croissance rythmaient d'un bout à l'autre l'existence d'un ménage. L'alliance de deux familles

conclue au mariage s'en trouvait renforcée. La maternité libérait la femme de l'angoisse de la stérilité et lui conférait la plénitude de son statut, honneur et la joie pour la famille. Les enfants étaient pour une épouse le gage de l'affection du mari, de l'estime et du respect de l'entourage.

L'un des aspects négatifs de l'éducation traditionnelle au Rwanda et au Burundi, demeure sur le maintien de l'inégalité entre les filles et les garçons en faveur des garçons supposés plus valeureux que les filles. Avoir au moins un garçon était une nécessité quasi ontologique, car seuls les descendants mâles perpétuaient le lignage, pouvaient assurer un culte correct aux ancêtres et évitaient ainsi leurs représailles. Une femme qui ne mettait au monde que des filles courait le risque de se voir adjoindre une co-épouse, voire d'être répudiée. Jusqu'en 2002, selon la constitution rwandaise, la femme n'avait pas droit à l'héritage familial. De plus, un garçon d'une année avait plus de considération que sa sœur quel que soit son âge pour hériter des biens de la famille.

Quant à la RDC, la période précoloniale est marquée par une éducation traditionnelle dont les programmes comportaient les fables chargées de morale, l'instruction de la botanique, de la biologie et de la médecine (essentiellement les plantes médicinales), les traditions du clan et le code du droit coutumier, ses éléments qui apprenaient aux enfants à servir la famille, le clan et la communauté (Conseil Wallonie-Bruxelles, 2006). Dans cette instruction traditionnelle, la croyance dans l'intervention des sorciers était omniprésente et la responsabilité de la personne individuelle était peu présente alors que la valeur de l'équilibre au sein de la communauté était privilégiée (Conseil Wallonie-Bruxelles, 2006). Comme il a été le cas pour le Rwanda et le Burundi, en RDC cette période est caractérisée par la tradition orale.

Mais avant de passer en revue l'historique de l'éducation primaire, qu'en est-il de l'éducation préscolaire? Le rapport mondial de l'éducation pour tous en 2007, affirme que « malgré les bénéfices bien connus de l'éducation préscolaire sur tous les aspects du développement et du bien-être de l'enfant, la moitié des pays n'a pas de politique de protection et d'éducation des enfants de moins de trois ans.»

Par exemple pour la RDC, parmi les enfants qui sont en première année du primaire, moins de deux enfants sur dix (2%) a suivi un enseignement préscolaire l'année précédente. En plus, aucune politique n'est mise en place en faveur de cette éducation.

Il en est de même pour le Rwanda parce que comme l'indique le rapport du ministère de l'éducation (2009), le gouvernement ne finance pas actuellement l'éducation préscolaire, mais il

apporte un appui technique pour motiver le secteur privé à offrir ses services. Selon les données du recensement national sur les statistiques de l'éducation en 2008, 144.409 enfants sont inscrits dans les écoles maternelles:

- Province de l'Est : 37.579 (dont 20.155 filles) ;
- Province de l'Ouest : 20.505 (10.558 filles) ;
- Province du Nord : 36.702 (18.518 filles) ;
- Province du Sud : 35.664 (18.236 filles) ;
- Ville de Kigali : 13.959 (6.884 filles).

Quant au Burundi, l'éducation préscolaire est régie par le décret de 2004 ainsi que par une ordonnance ministérielle organisant les structures communautaires, concernant l'âge d'admission et la durée de la formation. Les écoles maternelles publiques reçoivent en général les enfants âgés de 4 à 6 ans. Au total, les écoles préscolaires abritent 39.440 élèves en 2008. Mais là aussi, cette éducation est prise en charge par le secteur privé, et le gouvernement donne un appui technique.

2.2.2. L'éducation au Rwanda de 1900 à 1960

Comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, les pays de la CEPGL ont connu trois grandes périodes: précoloniale, coloniale et postcoloniale.

2.2.2.1. Origine de l'école moderne au Rwanda

En Afrique, l'éducation scolaire coïncide avec la pénétration de l'Islam et du Christianisme au 16^{ème} siècle (Le Than Khoï, 1971). Selon cet auteur, l'objectif des missionnaires était de donner une instruction rudimentaire juste suffisante pour rendre les idées chrétiennes compréhensibles et entraîner ainsi le rejet des pratiques et des croyances considérées comme barbares ou païennes. Elle visait surtout une transformation morale et religieuse fondée sur le modèle occidental plutôt qu'un véritable enseignement. En plus, elle était au service de la colonisation.

Le 2 février 1900, la société des missionnaires d'Afrique (Communément appelés « Pères Blancs ») fonde la première mission au Rwanda et plus précisément à Save et commence à enseigner le catéchisme. Les Pères Blancs fondent ensuite les missions de Zaza (1/1/1902), Nyundo (4/4/1902), Rwaza (20/11/1903), Mibirizi (20/12/1903) et Kabgayi (1906). Dans toutes ces missions, ils rassemblaient des populations locales pour leur enseigner l'évangile. Ils leurs enseignaient également à lire et à écrire. Ce sont ces écoles de catéchèse qu'on peut considérer en

fait comme les premières écoles modernes installées sur le sol du Rwanda (www.gateway.gov.rw).

Au Burundi, comme au Rwanda, ce sont les Pères Blancs qui ont instauré l'école moderne vers 1902. Selon Gahama (1983), dès l'origine, il s'était établi une entente particulière entre l'Eglise et le pouvoir colonial en matière d'éducation : d'une part, l'Eglise qui était bien implantée en milieu rural et manipulait assez correctement le Kirundi se voyait attribuer le monopole de l'enseignement ainsi que des subsides pour en assurer le fonctionnement. D'autre part et en contrepartie, le pouvoir colonial, tout en assumant l'inspection du système d'enseignement, faisait de l'Eglise un agent privilégié pour transmettre la culture occidentale et former des subalternes soumis en fonction des besoins de fonctionnement de l'administration coloniale.

Pour la RDC, c'est en 1878 que la première école de type occidental apparaît installée par les protestants, suivie de deux écoles catholiques en 1880. Cette école occidentale était destinée aux enfants des blancs et était marquée par une méfiance des populations locales (Conseil Wallonie-Bruxelles, 2006)). Ainsi, parmi les pays de la CEPGL, la RDC a le mérite d'avoir acquis l'école de type moderne avant les autres. Jusqu'en 1930, les écoles étaient confrontées à la diversité de langues, la pénurie de personnels enseignants et le nombre insuffisant de livres scolaires rendaient leur développement difficile.

Pour le cas du continent africain en général, il y avait plusieurs colonies avec des orientations politiques de la scolarisation qui s'avéraient quelque peu différentes. Par exemple, dans les territoires français, il s'agissait de la politique d'assimilation dont le but était de faire acquérir à une petite élite indigène les caractéristiques culturelles françaises par la transplantation du modèle métropolitain. L'enseignement était assuré en français, les programmes s'inspiraient de ceux de la métropole, le système était uniforme, centralisé et hiérarchisé comme en France, mais les structures n'étaient pas les mêmes ni les diplômes équivalents.

Contrairement à la politique française d'administration directe, le système britannique était indirect étendant à reconnaître les particularités des traditions locales et à y adapter l'enseignement. Dans les colonies belges, la politique était caractérisée par une forte orientation paternaliste et utilitaire. L'enseignement était fortement réduit, car on n'envisageait pas la formation d'une élite capable d'accéder à des postes de responsabilité. Les pays de la Communauté des Grands Lacs faisaient partie du système politique éducatif belge.

Les systèmes éducatifs coloniaux se ressemblaient à plusieurs égards: C'était un enseignement au rabais calqué sur celui de la métropole. Leur but était de produire des agents subalternes nécessaires pour le fonctionnement de l'administration coloniale. Le système d'enseignement était organisé de façon que pour bon nombre d'enfants qui avaient commencé l'école primaire à une année donnée, il y avait très peu d'espoir de terminer le cycle et d'accéder aux autres niveaux d'enseignement. A titre d'exemple, le rapport FULREAC (1958) établi sur le Rwanda-Urundi montre qu'en 1958, la situation se présentait comme suit.

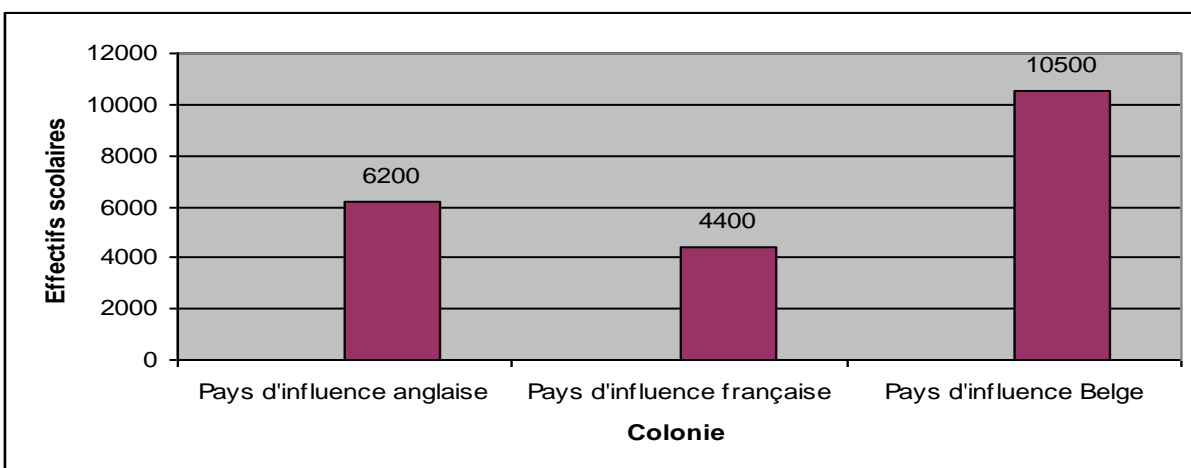
Tableau 11 : Effectif scolaire de l'ex-territoire Ruanda-Urundi par classe en 1958

Niveau d'études	Effectif scolaire	Pourcentage
1 ^{ère} année	110336	41
2 ^{ème} année	65256	24
3 ^{ème} année	45557	17
4 ^{ème} année	27000	10
5 ^{ème} année	17712	7
6 ^{ème} année	3342	1
Total	269203	

Source : Niyongabo (2005)

Comme l'indique Thomas (1975) cité par Niyongabo (2005), l'enseignement colonial ne répondait pas ni aux structures sociales, ni aux traditions culturelles, ni aux besoins économiques, ni aux aspirations nationales, ni à celles des individus qu'il dessert. En 1960, pour l'ensemble du continent, le niveau de scolarisation se présentait comme suit :

Graphique 5 : Effectif scolaire pour 1.000.000 habitants en Afrique coloniale en 1960



Source: Le Than Khoï (1976)

Il résulte de ces données que la démocratisation de l'enseignement que Legendre (1988) définit comme processus qui vise à mettre le service éducatif à la disposition et à la portée de l'ensemble du peuple; ne faisait pas partie du jeu éducatif du colonisateur.

Bien que l'introduction des écoles modernes par les colonisateurs en 1900 soit prise dans l'optique de former quelques commis pour leurs faciliter l'accès à la population, elle a le grand mérite d'avoir permis la société de la CEPGL d'accéder à l'écriture, le comptage et la lecture, sans compter les avantages à court, moyen et long terme liés à l'éducation moderne.

Selon Lange (2001, p.4), durant l'époque coloniale, les systèmes scolaires africains furent étroitement dépendants des conditions économiques des colonies. Il s'agissait à la fois de freiner la demande scolaire de sorte que le coût de l'école n'excède pas les possibilités budgétaires des colonies et d'assurer une formation de base permettant la production d'employés subalternes, nécessaires au fonctionnement de l'administration et des entreprises européennes. Cela peut être observé à partir du taux brut de scolarisation qui est moins élevé dans bon nombre des pays subsahariens.

Tableau 12 : Evolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré en Afrique subsaharienne (1960-1970)

Pays	1960	1970
Burundi	21	30
Rwanda	49	68
Zaire (RDC)	54	88
Kenya	47	58
Tanzanie	24	34
Mali	9	22
Soudan	20	38
Burkina Faso	9	13
Tchad	17	35
Gambie	14	24
Mauritanie	6	14
Niger	6	14

Source : Lange (2001, p.4)

Nous remarquons que les taux bruts de scolarisation dans certains pays subsahariens sont moins élevés. C'est-à-dire que l'éducation moderne ne reste accessible qu'à certains groupes de

personnes, ceux des familles favorisées. Au Niger, Mauritanie, Burkina Faso et Mali, les taux n'arrivent même pas à 10%.

2.2.2.2. Enseignement laïc au Rwanda et au Burundi

S'agissant de l'enseignement laïc, le Saint Siège avait signé avec le gouvernement colonial la convention sur l'organisation scolaire au Ruanda- Urundi le 26/5/1906. Selon cette convention, les missions devaient donner les programmes tandis que le gouvernement assurerait les subsides. Pendant la colonisation allemande, les autorités publiques n'ont pas réussi à mettre sur pied des écoles officielles ou publiques. Ce n'est que l'Eglise catholique qui pourvoyait l'enseignement scolaire presque à titre décideur. Après la convention entre l'Eglise et le gouvernement colonial, une autre convention fut signée 19 ans plus tard, il s'agit de la convention de Jonghe.

2.2.2.3. La convention de Jonghe

En 1922, le Ministre belge des colonies, Louis Franck, établit une Commission d'études pour examiner la gestion et l'organisation de l'enseignement au territoire Ruanda-Urundi. Cette Commission mit sur pied une réglementation régissant l'enseignement dans ces pays. Elle est aussi à la base de la Convention de 1925 dite « Convention de Jonghe » (entre l'Eglise et le gouvernement colonial) qui a, pour la première fois, introduit au Ruanda-Urundi le système de l'enseignement libre subsidié.

Après 1950, plusieurs écoles catholiques libres subsidiées ont été créées. En plus, depuis 1940, d'autres missions chrétiennes surtout protestantes avaient construit des écoles au Ruanda-Urundi. Toutefois, il est à préciser que l'Eglise Catholique a toujours joué le rôle de premier plan dans la promotion de l'éducation en général et de l'enseignement primaire en particulier.

La scolarisation ayant commencé un peu tôt en RDC, le taux de scolarisation est passé de 12% à 37% entre 1930 et 1950. En fin 1959, à la veille de l'indépendance, le taux de scolarisation primaire était de 59%, avec un taux d'accroissement de 6% à 10% (Erny, 2005).

2.2.2.4. L'éducation au Rwanda de 1960 à 1994

De 1960 à 1994, l'éducation au Rwanda est marquée par des réformes allant de la colonisation à l'indépendance et puis aux différents bouleversements politiques qui ont eu de répercussions considérables sur l'éducation.

a) La nationalisation scolaire après 1962

Après l'indépendance en 1962, le système éducatif rwandais a été modifié avec la nationalisation d'une partie des écoles primaires et secondaires. Cette nationalisation a donné plus de pouvoir aux autorités scolaires publiques, ceci au dépens des clergés. Mais sur le plan pratique, il n'y a pas eu de véritables changements. Les colonisateurs ont toujours gardé la mainmise sur le système éducatif rwandais alors que les planificateurs et conseillers en matière de l'éducation étaient toujours des Belges (MINEPRISEC, 1978).

Le but de l'enseignement primaire défini par la loi du 27 août 1966 portant organisation de l'éducation nationale était de :

- assurer l'éducation civique, morale, religieuse, intellectuelle et physique des écoliers ;
- leur donner les connaissances élémentaires dont ils ont besoin pour la vie pratique ou pour les études ultérieures.

L'école primaire commence à l'âge de 7 ans et dure 6 années scolaires. Elle est organisée en deux cycles : 4 ans pour le primaire, 2 pour le second. Aux trois premières années du premier cycle est appliqué un système dit de double vacation.

b) La réforme scolaire de 1978 au Rwanda

Les premiers discours préparatoires de la réforme remontent à l'année 1973. La philosophie qui sous-tendait cette réforme était l'adaptation des programmes aux réalités du pays. On envisageait former des citoyens capables de s'insérer dans le système de production traditionnelle. Cette philosophie se lit aisément dans l'extrait du texte ministériel préparant la réforme: « l'école doit devenir une pépinière d'entreprise » (MINEPRISEC, 1984).

La durée d'enseignement passe de 6 à 8 ans. Les deux années supplémentaires qui s'ajoutent à l'ancienne structure sont consacrées à l'initiation des élèves aux techniques élémentaires d'innovation dans les activités traditionnelles. Selon les concepteurs, ils leur permettraient à réintégrer leur système traditionnel de production avec des nouvelles connaissances nécessaires au développement de leurs communes. En outre, la réforme a été à la base de la création des centres de formation rurale et artisanale intégrés (CERAI), où était dispensé un enseignement post-primaire insistant sur les techniques élémentaires de production adaptées au milieu traditionnel. La langue d'enseignement reste principalement le « Kinyarwanda ». Pendant la même année, une réforme orientée par les idées suivantes a été réalisée au Burundi:

- la ruralisation de l'enseignement primaire (adoption du kirundi comme langue d'enseignement durant tout le cycle, c'est - à- dire, pendant 6 ans; introduction du français comme langue enseignée à partir de la 3^{ème} année et comme langue d'enseignement à partir de la 5^{ème} année; familiarisation avec les travaux agricoles et la vie des communautés rurales).

Cette réforme a été suivie par la création des organes suivants: le bureau d'éducation rurale (BER), la régie de productions pédagogiques (RPP), la coopérative des parents d'élèves, les écoles de formation des instituteurs (EFI).

Bien que ces deux réformes se soient étendues sur le nombre d'années d'études différentes, la philosophie est la même: former les personnes adaptées au contexte rural et linguistique (Kinyarwandanisation et Kirundisation) du pays.

Au Burundi, en 1998, le colloque organisé pour évaluer la réforme de 1993 aboutit aux conclusions selon lesquelles, la double vacation pose des problèmes d'encadrement, de surcharge des enseignants, de baisse des heures de cours, des difficultés liées à la « kirundisation », à l'usage du français comme langue d'enseignement à partir de la 5^{ème} année.

Ces critiques conduisirent à la proposition d'une nouvelle grille horaire de cours, de l'introduction du français dès la 2^{ème} année, de favoriser l'initiative de fabrication de matériel didactique, chez les enseignants de la mise en place d'une structure d'évaluation de la ruralisation et de kirundisation.

c) Réajustement de la réforme scolaire en 1991 au Rwanda

Ayant remarqué qu'après treize ans d'expérimentation la réforme n'avait pas atteint ses objectifs, il s'est produit un réajustement qui consistait à la suppression progressive de deux années ajoutées par la précédente réforme. Ainsi, l'enseignement primaire revient encore à la norme de 6 ans. C'est ainsi qu'après 1994, les centres de formations rurales et artisanales intégrées seront transformés les uns en écoles de métiers, les autres en collèges communaux.

d) Principales réformes de l'éducation au Rwanda après 1994

Vu les atrocités que venait de subir le Rwanda, une redéfinition des orientations politiques de l'éducation s'est avérée nécessaire pour essayer d'éradiquer à travers l'éducation toutes les sources du mal qui ont engrainé la société rwandaise jusqu'en 1998. En vue d'adapter l'enseignement à la réalité socio – politique générée par la rentrée massive d'une grande partie de la population rwandaise, provenant des différents pays, le système rwandais a entrepris de

structurations profondes depuis 1995. La conférence du 24 au 27 Avril 1995 sur la politique et la planification de l'éducation au Rwanda a permis de dégager la volonté politique d'harmoniser les points de vue sur les grandes orientations, les stratégies et les programmes prioritaires du nouveau système éducatif rwandais.

Dans ce dessein, des études diagnostiques du secteur de l'éducation ont été réalisées en 1998, 2004 et 2009. Les résultats montrent qu'alors que quelques progrès avaient été réalisés, des défis majeurs pesaient encore sur le système éducatif : (World Bank 2011).

- connaissances insuffisantes du personnel administratif pour assurer un bon service au public;
- Insuffisance en personnel qualifié pour occuper les postes vacants ;
- Beaucoup des changements qui affectent les enseignants et les programmes d'enseignement;
- Manque des données suffisantes pour la bonne gestion du système (EMIS presque inopérant)²⁰ ;
- Un taux très élevé de déperdition scolaire et taux de complétion moins élevé;
- Manque d'un système formel de suivi et évaluation des enseignants ;
- Salaire des enseignants moins élevé;
- Insuffisance d'utilisation effective des ressources ;
- un nombre élevé d'orphelins et des groupes vulnérables;
- Insuffisances des connaissances en planification;
- inégalités géographiques (urbain et rural) et liées au revenu des familles (pauvres et riches) envers l'accès à l'éducation;
- Insuffisances des ressources nécessaires d'enseignement (manuels scolaires, matériels didactiques, équipement d'appui, infrastructures, etc.);
- Insuffisance de mécanisme de gestion, de placement et de développement des enseignants.

En fait, dans la perspective de développement, le gouvernement rwandais a procédé à la révision de la politique sectorielle de l'éducation, en 2002, en vue de donner les grandes orientations de l'éducation. Cette politique a été précédée par la mise en place de la vision 2020 et des stratégies de réduction de la pauvreté, étant donné que la politique sectorielle de l'éducation s'inscrit dans la politique nationale exprimée en termes de la vision 2020 ; celle-ci étant harmonisée avec le plan de réalisation des objectifs de développement du millénaire.

²⁰ Système de collectes harmonisées des données du secteur éducatif développé et maintenu par l'UNESCO.

Tableau 13 : Vision 2020 indicateurs pour l'éducation

Indicateurs	Situation 2000	Objectif 2010	Objectif 2020
Population rwandaise	8.300.000	11.000.000	14.000.000
Alphabétisation	48	100	100
Taux net de scolarisation	72	100	100
Taux de transition primaire/secondaire	42	60	80

Source: UNESCO/RWANDA (2003)

La mission assignée à la politique sectorielle de l'éducation répond aux buts de « réduire la pauvreté et d'améliorer par conséquent le bien-être de la population. L'objectif majeur consiste à combattre l'ignorance et l'analphabétisme et à fournir les ressources humaines utiles pour le développement socio-économique du Rwanda à travers le système éducatif. Sept objectifs généraux sont assignés au secteur éducatif :

- Eduquer un citoyen libéré de toutes sortes de discrimination, y compris la discrimination basée sur le genre, l'exclusion et le favoritisme ;
- Contribuer à la promotion de la culture de la paix et insister sur les valeurs rwandaises et universelles de justice, de paix, de tolérance, du respect des droits de l'homme, de l'égalité du genre, de solidarité et de démocratie ;
- Dispenser une éducation intégrale de l'homme sur le plan moral, intellectuel, social, physique et professionnel à travers la promotion des compétences et des aptitudes individuelles au service de la reconstruction nationale et du développement durable du pays ;
- Promouvoir la science et la technologie avec une attention spéciale à la TIC ;
- Développer chez le citoyen rwandais une autonomie de pensée, un esprit de patriotisme, un sens de fierté civique, l'amour du travail bien fait et la conscience globale ;
- Transformer la population rwandaise en capital humain pour le développement à travers l'acquisition des compétences de développement ;
- Eliminer toutes les causes et les obstacles qui peuvent amener à la disparité dans l'éducation, que ce soit celle du genre, handicap ou des groupes géographiques ou sociaux.

Dans cette même perspective, un plan stratégique du secteur de l'éducation (2003-2008) a été réalisé, en accordant la priorité à l'enseignement primaire universelle et l'Education Pour

Tous. Selon ce plan plus détaillé dans la suite du présent travail, l'Education Primaire Universelle devra être réalisée en 2010 et l'Education Pour Tous en 2015.

Comme l'indiquent les propos dans ce Plan, l'éducation servirait au développement et à la croissance sociale et économique du Rwanda à peine sorti des destructions surtout sociales, économiques et politiques qui nécessitent le changement de valeurs pour arriver à l'unité et réconciliation nationale à long terme.

Les conclusions des plusieurs recherches se corroborent sur les effets positifs de l'éducation à l'amélioration des conditions de vie de la population, à la réduction du taux élevé de natalité qui ne cadre pas avec la croissance économique, au changement des comportements sociaux des individus, etc.

2.3. Éducation, développement, croissance économique et sociale

En dépit des défis de l'éducation qui seraient les conséquences de l'attachement à une politique mal orientée, les effets de l'éducation sur la croissance et le développement social et économique sont sans conteste.

2.3.1. Les effets du développement et de la croissance économique sur l'éducation

Depuis les années 1960, il y a eu progressivement une prise de conscience de l'investissement éducatif comme un facteur clef du processus de développement. Ceci découle du fait que les efforts de formation et d'éducation, aussi bien formels qu'informels apportent et dynamisent le savoir-faire, les connaissances, les attitudes et les motivations qui sont nécessaires pour le développement économique et social.

Contrairement à Ricardo qui s'intéresse plus au capital technique qu'au facteur du travail et à Malthus, cités par Gravot (1993), qui pour sa part, n'évoque l'éducation que dans des perspectives démographiques, nous pensons que l'éducation a une part considérable dans le développement et la croissance économique d'un pays.

Dans leur étude axée sur l'influence de l'alphabétisation sur le développement économique, Bowman et Anderson cités par Hallak (1974) aboutissent à la conclusion selon laquelle : « la révolution Russe, la révolution industrielle en France et en Grande-Bretagne interviennent quand deux cinquièmes des jeunes sont déjà alphabétisés ». Ce qui conduit ces derniers d'affirmer l'impact de l'éducation au développement économique d'un pays. Tout en exagérant sur l'impact de l'éducation, Smith cité par Hallak (1974) écrivait en 1776 que:« un

homme instruit...peut-être comparé à une de ces coûteuses machines. Le travail qu'il a appris à exercer, avec un salaire supérieur à celui du travailleur ordinaire, lui permettra de rembourser la totalité des coûts de son éducation avec au moins le même profit qu'il pourrait attendre d'un capital physique de même valeur ».

Ces idées aboutissent à la théorie du capital humain qui a été plus développée par Becker. Suivant Hallak (1974), cette théorie cherche à examiner les relations entre croissance économique et développement de l'enseignement à travers une analyse des statistiques de revenus par niveau d'éducation, il a été formulé une théorie de l'investissement humain concluant que « A scolarité longue, revenus élevés ». Cela a été longtemps justifié par les résultats de plusieurs études dans de nombreux pays recherchant à mesurer le lien entre niveau d'éducation et échelle de revenus. En comparant les anciennes et nouvelles observations, force est de constater qu'à côté des compétences qui contribuent directement à la croissance de la capacité productive, une série d'autres caractéristiques importantes entrent aussi dans le capital humain. C'est ainsi que l'OCDE (2005) préfère parler du « capital humain élargi », qui peut être expliqué comme la capacité de développer, gérer et utiliser ses propres compétences, en investissant par exemple dans la poursuite de nouvelles études, en trouvant un emploi qui correspond à ses talents et en renforçant les caractéristiques qui augmentent l'efficacité au travail.

Dans le cadre micro-économique, les conclusions de Becker aux Etats-Unis sur le taux de rentabilité de divers types d'études pour les individus, en rapportant au coût de ces études le supplément capitalisé de revenu qu'elles procurent, indiquent que l'investissement de quatre années d'études de collège, donc début du supérieur dans l'organisation locale des enseignements, avait, pour un citoyen homme de race blanche, un taux de rentabilité de l'ordre de 10% (Fournier, 1971). Comme le présentent les données du tableau 14, les conclusions de l'étude de Denison aboutissent aux résultats similaires quant à la répartition des sources de l'augmentation du P.I.B aux Etats-Unis entre 1929 et 1957.

Tableau 14 : Effets de l'éducation sur l'accroissement du P.I.B aux USA

Accroissement du volume de l'emploi	34%
Plus grande éducation de la main-d'œuvre	23%
Accroissement du capital investi	15%
Progrès des connaissances	20%
Economies d'échelles	9%
Autres facteurs positifs	8%
Réduction de la durée du travail	- 7%
Autres facteurs négatifs	- 2%
Total	100%

Source: Fournier (1971)

Ainsi, comme l'affirme l'auteur, soit directement (évaluation de la qualification des travailleurs) soit indirectement (progrès de connaissances), l'éducation serait pour près de la moitié, à l'origine de la croissance économique des Etats-Unis pendant la période considérée. De même, en comparant différents pays et continents quant à la contribution de l'éducation à la croissance économique, Psacharopoulos et Woodhall (1998) conclurent que les effets de l'éducation sur la croissance économique sont en moyenne plus importants dans les pays en développement que dans ceux développés. Les données du tableau 15 indiquent le pourcentage de la contribution de l'éducation à la croissance économique pour certains pays et continents.

Tableau 15 : Contribution de l'éducation à la croissance économique, 1998

Pays	Contribution au taux de croissance en %
Amérique du Nord	
Canada	25,0
Etats-Unis	15,0
Amérique du sud	
Argentine	16,5
Brésil	3,3
Mexique	0,8
Pérou	2,5
Europe	
France	6,0
Belgique	14,0
Royaume Uni	12,0
Allemagne Fédérale	2,0
Asie	
Japon	3,3
Malaisie	14,7
Philippines	10,5
Afrique	
Ghana	23,2
Kenya	12,4
Nigeria	16,0

Source: Psacharopoulos et Woodhall (1998)

Bien qu'il soit difficile de retrouver des facteurs qui interfèrent dans la relation éducation et développement, de déterminer exactement la contribution de l'éducation seule sur la productivité d'un individu, nous adhérons à l'idée selon laquelle l'éducation développe les connaissances des individus qui leur permettent de changer leurs comportements, leurs attitudes, les mentalités et les pratiques susceptibles de développer la société.

Quant à ce qui est du rendement de l'éducation par niveau d'étude, les résultats de l'étude comparative réalisée par Psacharopoulos et Patrinos (2002) indiquent qu'en moyenne les rendements de l'éducation sont plus élevés en Amérique latine, dans la Caraïbe et en Afrique subsaharienne. En Asie, ils en sont proches de la moyenne mondiale. Par contre, ils sont moins élevés dans les pays à revenus élevés que dans les pays européens non de l'OCDE, du Moyen-Orient et les pays du Nord de l'Afrique.

Tableau 16 : Taux de rendement de l'éducation par région en moyenne (en %)

Région	Social			Privé		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
Monde	18,9	13,1	10,8	26,6	17,0	19,0
Afrique Sub-Saharienne	25,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
Asie	16,2	11,1	11,0	20,0	15,8	18,2
Europe/Moyen Orient /Afrique du nord	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
Amérique Latine/ Caraïbe	17,4	12,9	12,3	26,6	17,0	19,5
OCDE	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
Ethiopie	14,9	14,4	11,9	24,7	24,2	26,6
Kenya		10,0			16,0	
Somalie	20,6	10,4	19,9	59,9	13,0	33,2
Ghana	18,0	13,0	16,5	24,5	17,0	37,0
Uganda	66,0	28,6	12,0			
Libéria	41,0	17,0	8,0	99,0	30,5	17,0
Lesotho	10,7	18,6	10,2	15,5	26,7	36,5
Rwanda	13	10	5	19,4	29,0	33,3

Source : Psacharopoulos et Patrinos (2002) et Lassibille et Tan (2002)

Pour le cas particulier du Rwanda, les résultats de l'étude sur les rendements éducatifs réalisée par Lassibille et Tan (2002), pour la période 1999-2001, présentent des similitudes, mais aussi des différences par rapport aux résultats ci - hauts présentés : au Rwanda comme ailleurs au monde, les rendements de l'éducation sont avérés et les rendements sociaux, en général, sont moins élevés que les rendements privés. Pour les deux, il est important d'investir dans l'éducation afin de profiter de ses bénéfices, sachant qu'il existera une variété d'impact entre le caractère coût efficace des rendements privés et publics.

Contrairement à la situation la plus fréquente dans les régions du Monde, au Rwanda, au Lesotho, au Ghana et en Ethiopie, l'enseignement primaire enregistre moins de rendements que le secondaire et ce dernier moins que le supérieur. En plus du niveau d'éducation atteint au Rwanda, les rendements varient suivant le secteur d'emploi, c'est-à-dire entre le secteur privé et le secteur public. Pour le secondaire, les rendements sont plus élevés dans le secteur privé que public (7,9% contre 5,9), ce qui n'est pas le cas pour le supérieur (29,1% contre 21,2%).

Tableau 17 : Taux de rendement de l'éducation par niveau et secteur d'emploi au Rwanda

	Secteur public	Secteur privé	Ensemble	Total
Enseignement primaire	nd	nd	18,8	19,4
Enseignement technique et professionnel	nd	nd	16,4	12,5
Enseignement secondaire	5,9	7,9	22,9	29,0
Enseignement supérieur	29,1	21,2	nd	33,3

Source: Lassibille et Tan (2002)

Vu les rendements associés à chacun des niveaux d'éducation, nous pouvons affirmer que les dépenses engagées à l'éducation sont très rentables à la fois pour l'individu et la société. Par conséquent, les politiques visant à scolariser tous les membres de la société sans distinction aucune devraient être prioritaires surtout dans les pays comme ceux de l'Afrique subsaharienne et de la CEPGL en particulier, pour atteindre un développement durable.

Selon Mingat et Suchaut (2000): l'éducation reçue peut avoir une influence au niveau social et économique suivant les dimensions individuelle et collective qui sont complémentaires. Selon les auteurs ceci serait particulièrement présent dans les sociétés de l'Afrique subsaharienne du fait de leur organisation.

Tableau 18 : Impact de l'éducation sur la dimension individuelle et collective

	Social	Economique
Individuelle	<p>Modification des comportements en matière :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de santé sexuelle (planning familial, prévention au VIH/SIDA) • de santé maternelle et infantile • d'éducation des enfants • de participation à la vie de la cité • de protection de l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Chances individuelles d'emploi • Revenu individuel • Productivité individuelle du travail (via une meilleure efficacité technique/ou efficacité allocation)
Collective	<ul style="list-style-type: none"> • Evolution démographique (croissance de la population, transition démographique, ratio de dépendance démographique) • Etat sanitaire de la population (espérance de vie, couverture vaccinale, taux de mortalité, etc.) • Choix publics 	<ul style="list-style-type: none"> • Chômage • Croissance économique • Compétitivité internationale • Répartition des revenus • Réduction des inégalités

Source : Mingat et Suchaut (2000)

Dans le sens de l'égalité, l'éducation joue un rôle important dans l'égalisation des revenus au sein de la population. Sur ce, les résultats de la recherche portant sur Taiwan entre

1979-1994 (Bourguignon, Fournier et Gurgand, 1999), affirment que: « l'évolution de la structure de l'éducation a eu un effet très fortement égalitaire et représente certainement un facteur prépondérant dans l'explication de l'évolution égalitaire de la structure de la population sur la distribution des revenus salariaux individuels. Cet effet provient majoritairement de l'effet direct de l'évolution de la distribution de l'éducation sur la distribution des salaires ». Cette étude confirme la conclusion de la recherche réalisée précédemment par Fields et O'Hara sur le Taiwan en 1996, cité par Bourguignon et al. (1999) selon laquelle : « la modification de la structure de l'éducation a joué un rôle égalisateur important dans la société taïwanaise ».

Abondant dans le même sens, Gurgand (2005) affirme que : « le taux de croissance de l'économie est affecté par le taux de croissance du niveau d'éducation scolaire. En plus, l'éducation ne détermine pas le niveau de production à technologie donnée, mais plutôt la capacité de transformation, d'innovation et d'adaptation au changement des individus ou des économies. » ; ainsi l'éducation offre une situation à terme de plus grande efficacité en adoptant l'assimilation des nouvelles technologies.

On le voit bien, les contributions de l'enseignement primaire ne seraient se limiter à la mesure des bénéfices monétaires apportés par le transfert des informations et des connaissances tant théoriques que pratiques, mais aussi à la transformation des structures sociales et mentales. Dans une région, comme celle des Grands Lacs, pendant longtemps déchirée par les ségrégations ethniques qui eurent comme conséquences d'une part, la destruction des ressources humaines, et d'autre part, la déchirure du tissu social, l'éducation apparaît comme un des éléments clés pour sa reconstruction, sa réhabilitation et son développement durable.

Comme l'indique la synthèse de Baudelot, et al. (2004) sur l'éducation et ses effets « les écoles forment d'autres types de compétences non cognitives. Alors que le modèle théorique de Kremer et Sarychev est à la « frontière » contemporaine de la recherche en économie de l'éducation, dès 1976, dans leur livre *Schooling in Capitalist America*, Bowles et Gintis montraient que le système d'enseignement américain joue un rôle essentiel dans la formation des traits psychologiques et comportementaux valorisés par les employeurs sur le marché du travail. Loin de développer la faculté de juger, il tendrait en effet à faire adopter par ses élèves certains comportements, croyances et valeurs conformes aux normes du travail en entreprise, suivant le « principe de correspondance » (« *correspondence principle* ») : « *schools prepare people for adult work rules, by socializing people to function well, and without complaint, in the*

hierarchical structure of the modern corporation. Schools accomplish this by what we called the correspondence principle, namely, by structuring social interactions and individual rewards to replicate the environment of the workplace »

Par éducation scolaire, la formation intégrale réussie, peuvent permettre les personnes à trouver d'emploi et réduire les sources des conflits à l'intérieur de la communauté qui proviendraient de l'inégalité des ressources.

Au Rwanda par exemple, plus on a un niveau d'éducation élevé plus, on s'éloigne davantage du travail d'agriculture qui n'est que de subsistance: jamais scolarisé (89,2%), primaire (82,6%), enseignement professionnel (53,6%), secondaire de grande 3 à 4 (51,8%) et secondaire grade 4 à 6 (27%) (NISR, 2008).

Or comme l'indiquent les données sur le Burundi, plus on fait un travail d'agriculture, plus on fait parti de couches de la population les plus pauvres : 72,5% pour culture vivrière, 68,2% pour culture d'exploration, 68,4% élevage et autres agricultures, 22,7% salariés de secteur privé informel, 57,1% salariés non qualifiés du secteur privé informel, 56,9% secteur informel-services, 64,4% autres secteurs informels, 11,3% salariés qualifiés du secteur public, 52,3% salariés non qualifiés du secteur public et 71,5% inactifs (FMI, 2009).

2.3.2. Les effets de l'éducation sur la productivité agricole

Dans les pays de la CEPGL où plus de 75% de la population (85,5% femmes et 61,5% hommes au Rwanda) (MINECOFIN, 2007) vivent de l'agriculture, l'éducation joue un rôle important dans la croissance de leur production: un agriculteur éduqué peut se révéler plus productif et mieux organiser sa production (choisir mieux les cultures et les modes de production/surfaces, techniques, intrants) avec comme conséquence positive d'être imité par ses voisins. Les résultats du récapitulatif de 18 études sur les effets de l'éducation quant à la productivité agricole, portant sur 31 séries de données provenant de 13 pays en développement, montrent que 4 années du primaire augmentent la productivité des agriculteurs de 8,7% dans tous les pays en développement et de 10% dans les pays (généralement asiatiques) en cours de modernisation (Lockheed, Jamison et L. Lau, 1980) cités par Gambi (1996). L'étude de Philips (1994) estime à 6,1% dans l'ensemble des pays en développement les gains de productivité moyenne pondérée des individus qui ont reçu quatre années d'éducation. Ces gains sont de :

- 6,091% dans un environnement moderne;
- 3,059% dans un environnement traditionnel;

- 7,897% en Asie;
- 4,370% en Amérique latine.

Les études réalisées au Kenya en 1972 par Lockheed, Alii et Philips cités par Bambi (1996), aboutissent aux conclusions suivantes:

- le supplément de la production agricole des agriculteurs scolarisés par rapport aux agriculteurs non scolarisés est estimé à 6,9% ;
- les instruits étaient plus aptes à diagnostiquer les causes d'une maladie qui attaque les plantes et à trouver les moyens éventuels efficaces (notamment l'utilisation de produits chimiques) pour lutter contre l'agent facteur ; par conséquent leur productivité était plus importante que celle des autres ;
- l'éducation accroît l'efficacité technique de l'activité agricole et par conséquent la production agricole.

Un autre fait important est que dans le monde agricole en développement, on utilise des engrais chimiques et produits chimiques qui demandent la maîtrise de la lecture et du comptage. Les agriculteurs analphabètes non seulement comprendront difficilement leur utilité, mais ne seront pas en mesure d'en utiliser seul comme il le faut. Dans la plupart des cas, ces analphabètes font recours aux amis, aux agents de service d'agriculture ou encore au paiement d'un expert (agronome). Ce dernier induit un coût supplémentaire de production aux analphabètes par rapport aux alphabètes.

2.3.3. Les effets de l'éducation sur la santé et la fécondité

Dans un pays où le risque de décès est estimé à 86 entre la naissance et le 1^{er} anniversaire et à 152 sur 1000 entre naissance et 5^{ème} anniversaire, l'éducation revêt un intérêt non négligeable vu son impact sur la santé et la fécondité (MINECOFIN, 2007).

Comme l'affirme Bambi (1996), la rentabilité de l'éducation peut être appréciée en examinant les liens entre l'éducation et les autres dimensions des ressources humaines notamment la santé, la fécondité, l'hygiène et la nutrition. Appuyant son argument sur l'analyse de la mortalité générale et infantile dans quelques pays d'Afrique subsaharienne et de la moyenne régionale entre 1965 et 1993, l'auteur affirme que le niveau de mortalité dans un pays dépend des progrès réalisés dans la médecine curative et préventive. Selon lui, ces progrès ont un effet positif plus considérable s'il y a effectivement un recours systématique de la population à la médecine moderne en cas de maladie. Cet état d'esprit est développé par l'éducation. Il ajoute que les taux

de mortalité seraient plus faibles dans les pays où de nombreux individus sont éduqués que dans les pays où l'éducation ne touche qu'une élite.

Il est évident que l'éducation a permis d'élever le niveau de connaissance des méthodes de lutte contre les maladies et les moyens disponibles pour mettre en œuvre ces connaissances. Celle de femmes en particulier améliore le taux de survie et les niveaux de nutrition et de santé des enfants. Effectivement, les enfants des mères alphabétisées et instruites sont plus sains et ont plus de chances de vivre plus longtemps que ceux des femmes analphabètes. L'instruction des mères a un rôle essentiel dans la réduction de la mortalité infantile et néonatale. Selon la Banque mondiale, l'augmentation du taux d'alphabétisation de 1 point en Afrique se traduit par un gain de deux ans dans l'espérance de vie grâce à une meilleure nutrition (Banque mondiale, 1988).

La réalisation de l'objectif éducation pour tous et de l'éducation primaire universelle constitue une base fondamentale au développement durable en matière de santé et de l'espérance de vie. Une conséquence est que le niveau d'éducation a un impact sur la fécondité en ce sens que la femme instruite est susceptible de retarder le mariage et qu'elle est plus apte à utiliser les moyens de contraception pour réguler et limiter les naissances. Par exemple, au Congo où le taux brut de scolarisation des filles au primaire est à peu près le même que celui des garçons, l'âge moyen au premier mariage est de 21,9 ans. Au Mali et en Guinée, il est de 16 ans (Bambi, 1996).

Dans les pays en développement, l'influence de l'éducation des femmes sur la réduction de la fécondité est trois fois plus forte que celle de l'éducation des hommes. Là où les femmes sont plus instruites, la maîtrise de l'évolution démographique est plus efficace et le nombre d'enfants diminue (Hallak, 1990). Les travaux de Tan et Haines aux Etats-Unis d'Amérique et en Europe, cités par Bambi (1996), indiquent que le déclin significatif de la fécondité a commencé à être observé au 19^{ème} siècle dès que les pays ont atteint un niveau important de scolarisation (50% à 60%) de la population d'âge scolaire.

Partant de résultats que nous venons de présenter plus haut, nous pouvons conclure que l'éducation en général et celle de femmes en particulier doit devenir une priorité politique, car elle est d'une grande importance pour réduire le taux de mortalité qui pèse actuellement sur le développement des familles et de la société en général. Cependant, l'éducation des filles n'est pas suffisante en elle-même pour la maîtrise de la fécondité.

2.3.4. Les effets de l'éducation sur la culture et les relations au sein de la société

La culture d'un peuple se manifeste dans un certain style de vie, le sens donné à l'existence, le type des relations établies à l'intérieur des groupes qui le composent et entre ces groupes. Par son caractère de faire acquérir les connaissances de tout genre, l'éducation sert de voie de transmission des éléments scientifiques, technologiques, de l'art, etc., de l'ancienne génération aux générations futures, tous ces éléments faisant partis des éléments culturels d'un peuple. Ainsi, l'école sert d'industrie non seulement de différenciation et de conservation, mais aussi d'intégration et de développement des valeurs positives qui marquent la culture d'un peuple. La socialisation et l'acculturation entraînée par l'école ne doivent en aucun cas, supprimer toutes les valeurs culturelles nationales, mais plutôt, concilier les valeurs positives locales et internationales, car une société sans culture est comme un homme sans identité et sans histoire.

Sur le plan social, l'éducation perpétue l'unité du groupe ou de la communauté dans la mesure où elle est dispensée en même temps qu'elle reproduit les hétérogénéités qui structurent ce groupe ou cette communauté, et c'est par la transformation de ces structures que passe le changement social. (Fournier, 1971). En famille par exemple, l'éducation véhicule à travers les rapports entre parents et enfants, un certain nombre de valeurs et de comportements qui font la spécificité de chaque groupe familial et donnent à tous ceux qui le composent un air de famille, d'autant plus prononcé que la place de la cellule familiale est plus importante dans la société considérée. Parallèlement, cette éducation familiale montre à chacun son rôle : elle différencie les comportements entre les individus et les relations qui doivent s'établir entre générations. Elle reproduit également la diversité du groupe en même temps que son unité.

L'éducation reproduit non seulement la structure sociale et les relations entre les membres de la société, mais elle inculque aussi les valeurs et crée les comportements communs à l'ensemble de ses habitants, qu'elle fonde le « tempérament national » aussi bien que « le sentiment national » et prépare chacun à occuper une place déterminée dans la société (Fournier, 1971).

Partant de ce qui est ci-haut évoqué sur le rendement de l'éducation, il est justifié d'y investir. Dans les pays de l'OCDE, les jeunes dont les parents ont fait des études de niveau tertiaire ont, environ, deux fois plus de chances de suivre le même chemin que ceux dont les parents ont un niveau inférieur à celui de la fin des études secondaires. Les parents ayant fait des

études ont en général plus de moyens financiers, ce qui leur permet d'encourager leurs enfants à aller à l'université, d'expliquer aux enfants ce qu'ils ne comprennent pas, etc. (OCDE, 2002).

Dans ce sens, il revient à la charge du gouvernement, via le Ministère de l'éducation, de veiller à ce que tous les enfants aient les mêmes chances d'être scolarisés, quel que soit le contexte dans lequel ils évoluent. Ceci permettra d'assurer un développement durable qui ne pourra être atteint qu'en conciliant trois éléments importants pour l'éducation

- l'égalité sociale;
- la rentabilité économique et;
- la protection de l'environnement (Les cahiers de GEMDEV, 2002).

Dans une société détruite par les inégalités ethniques et spatiales, où l'humanisme paraît moins important, l'éducation servirait à l'égalisation des membres de la société, et par son caractère de rentabilité économique permettrait un rendement privé et social.

Les politiques actuelles relatives à la protection de l'environnement nécessitent une éducation dès le bas âge sur la culture de protéger l'environnement. C'est donc, l'école qui constitue l'entreprise où apprendre les futures générations à cette culture vis-à-vis de l'environnement. Tous ces éléments réunis auraient un impact sur le développement durable des sociétés surtout celles en développement et particulièrement pour celles déchirées par des conflits ethniques depuis une décennie. Mais cette institution doit être orientée dans le bon sens qui ne contient aucun germe de division ou de discrimination. Dans le cas contraire, elle sera source des conflits. Lanoué (2006, p.4) l'exprime en ces termes : « l'école a depuis longtemps été l'objet d'une instrumentalisation au service de la répression culturelle - ce fut le cas au Soudan, en 1964, où, à la suite de l'expulsion des missionnaires étrangers, les écoles primaires furent, au Sud, arabisées et les écoles secondaires du Sud rapatriées vers le Nord – ou politique. La manipulation des manuels scolaires est aussi largement évoquée. Ces manuels véhiculent une interprétation erronée de l'histoire - ce fut le cas du Rwanda où, dans les années 1950, les élèves des missions catholiques n'étaient pas instruits de l'existence d'une figure politique aussi importante que le mwami - ou reproduisent une vision négative de l'autre - c'est aujourd'hui le cas des manuels scolaires révisionnistes en vigueur dans les systèmes d'enseignement palestiniens et israéliens..... »

2.3.5. Apport de l'éducation dans la reconstruction de la société post – guerre

Ce que nous venons de décrire plus haut, sur les avantages apportés par l'éducation, amène à penser à ce que l'éducation mérite une attention particulière aux pays de la CEPGL pour leur développement. Il est très difficile de passer à un développement sans ressources humaines qualifiées et de qualité, cela étant l'output produit exclusivement par l'entreprise de l'éducation et de la formation. Le monde actuel, dominé par le développement de la technologie de l'information et de la communication, contraint la population d'un pays à être en mesure de lire, d'écrire et de compter pour en bénéficier davantage et permettre son utilisation.

Que ce soit dans le domaine social, économique, agricole, sanitaire, commercial, l'éducatif, l'éducation y joue un rôle fondamental. Les théories développées dans ce chapitre permettent d'affirmer que l'éducation est le socle du développement durable dans le sens qu'elle permet un développement de bonnes conditions de vie future de l'individu et de la société dans son ensemble. Cependant, pour y arriver, il faut une politique d'éducation dépourvue de toute ségrégation. Ainsi, les pays de la région des Grands Lacs doivent investir dans le développement de l'éducation pour sortir de la crise socio-économique et atteindre un développement durable.

Ce chapitre a permis de préciser comment s'intégraient les stratégies de développement éducatif. L'éducation apportant des valeurs et des potentialités tant économiques, politiques et sociales. Toutefois, l'éducation reste marquée par les structures et normes de la société. Si la littérature de manière générale reconnaît son apport comme facteur de croissance, elle souligne que les rendements éducatifs restent très différents et qu'à elle seule l'éducation ne peut apporter la croissance et le développement. Le chapitre suivant en ne s'intéressant qu'au seul enseignement primaire va nous montrer que, même à ce seul niveau et pour les pays proches de la région des Grands Lacs, le contexte de fourniture de l'offre éducative reste relativement diversifié.

**PARTIE II. ANALYSE DES PROGRES VERS L'EDUCATION PRIMAIRE
UNIVERSELLE**

CHAPITRE 3. DIVERSITE ET EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AUX PAYS DE LA CEPGL

L'éducation apporte des avantages multiples et constitue le socle du développement durable basé entre autres sur la production du capital humain, l'amélioration de la santé, le développement de l'agriculture, le bien-être socio-économique et la pensée logique de l'individu. Dans ce sens, les pays ont intérêt de cibler sur les facteurs sources du développement de l'éducation de base des enfants. Dans ce chapitre, nous allons examiner si les pays de la région ont au travers les ressources qu'ils mobilisent pour l'éducation préparés cet objectif de l'éducation pour tous. Ceci va revenir à examiner la diversité de chaque système et aussi de fournir une analyse des moyens dédiés à l'éducation de base, avec dans la mesure du possible une référence de comparaison inter africaine.

Abondant dans le même sens, le rapport de DFID (2007) sur le Rwanda précise que les ressources à exploiter par le gouvernement rwandais sont les ressources humaines par le levier du développement du capital humain. Pour que ces ressources soient actives et plus productives pour atteindre les objectifs de développement du millénaire, en général, et ceux de la vision 2020 en particulier pour le Rwanda, il faut qu'elles soient bien préparées dans un environnement serein et utilisées efficacement. Ce contexte n'est pas seulement l'apanage du Rwanda, mais plutôt de l'ensemble des pays et en particulier de ceux de la CEPGL, longtemps déchirés par les conflits ethniques, politiques et armés.

La considération de l'importance de l'éducation pour une communauté comme celle des pays de Grands Lacs est bien reconnue dans leurs différents documents politiques et stratégiques dont la vision 2020 pour le Rwanda, la stratégie de réduction de la pauvreté et le plan stratégique du secteur de l'éducation au Burundi, au Rwanda et en RDC.

Depuis 2000, les pays et en particulier ceux de la CEPGL se sont engagés dans le processus d'atteindre les objectifs de développement du millénaire en éducation tel que l'Education Pour Tous, l'Education Primaire Universelle, la réduction de la disparité du genre dans l'éducation et l'usage de la Technologie de l'Information et de la Communication dans l'éducation. Ils se sont engagés aussi dans les objectifs régionaux tels que le curriculum basé sur le rendement (CBR), le contrôle continu des niveaux d'apprentissage (CNA) et le développement du secteur privé de l'éducation (MINEDUC, 2002).

Pour le seul cas du Rwanda, ces objectifs entrent dans le cadre de la vision 2020 et la stratégie de réduction de la pauvreté dont les objectifs ont été présentés au deuxième chapitre de ce travail. Dans cette vision, le Rwanda a l'objectif primordial d'atteindre l'Education Primaire Universelle vers 2010 et l'Education Pour Tous vers 2015.

Après les engagements tenus à Jomtien en 1990, à Dakar en 2000 et les différentes réunions des Ministres de l'éducation des Gouvernements Africains y compris ceux de la CEPGL, il ya lieu de s'interroger sur les progrès réalisés? Dans ce chapitre, nous traitons particulièrement de l'enseignement primaire des pays de la CEPGL pendant trois moments qui ont marqué leur histoire, c'est-à-dire, la période d'après l'indépendance jusqu'à la veille des grands conflits (1961-1990), la période pendant les conflits (1990-2000) et la période d'après les grands conflits (après 2000). Cet enseignement est comparé à celui des pays subsahariens, à partir des différents indicateurs couramment utilisés pour analyser l'offre et la demande dans un système éducatif.

3.1. Evolution de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL

L'Afrique subsaharienne a été le théâtre des nombreux troubles socio-économiques et politiques et armés dans lesquels les enfants en âge de scolarisation ont été à la fois victimes et acteurs des violences. La période 1990-2000, à elle seule, a connu plusieurs conflits ethniques et armés en Afrique, allant des guerres civiles au génocide rwandais et massacres au Burundi et en République Démocratique du Congo.

Selon l'UNESCO (2003), les conflits, l'insécurité et l'instabilité sont des défis majeurs posés à l'éducation. Les éducateurs font souvent des efforts louables pour sauvegarder l'éducation alors que sévit la guerre militaire ou civile. Il leur arrive de faire la classe en air, dans des maisons ou des sous - sols, ou alors dans des bâtiments en ruine.

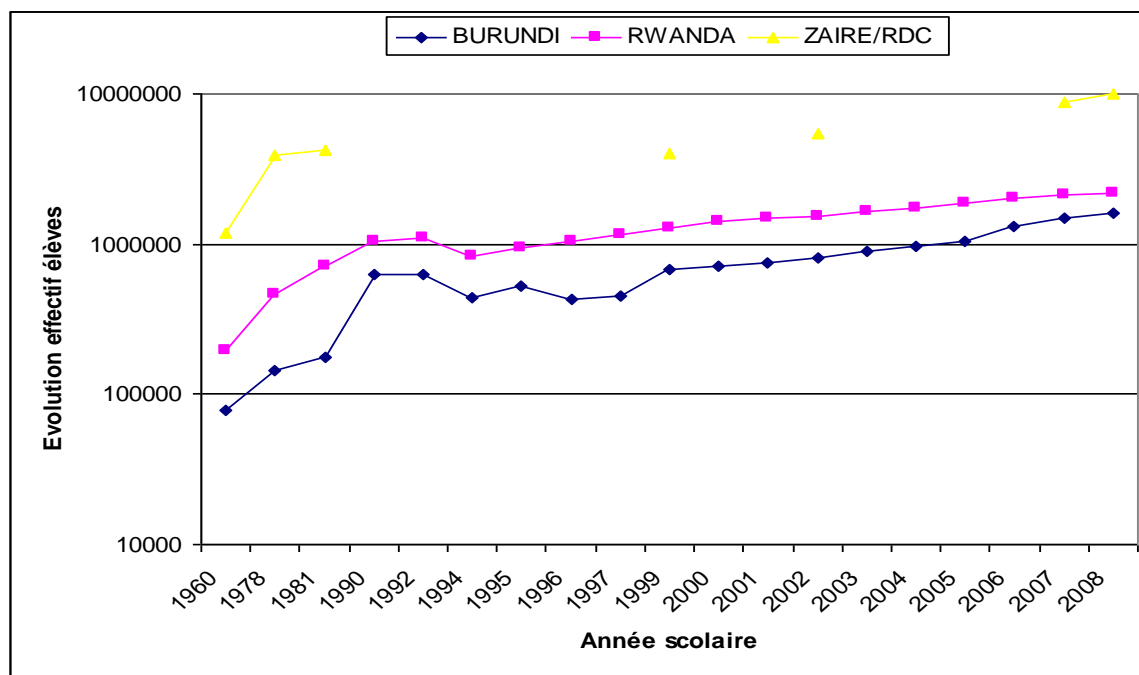
Qu'en est-il de ces conflits quant à la scolarisation des enfants dans les pays de la CEPGL? Les systèmes de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL ont-ils pu intégrer tous les enfants en âge de scolarisation? Et pour ceux qui sont scolarisés, dans quelles conditions étudient-ils? Pour répondre à ces questions, nous présenterons dans ce chapitre, la situation de scolarisation à l'école primaire depuis les années proches de l'indépendance jusqu'à la période de reconstruction et de développement au Rwanda, au Burundi et en RDC, soit pendant l'année scolaire 2008 ou proches.

3.1.1. Evolution des élèves scolarisés aux pays de la CEPGL

Après l'indépendance, l'éducation aux pays de la CEPGL est restée sous la responsabilité des gouvernements, mais avec des conseillers souvent attachés à l'ancienne colonie. Comme nous l'avons indiqué dans le deuxième chapitre de ce travail, cette période a été marquée par des réformes des curricula ayant pour mission principale de former un enfant adapté aux conditions du milieu. En outre, cette période est marquée par le passage de la politique de la formation d'élite à la formation de masse.

Les données du graphique 6 indiquent depuis l'indépendance, l'état de l'évolution des effectifs d'élèves du primaire pour chacun des pays de la CEPGL.

Graphique 6 : Effectif des élèves du primaire aux pays de la CEPGL de 1960-2008



Source : CEPGL (1991) et <http://stats.unesco.org> (échelle semi logarithmique)

Il ressort de ces données que les effectifs des élèves aux pays de la CEPGL n'ont pas cessé d'accroître entre 1960 à 2008. Ils sont de 78.000 élèves en 1960 versus 1.603.116 élèves en 2008 pour le Burundi, soit 20,6 fois supérieurs entre ces deux périodes; de 197.656 élèves en 1960 versus 2.190.270 élèves en 2008 pour le Rwanda, soit 11 fois supérieurs entre ces deux périodes ; et 1.172.500 élèves en 1960 versus 9.973.365 élèves en 2008 pour la RDC/Zaire, soit 8,5 fois supérieurs. Cependant, de 1992 à 1997, l'évolution des effectifs est marquée par des perturbations avec des décroissances.

Pour le Burundi d'entre 1994-1997, les effectifs sont inférieurs à ceux de 1990. Au Rwanda, les effectifs des élèves des années scolaires 1994-1997 sont inférieurs que ceux de l'année scolaire 1991. En RDC/Zaïre, l'effectif des élèves en 1999 est inférieur à celui de l'année scolaire 1981.

Pendant la période de 1990 à 2000, les pays de la CEPGL étaient en conflits interethniques et armés, raison pour laquelle nous pensons que les décroissances observées pendant cette période seraient liées à ces conflits. Pendant cette période, la majeure partie de la population était en fuite des guerres sans compter les morts victimes des tirs des fusils volontaires ou involontaires.

Abondant dans le même sens, les analyses réalisées par le Ministère de l'Education au Burundi en 2005 précisent que suite aux conflits, son système d'enseignement primaire a connu un accroissement qu'il classe en 3 phases entre 1989 à 1996. Selon ce rapport dont l'évolution des effectifs est présentée dans le graphique qui suit, la première phase va de 1989-1992, période où le système a connu un accroissement lent, mais continu, des effectifs des élèves (+2,7% an). Pendant cette période, aucun conflit ouvert n'est présent. La seconde phase va de 1993 à 1996, période marquée par les grands conflits aux pays de la CEPGL, la situation étant plus grave au Rwanda et au Burundi. Pendant cette période, il y a une baisse dramatique des effectifs (- 210.000 élèves en 1993, puis stagnation autour de 440.000 élèves). La troisième phase qui commence en 1996 est marquée par la reprise vigoureuse d'accroissement (+ 11%/an, soit 4 fois plus que le rythme de la première phase).

Graphique 7 : Evolution des effectifs des élèves du primaire de 1989 à 2004 au Burundi.



Source : MINEDUC/Burundi (2005, p.17)

Comme l'indique la courbe du graphique ci haut, pendant la période des conflits, les effectifs d'élèves diminuent considérablement. Cela justifie l'impact des conflits dans ce pays sur la scolarisation des enfants.

Quant à l'évolution des pourcentages des élèves du primaire entre filles et garçons aux pays de la CEPGL depuis les années 1960 à 2008, les données du tableau 19 permettent d'affirmer une diversité entre ces pays.

Tableau 19 : Evolution des pourcentages des élèves du primaire par sexe de 1978 à 2008

Pays	Sexe	1978	1987	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Burundi	% Garçons	61%	57%	63%	56%	56%	56%	55%	55%	54%	52%	52%	51%
	% Filles	39%	43%	37%	44%	44%	44%	45%	45%	46%	48%	48%	49%
Rwanda	% Garçons	53%	51%	50%	50%	50%	50%	50%	51%	49%	49%	49%	49%
	% Filles	47%	39%	50%	50%	50%	50%	50%	49%	51%	51%	51%	51%
RDC	% Garçons			53%			56%					55%	55%
	% Filles			47%			44%					45%	45%

Source: <http://stats.uis.unesco>, MINEDUC/Rwanda (1997, 2009), NIYONGABO J. (2005)

Les données sur l'évolution des pourcentages des filles scolarisées par rapport aux garçons, aux pays de la CEPGL, présentées dans le tableau ci-dessus permettent d'affirmer une disparité entre les filles et les garçons de 1978 à 2008, mais avec une diminution de cette disparité pour les trois pays. Pour le cas du Burundi, la disparité existe jusqu'en 2008 en faveur des garçons en dépit de la réduction de l'écart par rapport à la période avant cette année scolaire. Ces données permettent d'affirmer une bonne évolution vers l'équité de scolarisation, à l'école primaire burundaise, par sexe.

Cependant la situation n'est pas pareille entre les provinces au Burundi en 2008 parce que certaines sont en avance et d'autres en retard. Nous pouvons les regrouper en trois groupes:

- le groupe qui est composé par les provinces qui ont atteint un indice d'au moins de 1: Karuzi (1,05), Gitega (1,04), Mwaro (1,04), Muramvya (1,03).
- le groupe qui est composé par les provinces qui ont au moins un indice qui équivaut à la moyenne nationale : Bururi (0,99), Cankuzo (0,99), Kayanza (0,99), Bujumbura rural (0,98), Mairie de Bujumbura (0,97), Makamba (0,97) ;
- le groupe constitué par les provinces qui sont en dessous, mais proche, de la moyenne nationale : Ngozi (0,94), Ruyigi (0,94), Bubanza (0,93), Rutana (0,92), Cibitoke (0,91) et Kirundo (0,90).
- la province de Muyinga connaît un retard par rapport à d'autres provinces (0,88).

Par contre pour le Rwanda, depuis l'année scolaire 1978 à 2008, l'évolution de la disparité de scolarisation des élèves du primaire par sexe est instable et est marquée par trois moments différents :

- la période où la disparité est en faveur des garçons, il s'agit des années scolaires 1978, 1987, 2004 ;
- la période où il n'existe pas de disparité de scolarisation entre les filles et les garçons ; il s'agit des années scolaires qui viennent après les conflits, soit de 1999 à 2003.
- la période où la disparité est en faveur des filles, il s'agit de trois dernières années scolaires de notre analyse (de 2005 à 2008).

Ce dernier moment de la scolarisation à l'école primaire au Rwanda permet d'affirmer que le problème de scolarisation des enfants se pose plus chez les garçons plus que chez les filles, contrairement à la situation du Burundi et de la RDC/Zaire.

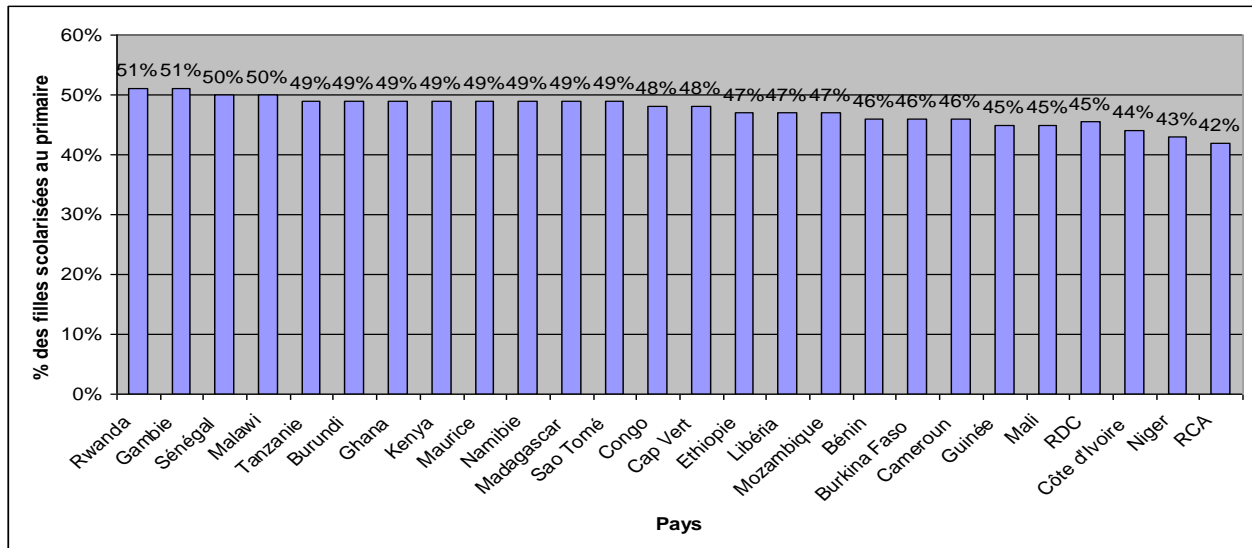
En RDC, la disparité de scolarisation à l'école primaire est restée en faveur des garçons pendant toutes les années de notre analyse. En plus, les filles sont moins nombreuses pendant les années scolaires 2007 et 2008, par rapport à l'année scolaire 1999. Cela justifie que pour ce pays, il s'avère important d'investir davantage dans la scolarisation des filles pour espérer la réalisation des engagements tenus en matière d'éducation pour tous.

Dans le même sens, le rapport MICS 2010 en RDC (2011) pour l'année 2010 montre que $\frac{3}{4}$ d'enfants (75%) en âge de scolarisation à l'école primaire sont scolarisés, mais avec une différence entre les filles (72%) et les garçons (78%). En milieu urbain, 86% versus 70% en milieu rural d'enfants en âge de scolarisation à l'école primaire sont scolarisés. Par province, nous constatons des écarts parce qu'alors que certaines sont proches de 100%, d'autres restent éloignées. Parmi celles qui sont proches, il y a la Ville de Kinshasa (90%) le Bas-Congo (79%), le Bandundu (80%) et le Maniema (79%). Toutes les autres provinces accusent des taux nets de fréquentation scolaire inférieurs à la moyenne nationale.

Les données de ce rapport indiquent que l'indice de parité entre sexes en RDC est proche de 1 (0,93). Ce qui montre par rapport aux années précédentes qu'il n'y a pas des différences très notables entre les garçons et les filles. Par contre, les écarts de scolarisation entre filles et garçons en défaveur des filles sont particulièrement prononcés dans les provinces du Katanga et du Kasai Occidental (0,83), chez les enfants vivant dans les ménages les plus pauvres (0,88 contre 1,00 dans les ménages les plus riches) et en milieu rural (0,90 contre 0,98 en milieu urbain)

La problématique de disparité de scolarisation à l'enseignement primaire entre les filles et les garçons n'est pas particulière aux pays de la CEPGL. Comme l'indiquent les données du graphique 8, certains pays de l'Afrique subsaharienne en connaissent aussi.

Graphique 8 : Pourcentage des filles scolarisées à l'école primaire en Afrique Subsaharienne en 2008



Source: <http://stats.uis.unesco.org>

Il ressort des données du graphique ci-dessus que les pays subsahariens connaissent des disparités entre eux qui peuvent être classées en catégories suivantes :

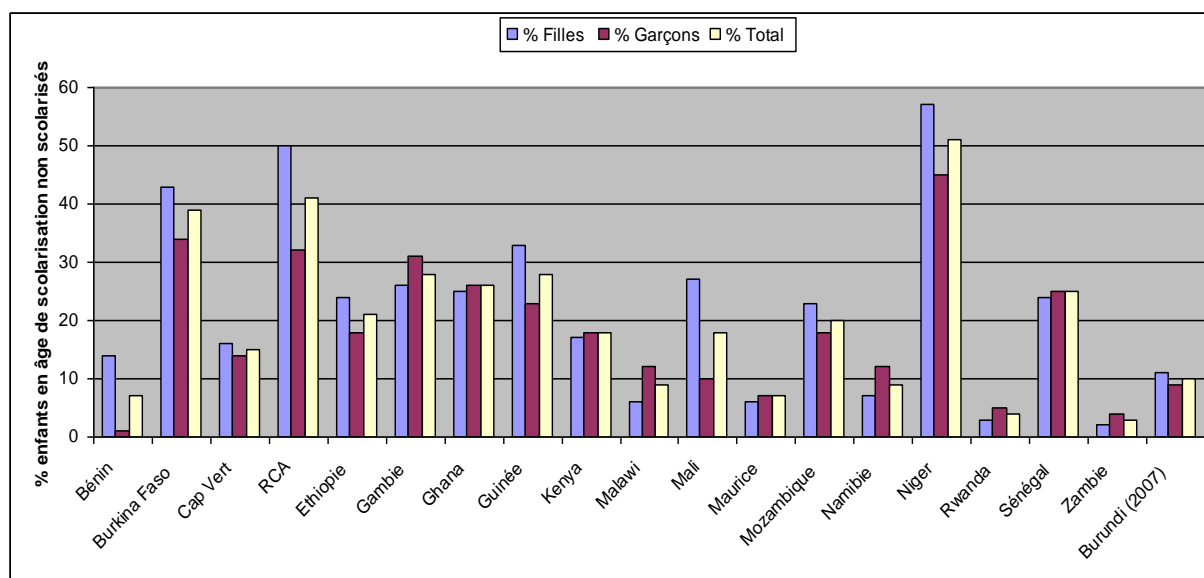
- la première catégorie est constituée par les pays qui ont atteint 50% de pourcentage des filles et des garçons scolarisés; il s'agit du Sénégal et du Malawi;
- la deuxième catégorie est constituée par les pays dans lesquels les filles scolarisées sont plus nombreuses que les garçons scolarisés; il s'agit du Rwanda et de la Gambie. Pour ces pays, le problème de scolarisation réside plus chez les garçons plus que chez les filles;
- la troisième catégorie est constituée par les pays qui sont proches du pourcentage de 50% des filles scolarisées; il s'agit des pays entre 47% et 49%. Cette catégorie renferme plus des pays, car 50% des pays que nous avons présentés dans le graphique ci – haut sont dans cette catégorie;
- la quatrième catégorie est constituée par les pays qui sont loin d'atteindre 50% des filles qui sont scolarisées par rapport aux garçons. Parmi ces pays, le dernier est la République Centre Africaine qui enregistre un retard de 8%.

Exception faite de la première catégorie constituée par les pays qui ont atteint le pourcentage de 50% des filles et des garçons scolarisés, soit un indice de parité de 1, les autres catégories doivent veiller à la politique relative à l'égalité de chance entre filles et garçons envers l'éducation pour espérer la réalisation de l'éducation pour tous.

Bien que les pourcentages indiqués plus haut permettent de déterminer le niveau de parité entre filles et garçons qui sont scolarisés, ils se heurtent à une limite dans le sens qu'il n'indiquent pas si tous les enfants en âge de scolarisation le sont; ce qui permettrait de situer les pays de la région Subsaharienne vis-à-vis du progrès vers l'éducation pour tous, cet objectif considéré comme un droit pour toute personne, mais avec un accent particulier aux enfants qui constituent les adultes de demain et donc, capital humain pour le monde à venir.

Les données de l'UNESCO pour l'année scolaire 2008, indiquent que jusqu'à la date de réalisation de ce travail, il existe des enfants en âge de scolarisation qui ne le sont pas au monde en général et en Afrique en particulier. Au Rwanda par exemple, le taux d'enfants d'âge scolaire au primaire non scolarisés est de 4% alors qu'il est de 41% en République Centre Africaine et de 51% au Nigeria. Les données sur l'Afrique subsaharienne, sur ces taux, sont présentées dans le graphique 9.

Graphique 9 : Pourcentage des enfants en âge de scolarisation au primaire non scolarisés en Afrique Subsaharienne en 2008



Source: <http://stats.uis.unesco.org>

La proportion des enfants en âge de scolarisation qui ne sont pas scolarisés par pays permet de classer les pays subsahariens en trois catégories :

- Les pays qui sont proches de la scolarisation de tous les enfants en âge de scolarisation : Zambie (3%, soit 2% filles versus 4% garçons), Rwanda (4%, soit 3% filles versus 5% garçons), Ile Maurice (7%, soit 6% filles et 7% garçons), Bénin (7%, soit 14% filles et 1% garçons), Malawi (9%, soit 6% filles et 12% garçons) et le Burundi (10%, soit 11% filles et 9% garçons). En situation normale, c'est-à-dire sans troubles ou catastrophes naturelles, ces pays n'auraient pas des difficultés de scolariser leurs enfants en 2015.

- Les pays qui sont proches de 20%, il s'agit du Cap vert (15%, soit 16% filles versus 14% garçons), Ethiopie (21%, soit 24% filles et 18% garçons), Mali (18%, soit 27% filles et 10% garçons). Pour ces pays, avec plus d'efforts en matière de scolarisation de tous les enfants en âge de scolarisation, ils réduiraient à zéro le taux des enfants en âge de scolarisation qui ne le sont pas.

Par ailleurs, il y a des pays avec un taux plus inquiétant qui se trouve entre 25% et 50% d'enfants en âge de scolarisation qui ne sont pas scolarisés. Il s'agit du Sénégal (25%, soit 24% filles et 25% garçons), le Ghana (26%, soit 25% filles et 26% garçons), la République Centre Africaine (41% soit, 50% filles versus 32% garçons) et le Niger (50%, soit 57% filles et 45% garçons).

Pour ces pays, il y a risque que le taux des enfants en âge de scolarisation à l'école primaire qui ne sont pas inscrits à l'école soit toujours supérieur à zéro en 2015. Ces pays doivent envisager l'enseignement primaire comme une priorité nationale afin d'espérer de réaliser les objectifs de développement du millénaire relatifs à l'éducation en 2015. Selon le rapport de l'UNESCO (2011), les décisions des gouvernements sont nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous en 2015 et réduire les inégalités basées sur le genre et le milieu (région).

En plus de la disparité entre les pays de l'Afrique Subsaharienne, il existe également une disparité des enfants en âge de scolarisation à l'école primaire qui ne sont pas scolarisés par sexe. Pour 53% des pays présentés dans le graphique plus haut, les filles qui sont en âge de scolarisation sont plus nombreuses que les garçons, mais moins scolarisées par rapport à eux, l'écart du taux entre filles et garçons étant plus élevé au Bénin (14% filles versus 1% garçons), le Niger (57% filles versus 45% garçons) et du Burundi (11% versus 9%), etc.

Par contre, pour 47% des pays présentés dans le graphique, les garçons en âge de scolarisation au primaire qui ne sont pas scolarisés sont plus nombreux que les filles de même âge. Il s'agit du Rwanda, du Kenya, du Sénégal, de la Namibie, de l'Ile Maurice, du Malawi, du Ghana et de la Zambie.

Dans tous les deux cas, il s'agit d'une inégalité soit en défaveur des filles ou alors en faveur des garçons. Cela permet d'affirmer la persistance des contraintes relatives à la scolarisation des enfants dans les pays subsahariens.

Eliminer les disparités entre les sexes à l'école n'est pas seulement inscrit dans l'atteinte des objectifs principaux du Forum sur l'Education Pour Tous tenu à Dakar en 2000. Mais il faut aussi tenir en considération que les effets bénéfiques de la scolarisation des filles dans les domaines socioéconomique, politique, sanitaire, agricole, culturel sont multiples.

Selon l'UNESCO (2003, p.12-13), les principaux arguments sur les effets de la scolarisation des filles sont les suivants :

- la scolarisation des filles peut déboucher sur un emploi mieux rémunéré qui favorise la croissance de la productivité économique à l'échelle nationale ;
- la scolarisation des filles contribue à changer les attitudes face aux conditions sociologiques et psychologiques qui font perdurer la pauvreté ;
- la scolarisation des filles a une incidence sur la baisse de la fécondité, du nombre d'enfants par femme, les femmes instruites ayant tendance à se marier plus tard et à utiliser davantage les moyens de contraception ;
- les femmes instruites sont mieux informées et peuvent prendre des décisions concernant la santé, la nutrition et l'hygiène en général et de l'enfant en particulier (baisse de la mortalité infantile) ;
- la scolarisation des filles est un facteur qui contribue fortement à l'émancipation et à l'autonomisation des femmes, mais aussi des groupes sociaux défavorisés dont elles font partie (population rurale, minorités ethniques et linguistiques, marginaux urbains). Les femmes instruites sont en mesure d'exiger le respect de leurs droits de citoyennes ;
- Dans le domaine de la paix, la participation scolaire des filles et des groupes défavorisés peut contribuer à mettre fin aux inégalités et aux discriminations qui alimentent les conflits et les intolérances au sein de la société.

Pour le cas du Rwanda, même avant la colonisation, il existait une discrimination entre

les filles et les garçons qui peut être expliquée par le fait que les filles et les garçons recevaient une éducation traditionnelle différente. Les garçons étaient éduqués dans l’Itorero où selon Kagame (1992), ils apprenaient les pratiques relatives à la défense de la société et de la famille, l’éloquence, les sports. Ce sont les garçons qui allaient à la bataille alors que les filles n’y avaient pas droit. Elles étaient éduquées dans « Urubohero », où elles apprenaient à tisser la natte, plaire à l’homme, le respect à l’homme. La participation de la fille de Ndabaga à la bataille pour aider son père été à la base de l’adage très populaire rwandais, « être comme la fille de Ndabaga ! » Cet adage est utilisé pour signifier que la fille fait le travail qui n’est pas approprié aux femmes.

Il a fallu attendre l’année 1994 pour que les filles participent aux guerres ou tueries, l’année 1996 pour qu’elles montent sur les toits de maisons en construction justement pour exécuter ce travail depuis longtemps réservé à l’homme. En 2003, les filles/femmes ont bénéficié du droit constitutionnel leur donnant accès à l’héritage familial et à une représentativité de 30% au parlement. Tous ces arguments cités à titre indicatif expliquent l’importance de la scolarisation des filles au développement individuel, de la famille et de la société.

Bien que d’une part, les données collectées aient permis de préciser l’évolution des effectifs des élèves depuis les années 1978 à 2008, et d’autre part, le taux d’enfants d’âge scolaire au primaire qui ne sont pas scolarisés ; les deux indicateurs n’informent pas sur la proportion des élèves scolarisés qui sont en âge de scolarisation et ceux qui sont soit moins ou plus de l’âge de scolarisation à l’école primaire. Cette limite est résolue dans la partie qui dans laquelle nous présentons et analysons le taux brut et le taux net de scolarisation à l’école primaire aux pays de la CEPGL et leur comparaison avec les pays de l’Afrique Subsaharienne.

3.2. Evolution du taux brut et du taux net de scolarisation à l’école primaire aux pays de la CEPGL

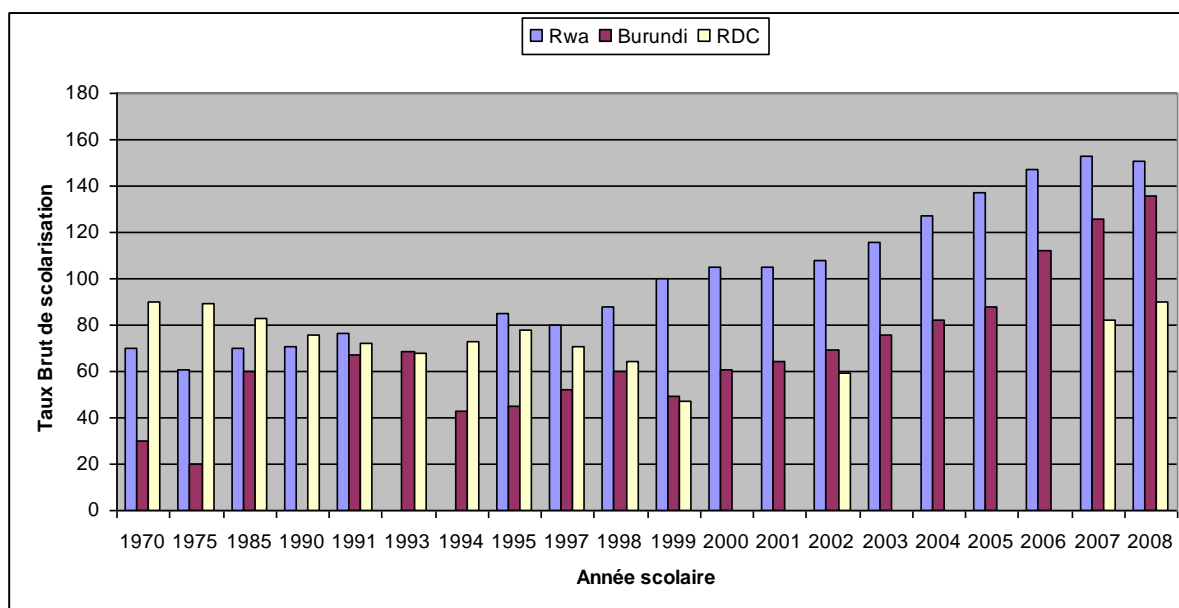
Le concept de scolarisation brute et scolarisation nette renvoie au concept de droit à l’éducation qui a été la base des engagements des gouvernements depuis les années 1948 par la charte des Nations-Unies pour les droits de l’homme. En son article 26, ladite stipule que toute personne a droit à l’éducation et que l’éducation doit être gratuite et obligatoire, au moins en ce qui concerne l’enseignement élémentaire et fondamental. Du concept de droit à l’éducation, on considère que sans scolarisation primaire universelle, le droit à l’éducation des enfants n’est pas respecté.

Dans ce sens, il s'avère nécessaire de déterminer la proportion des élèves scolarisés qui sont en âge de scolarisation à l'école primaire et ceux qui sont scolarisés, mais qui ne sont pas en âge de scolarisation. Le premier est traduit en termes du taux net de scolarisation, tandis que le second renvoie à l'analyse du taux brut de scolarisation; mais tous les deux sont complémentaires et informent sur la demande de l'éducation.

Dans cette sous-section, nous présentons l'évolution de scolarisation brute et nette aux pays de la CEPGL et leur comparaison avec ceux des pays de l'Afrique Subsaharienne, avec une attention particulière sur la situation comparative entre les années pendant les conflits et celles sans conflits. Ceci permet d'estimer l'évolution des demandes d'éducation du primaire qui est la voie à la scolarisation primaire universelle et éducation pour tous.

Les données, du graphique 10, présentent la situation de scolarisation brute à l'école primaire aux pays de la CEPGL entre 1960 à 2008.

Graphique 10 : Taux brut de scolarisation à l'école primaire aux pays de la CEPGL entre 1970 à 2008.



Source: <http://stats.uis.unesco.org>, MINEDUC/Rwanda (1997) et MINEDUC/Burundi (1999)

Il résulte des données du graphique ci-dessous que l'évolution des taux de scolarisation entre les pays de la Communauté des Pays des Grands Lacs n'a pas été régulière surtout pendant la période 1990-2000. Pour le Rwanda et le Burundi, les taux sont en croissance régulière respectivement d'une année à l'autre depuis l'année scolaire 2000. Ces deux pays enregistrent un

taux brut de scolarisation largement supérieur à 100% en 2008, soit, 151% pour le Rwanda et 136% pour le Burundi. Cela explique qu'un nombre important d'enfants scolarisés ne sont pas en âge de scolarisation.

L'accroissement des taux de scolarisation brute est aussi remarqué en RDC/Zaïre, mais à un niveau moins élevé (90%) par rapport au Burundi et au Rwanda. De 1970 à 1972 les taux bruts de scolarisation (91% et 92%) sont supérieurs à la période qui va de 1973/74 à 2008-2009 (MINEDUC/RDC, 2010) (90% et 90,3%).

En partant des perturbations de l'évolution des taux de scolarisation brute pour tous les pays de la CEPGL entre 1990-2000, nous pensons que les troubles que ces pays ont connus pendant cette période seraient à la base en partie des décroissances des scolarisations brutes constatées.

Les études réalisées sur l'impact de la guerre ou violence dans une société corroborent avec l'impact négatif de ces derniers sur la scolarisation des enfants et le développement de l'éducation en particulier telle qu'elle a été soulignée en ces termes par l'UNESCO (2003) : « les conflits, l'insécurité et l'instabilité sont des défis majeurs posés à l'éducation ».

Le renouveau du système éducatif de la RDC (RESEN) cité par Youdi (2006) affirme que, bien que la crise économique des années soixante-dix et du début des années quatre-vingt ralentit la croissance des effectifs, l'effet négatif des conflits sur l'enseignement primaire et secondaire est plus apparent au moment où se déclenchent des conflits armés et la guerre dans la seconde moitié des années quatre-vingt-dix.

Abondant dans le même sens, le réseau famille et scolarisation en Afrique dans un colloque international « éducation, violence, conflits et perspectives de paix en Afrique » tenu à Yaoundé en 2006, affirme que les guerres et les catastrophes naturelles constituent des obstacles majeurs à l'Education Pour Tous et la parité. Les conflits internes et les guerres font payer partout un lourd tribut en vies humaines et en opportunités éducatives, de même qu'elles mettent des pays et des régions entières dans le chaos, la pauvreté et l'insécurité.

Les conclusions identiques ont été trouvées dans une étude réalisée par Burgess (2009) portant sur la Colombie qui dit que pendant la guerre, l'éducation des enfants reste bloquée et entre 11.000 et 14.000 enfants en âge de scolarisation sont recrutés par les rebelles colombiens.

Une autre étude réalisée par Mambo (2001) au Nord Kivu et à Butembo (RDC) aboutit aux conclusions intéressantes sur les conséquences de la guerre sur l'éducation des enfants à l'école (Mambo, 2001):

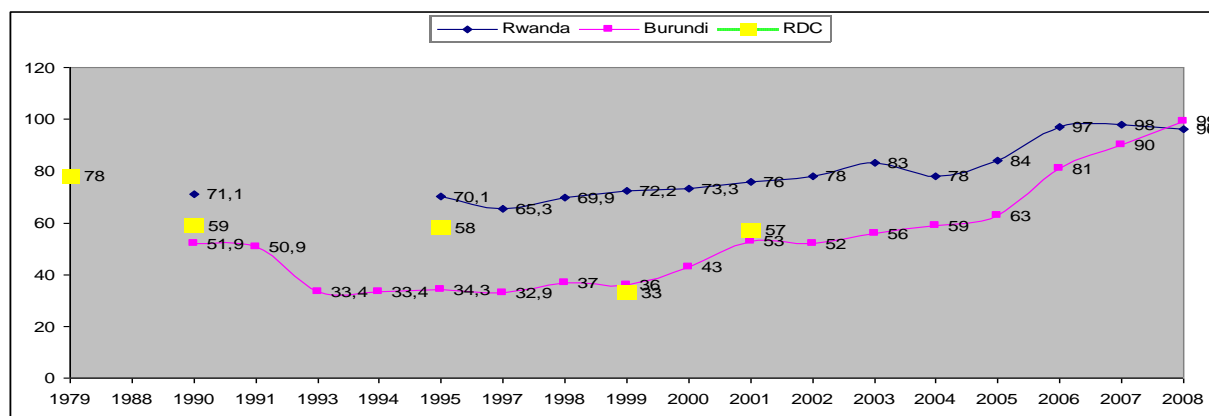
- 64% des enseignants disent que la guerre perturbe leur travail à l'école plus que le manque de salaire (36%) ;
- 84% des enseignants se trouvent en insécurité pendant les enseignements ;
- 93,4% d'enseignants ont entendu des balles siffler pendant les cours et par conséquent, 48,5% disent qu'ils ont suspendu les cours et 26,3% d'enseignants ont pris la fuite;
- 75% des familles s'occupent de leurs enfants victimes de la guerre ;
- 96,7% d'enseignants disent que la guerre a causé une très faible réussite de leurs élèves.

Ces conclusions citées, à titre indicatif, permettent d'affirmer que la guerre a un impact négatif sur la scolarisation des enfants en particulier et le système éducatif en général.

Dans le processus d'assurer l'équité des chances envers l'éducation primaire de base pour tous, le facteur genre permet de déterminer le niveau de parité atteint par un pays. Ainsi, les données de l'UNESCO sur l'indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation en 2008 indiquent que pour le Rwanda, l'indice est de 1,01. C'est-à-dire que l'objectif de parité est atteint plus en faveur des filles qui présentent un taux plus élevé que les garçons. Par contre, le Burundi n'a pas encore atteint l'objectif cible, mais en est proche (0,96). La RDC présente un grand écart par rapport aux précédents pays, car il n'arrive qu'à 0,83. Le Burundi et la RDC ont à investir dans l'égalité de chance d'accès à l'enseignement primaire entre garçons et filles.

Pour pallier la limite du taux brut de scolarisation qui ne distingue pas parmi les enfants scolarisés ceux qui sont en âge de scolarisation au primaire, indicateur qui permet d'apprécier davantage le progrès vers la scolarisation primaire universelle est le recours au taux net de scolarisation qui donne réponse à cette préoccupation. Ainsi, les données du graphique 11 qui suit indiquent l'évolution du taux net de scolarisation aux pays de la CEPGL depuis les années 1979 à 2008.

Graphique 11 : Evolution du taux net de scolarisation aux pays de la CEPGL de 1979 à 2008

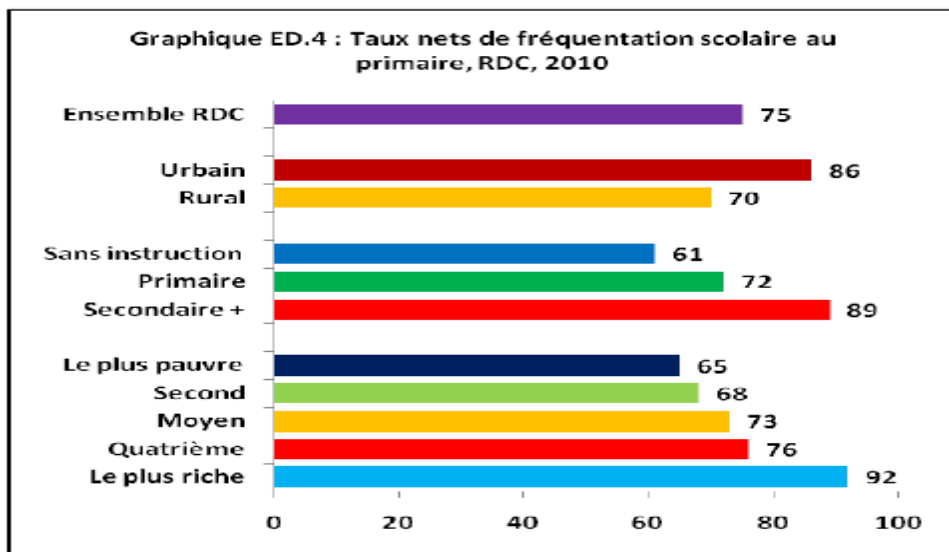


Source: <http://stats.ius.unesco.org>, MINEDUC/RDC (2004), PNUD/UNESCO/MINEDUC/Rwanda (1997) Niyongabo (2005).

Il résulte des données du graphique ci-dessus que les taux nets de scolarisation au Burundi et au Rwanda sont plus avancés, car ils sont proches de 100%. Ces taux ont accru respectivement d'une année à l'autre depuis la période post conflits, sauf pour l'année 2004 au Rwanda. Le niveau atteint par la RDC en 2008-2009 (74,8%) indique que pendant cette année, l'écart était encore énorme pour atteindre la cible indicative de la Banque Mondiale de 100%.

Le commun pour ces trois pays est que pendant la période des conflits, il y a eu des décroissances. Au Rwanda par exemple les taux nets de scolarisation de 1991 à 1997 sont moins élevés que le niveau atteint en 1990 dans le pays. Il en est de même pour le Burundi où les taux nets de scolarisation de 1991 à 2000 sont inférieurs au niveau que ce pays avait atteint en 1990. Pour la RDC, le niveau qu'elle a atteint en 2008-2009 enregistre un écart de retard de 3,21% par rapport à l'année scolaire 1979. En plus, on y trouve aussi inégalité de scolarisation par milieu, par province, par niveau d'instruction des parents et par niveau de revenu en 2008-2009 comme l'indiquent les données du graphique 12.

Graphique 12 : Taux net de scolarisation au primaire en 2008-09 en RDC selon le revenu et niveau d'éducation des parents



Source : INS/RDC (2011, p.182)

La disparité est aussi observée entre provinces parce qu'au moment où dans la Ville de Kinshasa 90,3% (90,3% garçons versus 90,3% filles) les autres provinces enregistrent un écart considérable par rapport à la cible indicative de 100%. Les provinces qui sont proches sont les suivantes: Bandundu 80,3% (81,3% garçons et 79,3% filles), Bas-Congo 78,9% (76,1% garçons versus 81,7% filles), Equateur 68,4 (72,3% garçons versus 64,2% filles), Province Orientale 76,2% (76,4% garçons versus 76% filles), Nord-Kivu 72,4% (74,2% garçons versus 70,8% filles), Maniema 78,5% (83,1% garçons versus 74,2 filles), Sud-Kivu 72,8% (76,3% garçons versus 69,1% filles), Katanga 66,1% (72,6% versus 60,3%), Kasai Oriental 78,3% (83% versus 73,9%), Kasai Occidental 66,8% (72,9% versus 60,2%)

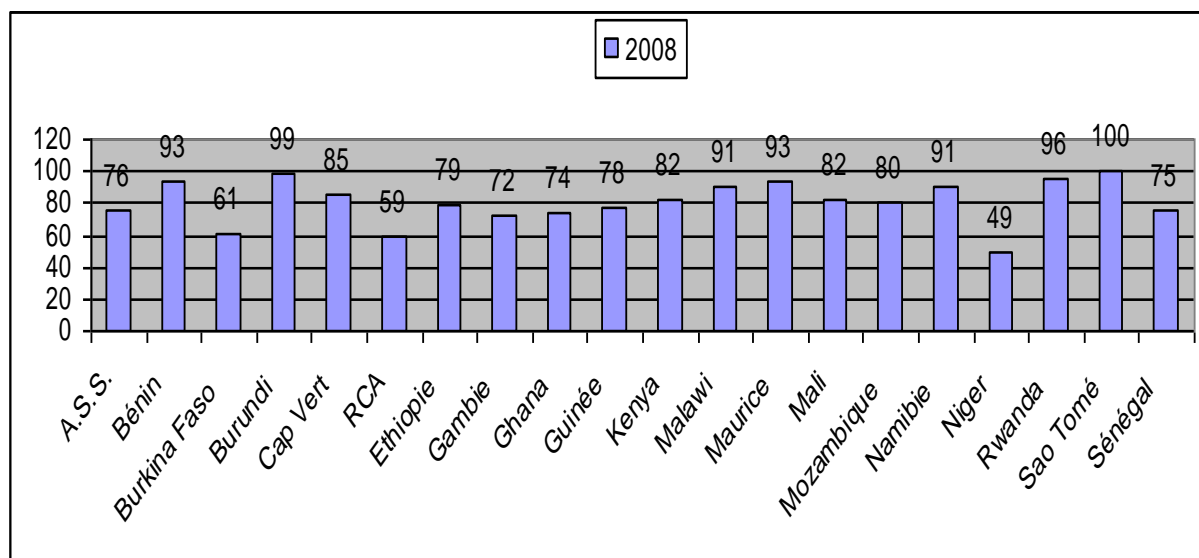
La disparité entre provinces est aussi observée entre provinces au Burundi, si certaines sont très proches de l'objectif Mwaro (98,4%), Cibitoke (97,8%), Rutana (96,7%), Kayanza (96,3%) Muramvya (95,7%), Cankuzo (91,5%). Celles qui en sont un peu éloignées sont les suivantes : Karusi (89,2%), Gitega (87,6%), Bujumbura rural (85,6%), Ruyigi (87,4%), Ngozi (84,4%), Bubanza (82,5%). Celles qui restent éloignées sont les suivantes: Muyigi (75,5%), Kirundo (76,1%) et Bujumbura mairie (70,1%).

Cette situation commune aux trois pays pendant la période des grands conflits permet d'affirmer que les conflits interethniques et armés que ces pays ont connus ont eu un impact

négligé sur la scolarisation des élèves en âge de scolarisation. Pour la RDC où jusqu'en 2008 certaines régions étaient en conflits armés, nous pensons que le taux net de scolarisation reste à désirer comme l'indiquent les données sur ce pays par milieu de résidence des élèves qui sont entrés en première année pendant l'année scolaire en 2008.

La question de disparité du taux net de scolarisation observée entre les pays de la CEPGL est aussi constatée entre les pays de la région de l'Afrique Subsaharienne en 2008. Au moment où certains pays ont atteint ou approchent la cible indicative de la Banque Mondiale de 100%, d'autres enregistrent un écart considérable par rapport à ladite cible. Les données du graphique 13 indiquent le niveau de scolarité nette à l'école primaire atteint par certains pays de l'Afrique subsaharienne en 2008.

Graphique 13 : Taux net de scolarisation au primaire en Afrique subsaharienne en 2008



Source : <http://stats.ius.unesco.org>

Les données du graphique ci-dessus sur la scolarisation nette à l'école primaire aux pays de l'Afrique subsaharienne en 2008 indiquent qu'il existe une disparité entre ces pays. Cette disparité permet de les classer en trois catégories:

- les pays qui ont atteint ou très proches de la cible indicative de 100%. Il s'agit respectivement de Sao Tomé et Principe, du Burundi, du Rwanda, de la Namibie, de l'Ile Maurice, du Malawi et du Bénin.
- les pays qui sont éloignés, mais avec plus de chance d'atteindre la cible avant 2015 si leurs gouvernements investissent davantage dans la scolarisation des enfants. Il s'agit du Sénégal, du

Mozambique, du Mali, du Kenya, de la Guinée, du Ghana, de la Gambie, de l'Éthiopie et du Cap vert.

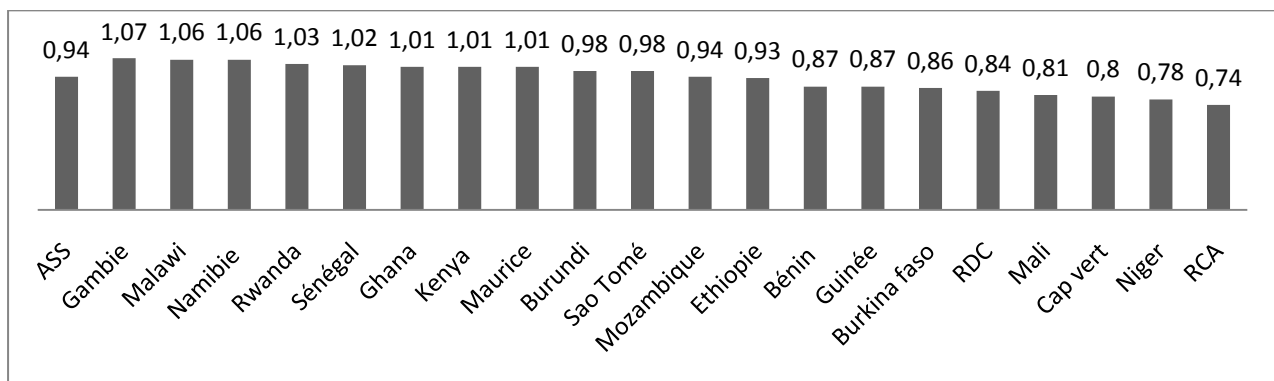
- les pays qui ont moins de chance d'atteindre la cible indicative avant 2015 si des politiques très sérieuses en matière de scolarisation des enfants ne sont pas prises. Ces pays doivent considérer la non-scolarisation des enfants comme un défi majeur qu'ils doivent lever. Cette catégorie est constituée par le Burkina Faso, la RCA et le Niger dont les taux sont proches de 50% des enfants en âge de scolarisation qui sont scolarisés.

Pour les deux dernières catégories, si les mesures adéquates aux contraintes de scolarisation de tous les enfants en âge de scolarisation nette au primaire ne sont pas prises, il sera à la fois impossible d'atteindre en 2015, l'éducation primaire universelle et l'éducation pour tous.

Par rapport à la moyenne de l'Afrique en 2008, nous trouvons en particulier que le Rwanda et le Burundi dépassent largement cette moyenne et en général, 70% des pays dont les données sont disponibles possèdent un taux net de scolarisation supérieur à la moyenne de l'Afrique subsaharienne.

A la disparité entre pays, au niveau du taux net de scolarisation, s'ajoute la disparité d'indice de parité sur le taux net de scolarisation. En fait, au moment où certains pays ont atteint la cible d'indice de parité de 1 ou plus en faveur des filles, d'autres sont loin d'y arriver et enregistrent un écart de près de 0,25. Les données sur certains pays africains en 2008 sont présentées dans le graphique 14.

Graphique 14 : Indice de parité de scolarisation nette dans certains pays de l'Afrique subsaharienne en 2008



Source : <http://www.ius.unesco.org>

Il résulte de ces données que le Rwanda et le Burundi font partie des pays ayant réalisé un progrès considérable en matière de parité de scolarisation nette au primaire parce qu'ils sont proches de la cible indicative de 1. Pour le Rwanda, l'indice de parité de scolarisation nette au primaire y est de 1,03. C'est-à-dire que le taux net des filles est légèrement supérieur à celui des garçons. Pour le Burundi, bien qu'il ait un indice légèrement inférieur à la cible en faveur des garçons, nous pensons qu'il n'aurait pas de difficultés d'accomplir son objectif de parité de scolarisation nette, car l'écart n'est pas grand. La RDC enregistre un retard par rapport à d'autres pays de la communauté et à ceux de l'Afrique subsaharienne.

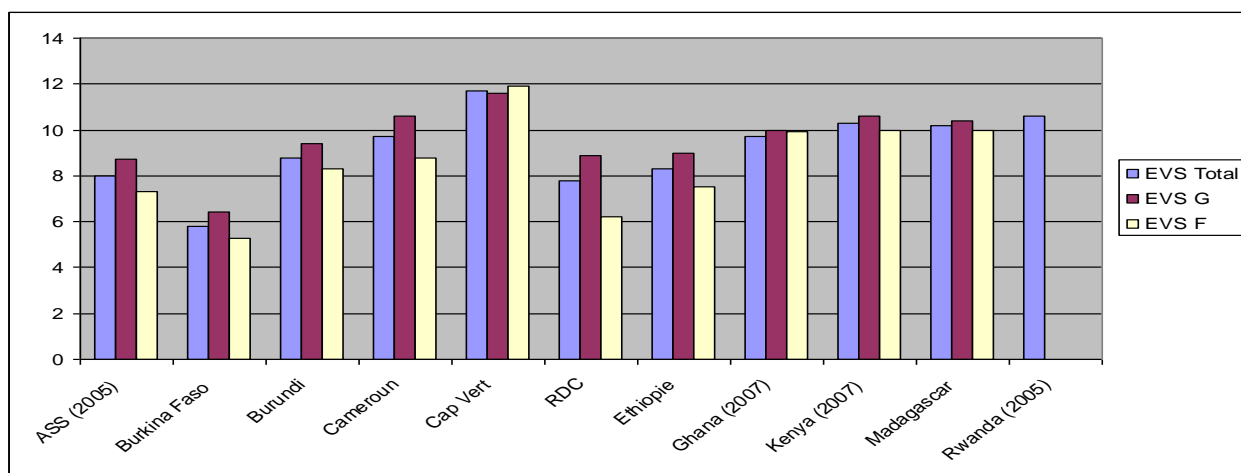
Parmi les pays de la région subsaharienne dont les données sont respectivement disponibles, la République Centre Africaine et le Niger enregistrent un grand retard, à la fois par rapport à la moyenne de la région et à la cible indicative de parité au taux net de scolarisation primaire poursuivie.

En général, les deux tiers des pays présentés dans le graphique ont atteint ou approchent la cible de parité de scolarisation nette au primaire de 1. Parmi les pays qui méritent les succès d'avoir atteint cette cible, il y a lieu de citer le Rwanda, le Sénégal, la Namibie, l'Île Maurice, le Malawi, le Kenya, le Ghana et la Gambie. Tous ces pays ont un indice de parité supérieur à la moyenne de l'Afrique subsaharienne en 2008.

Bien que le taux net de scolarisation indique le taux des enfants en âge de scolarisation qui sont réellement scolarisés, il se heurte à des limites, par exemple celle d'indiquer le niveau d'espérance de vie scolaire dans un système éducatif.

Par espérance de vie scolaire on sous-entend le nombre total d'instructions qu'un enfant d'un certain âge peut recevoir à l'avenir, en supposant que la probabilité de son admission à l'école à un âge donné soit égale au présent taux d'admission de cet âge-là. Son objectif est de montrer le niveau général de développement d'un système scolaire en termes de nombre d'années d'instruction qu'un enfant peut réaliser. Ainsi, les données, sur les pays de l'Afrique subsaharienne, présentées dans le graphique 15 qui suit indiquent le niveau d'espérance de vie scolaire au primaire de la première à la sixième année en 2008.

Graphique 15 : Espérance de vie scolaire (EVS) au primaire pour certains pays de l'Afrique Subsaharienne en 2008



Source: <http://www.ius.unesco.org>

Légende: - EVS Total : Espérance de vie scolaire totale ; EVS G : Espérance de vie scolaire garçons ; EVS F : Espérance de vie scolaire filles

Les données sur le niveau d'espérance de vie scolaire des élèves dans certains pays de l'Afrique subsaharienne indiquent que le Rwanda et le Cap Vert ont plus d'espérance de vie scolaire par rapport aux pays présentés dans le graphique ci-dessus. Par contre au Burkina Faso et en RDC, l'espérance de vie scolaire, à l'enseignement primaire, est la moins élevée. C'est-à-dire que pour les pays dont le niveau d'espérance de vie est moins élevé, bon nombre d'élèves entrent à l'école primaire soit à l'âge de scolarisation ou non, mais ne passent pas suffisamment d'années scolaires pour acquérir l'instruction scolaire de base.

Exception faite du Cap Vert, où les filles passent plus d'années scolaires que les garçons et au Ghana où les deux sexes sont en égalité, pour le reste des pays que nous avons présentés, les garçons passent plus du temps que les filles à l'école primaire. Cela justifie une inégalité entre filles et garçons devant bénéficier des instructions scolaires et par là le partage des deniers publics.

Des résultats ci-haut, nous retenons que le Rwanda et le Burundi ont fortement progressé en matière de scolarisation brute et nette au primaire en 2008 quel que soit le sexe et ce en dépit des non scolarisations et abandons issus des conflits interethniques qui ont marqué ces pays entre 1990 à 2000. Par contre en RDC, en 2008-2009 le niveau atteint indique que la scolarisation brute et nette au primaire laisse à désirer.

Quant à la région de l’Afrique subsaharienne, les pays sont marqués par des disparités que ce soit au niveau de la scolarisation brute ou alors à la scolarisation nette au primaire. Au moment où certains pays ont déjà atteint ou approchent la cible indicative de la Banque Mondiale, d’autres en sont encore éloignés. Cela est le cas de la République Centre Africaine, du Burkina Faso et du Niger.

Il ne serait pas satisfaisant de veiller à la scolarisation des élèves sans tenir compte de la qualité de l’enseignement. Cela renvoie en priorité aux caractéristiques des enseignants qui doivent accueillir ces élèves, les instruire et les éduquer. Raison pour laquelle, les gouvernements ne cessent de mettre en place tout un arsenal des décisions politiques et financières relatives au travail et à la qualité des enseignants. Les chercheurs en éducation sont d’accord sur l’impact de la qualification des enseignants, sur l’acquisition des connaissances des élèves. Pour les organisations internationales comme l’UNESCO et la Banque Mondiale, la cible indicative de la qualification des enseignants par pays est de 100%.

Ainsi, dans la partie qui suit, nous présentons et analysons les caractéristiques des enseignants des pays de la CEPGL et leur comparaison avec celles de l’Afrique subsaharienne.

3.3. Analyse des caractéristiques des enseignants du primaire aux pays de la CEPGL

Des récentes enquêtes internationales (Siniscalco, 2002), révèlent que, malgré d’importants progrès pour recruter des nouveaux enseignants depuis 1990, la nécessité d’abaisser le taux élevé d’effectifs non scolarisés et le manque relatif d’attrait des métiers de l’enseignement aggravent une situation déjà chronique dans beaucoup de pays. Les pénuries actuelles ou futures d’enseignants menacent les objectifs de l’Education Pour Tous d’ici 2015.

Les pays de la CEPGL région ne sont-ils pas parmi ceux qui connaissent un problème de pénurie d’enseignants?

En plus, comme le souligne l’UNESCO (2009) la répartition des enseignants selon le sexe est un indicateur couramment utilisé qui reflète l’équilibre homme-femmes dans le corps enseignant. Elle témoigne également de la dynamique générale qui façonne les conditions sociales, économiques et professionnelles. Il paraît que des déséquilibres importants entre sexes au sein du corps enseignant ont un impact sur la qualité de l’enseignement et sur la demande d’éducation, en particulier chez les filles. Ainsi les enquêtes PASEC ont montré que les filles progressaient mieux dans les classes d’initiation si une enseignante tenait la classe. Pour

l'enquête PASEC (2009) au Burundi il apparaît qu'une enseignante fait plus progresser les élèves en langue française pour la 5^e année.

3.3.1. Evolution des effectifs des enseignants

Comme il a été constaté que les effectifs d'élèves n'ont pas cessé d'accroître, nous supposons qu'en principe, ceux des enseignants devraient être de même. Raison pour laquelle dans cette sous-section, nous présentons l'évolution des effectifs des enseignants depuis les années 1975 jusqu'à 2008, afin de déterminer si les contextes conflictuels que ces pays ont traversés n'ont pas eu un impact sur le recrutement des enseignants.

Tableau 20 : Evolution des effectifs des enseignants du primaire par pays de la CEPGL (1990-2009)

	1990	1994	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Burundi	9788	9690	12731	14955	16651	17931	18899	21289	24452	28671	nd	33867
Rwanda	19183	16825	29499	28698	26024	27319	28254	26944	30637	31037	32338	33158
RDC	nd	nd	154618	nd	158887	nd	nd	nd	nd	230834	255594	274453

Source: <http://www.ius.unesco.org>

Il résulte des données du tableau ci-dessus que pendant les conflits, les effectifs des enseignants diminuent. Au Burundi par exemple, au moment où les enseignants sont au nombre de 10.263 en 1992, ils sont à 9.690 en 1994, l'effectif croît en 1994 (10.135) et décroît en 1995 (10.001). Il en est de même pour le Rwanda. En 1991, les enseignants du primaire sont au nombre de 19.183 et cet effectif reste diminué jusqu'en 1996 (18.394). En 2000, le nombre des enseignants est de 29.187 et décroît jusqu'à 26.024 en 2002. Une des raisons qui mettent en évidence la décroissance des effectifs des enseignants est leur recensement. Après 1994, le Ministère de l'éducation ne connaissait pas exactement les effectifs des enseignants qui étaient en service et ceux qui ne l'étaient plus. Avec le recensement, les données récoltées indiquèrent que bon nombre d'enseignants n'étaient plus en service alors qu'ils en gonflaient les effectifs. En plus, par le phénomène de recrutement d'enseignants qualifiés, certains d'entre eux qui n'étaient pas qualifiés furent remerciés.

Le caractère commun pour les trois pays est que, après la période des grands conflits ou qui leur était proche, les effectifs des enseignants n'ont cessé de s'accroître. Ce qui permet de

penser à ce que le processus de renforcement de la qualité du système d'enseignement primaire, via le recrutement des enseignants, soit en pleine développement après la stabilité de la population au sein des pays de la CEPGL.

Quant à la proportion des enseignants par sexe, les données du tableau 21 indiquent comment sont réparties les femmes dans le corps enseignant depuis l'année scolaire 2000 jusqu'à 2008 par pays de la CEPGL.

Tableau 21 : Pourcentage des femmes enseignantes au primaire aux pays de la CEPGL, 2000-2008

Pays	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Burundi	57%	54%	54%	54%	54%	55%	55%		
Rwanda	53,1	51,1	50,1	51,8	52,3	54,2	54,9	55%	54,1
RDC	nd	26%	26%	nd	nd	nd	nd	26%	26,3%

Source : MINEDUC/Rwanda (2009), <http://USAID.org> consulté 15/11/2009

Il ressort des données du tableau ci-dessus que pour le Burundi et le Rwanda, il existe une disparité des enseignants par sexe en faveur des femmes. Depuis 2000 jusqu'en 2008 les deux pays enregistrent respectivement plus d'enseignants femmes que d'hommes. En plus, les taux des femmes augmentent surtout entre 2003 et 2007. Par contre, en RDC pendant les années scolaires 2001 et 2002, période où les données sont disponibles, les hommes sont plus nombreux que les femmes qui ne représentent que 26% des enseignants du primaire.

Pour ce qui est de la qualification des enseignants qui permet plus ou moins de s'assurer que le travail des enseignants dans le processus enseignement-apprentissage soit de qualité est présentée dans la sous - section qui suit.

3.3.2. Qualification des enseignants

Comme l'indique De Ketele (2004), le défi que les pays signataires de l'EPT se sont lancé à Dakar en alliant efficacité, efficience et équité, est un défi qui repose sur la capacité à disposer d'un corps enseignant en nombre et en qualité suffisants. Or, par rapport aux objectifs fixés pour 2015, la plupart des pays se trouvent, ou se trouveront, en situation de pénurie, soit sur le plan quantitatif, soit sur le plan qualitatif, soit sur les deux à la fois.

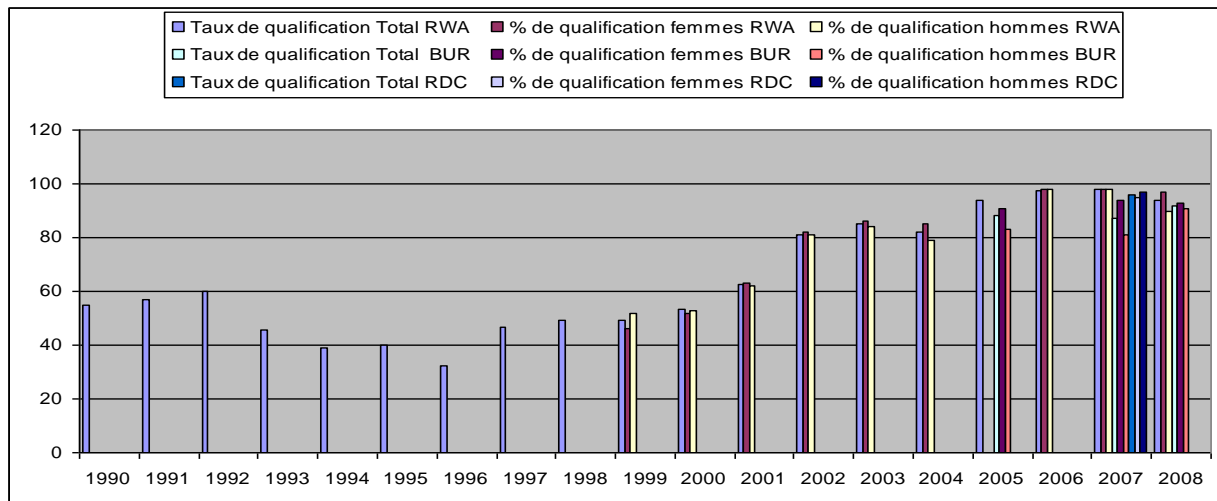
Abondant dans le même sens, la recommandation OIT/UNESCO de 1966 souligne que les progrès en matière d'éducation dépendent des qualifications et des compétences du personnel

enseignant dans son ensemble, ainsi que des compétences humaines et professionnelles de chaque enseignant (Siniscalco, 2002).

De ces arguments et admettant que les enseignants aient une place centrale dans le travail d'amélioration du fonctionnement des systèmes éducatifs et des résultats scolaires surtout dans une région post conflits, nous avons analysé les données qui permettraient à la fois d'indiquer le niveau de qualification des enseignants par sexe et le ratio élèves/enseignant. En particulier pour le Rwanda où les données sont disponibles, les analyses ont été faites au niveau des provinces et des districts.

Ainsi, les données du graphique 16 qui suit indiquent le taux de qualification des enseignants de 1990 à 2008 aux pays de la CEPGL.

Graphique 16 : Taux de qualification des enseignants au primaire, Rwanda de 1990-2008



Source: PNUD/UNESCO/MINEDUC/Rwanda (1997) et <http://stats.ius.unesco.org>

Les données du graphique ci-dessus pour les trois pays, en 2007 pour la RDC et en 2008 pour le Rwanda et le Burundi, permettent d'affirmer qu'en termes de qualification des enseignants, ces trois pays ont réalisé un progrès considérable. Ils sont tous proches de la cible indicative de 100% d'enseignants qualifiés. La RDC est en avance (96% en 2007), suivie du Rwanda (98% en 2007 et 94% en 2008) et enfin le Burundi (87% en 2007 et 92% en 2008). Il résulte de ces données que si les progrès enregistrés pendant les quatre dernières années continuent, ces pays n'auraient pas des difficultés d'atteindre la cible indicative poursuivie.

En particulier pour le Rwanda où les données sont disponibles pendant la période des grands conflits, nous remarquons que ces derniers ont considérablement affecté le système de

l'enseignement primaire parce que pendant cette période, les taux de qualification des enseignants sont en baisse. Au moment où ce pays avait atteint un taux de qualification des enseignants du primaire de 55% en 1990, dix ans après, donc en 2000, il a enregistré un retard de 2% par rapport au niveau qu'il avait atteint au début des conflits interethniques et armés (1990).

Contrairement aux critères de qualification des enseignants d'au moins un niveau universitaire dans bon nombre des pays de l'Union Européenne au 20^{ème} siècle (Siniscalco, 2002), aux pays de la CEPGL, un enseignant qualifié est celui qui est en possession d'un diplôme des humanités (A2, D6) en section normale primaire, appelée aussi pédagogique. En particulier pour le Rwanda, les futurs enseignants sont depuis 2002 formés dans des centres de formation des enseignants dits « Teacher Training Centre (TTC) ». Au total, 6 centres scolaires ont la vocation de former les enseignants du primaire au Rwanda (TTC Mururu, TTC Zaza, TCC Byumba, TTC Gitarama, TTC Umutara, TTC Kibuye).

Le niveau de qualification des enseignants est disparate entre les pays de l'Afrique subsaharienne. Au moment où certains ont atteint la cible indicative de 100% de qualification, d'autres présentent des progrès qui restent à désirer comme l'indiquent les données du tableau 22.

Tableau 22 : Taux de qualification des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne en 2008

Pays	Taux de qualification	Pourcentage des femmes enseignantes	Indice de parité pour enseignants qualifiés
Burkina Faso	88	33	1,06
Burundi	92	53	1,03
Cap Vert	85	67	1,08
Congo	69	47	1,15
Côte d'Ivoire	100	23	100
RDC	96 (2007)	26	0,98 (2007)
Ethiopie	90	39	1,07
Ghana	49	33	1,73
Kenya	98	46	1,00
Libéria	40	12	1,21
Maurice	100	66	1,00
Mozambique	67	35	1,15
Niger	98	45	1,01
Rwanda	94	54	1,08
Sénégal	46	29	0,77
Tanzanie	100 (2007) et 81(2008)	50	1,12

Source: <http://stats.ius.unesco.org>

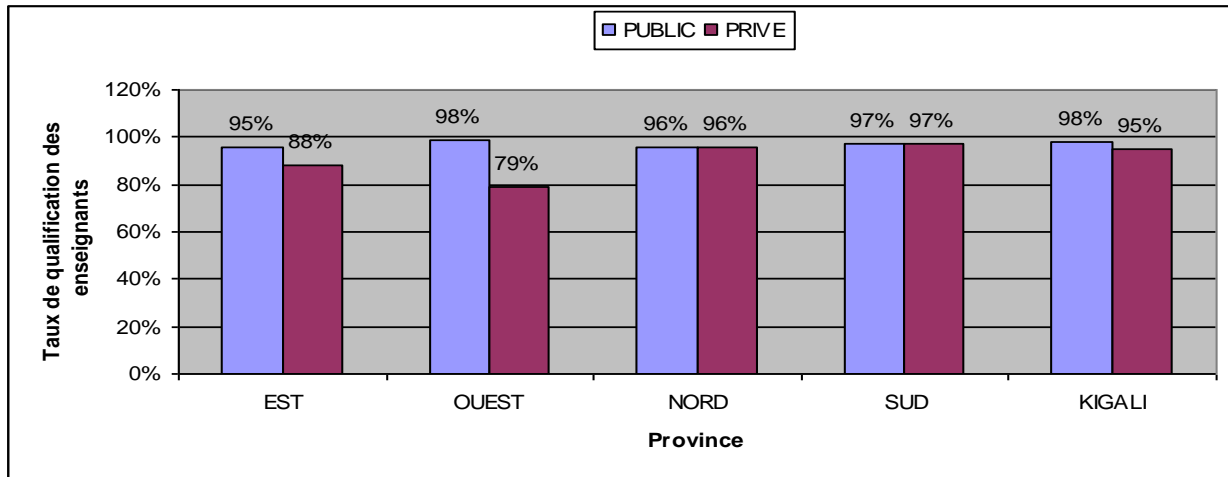
Il résulte des données du tableau ci-dessus, sur les indicateurs relatifs aux enseignants en Afrique subsaharienne, que seulement deux pays de cette région ont atteint le taux de qualification des enseignants de 100%. Il s'agit de l'Ile Maurice et de la Côte d'Ivoire. D'autres pays sont proches, car ils ont atteint au moins 90%. Il s'agit respectivement du Niger, du Kenya, de la RDC, du Rwanda, du Burundi et de l'Ethiopie. Par contre, certains pays enregistrent un retard considérable dans la mesure où ils ne sont pas arrivés à la moitié de la cible indicative de qualification des enseignants de 100% ; il s'agit du Sénégal, du Ghana et du Libéria.

Quant au pourcentage des enseignants du primaire par sexe en Afrique subsaharienne, nous remarquons une disparité entre pays. Au moment où certains ont atteint la parité, d'autres sont soit en retard, c'est-à-dire avec moins de femmes ou alors enregistrent plus des femmes que des hommes. La Tanzanie est le seul pays ayant un taux de pourcentage des femmes de 50%. Par contre, certains sont proches de ce pourcentage comme le Rwanda, le Niger, le Kenya, le Congo et le Burundi. Ceux qui sont éloignés, soit supérieurs ou inférieurs à 50% sont les suivants : le Cap Vert et Ile Maurice. Ces pays possèdent au taux des enseignants femmes plus de 50%; le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la RDC, le Liberia et le Sénégal, possèdent relativement moins des femmes enseignantes.

Un autre indicateur intéressant est celui de l'indice de parité entre les sexes pour les pourcentages d'enseignants qualifiés. Ainsi, les données du tableau permettent d'affirmer que les pays de l'Afrique subsaharienne se rapprochent dans le sens qu'à part la RDC et le Sénégal où l'indice de parité entre sexes pour les pourcentages d'enseignants qualifiés est de loin 1,00 ou légèrement supérieur à 1,00. Ces pays possèdent plus des femmes enseignantes qualifiées que des hommes enseignants en 2008.

La disparité de qualification des enseignants peut se situer entre pays, comme nous l'avons indiqué plus haut, mais aussi entre provinces, districts, milieu de géographique, statut de l'école, etc. Mais suite au manque d'informations suffisantes sur les pays de la CEPGL afin d'approfondir nos analyses, nous présentons les données et les résultats de nos analyses sur le Rwanda par province, par district et par statut des écoles pour l'année académique 2008. Les données du graphique 17 présentent la situation de qualification des enseignants par province et par statut d'école au Rwanda.

Graphique 17 : Taux de qualification des enseignants par province au Rwanda en 2008



Source : Construit à partir des données du MINEDUC/Rwanda (2009)

Il ressort de ces données qu'il existe une disparité du taux de qualification des enseignants entre les écoles publiques et les écoles privées. Les écoles publiques possèdent plus d'enseignants qualifiés dans toutes les provinces. Il en est de même pour les provinces, car, le taux de qualification des enseignants est moins élevé en province de l'Ouest (88,5%), suivie de la province de l'Est (91,5%), du Nord (96%), de MVK (96,5%) et du Sud (97%).

Quant à la qualification des enseignants par district, les données statistiques du recensement national sur l'éducation au Rwanda en 2008 indiquent une disparité entre districts, dans le sens que certains districts enregistrent un taux de qualification des enseignants de 100% pour les écoles publiques ou privées. Les données relatives à la qualification des enseignants par district sont présentées dans le tableau 23.

Tableau 23 : Taux de qualification des enseignants par district et par statut en 2008

N°	TAUX DE QUALIFICATION		
	DISTRICT	% PUBLIC	% PRIVE
PROVINCE DE L'EST			
1	BUGESERA	98%	100%
2	GATSIBO	96%	95%
3	KAYONZA	95%	97%
4	KIREHE	97%	100%
5	NGOMA	98%	73%
6	NYAGATARE	87%	80%
7	RWAMAGANA	97%	100%
PROVINCE DE L'OUEST			
8	KARONGI	99%	74%
9	NGORORERO	97%	100%
10	NYABIHU	100%	
11	NYAMASHEKE	98%	
12	RUBAVU	97%	76%
13	RUSIZI	98%	93%
14	RUTSIRO	100%	
PROVINCE DU NORD			
15	BURERA	96%	100%
16	GAKENKE	95%	100%
17	GICUMBI	95%	95%
18	MUSANZE	98%	96%
19	RULINDO	96%	100%
PROVINCE DU SUD			
20	GISAGARA	97%	
21	HUYE	99%	96%
22	KAMONYI	98%	100%
23	MUHANGA	99%	98%
24	NYAMAGABE	98%	100%
25	NYANZA	98%	100%
26	NYARUGURU	89%	100%
27	RUHANGO	99%	93%
MAIRIE DE LA VILLE DE KIGALI			
28	GASABO	100%	93%
29	KICUKIRO	94%	98%
30	NYARUGENGE	99%	98%

Source : Construit à partir des données du MINEDUC/Rwanda (2009).

Ces données indiquent qu'il y a une disparité de qualification entre les écoles publiques et les écoles privées par district. Dans certains districts, le taux de qualification des enseignants des écoles publiques est de 100% (Nyabihu, Rutsiro, Gasabo) et pour les privées, dans 37% des districts, le taux de qualification des enseignants est de 100%. Ces districts sont les suivants:

Bugesera, Kirehe, Rwamagana, Ngororero, Burera, Gakenke, Rulindo, Kamonyi, Nyamagabe, Nyanza, Nyaruguru. Exception faite de la Mairie de la Ville de Kigali, il y a au moins un district dans toutes les provinces, qui possède un taux de 100% de qualification dans le privé.

D'autre part, certains districts sont moins avancés par rapport à d'autres. Il s'agit du district de Kicukiro (94% public et 98% privé) pourtant situé en la Mairie de la Ville de Kigali, Kayonza (95%), Gakenke (95%) et Gicumbi (95%).

En dépit de la disparité entre districts, les pourcentages atteints par chacun des districts permettent d'affirmer que tous les districts cheminent vers le taux de qualification des enseignants de 100%.

Dans le processus de renforcer le corps enseignant, le gouvernement Rwandais a pris une initiative en 2006, afin de mettre en place un processus d'utilisation des enseignants contractuels dans les écoles primaires en particulier. Ainsi en 2008, ils sont un total 1.966 enseignants contractuels, répartis en différentes provinces comme suit : province de l'Est (665 parmi lesquels 278 femmes), province de l'Ouest (324 parmi lesquels 139 femmes), province du Nord (280 parmi lesquels 143 femmes), province du Sud (486 parmi lequel 249 femmes) et la Mairie de la Ville de Kigali (211 parmi lesquels 91 femmes).

Parmi tous ces enseignants contractuels, seulement 58,3% ont suivi la formation d'enseignement dans les TTC ou alors dans les écoles secondaires normales primaires. Ils sont donc considérés comme qualifiés. Par contre, 41,7% de ces enseignants ont obtenu leur diplôme de l'enseignement secondaire dans un autre domaine que celui de normale primaire. C'est pour cette raison qu'ils sont considérés par le ministère de l'Education comme enseignants non qualifiés.

Quant à l'utilisation des enseignants contractuels par district, les données y relatives permettent d'affirmer l'existence des disparités entre eux. Le District de Gatsibo (159) a été le premier à utiliser plus d'enseignants contractuels en 2008, suivi du district de Nyagatare (153), de Kirehe (141). Tous ces trois districts sont localisés dans la province de l'Est du Rwanda. Par contre, le district de Karongi (7) a été le premier à utiliser moins d'enseignants contractuels, suivi du district de Rwamagana (23), du district de Nyabihu (25) et Gisagara (25).

Parmi ces districts, celui de Bugesera n'a pas utilisé les enseignants contractuels qui ne sont pas qualifiés. Il est suivi des districts de Karongi et Muhanga qui en ont utilisé que 2, du district de Ngororero et Rwamagana (3 enseignants). Par contre, le district de Kirehe est le

premier district qui a utilisé plus d’enseignants non qualifiés (123), suivi du district de Gatsibo (111) et de Nyagatare (105).

Selon 2 agents du ministère de l’Education interrogés pendant nos enquêtes, les districts ont recruté les enseignants contractuels d’une part, pour satisfaire les écoles en besoin d’enseignants en tenant compte des moyens financiers disponibles, et d’autre part, à cause de la carence des enseignants qualifiés. En présence d’un enseignant ayant de l’expérience dans l’enseignement, certains districts ont recruté des enseignants formellement dits non qualifiés. Ces enseignants signent un contrat de travail avec les districts en précisant le nombre des mois à travailler et le salaire mensuel. Parmi ces enseignants contractuels, il y a ceux dont le paiement salarial est à la charge du Ministère de l’Education, alors que d’autres sont payés par le district ou recrutés et payés par le comité des parents des élèves.

Contrairement au bon nombre des pays d’Afrique subsaharienne qui ont plus investi dans l’utilisation des enseignants contractuels à l’enseignement primaire comme politique permettant de réaliser l’éducation primaire universelle de qualité (Bourdon et Nkengne, 2010), le Rwanda en a utilisé que 5% en 2008 par rapport aux fonctionnaires. Les données relatives à certains pays sont présentées dans le tableau 24.

Tableau 24 : Pourcentage d’enseignants contractuels par statut professionnel

Pays	Statuts enseignants en pourcentage	
	Fonctionnaires	Contractuels
Benin (2005)	50,4	49,5
Burkina Faso (2002)	64,1	35,8
Cameroun (2002)	34,9	65,1
Tchad (2003)	38,4	61,6
RDC (2005)	55	45
Guinée (2003)	30,9	69
Côte d'Ivoire (2001)	87,3	12,7
Madagascar (2005)	46,8	53,2
Mali (2004)	35,7	64,3
Niger (2006)	25,8	74,2
Sénégal (2003)	43,6	56,5
Togo (2001)	35	65,1
Rwanda (2008)	95	5

Source: Bourdon et Nkengne (2007)

Il en résulte que le Rwanda par rapport aux pays dont les données sont présentées dans le tableau plus haut, n’a pas utilisé assez d’enseignants contractuels. Au moment où il en utilise que

5%, le Niger en utilise 74.2%, le Togo et le Cameroun respectivement 65,1%, le Tchad 61.6% pour ne citer que ceux-là. Parmi les pays de la Communauté des Pays de Grands Lacs, la République Démocratique du Congo a utilisé 45% d'enseignants contractuels par rapport au total des enseignants. Parmi eux, 14% sont payés par l'Etat et le reste par la communauté, c'est-à-dire par les parents des élèves.

En plus des enseignants, le système éducatif utilise du personnel administratif dans les écoles. Au total, 2. 514 administratifs ont été utilisés en 2008 par les écoles primaires dont 2.372 dans les écoles publiques (soit, 94%) et 142 dans les écoles privées. Parmi eux, seuls 936 (soit 37%) étaient qualifiés (soit 37%). La faiblesse du taux de qualification varie suivant la province et le statut pour les écoles privées. La province de l'Ouest présente un taux de qualification préoccupant par son faible niveau (17%), suivi de la Ville de Kigali (24%), la province de l'Est (29%), la province du Nord (31%) et celle du Sud (31%).

Il en est de même aux écoles publiques, car aucune province n'arrive à un taux de qualification de 50%. La province qui enregistre le grand taux de qualification est celle du Nord (48%), suivie de la Mairie de la Ville de Kigali (37%), de la province de l'Ouest (39%), de la province du Sud (32%) et de la province de l'Est (31%).

Quant au personnel administratif par genre, les données du recensement du MINEDUC/Rwanda 2008 indiquent qu'il y a plus d'hommes que des femmes. Au total, les hommes sont à 1645 versus 869 femmes (65% versus 35%). Il existe aussi une disparité entre femmes et hommes au niveau des provinces. La province de l'Est enregistre le taux de masculinité le plus élevé (79) suivi respectivement des provinces du Nord (71%), de l'Ouest (65%), du Sud (55%) et de la Ville de Kigali (52%).

Par qualification et par sexe, les données du Ministère de l'éducation indiquent en général que les femmes sont plus qualifiées (43%) que les hommes (34%). Il en est de même pour toutes les provinces (60% pour femmes versus 43% pour hommes au Nord, 37% pour femmes versus 29% pour hommes à l'Est, 48% pour femmes versus 33% pour hommes à l'Ouest, 33% pour femmes versus 32% pour hommes au Sud et 33% pour femmes versus 31% pour hommes en Mairie de la Ville de Kigali).

Les données présentées sur le personnel administratif de l'école ne distinguent pas le personnel d'appui (sentinelles, plantons, garde de sécurité, etc.) et le personnel technique. C'est

pourquoi nous nous sommes retrouvés limités pour faire des appréciations de leurs performances sans exactitude sur leurs effectifs par poste et par attributions.

Eu égard au ratio élèves/enseignant, la question de l'influence du nombre d'élèves par enseignants sur l'efficacité de l'enseignement et les progrès des élèves est souvent posée dans les débats scolaires. Il est couramment admis qu'une réduction d'effectif d'élèves par enseignant entraînerait des effets positifs sur l'apprentissage. La Banque Mondiale, dans le cadre indicatif pour le plan de développement du secteur de l'Education/EPT, indique que le ratio élèves/enseignant ne devrait pas dépasser 40 :1.

Tenir pour référence la cible indicative de la Banque Mondiale ne signifie pas que c'est le seul résultat existant sur l'impact de la taille de la classe à la réussite des élèves. Nous avons tout simplement pris cette référence, dans la mesure où elle est actuellement celle des pays signataires des engagements de Dakar pour estimer les progrès réalisés dans le cadre de réalisation des engagements pris en rapport avec le développement du millénaire en éducation. Comme l'indique l'UNESCO (2008, p.126), une éducation de qualité dépend notamment de la taille de la classe qui doit être raisonnable. Dans les classes nombreuses, les élèves ont moins de chances de participer et d'entrer en interaction avec les enseignants. Ils ont généralement moins de facilités d'accès aux matériels pédagogiques. Dans ce sens, les données du tableau 25 montrent le ratio élèves/enseignant dans certains pays de l'Afrique subsaharienne de 2001 à 2008.

Tableau 25 : Nombre d'élèves par enseignant en Afrique subsaharienne de 2001-2008

Pays	Année								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ASS	44	43	44	43	43	43	44	46	46
Bénin	53	54	53	62	52	47	44	nd	45
Burkina Faso	49	47	45	45	49	47	46	48	49
Burundi	55	50	49	50	51	49	54	52	54
Cameroun	52	63	61	57	54	48	45	44	46
Cap Vert	29	28	29	28	27	26	25	25	24
RCA	nd	nd	nd	nd	nd	89	83	91	90
Congo	60	59	56	65	83	83	55	58	52
Côte d'Ivoire	45	46	44	42	nd	nd	46	41	42
RDC	nd	nd	34	nd	nd	nd	nd	38	39
Erythrée	48	45	44	47	47	48	47	48	nd
Kenya	34		34	38	40	45	44	46	47
Maurice	26	25	25	23	22	22	22	22	22
Malawi	75	81	83	nd	nd	85	91	89	93
Mozambique	64	66	67	nd	65	66	67	65	64
Rwanda	54	51	59	60	62	66	66	69	68
Seychelles	15	14	14	14	14	14	nd	12	nd
Ouganda	59	54	53	52	50	50	49	57	nd
Tanzanie	41	46	53	57	58	56	52	53	52

Source: <http://stats.ius.unesco.org>

Il résulte des données ci-dessus que près de 3 sur 4 des pays dont les données sont présentées dans ce tableau possèdent un ratio supérieur à la cible indicative de 40 élèves/enseignant selon la Banque Mondiale. Parmi ces pays dont le ratio est élevé, il y a une disparité entre eux. Les pays qui se situent entre 41 à 50 élèves/enseignant sont proches de cette cible. D'autres possèdent un ratio plus élevé, soit plus de 51:1. Parmi les pays de ce groupe, le Malawi, la RCA, le Rwanda, le Mozambique et le Burundi sont respectivement les pays qui possèdent un ratio élèves/enseignant le plus élevé en Afrique. Toutefois, certains d'entre eux enregistrent un retard de plus de 24 :1 par rapport à la moyenne de l'Afrique subsaharienne (Rwanda 24 : 1, Malawi 49 : 1, RDC 46 :1).

Par contre, trois pays seulement se trouvent dans la marge de la cible indicative de la Banque mondiale, soit un ratio de plus 40 :1. Il s'agit respectivement de l'île Maurice (12 :1), de Seychelles et du Cap Vert (24 :1). La RDC est le seul pays de la CEPGL qui possède un ratio

élèves/enseignant qui est dans la marge de recommandation de la Banque Mondiale. Si nous considérons le taux net et le taux brut de scolarisation dans ce pays qui manifeste un retard dans la scolarisation des enfants, nous pensons qu'avec un ratio élèves/enseignant de 39, ce pays aurait fait un mauvais choix dans la distribution des enseignants, car beaucoup d'enfants ne sont pas scolarisés. Ceci nous montre aussi que certains pays comme la RCA paraissent contraints dans la marche vers l'EPT par une question d'offre, il se produit une contrainte d'enseignants. A l'inverse la situation de la RDC peut dépendre d'une contrainte de demande ; même si les maîtres sont dans les classes, les élèves ne s'y précipitent pas que ceci soit lié au travail des enfants ou à l'insécurité.

Si nous retenons les résultats de ces analyses en référence de la cible indicative de la Banque mondiale, nous pouvons affirmer que près de 3 sur 4 des pays de l'Afrique subsaharienne dont les données sont présentées dans le tableau plus haut souffrent de la pénurie d'enseignants ceci sans tenir compte de la qualification. Par conséquent, le travail d'enseignants ne serait pas facile suite à la surpopulation des classes d'une part, et d'autre part, des conditions d'apprentissage en classe des élèves qui conduiraient tous deux, à l'inefficacité interne de leurs systèmes de l'enseignement primaire essentiellement parce que la taille de la classe ne permet pas de pédagogie interactive avec ses élèves.

En comparaison avec différentes régions du monde en général, nous trouvons que le Rwanda, le Burundi et d'autres pays similaires en 2006, dépassent de loin leurs ratios élèves par enseignant qui est pour le Monde de 25 : 1, pays en développement (28), pays développés (14), pays en transition (18), Afrique subsaharienne (45), Etats arabes (22), Asie centrale (19), Asie de l'Est et Pacifique (20), Asie du Sud et de l'Ouest (40), Amérique latine et Caraïbes (23), Amérique du Nord/Europe occidentale (14) et Europe centrale et Orientale (18). Ceci explique que seul pour la région de l'Afrique subsaharienne, il existe une pénurie d'enseignants qualifiés pour répondre aux besoins d'enseignement de qualité à l'école primaire.

Pour le ratio élèves/enseignant qualifié au primaire, les données sur le Rwanda (pays où les données sont disponibles), indiquent que ce pays est en grand besoin d'enseignants qualifiés qui correspondent bien avec l'effectif des élèves.

Tableau 26 : Ratio élèves/enseignant qualifié au primaire de 2000-2008 au Rwanda

Année	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Rwanda	112	103	82	73	70	76	74	73	75	73

Source: MINEDUC/Rwanda (2009).

L'évolution des ratios élèves/enseignants qualifiés au Rwanda entre 1999 et 2008 permet d'affirmer une réduction respective d'une année à une autre en dépit d'une augmentation en 2004. Cependant, avec un ratio de 73 élèves/enseignant qualifié en 2008, nous pensons qu'il est vrai d'affirmer que le système de l'enseignement primaire de ce pays souffre d'une insuffisance des enseignants qualifiés.

Pour le Burundi, ce taux est moins élevé parce qu'il est de 56,9% en 2008, mais avec des disparités entre provinces. Certaines enregistrent un taux moins élevé et qui se situe dans la marge de la Banque mondiale de 45 élèves par enseignant qualifié, alors que d'autres sont loin de ce cible. Les données du tableau 27 donnent les détails.

Tableau 27 : Pourcentage des enseignants qualifiés par province et ratio élèves-enseignant au Burundi en 2008.

PROVINCE	% qualification des enseignants		Ratios élèves par enseignant	
	F	Total	RatioE/Ens	RatioE/Ens qualifié
Bubanza	93.9	91.2	49.7	54.5
Buja M	96.4	96.4	43.7	45.4
Bujumbura	94.8	90.3	50.6	56.1
Bururi	97.4	95.5	34.3	35.9
Cankuzo	91.0	86.6	50.9	58.7
Cibitoke	96.0	94.3	54.0	57.2
Gitega	91.9	87.4	52.1	59.6
Karuzi	93.1	89.5	68.7	76.8
Kayanza	93.3	90.8	56.6	62.3
Kirundo	91.3	86.1	57.8	67.2
Makamba	96.4	94.8	50.5	53.3
Muramvya	93.8	88.5	55.4	62.6
Muyinga	93.1	90.6	72.3	79.8
Mwaro	95.8	92.1	44.3	48.1
Ngozi	91.5	88.0	59.5	67.6
Rutana	96.0	94.5	52.7	55.7
Ruyigi	93.2	90.2	58.0	64.3
National	94.3	91.2	51.4	56.9

Source : PASEC (2009, p.41).

La situation des provinces permet de les grouper en trois grands groupes par rapport à un ratio de 45 proposé par la Banque mondiale :

- le premier groupe est constitué par la province qui a un ratio de moins de 45 élèves par enseignant qualifié: Bururi. Pour ce groupe, il faudrait renforcer le recrutement des enseignants suivant l'évolution des effectifs des élèves.

- le deuxième groupe constitué par les provinces qui ont un ratio qui se situe entre 45-60 élèves par enseignant qualifié: Bujumbura mairie, Bubanza, Bujumbura rural, Cankuzo, Cibitoke, Gitega, Makamba, Mwaro et Rutana. Pour cette catégorie, il faut recruter plus d'enseignants qualifiés par rapport au recrutement des élèves.

- le troisième groupe est constitué par les provinces qui ont un ratio de plus de 60 élèves : Karuzi, Kayanza, Kirundo, Muramvya, Muyinga, Ngozi et Ruyigi. Pour ce groupe, on dira que le travail d'enseignants n'est pas du tout facile et donc, le recrutement d'enseignants qualifié doit faire partie des priorités des politiques scolaires ou municipales. De tels niveaux conduisent à se demander s'il n'existe pas une question de carte scolaire et indiquent qu'il faudrait dédoubler certainement des classes.

3.4. Caractéristiques des infrastructures scolaires

Comme cela a été confirmé par bons nombres d'auteurs, les conditions d'apprentissage des élèves ont un impact considérable sur leur processus enseignement-apprentissage. Ainsi, dans cette section, nous présentons les caractéristiques des infrastructures des écoles primaires aux pays de la CEPGL.

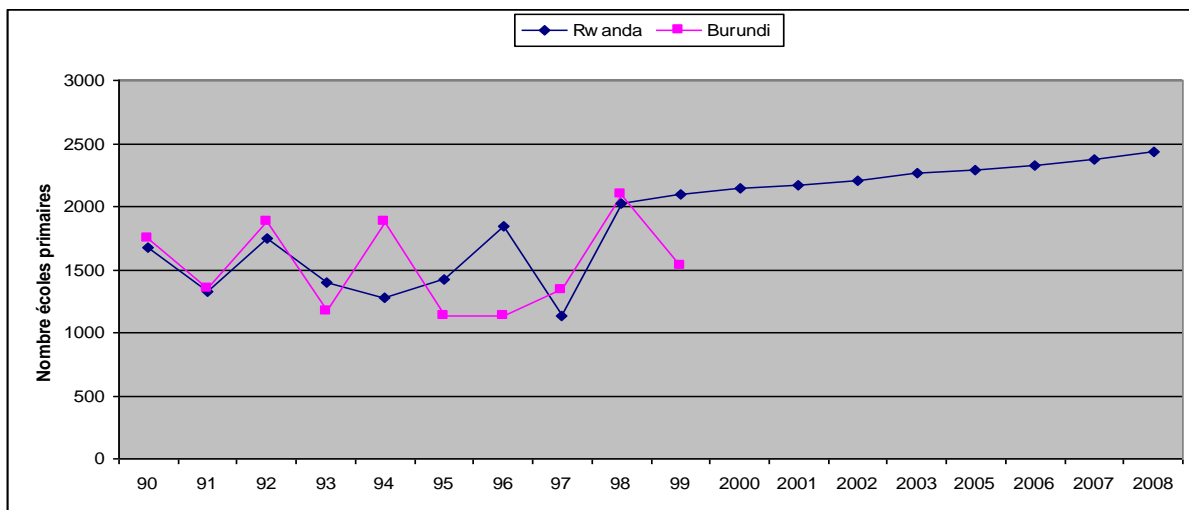
3.4.1. Caractéristiques des salles de classe

La taille de la classe est susceptible d'avoir des effets multiples sur les élèves, tant en ce qui concerne l'apprentissage et le développement des élèves qu'en ce qui concerne le coût de l'enseignement. Les chercheurs ne sont pas d'accord sur l'effectif exact que devrait avoir une classe pour espérer une bonne qualité des apprentissages, sauf pour des classes à une centaine d'élèves. Les débats sur la taille de la classe résident dans le fait que ceux qui souhaitent une petite taille de la classe pensent surtout aux avantages qu'elle apporte en facilitant les apprentissages des élèves notamment en permettant aux enseignants de pouvoir suivre chaque élève pendant la leçon. Les chercheurs qui ne souhaitent pas la petite taille de la classe insistent sur le fait qu'elle permet d'utiliser un coût moins important. C'est-à-dire que pour un coût moins élevé, la classe servirait à un grand nombre d'élèves, ce qui réduirait le coût unitaire de la correspondance entre les conditions de la classe et les élèves.

Dans leurs publications, la Banque Mondiale et l'UNESCO préconisent une classe qui ne dépasse pas 40/1. Ainsi, les données présentées dans le graphique qui suit indiquent l'évolution des effectifs des écoles primaires au Rwanda et au Burundi de 1990 à 2008. Les enquêtes du

PASEC montrent pour l'essentiel des pays de l'Afrique subsaharienne que le lien taille des classes et progression des élèves est assez faible. A partir des résultats de l'évaluation PASEC(2009) au Burundi, la taille moyenne des classes visitées se situe en moyenne à 73 élèves en deuxième année et 61 élèves en cinquième. Ces moyennes restent variables non seulement en fonction du milieu d'implantation (Rural /Urbain) mais aussi selon le statut (Public/Privé) des écoles. La taille moyenne de la classe des écoles privées visitées est, en effet, de 37 élèves en 2^{ème} année et de 35 élèves en 5^{ème} année. L'étendue de la taille des classes dans les écoles privées reste également moins importante que celle des écoles publiques. Dans les écoles publiques visitées, la taille de classe varie de 20 à 158 en 2^{ème} année et de 15 à 124 en 5^{ème} année tandis que dans les écoles privées, elle est de 16 à 61 en 2^{ème} année et de 16 à 46 en 5^{ème} année. Les modèles d'acquisition du PASEC sur les données de l'évaluation au Burundi indiquent qu'une baisse de la taille des classes serait efficace sur les acquisitions plus particulièrement en mathématiques et Kirundi pour la 2^e année et pour le Français en cinquième année PASEC (2009, p.86).

Graphique 18 : Evolution des effectifs des écoles primaires au Rwanda et au Burundi (1990/2008)



Source: MINEDUC/Rwanda (1997, 2008) et Niyongabo (2005)

Les données du graphique ci-dessus indiquent que pour le Rwanda et le Burundi, les écoles ont été affectées par les conflits, car, leurs nombres sont marqués par des croissances et des décroissances respectivement d'une année à l'autre pendant la période des conflits. En fait, quand il ya la guerre, les tirs des canons lancés par les belligérants tombent sur les écoles et les

détruisent. Ce qui réduit leur nombre et par conséquent une diminution de la capacité d'accueil des élèves en besoin de scolarisation. De ce fait, le ratio élèves/classe augmente suite à ce que les élèves vont se retrouver concentrés dans peu d'écoles opérationnelles ou alors sous les arbres ou « sheeting » (écoles minimales constituées essentiellement d'un abri en toiles goudronnées ou tôles).

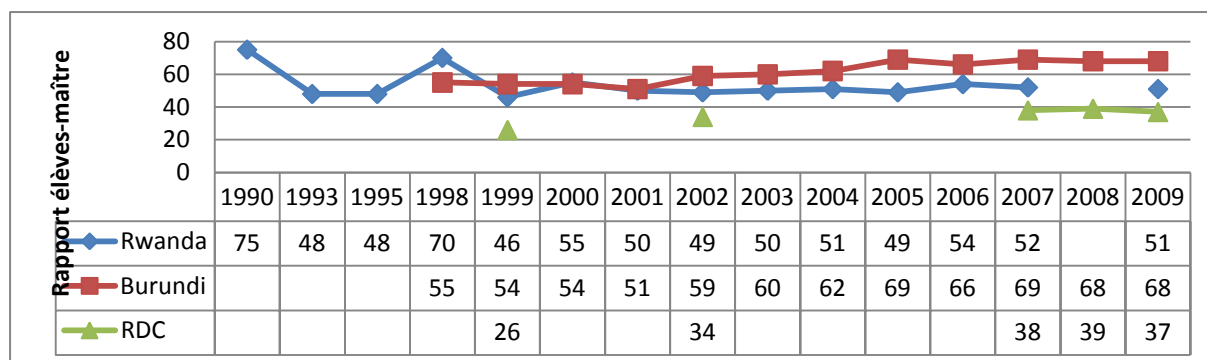
Par contre, après les conflits, nous remarquons que pour le Rwanda, les effectifs des écoles augmentent respectivement d'une année à l'autre. Au moment où elles sont de 2.142 écoles en 2000, elles sont de 2.432 écoles en 2008. Ceci manifeste un progrès considérable du système éducatif rwandais dans l'accroissement de la capacité d'accueil des élèves en besoin de scolarisation primaire. Les salles de classe sont de 27.339 pendant l'année scolaire 2000 et augmentent jusqu'à 30.989 salles de classe en 2008, soit, une augmentation de 3.650 nouvelles salles de classe en 8 ans.

Pour le cas du Rwanda pendant les conflits, les infrastructures scolaires auraient été endommagées par le fait que les réfugiés qui se déplaçaient vers l'ouest du pays en fuyant les combats en destination du Zaïre, ont détruit toutes les infrastructures scolaires y compris leurs propres maisons. En plus, entre 1994 et 1997, dans certaines écoles surtout dans le nord et l'ouest du pays, les infiltrés dits « abacengezi » et certains membres de la société locale en opposition au nouveau gouvernement n'ont cessé de détruire les infrastructures scolaires de leurs propres enfants ou alors des enfants du même village. Enfin, quand il y a la guerre, les réfugiés et les belligérants se trouvent d'abris dans les écoles qui souvent sont détruites soit par les bombardements, soit par les occupants. Cela a été le cas dans toutes les régions en conflits aux pays de la CEPGL pour ne citer que ceux-là.

Quant à la RDC, les données du ministère de l'Éducation de 2007-2009 montrent une bonne évolution, car les écoles sont de 29.420 en 2006-2007, 25.1366 en 2007-2008 et 34.512 en 2008-2009. Cette croissance montre que le gouvernement congolais et les parents ne cessent d'investir dans l'augmentation de l'offre à l'enseignement primaire. Cependant, dans la zone du Sud-Kivu, Nord-Kivu, Maniema et Ituri plusieurs écoles ont été détruites ou servent d'abri de la population réfugiée suite aux conflits armés. Par exemple, dans la zone des hauts plateaux de Mitumba (Fizi, Pweto, Remera, Lubarika, Kaziba, Walungu, Kamituga, Walikali, Kitutu, Salamabila, Kasese, Aliwara, Kirolirwe, Nyanzale, Butembo rural, Bunia Rural, etc) les écoles sont devenues de lieux de campement pour les militaires et les civils).

Quant au Ratio élèves par classe, les données sur le Rwanda et le Burundi présentées dans le graphique 19, montrent qu'en dépit de la diminution du ratio élèves/classe pendant la période des conflits, le ratio élèves/classe dans ces deux pays est supérieur à la cible indicative de la Banque Mondiale de 40,1.

Graphique 19 : Evolution du ratio élèves/classe au Rwanda et au Burundi de 1990-2008



Source: <http://www.stats.ius.unesco.org> consulté le 14/04/2011

Il ressort des données du graphique ci-dessus que pendant toute la période où les données sont disponibles pour le Rwanda et le Burundi, les ratios élèves/classe sont plus élevés par rapport à la cible indicative de 40 : 1. Pour le Rwanda, après la période des conflits, les ratios augmentent respectivement d'une année à l'autre et s'éloignent davantage de la cible. Cela explique que le système éducatif rwandais a plus recruté les élèves que les enseignants correspondants. Il en est de même pour le Burundi après la période des conflits, car au moment où le ratio est de 48 en 1995, il augmente jusqu'en 2009 (68:1).

Contrairement au Rwanda et au Burundi, pour lesquels le ratio par classe est plus élevé, en RDC en 2008-2009, le ratio élèves-classe est moins élevé, soit de 37/1. Si toutes les classes sont en bon état, nous dirons que ce pays ne connaît pas de difficulté liée au déséquilibre entre l'offre et la demande en ce qui concerne l'accès à l'enseignement primaire. Dans la partie qui suit, nous présenterons l'état des salles de classe qui décrit en plus du ratio élèves-classe les conditions d'apprentissage liées au contexte scolaire.

3.4.2. Etat des locaux

Bien qu'il y ait une évolution considérable des effectifs des élèves, des écoles et des salles de classe, le système de l'enseignement primaire rwandais connaît des sérieuses difficultés des locaux parce qu'un nombre important d'élèves étudient dans les locaux de la paroisse ou maison

louées et d'autres sous sheeting ou sous arbres. Les données y relatives indiquent que 61.028 élèves étudient dans les locaux de la paroisse, 19.927 élèves étudient dans les maisons en location, 27.109 élèves étudient dans les sheeting et 41.334 élèves étudient sous les arbres.

La province qui enregistre plus d'élèves qui étudient dans les locaux qui n'appartiennent pas à l'école est celle de l'Ouest (32.535 élèves). Elle est suivie par les provinces du Nord (19.934 élèves), de l'Est (14.041 élèves), du Sud (13.148 élèves) et de la Ville de Kigali en possèdent moins (1.301 élèves).

Ces données sur les élèves qui étudient dans les locaux en location ou de la paroisse permettent d'affirmer les besoins élevés des écoles avec salles de classe. Les districts dont les élèves étudient dans les locaux en location en 2008 sont les suivants : Bugesera (3.252), Gatsibo (5.360), Kayonza (5.037), Kirehe (4.214), Ngoma (3.100), Nyagatare (4.801), Rwamagana (6.771), Karongi (3.252), Ngororero (5.360), Nyabihu (5.037), Nyamasheke (4.214), Rubavu (3.100), Rusizi (4.801), Rutsiro (6.771), Burera (6.804), Gakenke (2.021), Gicumbi (5.321), Musanze (3.697), Rulindo (2.091), Gisagara (2.793), Huye (942), Karongi (526), Muhanga (837), Nyamagabe (1.673), Nyanza (1.004), Nyaruguru (4.709), Ruhango (660), Gasabo (737), Kicukiro (257) et Nyarugenge (671).

Ces données indiquent une disparité entre districts due au milieu de résidence dans la mesure où la quasi-totalité des districts qui possèdent moins d'élèves qui étudient dans les salles en location sont ceux qui se trouvent dans les anciens chefs lieux des préfectures. Par contre, tous les districts qui possèdent plus d'élèves sont ceux qui sont situés surtout dans le Nord-Ouest du pays, région qui a connu non seulement la guerre et le génocide de 1994, mais aussi a subi les guerres des infiltrés dits « abacengezi » venant de l'Est de la République Démocratique du Congo. Il en est de même pour les districts où la guerre de 1990-1994 a longtemps duré. En plus des élèves qui étudient dans les salles de classe de la paroisse ou en location, il y en a d'autres qui étudient sous sheeting ou sous arbres. Le résumé des données y relatives issues des enquêtes statistiques de l'éducation réalisées par le Ministère de l'éducation en 2008 est présenté dans le tableau 28.

Tableau 28 : Elèves sous Sheeting et Arbres en 2008 au Rwanda

Province	Sheeting	Sous arbres
Province de l'Est	8.450	30.696
Province de l'Ouest	15.590	6.326
Province du Nord	197	2.211
Province du Sud	1.968	2.625
Province de Kigali		380
Total	26.205	42.238

Source : Construit à partir des données du MINEDUC/Rwanda (2009)

Ces données montrent qu'au total 68.443 élèves de l'école primaire au Rwanda n'ont pas des salles de classe construites et que par conséquent ils étudient dans les sheetings (26.205 élèves) ou sous arbres (42.238 élèves). En plus, il existe une disparité entre provinces. Celle de l'Est présente plus d'élèves sous arbres (30.696 élèves) et sous sheetings (8.450 élèves). Elle est suivie des provinces de l'Ouest avec 16.114 élèves sous sheetings et 5.802 élèves sous arbres, du Sud avec 1.968 élèves sous sheetings et 2.625 sous arbres. Même si la Ville de Kigali présente 380 élèves qui n'étudient que sous arbres, sa situation informe sur la gravité du problème, également présente dans la capitale du Rwanda. Les disparités en termes d'élèves qui étudient dans les sheetings et sous arbres existent entre les districts comme l'indiquent les données du tableau 29.

Tableau 29 : Nombre total d'élèves qui suivent leurs cours sous sheetings ou arbre par district

Province/District	Sheeting	Sous arbres	Province/District	Sheeting	Sous arbres
Province de l'Est					
Bugesera	1139	3841	Nyamagabe	303	nd
Gatsibo	3812	7594	Nyanza	47	620
Kayonza	75	103	Nyaruguru	310	1023
Kirehe	2375	4523	Ruhango	1308	125
Ngoma	461	2583	Total	1968	2625
Nyagatare	493	11483	Province d'Ouest		
Rwamagana	95	569	Karongi	941	0
Total	8450	30696	Ngororero	95	388
Province du Nord			Nyabihu	0	1237
Burera	0	1118	Nyamasheke	6248	540
Gakenke	0	nd	Rubavu	97	2637
Gicumbi	0	nd	Rusizi	8209	1000
Musanze	0	1093	Rutsisro	0	524
Rulindo	0	0	Total	15590	6326
Total	0	2211	MVK		
Province du Sud			Gasabo	0	380
Gusagara	0	514	Kicukiro	0	0
Huye		343	Nyarugenge	0	0
Kamonyi	0	0	Total		380
Muhanga	0	0	Grand total	26008	42238

Source : Construit à partir des données du MINEDUC/Rwanda (2009)

Les données du tableau ci-dessus permettent d'affirmer que les conditions d'apprentissage des certains élèves sont différentes par province. Dans certains districts, il y a des élèves qui étudient sous arbres ou sheetings tandis qu'il n'y en a pas dans d'autres. Parmi les districts qui enregistrent plus d'élèves qui étudient sous les arbres, celui de Nyagatare bat le record (11.483 élèves). Il est suivi de ceux de Gatsibo (7.594 élèves), de Kirehe (4.523) et de Bugesera (3.841 élèves). Ces districts qui sont tous de la province de l'Est permettent d'affirmer que ladite province souffre plus que d'autres.

Pour les élèves qui étudient dans les sheetings, il est respectivement enregistré dans les districts de Rusizi (8.209 élèves), Nyamasheke (6.248 élèves), Gatsibo (3.812 élèves), Kirehe (2.375 élèves) et Ruhango (1.308 élèves). Les deux premiers districts se trouvent dans la même province de l'Ouest, région qui a été plus touchée par les conflits armés pour la simple raison qu'ils sont à la frontière de la République Démocratique du Congo qui héberge les rebelles dits « abacengezi » qui ne cessent d'attaquer et de détruire entre autres les infrastructures scolaires.

Les districts de Gatsibo et Kirehe se localisent dans la région fortement touchée par la guerre de 1994 entre le Front Patriotique Rwandais et le Gouvernement de HABYALIMANA.

De ces données, nous retenons que seulement 40% (soit, 12 districts) des districts n'ont pas des élèves qui étudient sous les sheetings. En plus, seulement 6 districts (20%, soit 6 districts) n'ont pas des élèves qui étudient sous arbres. Seuls les districts de Kicukiro et Nyarugenge (soit 7%) n'ont pas d'élèves qui étudient à la fois sous sheetings et sous arbres. Ces deux districts se trouvent au centre ville de Kigali. Ces données permettent d'affirmer que le système de l'enseignement primaire rwandais souffre de la carence des salles de classe pour accueillir les enfants en besoin de scolarisation. Même les enfants qui sont scolarisés étudient dans des conditions précaires qui pèsent sans doute sur le processus enseignement/ apprentissage. Selon les directeurs des écoles interrogés, les enfants qui étudient sous arbres n'étudient pas dans des conditions acceptables. Effectivement, le travail d'enseignant devient plus difficile, car, l'attention des élèves est de temps en temps perturbée par les choses ou les individus à proximité de la classe. En plus, s'il apparaît qu'il va pleuvoir ou que le soleil est accablant, les enseignants libèrent les élèves, ce qui perturbe non seulement les apprentissages des élèves, mais aussi le travail de l'enseignant.

Quant aux caractéristiques d'état des infrastructures, les données disponibles pour le Rwanda en 2007 indiquent qu'au total, 58% des salles de classe sont en mur dur, 36,5% en semi-dur, 3,3% en bois et 2% en arbres ou sheetings. Parmi toutes ces salles, seulement 63% sont acceptables, le reste des salles étant en mauvais état ou alors non acceptables (MINEDUC, 2008). Les données y relatives sont présentées dans le tableau 30.

Tableau 30 : Etat des salles de classes des écoles primaires au Rwanda en 2007

Province	Salles de classe												Total
	Dur			Semi-dur			Bois			Sous arbre	sous sheeting	Sans local	
	Acc	Mauv	Rec	Acc.	Mauv	Rec	Acc.	Mauv	Rec				
EST	3881	259	209	557	521	225	64	97	131	385	0	0	6329
OUEST	3128	456	493	1146	1214	969	174	219	144	129	7	26	8105
NORD	2705	540	332	919	576	623	31	22	36	55	11	0	5850
SUD	2839	431	321	1825	1334	1000	8	30	29	13	0	0	7830
V.K	1960	162	155	115	89	93	0	4	22	6	17	0	2623
Rwanda	14513	1848	1510	4562	3734	2910	277	372	362	588	35	26	30737

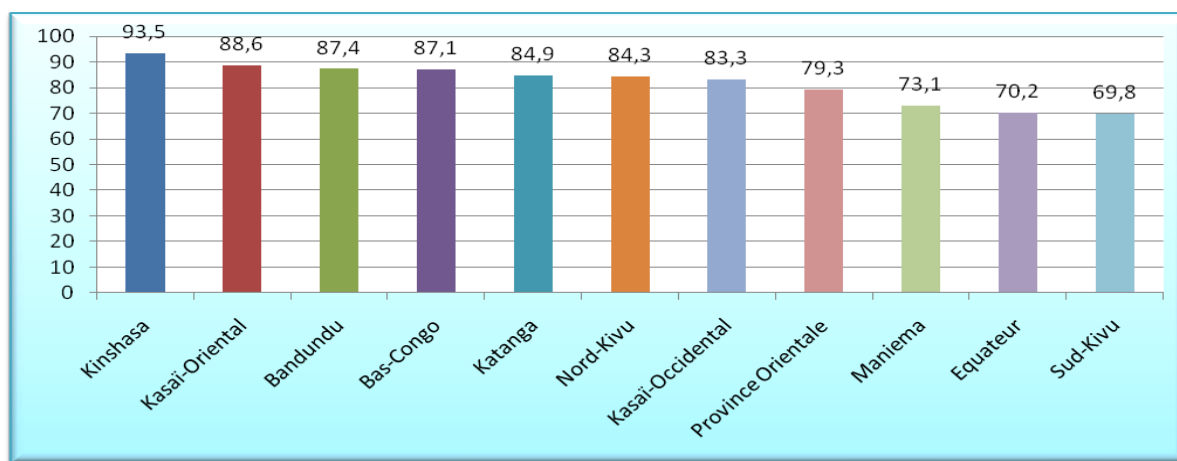
Source : MINEDUC/Rwanda (2008, p.6)

Légende : Acc : Acceptable ; Mauv : Mauvaise ; Rec: A reconstruire

Il résulte des données du tableau ci-dessus que la province de l’Ouest possède plus des salles de classe qui sont en semi-dur et en bois. La province de l’Est possède plus d’écoles sous arbres par rapport à d’autres provinces. Parmi toutes les salles de classe, seulement 63% sont acceptables, c’est-à-dire que 37% sont soit à reconstruire ou à réhabiliter (19% à réhabiliter et 18% à construire). Cette situation implique qu’en même temps que le système éducatif rwandais recrute des élèves, il doit aussi construire et réhabiliter les salles de classe.

Pour la République Démocratique du Congo, la situation paraît être plus meilleure par rapport au Rwanda parce que 82,4% des salles de classe sont en bon état. Mais il y a une disparité entre les provinces.

Graphique 20 : Proportion des salles de classe en bon état en 2008-2009 en RDC



Source : MINEDUC/RDC (2010, p.35)

Les données indiquent, dans l’ensemble, que les salles de classe en bon état sont nombreuses par rapport à celles qui sont en mauvais état en 2008, alors qu’elles étaient de 78,3% en 2007-2008. Par province, la Ville de Kinshasa (93,5%) occupe la première place en ce qui concerne la possession de salles de classe en bon état et la région du Sud-Kivu occupe dernière place parmi toutes les provinces.

La plus grande disparité est observée entre provinces en ce qui concerne la possession de salles de classe en dur. Alors que la Ville de Kinshasa possède 94,9% des salles de classe en dur, la proportion est de 54,4% au Bas-Congo, 47,1% au Sud-Kivu, 44,8% au Katanga, 37,4% au Nord-Kivu, 31,4% à la province Orientale, 27,1% au Maniema, 25,6% au Kasi-Oriental, 14% en Equateur et 12,9% au Bandundu.

Enfin, pour sur 310.865 salles de classe, 30.125 (9,7%) sont en paille, 99.837 (32,1%) en terre, 71.051 (22,9%) en semi-dur et 109.781 (35,3%) en dur. C'est-à-dire en réalité que 41,8% des salles classe en RDC sont à reconstruire. Donc, l'effectif des classes plus élevé que nous avons mentionné un peu plus haut et qui réduit le ratio élèves par classe ne permet pas de conclure que ce système satisfait en nombre de salles de classe. Mais, plutôt de conclure que ce pays est aussi en besoin en ce qui concerne les salles de classe.

En plus des salles de classe, les conditions hygiéniques au sein des écoles entrent à la fois dans le cadre de l'apprentissage des élèves et dans la sécurité sanitaire de ces derniers et du milieu environnant des écoles. Pour cette raison, les toilettes et l'eau doivent respecter non seulement les normes sanitaires, mais aussi celles du genre. Ainsi, dans la sous-section qui suit, nous présentons l'état des infrastructures sanitaires dans l'enseignement primaire au Rwanda en 2008.

3.5. Caractéristiques des équipements scolaires

Comme l'indiquent les résultats des enquêtes sur les sanitaires scolaires dans les établissements scolaires élémentaires en France « les sanitaires dans les établissements scolaires est un problème de santé important à ne pas négliger, car il est source de mal - être de l'enfant et parfois d'échec scolaire. Une prise de conscience du milieu éducatif est absolument nécessaire pour une prévention efficace» (Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement, 2007).

Pour assurer le processus enseignement-apprentissage des élèves, à leur entrée dans la vie collective, l'école se doit de les accueillir dans les meilleures conditions de sécurité, d'hygiène et de bien - être. Elle est aussi le lieu où, devenus élèves, ils vont parfaire leur éducation et construire leurs apprentissages et ainsi développer en matière d'hygiène et de santé, des attitudes saines et préventives. Ainsi, les données du tableau 31 montrent les caractéristiques sanitaires des écoles primaires au Rwanda en 2008.

Tableau 31 : Equipement hygiénique des écoles par province en 2008 au Rwanda

Province	Toilettes garçons	Toilettes filles	Toilettes communes	Réservoir d'eau	Robinet
Province de l'Est	2.800	2.847	328	541	245
Province de l'Ouest	3.176	3.204	647	381	525
Province du Nord	2.264	2.350	368	426	197
Province du Sud	3.293	3.456	606	516	427
Ville de Kigali	1.110	1.117	133	206	292
Total	12.643	12.974	2082	2.073	1.686

Source : Construit à partir des données du MINEDUC (2009, p.78)

Il ressort des résultats du tableau ci-dessus que les exigences sanitaires telles, la possession des toilettes pour chaque école est tenue en considération au Rwanda, car, 92% des toilettes sont séparées, compte tenu des élèves par sexe. Seulement 8% des toilettes restent communes pour les filles et les garçons dans les écoles primaires au Rwanda.

En comparant les effectifs des élèves avec le nombre des toilettes par province, nous remarquons que le ratio diffère. Il se présente comme suit: En Ville de Kigali (67 garçons versus 67 filles et 64 élèves dans l'ensemble par toilette), en province du Sud (79 garçons versus 79 filles et 73 élèves dans l'ensemble par toilette), en province de l'Ouest (91 garçons versus 92 filles et 83 élèves dans l'ensemble par toilette), en province du Nord (91 garçons versus 92 filles et 85 élèves dans l'ensemble par toilette) et en province de l'Est (88 garçons versus 90 filles et 83 élèves dans l'ensemble par toilette).

Ces ratios permettent d'affirmer que les écoles primaires au Rwanda sont en besoin de toilettes pour assurer le bien - être hygiénique, sanitaire et sécuritaire des élèves. Cette problématique de toilettes n'est pas particulière aux écoles seulement. Selon le Rapport Rwanda Millenium Développment Goals (2008), sur 92% de la population rwandaise qui a accès aux latrines, seulement 60% des ménages ont accès aux latrines fermées.

La problématique des sanitaires dans les écoles primaires n'est pas limitée au seul cas du Rwanda. Selon l'UNESCO (2008), beaucoup d'écoles n'ont pas de toilettes en nombre suffisant et manquent d'eau potable. Par exemple, en Amérique Latine et spécifiquement en Equateur, au Pérou, au Guatemala, au Nicaragua, au Panama et au Paraguay, beaucoup d'écoles primaires ne possèdent pas des toilettes suffisantes et de l'eau potable.

Quant à la disponibilité de réservoirs d'eau et de robinets, nous remarquons une disparité dans le sens que certaines provinces connaissent le problème d'eau et de robinets par rapport à d'autres. Parmi celles qui possèdent plus d'un réservoir d'eau par école, il y a la Ville de Kigali (1,2), la province de l'Est (1,1), la province du Nord (1,0), alors que le reste a moins de 1 réservoir par école. Il s'agit des provinces de l'Ouest (0,6) et du Sud (0,8).

La disparité existe aussi à la possession de robinets d'eau, car seule la Ville de Kigali en possède à peu près 2 par école (1,7). Les provinces en ont moins de 1 et pour 50% d'entre elles, une école sur deux dispose d'un robinet d'eau (Est et Nord respectivement (0,5)), la province de l'Ouest est près de 1, soit (0,80) et la province du Sud (0,6). Ce qui justifie qu'un nombre important des écoles ne possède pas d'eau du robinet. En considérant le nombre des robinets par rapport au nombre d'écoles, nous remarquons que seulement 69% des écoles auraient accès à l'eau courante. Si toute toilette doit avoir de l'eau, nous pouvons affirmer que les toilettes des écoles primaires au Rwanda ne sont pas en bon état et donc, ne remplissent pas les conditions hygiéniques, sanitaires et sécuritaires nécessaires.

Le problème d'eau n'est pas un problème particulier des écoles, mais plutôt, un problème national. Selon le rapport du MINECOFIN (2008), seulement 78% en 2005-2006 et 85% en 2007 des ménages ont accès à l'eau potable. En plus, nous n'avons trouvé aucune école en possession d'une fiche sanitaire de chaque élève. Enfin, ces écoles n'ont pas des toilettes prévues pour les handicapés physiques.

Pendant nos enquêtes, nous avons remarqué l'inexistence d'une politique sanitaire des écoles, si ce n'est que les conditions simplement inscrites dans les règlements du Ministère de l'éducation régissant l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Or selon le rapport de l'UNESCO (2008), les écoles mal équipées sont généralement fréquentées par des enfants issus des familles pauvres, ce qui accentue encore les inégalités sous-jacentes en matière de chances. Parmi les infrastructures et équipements scolaires nécessaires, figure l'électricité parce que certaines leçons nécessitent son usage, par exemple les leçons du cours de science et technologie élémentaires (STE). Ainsi, dans la sous-section qui suit, nous présentons le contexte de l'enseignement primaire rwandais en matière d'électricité qui permet de déterminer aussi s'il y a une inégalité entre écoles par milieu en 2008.

3.5.1. Possession d'électricité par les écoles primaires

La possession d'électricité par les écoles joue un double rôle. D'abord, pour alimenter les classes et les services ainsi que certains équipements de l'école (ordinateur, imprimante, éclairage en classe, etc.) et puis, l'électricité sert aussi à des fins pédagogiques pendant les leçons du cours de Science et Technologie Elémentaires enseigné dans le programme de l'enseignement primaire au Rwanda (électricité, fer à repasser, allumage des ampoules, prises électriques, etc.). De ce fait, l'électricité dans les écoles primaires au Rwanda s'avère nécessaire pour satisfaire aux besoins éducatifs spécifiques. Ainsi, les données du Ministère de l'éducation présentées dans le tableau 32 montrent les pourcentages de la possession d'électricité par province et par district. Il en ressort que l'enseignement primaire rwandais connaît un problème majeur de manque d'électricité dans les écoles. Seulement 12,58% d'écoles disposent d'électricité versus 87,42% écoles en 2008.

Tableau 32 : Possession d'électricité dans les écoles par district au Rwanda en 2008

Province/District	Avez-vous de l'électricité dans votre école ?		
	Oui	Non	Total
Province de l'Est	8,79	91,21	100
Bugesera	4,11	95,89	100
Gatsibo	4,88	95,12	100
Kayanza	13,85	86,15	100
Kirehe	1,89	98,11	100
Ngoma	7,81	92,19	100
Nyagatare	7,95	92,05	100
Rwamagana	24,53	75,47	100
Province du Nord	10,78	89,22	100
Burera	11,63	88,37	100
Gakenke	1,98	98,02	100
Gicumbi	6,45	93,55	100
Musanze	21,52	78,48	100
Rulindo	15,58	84,42	100
Province du Sud	7,99	92,01	100
Gusagara	4,62	95,38	100
Huye	17,39	82,61	100
Kamonyi	1,19	98,81	100
Muhanga	7,55	92,45	100
Nyamagabe	6,93	93,07	100
Nyanza	10,53	89,47	100
Nyaruguru	1,37	98,63	100
Ruhango	12,66	87,34	100
Province de l'Ouest	9,04	90,96	100
Karongi	9,02	90,98	100
Ngororero	0,00	100	100
Nyabihu	7,32	92,68	100
Nyamasheke	6,84	93,16	100
Rubavu	18,84	81,16	100
Rusizi	20	80	100
Rutsiro	2,30	97,70	100
Ville de Kigali	61,08	38,92	100
Gasabo	54,32	45,68	100
Kicukiro	66,04	33,96	100
Nyarugenge	69,70	30,30	100
National	12,58	87,42	100

Source : Construit à partir des données du MINEDUC/Rwanda (2009, p.82-83)

Nous remarquons une grande disparité entre la Ville de Kigali et les provinces. Au moment où 61,1% des écoles primaires en ville de Kigali possèdent l'électricité, aucune province n'arrive à 11%. Les écoles de la province du Sud sont les dernières en termes de raccordement en électricité (7,9%).

100% des écoles du district de Ngororero ne possèdent pas d'électricité alors que 69.1% des écoles du district de Nyarugenge en jouissent. Certains districts n'arrivent pas à 2% (Ngororero, Kirehe, Kamonyi). Les écoles des districts de la Ville de Kigali dépassent de loin celles des autres districts du pays, mais avec un pourcentage de loin inférieur à 100%. C'est pourquoi nous pensons que le problème d'électricité dans les écoles primaires au Rwanda reste un problème crucial pour toutes les provinces et la Ville de Kigali. Ce qui explique à notre sens que les enseignants ont non seulement du mal à enseigner certaines leçons qui nécessitent l'électricité, mais eux aussi n'en connaissent pas.

Alors que le manque d'électricité dans les écoles primaires est problématique, il en est le contraire pour les ménages et entreprises au niveau national. Effectivement, la part des ménages et des entreprises qui ont accès à l'électricité est de 70,2% en 2005, 77,2% en 2006 et 91,3% en 2007. La disparité entre les ménages et les écoles en défaveur des écoles permet de penser que l'on semble ne pas comprendre l'apport de l'électricité à l'apprentissage des élèves et à la vie des élèves à l'école. Ceci étant, le gouvernement et les parents devraient investir dans la mise en place de l'électricité dans les écoles des enfants.

En plus de l'électricité et des autres équipements scolaires qui favorisent l'apprentissage des enfants à l'école, les manuels scolaires jouent aussi un rôle important dans l'apprentissage des élèves que ce soit en classe ou à la maison. Ainsi, dans la sous-section qui suit, nous présentons la situation des manuels scolaires à l'enseignement primaire au Rwanda en 2008.

3.6. Caractéristiques des manuels scolaires

Selon le Décret de la Communauté française de Belgique (2006, art.2), cité par Gerard et Roegers (2003), le manuel scolaire est « un livre imprimé, destiné à l'élève et s'inscrivant dans le processus d'apprentissage.

Définissant le manuel scolaire dans le sens didactique, le dictionnaire le Robert définit le manuel scolaire comme un « ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires ».

Comme l'indiquent Gerard et Roegers (2003), nous pensons aussi que le manuel scolaire est un support pédagogique qui doit être acquis par l'élève ou qui est mis à sa disposition par l'école pour faciliter ses apprentissages. En général, ces manuels sont imprimés et intentionnellement structurés pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en

améliorer l'efficacité. En fait, les manuels scolaires s'inscrivent dans un programme d'enseignement bien précis et servent comme outils pour aider les enfants à bien apprendre, que ce soit à l'école ou à la maison. Les parents soucieux de l'apprentissage de leurs enfants utilisent les manuels scolaires pour guider ces derniers pendant la révision des cours à la maison.

Au Rwanda, les programmes d'enseignement sont développés par le Centre National de Développement des Programmes (CNDP). Ceux qui développent les programmes produisent ou indiquent les manuels nécessaires pour chacun des programmes d'enseignement. Parmi ces manuels, il y en a ceux des élèves et ceux des enseignants.

Saguin (1998) en a donné plus d'explication en indiquant qu'un manuel scolaire peut être conçu comme instrument de travail, en fonction du maître ou en fonction de l'élève. La décision concernant ce choix détermine la nature du manuel comme instrument de communication : langage utilisé, quantité et niveau des informations, textes, illustrations et relations entre ces deux éléments. L'auteur ajoute que du point de vue des activités des enseignements, le manuel scolaire assume trois fonctions principales :

- *une fonction d'information qui implique :*

- une sélection des connaissances, dans une certaine discipline et un certain thème dans la mesure où l'acquisition du savoir doit se faire progressivement en fonction des années successives de la scolarisation pour ne pas surcharger les programmes ;
- une filtration de ces connaissances, pour les réduire, parfois les simplifier et les rendre accessibles et claires pour les élèves d'un certain niveau scolaire ;
- Le manuel offre des connaissances souvent dans la perspective d'une certaine idéologie de la connaissance: importance relative des sciences et des techniques, conception de l'histoire, normes linguistiques établies. Ces conceptions peuvent déterminer les connaissances contenues dans le manuel et le faire apparaître comme inadapté dans certaines situations historiques ou pour certains objectifs socio-économiques ou culturels définis par une politique du développement.

- *une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage:*

- le manuel propose une certaine manière de progression de l'acquisition des connaissances et une organisation en blocs successifs d'unités d'enseignement.

Dans ce cas les manuels scolaires importent plus dans une fonction de guidage de l'apprentissage : les manuels scolaires permettent la répétition, la mémorisation et l'imitation des

modèles. Ils expriment fréquemment une certaine conception de la communication et de la relation enfants - adultes et élèves - enseignants, ainsi que l'influence d'un certain milieu socio - culturel.

Comme l'indique les auteurs précédents, nous pensons aussi que le manuel scolaire est d'une importance considérable au cours du processus enseignement - apprentissage, d'où l'importance pour tout système éducatif de le pourvoir afin d'aider les enfants d'en utiliser pour bien assoir les matières apprises et permettre aux parents instruits d'aider les enfants à la maison et de se rassurer de la qualité des programmes d'enseignement prévus pour leurs enfants. Les données du Ministère de l'éducation au Rwanda (2009) indiquent que dans l'ensemble, un élève du primaire possède près de deux ouvrages (1,7). Il en est de même pour les provinces, car elles sont toutes proches de deux ouvrages (Est (1,7), Ouest (1,7), Nord (1,9), Sud (1,7) et de la Ville de Kigali (1,7).

La province de l'Est possède 836.642 livres, celle de l'Ouest 1.009.186 livres, celle du Nord 804.753 livres, celle du Sud 932.837 livres et de la Ville de Kigali 248.847 livres. Les ratios constatés pour les provinces expliquent qu'elles doivent investir davantage dans l'achat des livres des élèves pour bénéficier des multiples avantages des manuels scolaires au processus enseignement-apprentissage des élèves.

Quant aux districts, les données du Ministère de l'éducation au Rwanda pour l'année scolaire 2008 indiquent qu'aucun d'entre eux n'atteint le standard de la Banque Mondiale de 1 livre/élève/discipline. Les données relatives au ratio livre/élèves sont présentées dans le tableau 33.

Tableau 33 : Ratio Livres/Elèves au Rwanda en 2008

Province	Ratio Livre/ Elève
Province de l'Est	1,7
Bugesera	1,8
Gatsibo	2,0
Kayonza	1,7
Kirehe	1,4
Ngoma	1,4
Nyagatare	1,7
Rwamagana	1,8
Province du Nord	1,9
Burera	1,8
Gakenke	1,9
Gicumbi	1,8
Musanze	1,9
Rulindo	2,1
Province du Sud	1,7
Gusagara	1,5
Huye	2,2
Kamonyi	2,0
Muhanga	1,6
Nyamagabe	1,9
Nyanza	1,8
Nyaruguru	1,3
Ruhango	1,7
Province de l'Ouest	1,7
Karongi	1,8
Ngororero	1,8
Nyabihu	1,8
Province de l'Ouest (Suite0	1,7
Nyamasheke	1,5
Rubavu	1,9
Rusizi	1,7
Rutsisro	1,6
Ville de Kigali	1,7
Gasabo	1,5
Kicukiro	2,0
Nyarugenge	1,6

Source : Calculé à partir des données du MINEDUC/Rwanda (2009, p.96)

Parmi les districts, celui de Huye possède les meilleurs ratios livres/Elèves (2.2). Il est respectivement suivi de ceux de Rulindo (2.1), Kicukiro (2), Kamonyi (2) et Gatsibo (2). A part ceux qui sont proches de deux livres/élèves, il y en a ceux qui en sont éloignés. Il s'agit des districts de Nyaruguru (1.3), Kirehe et Ngoma (1.4). Ces chiffres traduisent une disparité entre les districts en matière de possession des livres par les élèves.

Quant aux livres/Enseignant, les données du MINEDUC (2009), indiquent qu'il existe une disparité entre provinces. Le ratio livres/enseignant est de 4,7 en Ville de Kigali, de 4,5 en province du nord, de 4,4 en province du sud et la dernière province est celle de l'est qui en a que 4,1.

Bien que ces livres soient en grands nombres, ils restent assez insuffisants par rapport aux ouvrages que devrait avoir un enseignant de l'école primaire, compte tenu de plus de 10 disciplines différentes enseignées à l'école primaire au Rwanda. Ainsi, pensons-nous que les enseignants ont tellement besoin de livres pour qu'ils soient en mesure de bien transmettre les programmes d'enseignement prévus par an, surtout dans un système de vie où les enfants n'ont pas d'internet ou radio scolaire où ils puiseraient d'informations relatives à leurs leçons de l'école.

Cette situation n'est pas particulière au Rwanda, mais aussi pour le Burundi parce que selon le rapport du PASEC Burundi en 2008 (2009), pour les classes de deuxième et cinquième, la possession du livre par les élèves n'arrive pas à 70% quelque soit le type de livre de l'élève. Pour la classe de deuxième année, la proportion de possession de livre est de 63,4% pour celui de lecture en classe, 5,3% toujours pour le livre de lecture en possession personnelle, 42,8% pour le livre de mathématiques en classe et 3,3% pour le livre de mathématiques en possession personnelle. Pour la troisième année, 62,4% pour lecture en livre de classe, 8,4% pour lecture en dotation personnelle, 9,3% pour maths en classe et 2,3% pour maths en dotation personnelle. Dans la recherche d'impacts de la dotation en livres sur les acquisitions des élèves, les auteurs de l'étude du PASEC ne dégagent pas d'effets significatifs ; ils justifient ceci par la trop faible dotation qui ne permet pas d'effets de seuils.

Le rapport de l'UNESCO (2008) indique que l'accès aux manuels scolaires est toujours problématique, de même que le contenu des manuels. Dans les pays en développement, de 15 à 20% des élèves de 4ème année ne possèdent pas de manuels ou doivent les partager avec d'autres élèves.

Dans le monde en pleine évolution, où la technologie de l'information et de la communication occupe une place centrale, l'initiation à l'ordinateur aux enfants dès l'enseignement primaire serait d'une grande importance pour les élèves et la société. Ainsi dans la partie qui suit, nous traiterons des ordinateurs dans les écoles primaires au Rwanda.

3.7. Nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les écoles primaires au Rwanda

L'expression nouvelle technologie de l'information et de la communication renvoie dans le sens de notre travail à « un ensemble de technologies parmi lesquelles figurent habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de mémoriser, de traiter, de rendre accessible et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quasi illimitée et très diversifiée de données. En outre, il convient de souligner que celles-ci se présentent de plus en plus fréquemment sous diverses formes : textes, schémas, graphiques, images en mouvement, sons, etc. » (Reginard, Bracewell et Laferriere (1996).

Particulièrement dans cette section, il s'agit de l'ordinateur seulement, pour lequel les données récentes sont disponibles pour le Rwanda parmi les pays de la CEPGL en 2008 et qui procurent des avantages divers à la fois à l'école, aux élèves et aux enseignants. Dans le monde actuel qui recourt davantage à l'outil informatique pour accroître la productivité au travail, l'initiation des élèves et des enseignants à l'utilisation de l'outil informatique est indispensable pour profiter de ces avantages au processus enseignement-apprentissage.

Les avantages de l'ordinateur dans le processus d'enseignement a fait l'objet de multiples recherches dont les résultats ont été résumés dans la revue documentaire de synthèse réalisée par Reginard, Bracewell et Laferrière (1996) en ces termes:

- les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer ;
- les nouvelles technologies peuvent contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition des connaissances dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances. La nature et l'ampleur de ces apprentissages dépendent notamment de l'acquis préalable des élèves et des activités qu'ils accomplissent avec les nouvelles technologies,
- la plupart des élèves manifestent un intérêt spontané plus grand pour une activité d'apprentissage qui fait appel à une technologie nouvelle qu'aux approches coutumières en classe,

- les nouvelles technologies ont le pouvoir de stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données.
- l'utilisation de nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes.
- les possibilités de simulation, de manipulation virtuelle, de jonction rapide entre des données très variées, de représentation graphique et d'autres qu'offrent les nouvelles technologies contribuent à une mise en relation des connaissances avec diverses dimensions de la personne et assurent ainsi une maîtrise plus poussée de nombreux apprentissages.

Pour les enseignants, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication leur apporte des avantages multiples qui peuvent être résumés en ces termes :

- par l'intermédiaire des nouvelles technologies, l'enseignant obtient rapidement des renseignements sur la disponibilité et l'intérêt d'une grande diversité de ressources didactiques et en outre, bénéficie souvent d'un soutien pour leur utilisation.
- les nouvelles technologies facilitent la collaboration de l'enseignant ou de l'enseignante avec des collègues, ainsi qu'avec d'autres personnes de l'intérieur ou de l'extérieur du système d'enseignement, pour la planification ou l'élaboration d'activités d'apprentissage destinées aux élèves,
- la planification de son enseignement par l'enseignant ou l'enseignante exige une harmonisation avec l'orientation pédagogique qu'il ou qu'elle privilégie, les apprentissages que l'élève est appelé à faire et les caractéristiques de la technologie utilisée. Toutefois, l'obtention des résultats positifs semble favorisée lorsque l'approche pédagogique retenue possède certains traits bien déterminés : une préoccupation pour une maîtrise des apprentissages en connexion avec le réel, la collaboration entre élèves, etc.
- si on utilise les technologies nouvelles en misant sur leurs possibilités, l'enseignant ou l'enseignante agissent auprès des élèves, bien davantage que dans la classe traditionnelle, comme un animateur, un facilitateur, un guide dans la découverte et la maîtrise progressive de connaissances, d'habiletés et d'attitudes.

- en permettant de retracer rapidement les divers cheminements d'apprentissage empruntés par un élève, les nouvelles technologies facilitent la détection par l'enseignant ou l'enseignante des points forts de cet élève, de même que des difficultés précises qu'il rencontre ou de ses apprentissages préalables erronés ou mal assimilés.

- les nouvelles technologies permettent d'associer de manière positive et étroite les élèves à l'évaluation de leurs propres apprentissages, ainsi que d'utiliser et de gérer des modes d'évaluation beaucoup plus exigeants que ce n'est le cas, en règle générale, en ce moment.

Peut-on considérer que les écoles primaires au Rwanda ont accompli un effort considérable en matière d'utilisation d'ordinateur pour profiter des avantages liés à cet outil informatique? Les données relatives à la possession de l'ordinateur par province indiquent que chaque province en a, mais avec une disparité considérable, car, dans la Ville de Kigali, 59,8% des écoles possèdent au moins un ordinateur contre 18,4% en province de l'est, 23,8% en province de l'ouest, de 22,5% en province du nord, de 22,3% en province du sud. Au total au niveau national, les écoles qui possèdent des ordinateurs sont à 24,6% versus 75,4% qui n'en possèdent pas.

Bien que cette situation indique que la politique de développement de la technologie de l'information et de la communication dans les écoles primaires soit en cours, nous remarquons que le chemin à parcourir est encore énorme pour atteindre 100% tel qu'il est prévu dans la politique sectorielle de l'éducation au Rwanda en vogue pendant la réalisation de notre recherche. En plus, les directeurs que nous avons interrogés pendant nos enquêtes ont tous confirmé que les ordinateurs qu'ils possèdent servent à l'administration, et jamais à la portée des enseignants ou des élèves pour des fins pédagogiques.

Dans le processus d'introduction de l'outil informatique dans les écoles, le ministère de l'Education au Rwanda a mis en place depuis 2007, la campagne dite « One Computer for Child », où les ordinateurs pour élèves sont disponibles et vendus aux parents des élèves à 110.000 Frw, avec la mission principale de faire acquérir un ordinateur à chaque enfant de l'école primaire.

Cependant, nous pensons que dans une population où 36,9% vivent dans l'extrême pauvreté et 56,9% dans la pauvreté (NISR, 2008), cette stratégie ne saurait-elle accentuer les inégalités entre les enfants des riches et les enfants des pauvres d'une part, et d'autre part, entre

milieu urbain et milieu rural? Les inégalités existent déjà entre les écoles de Kigali et celles des provinces comme nous avons mentionné dans les sous - sections présentées plus haut.

La problématique, de la possession et de l'utilisation de l'ordinateur, n'est pas limitée aux écoles seulement. Au niveau national, selon le Rapport de l'Institut Nationale de Statistique au Rwanda (2007), le nombre des personnes qui utilisent l'internet sur 1.000 personnes, est faible en dépit de la croissance de 2,5% en 2001, de 3,1% en 2002 et de 4% en 2004 au Rwanda. La proportion du personnel qui utilise intensivement l'internet au travail est de 100% pour les Nations Unies, 45% pour les organisations non gouvernementales, 26% pour le secteur public et 23% pour le secteur privé.

Quant à l'utilisation de l'ordinateur par le personnel, selon le même rapport, 85% du personnel des organismes des Nations Unies en utilisent extensivement, 50% pour le personnel du secteur privé, 59% pour le personnel du secteur public et 68% pour les Organisations non Gouvernementales (ONG).

En tenant compte des avantages de l'utilisation de l'ordinateur à la fois pour l'école, les élèves et les enseignants, investir dans la politique de promotion des ordinateurs et de l'internet aux écoles aurait des répercussions positives sur la qualité des enseignements à l'école primaire au Rwanda et produirait des lauréats adaptés au contexte actuel de développement par la technologie de l'information et de la communication. Mais tout de même, il fait donner la chance à toutes les couches économiques de la population et spécialement aux enfants issus des familles pauvres des agriculteurs et éleveurs.

3.8. Caractéristiques des élèves

Dans un contexte d'après conflits socio - politique et armés, il est évident que les enfants scolarisés subissent des conséquences diverses qui peuvent en totalité ou en partie avoir des répercussions sur le parcours scolaire de l'élève. Au Rwanda, par exemple, on enregistre à l'école primaire un nombre important d'orphelins et des enfants en difficultés physiques ou mentales. Dans tous les cas, ces enfants ont droit à l'éducation au même pied d'égalité que leurs collègues qui n'ont pas ces difficultés.

Selon les statistiques du MINEDUC/Rwanda (2009), le nombre des orphelins à l'école primaire au Rwanda est de 182.786 (soit, 90.812 garçons et 91.974 filles). La province de l'Ouest à elle seule enregistre le double des effectifs d'autres provinces. Alors qu'elle totalise 68.755 élèves orphelins (34.327 garçons et 34.428 filles), elle est respectivement suivie de la

province de l'Est (33.226 orphelins-élèves dont 16.444 garçons et 16.782 filles), 32.611 élèves – orphelins pour la province du Nord (soit, 16.378 garçons et 16.233 filles), 30.757 élèves-orphelins pour la province du Sud (soit, 15.019 garçons et 15.738 filles) et la Mairie de la Ville de Kigali avec 17.437 élèves – orphelins (soit 8.644 filles et 8.793 garçons).

Avec un total des enfants orphelins qui atteint 8% de la population totale des élèves scolarisés, nous pensons que le gouvernement rwandais en général et le système de l'enseignement primaire en particulier, souffrent des conséquences de la guerre et du génocide qu'a connu le Rwanda d'une part, et d'autre part, du VIH/SIDA dans les familles. Malheureusement, jusqu'à la réalisation de notre étude, le système n'est pas doté d'un service de soutien psychologique pour s'occuper et accompagner les élèves en difficultés dans les écoles.

En plus des ces enfants orphelins, il y a aussi des enfants handicapés physiques et mentaux qui nécessitent un encadrement particulier et une attention particulière de la part de l'enseignant ou de l'encadreur. Au total, l'enseignement primaire rwandais connaît en 2008, 19.029 élèves handicapés physiques comme l'indiquent les données du tableau 34.

Tableau 34 : Nombre d'handicapés physiques par sexe, par province et par niveau

Province		1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	Total
Est	Filles	451	344	256	293	248	117	1709
	Garçons	638	402	354	381	275	205	2255
Total		1089	746	610	674	523	322	3964
Ouest	Filles	517	350	308	449	270	137	2031
	Garçons	710	422	399	469	370	197	2567
Total		1227	772	707	918	640	334	4598
Nord	Filles	313	345	244	327	261	142	1632
	Garçons	854	347	323	368	258	194	2344
Total		1167	692	567	695	519	336	3976
Sud	Filles	620	324	328	392	318	301	2283
	Garçons	857	470	416	481	371	331	2926
Total		1477	794	744	873	689	632	5209
MKV	Filles	101	90	86	116	101	63	557
	Garçons	148	97	145	131	123	81	725
Total		249	187	231	247	224	144	1282
Ensemble	Filles	2002	1453	1222	1577	1198	760	8212
	Garçons	3207	1738	1637	1830	1397	1008	10817
Grand Total		5209	3191	2859	3407	2595	1768	19029

Source: MINEDUC/Rwanda (2009, p.97)

Les données sur les élèves handicapés présentées dans le tableau ci-haut proviennent de deux types d'écoles primaires. Il y a d'abord, les élèves qui suivent les cours dans le système

normal avec les collègues non handicapés. Pour eux, nous n'avons pas constaté une stratégie nationale de leur encadrement spécifique qui soit prévue par le ministère de l'Education; ce qui peut avoir une répercussion sur leur scolarisation ou alors leur réussite scolaire.

Dans des classes dont le ratio est trop élevé, l'enseignant n'aurait pas le temps pour s'occuper de ces enfants. Pendant nos enquêtes au ministère de l'Education et dans les districts, nous avons constaté des propositions de formations des enseignants sur l'encadrement des enfants handicapés, sans pour autant de formations des enseignants sur l'enseignement spécial pour handicapés et pour enfants post conflits et génocide. Pourtant, on est sans ignorer que pendant la période de deuil national, les enfants sont traumatisés dans les écoles primaires et secondaires au Rwanda.

Les 89 directeurs des écoles primaires interrogés pendant notre enquête ont affirmé aussi qu'ils n'ont pas reçu de formation sur l'éducation spéciale et l'encadrement des élèves handicapés, mais que par leur initiative privée, ils tiennent compte de l'état physique des élèves pendant leur répartition en classe. Selon eux, ils veillent à ce que deux élèves handicapés ne soient pas mis dans une même classe par peur de rendre plus dur le travail de l'enseignant qui d'ordinaire possède déjà un effectif d'élèves pléthorique et difficile à gérer.

Il y a en deuxième lieu, les élèves handicapés qui suivent les cours dans des centres spécialisés. Au Rwanda, il y a quatre écoles spécialisées pour l'enseignement des sourds – muets : Ecole primaire sourd – muets de Butare, Ecole primaire sourd – muets de Nyamirambo (Kigali) et école primaire sourd – muets de Gatagara (cette dernière encadre aussi les handicapés physiques d'autres types), école primaire sourd – muets de Muhazi.

Depuis 2004, deux écoles primaires s'occupent des élèves qui souffrent d'handicap mental. Il s'agit de l'école primaire de Kibagabaga qui abrite 37 élèves et l'école primaire de handicapés mentaux de Kicukiro qui encadre 62 élèves handicapés.

En fait, l'éducation spéciale qui s'occupe des enfants handicapés physiques ou mentaux n'est pas développée au Rwanda de manière à encadrer tous les enfants handicapés en besoin de scolarisation primaire. Ceci permet d'affirmer à notre sens, une inégalité sociale en matière d'éducation parce que les enfants handicapés ne sont pas considérés au même pied d'égalité par rapport à ceux qui n'ont pas des difficultés.

Nous retenons de ce chapitre que les conflits armés et ethniques qui ont marqué les pays de la CEPGL ont affecté le fonctionnement et le développement du système éducatif. Les objectifs signés à Jomtien n'ont pas été mis en œuvre pendant cette période des conflits. Cependant, pour ces trois pays, la période post-conflit est marquée par une évolution positive respectivement d'une année à une autre. Si les systèmes éducatifs au Burundi et au Rwanda pour lesquels les données sont plus disponibles, continuent leurs progressions, des progrès considérables seraient réalisés en 2015 rendant l'objectif de l'EPT plausible. Mais il faudra contrôler des inégalités entre le milieu urbain et rural d'une part, et d'autre part, les pauvres et les riches. Pour le RDC, après 2005, il y a une progression, mais il faudra que le gouvernement prenne en main le système éducatif, plutôt que de le laisser sous la responsabilité des parents et des églises.

Pour que toutes les obligations en matière de d'accès et de la qualité de l'éducation soient respectées, il faut que les gouvernements accordent une priorité au secteur de l'éducation et à l'enseignement primaire dans ses arbitrages financiers. Cette question sera répondue dans le chapitre qui suit traitant du financement de l'éducation aux pays de la CEPGL.

CHAPITRE 4. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Comme l'indiquent les propos d'un Ministre de l'éducation du Québec cités par Bernard (1985), l'éducation est considérée comme un service national et comme la plus haute mission de l'Etat puisqu'elle conditionne la qualité de l'avenir individuel comme le rythme et le niveau du développement et du progrès collectif dans tous les domaines ; il est du devoir impératif de l'Etat de veiller scrupuleusement à assurer la même qualité et la même accessibilité aux services éducatifs pour toutes les régions, à tous les niveaux, ainsi que la répartition équitable de l'effort financier requis. Les modalités de la politique de financement doivent s'inspirer de ces préoccupations fondamentales.

Dans ce sens, accorder un financement nécessaire en faveur du système éducatif et sa rentabilité serait l'un des facteurs qui permettraient la réalisation des objectifs assignés, entre autres : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Dans ce chapitre, nous traitons de financement de l'éducation en général et celui de l'enseignement primaire en particulier aux pays de la CEPGL et leur comparaison avec ceux des pays de la région subsaharienne depuis l'indépendance jusqu'en 2008.

4.1. Analyse des dépenses publiques de l'éducation aux pays de la CEPGL

Selon le rapport du MINEDUC/Rwanda (1963, p.8), le budget destiné à l'éducation nationale est de 3.444,10 Millions de dollars pour un budget de l'Etat de 13.010,7 Millions des dollars en 1963, soit 26,5% du budget total du gouvernement rwandais en 1963. Cependant, entre 1984 et 1987, les dépenses publiques de l'éducation en pourcentage des dépenses globales sont marquées par une décroissance allant de 22,1% en 1984 à 16,1% en 1987. Il en est de même pour les dépenses de l'éducation en pourcentage des revenus publics, car, elles sont de 36,8% en 1984, 31,2% en 1985 et 30,5% en 1987. Les dépenses publiques en pourcentage du PIB sont de 3,3% en 1984 et diminuent jusqu'à 3,1% en 1985 et montent jusqu'à 3,5% en 1987 (Banque Mondiale, 2003:63). Ces données manifestent une décroissance des dépenses allouées à l'éducation de 1984 à 1987 contrairement à la période de 1963.

Mais depuis l'année 2002, période pendant laquelle le pays connaît peu d'insécurité, le budget accordé à l'enseignement croît progressivement d'une année à une autre comme le montrent les données du tableau 35.

Tableau 35 : Evolution des dépenses sur l'éducation au Rwanda de 2002 à 2008

Année	En Franc rwandais	En US\$ ²¹
1999	21 738 000 000	36 844 068
2000	45 888 000 000	77 776 271
2001	51 447 000 000	87 198 305
2002	70 591 000 000	119 645 763
2003	66 904 000 000	113 396 610
2004	64 606 000 000	109 501 695
2005	65 397 000 000	110 842 373
2006	73 675 000 000	124 872 881
2007	88 561 000 000	150 103 390
2008	81 631 000 000	138 357 627

Source: Chiche (2010)

Les données du financement du gouvernement rwandais sur le système éducatif permettent d'affirmer l'intérêt de ce dernier sur le développement de l'éducation dans le sens que tous les indicateurs sont en augmentation régulière respectivement d'une année à l'autre depuis 2000 à 2007. Le total des dépenses sur l'éducation est de 45,8 milliards en 2000 et revient à 81,6 milliards en 2008, soit une augmentation de 35,7 milliards entre les deux années budgétaires. Cependant, les dépenses totales du Gouvernement sur l'éducation en pourcentage des revenus nets sont en décroissance en 2008 par rapport aux années précédentes en pourcentage du PIB ; alors que le Gouvernement s'est lancé dans la politique d'extension de l'éducation de base qui s'étend sur 9 ans depuis 2009.

L'augmentation du budget accordé à l'éducation est aussi observée en République du Burundi depuis 2000 à 2004 comme l'indiquent les données du tableau 36.

²¹ Estimé par nous même sur un taux d'échange de 590/US\$

Tableau 36 : Evolution des dépenses sur l'éducation au Burundi de 1990 à 2004

Années	Dépenses publiques d'éducation, engagements (milliards FBU)					Dépenses publiques d'éducation en % des :				Dépenses d'éducation en % du PIB	
	Courantes			Capital	Total	Dépenses courantes Etat		Dépenses de l'Etat en capital	Dépenses Publiques Totales	Dépenses Courantes	Total des dépenses
	Valeurs courantes	Valeurs constantes 2004	Valeurs 2004 par enfant 7-15 ans (Fbu)			Totales	Hors dette				
1990	6,500	26,058	20 747			22,3	25,4			3,35	
1994	9,028	28,402	19 400	0,057	9,085	23,2	25,4	0,3	15,2	3,86	3,89
1995	10,572	28,367	18 724	0,370	10,942	23,5	26,0	1,9	16,8	4,23	4,38
1996	9,927	23,183	14 851	0,070	9,997	20,7	23,1	0,3	13,3	3,77	3,80
1997	11,212	20,139	12 547	0,182	11,394	18,3	20,5	1,1	14,6	3,27	3,32
1998	13,325	21,498	13 069	1,027	14,352	19,3	22,4	4,4	15,5	3,33	3,59
1999	14,836	20,828	12 397	0,712	15,548	17,3	20,4	2,3	13,3	3,26	3,41
2000	16,947	21,963	12 836	1,850	18,797	17,7	20,7	5,9	14,8	3,32	3,68
2001	20,044	24,631	14 180	4,700	24,744	16,9	20,0	13,4	16,1	3,64	4,50
2002	21,609	26,099	14 829	4,500	26,109	18,1	21,4	13,5	17,1	3,70	4,47
2003	27,597	29,881	16 787	3,944	31,541	19,5	23,6	4,6	13,9	4,28	4,90
2004	32,367	32,367	18 002	4,725	37,092	19,1	22,3	3,8	12,6	4,43	5,07

Source : World Bank (2006)

Il est à noter d'une part qu'en valeurs nominales, les dépenses du secteur de l'éducation sont passées de 9,1 milliards de Fbu en 1994 à 37,1 milliards de Fbu en 2004. Cependant, en valeurs monétaires constantes, ceci décroît de 1994 à 2000. Et après cette période, il ya un accroissement de 21,963 milliards de Fbu à 32,367 milliards de Fbu.

Par contre, la situation observée au Rwanda et au Burundi n'est pas pareille à celle de la République Démocratique du Congo comme l'indiquent les données du rapport de la Banque Centrale du Congo de 1993-2000 cité par Mokonzi (2009).

Tableau 37 : Evolution relative des dépenses sur l'éducation en RDC de 1980 à 2002

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	2000	2001	2002
Dépenses courantes	25%	26%	33%	17%	9%	7%	7%	9%	6%	6%
Dépenses en capital	7%	4%	3%	8%	9%	6%	5%	0%	12%	9%
Total	24%	24%	26%	17%	9%	7%	7%	8%	5%	6%

Source : Mokonzi (2009, p.22)

Nous remarquons que les dépenses allouées à l'éducation diminuent progressivement de 1980 à 2002. En fait, le pourcentage des dépenses de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques de l'Etat de 1980 à 1983 sont presque le triple des dépenses respectivement depuis l'année 1984 à 2002. Cette situation de la RDC montre que l'éducation ne constitue pas une

priorité nationale ces 26 dernières années parce que la proportion accordée à l'enseignement est moins élevée par rapport au seuil de 20% au moins proposé par la Banque Mondiale.

De leur part Titeca et De Herdt (2011) disent qu'il est anormal que l'éducation en RDC soit sous la responsabilité des églises et des parents, il s'agit disent-ils d'un gouvernement irresponsable dans la promotion des services publics. Le budget actuel de l'éducation est extrêmement moins élevé que l'année 1982.

Tableau 38 : Evolution du budget de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel en RDC, 1982-2006 (en monnaie constante US\$, 2006)

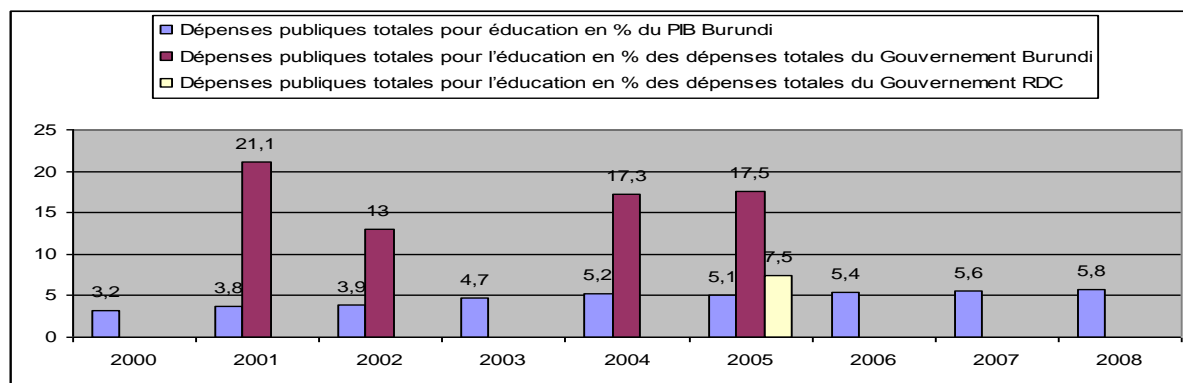
Année	Budget			Nombre d'enseignants	Salaire mensuel d'un enseignant
	Millions \$ US	\$/Elève	\$/capital		
1982	\$781	\$159.67	\$27.17	285,900	\$68.35
1987	\$97	\$23.44	\$2.88	196,300	\$27.21
2002	\$24	\$4.45	\$0.44	142,900	\$12.90
2006	\$112	\$6.82	\$0.93	214,200	\$30.00

Source : De Herdt et Poncelet cité par Titeca et De Herdt (2011).

Il est clair que les ressources financières allouées à l'éducation sont moins élevées et montrent que l'éducation en général ne constitue pas une priorité nationale. Dans ce contexte, la communauté internationale devrait prendre des mesures favorisant la priorité de l'éducation et incitant le gouvernement de changer sa politique de distribution des deniers publics être secteurs.

Ces tendances pour le Burundi et la République Démocratique du Congo, sont aussi mentionnées par les données de l'Unesco relatives au financement de l'éducation en pourcentage du PIB qui sont présentées dans le graphique 21.

Graphique 21 : Dépenses allouées à l'éducation au Burundi et RDC, 2000-2008



Source: <http://www.ius.org>

Ici, il ressort de ces données sur les dépenses allouées à l'éducation au Burundi que les pourcentages des dépenses accordées à l'éducation par rapport aux dépenses totales du Gouvernement sont en décroissance entre l'année 2001 et les trois années qui suivent. Ce qui justifie qu'en terme budgétaire, l'éducation perd sa priorité dans les dépenses totales du Gouvernement burundais. En plus, depuis 2002, les pourcentages alloués à l'éducation par rapport aux dépenses totales du Gouvernement sont en dessous du cadre indicatif de la Banque Mondiale (20%). Donc, le Burundi fait partie des pays qui n'accordent pas beaucoup de dépenses publiques à l'éducation.

Par contre, en pourcentage du PIB, les données manifestent une bonne évolution, car, de 2000 à 2008, les dépenses totales pour l'éducation en pourcentage du PIB augmentent respectivement d'une année à l'autre. Mais, elles restent moins élevées par rapport au cadre indicatif de la Banque mondiale (entre 14-18%).

Quant à la RDC dont les données ne sont disponibles que pour 2005, le pourcentage des dépenses de l'éducation, exprimé par rapport aux dépenses totales du Gouvernement, indique que l'éducation n'est pas une priorité, car, elle n'obtient que 7,5%. En comparaison avec les années 1980 et 1982, nous remarquons que l'année 2005 enregistre un retard de 16,5% pour 1980 et de 18,5% pour 1982. Pour la RDC, les dépenses de l'éducation sont en décroissance depuis les années 1990, période où ce pays est sous conflits armés.

Le manque de priorité budgétaire pour l'éducation n'est pas observé dans les pays de la CEPGL seulement, mais aussi dans différents pays subsahariens en 2007. Comme l'indiquent les données de l'UNESCO (2009), aucun d'entre eux ne dépasse 25%. En République Centre Africaine par exemple, les dépenses totales pour l'éducation en pourcentage des dépenses totales du Gouvernement ne sont que de 12.0%. Elles sont de 16.4% au Cap Vert et au Madagascar, de 17.0% au Cameroun, de 17.2% au Togo, de 17.4% en Afrique du Sud, de 19.8% au Bénin, de 21.0% au Botswana, de 23.3% au Burkina Faso et de 23.3% en Ethiopie.

Selon le rapport de l'UNESCO (2007), le Burundi fait partie des pays subsahariens où la part de l'éducation dans le Produit National Brut a progressé d'au moins 1 point de pourcentage entre 1999 et 2005. Parmi ces pays, il y a le Bénin, l'Ethiopie, le Mali, le Mozambique, le Sénégal. Par contre, les pays où la part de l'éducation a diminué d'au moins 1 point de pourcentage alors qu'il était inférieur à 3% en 2005 sont le Congo et la Gambie.

Pour le Rwanda, il fait partie des pays qui ont diminué la part de l'éducation, soit 4% pendant l'année budgétaire 2008 par rapport à l'année 2007 et de 5,6% par rapport à l'année 2000.

La disparité sur le financement de l'éducation n'est se trouve pas en Afrique seulement, mais aussi parmi les régions du monde. La région du monde où le taux moyen de croissance des dépenses de l'éducation est le plus élevé entre 1999 et 2005 est l'Asie centrale (8,1%), suivie par l'Afrique subsaharienne (5,5%), l'Europe centrale et orientale (5,3%), l'Asie du sud et de l'Ouest (5,1%), l'Asie de l'Est et Pacifique (4,7%) et les Etats Arabes (4,7%). Par contre, c'est en Amérique du Nord et en Europe occidentale (3,2%), ainsi qu'en Amérique Latine et dans les Caraïbes (2,4%) que ces taux sont les plus faibles.

Ce qui veut dire que dans l'ensemble, certains pays accordent plus des dépenses à l'éducation que d'autres en Afrique subsaharienne; d'où une disparité entre pays Subsahariens en matière de financement de l'Education.

4.2. Répartition des dépenses par cycle d'enseignement aux pays de la CEPGL

L'éducation formelle aux pays de la CEPGL est dispensée à différents niveaux allant de l'enseignement pré-primaire à l'enseignement supérieur. Dans ce sens, il importe de déterminer la part attribuée à l'enseignement primaire considéré comme éducation de base et donc supposé être prioritaire dans les trois pays de la CEPGL. Ainsi, les données qui suivent montrent la répartition du budget de l'éducation à l'intérieur du système éducatif Burundais.

Tableau 39 : Répartition des dépenses publiques par cycle d'enseignement au Burundi

	1990	1994	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Dépenses courantes (%)								
Primaire	47,5	42,0	41,6	39,2	42,4	41,7	44,6	44,4
Secondaire général	24,3	27,6	29,6	28,2	27,4	27,8	26,4	24,4
Secondaire technique	5,9	5,0	5,4	5,0	4,9	5,0	4,1	3,7
Enseignement supérieur	22,3	25,4	23,4	27,6	25,3	25,4	24,8	27,5
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Banque Mondiale (2005).

Nous remarquons de ces données que la part accordée à l'enseignement primaire au Burundi décroît de 1994 à 2000, soit de 47,5% en 1990 à 39,2% en 2000. Ce qui montre que l'importance en terme budgétaire accordé à l'enseignement primaire a décré pendant la période des grands conflits par rapport à d'autres cycles de l'enseignement formel. La Banque mondiale

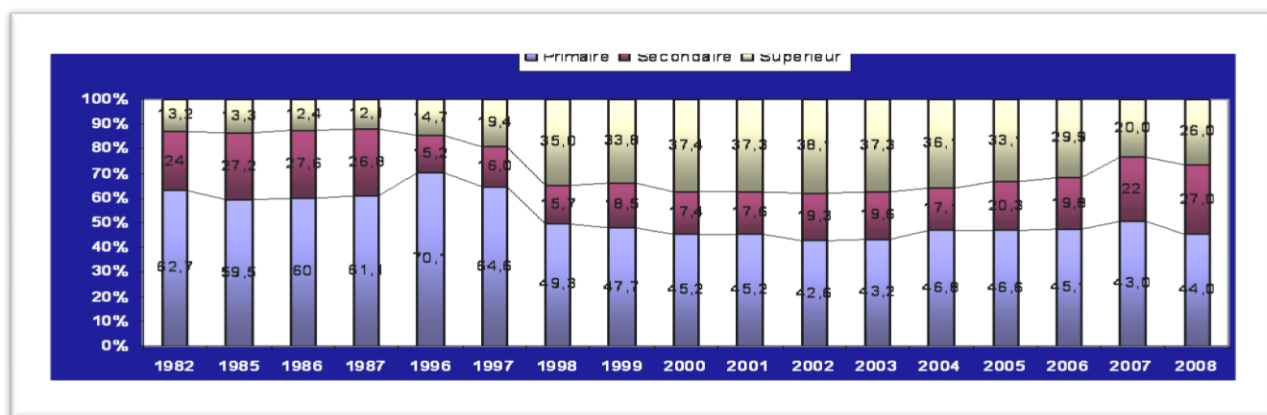
recommande en particulier dans le contexte du processus éducation pour tous que la part des dépenses affectée au primaire représente la moitié au moins de la dépense en éducation.

Nous remarquons que la proportion accordée à l'enseignement primaire par rapport à d'autres cycles d'enseignement n'est pas régulière et est davantage marquée par une diminution que ce soit avant et après la conférence de Jomtien et de Dakar.

Les données sur le Zaïre qui mélangent l'enseignement primaire et secondaire ne nous ont pas permis de faire nos analyses pour déterminer la part des dépenses accordées à l'enseignement primaire, objet de notre recherche. Néanmoins, pour le primaire et le secondaire, les dépenses courantes, sont de 69% en 1980, de 74% en 1981, de 76% en 1982, de 66% en 1983 et de 73% en 1984 (Banque mondiale, 2004). Il ressort de ces données que de 1980 à 1986 au Zaïre, l'éducation n'est pas une priorité nationale pour la simple raison que le budget y alloué va en décroissance rapide d'une période à moyen terme à une autre. Si la situation budgétaire continue de décroître pour l'enseignement primaire et secondaire (512 millions de dollars en 1980 à 71 millions en 1986) tel qu'elle est remarquée pour cette période, il serait vrai d'affirmer que l'Éducation Primaire Universelle resterait à désirer en République démocratique du Congo.

Nous retenons pour les trois pays que la proportion accordée à l'enseignement primaire n'est pas régulière parce que pour les Rwanda et le Burundi, de 1990 à 2001 il y a une décroissance, mais le pourcentage est au dessus de la cible proposée par la Banque Mondiale. C'est-à-dire qu'une priorité est accordée à l'enseignement primaire par rapport à d'autres cycles d'enseignement. Pour le cas du Rwanda, les données du graphique 22 montrent que la proportion de l'enseignement primaire diminue entre 1982 et 2000.

Graphique 22 : Répartition des dépenses d'éducation par cycle d'enseignement au Rwanda

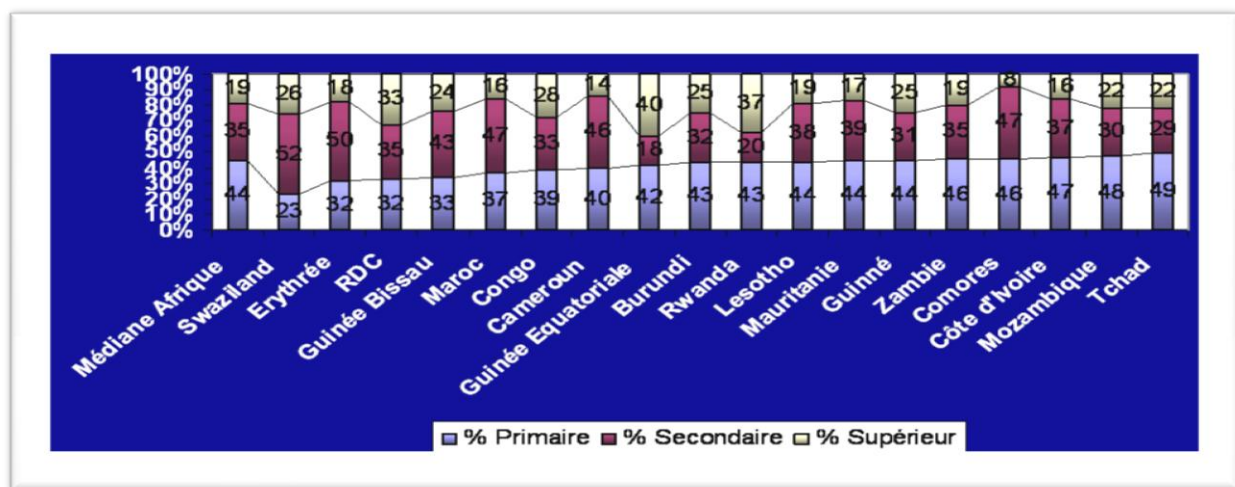


Source: Données tirées du rapport de World Bank/Rwanda (2003) et MINEDUC (2005, 2006, 2007 et 2008)

De 1982 à 1997, l'enseignement primaire est pris comme une grande priorité. Après cette période, la part lui attribuée diminue d'une année à une autre jusqu'en 2002. Elle croit entre 2003 et 2006 et décroît en 2007-2008. Force est de constater que l'année 2008 enregistre un écart de retard de 18,7% par rapport à l'année budgétaire 1982. Cela expliquerait que la priorité accordée à l'enseignement primaire en 2007 et 2008 est moins que les années 1963-2001, exception faite de la période 1990 à 1995, période pendant laquelle les données ne sont pas disponibles suite à la guerre et au génocide.

La problématique de priorité budgétaire sur l'enseignement primaire n'est pas particulière aux pays de la CEPGL. D'autres pays africains connaissent la même difficulté. Les données du graphique 23 indiquent la distribution des dépenses de l'éducation sur le cycle du primaire dans les pays à faible priorité budgétaire.

Graphique 23 : Distribution des dépenses d'éducation par programme dans les pays Africains à faible priorité budgétaire en 2003



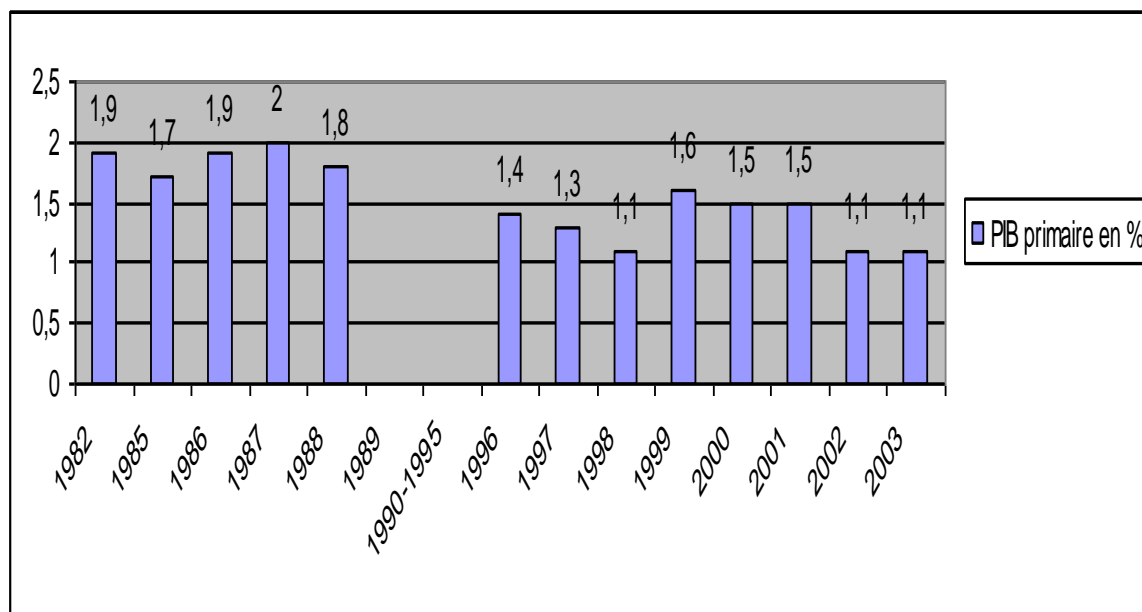
Source : Données tirées du rapport de l'UNESCO (2005)

Ces données indiquent qu'un nombre important des pays africains n'accordent pas de priorité budgétaire à l'enseignement primaire en 2003. Parmi ces pays, certains sont en dessous de la médiane de l'Afrique. Parmi eux, le Rwanda et le Burundi accusent un écart de 1%, la RDC en accuse 12%. Le Swaziland accorde moins de priorité budgétaire à l'enseignement primaire en Afrique (22,6%, contre 51,6% du secondaire et 25,5% du supérieur). Il en résulte aussi que le Rwanda occupe la deuxième place après la Guinée Equatoriale, parmi les pays accordant une part budgétaire considérable à l'enseignement supérieur (37,3% pour le supérieur, contre 43,2% primaire et 19,6% au secondaire).

Contrairement aux pays qui allouent à l'enseignement primaire un pourcentage de loin inférieur à 50% en 2003, le rapport de l'UNESCO (2008, p.157) indique qu'en moyenne, les pays à faibles revenus consacrent près de la moitié des dépenses totales d'éducation à l'enseignement primaire en 2005. La part du primaire diminue à mesure que le revenu augmente pour n'atteindre que 25% dans les pays à revenu élevé.

Quant aux dépenses publiques sur l'enseignement primaire en pourcentage du PIB, les données y relatives indiquent que ce programme ne constitue pas une grande priorité dans les discussions budgétaires. En 1982, il emploie 1,9% du PIB et diminue progressivement jusqu'à 1,1% en 2003. Le graphique 24 présente l'évolution de ces dépenses de 1982 à 2001.

Graphique 24 : Dépenses publiques de l'enseignement primaire en % du PIB au Rwanda de 1982-2003



Source : Données tirées du rapport de World Bank (2004)

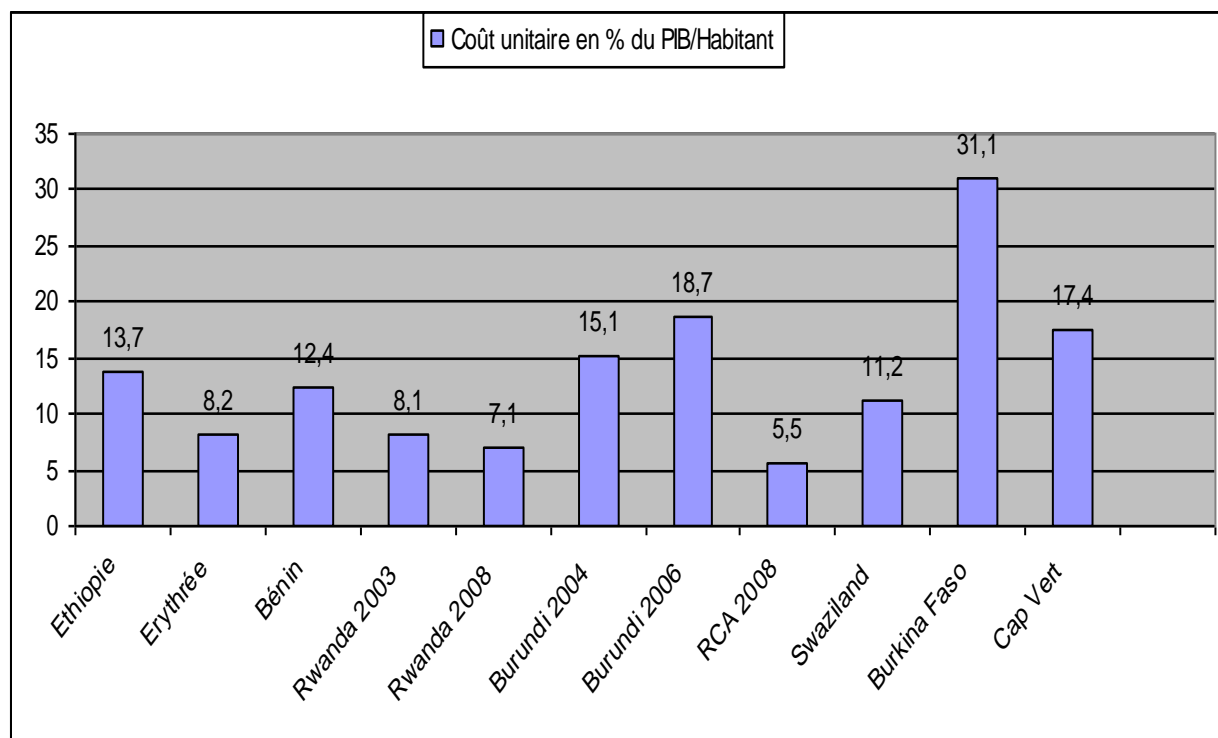
Il résulte de ces données que depuis 1988, les dépenses publiques pour l'enseignement primaire sont en décroissance et surtout pendant la période d'après guerre au Rwanda. Évaluées à 2,4% du PIB en 2003, le Rwanda peut être placé parmi les pays qui n'accordent pas une importance à l'éducation dans les allocations budgétaires.

Pour l'UNESCO, le Rwanda avec 1,1% des dépenses publiques du primaire en pourcentage du PIB en 2003, et autres pays similaires en mobilisation des ressources de l'éducation : « pour accroître les ressources disponibles du secteur éducatif, il faut (1) une

amélioration de la politique macro-économique/fiscale, (2) une renégociation de la part accordée à l'éducation dans le budget national ».

Les données de l'UNESCO indiquent que cette difficulté est partagée par d'autres pays africains qui enregistrent un déficit pour atteindre l'Education Primaire Universelle en 2015, si les paramètres de politique sur l'allocation des ressources du primaire en pourcentage du PIB/Tête et si le coût unitaire reste inchangé. Parmi les pays pour lesquels les données sont disponibles, le Rwanda manifeste une décroissance en 2008 par rapport à la situation de 2003, alors que le Burundi pendant la même période enregistre une croissance comme l'indiquent les données du graphique 25.

Graphique 25 : Coût unitaire au primaire en % du PIB/Tête dans quelques pays africains en 2006



Source : <http://stats.iunesco.org> et MINEDUC/Rwa(2008)

Ces données indiquent que le Burkina Faso a engagé plus des dépenses publiques en pourcentage du PIB par habitant en 2006 (31,1%), suivi du Burundi (18,7%). Ce dernier a encaissé une augmentation de 3,6% par rapport à l'année 2003. Par contre en 2008, la République Centrafricaine a engagé moins des dépenses (5,5%), suivi du Rwanda (7,1%). Ce dernier a encaissé une diminution de 1% par rapport à l'année 2003. Cela justifie une disparité entre pays

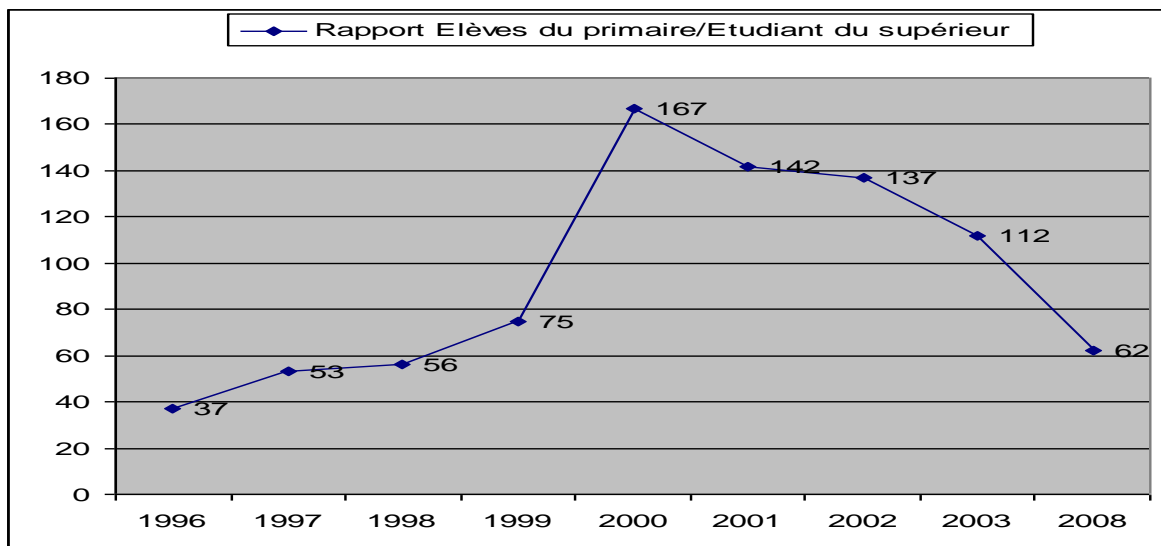
subsahariens en termes de coût unitaire de l'élève du primaire.

En principe, les dépenses d'éducation devraient évoluer respectivement avec l'augmentation des effectifs des élèves pour qu'il y ait un équilibre. Mais dans un contexte où les dépenses diminuent au moment où les effectifs des élèves augmentent, il nous paraît vrai de dire que le système qui serait dans ce contexte, tel que le cas du Rwanda et surtout de la RDC, auraient des difficultés en financement de l'éducation.

4.3. Le coût unitaire par élève aux pays de la CEPGL

En termes d'évolution du coût unitaire au Rwanda, les données du graphique ci-dessous indiquent que le coût unitaire d'un étudiant de l'enseignement supérieur a fortement augmenté par rapport à un élève du primaire pendant une certaine période. Depuis 2001, il est en diminution respectivement d'une année à une autre. Au moment où un étudiant du supérieur équivaut à 37 élèves du primaire en 1996, il revient à 167 élèves en 2000 et diminue depuis 2001 et atteint 62 élèves en 2008 ; mais toujours en écart de 25 par rapport à l'année 1996 comme l'indiquent les données du graphique 26.

Graphique 26 : Rapport des coûts unitaires Elèves du primaire/Etudiant du supérieur au Rwanda



Source : Calculs à partir des données tirées des rapports du MINEDUC (2002, 2003, 2008)

Autrement dit, ces résultats justifient l'importance accordée à l'enseignement supérieur au détriment de l'enseignement primaire pourtant prioritaire dans la stratégie de réduction de la pauvreté par son caractère de lutter contre l'analphabétisme, même si le rapport décroît davantage

en faveur du primaire.

Les réponses issues de nos interviews au ministère de l'Éducation en rapport avec cette montée du rapport entre élèves du primaire et étudiants de l'enseignement supérieur, indiquent qu'en 1996, période directement d'après la guerre, il fallait remettre l'éducation en marche et la priorité était l'enseignement primaire plus que d'autres niveaux d'enseignement. Par après, le pays s'est retrouvé sans personnel qualifié et en même temps que l'enseignement primaire était en réorganisation, l'intérêt a été porté aussi sur l'enseignement supérieur pour former les cadres.

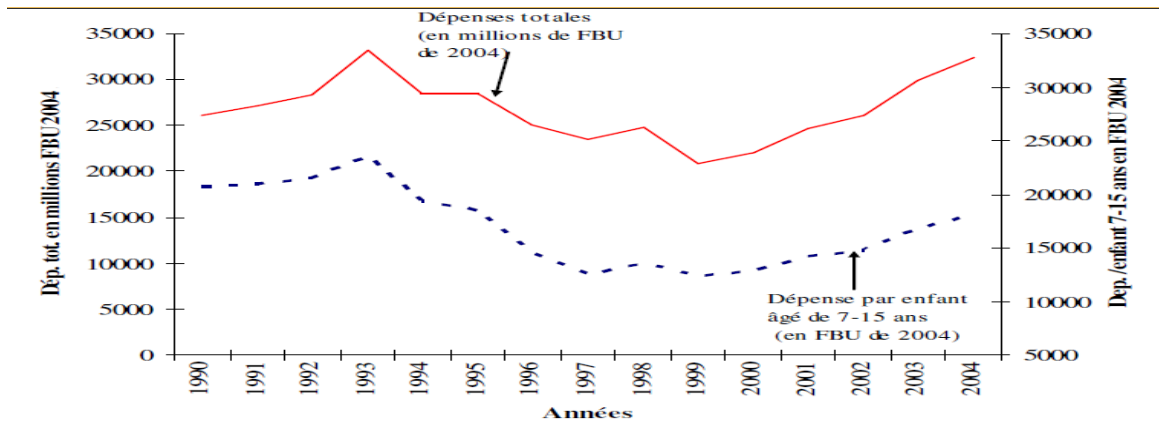
Enfin, depuis 2001, le pays est doté des cadres plus ou moins qualifiés et l'attention revient davantage à l'enseignement primaire. Depuis 2009, c'est le passage à l'extension de l'enseignement de base à 6 ans de l'école primaire à 9 ans, soit le primaire (6 ans) plus le tronc commun (3ans).

En termes de montant total du coût unitaire par élève du primaire, nous remarquons qu'au moment où il est 18.720 Frw pour le primaire, il est de 105.300 Frw pour le tronc commun, de 108.908 Frw pour le deuxième cycle du secondaire et de 1.156.006 Frw pour l'enseignement supérieur. Comme l'effectif élevé des élèves du primaire, ce niveau d'enseignement occupe 49% des dépenses récurrentes alors que le tronc commun en a 17%, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire 7% et l'enseignement supérieur 26%.

Ainsi, la part des dépenses publiques récurrentes allouées à l'enseignement primaire au Rwanda en 2008 est un peu supérieure au pourcentage minimal du cadre indicatif de la Banque Mondiale (42) et largement éloigné de la marge souhaitable (64).

Pour le Burundi, selon le rapport de 2005 du Ministère de l'éducation les dépenses unitaires par élèves du primaire n'ont cessé de décroître depuis 1990. Il aura fallu attendre l'année 2002 pour observer une croissance. Effectivement, en 1990 le coût unitaire par élève était de 23.500 Fbu alors qu'après 14 ans, donc en 2004, le coût unitaire n'est que 18.000 Fbu, soit une réduction de 5.500Fbu. Les données relatives à l'évolution des dépenses courantes de l'éducation (1990-2004) en tenant compte la population en âge de scolarisation (7-16 ans) sont présentées dans le graphique 27 pour le Burundi.

Graphique 27 : Evolution des dépenses unitaires d'enfant de 1990 à 2004 au Burundi



Source: MINEDUC/Burundi (2005).

Nous remarquons de ces données que l'évolution des dépenses unitaires d'enfants de 7-15 ans au Burundi est en situation de décroissance, la situation étant plus accentuée entre 1993 et 2000. Cette période est celle des conflits qui ont eu des conséquences néfastes sur la demande et l'offre de l'éducation sans oublier le revenu national. Suite à cette situation, les dépenses unitaires sur les enfants en subissent des conséquences négatives exprimées par des décroissances.

A propos de la part des parents au financement des élèves, les résultats de l'enquête réalisée par OBURA (2003) indiquent que pour le Rwanda, une moyenne de 11.010 Frw est supportée par les parents.

Tableau 40 : Dépenses des ménages sur l'enseignement primaire public au Rwanda en 2002

Libellé	Quantité	Coût unitaire (en Frw)	Coût total (en Frw)
Cahiers des notes	8	545	4 360
Cahiers d'exercices	20	140	2 800
Stylos	15	50	750
Crayons	3	50	150
Lattes	1	50	50
Frais scolaires	3	300	900
Uniforme	1	2000	2 000
Total			11 010

Source: Prunier cité par Obura (2003)

Bien que la majorité des écoles primaires soient libres subsidiées, elles sont

subventionnées par l'Etat, qui dans sa politique de gratuité de l'enseignement primaire avec le soutien du programme de « Capitation Grant » paye depuis 2003, les frais de minerval pour les élèves qui étaient supportés jusqu'en 2002 par les parents. Le coût unitaire du « Capitation Grant » par élève était de 300 Frw en 2003 et revient à 1500 Frw en 2008.

En RDC, la dépense par élève du primaire, en francs Congolais aux prix courants, est de 10.011 FC hors administration et de 10.084 FC y compris l'administration en 2005 (MINEDUC/RDC, 2005).

Le coût total annuel moyen pour les ménages par élève du primaire indique qu'en 2002, le ménage paye au total 33.067 FC (27.067 FC pour les frais de scolarité ordinaire et 6.000 FC pour les manuels). Selon le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire en RDC (2005), les coûts directs dans beaucoup d'écoles sont plus faibles en raison de différences dans les frais de motivation. En général, les écoles fixent les droits en fonctions de l'aptitude des parents à payer, tout en essayant d'assurer une prime de motivation raisonnable aux enseignants. De plus, bien que les droits soient fixés en termes monétaires, beaucoup de parents paient en nature (nourritures, bois, etc.). Les parents peuvent aussi bénéficier d'un échelonnement du paiement en accord avec leurs flux de revenus. Selon ce même Ministère, en 2002, les ménages sont supposés financer plus de 95% des dépenses totales de l'enseignement public. Il est à préciser que ce financement des parents n'entre pas dans le compte de financement prévu par le gouvernement. Il s'agit d'investissement privé des parents avec leurs initiatives privées, mais la coordination étant faite par l'administration locale. Dans un pays faisant partie des plus pauvres de la planète, déchiré pendant plus de 15 ans par des crises politico – économiques et des conflits armés qui ont eu comme conséquence le déplacement de la population et la perte de leur productions agricoles et d'élevage, demander aux parents de financer plus de 95% de la scolarisation de leurs enfants justifie un problème majeur de financement de l'éducation en RDC en général et de l'enseignement primaire en particulier. Par conséquent, il existe une inégalité d'accès à l'éducation entre les enfants des riches et ceux des pauvres comme l'indiquent les résultats de la recherche de Bambi (1996) portant sur l'Afrique subsaharienne. Selon ces résultats, les familles à revenus faibles ont des dépenses de rentrée et des dépenses totales par élève significativement inférieures à celles des familles à revenus élevés. Le milieu d'habitation a une influence significative sur les dépenses de rentrée. Les dépenses de rentrée sont plus faibles dans les zones rurales qu'en ville. Les familles rurales n'achètent pas souvent d'uniformes scolaires à leurs

enfants contrairement aux familles citadines.

Eu égard à cette question, les données d'enquête des ménages sur le Rwanda en 2006 vont dans le même sens que les conclusions de cet auteur. La synthèse des ces résultats est reprise dans le tableau 41.

Tableau 41 : Moyenne des dépenses privées par élève en 2006 au Rwanda (en Frw)

	Primaire	Tronc Commun	IIème cycle Secondaire	Secondaire	Université
Moyenne des dépenses	4 206	87 564	94 199	90 191	256 394
Sexe Garçons	3 606	83 057	91 996	86 828	241 344
Filles	4 639	90 781	97 366	93 228	272 474
Milieu Urbain	13 244	120 634	86 617	105 652	258 616
Rural	2 265	64 749	97 901	76 629	*
Province					
MVK	24 690	143 992	76 439	112 701	270 058
Kigali Ngali	3 996	69 776	99 321	83 370	168 301
Gitarama	2 530	55 944	90 251	68 055	228 134
Butare	2 664	88 426	97 089	91 596	81 571
Gikongoro	2 536	44 396	103 363	73 485	195 338
Cyangugu	2 934	63 383	97 752	76 608	524 398
Kibuye	2 098	65 339	67 968	65 966	18 018
Gisenyi	2 148	66 467	106 928	79 167	82 278
Ruhengeri	812	51 800	98 654	65 721	195 056
Byumba	2 245	43 223	77 032	52 784	160 956
Umutara	4 953	70 727	66 181	68 852	169 177
Kibungo	1 482	77 668	117 637	89 714	284 346
Richesse du ménage					
Q1	1 993	13 780	33 101	19 219	*
Q2	2 363	50 531	82 680	59 120	*
Q3	2 145	64 797	77 367	69 281	115 206
Q4	5 923	58 350	88 761	69 510	107 790
Q5	15 324	123 743	91 970	109 469	252 866

Source: *Institut National de Statistiques du Rwanda (2006).*

Ces données indiquent qu'en moyenne, les dépenses privées par étudiant à l'école primaire atteignent 4.206 Frw en 2006. Mais ces données manifestent une disparité entre filles et garçons en faveur des filles (4.639 Frw pour filles versus 3.606 Frw pour garçons). L'écart est plutôt grand entre le milieu rural et le milieu urbain. En milieu urbain, les dépenses privées sont proches de 6 fois les dépenses en milieu rural, soit 13.244 Frw pour le milieu urbain versus 2.265

Frw pour le milieu rural. Il en est de même entre provinces, car, la Ville de Kigali dépasse entre 6 et 17 fois les dépenses des provinces.

La richesse des ménages marque aussi une disparité des dépenses engagées. Plus le ménage se trouve dans la catégorie pauvre, plus les dépenses engagées à l'éducation des élèves sont moins élevées et par contre, pour les ménages des catégories plus riches ont engagé plus des dépenses respectivement à la catégorie des pauvres.

Dans ces conditions, les enfants issus des familles les plus riches bénéficieraient de plus des ressources financées par les parents pour leur éducation par rapport aux moins riches. Ce qui peut jouer un rôle prépondérant de la différenciation de scolarisation entre les enfants des riches et les enfants des pauvres.

Par rapport aux dépenses par sous-secteur, les élèves du primaire ont bénéficié de moins de ressources privées des ménages que ceux du tronc commun. Celui-ci a eu moins que le cycle supérieur du secondaire et le supérieur plus que les autres. Cela explique en d'autres termes que l'étudiant du supérieur consomme plus des dépenses qu'un élève du primaire et du secondaire au Rwanda en 2006.

Quel que soit le niveau d'enseignement, les filles ont consommé plus des dépenses que les garçons, le milieu urbain plus que le milieu rural, les plus riches plus que les plus pauvres. Par province, exception faite au deuxième cycle de l'enseignement secondaire où les provinces de Byumba, Cyangugu et Gitarama viennent respectivement avant la ville de Kigali, pour d'autres niveaux, elle a engagé plus des dépenses que les provinces en 2006.

Cela a été confirmé aussi dans le rapport de l'UNESCO (2008, p.159-166). Sur un échantillon de 13 pays au monde que les dépenses totales d'éducation ne privilégient les pauvres dans aucun des groupes de pays comme il est mentionné dans le tableau 42.

Tableau 42 : Répartition des dépenses publiques d'éducation entre foyers les plus pauvres et les foyers plus riches dans un groupe des pays sélectionnés

	Tous niveaux confondus		Primaire		Secondaire		Supérieur	
	20% des ménages les plus pauvres	20% des ménages les plus riches	20% des ménages les plus pauvres	20% des ménage les plus riches	20% des ménages les plus pauvres	20% des ménages les plus riches	20% des ménages les plus pauvres	20% des ménages les plus riches
Afrique subsaharienne (10 pays)	12,8	32,7	17,8	18,4	7,4	38,7	5,2	54,4
Asie et Pacifique (4 pays)	12,4	34 ,8	20,8	16,9	8,3	37,3	2,5	69,0
Moyen Orient et Afrique du Nord (2 pays)	15,3	24,1	24,7	12,4	11,0	24,4	4,0	46,9
Pays en transition (7 pays)	15,3	24,0	19,0	20,0	12,5	24,6	8,7	32,6

Source : <http://stats.unesco.org>

Ces résultats indiquent que les plus pauvres ont engagé peu des dépenses totales pour l'éducation des enfants en général, avec une variation entre les régions du monde. L'Asie et le Pacifique manifestent une disparité entre les plus pauvres et les plus riches. Ils sont suivis de la région Subsaharienne. En plus, la disparité existe entre les plus riches et les plus pauvres à différents niveaux éducatifs, le primaire moins que le secondaire et le supérieur.

Dans un contexte comme celui de la RDC où les parents payent 95% des frais scolaires des leurs enfants à l'école primaire, l'inégalité de scolarisation entre les plus riches et les plus pauvres ne serait qu'accentuée au fur et à mesure que le pays connaît des conflits armés qui obligent la population d'abandonner leurs ménages et survivre dans des camps de réfugiés à l'intérieur du pays. La même observation serait aussi appliquée au Rwanda. Comme l'indiquent les résultats des enquêtes des ménages au Rwanda en 2007, 56,9% de la population est pauvre, soit 13% en Mairie de la Ville de Kigali, 41,5% dans d'autres villes du Rwanda et 62,5% en milieu rural. Parmi les plus pauvres au niveau national en 2007 (39,9%), la Mairie de la ville de Kigali en enregistre 6,3%, 25,3% pour autres villes et 40,9% pour le milieu rural.

Quant au Burundi, le rapport du ministère de la Planification pour le développement de la reconstruction (2003), la proportion de la pauvreté dans l'ensemble de la population est passée de 35,1% en 1990 à 68,8% en 1999 en milieu rural et de 32,4% à 66,6% sur la même période en

milieu urbain. En termes de disparité entre provinces, celles qui dépassent la moyenne nationale sont celles de Rutana (76%), Bubanza et Cibitoke (77%), Karuzi (82%), Gitega (88%) et Ruyigi (93%).

Or bien que depuis 2005/2006 la scolarisation soit gratuite, les parents doivent supporter certains coûts qu'il faut ajouter les frais relatifs à la survie et aux matériels relatifs aux études des enfants. Comme le montre le rapport du ministère de l'Éducation au Burundi (2006, p.59) « l'école demande souvent aux parents de contribuer aux petites réparations et de payer l'achat de fourniture. Cette contribution supplémentaire des parents est souvent estimée entre 500 et 1.000 Fbu par an. De plus, les parents doivent payer les uniformes et certaines fournitures comme les cahiers d'exercice et les crayons qui peuvent arriver à environ 10.000Fbu par an.

Quant à la RDC, les enquêtes réalisées dans les écoles publiques entre 2003-2004 par le ministère de l'Éducation en collaboration avec la Banque Mondiale (2005). Depuis le milieu des années quatre-vingt, les ménages congolais ont financé la plus grosse partie des dépenses des établissements publics. En fait, les ménages sont supposés financer le coût d'administration du système éducatif, la formation continue des enseignants, la rémunération des enseignants, le coût des examens et d'autres charges. Les frais de motivation (pour payer le personnel) et les frais de fonctionnement, hors personnel, sont les deux frais scolaires les plus importants imposés aux élèves.

Dans ce pays, il paraît que le gouvernement est absent des investissements en matière de scolarisation des enfants et les familles et les églises doivent se débrouiller pour la gestion des écoles. Titeca et De Herdt (2011) pensent que le gouvernement de la RDC fait partie de ces gouvernements en Afrique qui n'ont pas réussi à exercer l'autorité de l'Etat et l'efficacité des services publics : «weak state, state collapse, failed state and shadow state, the weak of this state is the capacity to exercise authority and provide public services. The education sector in DRC could indeed be called 'privatized', both because most schools were run by non-state actors and because most of the finance came from parents themselves.»²²

Les données du tableau 43 indiquent la répartition des frais scolaires par élève en RDC pendant l'année 2003.

²² Traduction : «état faibli, effondré, en échec et de l'ombre ; la faiblesse de cet état est sa capacité d'exercer une autorité et fournir des services publics. Le secteur de l'éducation en RDC pourrait en effet être appelé «privatisé», à la fois parce que la plupart des écoles sont dirigées par des acteurs non étatiques et la plupart des financements proviennent des parents eux-mêmes.

Tableau 43 : Frais par élève dans les écoles primaires publiques en RDC, 2003

Province sous contrôle gouvernemental (2003)								
	Ensemble	Kinshasa	Bas-congo	Bandindu	Equateur	Kasaï Or,	Kasaï Oc.	Katanga
Minerval	99	97	95	101	100	102	100	100
Frais de motivation	3132	7349	2748	2443	1057	1250	988	2397
Frais de fonctionnement	1392	1905	1931	905	1004	1003	760	1054
Frais d'intervention ponctuelle	1184	2110	605	425	450	nd	nd	1381
Imprimerie	119	82	118	150	160	100		122
Examen terminal	875	1026	849	667	1414	961	833	817
Province auparavant sous contrôle rebelles (2004)								
	Ensemble	Nord Kivu	Sud-Kivu	Maniema	Equateur	Kasaï Or.	Oriental	Katanga
Minerval	99	100	99	100	100	100	100	89
Frais de motivation	2290	3811	3228	717	1471	627	1006	974
Frais de fonctionnement	919	1345	989	420	1343	366	873	683
Frais d'intervention ponctuelle	193	730		30	161	131	79	
Imprimerie	76	91	53	41		125	nd	100
Examen terminal	679	495	1157	599	305	407	415	865

Source : Banque Mondiale (2005)

Contrairement au Rwanda et au Burundi dont l'enseignement est gratuit et les parents n'interviennent pour appuyer un peu les écoles, en RDC ce sont les parents qui assurent le fonctionnement et le paiement des enseignants comme l'indiquent les données du tableau ci-dessus. Dans ces conditions, il est évident que les enfants des familles défavorisées abandonnent leurs études par faute des moyens.

Olier de Sardan (2010), a raison de dire qu'au gouvernement congolais et autres pareils il poserait de questions qu'il exprime en ces termes: « a) Are they considered indispensable? b) Do they correspond to the general interest? c) Are they a shared concern among the local population

‘who have high expectations and consider that the state and political authorities have responsibilities in these matters?’²³

Dans un système où le gouvernement n’intervient pas dans le système éducatif, on se poserait trop des questions en ce qui concerne l’avenir des jeunes enfants d’une part et d’autre part, le partage des deniers publics. En assurant l’éducation gratuite des enfants, ces derniers profitent du partage de la richesse de sa patrie qui est un droit le plus absolu.

Si nous tenons en considération les résultats indiqués plus haut à la fois sur le financement de l’éducation entre riches et pauvres d’une part et d’autre part, la situation de pauvreté aux pays de la CEPGL, nous pensons à l’inexistence d’inégalité d’accès à l’éducation de qualité entre enfants en défaveur des enfants issues des familles pauvres. Cela ayant plus de chance en RDC pour laquelle les parents sont premiers bailleurs du fonctionnement des écoles.

4.4. Financement extérieur de l’éducation aux pays de la CEPGL

Le financement de l’éducation en général et de l’enseignement primaire en particulier par les partenaires externes passe par la politique nationale de financement extérieur. De façon générale le financement extérieur peut être classé en deux grands groupes:

- le financement qui passe directement au secteur ou sous secteur concerné. Il s’agit généralement des jumelages, des ONGs locales ou internationales, des coopérations bilatérales, etc. Pour cette catégorie, les fonds sont en grande partie gérés par les bailleurs.

- le financement par appui au budget: pour ce type de financement, les fonds sont versés directement au Ministère de finance et ils sont utilisés dans l’exécution des prévisions budgétaires de l’Etat. La procédure et la gestion des fonds sont régies par la politique nationale d’aides extérieures adoptée depuis 2006 pour le Rwanda. En plus et pour les trois pays, tout est régi par la déclaration de Paris en matière d’utilisation des aides extérieures.

Au Rwanda en 2010, au total sept pays appuient le budget de fonctionnement et de développement (Commission de l’Union européenne, Banque mondiale, Banque Africaine pour le développement, Pays-Bas, Allemagne, Suisse et Angleterre. Voici dans le tableau 44 le financement d’appui au budget de 2003-2009 et leurs projections.

²³ Traduction : a) Sont-ils considérés comme indispensables? b) Est-ce qu’ils correspondent à l’intérêt général? c) Sont-elles une préoccupation commune parmi la population locale »qui ont des attentes élevées et estiment que les autorités étatiques et politiques ont des responsabilités dans ces domaines.

Tableau 44 : Financement extérieur d'appui au budget au Rwanda et leur projection

In USD m	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*	2009/10	2010/11	2011/12
GBS (grants excl. HIPC)	59,4	89,1	144,2	104,6	225,0	255,7	28,3	130,8	304,1	219,5
GBS loans	28,8	116,2	26,1	6,4	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
HIPC	24,4	38,0	40,8	21,9	9,0	6,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Total GBS	112,7	243,3	211,0	132,8	237,9	261,9	28,3	130,8	304,1	219,5
SBS education	1,9	1,7	0,0	10,8	44,4	87,0	4,8	60,0	6,5	0,0
SBS other sector	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	34,5	38,0	68,4	44,9	35,6
Total SBS	1,9	1,7	0,0	10,8	44,4	121,4	42,8	128,4	51,3	35,6
Total GBS + SBS	114,5	245,0	211,0	143,6	282,3	383,3	71,1	259,1	355,4	255,1
<i>SBS as a % of total</i>	<i>1,6%</i>	<i>0,7%</i>	<i>0,0%</i>	<i>7,5%</i>	<i>15,7%</i>	<i>31,7%</i>	<i>60,2%</i>	<i>49,5%</i>	<i>14,4%</i>	<i>14,0%</i>

Source: Chiche (2010)

Nous remarquons que dans ces fonds figure celui consacré à l'éducation qui augmente progressivement entre 2006 à 2008, mais avec une très grande réduction en 2009 par rapport aux années précédentes.

Au Burundi, les données du Ministère des Finances indiquent que pour l'ensemble de financement extérieur de l'éducation, l'enseignement primaire a une part considérable. Sur 40.229.053 millions de Fbu, il en a eu 27.758.053 millions Fbu (soit, 69%). Les données relatives au financement extérieur de l'éducation au Burundi sont présentées dans le tableau 45.

Tableau 45 : Financement extérieur de l'éducation au Burundi en 2006

Niveau d'enseignement	B.M	UNICEF	PAM	CTB	AFD	Coop. Française	CNR	Autres	Total	%
Préscolaire	0	320		0	0	0	0	0	320	1%
Primaire	8,053	12653	6896	6514	0	69	1618	0	27758,053	69%
Secondaire général	961	0	0	833	0	235	0	0	2029	5%
Secondaire technique	0	0	0	2924	0	0	0	0	2924	7%
Supérieur	0	0	0	0	0	593	0	0	593	1%
Autres niveaux	0	0	0	254	0	6	380	2680	3320	8%
Aide non affectée à un niveau	165	0	0	0	3120	0	0	0	3285	8%
Total	1134,05	12973	6896	10525	3120	903	1998	2680	40229,053	100%

Source : Ministère de Finance/Burundi (2009)

A part l'enseignement primaire qui prend la première place, l'enseignement technique est le deuxième niveau qui est plus financé. La répartition de financement extérieur de l'éducation par niveau d'enseignement permet d'affirmer que le niveau de l'enseignement primaire est prioritaire pour les bailleurs extérieurs au Burundi.

Pour la RDC, la seule information obtenue est que Département for International Development/DFID (2008), dans le cadre du plan stratégique en RDC financera la réduction des frais de scolarisation des élèves du primaire. Ce dernier se fera par le biais d'un fonds spécial de la Banque mondiale auquel la Belgique et d'autres bailleurs contribueront et qui est mis en place pour cofinancer le propre programme d'éducation de la Banque. Ainsi, 55 millions de Livre sterling devraient être octroyés par DFID pour une période de 5 ans.

Ces données expliquent qu'en même temps que les Gouvernements des pays de la CEPGL mobilisent des fonds pour l'éducation afin d'atteindre les engagements y relatifs, les bailleurs de fonds opèrent une intervention pour appuyer les fonds de ces derniers.

4.5. Répartition des dépenses par catégorie des dépenses au Rwanda

Les dépenses allouées à l'éducation par niveau d'éducation sont réparties en différentes catégories. Parmi elles figurent les dépenses administratives et les dépenses pédagogiques. Les données dans le tableau 46 indiquent la répartition en pourcentage des dépenses administratives et pédagogiques en 2007 au Rwanda.

Tableau 46 : Répartition des dépenses par catégorie administrative et pédagogique en 2008 (%)

Libellé (en %)	Primaire	Tronc commun	Cycle supérieur du secondaire
Formation	11.4	5.4	0.7
Curriculum et livres scolaires	23.7	13.5	3.2
Inspection	0.6	0.8	1.6
Equipment matériaux et maintenance	52.4	31.9	0.4
ICT et panax solaire	1.9	5.1	20.2
Science et technologie	7.6	24.5	67.1
Education spéciale	1.2	0.1	0.4
Education des filles	0.0	17.2	2.5
VIH, santé et environnement	0.1	0.0	0.4
Appui au sport	0.5	1.5	3.6
Programme de rattrapage	0.7	0.0	0.0
Total	100	100	100

Source: MINEDUC/Rwanda (2009)

Les données sur la répartition des dépenses par catégorie des dépenses hors salaire indiquent que la partie importante, soit, 52,4% des dépenses sont allouées à l'achat et à la maintenance des équipements, suivie du curriculum et des manuels scolaires qui occupent 23,7%.

La formation occupe aussi un pourcentage intéressant de 11,4% alors que la science et la technologie en occupent 7,6%. Par contre, l'éducation des filles semble être négligée, car, aucune dépense n'est prévue pour elle contrairement au tronc commun où elle occupe la troisième place avec 17,2%.

Contrairement au primaire et au tronc commun pour lesquels l'achat et la maintenance des équipements et des matériels occupent la première place dans la répartition des dépenses pédagogiques et administratives, au cycle supérieur du secondaire, c'est la science et la technologie qui paraît prioritaire.

Quant à la comparaison entre les dépenses salariales et les dépenses administratives et pédagogiques, les données du ministère de l'Éducation et celles de la Fonction publique en 2008 indiquent que les salaires du personnel ont consommé eux seuls 56,4%, les dépenses administratives et pédagogiques 43,3% et les dépenses sociales 0,3 (MINEDUC, 2008). Les détails spécifiques aux salaires des enseignants sont présentés dans la section qui suit.

4.6. Salaire des enseignants

Le salaire du personnel administratif et enseignant en particulier est l'un des éléments nécessaires à leur motivation. Pour atteindre ses objectifs, toute entreprise éducative se doit d'obtenir de ses salariés une productivité et une qualité de travail importantes. Dans cette optique, il est nécessaire de rassembler les compétences adéquates et d'adopter une organisation adaptée, mais surtout de développer et d'entretenir la motivation de l'ensemble du personnel. Les enseignants faisant partie du personnel de la fonction publique, il convient de s'interroger sur la correspondance du salaire des enseignants par rapport aux restes du personnel de la fonction publique d'une part et d'autre part, de la considération des enseignants sur leur salaire. La première question est traitée dans cette section, tandis que la seconde sera traitée au chapitre 7 de ce travail dans lequel nous traitons des aspects relatifs à la motivation des enseignants au Rwanda. Ainsi, les données du tableau 47 présentent la correspondance entre le salaire des enseignants fonctionnaires suivant leur qualification.

Tableau 47 : Salaire mensuel des enseignants au Rwanda par qualification en 2008

Catégories	Diplôme secondaire	1 ^{er} cycle université	Deuxième cycle université
Salaire de base	22,402		
Retrait contribution CSR	1,345	85,557	101,954
Assurance maladie RAMA	1,680		
Indemnité de logement	4,500	17,770	30,100
Indemnité de transport	2,750	15,570	24,610
Total	32,677 (annuel: 392,124)	118,897	156,664
Prime des parents	12,500		
Total	47,177 (annuel 542,124)		

Source : World Bank (2011)

Les données du tableau ci-dessous indiquent que par mois, un enseignant du primaire au Rwanda reçoit de la fonction publique un salaire mensuel de 32,677 Frw, plus 12.500 Frw par mensualité de prime de la contribution des parents. Il existe une disparité entre salaires par diplôme, car, celui qui a un diplôme de premier cycle universitaire, reçoit plus près de 4 fois le salaire d'un enseignant ayant un diplôme des humanités (Enseignement secondaire) et celui d'un diplôme de 2^{ème} cycle reçoit près de 5 fois le salaire de l'humaniste en 2008.

Selon le rapport de l'UNESCO (2005), le salaire des enseignants du secteur public ramené au PIB par tête pour le Rwanda est l'un de moins élevé des pays Africains. Il est au niveau 3,8, inférieurs à la moyenne de l'Afrique (4,1).

Le niveau de salaire des enseignants jugés bas, a été aussi souligné par le ministère de l'Education au Rwanda comme un défi à relever dans la politique sectorielle de l'éducation en 2002: «de façon générale, les salaires des enseignants sont assez bas, ils ont été définis en 1985 et sont restés inchangés depuis, en dépit de l'érosion monétaire et de l'évolution du coût de la vie. Un rattrapage partiel a cependant été introduit en 1996 par l'augmentation générale de 20% des salaires de la fonction publique.»

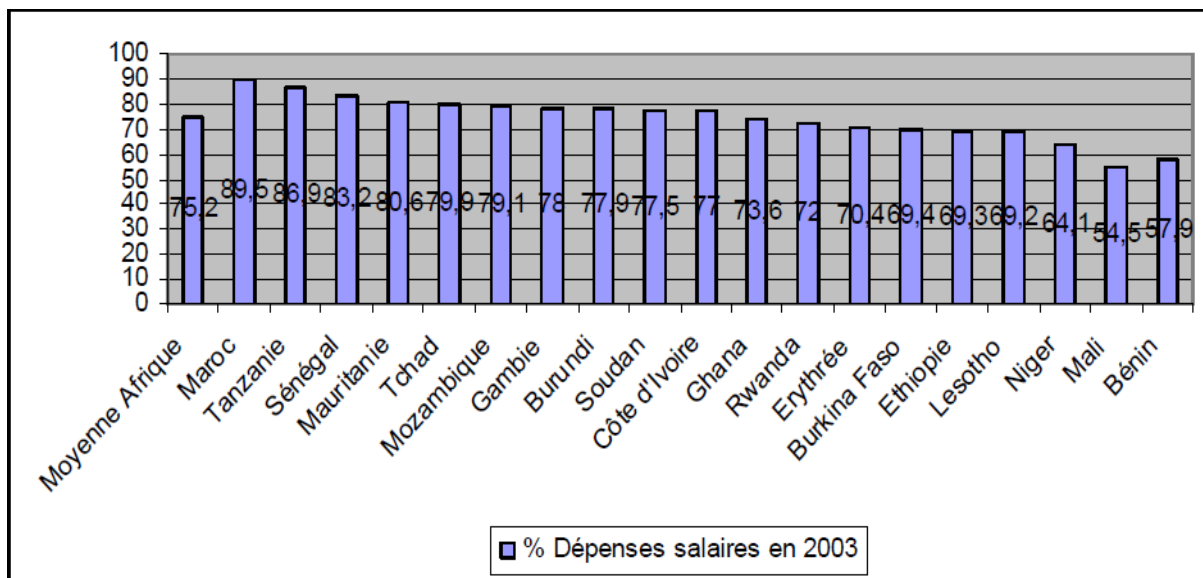
Le bas salaire de la fonction publique est secondé par les primes des parents aux enseignants. Ces dernières sont supportées par les parents des élèves et varient suivant les possibilités des parents. En fait, pendant les vacances, les parents au cours de l'assemblée générale des parents décident de la prime qu'ils devront verser par élève au cours de l'année scolaire suivante. Cette prime est souvent adoptée parce que les parents sont conscients de la problématique des salaires des enseignants qui sont moins élevés par rapport au reste du personnel de la fonction publique.

Un autre fait de conséquence est qu'avec un même diplôme, les agents des districts ou secrétaires dans un ministère reçoivent un salaire qui est plus du double de celui des enseignants en 2008 au moment où certains de ces derniers sont aussi dans la double vacation.

Compte tenu de la convention et les moyens financiers des parents, certaines écoles donnent plus de primes que d'autres, celles-ci étant plus élevées en Mairie de la ville de Kigali par rapport au milieu rural. Cependant, aucune école n'a droit de renvoyer un élève parce que les parents n'ont pas encore payé la prime d'encouragement des enseignants. Dans le milieu rural, les parents s'accordent sur les travaux à faire pour l'école en remplacement des frais qu'ils devraient payer pour leurs enfants, nous ont-ils affirmé les représentants des parents interrogés pendant notre enquête. Comme il a été souligné dans la politique sectorielle de l'éducation, cela constitue un défi majeur à relever.

Bien que le salaire annuel moyen par enseignant soit très peu élevé par rapport aux rémunérations de qualification équivalente sur le marché du travail, dans l'ensemble au Rwanda et en Afrique, les salaires des enseignants prennent une part considérable dans le budget alloué à l'enseignement primaire. Les données du graphique 28 montrent la situation y relative pour quelques pays Africains en 2003.

Graphique 28 : Dépenses salariales des enseignants en % des dépenses publiques sur le primaire pour certains pays Africains en 2003

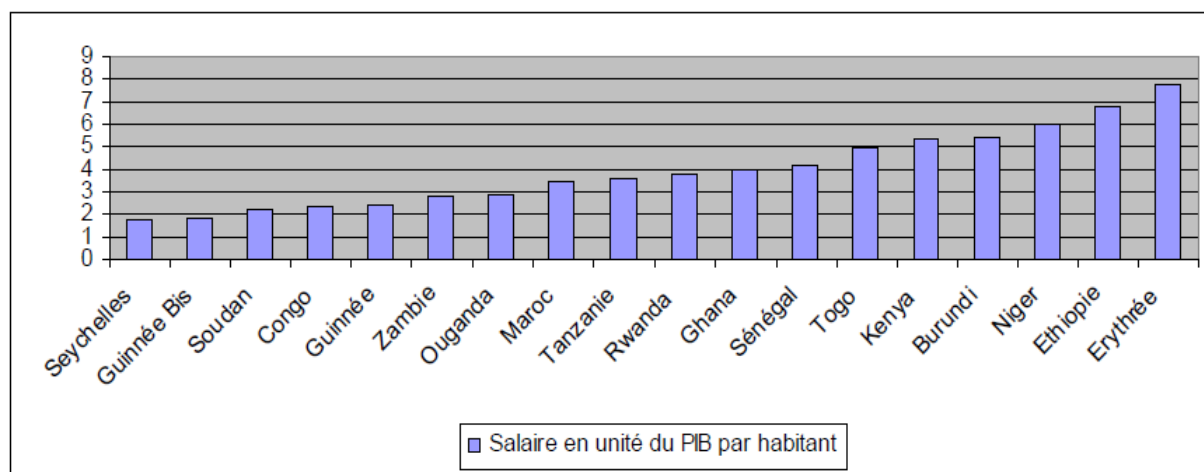


Source: UNESCO (2005)

Il résulte de ces données qu'en moyenne 75,2% des dépenses sur l'enseignement primaire en Afrique sont allouées au paiement des salaires des enseignants. Le Maroc (89,5%) consacre plus des dépenses sur les salaires que d'autres pays africains, et le Bénin y consacre moins (57,9%). Quant au Rwanda, 72% des dépenses sur le primaire sont allouées aux salaires des enseignants, contre 28% qui sont utilisées pour les autres dépenses de fonctionnement. Le Burundi en consacre plus que le Rwanda, soit 77% pour le salaire versus 23% pour autre dépenses en 2003.

Dans la même optique, le salaire des enseignants en pourcentage du PIB par habitant en Afrique varie de 7 unités à 2 unités du PIB. Le Rwanda (3,8) et le Burundi (5,3) en particulier sont un peu au - dessus de la valeur indicative Fast Track (3,5) et de la moyenne inter- pays africains qui est de 4,1 unités de PIB par habitant en 2003.

Graphique 29 : Salaire des enseignants par unité du PIB dans quelques pays Africains en 2003



Source: UNESCO (2005)

Ces données indiquent une disparité entre les pays, certains ayant consacré plus de salaires en unité du PIB que d'autres. Le Seychelles, la Guinée et le Soudan ont consacré moins de salaires que d'autres. Par contre, l'Erythée et l'Ethiopie ont consacré plus de salaires en unité du PIB par rapport aux pays présentés dans le graphique. Le Rwanda et le Burundi font partie des pays qui ont consacré plus de salaires par rapport à la cible indicative de la Banque Mondiale (3,5) en 2003. Mais, il existe une inégalité entre fonctionnaires et enseignants d'une part, et d'autre part, le salaire est moins élevé et a fait que certains enseignants abandonnent leur travail pour aller travailler dans l'administration.

Pour la RDC, il paraît que le gouvernement ne considère pas l'éducation comme une priorité, les ressources allouées au secteur de l'éducation sont très moins élevées par rapport à l'année 1982. L'éducation est sous la responsabilité des parents et des églises, le salaire non seulement est moins élevé, mais presque inexistant. Selon le rapport de recherche réalisé par Verhaghe (2007), les frais de scolarité supportés par les parents constituent une barrière majeure à la scolarisation et maintien des enfants en RDC. Jusqu'à la réalisation de ce travail, les frais supportés par les parents servent à payer les suppléments de salaire, le fonctionnement des écoles, le développement des enseignants, l'organisation des examens, etc. Donc financièrement le gouvernement est absent dans le processus de réalisation de l'éducation pour tous.

Nous retenons de ce chapitre que le financement comparé de l'éducation dans les pays de la région montre de fortes différences. Si d'un côté le Burundi et le Rwanda restent assez proches des traits habitués du financement de l'éducation, la RDC est loin de considérer financièrement l'éducation comme une priorité nationale. Pour cette dernière, différents récents rapports ont mentionné un désengagement du gouvernement dans le processus financier de l'enseignement en général et de celui du primaire en particulier (verhaghe, 2007 ; Titeca et De Herdt, 2011). C'est-à-dire que les enfants des pauvres n'ont pas la même chance d'accéder à l'éducation. Le rapport MICS/RDC (INS, 2011) le démontre sur le taux de scolarisation net qui est de : 69,1% pour le plus pauvre, 71,1% pour le second, 77,1% pour le moyen, 79,2% pour le quatrième et 91,2% pour le plus riche. Il en est de même pour les enfants en âge de scolarisation inscrits en première année : 43% le plus pauvre, 38% le second, 47% le moyen, 54% le quatrième et 77% le plus riches.

Si nous partons des contraintes en infrastructures, en manuels scolaires, en équipement d'appui, etc. au processus enseignement – apprentissage que nous avons identifié au chapitre 3 de ce travail, nous pensons que les gouvernements de ce trois pays devraient investir davantage financièrement dans le système éducatif pour espérer atteindre un enseignement primaire pour tous de qualité. Pour la RDC en particulier, il sera question de mettre en place des nouvelles politiques en matière de financement public de l'éducation parce que si les parents le plus souvent pauvres doivent assurer le fonctionnement des écoles, il y aura plus de risque que certains enfants soient déscolarisés faute des possibilités de supporter les frais obligatoires demandés par l'école.

Le financement alloué à l'éducation doit produire les résultats escomptés, dans le cas contraire, il s'agira d'un gaspillage des ressources qui devraient servir à la satisfaction d'autres besoins publics. Ainsi, dans le chapitre qui suit, nous présenterons et analyserons le contexte d'efficacité interne de l'enseignement primaire de ces trois pays.

CHAPITRE 5. ANALYSE DE L'EFFICACITE INTERNE

Considérée comme une organisation, l'éducation poursuit des objectifs qui impliquent des dépenses, souvent rares pour les pays dans lesquels la proportion importante de la population est pauvre. D'où la nécessité aux gestionnaires et autres personnes soucieuses de l'impact de l'atteinte des objectifs assignés à l'éducation sur l'avenir de l'individu et de la société, de veiller scrupuleusement à assurer la bonne relation entre les facteurs de production (inputs) et les produits effectifs (outputs). Les outputs dont il est question dans ce travail sont les élèves qui terminent avec succès le cycle de l'enseignement primaire, car, un élève qui ne termine pas ce cycle aurait plus des chances de devenir analphabète.

Cette relation entre les facteurs de production scolaire et les produits scolaires est exprimée dans le domaine de l'éducation en termes d'efficacité. Si les produits se réfèrent aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires, on parle de l'efficacité interne. Par contre, si ces résultats se réfèrent à l'impact de l'éducation ou à la formation à l'extérieur du système éducatif, on parle de l'efficacité externe d'un système éducatif.

Vu le rôle croissant que les Gouvernements, les bailleurs de fonds et les parents jouent dans le financement de l'éducation d'une part et les bénéfices attendus de l'éducation d'autre part, les exigences d'efficacité sont d'une importance capitale. Actuellement, les principes d'efficacité sont de plus en plus recherchés, si non prônés dans toutes les entreprises ou institutions et en particulier dans le domaine de l'éducation.

5.1. Concepts et théories sur l'efficacité

Le concept de l'efficacité en éducation apparaît pour la première fois dans le rapport de la plus vaste recherche jamais entreprise aux Etats-Unis d'Amérique dans le célèbre Coleman report (1966). Nous retenons de cette recherche que les antécédents familiaux des élèves expliquaient davantage les résultats obtenus par les élèves aux tests de rendement scolaire. Il s'en est suivi d'autres recherches au milieu des années 1970 qui aboutissent aux premiers résultats sur l'efficacité des écoles. C'est ainsi que naquit le mouvement de l'efficacité des écoles.

Considérant l'école comme une industrie Le Thanh Khôi (1967) dit que « si l'enseignement est une industrie particulière, il ne doit pas moins tendre comme toute industrie, au rendement le plus élevé », en recherchant « les conditions de cette efficacité, celle - ci étant

entendue dans son sens le plus large, c'est-à-dire non seulement pédagogique, mais aussi économique, social et politique.»

Dans notre recherche, nous nous sommes limités sur l'efficacité économique et pédagogique de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL. L'efficacité pédagogique est considérée dans le sens décrit par l'OCDE (1992) qui s'attache à mesurer le rapport entre les résultats pédagogiques obtenus et les objectifs pédagogiques visés:

- Le nombre de formés achevant le programme de formation ;
- Le nombre de formés obtenant le diplôme offert par le programme de formation ;
- La nature ou la qualité des compétences réellement démontrées ;
- La nature ou la qualité des résultats obtenus en fin de formation.

Dans le même sens, De Ketele (1989) dit que l'efficacité de l'école est de l'ordre de la visée et serait le rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées que sont les effectifs, les objectifs déclarés, etc. L'efficacité interne s'intéresse à des critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires. Il ajoute que l'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Dans ce sens, elle fait recours au fonctionnement du système éducatif et se réfère aux acquis des élèves exprimés en termes de résultats scolaires (connaissances acquises) ou de mesures des flux des élèves (taux de promotion, de redoublement et d'abandon).

C'est dans cette optique que pour déterminer si les systèmes de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL sont efficaces, nous nous sommes servis d'une part, des indicateurs suivants : les taux de promotion, les taux de redoublement, les taux d'abandon, les taux d'achèvement et les taux de transition d'une part ; et d'autre part, des résultats aux examens nationaux de fin du cycle du primaire.

Après avoir calculé le coefficient d'efficacité interne et connaissant le coût unitaire par élève par pays, nous avons confronté ces deux indicateurs pour déterminer si le système a gaspillé des ressources ou pas par le phénomène d'abandon et de redoublement.

Contrairement à l'efficacité interne qui porte sur les effets internes du système éducatif, l'efficacité externe porte sur les effets externes au système éducatif. Elle peut être déterminée à partir des données quantitatives (taux d'occupation des produits du système) ou qualitatives (rapport ou adéquation entre les connaissances et les compétences acquises et celles qui étaient

visées), ceci renvoie à la question générale de connaître si les diplômés s'insèrent sur le marché du travail sur un emploi en relation avec leurs formations.

5.2. Abandon et redoublement

L'idéal pour l'enseignement primaire est le maintien de tous les élèves admis en première année jusqu'en dernière année primaire sans abandon et ni redoublement. Malheureusement, les résultats des enquêtes au monde et spécifiquement en Afrique Subsaharienne indiquent le contraire.

Ainsi, à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous de Jomtien en 1990, les pays africains se sont engagés à la réalisation de l'Education Pour Tous ayant pour objectif principal d'offrir à tous, une éducation fondamentale durable. Vu l'insuffisance de la capacité d'accueil des écoles primaires et les abandons et redoublements très élevés qui constituent des problèmes d'envergure dans les systèmes éducatifs africains, les pays ont identifié l'amélioration de l'accès et de la rétention des élèves à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire comme des chantiers prioritaires pour les prochaines années.

Cependant, dix ans plus tard en 2000 pendant la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous, tenue à Dakar/Sénégal, environ 20 millions d'enfants africains d'âge scolaire ne fréquentent toujours pas l'école primaire et parmi ceux qui avaient cette possibilité, 32% ne terminent pas le cycle. Or selon Orivel et Perrot (1989), l'enfant qui ne termine pas le cycle de l'enseignement primaire a plus des chances de devenir analphabète. Pendant cette conférence, les pays de la CEPGL étaient dans la période d'urgence éducative suite aux conflits sociopolitiques et armés des années 1990-2000.

En fait, une forte fréquence des redoublements et des abandons de classe en cours de cycles d'études est un frein à l'utilisation optimale des ressources publiques et privées en éducation, car, les ressources nécessaires pour la validation d'une année d'études sont ainsi doublées par ces phénomènes. En plus, dans un contexte où les capacités d'accueil sont limitées comme il en est le cas pour les pays de la CEPGL, l'élève redoublant occupe une place dont aurait pu bénéficier un nouvel entrant ou un nouveau promu.

Ces conflits ajoutés aux engagements pris une fois encore sur l'Education Pour Tous et Education Primaire Universelle, les systèmes de l'enseignement primaire des pays de la CEPGL ne se sont-ils débarrassés des problèmes d'abandon et de redoublement qui ont comme conséquence le non achèvement du cycle? Dans cette section, nous analysons la situation

d'abandon et de redoublement aux pays de la CEPGL et leur comparaison avec ceux de la région subsaharienne. Au Burundi, le taux d'abandon est élevé en l'an 2000 et décroît considérablement en 2009 (années où les données sont disponibles) comme l'indiquent les données du tableau 48.

Tableau 48 : Taux d'abandon à l'école primaire au Burundi entre 2000 à 2009

Classe	Sexe	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2008	2009
1 ^{ère}	Tous	13,3	10,5	10,7	10,8	10,0	2,8	14,2	12,4
	F	14,0	12,3	9,6	11,2	10,4	2,2	13,4	12,2
	G	12,7	9,0	11,5	10,3	9,5	3,3	15	12,5
2 ^{ème}	Tous	10,3	4,6	5,3	5,8	5,0		5,5	5,1
	F	11,0	7,0	4,6	5,5	4,6		5,6	4,6
	G	9,8	2,7	5,8	6,0	5,3	0,6	5,4	5,6
3 ^{ème}	Tous	10,6	9,0	6,6	7,0	5,8	1,9	4,3	4
	F	10,9	9,7	5,7	6,8	5,1	1,0	3,2	3,2
	G	10,3	8,4	7,3	7,2	6,4	2,7	5,4	4,7
4 ^{ème}	Tous	6,6	6,2	4,2	6,2	4,3	0,3	2,1	0,5
	F	5,5	6,5	4,3	6,4	3,7		0,8	0
	G	7,4	6,0	4,1	6,0	4,9	1,2	3,3	2
5 ^{ème}	Tous	6,5	7,1	3,5	6,2	5,2	2,8	4,6	3,3
	F	6,2	5,4	3,6	5,1	3,7	1,4	3,2	1,3
	G	6,8	8,5	3,4	7,1	6,4	3,9	5,8	5
6 ^{ème}	Tous		36,1	33,7	22,1	23,6	19,4		
	F		37,7	34,7	18,7	24,0	19,7		
	G		34,8	32,9	24,9	23,2	19,2		
Total	Tous	9,5	7,5	6,1	7,2	6,1	1,6	4,9	3,8
	F	9,5	8,2	5,6	7,0	5,5	0,7	3,9	2,8
	G	9,4	6,9	6,4	7,3	6,5	2,4	5,8	4,7

Source: <http://www.USAID.org> consulté 17/12/2009, PASEC/Burundi (2009)

Le problème d'abandon à l'enseignement primaire au Burundi est en décroissance rapide entre 2000 et 2009, ce qui permet d'affirmer la volonté du Gouvernement de réduire à 100% le problème d'abandon des élèves à l'école primaire. Cependant, pour la classe de 6^{ème} année, le taux est fortement élevé par rapport à d'autres classes. Avec un taux d'abandon en 6^{ème} année de 19,4% (soit, 19,7% filles versus 19,2% garçons) et de 2,8% pour la 5^{ème} année (soit, 1,3 fille versus 3,9% garçons), il nous paraît que peu d'enfants terminent le cycle de l'enseignement primaire.

Quant aux redoublements qui s'ajoutent aux abandons pour expliquer si le système est efficace ou pas au Burundi, les données y relatives indiquent que le taux est plus élevé.

Tableau 49 : Taux de redoublement à l'école primaire au Burundi de 2000 à 2009

Classe	Sexe	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2008	2009
1ère	Tous	23,9	27,1	27,1	29,8	30,8	36,5	36,1	35,1
	F	24,3	27,7	28,0	30,9	30,8	37,0	36,3	35
	G	23,5	26,6	26,4	28,8	30,8	36,1	35,9	35,2
2ème	Tous	23,1	26,8	26,6	29,6	30,6	35,1	33	31,4
	F	23,1	26,8	26,8	31,3	30,6	34,7	32,9	31
	G	23,1	26,7	26,4	28,2	30,7	35,4	33,1	31,7
3ème	Tous	22,7	25,0	24,8	27,9	29,0	32,7	32,6	28,7
	F	22,9	25,5	25,6	29,6	29,4	32,9	33,3	28,3
	G	22,5	24,6	24,2	26,6	28,8	32,5	32	29,1
4ème	Tous	22,6	24,4	24,3	26,9	28,0	31,8	32	29,3
	F	23,2	25,0	25,2	29,1	28,3	32,2	32,7	30,4
	G	22,2	24,0	23,5	25,1	27,7	31,5	31,4	28,4
5ème	Tous	32,0	33,7	34,9	37,1	38,6	42,2	42,9	41,3
	F	32,8	35,5	36,1	41,5	40,7	44,1	44,7	43
	G	31,2	32,3	34,0	33,7	37,1	40,7	41,2	39,9
6ème	Tous	39,4	42,7	45,3	43,6	43,7	46,3	49,8	49
	F	39,8	43,5	46,4	48,4	46,1	48,9	53,8	52
	G	39,0	42,0	44,5	39,8	41,8	44,2	46,3	46,4
Total	Tous	27,3	29,9	30,5	32,5	33,5	37,4	36,6	34,4
	F	27,7	30,7	31,4	35,1	34,3	38,3	37,3	34,8
	G							35,9	34,1

Source: <http://www.USAID.org> consulté 17/12/2009

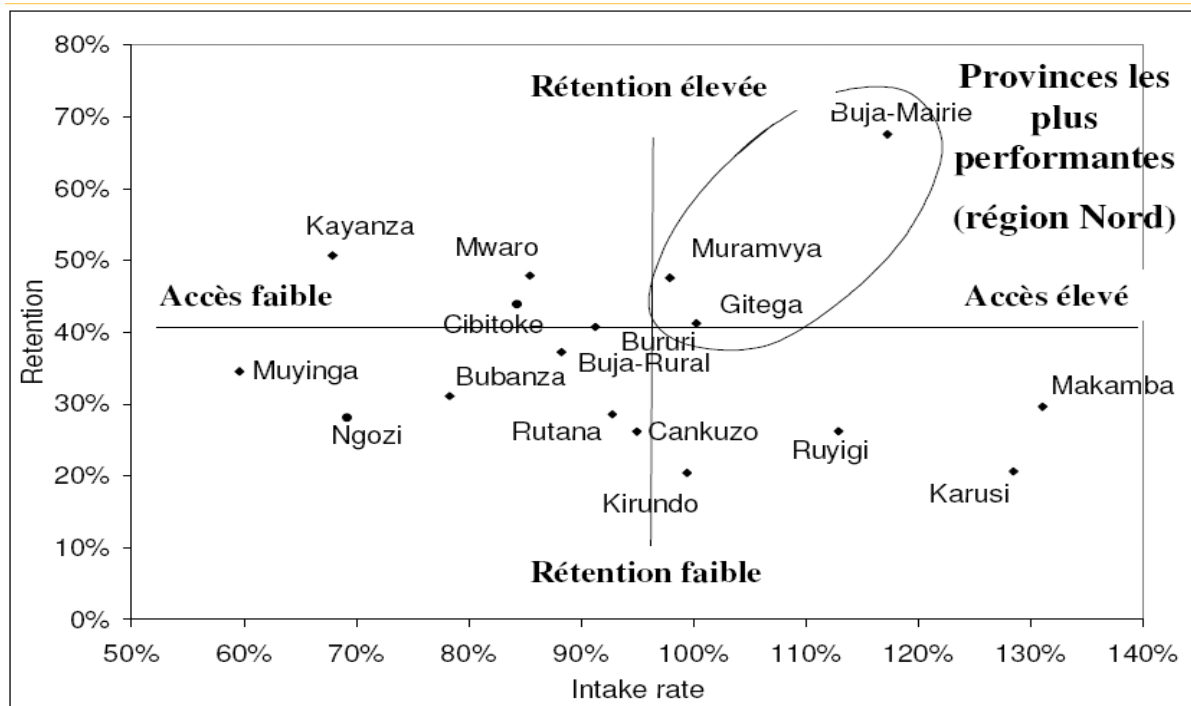
Contrairement au taux d'abandon qui est moins élevé en 2009 au Burundi, le taux de redoublement reste très élevé, car en aucune classe le taux n'arrive à moins de 25% de 2000 jusqu'en 2009. Ces taux permettent d'affirmer que le redoublement est l'un des défis majeurs de l'enseignement primaire au Burundi, car par le phénomène de redoublement, les élèves consomment plus d'années-élèves et par conséquent plus des ressources. Cela veut dire donc que les ressources allouées à l'enseignement primaire sont gaspillées par le phénomène de redoublement, car 34,4% des élèves ne passent pas dans la classe supérieure en 2009. En moyenne et en prenant en compte l'effet de l'abandon, on peut conclure que près de la moitié des places ouvertes dans l'enseignement primaire sont inefficaces en termes d'achèvement scolaire, car occupés par des élèves qui vont soit redoubler l'année ou abandonner l'école avant de terminer la scolarisation primaire. Cette question sera reprécisée, chiffres à l'appui, plus en avant dans ce chapitre. Par ailleurs dans les pays qui connaissent un très fort taux d'inefficacité, le Burundi n'a pas enregistré les baisses des taux d'abandon et surtout de redoublement comme l'ont connu des pays comme le Burkina ou le Sénégal.

En plus, comme il a été le cas pour l'abandon, les taux de redoublement en 6^{ème} année (49% au total, 52% filles versus 46,4% garçons) et 5^{ème} année (41,3% au total, soit, 43% filles versus 39,9% garçons) sont plus élevés respectivement par rapport aux classes inférieures.

De ces données, nous pensons que dans les mêmes conditions scolaires, il sera plus difficile au Burundi d'atteindre les engagements tenus à Dakar en 2000 relatifs à l'Education Pour Tous et à l'Education Primaire Universelle.

Quant à la rétention par provinces, le rapport du ministère de l'Education au Burundi indique une disparité entre elles. La province du nord a plus de rétention d'élèves par rapport à d'autres provinces comme l'indique le graphique 30.

Graphique 30 : Disparité de rétention par province au Burundi en 2004



Source: MINEDUC/Burundi (2006)

La région du Nord qui couvre la Mairie de la Ville de Bujumbura, la province de Muramvya et la province de Gitega sont plus performantes et possèdent donc plus de rétention. Celles de Kirundo, Karusi, Ngozi, Rutana, Cankuzo et Ruyigi sont moins performantes avec une rétention moins élevée par rapport aux autres. Ceci justifie une disparité d'abandons et des redoublements entre provinces au Burundi.

Pour le cas d'abandons en République Démocratique du Congo, les données indiquent que le taux y est plus élevé (6.5% au niveau national, soit 7,4% filles versus 5,7% garçons). Les détails sont présentés dans le tableau 50.

Tableau 50 : Taux d'abandon à l'école primaire en République Démocratique du Congo

Classe	Sexe	National	RURAL	Urbain
1 ^{ère} Année	Tous	5,4	7,1	3,5
	F	6,7	8,2	4,5
	G	4,6	6,1	2,4
2 ^{ème} Année	Tous	10,3	7,3	4,9
	F	5,6	5,5	5,6
	G	6,8	8,7	4,4
3 ^{ème} Année	Tous	7,7	8,2	4
	F	8	11,7	4,4
	G	5	6,1	3,7
4 ^{ème} Année	Tous	4,3	5,3	3,1
	F	3,8	4,8	2,8
	G	4,7	5,7	3,4
5 ^{ème} Année	Tous	6,9	8,2	5
	F	6,9	10,2	4,5
	G	6,3	7	5,6
6 ^{ème} Année	Tous	7,9	10,4	5,5
	F	7	7,7	6,6

Source : <http://www.USAID.org> consulté 17/12/2009

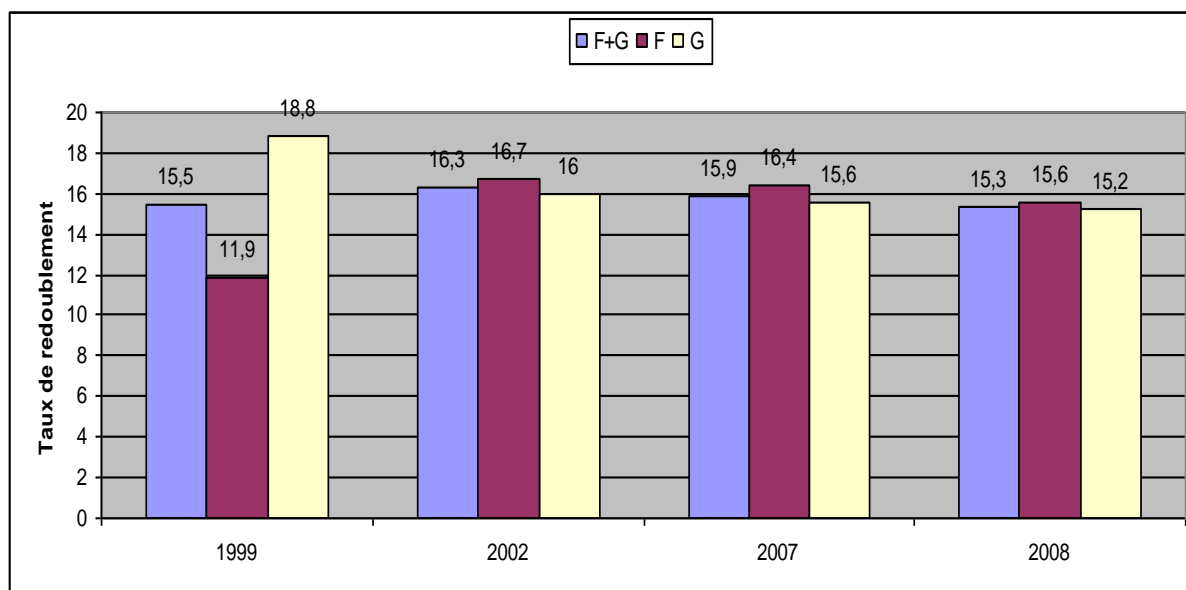
Le problème d'abandon à l'école primaire dans la Communauté des pays des Grands Lacs ne se pose pas seulement au Burundi, mais aussi et de façon élevée en République Démocratique du Congo où 7,9% des élèves au niveau national abandonnent l'école avant la fin de la 6^{ème} année. La 2^{ème} année et la 6^{ème} année respectivement possèdent plus d'abandons que d'autres classes. En plus, il existe une disparité entre le milieu urbain et le milieu rural, car 10,4% d'élèves en milieu rural versus 5,5% en milieu urbain abandonnent l'école.

De ces données, il est remarqué que presque le double des élèves abandonne en milieu rural par rapport au milieu urbain. Cela justifie qu'en milieu urbain, les élèves poursuivent mieux leurs études, tandis qu'en milieu rural plus d'élèves ne terminent pas leurs études suite au phénomène d'abandon scolaire.

Par province, nous remarquons que la province de Kasai Occidental enregistre plus de taux d'abandon (9,2%) par rapport à d'autres ; et celui du nord-Kivu (3,6%) est la dernière, mais le trait commun pour toutes les provinces est qu'aucune ne dépasse 10%.

Quant au redoublement en RDC, les données de l'USAID (2009) indiquent que le taux y est très élevé de 1999 à 2008, en dépit de la décroissance de ce taux chez les garçons comme l'indiquent les données du graphique 31.

Graphique 31 : Taux de redoublement par sexe à l'école primaire en RDC de 1999-2008



Source : <http://www.USAID.org> consulté 17/12/2009

Exception faite de l'année scolaire 1998/1999 pour laquelle les garçons sont plus nombreux que les filles, elles sont légèrement plus nombreuses pour le reste des années.

Pour les provinces, selon le rapport du ministère de l'Éducation (2008, p.45) sur le total national de 15,3%, la Ville de Kinshasa (9,2%) présente moins de redoublement par rapport aux provinces du pays parmi lesquelles certaines présentent un taux qui est plus du double de celui de Kinshasa. La province de Bas-Congo possède 15,5%, Bandundu 14,5%, Equateur 18,9%, Province Orientale 21,6%, Nord-Kivu 12,8%, Sud-Kivu 17,7%, Maniema 14,7%, Kasai-Oriental 15%, Kasai Occidental 13,9% et Katanga 17,6%.

Entre classes, les élèves redoublent plus en troisième année (17,8%), en deuxième année (16,8%), en quatrième année (16,4%), en première année (16,3%), en cinquième année (15,8%) et en sixième année (9,3%).

En considérant le taux d'abandons et de redoublement en RDC, nous trouvons qu'au Burundi, le taux de déperdition est plus élevé par rapport à celui de la RDC. Mais les deux pays

enregistrent des taux plus élevés de redoublements et plus d'enfants abandonnent et d'autres consomment plus d'années-élèves.

Quant au Rwanda, les données relatives à l'abandon qui sont présentées dans le tableau 51 indiquent que la situation est plus grave par rapport au Burundi et à la RDC.

Tableau 51 : Taux d'abandon à l'école primaire au Rwanda par année

Classe	Sexe	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1 ^{ère}	F+G	13,0	15,7	21,5	21,0	nd	nd	nd	nd	8,2
	F	12,8	15,8	21,1	20,5	nd	nd	nd	nd	nd
	G	13,3	15,5	21,9	21,4	nd	nd	nd	nd	nd
2 ^{ème}	F+G	11,9	11,2	11,4	11,7	nd	nd	nd	nd	9,8
	F	11,4	10,5	11,3	11,7	nd	nd	nd	nd	nd
	G	12,3	11,8	11,5	11,7	nd	nd	nd	nd	nd
3 ^{ème}	F+G	12,3	11,9	12,9	10,8	nd	nd	nd	nd	13,1
	F	11,5	11,2	11,7	8,3	nd	nd	nd	nd	nd
	G	13,0	12,5	14,1	13,4	nd	nd	nd	nd	nd
4 ^{ème}	F+G	12,8	15,4	11,1	12,4	nd	nd	nd	nd	14,9
	F	12,5	15,4	10,4	11,0	nd	nd	nd	nd	nd
	G	13,1	15,4	11,8	13,8	nd	nd	nd	nd	nd
5 ^{ème}	F+G	14,9	17,9	17,1	24,9	nd	nd	nd	nd	13,2
	F	15,7	18,4	18,2	25,9	nd	nd	nd	nd	nd
	G	14,1	17,3	15,9	23,9	nd	nd	nd	nd	nd
Rwanda	F+G	12,6	14,2	16,6	15,2	14,0	14,6	14,3	13,9	11,8
	F	12,8	14,3	14,5	15,5	nd	nd	nd	nd	nd
	G	13,2	14,5	15,0	16,8	nd	nd	nd	nd	nd

Source: <http://www.USAID.org> consulté 17/12/2009

Plus qu'au Burundi et en RDC, le Rwanda possède un taux très élevé d'abandons à l'école primaire de 2000 à 2008. Effectivement ce taux n'a cessé de croître entre l'année 2000 à 2007. Ce qui justifie que la politique du gouvernement rwandais de réduire jusqu'à 5% les abandons à l'école primaire n'a pas atteint son objectif. En plus, avec le taux d'abandons élevé en 5^{ème} année, nous pensons qu'un nombre important d'enfants ne terminent pas le cycle de l'enseignement primaire. Le cas du Rwanda peut faire relativiser l'idée selon laquelle le redoublement est l'antichambre de l'abandon ; ces données laissent à conclure qu'existe aussi une certaine insuffisance de la demande d'éducation dans cas précis.

Il en est de même pour les redoublements, car, comme l'indiquent les données du tableau 52, les taux demeurent plus élevés en dépit de la décroissance par rapport à l'année 2000.

Tableau 52 : Taux de redoublement à l'école primaire au Rwanda entre 2000 - 2008

Classe	Sexe	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1ère	F+G	31,0	27,0	14,8	17,8	nd	nd	nd	18,0	18,6
	F	31,0	27,1	14,5	17,5	nd	nd	nd	nd	nd
	G	30,9	27,0	15,2	18,0	nd	nd	nd	nd	nd
2ème	F+G	32,3	28,5	15,3	19,1	nd	nd	nd	15,7	15,9
	F	32,6	28,3	15,2	19,3	nd	nd	nd	nd	nd
	G	31,9	28,7	15,4	18,8	nd	nd	nd	nd	nd
3ème	F+G	37,2	31,3	17,9	20,7	nd	nd	nd	16,6	16,5
	F	38,8	31,8	18,2	21,3	nd	nd	nd	nd	nd
	G	35,6	30,7	17,6	20,0	nd	nd	nd	nd	nd
4ème	F+G	41,7	32,4	19,8	22,6	nd	nd	nd	19,1	18
	F	43,4	33,4	20,4	23,5	nd	nd	nd	nd	nd
	G	40,1	31,3	19,2	21,7	nd	nd	nd	nd	nd
5ème	F+G	30,4	29,6	20,8	17,7	nd	nd	nd	18,8	18,7
	F	30,3	31,1	21,1	18,2	nd	nd	nd	nd	nd
	G	30,4	28,4	20,4	17,2	nd	nd	nd	nd	nd
Rwanda	F+G	35,8	30,9	18,0	20,0	18,8	15,8	18,3	17,7	18
	F	36,5	31,3	18,0	20,3	18	19	nd	nd	nd
	G	35,2	30,5	17,9	19,6	14	16	nd	nd	nd

Source: <http://www.USAID.org> consulté 17/12/2009 et MINEDUC/Rwanda (2008)

Il résulte des données ci-dessus que les taux de redoublements sont supérieurs aux taux d'abandons depuis 2000 à 2007 et n'arrivent pas en dessous de 14% pendant cette période quel que soit le niveau de classe. En 2008, 29,9% des élèves scolarisés ne passent pas dans la classe supérieure suite au phénomène d'abandon et de redoublement. Si nous considérons les trois dernières années scolaires, nous remarquons que le taux de redoublement n'a pas décliné.

Nous retenons des résultats sur les abandons et les redoublements aux pays de la CEPGL que ces pays souffrent du phénomène d'abandon et de redoublement, et donc ces pays gaspillent les ressources allouées à l'enseignement primaire par ces deux phénomènes.

La problématique du redoublement élevé n'est pas particulière aux pays de la Communauté des pays des Grands Lacs seulement. Elle existe également dans d'autres pays de l'Afrique Subsaharienne comme l'indiquent les données du tableau 53, mais où l'on remarque le caractère très spécifique du redoublement au Burundi.

Tableau 53 : Taux de redoublement à l'école primaire en Afrique subsaharienne

Année	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Malawi	14	15	16	16		18	20	21	21	20
Mali	17	17	18	19	20	19	19	17	17	14
Mozambique	24	24	23	23	...	21	10	5	6	6
Namibie	12	13	13	13	13	15	15	16	16	18
Rwanda	29	33	36	36	17	19	15	15	15	18
Sao Tomé-et-Principe	31	...	...	26	29	25	23	23	26	24
Sénégal	14	14	14	14	14	13	12	11	11	8
Swaziland	17	16	17	15	16	16	17	17	18	...
Togo	31	27	24	22	24	24	23	24	24	...
Ouganda	...	...	11	11	14	14	13	...	...	...
Tanzanie	3	...	3	2	...	5	6	5	4	...
Zambie	6	6	...	8	...	7	6	7	6	6
Burkina Faso	18	17	18	18	15	13	12	12	12	11
Burundi	25	25	25	26	26	29	30	29	32	34
Cameroun	27	27	...	25	26	25	26	25	20	17
Cap-Vert	12	12	12	13	13	13	15	14	13	12
R. centrafricaine	...	...	...	...	31	31	29	28	27	26
Congo	39	27	25	25	28	25	24	21	21	22
Côte d'Ivoire	24	24	24	23	18	...	...	24	22	18
RDC	16	...	...	16	...	...	...	...	16	16
Ethiopie	11	13	13	14	15	11	7	7	6	5
Gambie	9	9	9	9	6	5	6	5	6	5
Ghana	4	5	5	...	6	7	6	6	7	7
Guinée	26	23	20	21	20	10	9	9	9	15

Source : <http://stats.uis.unesco.org>

Il ressort des données de ce tableau que tous les pays de la CEPGL sont classés parmi les pays de l'Afrique Subsaharienne qui possèdent plus d'abandons scolaires. Le Burundi en particulier est le premier pays qui possède plus des redoublements en 2008 dans cette région du monde. En outre, dans les pays suivants, le taux semble accroître pendant les trois dernières années : le Burundi, le Ghana, le Swaziland, la Tanzanie, l'Ouganda, la Namibie, le Malawi, le Rwanda et la Guinée. Par contre, d'autres possèdent des taux qui paraissent stables : le Mali, le Togo, le Burkina Faso et la RDC. Seulement l'Ethiopie et le Mozambique manifestent une décroissance respectivement d'une année à l'autre de 1999 à 2008.

Dans tous les cas, les données sur la région d'Afrique Subsaharienne permettent d'affirmer que le phénomène redoublement constitue un défi au processus de réalisation des engagements tenus à Dakar sur l'Education Pour Tous et celle de l'Education Primaire Universelle socle du développement et de la croissance économique dans cette région en général, et en particulier aux pays de la CEPGL.

Or, dans le contexte où un système éducatif souffre des taux élevés d'abandons et de redoublements, un effectif important d'élèves ne finit pas le cycle de l'enseignement primaire considéré comme niveau de scolarisation minimal que devrait au moins terminer tous enfants pour répondre aux besoins de l'éducation de base, facteur important à la capacité de lire, d'écrire et de compter qui auraient une incidence positive au développement individuel et de la société.

5.3. Achèvement du primaire aux pays de la CEPGL

Le taux d'achèvement du primaire est un indicateur important qui permet d'apprécier le niveau atteint par un système d'enseignement primaire vers la réalisation de l'Education Primaire Universelle. En fait, il ne serait pas satisfaisant pour les familles et la société de scolariser les enfants sans veiller à ce que ces derniers aillent jusqu'en dernière année du cycle primaire. Or, comme nous l'avons indiqué dans la section plus haut, plus les élèves redoublent, plus ils sont candidats à l'abandon. Plus les élèves abandonnent, plus les chances de ne pas terminer le cycle du primaire diminuent et par conséquent, il y a moins de chances pour un système d'atteindre une Education Primaire Universelle et à long terme 100% du taux d'alphabétisation. Le tableau 54 présente le taux d'achèvement à l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL entre 1990 à 2007.

Tableau 54 : L'évolution du taux d'achèvement aux pays de la CEPGL entre 1990 à 2007

	Sexe	1990	1991	1994	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
RWANDA	F+G	44	48		26,5	20	23	31	37	39	46	51	62	52,5²⁴
	F	44	47		26	19	21	30	36	37	46	51	61	
	G	44	49		27,1	22	25	32	38	40	46	51	63	
BURUNDI	F+G	40,96	45,9	52,5	25,7	24,9	25,3	25,6	29,9	32,2	34,6	36,3	39	46²⁵
	F				20,2	22,7	22,6	22,7	25,5	26,1	30,2	32,4		
	G				31,2	27,1	27,9	28,5	34,3	38,3	39	40,1		
RDC	F+G		45,9	41,8				38,5	38,5	37,9	37,5	37	49,6	56,3²⁶
	F							30,8	30,8				39	46
	G							46,2	46,1				59,1	66,5

Source: <http://www.USAID.org> consulté 17/12/2009

Nous constatons que parmi les trois pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs, le Burundi enregistre un retard par rapport aux autres. En plus, le taux d'achèvement pour les filles sont moins élevés par rapport aux garçons dans les trois pays.

Par pays, nous remarquons que pour la RDC en 2008, il existe une inégalité entre provinces parce que le taux varie de 75,7% au Kasai Occidental et de 45% au Katanga. Les taux d'autres provinces sont les suivants: Kinshasa (75,6%), Bas-Congo (51,9%), Bandundu (57,3%), Equateur (50,8%), Province orientale (52,6%), Nord-Kivu (58,8%), Sud-Kivu (54,1%), Maniema (54,4%) et Kasai-Oriental (57%).

En plus, pour le Burundi en 2008, une disparité entre provinces existe, car celle qui atteint le taux d'achèvement le plus élevé est celle de Muramvya (66,7%) et la moins élevée se trouve en province de Muyinga (25,8%). La situation pour les autres provinces est la suivante: Bubanza (40,9%), Bujumbura mairie (61,3%), Bubumbura rural (52,6%), Bururi (64%), Cankuzo (39,8%), Cibitoke (39,9%), Gitega (56,9%), Karusi (45,6%), Kayanza (51,8%), Kirundo (28,8%), Makamba (44,7%), Mwaro (62,4%), Ngozi (29,3%), Rutana (46,7%), Ruyigi (42,2%).

Comme il a été constaté pour tous les indicateurs de scolarisation au chapitre III de ce travail, les taux d'achèvement, à l'école primaire, aux pays de la CEPGL sont en décroissance pendant la période des conflits. Au Rwanda, il a fallu attendre l'année 2005 pour dépasser

²⁴ Donnée tirée du rapport PNUD/MINECOFIN (2010).

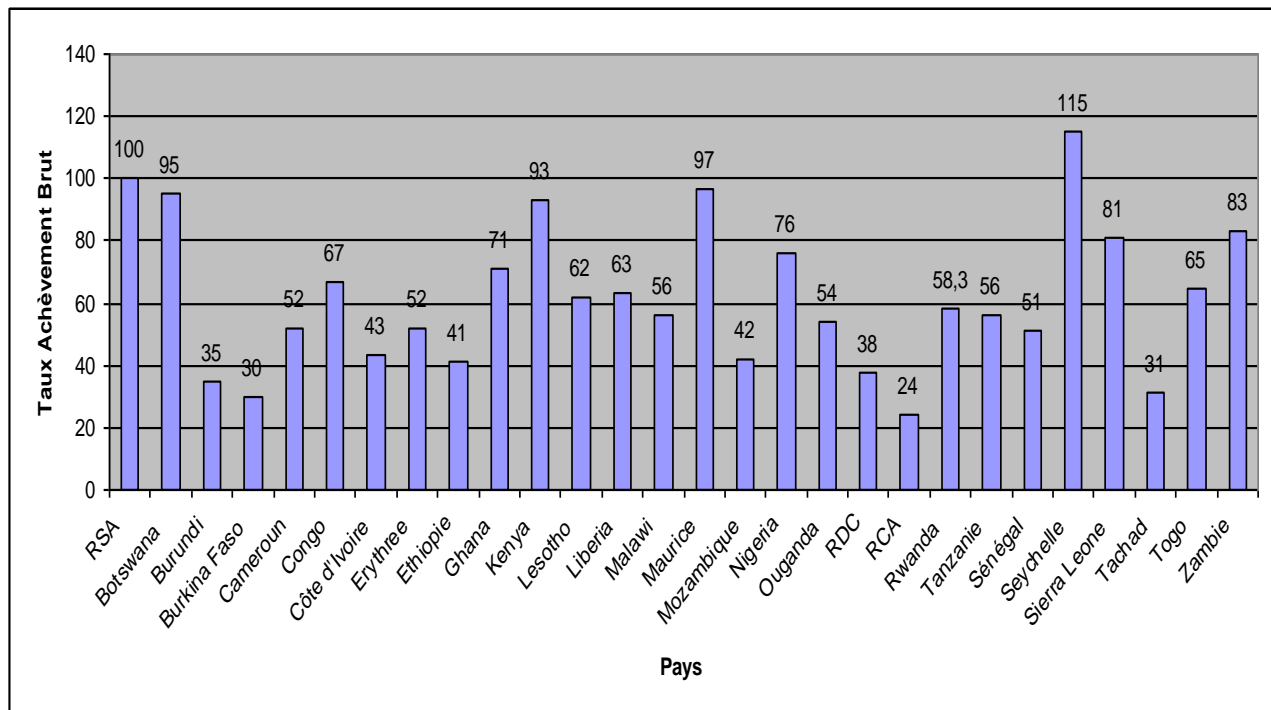
²⁵ Donnée tirée de rapport PASEC Burundi (2009).

²⁶ Donnée tirée du rapport MINEDUC (2009).

légèrement le niveau d'achèvement qu'il avait atteint en 1990. Pour le Burundi, il a fallu attendre l'année scolaire 2008 et 2007 pour la RDC pour rattraper le niveau qu'ils avaient atteint en 1990. Ces résultats indiquent donc combien les conflits sociopolitiques et militaires ont eu une influence considérable dans la destruction du système de l'enseignement primaire pour la totalité des pays de la CEPGL. En outre, nous remarquons une disparité d'achèvement entre les filles et les garçons en faveur des garçons pour l'ensemble de ces pays, l'écart étant plus accentué au Burundi et en RDC. De ces résultats, nous pensons que dans les mêmes conditions de croissance observée, ces pays auront des difficultés pour réaliser le taux d'achèvement primaire de 100% en 2015.

Le taux d'achèvement moins élevé n'est pas un défi aux pays de la CEPGL seulement, mais aussi dans bon nombre des pays subsahariens comme l'indiquent les données du graphique 32.

Graphique 32 : Taux d'achèvement brut à l'école primaire en Afrique Subsaharienne en 2005



Source: <http://stats.unesco.org>

Les données sur l'Afrique Subsaharienne indiquent une disparité entre pays que nous pouvons classer en trois groupes:

- Le groupe qui a atteint le taux d'achèvement du primaire de 100% ou proche: La République Sud Africaine, le Botswana, le Kenya, l'île Maurice, le Seychelles;
- Le groupe des pays qui ne sont pas à moins de 70% d'achèvement, que nous considérons plus ou moins avancés et qui n'auraient pas des difficultés énormes pour atteindre 100% en 2015: Le Ghana, le Nigeria, la Sierra Léone et la Zambie :
- Le groupe des pays qui sont en grandes difficultés dans l'objectif d'atteindre 100% en 2015 : Le Cameroun, le Congo, le Burundi, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, l'Erythrée, l'Éthiopie, la Lesotho, le Liberia, le Malawi, le Mozambique, l'Ouganda, la République Démocratique du Congo, la République Centrafricaine, le Rwanda, la Tanzanie, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

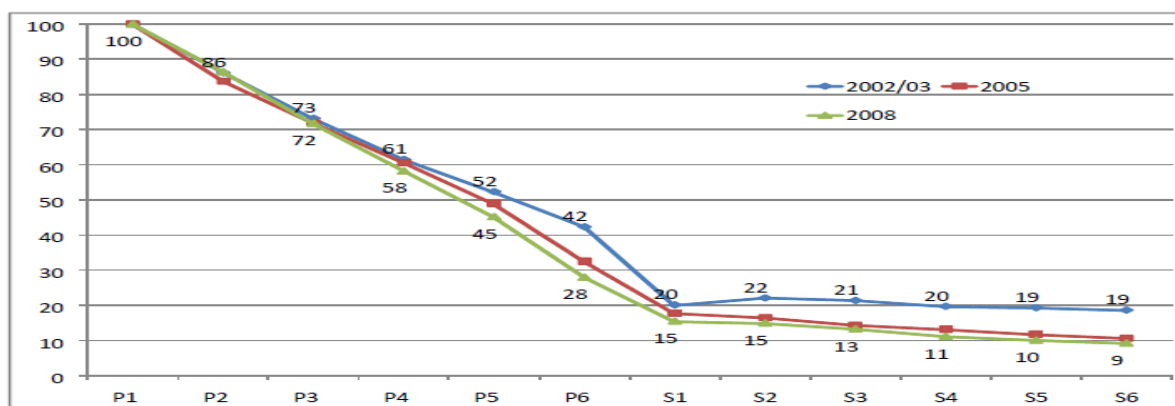
De façon générale, le Burundi et la République Démocratique du Congo font partie des pays dont le taux d'achèvement est le moins avancé en Afrique Subsaharienne en 2005. La République Centrafricaine (24%), le Burkina Faso (30%) et le Tchad (31%) sont respectivement les derniers pays qui possèdent moins d'achèvement du primaire en Afrique Subsaharienne.

Le niveau d'achèvement du primaire observé pour les pays de la CEPGL permet d'affirmer que ces pays, non seulement, il leur faudra éliminer les conflits, mais aussi, investir davantage à la fois dans la scolarisation des enfants et leur maintien à l'école en réduisant les taux d'abandons et des redoublements pour espérer bénéficier à long terme des avantages liés à l'éducation.

Dans une situation d'achèvement moins élevé, il est évident que les élèves qui passent du cycle primaire au cycle secondaire ne soient pas nombreux. Les données sur le Rwanda en 2005 indiquent que le taux de transition du primaire vers le secondaire est de 58,3%, tandis qu'au Burundi il est de 30,8% en 2006 et en RDC de 74,8% en 2008.

La RDC apparaît plus avancée par rapport aux deux précédents pays en dépit de l'écart de 25% pour atteindre un taux de transition de 100%. Au Rwanda, le pourcentage des élèves décroît respectivement d'une année à une autre depuis 2002/2003, ce constat selon que l'on parte de la première année primaire ou la sixième année secondaire comme l'indiquent les données du graphique 33.

Graphique 33 : Profil de rétention (part des élèves de la première année du primaire qui passent aux années suivantes) Rwanda, en 2002/2003-2008

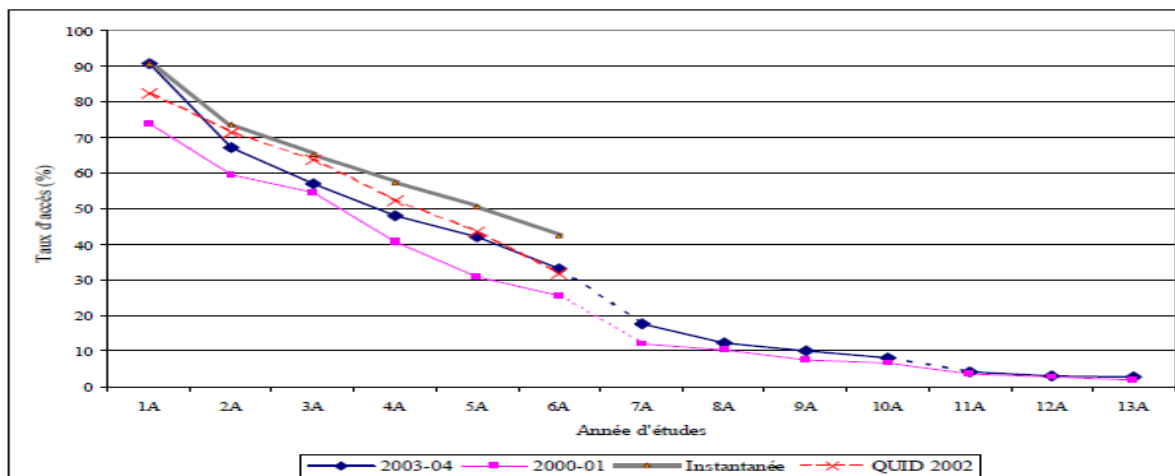


Source : World Bank/Rwanda (2011:12)

Si le système de l’enseignement primaire au Rwanda demeure ainsi, il sera difficile de réaliser les engagements internationaux et nationaux tenus en matière de scolarisation de base pour tous les enfants sans aucune discrimination.

Cette progression de profil de rétention en décroissance n’est par particulière au Rwanda, mais aussi au Burundi comme l’indiquent les données du graphique 34.

Graphique 34 : Pourcentage d’enfant accédant à un niveau d’études au Burundi, 2006



Source : MINEDUC/Burundi (2009)

Dans le processus de produire les ressources humaines de qualité susceptibles de contribuer considérablement au développement de chacun des pays de la CEPGL et de toute la région, les gouvernements de ces pays devront arriver au taux d’achèvement de 100% et étendre

leur objectif de transition vers le premier et le second degré de l'enseignement secondaire. Mais, comme même le niveau du primaire laisse à désirer pour les trois pays, des efforts devront être consentis pour réduire les taux d'abandons et de redoublements afin d'atteindre le taux d'achèvement et de transition de 100%.

5.4. Analyse des flux scolaires et efficacité interne aux pays de la CEPGL

L'analyse de l'efficacité interne d'un système éducatif requiert une importance majeure dans le sens qu'elle permet de déterminer pour ce dernier d'une part, des flux des élèves jusqu'en dernière année, en insistant sur ceux qui ont pu terminer le cycle, et la qualité des connaissances acquises par rapport à un programme donné d'enseignement. D'autre part, elle permet de déterminer les ressources investies pour cette fin. Cela permet de déterminer si le système a gaspillé des ressources y allouées ou non.

Pour ce faire, nous avons analysé la progression d'une cohorte de 1000 élèves, c'est – à dire qui sont entrés pendant la même année scolaire en première année primaire par rapport à ceux qui ont pu terminer le cycle, avec ou sans redoublement et abandon. Nous avons utilisé le taux de promotion, le taux d'abandon et le taux de redoublement.

En fait, le flux des élèves est en principe d'autant plus harmonieux que si les élèves qui accèdent à la première année du cycle sont plus nombreux à atteindre la dernière année de ce cycle dans le temps normalement imparti par les autorités scolaires. Mais comme les abandons, en cours de cycle dans le primaire, sont nombreux aux pays de la CEPGL, il importe de savoir quelle valeur a une scolarité primaire incomplète pour le pays au niveau macro, d'où la nécessité d'identifier les années – élèves théoriques, c'est-à-dire nécessaires pour produire autant de diplômés et les années – élèves effectivement consommées pour produire autant de diplômés dans un cycle donné d'enseignement.

Dans ce sens, Mingat et Ratokomalala (2001) soulignent en analysant les indicateurs de flux et d'efficacité interne au sens classique la tendance à:

- donner des indications sur la fréquence des redoublements et des abandons en cours de cycle d'enseignement;
- évaluer les conséquences au niveau du système quant à l'efficacité dans l'usage des crédits publics. On cherche ainsi à identifier le volume des ressources mobilisées dans un pays par rapport à une référence idéale dans laquelle il n'y aurait ni redoublement, ni abandons en cours du cycle. Les calculs peuvent être conduits sur une base du profil de scolarisation et on utilise une

cohorte fictive de 100 élèves accédant en première année d'études dans un cycle qui en comprend n :

- Soit N_j le nombre des élèves non-redoublants scolarisés dans l'année d'études j (100 en 1ère année);
- T_j la proportion de redoublants dans l'année d'études j ;
- La production de référence du système, en nombre d'années-élèves est $[N_n \times n]$
- Mais le nombre d'années-élèves effectivement consommées est $S_{j,n} [N_j/(1-T_j)]$
- Et le coefficient d'efficacité $CEff$ est le rapport des deux termes : $CEff = [N_n \times n] / S_{j,n} [N_j/(1-T_j)]$. Ce coefficient est compris entre 0 (système qui ne produirait aucun sortant) et 1 (système sans redoublements ni abandons).

Comme il a été indiqué par ces mêmes auteurs, on peut en outre décomposer le coefficient pour identifier deux coefficients dérivés : - le premier correspondant à une situation dans laquelle il n'y aurait que des abandons (selon la fréquence observée dans le pays) sans redoublements ($t_j=0$), le second pour une situation hypothétique dans laquelle il n'y aurait aucun abandon, mais avec une fréquence de redoublements telle que celle observée. Le produit des deux coefficients est égal à $CEff$, et la comparaison de leurs valeurs numériques renseigne sur la dimension qui a l'impact principal pour expliquer le niveau d'efficacité interne dans le cycle considéré.

Si on considère une cohorte donnée d'élèves issue de l'un des systèmes de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL, l'idéal serait que 100% des élèves de cette cohorte termine le cycle de 6 ans sans redoublement. Dans le cas contraire, plus on s'éloigne de 100%, plus le système devient inefficace. Ainsi, les données de l'USAID (2009) sur la cohorte des élèves qui ont pu terminer la 6^{ème} année par pays de la CEPGL, permettent d'apprécier leur efficacité interne.

Tableau 55 : Taux d'achèvement d'une cohorte pour les pays de la CEPGL

Sexe	1961/62 Rwanda	1962/63 Rwanda	2003/ Rwanda	2004/ Burundi	1962/63 RDC ²⁷	1970/71 RDC ²⁸	2007/ RDC
Ensemble	13,6	17	13,4	35,9	25,9	38,2	27,4
Filles	6,7	11,8	11,8	32,0	18,3	28,6	24,7
Garçons	17,9	19,7	14,8	38,5	29,4	43,3	29,9

Source : USAID (2009)

²⁷ Donnée tirée dur rapport UNESCO/RDC (2009).

²⁸ Donnée tirée dur rapport UNESCO/RDC (2009).

Ces données permettent d'affirmer que respectivement par année et par pays, les systèmes de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL sont globalement inefficaces. Aucun de ces pays ne s'approche de 50% du taux d'achèvement d'une cohorte considérée et le Rwanda présente une situation alarmiste, car, au total 13,4% terminent les 6 années de l'enseignement primaire et les garçons achèvent le cycle plus que les filles. Ce qui explique en termes de financement que 86,6% des ressources allouées à ce système en 2003 ont été gaspillées. En plus, le niveau d'efficacité interne atteint en 2003 est moins que celui atteint en 1961/62.

La tendance est la même au Burundi: En 2003, 64,1% des élèves de cette cohorte n'ont pas terminé 6 ans prévus de l'école primaire. Ce qui signifie que la même portion des ressources ont été gaspillées parce qu'elles n'ont pas produit les résultats attendus.

Bien que le coefficient d'efficacité interne trouvé par le ministère de l'Éducation au Burundi en 2004 (47,1%) soit un peu supérieur à celui d'USAID (35,9%), ils partagent la même conclusion selon laquelle le système de l'enseignement primaire au Burundi est moins efficace, car, plus de 50% des ressources investies pour ce cycle ne produisent pas de résultats.

Quant à la RDC, moins que le Burundi et plus que le Rwanda, elle n'arrive pas à un tiers d'élèves qui terminent 6 ans prévus de l'école primaire, car 72,6% d'élèves de cette cohorte de 2007 n'achèvent pas 6 ans de l'école primaire. En comparaison avec la situation en 1962/63 en RDC/Zaïre, nous trouvons que l'année scolaire 2007 ne dépasse que de 2,5% seulement. Cependant, l'année 2007 est loin d'atteindre la situation de 1970/71, car l'écart y est de 10,8%. Ce qui explique que pour la RDC/Zaïre, au lieu que l'efficacité interne progresse par rapport au niveau atteint 30 ans avant, elle s'est détériorée.

En RDC en 2007 où les données sont disponibles, il existe une forte disparité entre le milieu de résidence des élèves. En milieu rural seulement 15,5% (11,5% pour filles versus 19,0% pour garçons) d'élèves de la même cohorte terminent 6 ans de l'école primaire contre 41,9% en milieu urbain (39,7% pour filles versus 44,1% pour garçons). En plus, il existe une disparité entre filles et garçons, la faveur étant aux garçons.

La disparité existe aussi en RDC entre régions et sexes. La Ville de Kinshasa possède plus d'élèves de la même cohorte qui terminent 6 ans de l'école primaire (59,5%, soit, 59,0% filles versus 60,0% garçons). Elle est suivie de la région Kasai Oriental (34,3%, soit, 26,6% pour filles versus 41,8% pour garçons), de la région du Sud – Kivu (25,4%, soit, 21,1% pour filles versus 29,1% pour garçons), de la région de Katanga (24,6%, soit, 24,4% pour filles versus 24,7% pour

garçons), de la région de Kasai Occidental (23,5%, soit, 20,7% pour filles versus 25,5% pour garçons), de la région de Bas – Congo (23,1%, soit, 23,0% pour filles versus 23,2% pour garçons), de la région de Bandundu (14,6%, soit, 25,6% versus 20,0%), de la région de Nord-Kivu (18,1%, soit, 14,2% filles versus 22,0% garçons) et enfin de la région Orientale (14,0%, soit, 11,4% pour filles versus 16,3% garçons). Ces résultats justifient non seulement la disparité par sexe, par région et par milieu, mais aussi, un gaspillage des ressources allouées au système de l’enseignement primaire en 2007 pour la République Démocratique du Congo.

Les résultats sur les pays de la CEPGL permettent d’affirmer que les Gouvernements de ces pays ont un travail qui n’est pas facile de réduire les taux d’abandons et de redoublements pour que non seulement les élèves terminent le cycle de l’enseignement primaire avec plus de connaissances, mais aussi que les ressources allouées à l’enseignement primaire en tant que choix d’investissement soient efficaces et rentables.

Dans ce sens, en plus des résultats que nous empruntons de l’USAID, nos analyses personnelles permettent de déterminer le coefficient d’efficacité interne globale et partielle soit, avec seulement redoublements ou alors abandons.

Tableau 56 : Coefficient d’efficacité interne à l’école primaire aux pays de la CEPGL

Indice d’efficacité interne	Pays				
	Rwanda 2003	Rwanda 2008	Burundi 2003	Burundi 2005	RDC 2007
Indice global	0,32	0,39	0,30	0,34	0,68
Nombre d’années-élèves par niveau	18,8	15,6	19,8	17,5	8,9
Indice avec seulement les abandons	0,49	0,55	0,65	0,77	0,77
Indice avec seulement les redoublements	0,80	0,82	0,65	0,58	0,84

Source : *Calculs personnels*

Il ressort de ces résultats que le système de l’enseignement primaire en RDC pendant l’année scolaire 2007 est inefficace (0,68) avec une grande disparité entre le milieu urbain et le milieu rural (65% en milieu rural versus 75% en milieu urbain). En plus, ce système a gaspillé 32% des ressources qui lui ont été allouées. Parmi l’abandon et le redoublement, origines des gaspillages des ressources de l’éducation, nous trouvons que plus de ressources ont été gaspillées par le phénomène de redoublement, soit 23% pour le redoublement versus 16% pour les abandons. Cette conclusion s’applique à l’utilisation des ressources par milieu de résidence. Nous

trouvons qu'il a fallu en moyenne 9 ans pour terminer l'école primaire au lieu de 6 ans, avec 1762 Années-Elèves dépensées en excédant dans l'ensemble dont, 1169 dépensées par les abandons et 617 dépensées par les redoublements. Bien que le milieu urbain et le milieu rural aient tous gaspillé des ressources, le milieu rural (1894 année-élèves) en a gaspillé plus par rapport milieu urbain (1482 années-élèves).

Dans ce contexte, il est évident d'affirmer que le système éducatif de la République Démocratique du Congo souffre de la déperdition scolaire, et par conséquent, un blocage à l'avancée vers la réalisation des engagements relatifs à l'Education Pour Tous et ceux de l'Education Primaire Universelle du fait qu'il faut faire plus en quantité dans un contexte de ressources limités et d'inefficacité aiguë.

Cette situation d'inefficacité interne est aussi observée plus fortement au Burundi par rapport à la République Démocratique du Congo car, les données dans le tableau 56 indiquent que le système de l'enseignement primaire au Burundi entre 2003/04 et 2004/05 est inefficace. Pendant l'année 2005, nous remarquons un léger accroissement de 4% par rapport à 2003. Donc, 70% des ressources ont été gaspillées en 2003 et 66% pour l'année scolaire 2005.

Les redoublements sont à la base de plus d'inefficacité par rapport aux abandons toutes les années scolaires respectivement analysées au niveau national et par sexe. En 2005, s'il n'y avait eu abandons seulement, l'indice d'efficacité interne serait de 77% pour l'ensemble, 78% pour les filles et 76% pour les garçons. Par contre, s'il y avait eu redoublement seulement, l'efficacité serait de 58% dans l'ensemble, 57% pour filles et 59% pour garçons.

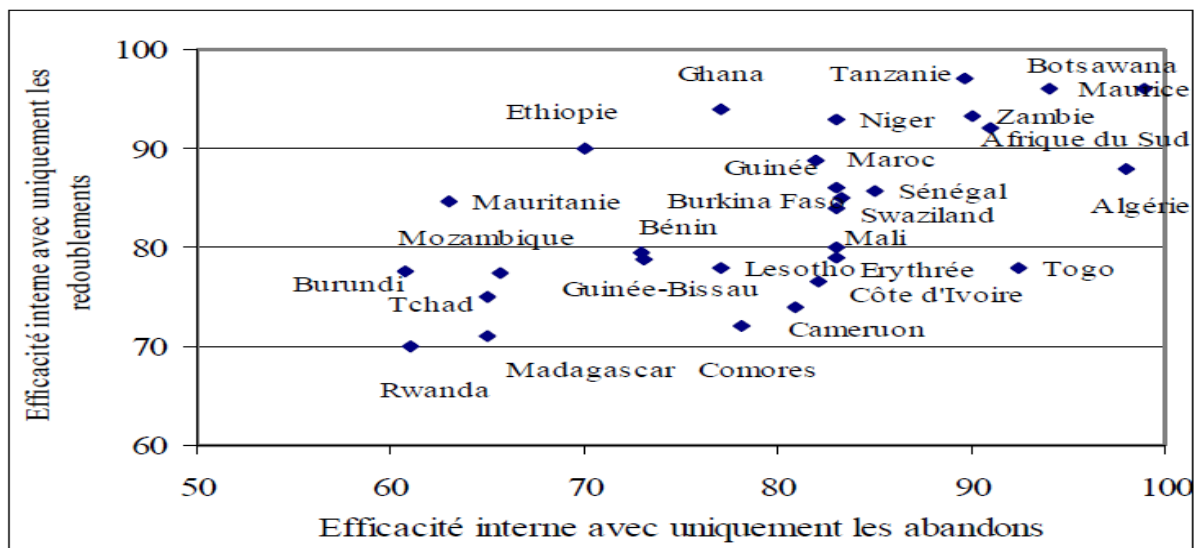
La conclusion de nos analyses se corrobore avec les résultats de l'analyse du secteur de l'éducation au Burundi réalisée en 2005, qui conclut que le système éducatif du Burundi en 2004 est inefficace, car, il est de 47,1% pour le primaire, 55,7% pour le collège et 73,3% pour le lycée. Donc, pour le primaire, 52,9% des ressources qui lui ont été attribuées n'ont pas produit des résultats attendus.

Comme il a été constaté pour la RDC/Zaire et le Burundi, le Rwanda possède une efficacité interne de l'enseignement primaire faible. Pour toutes les années scolaires analysées, il n'arrive pas à 40% en dépit de la croissance observée respectivement d'une année à l'autre entre 2003 à 2008. Avec seulement 39% d'efficacité interne, nous sommes en droit d'affirmer que 61% des ressources publiques destinées à l'enseignement primaire ont été gaspillées par les abandons et les redoublements en 2008. Il aura fallu 16 années-élèves pour produire un seul diplômé de

l'école primaire. En moyenne, il faut 3 années-élèves pour que l'élève passe d'une classe inférieure à une classe supérieure. Le coefficient d'efficacité interne serait de 55% avec redoublement seulement sans abandon en 2008 versus 82% pour les abandons seuls sans les redoublements.

Ceci justifie que les redoublements ont plus consommé les ressources allouées à l'enseignement primaire par rapport aux abandons. Comme l'indique le rapport de l'UNESCO/BREDA pole de Dakar²⁹, le Tchad et le Rwanda sont les pays qui présentent le plus faible degré d'efficacité dans les flux d'élèves du fait des abandons et des redoublements en 2002/03. Cela a été confirmé aussi dans le rapport de l'UNESCO (2005) qui précise qu'au Burundi, à Djibouti, au Niger, aux Territoires autonomes palestiniens, au Rwanda et au Soudan, 40% des élèves quittent l'enseignement primaire sans l'avoir terminé. Voici ci-dessous la dispersion de certains pays africains en termes d'efficacité interne partielle en 2002/2003.

Graphique 35 : Efficacité interne partielle aux pays africains entre 2002/03 ou proche.³⁰



Source : World Bank/Burundi (2006, p.87)

Les données du graphique ci-dessus viennent confirmer la conclusion des résultats de notre analyse qui indiquent que l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL et surtout au Rwanda et au Burundi est faible suite aux phénomènes d'abandons et des redoublements qui y sont très élevés. Jusqu'à la dernière année de notre analyse, ces pays

²⁹ www.poledakar/chapitre4.

³⁰ www.poledakar.org/MGT/Tchadchap4

n'atteignent pas la moyenne, par région linguistique de l'année 2000, comme l'indiquent les données du tableau 57.

Tableau 57 : Coefficient d'efficacité interne, année 2000 ou proche

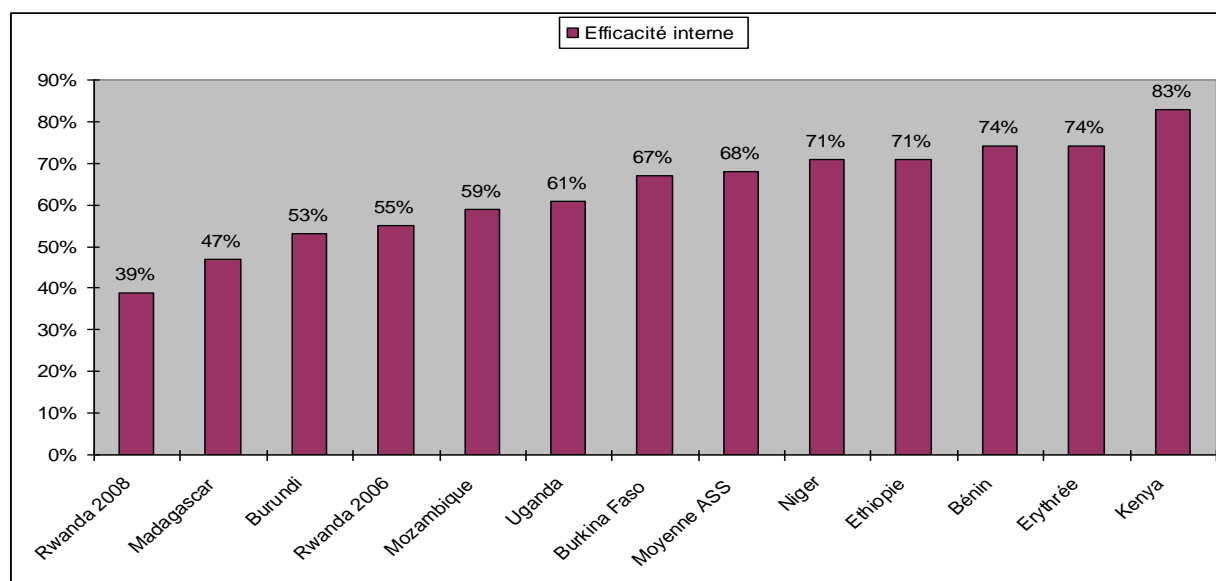
Région	Coefficient d'efficacité interne
Moyenne Afrique	0,70
Moyenne pays Anglophones	0,77
Moyenne pays Francophones	0,67
Rwanda (2008)	0,39
Burundi (2005)	0,34
RDC (2007)	0,68

Source: Rapport de l'UNESCO sur l'EPT (2002) et calculs personnels

Le Rwanda enregistre un retard de 0,31 du coefficient d'efficacité par rapport à la moyenne de l'Afrique, de 0,38 par rapport à la moyenne des pays Anglophones et de 0,28 par rapport à la moyenne des pays francophones. Le Burundi enregistre plus d'écarts en absolu 0,36 par rapport à la moyenne de l'Afrique, soit aussi plus du double, 0,43 par rapport à l'Afrique Anglophone et 0,33 par rapport à l'Afrique Francophone. La RDC dépasse légèrement la moyenne de l'Afrique Francophone (+0,1), mais reste inférieure à la moyenne de l'Afrique (0,002) et de l'Afrique Anglophone (0,09).

Eu égard à la situation de l'efficacité interne de l'enseignement primaire en Afrique en 2006, le rapport de la Banque Mondial indique que non seulement le Rwanda et le Burundi possèdent une efficacité interne faible, mais aussi d'autres pays de la sous région affichent la même situation comme l'indiquent les données du graphique suivant.

Graphique 36 : Efficacité interne de l'enseignement primaire dans certains pays subsahariens en 2006

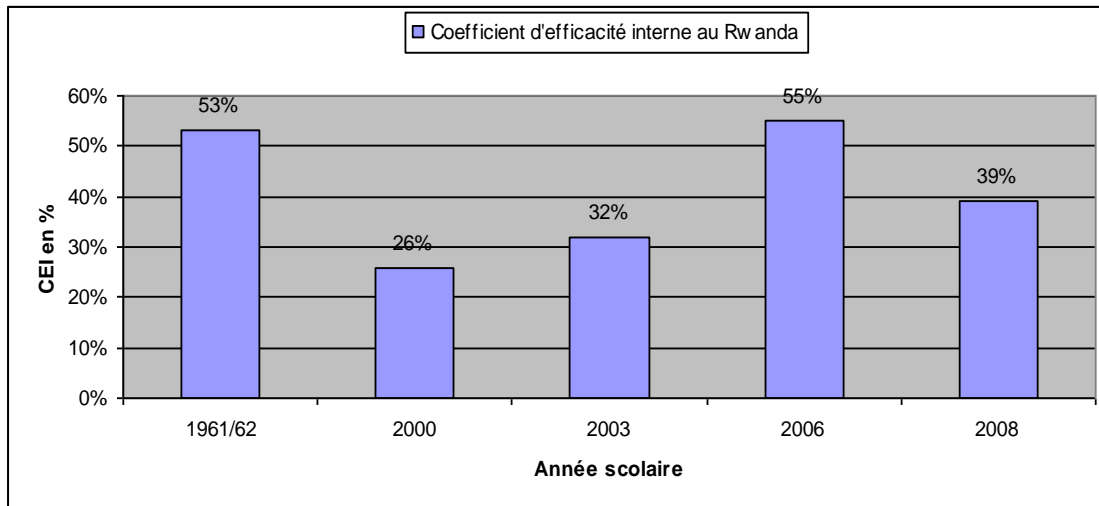


Source : World Bank (2009) et résultats de notre analyse pour Rwanda 2008

Ces résultats qui corroborent, avec ceux présentés précédemment, permettent d'affirmer que le système de l'enseignement primaire rwandais est le plus faible en Afrique subsaharienne en 2006. Sa situation, en 2008, n'atteint pas le niveau d'efficacité interne du Madagascar qui est considéré en 2006 comme le moins avancé hormis le Rwanda. Nous remarquons que le Rwanda n'atteint pas la moitié de la Tanzanie et pourtant voisine, moins que celui de la moyenne de l'échantillon des pays subsahariens et moins que tous les pays de l'Eastern African Community.

La dégradation du coefficient d'efficacité interne au Rwanda n'est pas une situation particulière à la période 2008, car, le niveau atteint par ce pays depuis 2000 n'est moins que celui atteint en 1961/1962 comme l'indiquent les résultats présentés dans le graphique 37.

Graphique 37 : Evolution du coefficient d'efficacité interne au Rwanda entre 1961 et 2008



Source: Résultat de notre analyse à partir des données du MINEDUC/Rwanda

Nous remarquons de ces résultats que l'efficacité interne de l'enseignement primaire au Rwanda est moins que le niveau que ce système avait atteint en 1961/62, avec un écart considérable en faveur de l'année 1961/62 de 14% par rapport à 2008, de 21% par rapport à 2003 et de 27% par rapport à 2000. Dans ce contexte, où 47 ans après les indépendances, l'enseignement primaire rwandais n'atteint pas le niveau d'efficacité interne atteint de 53% en 1961/62, nous pensons qu'il est évident de mettre en évidence les différentes perturbations que ce pays a connues comme étant l'une des raisons majeures de l'inefficacité interne, même s'il faut reconnaître que les capacités d'accueil ont été décuplées³¹. Comme nous l'avons indiqué plus haut, en situation de conflits, la scolarisation et le maintien des élèves à l'école deviennent difficiles, et par suite aux contraintes diverses liées aux conflits, les élèves abandonnent l'école ou reprennent.

5.5. Impact d'abandon et de redoublement sur le financement de l'enseignement primaire rwandais

Dans une situation où le taux de redoublements et d'abandons sont élevés, peu d'élèves achèvent le cycle de l'enseignement primaire et par conséquent, l'efficacité interne est jugée faible. Ce qui justifie en d'autres termes que les ressources allouées à ce cycle d'enseignement sont gaspillées par le phénomène d'abandons et des redoublements dans le sens que ces

³¹ Si le nombre total d'élèves du primaire était de 2,2 millions en 2009, selon la même source de l'ISU/UNESCO il était en 1962 de 230 000 élèves.

ressources investies n'auront pas permis la réalisation de la production escomptée de manière efficace.

En principe, comme les études de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL durent 6 années scolaires, les élèves inscrits devraient pour chaque année de leur scolarité passer d'une classe à une autre. Mais suite au phénomène d'abandons et de redoublements, nous avons remarqué que les élèves ont consommé plus de 6 années-élèves. Or, la scolarisation étant un investissement, les dépenses sociales et privées sont engagées chaque année scolaire et l'ensemble des dépenses engagées constitue le coût unitaire. Si donc, un élève redouble dans une classe, il aurait consommé le double des dépenses qu'il aurait consommées normalement, c'est-à-dire en situation sans redoublement. En plus, s'il abandonne, il n'aura pas acquis les connaissances nécessaires qui lui permettraient de participer à son développement individuel et de la société. Donc, les investissements engagés pour lui n'auront pas permis de produire un diplômé acteur au développement.

Dans tous ces deux cas, les ressources engagées auraient été gaspillées. Dans ce contexte, si un système est doté d'un taux élevé des abandons et des redoublements, il lui serait difficile de réaliser l'Education Pour Tous et l'Education Primaire Universelle.

Si nous considérons les résultats de nos analyses sur l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL, nous trouvons que leur système de l'enseignement primaire est inefficace, ce qui veut dire donc qu'il gaspille des ressources. Dans une telle situation, les ressources engagées forment des enfants qui pourront ne tirer qu'un faible bénéfice de leur passage dans l'institution scolaire.

Les résultats sur le rapport input/output entre le nombre total d'années investies et la durée normale des études pour produire le nombre des diplômés considérés, qui donne le coefficient d'augmentation du coût de chaque élève est de 3,1 en 2003 et de 2,6 en 2008 pour le Rwanda ; de 3,3 en 2003 et de 2,2 en 2005 pour le Burundi et 1,5 en 2007 pour la RDC. Si nous considérons le coût unitaire pour le Rwanda en 2008 qui est de 18.720 Frw (MINEDUC/Rwanda, 2009) et celui du Burundi en 2004 qui est de 15.033 Fbu (MINEDUC/Burundi), nous trouvons que des ressources énormes ont été gaspillées comme l'indiquent les données du tableau 58.

Tableau 58 : Calculs des gaspillages des dépenses suite aux abandons et aux redoublements

Indicateurs	Rwanda	Burundi
	2008	2005
Diplômés produits	303	469
Dépenses théoriques (sans abandons et redoublements)	34 014 240Frw 75 651,3 US\$	42 302 862Fbu 143 399,5 US\$
Dépensés consommés pour produire les diplômés	88 171 200Frw 149 442,7US\$	123 090 204Fbu 417 254,9 US\$
Dépenses gaspillées/Excédents	54 156 960Frw 225 094 US\$	80 787 342Fbu 560 654,4 US\$

Source : Résultats de notre analyse

Si nous considérons le coût annuel moyen des dépenses publiques de l'enseignement primaire rwandais en 2008, il aurait fallu 34.014.240 Frw pour produire 303 sortants. Mais, la situation réelle indique qu'il a fallu 88.171.200 Frw. La différence entre la prévision et la réalité est de 54.156.960 Frw. Cette différence semble indiquer que les ressources dépensées à l'enseignement primaire sont gaspillées en 2008 suite aux redoublements et aux abandons.

Quant au Burundi en 2005, il aurait fallu 42.302.862 Fbu pour produire 469 sortants, mais la situation réelle indique qu'il a fallu 123.090.204 Fbu, avec une différence de 80.787.342 Fbu d'excédent.

Ceci justifie que la faible efficacité interne du système éducatif entraîne la hausse du coût par diplômé en ce sens que chaque élève consomme en moyenne plus de 6 années - élèves pour obtenir son diplôme. Connaissant le taux de redoublement et le budget alloué à l'enseignement primaire en 2008, nous pouvons déterminer les ressources gaspillées par le phénomène d'abandons et de redoublements pendant la seule année scolaire au Rwanda.

Tableau 59 : Dépenses gaspillées par les redoublements et abandons au Rwanda en 2008

Dépenses publiques par élève (en Frw)	23 552	39,9 US\$
Effectif élèves	2 190 270	3 712,3 US\$
Dépenses totales (Frw)	51 585 239 040	87 432 608 US\$
Proportion de redoublants	18,0%	
Proportion d'abandons	11,3%	
Coût du redoublement (Frw)	9 285 343 027	15 737 869,5 US\$
Coût d'abandons (Frw)	5 829 132 012	9 879 884 US\$
Coût redoublement+ abandon (Frw)	15 114 475 039	25 617 754,3 US\$

Source: Calculs à partir des données du MINEDUC (2008)

Nous remarquons que sur les dépenses totales privées et sociales de 51.585.239.040 Frw, 15.114.475.039 Frw ont été gaspillées par les abandons et les redoublements. Le redoublement a en gaspillé plus, soit 9.285.343.027 Frw plus que l'abandon qui enregistre 5.829.132.012 Frw. Dans ces mêmes conditions, pour réaliser l'Education Primaire Universelle en 2015, il faudra que toutes les ressources de l'éducation soient allouées à l'enseignement primaire. Ce qui n'est pas aussi évident, car bien que l'enseignement primaire soit pris comme prioritaire dans les documents des politiques de l'éducation et des stratégies de réduction de la pauvreté, il ne constitue pas la limite d'acquisition des connaissances susceptibles de développer l'individu et la société rwandaise en général.

Dans la situation comme celui du Rwanda, où les salles de classe sont surchargées, nous pensons que la faible efficacité interne entraîne la hausse du coût budgétaire dans le sens que l'on souhaite maintenir les taux de scolarisation de plus de 100%. Il y a hausse du coût budgétaire parce que le gouvernement et ses partenaires sont obligés de créer de nouvelles salles de classe, de recruter des nouveaux enseignants, de produire plus des matériels et manuels pédagogiques supplémentaires, etc. Dans le cas contraire, on exclurait une partie d'enfants de jouir de leur droit à l'éducation et par conséquent réduirait les taux de scolarisation.

L'école étant une entreprise de production, pour être efficace elle devrait transformer ses moyens en résultats tels qu'ils en sont planifiés. Pour le cas du primaire, les enfants resteraient en classe jusqu'à la fin du cycle et acquerraient les connaissances de base prévues. Cependant, il serait prétentieux à notre sens, d'affirmer que les enfants qui ont abandonné l'école au niveau de deuxième jusqu'en sixième année n'ont rien appris ; ils ont probablement appris des choses utiles. La réalité serait d'affirmer que les élèves qui ont abandonné en première année ont probablement appris très peu des choses que ceux qui ont abandonné en deuxième année et vice versa entre la classe inférieure et la classe supérieure.

5.6. Analyse de la qualité des apprentissages des élèves aux pays de la CEPGL

Par éducation de qualité, on sous-entend une éducation qui satisfait aux besoins d'éducation fondamentale tout comme aux besoins d'éducation tout au long de la vie. Elle enrichit la vie des apprenants. Peu importe le genre, la richesse, le lieu, la langue ou l'origine ethnique, une éducation de qualité pour tous requiert :

- des apprenants en bonne santé, bien nourris et motivés,
- des enseignants bien formés et des méthodes actives d'apprentissage,

- des infrastructures adéquates et des matériels didactiques,
- un curriculum pertinent qui peut être enseigné et appris en langue locale et qui tient compte du savoir et de l'expérience des enseignants et des apprenants,
- un environnement qui non seulement encourage l'apprentissage, mais est accueillant, sensible au genre, sain et sûr,
- une définition claire et une évaluation exacte des résultats d'apprentissage incluant les savoirs, les habilités, les attitudes et les valeurs,
- une gouvernance et une gestion participatives,
- le respect et l'engagement envers les communautés locales et les cultures (Banque mondiale, 1995, citée par Altinok, 2008).

Si nous tenons en considération les critères d'une éducation de qualité et tenant compte du contexte d'urgence et d'après conflits comme c'est le cas des pays de la CEPGL, nous pensons que pour ces pays, l'éducation serait loin d'être de qualité, car les familles sont pauvres, les infrastructures et les manuels insuffisants, l'environnement caractérisé par les conflits interethniques et les guerres.

Cette définition de la qualité de l'éducation, complétée par celle de la Banque Mondiale (1995) citée par Altinok (2008) qui stipule qu'une définition adéquate de la qualité de l'éducation doit inclure les résultats des élèves à un test de performance, ont toutes les deux guidé notre raisonnement pendant nos analyses. En plus, la méthodologie du PASEC offre l'orientation de mesurer la qualité de l'éducation à partir des résultats au test.

Ainsi, en plus des caractéristiques des établissements scolaires que nous avons présentées dans le chapitre 3 et avant de présenter les résultats empiriques qui ont permis d'analyser les déterminants du phénomène redoublement et abandon pour le Rwanda où la réalisation des enquêtes a été possible, nous avons préféré commencer par l'analyse de la qualité des apprentissages des élèves. Cette qualité des apprentissages ne se mesure pas par les moyens investis que nous avons présentés dans le chapitre précédent, mais plutôt, comme l'indiquent Mingat et Rotokomalala (2001), par les résultats qui sont obtenus par les élèves. Les résultats des analyses sur la performance des élèves proviennent le plus souvent de deux sources: les données d'enquêtes sur les acquisitions des élèves et les données sur les résultats aux examens nationaux:

- les données d'enquêtes sur les acquisitions des élèves: les acquis sont mesurés à l'aide des tests standardisés fondés sur le contenu des programmes en vigueur. Les enquêtes Monitoring

Learning Achievement (MLA), initiées conjointement par l'UNESCO et l'UNICEF en 1992 afin de produire les indicateurs de qualité des systèmes éducatifs dans le cadre de l'Education Pour Tous (Suchaut, 2006) ont le mérite de fournir des informations comparatives sur les acquisitions des élèves en langue, en mathématique et en vie courante. Pour le cas du Rwanda et du Burundi dans notre recherche, nous n'avons exploité que les données de l'enquête MLA réalisée en 2003 et les résultats de l'évaluation PASEC 2008 pour le Burundi.

- les données sur les résultats aux examens nationaux: ces données présentent la réussite des élèves à l'examen à la fin du cycle. Étant donné le caractère des données obtenues du Conseil National des Examens au Rwanda, nos analyses se sont limitées à l'exploitation des variables telles que la réussite par province, par district, par sexe et par statut.

5.6.1. Résultats des enquêtes MLA sur les acquisitions des élèves en 2003

La première, et jusqu'à ce jour, la dernière enquête Monitoring Learning Achievement au Rwanda et au Burundi pour mesurer le niveau des performances des élèves a été réalisée en 2003 pendant le MLA I, phase mise en œuvre dans 49 pays en voie de développement. Elle a été réalisée au niveau de la 4^{ème} année et de la 5^{ème} année de l'école primaire en portant sur la lecture, le calcul et le savoir-faire. De façon résumée, les données du tableau 60 présentent les résultats de cette enquête MLA pour certains pays africains subsahariens ; ces résultats s'interprètent comme le pourcentage de réussite au questionnaire de mesure des acquisitions.

Tableau 60 : Niveau des acquisitions des élèves selon l'enquête MLA 2003.

Pays	Niveau acquis Equivalent MLA	Pays	Niveau acquis Equivalent MLA
Kenya	69	Côte d'Ivoire	51
Burundi	66	Mali	51
Ile Maurice	64	Afrique du Sud	50
Cameroun	60	Malawi	49
Madagascar	58	Namibie	48
Ouganda	58	Zambie	43
Rwanda	58	Sénégal	43
Zimbabwe	58	Zanzibar	42
Mozambique	54	Niger	41
Burkina Faso	53	Gambie	40
Togo	52	Tchad	35
Botswana	52	Nigeria	30
Guinée	52	Mauritanie	28
Moyenne des 26 pays	50		

Source: MINEDUC/Burundi (2005)

Il résulte de ces données que le Burundi fait partie des pays ayant obtenu le meilleur score en comparaison avec d'autres pays subsahariens. Il occupe la deuxième place avec 66% après le Kenya (69%). Le Rwanda, Madagascar, l'Ouganda et le Zimbabwe qui enregistrent un écart de 8% par rapport au Burundi et de 11% par rapport au Kenya, occupant la quatrième place avec 58%.

Bien qu'en termes d'acquisition des connaissances le Rwanda et le Burundi soient en position modérée par rapport au coefficient d'efficacité interne, ils n'arrivent pas au niveau de 70% qui permettraient de mentionner un progrès considérable. En outre, avec un taux de redoublement très élevé, nous nous demandons si leurs systèmes ne feraient pas objet de sélection des élèves et par conséquent, occasionnent plus d'abandons. Si tel n'est pas le cas, ces pays en dépit des contraintes multiples, occupent une position non négligeable par rapport à d'autres pays de la région subsaharienne en 2003.

Le caractère commun pour tous ces pays est qu'ils n'arrivent pas à un pourcentage plus intéressant de 70%, et cela permet d'affirmer que pendant cette période, le niveau des acquisitions des élèves est moyen dans les pays de la région subsaharienne en général, et au Burundi et au Rwanda en particulier. Cette constatation corrobore avec les conclusions de l'UNESCO (2008) dans le rapport sur le Suivi de l'EPT (2009), résumées en ces termes:

- il existe une disparité d'acquis entre élèves des pays riches et des pays pauvres, de même qu'à l'intérieur: des pays, des régions, des communautés, des écoles, des classes;
- en Afrique subsaharienne, moins de 25% des élèves de 6^{ème} année atteignent un niveau souhaitable en lecture dans 4 pays, et seulement 10% dans 6 autres pays;
- l'origine sociale des élèves, l'organisation du système éducatif et l'environnement scolaire expliquent les disparités d'apprentissage à l'intérieur de chaque pays;
- les infrastructures et les éléments de base, les manuels, les enseignants formés restent rares dans les pays en développement;
- le manque d'enseignants qualifiés constitue un défi d'actualité.

Comme nous l'avons mentionné dans les différents chapitres précédents, toutes ces contraintes sont présentes dans les pays de la Communauté des Pays des Grands Lacs, où peu d'élèves achèvent la 6^{ème} année primaire, les infrastructures, les manuels scolaires et éléments de base de l'école non seulement limités, mais marqués par une disparité entre provinces et districts.

5.6.2. Analyse des résultats aux examens nationaux

Comme nous l'avons décrit plus haut, les résultats aux examens de fin du cycle constituent un important facteur pour évaluer l'efficacité interne d'un système éducatif. Par manque des données suffisantes sur le Burundi et la RDC, nous avons plus analysé le système de l'enseignement primaire rwandais de 2005 à 2008.

Ainsi, après une période conflictuelle et interethnique, le Ministère de l'éducation au Rwanda, soucieux de mettre en place un système de transparence et d'équité dans la passation des examens qui ne tient pas compte du régionalisme et ethnique d'une part, et d'autre part, pour se rassurer du niveau de performance des élèves, a créé le Conseil National des Examens au ayant pour mission principale d'assurer la préparation, l'administration et la correction des examens du niveau primaire au niveau secondaire dans la transparence et l'équité. Ses tâches sont les suivantes (MINEDUC/Rwanda, 2008):

- assurer toute activité relative aux examens officiels du primaire et secondaire au Rwanda;
- élaborer les règlements régissant lesdits examens et toute autres formalités y afférentes;
- organiser et administrer les examens en toute transparence et équité ;
- délivrer les certificats et diplômes des candidats qui ont réussi ;
- orienter les élèves performants, compte tenu de leurs aptitudes, dans différents établissements scolaires ou instituts et dans des sections ou facultés appropriées ;

- établir en conformité avec la loi, l'équivalence des certificats et diplômes délivrés à l'étranger avec ceux délivrés au Rwanda ;
- se concerter avec les responsables chargés du développement des curricula ainsi que les inspecteurs scolaires dans le domaine des programmes.

Ainsi, comme l'indiquent les données de la figure qui suit, de l'organisation à la délivrance des diplômes, tout le processus est sous la responsabilité du Conseil National des Examens.

Tableau 61 : Processus de passation des examens nationaux au Rwanda en 2008

Période	Activité
Mars/ Avril	Préparation des fiches d'enregistrement des élèves
Janvier	Distribution des fiches dans les écoles, en général au début de l'année scolaire
Mai	Saisie des candidats dans la base des données
	Préparation des examens par les spécialistes
	Impression des examens sur cahier d'examen spécialisé, en général en Allemagne
	Réception des examens imprimés quelques jours avant la date et dépôt sur place sécurisée
	Distribution des examens dans les différents centres d'examen, sécurisé par la police nationale
Octobre/ Novembre	Passations des examens dans une stricte supervision des superviseurs des examens et police nationale
	Transfert des examens dans des centres de correction, en toute sécurité assurée par la police
	Entrée des résultats dans la base des données
Janvier	Publication des résultats
	Délivrance des diplômes

Source: Résultats de notre enquête au sein de CNE

Nous remarquons que la passation des examens officiels n'est pas à la responsabilité des agents du Conseil National des Examens, mais plutôt, implique un nombre important des acteurs parfois qui ne sont pas agents permanents du ministère de l'Education, tels que les districts, la police nationale, etc.

Selon les propos des agents dudit conseil que nous avons interrogés pendant nos enquêtes, des mécanismes sont mis en place pour assurer la sécurité des examens tout le long du processus. Ils ont en plus mentionné que les cahiers des examens sont faits de sorte que les différents correcteurs ne sachent ni le nom, ni numéro, ni même la provenance des élèves. Cela rentre dans

le processus d'éradiquer à jamais la disparité des élèves et ainsi l'égalité des chances pendant les corrections des examens.

5.6.2.1. Résultats aux examens nationaux au Rwanda

Officiellement, les examens de fin du cycle primaire au Rwanda, au Burundi et en RDC sont organisés à la fin du cycle (6^{ème} année) et ceux qui réussissent passent en première année du secondaire dans une école publique. Par contre, ceux qui échouent, mais ayant obtenu un bon résultat à la moyenne annuelle de l'école peuvent passer au cycle du secondaire, mais dans une école privée.

Pour le cas du Rwanda, les examens sont classés en trois catégories : les mathématiques, les sciences élémentaires et les langues. Les scores obtenus sont à leur tour classés en 9 grades numériques d'une part, et en grades en lettres d'autre part comme l'indiquent les données de la figure 4.

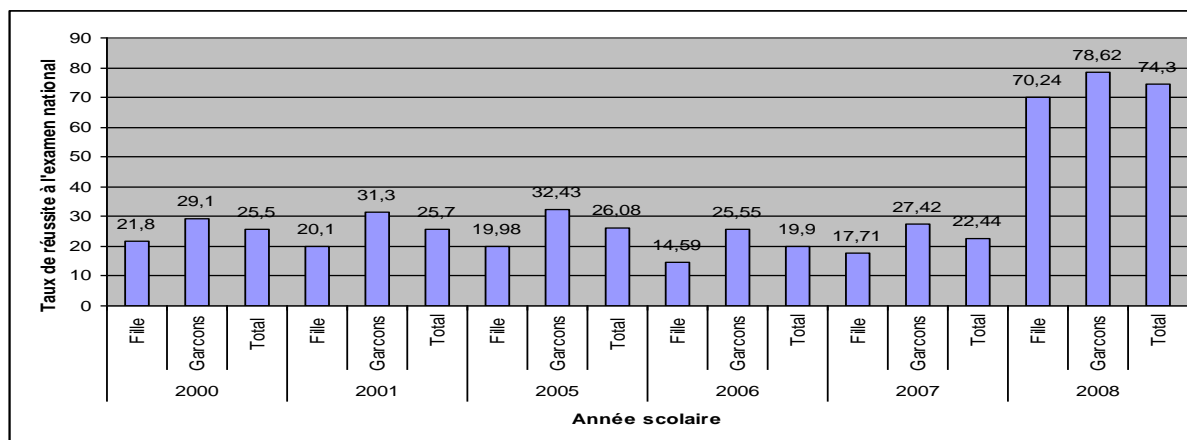
Figure 4 : Classification des scores à l'examen national au Rwanda en 2008

Raw marks	Numerical Grades	Letter Grades
1	Excellent (Grande Distinction)	A
2	Very good (Distinction)	
3	Credit (Satisfaction)	B
4		
5		
6	Pass (Passable)	C
7		
8	Fail (Echec)	D
9		
		E
		F

Source: CNE (2009)

Les résultats à l'examen national depuis 2008 peuvent être consultés en ligne sur internet par les candidats à partir de leur téléphone mobile via SMS ou sur connexion à MTN network. Voici le taux de réussite à l'examen national en 2000, 2001, 2005, 2006, 2007 et 2008.

Graphique 38 : Performance des élèves à l'examen national au Rwanda de 2000 à 2008



Source: Construit à partir des données du CNE (2000-2008)

Il ressort des données sur la réussite des élèves à l'examen national que l'efficacité interne de l'enseignement primaire rwandais a été très inefficace de 2000 à 2007, car pendant cette période, les taux de réussite sont non seulement pas élevés, mais aussi marqués par des décroissances considérables de 2006 et 2007 par rapport à la situation de 2000 et 2001. Il a fallu attendre l'année scolaire 2008 pour observer une croissance considérable qui dépasse de plus de 3 fois l'année scolaire 2007.

Nous nous demandons si réellement le taux de réussite intéressant pendant l'année scolaire 2008 ne serait pas dû à la politique de « 9 years Basic education », donc une logique d'école moyenne, introduite depuis plus de 2 ans dans les discours des politiques du Gouvernement et introduite par le Gouvernement rwandais depuis l'année scolaire 2009. Dans le cas, contraire, les causes à la base de ces résultats, si elles ont été maîtrisées tout en respectant la déontologie de l'évaluation du niveau des connaissances des élèves, il serait intéressant de le maintenir et les renforcer pour plus d'efficacité.

Quant à l'équité entre filles et garçons à la réussite aux examens nationaux, nous remarquons qu'en dépit de l'amélioration pendant l'année scolaire 2008, il existe une grande disparité et un retard des filles par rapport aux garçons qui n'ont cessé d'augmenter par rapport à l'année 2000, car, il est de 7,3% en 2000, de 11,2% en 2001, de 12,5% en 2005, de 11% en 2006, de 10% en 2007 et de 8,4% en 2008. Dans ce sens, comme il n'est pas justifié de faire scolariser plus d'élèves qui ne terminent pas pour affirmer être dans un processus efficace et qui conduit à la réalisation de l'Education Primaire Universelle, il est important de signaler des résultats sur la réussite des élèves par sexe que le système de l'enseignement primaire demeure non seulement

inefficace, mais aussi les filles le sont plus que les garçons. En plus, il existe une disparité entre les provinces et les districts .Comme l'indiquent les données du tableau 62, les districts de la Mairie de la Ville de Kigali occupent les trois premières places.

Tableau 62 : Les 10 premiers districts qui ont obtenu le bon résultat à l'examen au Rwanda 2008

Classement	Nom du district	Province
1	Kicukiro	Ville de Kigali
2	Gasabo	Ville de Kigali
3	Nyarugenge	Ville de Kigali
4	Nyagatare	Est
5	Nyanza	Sud
6	Bugesera	Est
7	Burera	Nord
8	Rusizi	Ouest
9	Rwamagana	Est
10	Musanze	Nord

Source: CNE (2009)

Comme l'a bien confirmé l'UNESCO (2008), les disparités existent à l'intérieur du pays surtout dans les pays en développement. Au Rwanda, certains districts présentent plus de bons résultats que d'autres. Le fait que les 3 premiers districts soient de la Ville de Kigali, permet d'affirmer que les districts de la Ville de Kigali ont plus de chances de réussir à l'examen national que ceux qui en sont éloignés. Ce qui traduit en d'autres termes une disparité entre le milieu urbain et le milieu rural. Il en est de même pour les provinces, car, les élèves de la Mairie de la Ville de Kigali ont plus réussi par rapport à ceux des provinces en 2008 comme l'indiquent les données du tableau 63.

Tableau 63 : Taux de réussite à l'examen national du primaire en 2008 par province

Province	% réussite 2008			% réussite en 2007		
	F	G	F+G	F	G	F+G
Est	73	83	78	32	41	36
Nord	70	77	73	18	27	22
Sud	70	77	73	16	26	21
MVK	90	92	90	15	25	20
Ouest	69	80	74	14	26	20

Source: CNE (2009)

Nous remarquons pour 2008 une disparité entre les provinces. La Mairie de la Ville de Kigali enregistre à plus de 12% par rapport à d'autres provinces, par exemple, 17% par rapport à la province du Nord et du Sud, 16% par rapport à la province de l'Ouest et 12% par rapport à la province de l'Est. Ceci justifie que les enfants de la Mairie de la Ville de Kigali ont plus de chances de réussir par rapport aux enfants des provinces.

En plus, il existe une légère disparité basée sur le statut des écoles, la faveur étant aux écoles privées qui dépassent les écoles publiques de 2% du taux de réussite et de 4% aux écoles libres subsidiées en 2008. Les écoles libres subsidiées (74%, soit 70% pour filles versus 78% pour garçons) qui sont plus nombreuses au pays possèdent un taux moins élevé par rapport aux écoles publiques (76%, soit, 71% pour filles versus 80% pour garçons) et écoles privées (78%, soit, 77% pour filles versus 81% pour garçons). En outre, les filles réussissent moins à l'examen national dans les écoles publiques par rapport aux écoles libres subsidiées et privées.

La disparité à l'examen national du primaire existe entre les écoles, car au moment où les moyennes de certaines sont bonnes, d'autres enregistrent un taux de réussite de 0%. Les données du tableau 64 indiquent les 16 premières écoles à l'examen national en 2008.

Tableau 64 : Liste des 16 premières écoles à l'examen national du primaire en 2008

N°	Nom de l'école	Moyenne	Nombre des candidats	Statut
1	Espoir de l'Avenir	4	19	Privée
2	Source du savoir	5	40	Privée
3	L'Horizon	5	63	Privée
4	Good foundation	5	32	Privée
5	Regina Pacis	6	52	Privée
6	Kabeza	6	57	Privée
7	APAPER	7	105	Privée
8	Saint Joseph	7	151	Privée
9	APAPEC Irebero	7	84	Privée
10	Kigali Parents	7	138	Privée
11	Sonrise	7	54	Privée
12	College George FOX Kagarama	7	9	Privée
13	Elena Guerra	7	23	Privée
14	La Fontaine	7	30	Privée
15	Espoir	7	21	Privée
16	Saint leonard	7	16	Privée

Source: CNE (2009)

En comparant les écoles entre elles, nous remarquons, à partir de la liste des écoles par statut, que toutes les 16 premières écoles sont privées. Par contre, parmi les écoles moins performantes, il y en a celles qui obtiennent 0% du taux de réussite. En 2007, 59 écoles primaires n'ont obtenu que 0% sans y ajouter ceux qui en sont proches. Il s'agit de : Akayange, Bihinga, Bubaji, Bugarura, Buhabwa, Busigari, Bwerakori, Bwiza, Byeru, Curugusi, Cyugaro, Gacurabwenge, Gataka, Gatoki, Gihiryi, Giko, Gishikiri, Gitare, Gitotsi, Gitwe, Kabare I, Kagabiro, Kageyo, Kansi A, Karambi, Karambo, Karongi, Kigwa, Kirwa, Kivuru, Mashaka, Minazi, Muduha, Mugali, Muhura Catholique, Murama, Muramba, Musenyi, Mushubi, Mushungo, Mustard, Mwegera, Mwulire II, Nkerima catholique, Nkerima protestante, Nkore, Ntarama, Ntete, Nyabipfura, Nyagatare, Nyagisozi, Nyarurama, Nyaruyaga, Rugarambiro, Rugera, Rugera, Rogogwe, Rwamatamu, Ryamuhire, Tambwe.

Parmi toutes ces écoles et celles qui sont proches d'elles, il n'y a aucune école de la Mairie de la Ville de Kigali.

En plus, les données sur les 21 premières écoles qui ont obtenu les bons résultats indiquent une grande disparité entre écoles publiques et écoles privées, d'une part, et entre province et Kigali, d'autre part. 19 sur 21 écoles sont de la Mairie de la Ville de Kigali et elles sont toutes du statut privé comme l'indiquent les données du tableau 65.

Tableau 65 : Liste des 21 premiers élèves à l'examen national de fin du primaire en 2008.

N°	Nom	Prénom	Nom Ecole	sexe	District	Province
1	Sekamana	Elvisian	La Colombière	M	Gasabo	MVK
2	Nsengumuremyi	Patrick	Sonrise	M	Musanze	Ouest
3	Umuhiza	Cynthia	La Colombière	F	Gasabo	MVK
4	Mutesi	Queen	Kigali Parents	F	Gasabo	MVK
5	Muganga	Luc Davy	L'Horizon	M	Gasabo	MVK
6	Akingeneye	Jean P.	Sonrise	M	Musanze	Ouest
7	Arakaza	Lise Janice	La Colombière	F	Gasabo	MVK
8	Bonerabose	Iragukujije	ECOLE INTERNATIONALE	M	Gasabo	MVK
9	Gashugi	Jacques	La Colombière	M	Gasabo	MVK
10	Irudukunda	Herve	L'Horizon	M	Gasabo	MVK
11	Umubyeyi	Christelle	La Colombière	F	Gasabo	MVK
12	Gatarayiha	Georgette	Kigali Parents	F	Gasabo	MVK
13	Katushabe	Lydia	Kigali Parents	F	Gasabo	MVK
14	Niyomwungeri	Obed	L'Horizon	M	Gasabo	MVK
15	Rubagumya	Clinton	Good Foundation	M	Gasabo	MVK
16	Abimana	Egide	GIKO	M	Ngororero	Ouest
17	Irudukunda	Fabiola	APAPEC Irebero	F	Gasabo	MVK
18	Intare	Paul	Good Foundation	M	Gasabo	MVK
19	Kabanda	Mudashiru	Kigali Parents	M	Gasabo	MVK
20	Habimana	Billy	APAPER Irebero	M	Gasabo	MVK
21	Umurerwa	Jackline	Remera Academy I	F	Kicukiro	MVK

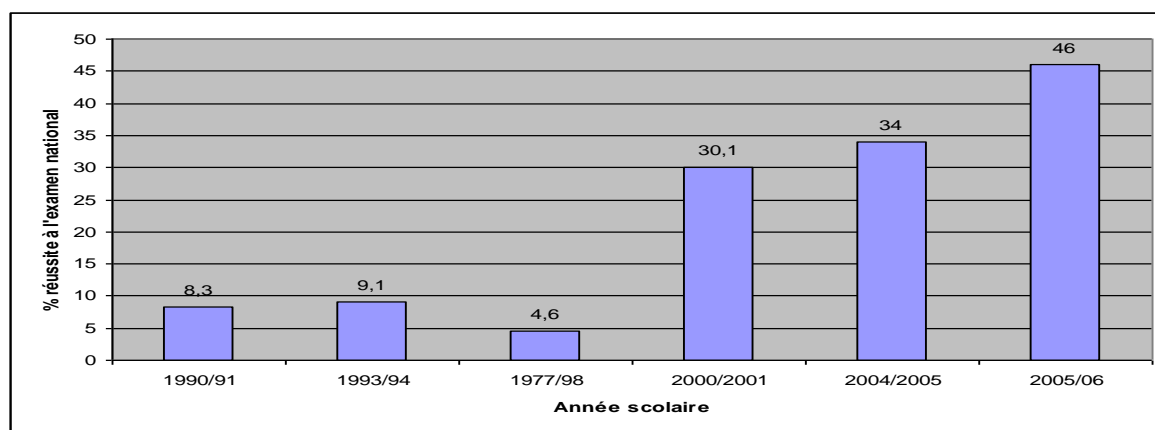
Source: CNE (2009)

Nous remarquons que 19 sur 21 premiers élèves proviennent des écoles de la Mairie de la Ville de Kigali qui sont toutes de statut privé et dont les coûts de scolarité sont les plus chers, donc non facilement accessibles par les enfants des pauvres. Cela ne perpétue-t-il pas une inégalité sociale envers l'école basée sur les conditions de vie des ménages? Au moment où dans les écoles primaires publiques et libres subsidiées, les enseignements sont gratuits depuis l'année scolaire 2003. Dans les écoles privées, le coût unitaire par élève est d'au moins de 100.000 Frw. En plus, il y a une inégalité de réussite entre les filles et les garçons parce que 8 filles seulement (38%) sont parmi les 21 premiers élèves à cet examen d'Etat.

Des toutes ces données présentées sur le Rwanda, nous en déduisons l'existence de disparité de la réussite basée sur le milieu par exemple, le cas de la ville de Kigali et les provinces, les districts entre eux, le sexe des élèves et le statut des écoles.

La problématique de l'inefficacité du système de l'enseignement primaire n'est pas seulement pour le Rwanda. Au Burundi la situation est similaire, car, en 2004, seulement 34% des élèves ont pu réussir à l'examen national de fin du cycle. Selon le HCR, 46% des candidats ont réussi à l'examen national de fin du primaire en 2005/2006.³² Les données du graphique 39 présentent l'évolution de la réussite à l'examen national du primaire de 1990 à 2006 au Burundi.

Graphique 39 : Evolution du taux de réussite à l'examen national du primaire au Burundi.



Source: MINEDUC/Burundi (2006), Niyongabo (2005)

Bien que les données sur le taux de réussite à l'examen de fin du cycle du primaire manifestent une croissance depuis 2000/2001, il revient à souligner que ce taux reste encore bas, car il n'arrive jamais à 50%. Ce taux est largement supérieur à celui du Rwanda respectivement en 2006 (19,90%), en 2005 (26,08%) et en 2007 (22,44%). Contrairement au Rwanda qui enregistre une décroissance entre 2005 et 2007, le Burundi manifeste une évolution positive depuis la fin des grands troubles vers l'an 2000.

Cependant le point commun pour les deux pays est que le taux de réussite aux examens de fin du cycle du primaire reste à désirer, raison pour laquelle, nous confirmons une fois de plus que le système de l'enseignement primaire de ces deux pays est inefficace, car, que ce soit le coefficient d'efficacité interne, le taux de réussite aux examens et le taux d'achèvement, ils sont tous faibles. Ainsi, ces pays font partie de ceux qui restent en retard vers la réalisation de l'Education Primaire Universelle.

³² www.unhcr.fr/cgi/bin (accédé le 15/10/2009)

Quant à la réussite des élèves au Rwanda par matière, les données du Centre National des Examens permettent d'affirmer une disparité comme l'indiquent les données de ce tableau 66.

Tableau 66 : Performance des élèves à l'examen national par discipline et par sexe au Rwanda

	2005			2006			2007			2008		
	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
Mathématiques/100	25,5	29,8	27,6	23,99	28,82	26,32	21,99	25,85	23,86	26,74	30,91	28,73
Kinyarwanda/34	21,8	21,4	21,6	23,25	22,94	23,1	19,02	18,67	18,85	18,05	18,33	18,19
English/33	6,74	6,96	6,85	6,28	6,45	6,4	5,03	5,0	5,0	6,78	7,18	7,99
French/33	12,2	12,9	12,6	9,48	9,9	9,7	9,9	10,23	10,1	7,66	8,35	6,97
Sciences/100	29,6	37,5	33,5	27,37	35,0	31,1	26,83	33,32	29,98	30,66	36,64	33,52

Source: CNE (2009).

Il ressort des données de ce tableau que les garçons sont plus performants que les filles en mathématiques, en anglais, en français et en sciences, avec un écart considérable en sciences élémentaires. Les filles ne réussissent bien que par rapport aux garçons en Kinyarwanda de 2005 à 2007.

En 2008, les garçons ont bien réussi dans toutes les disciplines par rapport aux filles. Ce qui justifie qu'en dépit de la parité de scolarisation brute et nette qui est bonne, une disparité considérable existe entre les filles et les garçons sur la réussite à l'examen de fin du cycle primaire. Le gouvernement rwandais devra donc investir dans la réussite des élèves pour se rassurer que tous les élèves et surtout les filles qui entrent en première année primaire terminent avec succès ce cycle de l'enseignement primaire et continuent au tronc commun actuellement défini dans ce pays comme faisant partie de « 9 years Basic education ». Dans le cas contraire avec un taux d'échecs élevé qui influent forcément sur les abandons, tous deux ayant conduit le système de l'enseignement primaire rwandais à une inefficacité interne, le Gouvernement rwandais aurait du mal à atteindre l'Education Pour Tous et l'Education Primaire Universelle tel qu'il est inscrit dans la politique en matière d'éducation en particulier, et de la vision 2020 et stratégie de réduction de la pauvreté en général.

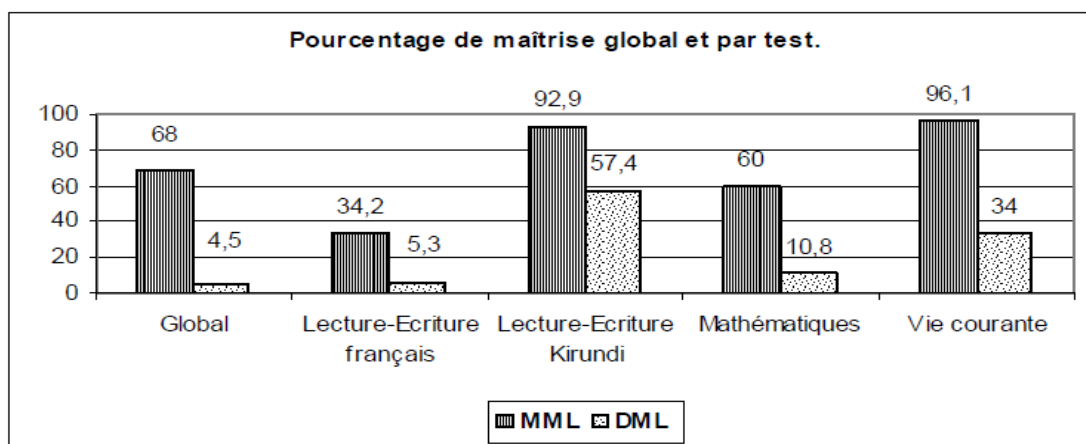
Les échecs à l'examen national de fin du primaire ne sont pas spécifiques du Rwanda. Comme l'indique le rapport sur le bilan commun de la République Démocratique du Congo de

2001, en RDC pendant l'année scolaire 1994, 55% d'enfants terminent l'école primaire sans avoir maîtrisé la lecture et l'écriture et 37,5% ne maîtrisent pas les calculs alors que 65,4% ne maîtrisent pas la culture générale. Ce qui fait que pour cette période, l'efficacité des enseignements à l'école primaire de ce pays est faible, car elle n'atteint pas 70%.

5.6.2.2. Analyse de réussite des élèves aux différents tests au Burundi

Les élèves des écoles primaires au Burundi ont participé aux tests différents dans la perspective de mesurer leur niveau de connaissance en mathématique, en langues et sujets de la vie courante. Les premiers résultats viennent du test réalisé en 2002 dans le programme « Monitoring Learning Achievement. »

Graphique 40 : Pourcentage de maîtrise globale et par test du Burundi en 2002



Source : PASEC/Burundi (2009)

MML : Seuil minimum de maîtrise

MDL : Seul désiré de maîtrise

Il ressort que les élèves des écoles primaires au Burundi sont performants dans certains cours (vie courante, 96,1% et Kirundi, 92,9%). En mathématiques, ils sont moyennement bons (60%). Par contre, leur niveau de maîtrise en Français est mauvais (34%). Ce qui signifie que ces élèves ont des difficultés en français (5,3%) qui est étudié comme langue étrangère et en mathématiques (10,8%).

En plus des tests MLA, l'évaluation du PASEC 2008/2009 fournit des informations plus détaillées sur les acquisitions des connaissances des élèves au Burundi.

Tableau 67 : Résultats des élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année aux tests PASEC 2008/2009

Cours	Moyenne (sur 100)	Ecart type	Intervalle de confiance	
			Born Inférieur	Borne supérieure
Deuxième année				
Début d'année				
Français	23,8	20,3	21,3	26,3
Mathématiques	61,3	20,4	59,1	63,5
Kirundu	42,8	25,8	40	45,5
Fin d'année				
Français	36,9	18,6	34,6	39,2
Mathématiques	53,9	21,6	52,1	55,8
Kirundu	41,9	26,7	39	44,8
Cinquième année				
Début d'année				
Français	34,9	14,7	33,3	36,5
Mathématiques	56,9	17,2	55,2	58,6
Fin d'année				
Français	38,9	15,4	36,9	40,8
Mathématiques	44,4	18	42,1	46,6

Source : PASEC/Burundi (2009).

Nous remarquons de ces résultats que le niveau des élèves en mathématique est plus élevé par rapport au français pour les deux classes au début et à la fin de l'année. C'est-à-dire que les élèves ont plus des difficultés en français. En plus pour la deuxième année seulement, les mathématiques prennent la première place suivie respectivement par le Kirundi et le français en début et fin d'année.

Mais en considérant le score dans l'ensemble, nous remarquons que dans aucun cours les élèves n'obtiennent 70% de taux de réussite. En plus, c'est en mathématique seulement où ils atteignent la moitié. Ce qui explique que des efforts doivent être consentit pour relever le niveau de maîtrises des matières enseignées à l'école primaire au Burundi.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux du Rwanda parce qu'eux aussi ils réussissent mieux à l'examen national en sciences et en mathématique plus que respectivement en Kinyarwanda, en Français et en Anglais. Les résultats en langues étrangères rejoignent la conclusion de l'UNESCO (2008) qui montre qu'en Afrique, moins de 25% des élèves de 6^{ème}

année atteignent un niveau souhaitable en lecture dans 4 pays, et seulement 10% dans 6 autres pays.

Si nous comparons les résultats aux examens nationaux au Rwanda, des résultats MLA au Burundi et les résultats PASEC Burundi, nous remarquons que les élèves sont moins performants en langues étrangères par rapport à la langue nationale et aux mathématiques et sciences. Une des hypothèses serait qu'avec la politique de la promotion des sciences et technologies au détriment des langues au marché de travail, les élèves et les familles investissent davantage dans les sciences et mathématiques. Au Rwanda et au Burundi par exemple, les élèves finalistes au tronc commun (cycle d'orientation) sont nombreux à choisir le domaine scientifique plus que les sciences humaines et sociales. Une des raisons est la bourse d'études plus accessible à ceux qui ont fini en sciences et mathématiques par rapport aux sciences humaines et sociales.

En plus de la disparition de réussite par matière enseignée, on observe aussi une disparité de réussite au Burundi par milieu de résidence en faveur du milieu urbain.

Tableau 68 : Réussite des élèves selon le milieu de résidence au test PASEC, 2008-2009

		Score moyen agrégé	Ecart-type	Intervalle de Confiance	
				Borne Inf.	Borne Sup.
2ème année					
Début d'année	Urbaine	55,1	21,8	52,5	57,6
	Rurale	38,5	18,0	37,8	39,2
Fin d'année	Urbaine	56,9	20,6	54,3	59,4
	Rurale	45,8	17,9	45,0	46,6
5ème année					
Début d'année	Urbaine	53,4	16,0	51,5	55,3
	Rurale	45,1	14,2	44,6	45,7
Fin d'année	Urbaine	48,7	18,8	46,3	51,1
	Rurale	41,8	14,9	41,2	42,5

Source : PASEC/Burundi (2009)

Nous constatons que pour les deux classes, les élèves du milieu urbain réussissent mieux que ceux du milieu rural au début et à la fin d'année. L'écart étant plus élevé en deuxième année par rapport à la cinquième année, cela étant plus accentué au début de l'année par rapport à la fin de l'année. Ces résultats vont dans le même sens que ceux du Rwanda à l'examen national parce que les élèves du milieu urbain réussissent mieux que ceux du milieu rural.

Selon ce rapport, globalement, toutes zones confondues, le niveau d'acquisition des connaissances de base est moyen. En plus, l'inégalité du niveau de performance est relativement faible entre différents groupes. Par contre, le centre Bujumbura enregistre un niveau d'acquis plus

élevé par rapport à la périphérie, petits villages et zone des collines, cela étant plus prononcé en deuxième année.

En considérant la réussite des élèves selon le genre, les résultats de l'évaluation du PASEC font remarquer un écart en faveur des garçons.

Tableau 69 : Réussite des élèves selon le genre au test PASEC, 2008-2009

		Score moyen agrégé	Ecart-type	Intervalle de Confiance	
				Borne Inf.	Borne Sup.
2ème année					
Début d'année	Garçon	41,7	19,4	40,7	42,7
	Fille	38,8	18,6	37,8	39,8
Fin d'année	Garçon	47,2	18,8	46,2	48,3
	Fille	46,6	18,3	45,6	47,7
5ème année					
Début d'année	Garçon	47,3	14,7	46,5	48,1
	Fille	44,5	14,4	43,7	45,3
Fin d'année	Garçon	43,9	15,6	43,0	44,8
	Fille	41,1	15,4	40,2	42,0

Source : PASEC/Burundi (2009)

Il ressort que les filles sont moins performantes par rapport aux garçons pour les deux classes et à la fois au début et à la fin de l'année. Selon ce rapport, au regard des scores moyens agrégés en français et en mathématiques, l'écart absolu avoisine 3 points en 5^{ème} année et moins d'un point en fin de 2^{ème} année. Cet écart est significativement nul dans toutes les disciplines considérées à l'exception des mathématiques en début de 5^{ème} année. De plus, la variabilité des résultats est identique pour les filles et pour les garçons.

En considérant l'âge des élèves et l'acquisition des connaissances au Burundi, les résultats au test du PASEC montrent que l'âge joue une influence sur les acquisitions des élèves.

Tableau 70 : Age moyen des élèves selon le niveau et effets sur les apprentissages

Niveaux	Statistiques descriptives			Modélisation					
	Moy	Intervalle de confiance		Sans score initial			Avec score initial		
		Borne Inf.	Borne Sup.	Français	Maths	Kirundi	Français	Maths	Kirundi
Deuxième année	9,87	9,73	10,01	0,0266*	0,0653***	0,0317**	0,0906***	0,0474	0,0693**
Cinquième année	13,38	13,20	13,57	-0,0303*	-0,0183		-0,0562*	-0,152***	

Source : PASEC/Burundi (2009)

L'augmentation de l'âge d'un an accroîtrait significativement le niveau des élèves de 2^{ème} année en français, kirundi et en mathématiques en absence du score initial. L'augmentation

moyenne est de 2,6%, 6,5% et 3,2% d'écart type respectivement. Par contre, l'âge aurait un impact négatif sur les acquisitions des élèves de 5^{ème} année notamment en mathématiques où on observe une diminution de 3% écart type en moyenne chez les plus âgés.

Par langue parlée par les familles, les données du PASEC montrent que le fait de parler le Kirundi à la maison aurait un impact positif et significatif sur les apprentissages des élèves, à tous les niveaux d'enseignement considérés, dans le modèle sans contrôle du score initial. En plus, parler le français à maison augmenterait significativement de 36,3% et 56,7% d'écart type les résultats de fin d'année respectivement de français et de mathématique en 2^{ème} année. En 5^{ème} année, l'effet n'est significatif qu'en mathématiques où les scores seraient en augmentation de près de 47,7% d'écart type. Comme le rapport conclu, la politique d'utilisation de la langue maternelle à primaire est bonne, car selon les résultats elle permet aux élèves de maîtriser la matière.

Les résultats du PASEC au Burundi (2009), nous introduisent à la question de savoir s'il faut voir le redoublement comme un instrument au service de la lutte contre les échecs scolaire ou seulement une entrave à la scolarisation primaire de tous les enfants. En moyenne, 36,6% de redoublement à l'école primaire en 2008. Ces redoublements ont eu un impact négatif sur l'apprentissage des élèves parce que les élèves ayant redoublé au moins une fois dans leur cursus présenteraient des faiblesses pédagogiques ne leur permettant pas d'évoluer en même temps que leurs camarades comme le montre le tableau 71.

Tableau 71 : Situation du redoublement par niveau d'enseignement et son effet sur les apprentissages des élèves

Niveaux	Statistiques descriptives			Modélisation					
	Prop.	Intervalle de confiance		Sans score initial			Avec score initial		
		Borne Inf.	Borne Sup.	Français	Maths	Kirundi	Français	Maths	Kirundi
l'élève a redoublé au moins une fois									
Deuxième année	0,70	0,67	0,74	-0,112**	-0,286***	-0,172***	-0,124***	-0,198***	-0,139***
Cinquième année	0,82	0,77	0,86	-0,228***	-0,205***		-0,0595	-0,104*	

Source : PASEC/Burundi (2009:78)

Les modèles non contrôlés par le score initial, les élèves ayant redoublé la dernière année du niveau d'enseignant évalué auraient considérablement amélioré leurs apprentissages. Le fait de redoubler la deuxième année pour les élèves du niveau considéré (respectivement la cinquième année) a pour effet moyen d'augmenter les résultats de ses élèves de 37,9% d'écart type en mathématique (respectivement de 39,6% d'écart type en français et 43,2% d'écart type en mathématiques).

Selon ce même rapport, 60% des enseignants et les parents sont favorables à faire redoubler leurs élèves, surtout en cinquième année pour préparer l'examen national. Nous le voyons bien, l'examen national constitue une machine de sélection qui influe sur le redoublement. Que ce soit au Rwanda et au Burundi, les familles se mobilisent pour que leurs enfants obtiennent de meilleurs résultats à l'examen national qui sanctionne l'orientation dans une bonne école publique au tronc commun.

Si nous tenons en considération les conclusions de Bernard, Simon et Vianou (2005) réalisé en Afrique subsaharienne, il y aurait des élèves qui abandonnent leurs études à cause de redoublement scolaire très élevé. Cette question sera plus détaillée aux chapitres 6, 7,8 dans lesquels nous présentons les résultats de notre enquête réalisée au Rwanda en 2008.

Le rapport PASEC (2009) propose certaines mesures pour renforcer la qualité de l'éducation au Burundi dont certaines nécessitent un coût à engagé alors qu'autres ne nécessitent aucun coût : assurer une meilleure dotation des classes en matériels et équipements pédagogiques, améliorer le ratio manuels par élève en classe, assurer une meilleure gestion des manuels scolaires de sorte que les élèves puissent les emporter à domicile, améliorer le ratio élèves : maître en assurant une meilleure gestion des enseignants, assurer une forte réduction du redoublement, construire de salle de classe, améliorer le processus de formation professionnelle initiale des enseignants, renforcer et mieux cibler la formation continue des enseignants, alléger les charges familiales, aider les enfants les plus vulnérables.

Si nous comparons ces mesures avec les caractéristiques des écoles et des enseignants que nous avons décrites au chapitre 3 de ce travail, nous remarquons qu'elles pourraient s'appliquer aussi le Rwanda, la RDC et bon nombre des pays de l'Afrique subsaharienne pour lesquels il y a une insuffisance en infrastructures, équipement d'appui et enseignants de qualité.

Pris dans leur ensemble, les résultats sur le coefficient d'efficacité interne et les résultats aux examens de fin du primaire dans le pays de la CEPGL, *permettent d'affirmer que le système*

de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL n'est pas efficace et a gaspillé des ressources financières qui devraient aider dans la scolarisation des enfants en demande de scolarisation, suite aux redoublements et abandons scolaires. En plus, les élèves qui échouent aux examens nationaux indiquent que peu d'enfants réussissent et pour les trois pays, peu d'enfants terminent l'école primaire. Si l'examen de fin du primaire est fait avec des fins purement pédagogiques qui consistent à évaluer le niveau des connaissances des élèves, nous pensons que la qualité de leurs enseignements est à renforcer davantage.

Le phénomène redoublement et abandon qui sont à la base des gaspillages des ressources est certainement causé par différents facteurs explicatifs. Dans la partie qui suit, nous présenterons nos analyses sur les causes de ce phénomène. Comme tout travail scientifique de terrain, nous allons commencer par la présentation du cadre méthodologique qui montre toute la démarche suivie jusqu'aux résultats de notre enquête.

**PARTIE III. FACTEURS EXPLICATIFS DE REDOUBLEMENT ET
ABANDON SCOLAIRE AU RWANDA**

CHAPITRE 6. CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ENQUETE

Dans les chapitres précédents, nous avons analysé les différentes caractéristiques de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL, et nous avons trouvé spécifiquement dans le chapitre 5 que le redoublement et l'abandon scolaire ont eu des effets conjugués et négatifs sur l'efficacité interne des services éducatifs. Mais nous n'avons pas indiqué les causes à la base de ce phénomène, en dehors d'une habitude de la pratique du redoublement. Ainsi, dans le souci d'apporter des réponses à cette question, nous avons réalisé une enquête dans 89 écoles primaires au Rwanda. L'objet de ce chapitre est d'indiquer comment nous avons procédé méthodologiquement depuis la collecte des données jusqu'à l'analyse et interprétation des résultats. En plus, pour cadrer notre étude par rapport aux débats, dans la littérature, sur les facteurs explicatifs aux phénomènes redoublement et abandon, nous allons présenter les explications apportées par différents chercheurs à ces phénomènes.

6.1. Contexte de l'étude

L'analyse du coefficient d'efficacité interne a indiqué que le phénomène redoublement et celui d'abandon scolaire ont eu un impact négatif sur l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs. Or, différentes recherches réalisées ailleurs au monde sur ces phénomènes révèlent que les principaux facteurs influençant le redoublement et abandon scolaire d'un système éducatif peuvent être familiaux, scolaires et individuels. En voici quelques explications des chercheurs.

6.1.1. Facteurs familiaux

Le célèbre rapport Coleman en 1966, confirme que « lorsqu'on les compare à ceux qui proviennent de milieux plus aisés, les élèves originaires de milieux défavorisés risquent davantage de rencontrer des difficultés scolaires. »

Abordant dans le même sens, Gingras (1995) souligne que les problèmes familiaux tels que la pauvreté, la violence dans la famille, l'éclatement de la famille et le décès d'un parent entraînent des effets perturbateurs chez chacun des membres de la famille. Les enfants transportent leurs problèmes à l'école, ils sont inquiets, agressifs ou déprimés. Les élèves qui vivent des problèmes à la maison sont plus vulnérables et plus susceptibles de développer des difficultés à l'école. Ils perdent le contrôle de leur vie et ne réussissent plus à fonctionner dans

leur milieu scolaire. Leurs problèmes prennent toute la place et les efforts à fournir à l'école deviennent des défis qui leur semblent impossibles de relever.

Or, comme nous l'avons indiqué au chapitre 3, 8% des élèves du primaire au Rwanda en 2008 sont orphelins, ce qui fait que si nous admettons la conclusion de l'auteur, l'effectif élevé des enfants orphelins dans ce pays serait une des raisons de l'abandon et de redoublement scolaire, ceci comme conséquence de leurs difficultés d'attention ou de comportement en classe. Cette question sera répondue dans la suite de ce travail.

En France, Beaudelot et Establet (1971) affirment que l'environnement familial ainsi que les membres de la famille durant l'enfance, ont une influence sur le rendement scolaire des élèves et que cet environnement peut devenir une cause de l'abandon et ou de redoublement scolaire.

Le travail de Murat et Rocher (2003)³³ indique en 2002/2003 que «les inégalités sociales entre élèves de 15 ans sont encore très marquées: en termes de retard scolaire, les enfants d'ouvriers sont 59% à avoir redoublé au moins une fois, contre 17% des enfants de cadres supérieurs. En termes de compétences, 21% des enfants d'ouvriers ont de médiocres performances en lecture contre 3% des enfants de cadres supérieurs.»

Si nous devons appliquer cette conclusion au contexte professionnel au Rwanda où plus de 70% de la population s'occupe de l'agriculture et de l'élevage traditionnels, cette profession des parents expliquerait le taux élevé de redoublement et abandon scolaire.

Les études de Begin et al. (1993) effectuées au Canada auprès des enfants sur leur expérience familiale concluent que la baisse de participation des parents à l'éducation scolaire de leurs enfants constitue un élément considérable dans la dégradation du rendement académique et il est vain d'espérer améliorer la situation en changeant une fois de plus les programmes et les méthodes d'enseignement.

Les études sur le fonctionnement familial démontrent que les enfants ont plus de risques d'abandonner leurs études si les parents valorisent peu l'école et s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire de leurs enfants, si le style parental est permissif et le système d'encadrement déficient (manque de supervision, de soutien et d'encouragement), s'il y a un manque de communication et de chaleur dans les rapports parents-enfants, et si les parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de leurs enfants (Leblanc et al, 1993).

³³http://insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/fporsoc02b.pdf accédé le 17/03/2011

De sa part Brossard et al. (1992), indiquent que les enfants qui proviennent des familles désunies ou reconstituées, à faible revenu ou en dépendance économique, où il y a plusieurs enfants, et les parents sont peu scolarisés, ont plus de risque d'abandonner l'école.

Nous avons vu au chapitre 1 de ce travail que les pays de la CEPGL font partis de plus pauvres de la planète en 2008 (Rwanda 152^{ème}, Burundi 166^{ème} et RDC 168^{ème} sur 169 pays). Dans ce cas, en appliquant la conclusion de Brossard, nous dirons que la pauvreté des familles à une influence sur le taux élevé d'abandon scolaire dans ces pays.

En plus, si nous admettons cette conclusion dans le contexte des pays de la CEPGL pour lesquels la moyenne d'enfant en famille est élevée (6,2 par femme en RDC, 6,4 au Burundi et 5,4 au Rwanda), nous dirons que cet effectif d'enfants élevé en famille aurait eu une influence sur l'abandon scolaire dans ces pays.

Or Rose et Shilington (1990) font remarquer que le taux de l'abandon scolaire est deux fois plus élevé chez les enfants pauvres que chez les autres.

Dans leurs missions, le bureau de coordination des affaires humanitaires (OCHA) au premier trimestre de l'année scolaire 2005, en République Démocratique du Congo, sous la direction de Youdi (2006), conclut que la guerre a eu des conséquences sur l'offre de l'éducation en détruisant les infrastructures scolaires, causant la mort des élèves ou des leurs parents. En plus, après avoir tout perdu, les parents sont devenus pauvres et par conséquent n'ont plus de revenu pour payer les frais scolaires de leurs enfants. Dans ce sens, quand les familles trouvent peu d'argent, seuls les garçons sont prioritaires. En outre, certains parents n'osent pas se séparer de leurs enfants de peur que les combats ne les emportent. D'où, en déstabilisant tout le système scolaire et familial, les enfants abandonnent et perdent leur scolarité.

Gingras (1995), estime que les problèmes sociaux peuvent être la cause d'une baisse importante de la motivation des jeunes à poursuivre leurs études et peuvent même les inciter à abandonner l'école. Dans ce sens, les pays de la CEPGL qui ont fait objet des conflits ethniques et armés seraient à la prise du problème d'abandon et de redoublement des élèves.

Jarousse et Mingat (1992, p.2) trouvent sur le Togo que « la proportion d'enfants des cadres est 5 fois plus faible parmi les enfants ayant abandonné leurs études que parmi ceux qui ont mené leur année à son terme (2% contre 10%). Parmi les enfants ayant abandonné, on trouve une proportion plus élevée d'enfants d'agriculteurs ».

Dans son étude sur les indicateurs de développement humain au Rwanda en 2003, le MINECOFIN (2004), aboutit à une conclusion selon laquelle 49,2% des élèves ont abandonné l'école à cause du coût des études. En plus, les enfants des fonctionnaires (9,9%) abandonnent moins que ceux des agriculteurs (23,0%) et sans emploi (20,4%).

Les résultats du Rwanda corroborent avec ceux de la recherche de l'UNESCO (2003) en République Démocratique du Congo en 2003 dans le cadre de l'analyse de la demande d'éducation dans ce pays. Ces résultats indiquent que 62,5% des enfants ne fréquentent plus l'école à cause des frais scolaires soit, 72,8% en ville et 60,4% en milieu rural.

Selon ce même rapport, la scolarisation obligatoire des enfants de 6-12 ans, demeure payante de sorte que la pauvreté des parents ne leur permet pas de respecter cette obligation. Le désengagement de l'Etat vis-à-vis du financement de l'éducation fait que la scolarisation dans ce pays soit de plus tributaire de la capacité des parents à l'assurer à leurs enfants.

La problématique du coût de scolarisation à la base de plus d'abandons scolaires a été confirmée par l'enquête de bien - être au Burundi en 2003 comme étant à la base de proche de 50% des abandons à l'école primaire (MINECOFIN/Burundi, 2003).

Nous concluons de ses résultats des chercheurs que les facteurs familiaux jouent une influence sur le phénomène redoublement et abandon scolaire. Ces conclusions seront comparées avec nos résultats sur le Rwanda en 2008, du Burundi en 2008 et de la RDC en 2010.

6.1.2. Facteurs scolaires

Bon nombre de chercheurs s'accordent pour mettre en cause plusieurs fondements du système scolaire à la base de l'abandon scolaire. Les méthodes d'enseignement et les attitudes des enseignants sont premièrement évoquées comme cause de l'abandon scolaire des élèves (Violette, 1991).

Pour Hrimech et al. (1993), un manque d'autorité, d'intérêt et d'implication des enseignants envers les élèves, un climat d'indifférence face à l'enseignement scolaire, demeurent les indices de l'abandon scolaire. Autrement dit, les enfants qui abandonnent l'école sont insatisfaits des comportements, des attitudes et de la qualité du travail des enseignants (Sullivan, 1988).

Il faut noter que l'échec scolaire est l'une des premières causes de l'abandon des études (Amen, 2000; Leblanc et al. 1993 et Vallard 1993). Cette conclusion est pareille aux résultats sur le Rwanda en 2003 car, les échecs scolaires sont à la base de 23,1% d'abandon scolaire.

Or selon Bernard, Simon et Vianou (2005, p.69-72) sur une étude réalisée en Afrique subsaharienne : en moyenne, plus le pourcentage de redoublants est élevé dans un pays, plus les élèves qui abandonnent l'école avant la dernière année du primaire sont nombreux. En plus, plus le redoublement est pratiqué dans un système éducatif, moins les enfants du pays achèvent l'école primaire. Enfin, le redoublement agit comme un déclencheur pouvant amener les familles à revenu modeste à retirer leur enfant de l'école. En effet, la décision de faire redoubler un élève augmente de 11% la probabilité qu'il abandonne un an plus tard.

Dans son étude réalisée sur 900 élèves décrocheurs au Québec, Violette (1991) conclut que le mauvais rendement scolaire est la première cause d'abandon scolaire pour la majorité des élèves. Ainsi, les élèves abandonnent surtout parce qu'ils échouent ou sont sur le point d'échouer.

L'UNESCO (1987) ajoute que du côté de l'établissement scolaire, les causes de l'abandon scolaire sont groupées comme suit dans les pays en développement. La première a trait à la proportion très différente entre le nombre d'élèves et les enseignants, c'est-à-dire que le ratio élèves par enseignant est plus élevé. La deuxième correspond au nombre d'élèves par classe, à l'hétérogénéité des élèves et à la différence d'âge des élèves dans la classe. La troisième est liée au manque de justificatif du curriculum des enseignants, c'est-à-dire des formations continues. La quatrième a trait au manque d'aide de la part des enseignants et aux conditions non incitatives à apprendre (par exemple, le manque de chaises, de tables ou des tableaux noirs). La dernière concerne la distance entre l'habitation des élèves et l'école.

Si nous admettons cette conclusion et la considérons dans le contexte des caractéristiques des classes et des établissements scolaires aux pays de la CEPGL, nous pensons que ces facteurs joueraient une influence sur les taux d'abandons et de redoublements élevés. Pour le Rwanda où les données sont disponibles, les enfants étudient sous les arbres ou sheetings.

Alors qu'au Rwanda la distance entre l'école et le domicile de l'élève n'exerce aucune influence sur l'abandon scolaire (MINECOFIN, 2004), il en est le contraire au Togo où les enfants qui habitent à plus de 2,5 km² de l'école, représentent 17% de ceux qui ont abandonné en cours d'année contre seulement 8% de ceux qui ont poursuivi normalement leur année scolaire en 1992 (Jarousse et Mingat, 1992).

Intéressé par le phénomène de redoublement à l'école primaire en Afrique, et spécifiquement au Congo, Bambi (1996) aboutit au résultat selon lequel, le système éducatif tel qu'il est conçu ne considère pas l'échec scolaire comme un mal auquel il faut trouver à tout prix

un remède. Par conséquent: les redoublements y sont considérés comme un phénomène scolaire normal, contrairement aux pays anglophones où les redoublants sont déclarés comme une menace au système éducatif. Les maîtres et les pédagogues ne remettent pas en cause leurs pratiques pédagogiques lorsque la moitié de la classe ne réussit pas aux examens, estimant que le passage dans la classe supérieure des élèves dont le niveau des connaissances est inférieur à la norme établie risquerait d'être préjudiciable à leur avenir scolaire. Certains parents font reprendre la classe à leurs enfants estimant que les connaissances de ces derniers ne sont pas largement supérieures à la norme établie. Ainsi, la théorie de l'école telle qu'elle avait été définie par la théorie du filtre, à savoir la sélection, y reste d'actualité.

Les partisans du redoublement en Afrique mettent en avant la nature séquentielle des apprentissages et la nécessité d'homogénéité des classes. Ses adversaires évoquent au contraire, le coût de l'année scolaire supplémentaire, la démotivation de l'élève, le premier pas vers l'abandon, ou encore les aspects subjectifs de la décision de redoublement (UNESCO, 2002).

Ainsi, les principaux résultats des études empiriques solides sur le redoublement en Afrique selon le rapport de l'UNESCO (2005) peuvent être résumés en quatre points :

- Une décision de redoublement qui n'est pas toujours juste;

Les décisions de redoublement dépendent souvent des facteurs « subjectifs » des enseignants, comme la position relative de l'élève dans la classe, le milieu et les conditions d'enseignement, la qualification du maître. En Côte d'Ivoire par exemple, plus de 30% d'élèves redoublants ne se trouvaient pas dans le tiers le plus faible des élèves au niveau national.

Cette situation n'est pas particulière à l'Afrique, car les conclusions des recherches réalisées par Pini (1991) dans le canton Genevois, de Grisay (1988) dans la communauté française de Belgique, de Byrnes (1990) aux Etats-Unis et de Labgevin et Dube (1997) au Québec cités par Paul (2004) montrent sans ambiguïté que : « les enseignants voient dans le redoublement une mesure nécessaire dont les effets positifs surpassent les effets négatifs. Un consensus existe pour estimer que certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire qui leur permettra de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarisation future. Le postulat est que le redoublant aura davantage de chances de réussir plus tard. »

Selon Perrenoud (1986) : « la décision de redoublement est une mesure fort aléatoire lorsqu'elle est prise par chaque enseignant sur base de ses propres normes d'excellence ». Dans ces conditions, l'enseignant ne pouvant pas mettre en cause son enseignement, il jugera

injustement le redoublement d'un ou des élèves, et ainsi, ces derniers ne demeurent que conséquence de la défaillance du système éducatif qui n'aurait pas mis en place des critères non-individuels de décision de redoublement.

- *Une efficacité pédagogique qui n'est pas prouvée ;*

Les analyses au niveau macro montrent que l'argument selon lequel des redoublements élevés pourraient être justifiés pour des raisons liées à la qualité de l'éducation, n'est pas empiriquement vérifié: Des bons systèmes éducatifs (bon niveau d'apprentissage des enfants) peuvent avoir de taux de redoublements faibles ou élevés. Il n'y a donc pas de relation significative entre le niveau d'apprentissage des élèves et la fréquence des redoublements. De même, les études au niveau de l'école (par exemple au Bénin, au Tchad et au Cameroun) montrent que, à moyens et contexte égaux, les écoles où les élèves ont plus redoublé n'ont pas des meilleurs résultats à l'examen de fin du cycle. Enfin, les analyses au niveau individuel montrent que les élèves (exceptés ceux qui sont spécialement faibles) que l'on fait redoubler ne progressent pas mieux en redoublant que s'ils avaient été promus dans la classe supérieure (PASEC, 1999 ; PASEC, 2004 cité par UNESCO, 2005)».

Les travaux de Holmes et Matthews (1984) et Jackson (1975), cités par Paul (2004) portant sur huit cent cinquante recherches internationales, aboutissent à la conclusion similaire: « les redoublants progressent significativement moins que les élèves faibles promus, aux caractéristiques comparables, et ce quelle que soit l'année redoublée. D'où, l'idée qu'un redoublement serait inefficace en raison de son caractère trop tardif, pour permettre à l'élève de « refaire son retard », est en fait dénué de fondement ».

- *un effet négatif important sur les abandons ;*

Les redoublements exacerbent les abandons en cours de cycle, qui demeurent le principal frein pour atteindre la Scolarisation Primaire Universelle. Les familles perçoivent dans le redoublement imposé à leur enfant, que ce dernier n'est pas performant et qu'il ne profite pas bien de sa présence à l'école. Comme les coûts d'opportunité constituent toujours un argument à l'encontre de la fréquentation scolaire, le redoublement incite les parents à retirer leurs enfants de l'école.

Les données sur les causes d'abandon au Rwanda, présentées dans les parties précédentes, semblent se ranger autour de cette affirmation, car le coût des études (32,6%) et le travail (16,6%) sont l'une des premières causes d'abandons scolaires. Etant donné que la majorité des parents

sont pauvres et que ces derniers jugent les coûts scolaires trop élevés, les enfants vont par conséquent aux champs et s'absentent en classe, ce qui peut induire à l'échec (23,1%) et par conséquent au redoublement et finalement à l'abandon.

Au Sénégal, « à niveau d'élève donné, la décision de faire redoubler l'élève en 2^{ème} accroît de 12% le risque que cet élève abandonne au bout d'une année. En Côte d'Ivoire, le fait d'avoir redoublé au moins une fois augmente d'environ 4% la probabilité d'abandon » (UNESCO, 2005, p.72).

Eu égard aux opinions des redoublants, les recherches réalisées dans différents pays, portant sur les opinions des redoublants et leur sort, semblent indiquer que, quel que soit leur âge, ils ont une image d'eux-mêmes systématiquement plus négative que leurs pairs n'ayant pas vécu cette décision (Paul, 2004).

Dans ces cas, il est clair d'affirmer que l'école n'est plus au service de l'éducation en ce sens qu'elle ne donne un niveau de connaissances nécessaire qu'à certains élèves et pas à tous. Ainsi, le maître ne cherche pas alors à priori à élever le niveau des connaissances des élèves en difficultés grâce à des pédagogies adaptées pour mieux les préparer à suivre les enseignements du niveau supérieur. En plus, avec cette conception, on peut croire à ce qu'en situation d'échec d'élèves, les enseignants ne vivent pas le redoublement d'un élève comme un échec de leur enseignement.

Selon Garry-Bobo et Robin (2011, p.3), « L'école, comme instrument de sélection et de classement par excellence. La pratique du redoublement trouve naturellement sa place dans un tel système : l'élève ou l'étudiant qui a échoué à un examen doit recommencer ou partir. Comme il n'existe pas toujours de session de rattrapage, au sein d'une organisation administrative rigide et collective de l'enseignement, la seule solution reste souvent de recommencer une année entière. » Ce qui cause pour les économistes entre autres un problème de gaspillages des ressources pour une année supplémentaire et l'abandon scolaire.

En plus, Garry-Bobo et Robin (2011), et Bernard, Simon et Vianou (2005), indiquent qu'à l'opposé de cette philosophie, bien évidemment familière en France et plus accentuée encore en Afrique subsaharienne francophone et lusophone, qui considère le redoublement comme une aide à l'élève en difficulté afin de progresser pour répondre aux exigences de l'école « il existe des systèmes où le redoublement est inconnu, quand ce n'est pas le système de notation tout entier qui disparaît, comme en Finlande. Au Royaume Uni, on pratique la *social promotion* : les

élèves sont automatiquement promus et inscrits dans la classe supérieure à la fin de l'année, quels que soient leurs résultats scolaires. On peut imaginer toutes sortes de formes intermédiaires bien évidemment. » (Garry-Bobo et Robin (2011, p.3).

Selon Bernard, Simon et Vianou (2005), l'illustration de la conception de la promotion automatique est le cas des pays scandinaves: les enfants du même âge effectuent l'ensemble de leur scolarité obligatoire avec le même groupe de camarades.

6.1.3. Facteurs individuels

Les recherches diverses se sont intéressées sur les facteurs individuels de l'élève qui contribuent au phénomène redoublement et abandon. A titre indicatif, en voici certains résultats qui sont divergents.

Dans une étude réalisée en Afrique subsaharienne, Verspoor (2005, p.139) trouve que « lorsque l'on procède à une analyse distincte pour les garçons et les filles, on voit que ces dernières sont plus exposées aux conséquences négatives de redoublement par rapport aux garçons: le coefficient vaut 1,05 pour les filles et 0,55 pour les garçons.»

Abondant dans le même sens et sur le même terrain, Mingat et Shobhana (2000) remarquent que la réduction des redoublements aurait un effet positif sur l'équité entre les deux sexes, puisque cela diminuerait le fossé entre les garçons et les filles, en termes de proportion de ceux qui réussissent à terminer le cycle du primaire.

Par contre, selon la synthèse du rapport du ministère de l'Éducation au Québec (1996, p.6) chez les redoublantes et les redoublants, on rencontre jusqu'à deux fois plus de garçons (66%) que des filles (34%) (Brais, 1994a; Leddick, 1988; Stennett et Earl, 1982, dans Leblanc, 1991; Bossing et Brien, 1980, dans Carter, 1990). On constate des proportions du même ordre au regard de l'abandon scolaire : en effet, les garçons sont également deux fois plus nombreux que les filles à abandonner l'école (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson et Boisclair, 1992 cités par ce rapport).

Quant à l'âge, l'étude de Eide et Schowalter cités par Gary-Bobo et Robin (2011, p.14) trouve que « les enfants nés plus tard dans l'année redoublent moins souvent dans une stratégie d'identification de l'effet de redoublement.»

En plus, le rapport sur le redoublement et abandon scolaire au Rwanda en 2003 (MINECOFIN, 2003) montre que les élèves plus âgés redoublent et abandonnent plus que les moins âgés. Selon le rapport du PASEC Burundi (2009), l'âge et le comportement de l'élève

contribuent à plus du tiers aux critères de faire redoubler les élèves. En fait dans ce pays, les élèves qui sont plus âgés redoublent et abandonnent par rapport aux plus jeunes.

Par contre, selon Julien et al. (1996:6-7), au Québec, l'élève qui redouble est souvent parmi les plus jeunes de son groupe d'âge (Niklason, 1987, dans Ziegler 1992; Peterson, de Garcie et Ayabe, 1987, dans Ziegler 1992; Shepard et Smith, 1985, dans Towner, 1988; Walker, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986 cités par Julien, 1996) ; d'après ces auteurs l'enseignant le justifie souvent par un manque de maturité. On observe particulièrement ce phénomène parmi les élèves nés en juillet, août et septembre (Brais, 1994). Cependant, si ce phénomène est significatif chez les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années, il se résorbe en 3^{ème} année (Loranger et Dompierre, 1983). C'est sans doute pour cette raison que parmi les suggestions émises pour prévenir la reprise d'année, il est question de rendre plus flexible l'âge d'entrée à l'école (Brais, Giroux et autres, 1996 cités par Julien, 1996).

Des résultats de ces recherches présentés plus haut à titre indicatif sur les facteurs explicatifs du redoublement et de l'abandon scolaires qui ont montré que le redoublement augmente la chance d'abandonner l'école (11%) (Bernard, Simon et Vianou (2005) et que ces deux phénomènes constituent un frein à l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous ; notre positionnement semble se résumer par celui de Crahay (1998) : « Puisqu'il n'existe pas de preuve sérieuse de l'efficacité du redoublement, la profession enseignante devrait abandonner cette pratique comme jadis les médecins ont délaissé les saignées et les purges.»

Ainsi, se référant aux débats sur les facteurs individuels, familiaux et scolaires qui influent sur le phénomène redoublement et abandon, cette étude cherche à répondre à quatre questions principales de cette problématique constatée aux pays de la CEPGL.

- Quels sont les facteurs individuels qui influent sur le phénomène redoublement et abandon scolaire à l'école primaire aux pays de la CEPGL?
- Quels sont les facteurs familiaux qui influent sur le phénomène redoublement et abandon scolaire à l'école primaire aux pays de la CEPGL?
- Quels sont les facteurs scolaires qui influent sur le phénomène redoublement et abandon scolaire aux pays de la CEPGL?
- Le redoublement influe-t-il sur l'abandon scolaire ?

Précisons cependant que la suite de nos analyses portera sur l'enseignement primaire au Rwanda pour la simple raison que les contraintes surtout financières et sécuritaires nous ont obligées de travailler sur le cas du Rwanda seulement.

Même pour le seul cas du Rwanda, certaines difficultés ont surgi pendant que nous nous préparions à réaliser notre enquête. Il s'agit de :

- **l'instabilité des programmes d'enseignement primaire au Rwanda:** Afin de mieux cerner le phénomène étudié en s'inspirant de la méthodologie du PASEC, nous voudrions collecter les données sur les acquisitions des élèves par enregistrement de test, mais suite aux changements que subit le système primaire au Rwanda depuis surtout 2006, nous avons trouvé que nous risquions d'obtenir des données qui ne sont pas fiables (transition kinyarwandophone-francophone-anglophone ; des programmes et de structure du système entier: transition du système Belge vers le système anglo-saxon - East African Community).

- **Financement:** A ce qui vient d'être dit, s'ajoute le problème financier. Au démarrage de notre projet de recherche, nous comptions faire des enquêtes sous le financement de la bourse du gouvernement dont nous disposions, mais suite aux aléas, nous avons été obligés de restreindre notre champ d'exploitation et de modifier notre planning.

Pour toutes ces raisons, nous avons opté de limiter notre champ sur l'analyse classique par la détermination des facteurs individuels, familiaux et scolaires qui influent sur le phénomène redoublement et d'abandon sans faire part aux acquisitions des élèves.

Néanmoins, les résultats de notre analyse seront confrontés surtout à ceux obtenus par d'autres chercheurs sur le Burundi, la RDC, les pays subsahariens, etc. (PASEC, Banque mondiale, UNESCO, OCDE, MICS, etc.).

6.2. Description de l'enquête

Pour répondre aux questions de notre recherche, une étude expérimentale a été organisée. Les données sur les caractéristiques individuelles, familiales et scolaires sont issues de plusieurs types d'enquêtes: des questionnaires, des entretiens et des observations. Voici dans la section qui suit comment nous avons procédé pour collecter les données de notre étude. Nous présenterons successivement le mode d'organisation de l'enquête, son déroulement et la conformité des retours en rapport à l'échantillonnage basé sur la répartition provinciale des écoles.

6.2.1. Procédure de collecte des données

La collecte des données est un processus important dans une enquête parce qu'elle rassure la validité des informations recueillies et donne plus de valeur à toute la recherche. Ainsi, différents outils de collecte des données ont été conçus et utilisés. La conception des outils de collecte des données a été guidée par les questions de recherches assignées à cette étude.

6.2.1.1. Construction des outils de collecte des données

Pendant notre enquête, nous avons utilisé le questionnaire, l'entretien, l'observation et discussion de groupe focal (focus group discussion). Voici les détails sur chacun de ces outils:

a) Le questionnaire

Le questionnaire est un instrument, de collecte des données, construit par nous en vue de soumettre des individus à un ensemble des questions écrites qui sont fermées ou semi-fermées. Notre choix a porté sur le questionnaire dans la mesure où il recoupe les buts que nous proposons d'atteindre dans notre recherche, à savoir les raisons ou les facteurs qui peuvent engendrer le redoublement et l'abandon des élèves du primaire au Rwanda.

Si l'enquête peut apporter des éclaircissements utiles et servir de base à des choix, elle se traduit également par une interaction avec les répondants. La démarche peut donc avoir certaines conséquences en termes de communication et entraîner des réactions de la part des personnes concernées par l'objet de l'enquête. Elle peut être perçue en interne comme une critique, une remise en question, un signe de défiance vis-à-vis du personnel. A l'inverse, cette même enquête peut être perçue de manière très positive par les clients, contents de voir que l'on s'intéresse à leurs opinions.³⁴

Cela étant, nous nous sommes inspirés des quelques caractéristiques de notre population de recherche pour déterminer les outils à utiliser pendant notre enquête :

- ***La langue*** : Pour exclure les biais qui proviendraient de l'utilisation du français dans une population composée par de francophones et d'anglophones, nous avons profité du fait qu'il y ait une langue commune, le kinyarwanda. Ainsi, les questionnaires que nous avons conçus en langue française ont été traduits en langue nationale;
- ***La structure administrative et géographique***: Nous nous sommes inspirés de la structure administrative et géographique du Rwanda en province et district pour déterminer la structure de notre questionnaire. A ce niveau, nous avons utilisé le codage existant à

³⁴ <http://www.surveystore.info/NSarticle/enquete-par-questionnaire.asp>

l'Institut national de statistique du Rwanda pour les provinces, les districts et le milieu (urbain : ville de Kigali et ville de province ; semi-urbain : Centre commercial hors urbain et rural : le reste du territoire) ;

- ***Le niveau d'éducation des répondants*** : Du fait que notre population de recherche soit constituée par les personnes ayant les niveaux d'éducation différents, nous avons appliqué deux types de questionnaires : le questionnaire auto-administré (pour ceux qui sont en mesure de lire et d'écrire aisément) et le questionnaire administré individuellement (pour ceux qui ne sont pas en mesure de répondre eux-mêmes au questionnaire).

Les questionnaires comportent trois parties distinctes, chacune se référant aux facteurs individuels, familiaux et scolaires. Chacune des variables retenues correspond à un ou à plusieurs items de la structure du questionnaire.

En plus, nous avons utilisé essentiellement des questions fermées où les possibilités des réponses sont fixées à l'avance, se présentant sous une forme dichotomique, comme oui ou non, ou à choix multiples ; et nous y avons ajouté souvent de possibilité d'expliquer pourquoi cette réponse était proposée.

Chacun des questionnaires comporte une lettre de demande d'information dans laquelle nous avons mentionné que les informations données seront traitées avec anonymat. Cette lettre était accompagnée par une autre que nous avons reçu du ministère de l'Education qui autorisait la réalisation de notre enquête dans les écoles primaires.

Administration des questionnaires:

- ***le questionnaire auto-administré (le sujet répond lui-même)***: A partir de 6 enquêteurs que nous avons recrutés, nous avons distribué de main en main les questionnaires destinés aux enseignants, aux directeurs des écoles et à certains parents qui sont en mesure de lire et d'écrire (selon leur choix). Cette technique nous a aidés à gagner en temps et en coûts. Pour réduire les taux de déperdition de réponses aux questions, nos sujets répondaient pendant que nous étions au sein de l'école et un contrôle a été fait pour chacun des questionnaires répondus avant de quitter l'école. Ce qui a permis d'essayer de maximiser les taux de réponses à nos questionnaires et de réduire le taux de déperdition. Ainsi, le taux de réponses pour les enseignants et les directeurs est de 100%.

Pour choisir les enseignants à interroger par école, nous avons utilisé l'échantillonnage aléatoire simple par tirage au hasard sans remise à partir d'une liste des enseignants de l'école.

Quant aux directeurs, nous avons maintenu ceux des écoles sélectionnées par notre enquête, c'est-à-dire 89 directeurs. Ils ont en totalité bien répondu à notre questionnaire.

- le questionnaire administré individuellement: le questionnaire a été complété par nous-mêmes et nos enquêteurs à partir d'un entretien individuel avec l'enquêté. Cette technique a été utilisée auprès des parents analphabètes et des élèves de troisième et de cinquième année. Bien que cette technique ait consommé plus de temps par rapport au premier type de questionnaire, il a permis de réduire certains aléas surtout aux élèves qui sont encore plus jeunes. Le taux des réponses est de 97% pour les élèves et 96,6% pour les parents.

En disposant la liste des élèves par classe et par sexe, nous avons choisi séparément deux garçons et trois filles (ou inverse) pour chacune des classes de troisième et de cinquième année. Ceci pour respecter la proportion de sexe dans la population de l'étude. Cependant, 59 questionnaires des élèves n'ont pas été bien remplis et donc ont été inexploitable pour notre analyse. Enfin, certains élèves ne savent pas exactement le niveau d'éducation et le type de profession de leurs parents. Ainsi, certaines réponses que nous avons obtenues sont issues des estimations à partir des explications des répondants.

Quant aux parents, le choix a été fait respectivement dans les écoles appartenant à notre échantillon. Ainsi, il était prévu 4 parents par école en visant surtout ceux pour lesquels leur enfant avait redoublé ou abandonné au moins une fois. Au total, 354 sur 356 parents ont répondu à notre enquête. Les parents interrogés ont été sélectionnés à partir de leurs enfants. Nous avons choisi les parents qui étaient disponibles à la maison le jour de notre enquête au sein de l'école. La difficulté de sélectionner les parents résulte des facteurs divers, entre autres, certains parents restent loin de leur ménage à cause de la profession qu'ils exercent.

Formation des enquêteurs

Les six enquêteurs que nous avons utilisés pendant notre enquête sont en possession d'au moins un diplôme de Licence (équivalent de maîtrise dans le système français). En plus, ils ont tous une expérience dans la collecte des données. Enfin, ils ont participé dans différentes enquêtes de recensement national des statistiques de l'éducation.

Leur formation de deux jours a consisté sur le contenu du questionnaire, le remplissage, la façon de se tenir avec les répondants, la langue à utiliser, etc.

Pré-test des questionnaires

Les questionnaires ont été testés à l'école primaire Mutongo (province de l'ouest, district de Ruzizi) sur un total de 7 élèves, deux enseignants et quatre parents (deux qui sont en mesure de lire et d'écrire et deux analphabètes). Pour les enseignants et les deux parents qui savent lire et écrire, nous avons appliqué le questionnaire d'auto-administration, tandis que pour les deux autres parents et les élèves, nous avons appliqué l'administration individuelle par l'aide de l'enquêteur.

Au total, toutes les questions ont été retournées dans le temps limité que nous souhaitons : 20 minutes maximum par questionnaire pour tous les groupes. A la fin de cette opération, nous avons demandé aux participants (répondants) de donner leurs appréciations sur les questions posées (clarté, longueur, etc.). Cette démarche nous a permis de finaliser notre questionnaire avant son administration et de donner des observations complémentaires aux enquêteurs sur les comportements à adapter suite à une difficulté.

Le pré-test a permis aussi d'avaliser le niveau de compréhension des questionnaires et d'implication des enquêteurs. Le travail des enquêteurs a été positif ; néanmoins, il nous a permis de prévoir des explications additionnelles pour la phase suivante.

b) l'observation

Elle a consisté à se rendre sur place dans les écoles et d'observer de visu l'état des infrastructures, des équipements scolaires, des manuels scolaires et leur stockage, etc. Les aspects clés que nous avons observés sont les suivants:

- État des salles de classe;
- État des toilettes et séparation par sexe et corps de personnel ou élève;
- Jardin et cantine scolaire;
- Electricité et eau ;
- Rapports et plans divers (plans d'action, plan stratégique, budget, rapports administratifs et financiers, etc.) ;
- Dotation en manuels et équipement d'appui à l'enseignement.

L'observation a été faite simultanément avec l'administration des questionnaires dans chacune d'école sélectionnée. Nous avons utilisé une observation dirigée à partir d'une grille d'observation qui contient les éléments ci hauts cités.

Cependant, les données que nous avons collectées sont spécifiques au moment de notre visite à l'école parce que suite à la mise en œuvre de la politique de l'éducation de base de neuf ans, certaines écoles qui font partie de notre échantillon ont subi des modifications dans leur organisation interne, juste après notre enquête.

Il faut signaler que les deux phases : enregistrements des questionnaires et observation de l'école ont été faits simultanément dans chacune des écoles. Au total, il nous a fallu 57 jours pour parcourir 89 écoles réparties dans 30 districts et 5 provinces. Cette enquête spécifiquement dédiée aux écoles a été faite pendant l'année scolaire 2008, de mars à novembre 2008.

Suite aux rendez-vous non respectés, la pluie, l'impraticabilité des routes pour accéder à l'école, etc., 12 jours supplémentaires ont été consommés par rapport à notre planification (45jours).

c) *Les entretiens*

Les entretiens ont été effectués de juillet 2007 à avril 2009 auprès des directeurs de l'éducation, dans les districts, et auprès des agents de la direction de l'enseignement primaire et secondaire, et de planification au ministère de l'Éducation.

Au total, 32 personnes témoins ont fait objet de notre entretien parmi lesquels 30 agents de la direction de l'éducation dans les districts, 1 agent de la direction de l'enseignement primaire et secondaire et 1 agent de la direction des études et planification. Les aspects suivants ont guidé les entretiens : les politiques en matière d'éducation, la décentralisation, la procédure de planification et budgétisation, le contrôle, le suivi d'exécution et l'évaluation.

d) *Focus group discussion*

Deux groupes cibles ont été entretenus pendant notre enquête :

- Le groupe d'enfants qui font le trafic des marchandises entre le centre-ville de Kamembe (Rwanda) et le centre-ville de (Bukavu). Nous voudrions savoir le souhait de ces enfants qui ont abandonné l'école sur la possibilité de réintégration scolaire.
- Le groupe d'enfants qui ont réintégré l'école primaire (école de rattrapage). Nous voudrions savoir les satisfactions de ces élèves qui ont réintégré l'école et leur témoignage du passé quand ils n'étaient plus scolarisés.

a) *Durée et calendrier de l'enquête*

Pour couvrir la totalité des informations recherchées, il nous a fallu vingt-deux mois, soit de juin 2007 à avril 2009. Les détails sont donnés dans le tableau 72.

Tableau 72 : Calendrier des enquêtes

Période	Activité
Juin 2007	Contacts avec MINEDUC (central)
Janvier 2008	Recrutement et formation des enquêteurs
Février 2008	Pré-enquête (pratiques enquêteurs)
	Finalisation du questionnaire
Mars-Novembre 2008	Collecte des données dans 89 écoles + entretien avec groupes cibles+Saisie
Novembre 2008-Janvier 2009	Saisie des questionnaires
Novembre 2007-Avril 2009	Entretien avec les agents de l'éducation dans les districts + MINEDUC

Source : Notre enquête, 2007-2009

La collecte des données dans les écoles a été effectuée pendant l'année scolaire 2008. En plus, les entretiens avec les personnes témoins ont été réalisés de juin 2007 à avril 2009. Enfin, nous avons participé aux différents séminaires et formations organisés par le ministère de l'Éducation, afin de comprendre les politiques en matière de l'éducation en général et de l'enseignement primaire en particulier au Rwanda.

6.2.2. Population et Échantillon de l'étude

Dans la procédure de collecte des données, plusieurs techniques sont utilisées pour constituer un échantillon représentatif d'une population de recherche en sciences humaines et sociales. Cependant, les chercheurs sont unanimes à reconnaître que le meilleur échantillon est celui qui rend compte de la variété des situations éducatives sur le terrain observé pour décrire le plus possible les sources locales de variétés. Vu que notre population de recherche est grande (au moins 752.179 personnes), nous avons collecté les données sur un échantillon stratifié non strictement représentatif. Les données du tableau qui suit montrent la proportion des personnes qui ont répondu à notre enquête par rapport à celles qui devaient y répondre. Nous notons par rapport au total des élèves que notre échantillon concerne 1,4 élève sur 1000 en totalité et un plus fort taux de sondage pour le secteur privé avec 2,3 élèves sur 1000.

Tableau 73 : Taille de la population et échantillon de l'étude

Statut école	Strate des répondants												
	Elèves			Enseignants			Directeurs ³⁵			36Parents ³⁷			Total
	G	F	Tot	H	F	Tot	H	F	Total	H	F	Total	
Population de l'étude estimée													
PU	95055	101456	196511	5353	6531	11884	475	202	677	nd	nd	33479	242551
LS	142582	152184	294766	8029	9797	17826	1055	402	1457	nd	nd	50219	364268
PR	59409	63410	122819	763	719	1482	99	36	135	nd	nd	20924	145360
Total	297046	317050	614096	14145	17047	31192	1629	640	2269	nd	nd	104622	752179
Echantillon prévue													
PU	146	152	298	137	161	298	21	9	30	60	60	120	775
LS	145	151	296	136	160	296	23	7	30	60	60	120	770
PR	145	151	296	136	160	296	24	5	29	58	58	116	770
Total	436	454	890	409	481	890	68	22	89	178	178	356	2225
Echantillon réalisé													
PU	133	144	277	137	162	299	21	9	30	61	57	118	722
LS	126	145	271	137	164	301	23	7	30	62	58	120	719
PR	140	143	283	138	150	288	24	5	29	59	57	116	716
Total	399	432	831	407	476	890	68	21	89	182	172	354	2163
% Rép.	92	95	93	99,5	99	100	100	100	100	98,9	96,6	96,60	97,2
% Pertes	8	5	7	0,5	0,1	0%	0%	0,0%	0%	1,1%	3,4%	3,4%	2,8%

Source : Notre enquête 2008

Sur un échantillon de 2.225 personnes, 2163 ont été interrogés pendant notre enquête. Pour toutes les strates, le taux de déperdition est de 2,8%. En plus, au lieu de 90 écoles, nous en avons échantillonné 89 parce qu'en district de Gisagara, il n'y a pas d'école primaire privée.

³⁵ L'effectif des directeurs des écoles est constitué par les directeurs dont l'effectif d'enseignants de leur école est d'au moins 10.

³⁶ L'estimation de l'effectif des parents a été faite à partir des effectifs des élèves de troisième et cinquième années en 2007 auxquels nous avons soustrait 8% d'enfants orphelins estimés par l'institut nationale de statistique. Enfin, l'effectif obtenu a été divisé sur 5,4 (moyenne d'enfants par ménage).

Nous ajoutons à ces personnes, comme témoins, 32 agents des districts et du ministère de l'Éducation qui sont dans le circuit administratif de la gestion du système éducatif. Au total, 2.195 personnes ont répondu à notre enquête. Concrètement, pour chacun des districts (sauf celui de Gisagara), une école publique ou PU, une école libre subsidiée ou LS et une école privée PR, ont été choisies par tirage au hasard, sans remise, sur base d'une liste que nous avons reçue du ministère de l'Éducation. Au total, 89 sur 2269 écoles primaires ont été enquêtées (4%). Pour espérer obtenir l'effectif de l'échantillon d'enseignants (10 par école), nous avons émis un critère de choix selon lequel, seule une école ayant plus de 10 enseignants ferait partie de notre échantillon.

- Choix des classes:

Compte tenu de la composition du cycle primaire, en niveau inférieur et niveau supérieur, nous avons décidé de considérer la classe de 3^{ème} pour le niveau inférieur et celle de 5^{ème} année pour le niveau supérieur. En choisissant ces classes, nous voudrions obtenir des données qui permettraient de réaliser une comparaison de probabilité de redoublement et d'abandon entre les deux classes qui représentent les deux niveaux. Pour les écoles ayant des classes multiples pour un grade (3^{ème} ou 5^{ème} années), un tirage au hasard sans remise a été appliqué. Au total, 178 classes ont été enquêtées (soit, 2 classes par école).

Cependant, certaines classes sélectionnées n'étaient pas disposées à nous accueillir au premier rendez-vous, parce que les élèves étaient en composition, interrogation, etc. Cela nous a obligé de prendre en remplacement la classe parallèle de niveau identique qui était disponible. Pour le cas où toutes les classes ciblées n'étaient pas disponibles, nous avons organisé un autre rendez-vous, jusqu'à ce qu'elles soient disponibles. Au total, 7 classes ont été remplacées par d'autres parallèles à elles, au sein de leur école respective.

6.3. Analyse et interprétation des résultats

Les données recueillies ont été traitées statistiquement par le logiciel SPSS et STAT. Ces logiciels nous ont permis d'effectuer des calculs de fréquences et de régression logistique sur les facteurs étudiés.

Il a été reconnu comme préalable à cette phase de contrôler soigneusement les données collectées, en ayant toujours en tête le problème de recherche, et vérifier les questionnaires afin de nous assurer qu'ils aient tous été remplis correctement. En fait, cette phase est si importante

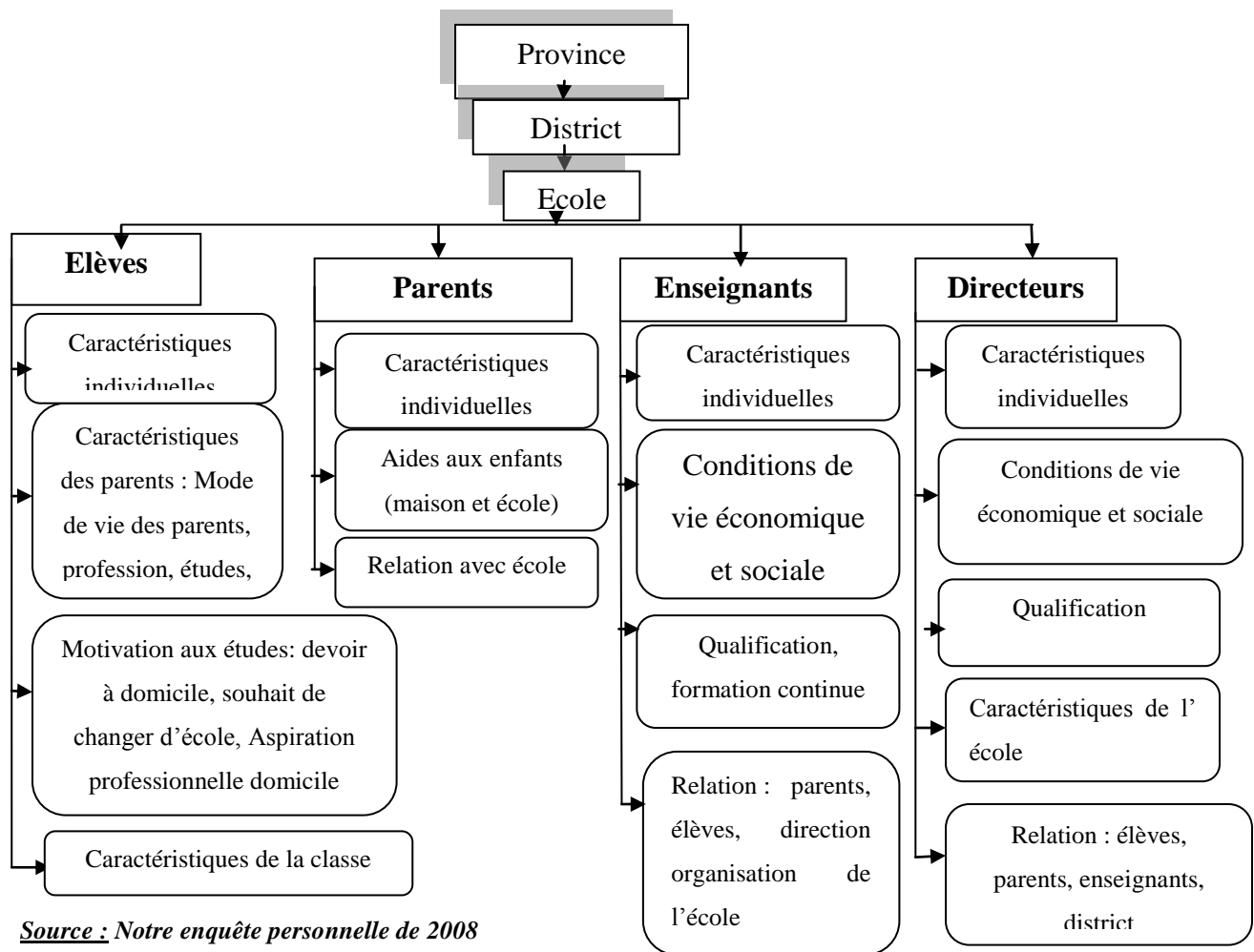
que les analyses les plus fines ou les plus originales demeureraient inutiles et invalides si les données sur lesquelles elles se basent étaient mal préparées.

6.3.1. Structure de la base des données

La base des données a été construite de la manière suivante:

- codification des toutes les questions et des réponses proposées à partir du logiciel SPSS version 15.0;
- Codage et recodage: les variables redoublement et abandon scolaire sont dichotomiques elle prend la valeur 1 si l'élève a redoublé ou à abandonné et la valeur 0 s'il n'a pas redoublé ou abandonné. En plus, nous avons fait un recodage propre aux variables indépendantes qui n'étaient pas dichotomiques pour faciliter l'analyse par la régression logistique binomiale. La structure de la base des données est résumée dans la figure 5 :

Figure 5 : Structure de la base des données



Source : Notre enquête personnelle de 2008

6.3.2. Présentation des variables

Dans cette étude, les variables dépendantes sont les suivantes:

- le redoublement scolaire;
- l'abandon scolaire.

Toutes ces variables sont dichotomiques ($Y = 1$ s'il y a redoublement ou abandon ; 0 sinon).

Les variables indépendantes de notre étude sont regroupées comme suit:

- **Les variables relatives à l'élève:** il y a dans ce groupe l'âge, le sexe, la motivation aux études (devoir à domicile, souhait de changer d'école et aspiration professionnelle);
- **Les variables relatives à la famille:** il y a ici la structure familiale, la profession des parents, l'éducation et le revenu des parents, l'aide aux devoirs à domiciles, les visites à l'école, la nourriture dans le cadre familial, la distance entre école et famille, le nombre d'enfants en famille;
- **Les variables relatives à l'école:** il y a ici la classe, le statut de l'école, le milieu, le ratio élèves-classe, le ratio élève-livres, la qualification et formation continue des enseignants, les frais scolaires, la motivation des enseignants, l'expérience professionnelle du directeur et l'âge de l'enseignant, le coût des études.

6.3.3. Présentation des méthodes statistiques utilisées

Pour faciliter la compréhension de nos résultats, nous avons commencé par l'analyse descriptive. Cette analyse permet d'orienter le chercheur dans le sens qu'elle permet de produire des tableaux susceptibles d'être exploités et compris par un plus grand public par rapport aux statistiques plus avancées et complexes à comprendre. Les données des tableaux en annexe 7,8,9,10 montrent la description statistique des toutes les questions posées : Effectif, minimum, maximum, moyenne et écart-type.

Cependant, ces analyses de comptages ne permettent d'apprécier ni les relations de causalité observées entre plusieurs variables et leur intensité dans l'explication du problème, ni le degré de confiance qu'on peut accorder à la relation, ni la contribution des autres variables. Or, en partant du principe que plusieurs facteurs contribuent à l'explication d'un phénomène, il s'agira alors d'exécuter des procédures qui permettent d'établir l'existence d'interactions, entre

les différents, facteurs en vue d'apprécier le niveau et l'effet de chacun d'eux ; ceci dans une logique toutes choses égales par ailleurs afin d'en isoler l'apport de chaque variable.

Les économistes utilisent la fonction de production de l'éducation pour évaluer l'efficacité interne d'un système éducatif. Cette fonction met en relation explicitement les produits obtenus par rapport aux inputs et activités de production d'éducation investies. Ceci permet de répondre à la question : quel maximum de produit peut être obtenu avec la combinaison donnée des facteurs? En d'autres termes, qu'est-ce qui permet d'obtenir tel niveau de produits avec telle combinaison des facteurs? On pose généralement la fonction sous la forme :

$$Y = f(X_j)$$

Dans cette équation, Y représente le produit, et X_j les facteurs de production engagés. La fonction de production permet de mettre en relation, les intrants aux extrants, et d'apprécier l'efficacité technique du processus. Techniquement, il s'agit de repérer les relations ou les combinaisons de facteurs efficaces qui permettent d'obtenir le maximum de produit; inversement, il s'agit pour un produit donné (ou visé) d'utiliser le minimum de facteurs.

Vu que les caractéristiques de nos variables indépendantes sont dichotomiques, nous avons appliqué la méthode de régression logistique binaire pour déterminer la part de chacune des variables indépendantes sur le phénomène redoublement et abandon qui pour nous représenteront la production d'école. Voici ci-dessous les détails sur la manière dont nous avons procédé.

6.3.4. Méthode d'estimation par la régression logistique

La régression logistique est utile lorsqu'on souhaite être capable de prévoir la présence, ou l'absence, d'une caractéristique ou d'un résultat en fonction de certaines valeurs ou d'un groupe de variables explicatives. Elle est similaire à la régression linéaire, mais elle convient aux modèles dans lesquelles les variables sont dichotomiques. Les coefficients de la régression logistique peuvent servir à estimer des odds ratios (ou rapports de chance) pour chacune des variables indépendantes d'un modèle.³⁸

Elle possède le même objectif que la régression linéaire ; il s'agit d'analyser une relation causale entre une variable dépendante Y et une ou plusieurs variables indépendantes X_i . En

³⁸ <http://www.spss.com> accédé le 22/03/2011

d'autres termes, la régression logistique permet de mieux déterminer les effets des variables X_i sur la variable dépendante Y . En régression logistique binaire, les données sont de cette forme :

Y = variable à expliquer binaire.

X_1, \dots, X_k = variables explicatives numériques ou binaires (indicatrices de modalités).

Cette analyse permet de mieux comprendre et de mieux expliquer le phénomène étudié ou de le prédire, si le modèle est suffisamment solide. Il n'existe pas de restrictions pour que les prédicteurs soient distribués normalement ou linéaire, ou qu'il possède une valeur égale entre groupes.

Nous avons appliqué la régression logistique au cours de notre analyse parce que nos deux variables dépendantes (redoublement et abandon) sont dichotomiques, c'est-à-dire, possèdent deux modalités avec objectif de les modéliser.

Pour faciliter notre analyse, nous avons décidé de recoder certaines de nos variables indépendantes pour leur attribuer de valeurs dichotomiques, c'est-à-dire, 1 si caractère présent, 0, sinon. Cette décision a été prise afin d'harmoniser les modalités de variables indépendantes parce que certaines étaient dichotomiques et d'autres polytomiques.

En recodant la variable de façon binaire, soit 1 et 0, les résultats peuvent être interprétés en termes de probabilité. Précisons que le codage en 1/0 est arbitraire, mais n'a aucune influence sur les résultats des estimations.

En principe, on utilise de telles variables lorsque l'on veut expliquer une dichotomie: présence/absence ; oui/non (2 choix alternatifs et exclusifs). Il est possible d'analyser une variable dépendante à 3 choix ou plus, mais ceci reste plus complexe avec les questions de séquences ou d'imbrication entre choix (Lavault et Grégoire, 1997)

6.3.4.1. Motivation du choix de la régression logistique

Le recours à un modèle logistique est utilisé pour estimer comment varie de façon continue une probabilité sur la base de données individuelles matérialisées par une variable dichotomique prenant ici la valeur 1 si l'élève a redoublé ou abandonné et la valeur 0 s'il n'a pas redoublé ou abandonné.

A la différence du cas de la régression linéaire où les coefficients des variables explicatives mesurent l'effet marginal constant de ces variables sur la variable expliquée, on se trouve avec la spécification logistique dans une situation où l'effet de certaines variables exogènes dépend du

niveau de probabilité auquel on se situe. L'effet d'une variable qualitative donnée dépendra à la fois du coefficient estimé (a_i) et du niveau de probabilité (p) à travers la relation $[(a_i) (p) (1-p)]$.

6.3.4.2. Méthodes de sélection des variables dans le modèle

Généralement dans la procédure de construction du modèle avec SPSS 15.0, différentes méthodes peuvent être utilisées³⁹:

a) Entrée : Il s'agit de procédure de sélection des variables au cours de laquelle toutes les variables indépendantes d'un bloc sont introduites en une seule opération jusqu'au dernier bloc.

b) Ascendante conditionnelle: il s'agit d'une méthode qui consiste à sélectionner pas à pas avec tests d'entrée fondés sur la significativité de la statistique de significativité et avec test de suppression fondé sur la probabilité d'une statistique du rapport de vraisemblance s'appuyant sur des estimations de paramètres conditionnels.

c) Ascendante rapport de vraisemblance: cette méthode consiste à sélectionner pas à pas avec un test d'entrée fondé sur le niveau de la statistique de significativité et avec un test de suppression fondé sur la probabilité d'une statistique du rapport de vraisemblance, s'appuyant sur des estimations partiellement maximales.

d) Ascendante de Wald: il s'agit de la méthode qui consiste à sélectionner pas à pas avec un test d'entrée fondé sur la significativité de la statistique et avec un test de suppression fondé sur la probabilité de la statistique de Wald.

e) Descendante conditionnelle: il s'agit d'une méthode qui consiste à sélectionner progressivement de façon descendante les variables indépendantes. Le test de suppression se base sur la probabilité du rapport de vraisemblance calculé à partir de l'estimation d'un paramètre conditionnel à la fréquence de l'événement.

e) Descendante rapport de vraisemblance (RL): il s'agit de sélection progressive descendante. Le test de suppression se base sur la probabilité de la statistique du rapport de vraisemblance calculé à partir des estimations de vraisemblance partielle maximale.

f) Descendante Wald: cette méthode consiste à une sélection progressive descendante. Le test de suppression se base sur la probabilité de la statistique de Wald. Les valeurs de significativité des

³⁹ <http://www.spss.com> accédé le 22/03/2011

résultats sont basées sur l'adéquation à un modèle unique. Par conséquent, les valeurs de significativité ne sont généralement pas valides lorsqu'une méthode pas à pas est utilisée.

Vu que nous avons trois groupes de variables et que nous voulons tester ceci groupe par groupe, nous avons opté d'utiliser la méthode d'Entrée. Concrètement, nous avons commencé par l'introduction le modèle du bloc des variables individuelles, en plus, nous y avons introduit le bloc des variables familiales et enfin le bloc des variables scolaire. Pendant cette démarche, nous avons toujours testé la validité du modèle en commençant par le premier groupe jusqu'au dernier.

Pour tester la validité du modèle de régression logistique, différentes méthodes peuvent être utilisées (Diop, 2006):

- **L'odd ratio ou rapport de côtes (ou encore rapport de chances):** lors de l'estimation des modèles Logit par SPSS 15.0, le modèle fournit à côté de chaque coefficient une statistique d'odd ratio. Celle-ci évalue l'impact direct de la variable dans le modèle. Il est calculé de la manière suivante, où P est la probabilité d'occurrence :

$$\text{OR} = \text{P}/(1-\text{P})$$

- **Le critère d'Akaike ou l'IAC:** il est défini par la formule suivante:

$$\text{IAC} = -2 \log F + 2 K$$

Où K est le nombre de paramètres à estimer.

Et F représente vraisemblance.

Ce critère permet de comparer des modèles. Parmi ceux proposés, le modèle choisi est celui qui possède la plus petite valeur d'IAC.

- **le critère de Schwartz :** c'est comme le critère d'IAC, il permet de comparer deux modèles différents portant sur les mêmes données. On préférera le modèle pour lequel ces statistiques ont la valeur la plus faible. Il se calcule de la façon suivante :

$$\text{SC} = -2 \log F + K \log I$$

Où I est le nombre total d'observations de l'échantillon.

- **Le percent concordant ou pourcentage de concordance du modèle :** il explique la concordance du modèle en fonction des variables explicatives choisies. Il doit être le plus proche possible de 100, s'assimilant ainsi à la part de variance expliquée (R²) de l'estimation des moindres carrés ordinaires.

- **Le critère de Wald (W):** il tend asymptotiquement vers un χ^2 à q degré de liberté. Rappelons que dans le cas d'une variable catégorielle à p modalités, l'une des modalités est prise comme

niveau de référence et son coefficient est donc nul. La statistique de Wald sur les coefficients des modalités qui restent sera donc convergente asymptotiquement vers un χ^2 à p-1 degrés de liberté. Cette statistique est proche de F de Fischer, elle permet d'estimer la probabilité de rejet global du modèle.

6.3.4.3. Modèle appliqué à nos variables dépendantes

Rappelons que Y est la variable dichotomique à expliquer, dite aussi variable dépendante. Elle prend deux valeurs, on dira aussi qu'elle a deux modalités, souvent notées 1 et 0. Soit Z la variable latente sous-jacente au phénomène. Le modèle postule une relation du type :

$$Z = X\beta + u$$

Où X est un ensemble de variables dites exogènes ou explicatives qui peuvent être : des variables continues ou des variables qualitatives. Pour notre cas, des variables qualitatives, il convient de choisir une situation de référence.

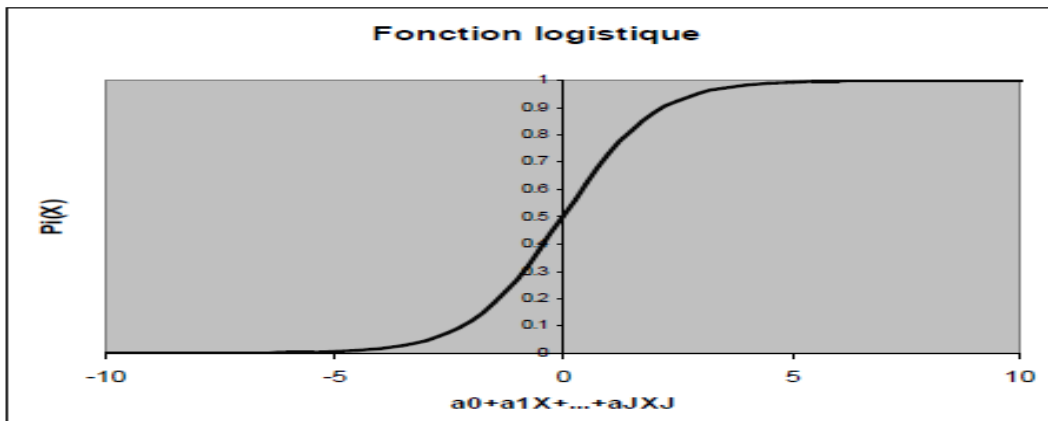
La probabilité que l'individu i soit dans l'état $Y_i = 1$ est alors :

$$\begin{aligned} P_i = P[Y_i = 1] &= P[Z > 0] \\ &= P[X\beta > -u] \\ &= F(X\beta) \end{aligned}$$

Si on note F la fonction de répartition de -u, c'est-à-dire la fonction définie par $F(w) = P[-u < w]$

L'un des avantages de la fonction de distribution de la loi logistique vient de sa facilité d'utilisation, symétrique par rapport à 0 et plus aplatie que la distribution normale centrée réduite. Ce sont les raisons qui vont nous conduire à l'utiliser dans cette étude. Graphiquement, le modèle de la fonction logistique ou courbe de croissance logistique peut être présenté de cette manière.

Graphique 41 : Présentation graphique de la fonction logistique



Source : Rokotomalala Ricco⁴⁰

Cette fonction montre que :

- $C(x) = a_0 + a_1.X_1 + \dots + a_j.X_j$ varie de $-\infty$ à $+\infty$; - $0 \leq \pi(X) \leq 1$, c'est une probabilité.

Suivant la distribution de cette courbe, la valeur minimale de prédiction est 0 et la valeur maximale de prédiction est 1. La prédiction obtenue décrit alors la probabilité que $Y = 1$ étant donné la valeur de X . Cette distribution tient compte, qu'à un certain endroit, la pente est extrêmement abrupte, car la valeur de X fait une plus grande différence quant à ce que $Y = 1$ plutôt que 0.

6.3.5. L'analyse du contenu

Cette méthode liée à l'exploitation de textes a été utilisée pour l'étude des textes relatifs à la gestion des écoles et de compléter les informations que le questionnaire n'a pas pu faire ressortir, dans une perspective de complémentarité. Elle a été utilisée aussi dans l'exploitation des témoignages des enfants qui ont abandonné l'école et qui font le trafic des marchandises entre la ville de Bukavu (RDC) et la ville de Kamembe (Rwanda), ainsi qu'aux enfants qui ont réintégré l'école (école de rattrapage Kirambo), aux agents qui travaillent dans la hiérarchie administrative du ministère de l'Education pour aider à mieux comprendre certaines situations relatives à la décentralisation et la gestion des écoles au niveau de district.

Pour les personnes qui travaillent dans le circuit managérial du ministère de l'éducation, un protocole d'entretien non structuré a été utilisé (voir annexe 20). Les informations recherchées auprès d'eux permettraient de comprendre la politique en matière de l'éducation, la gestion de la

⁴⁰ Rokotomalala R. www.eric.univ-lyon2.fr accédé le 22/03 :2011. Laboratoire Eric.

décentralisation, le système de suivi et évaluation des activités dans les écoles, la priorité de l'éducation au niveau de district et entre programmes, et les contraintes majeures. Comme il est indiqué dans le calendrier de collecte des données (Tableau 6.1), les entretiens ont été réalisés de novembre 2007 à avril 2009. Cependant, ces personnes n'ont pas livré les détails sur les données financières recherchées.

Pour les groupes d'enfants qui ont abandonné l'école d'une part, et d'autre part le groupe d'enfants qui ont réintégré l'école (école de rattrapage), nous avons appliqué l'entretien non structuré. Les données recherchées auprès de ces groupes permettraient de comprendre les aspirations scolaires des élèves et les facteurs explicatifs de leurs abandons scolaires. Les données obtenues auprès de ces enfants ont permis de mieux cerner certains de facteurs familiaux et environnementaux qui ont poussé ses enfants à abandonner l'école.

Nous retenons de ce chapitre que la collecte des données de notre enquête a été faite dans 89 écoles, sur 890 enseignants, 831 élèves, 354 parents qui ont été choisis aléatoirement par le tirage au hasard sans remise. Les données collectées ont été organisées, traitées et analysées à partir du logiciel SPSS et STATA.

Les chapitres qui suivent présentent les résultats de notre analyse à partir des statistiques descriptives, des corrélations et de régression logistique binaire. Ces résultats montrent les facteurs individuels, familiaux et scolaires qui influent sur le redoublement et abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda.

CHAPITRE 7. ANALYSE DESCRIPTIVE DES CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE

Ce chapitre est consacré à la présentation des caractéristiques des personnes que nous avons interrogées pendant notre enquête, ceci en fonction de la présentation de la méthode de l'enquête dans le chapitre 6. A partir des statistiques descriptives, nous amorcerons les discussions des résultats de notre recherche et les comparerons avec les conclusions des chercheurs qui ont traité chacune des variables que nous avons maintenues. Ces variables sont d'ordre individuel, familial et scolaire.

7.1. Les caractéristiques individuelles des élèves

Dans cette partie, nous décrivons les caractéristiques des élèves que nous avons interrogés à partir des variables sexe, âge et motivation aux études.

7.1.1. Le sexe

Sur un total de 831 élèves interrogés, nous avons, 432 filles et 399 garçons répartis de manière suivante selon le statut de l'école:

- École publique: 277 élèves dont 144 filles et 133 garçons ;
- École libres subsidiées: 271 élèves dont 145 filles et 126 garçons ;
- École privées : 283 élèves dont 143 filles et 140 garçons.

En plus de la variable sexe, nous avons pris en considération une variable indépendante d'importance non négligeable, le lieu de résidence. La variable milieu a été considéré selon la nomenclature officielle de l'institut national de statistique. Milieu urbain (ville de Kigali et ville de province), milieu semi - urbain (Centre commercial hors villes de Kigali et ville de province) et rural (le reste du territoire).

Nous avons la répartition suivante :

- Milieu urbain : 59 filles et 63 garçons;
- Milieu semi-urbain : 124 filles et 108 garçons ;
- Milieu rural : 249 filles et 228 garçons.

L'étude de notre échantillon reflète bien la répartition des caractéristiques de la l'ensemble de la population du Rwanda en ce qui concerne la variable sexe : en milieu urbain

915.000 hommes (53%) contre 812.000 femmes (47%). En milieu rural, la tendance s'inverse: il y a plus des femmes (4.046.000, soit 53%) que des hommes (3.537.000, soit 47%) (NISR, 2008).

Les statistiques du ministère de l'Éducation de 2008, confirme qu'il y a plus des filles (51%) que des garçons (49%) à l'école primaire dans son ensemble. Il en est de même pour la classe de troisième (190.201 filles versus 184.199 garçons) et de cinquième année (126849 filles versus 112852 garçons).

En comparaison avec le Burundi, nous constatons la même tendance: dans l'ensemble de la population, les femmes représentent 51,1% et les hommes (48,9%). Enfin, il y a plus de filles (874.594, soit 50,8%) que de garçons (845.693, soit 49,2%) qui sont scolarisés à l'école primaire (PASEC/Burundi, 2009). En RDC, il y a aussi plus des filles que des garçons à l'école primaire en 2008 (51,2%).

Ces résultats montrent qu'en termes de répartition entre filles et garçons dans la population scolarisée et scolarisable les filles sont nombreuses que les garçons pour ces trois pays.

7.1.2. L'âge

Il a été constaté au chapitre 3 que les taux bruts de scolarisation sont très élevés à l'école primaire au Rwanda; ce qui signifie que parmi les élèves de l'école primaire, il y en a qui sont, soit, en dessous de l'âge théorique de scolarisation à l'école primaire (moins de 7 ans), ou alors plus âgés (+ de 12 ans).

Pour comprendre ces taux bruts élevés, nous avons voulu déterminer les élèves interrogés selon leur âge.

Tableau 74 : Pourcentage de l'échantillon d'élèves selon l'âge

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Moins de 7 ans	79	9,5	9,5	9,5
De 7 à 12 ans	504	60,6	60,6	70,2
Plus de 12 ans	248	29,8	29,8	100,0
Total	831	100,0	100,0	

Source: Notre enquête 2008

En comparant nos résultats aux résultats du recensement national des statistiques de l'éducation au Rwanda de 2008 (MINEDUC, 2009), nous remarquons qu'une partie importante des élèves qui sont entrés en première année en 2008 a plus de 7 ans:

Tableau 75 : Répartition des nouveaux inscrits en première année, année scolaire 2008

Age	Effectif	Pourcentage
Moins de 7 ans	48 402	9%
7 ans	289 433	52%
8 ans	127 651	23%
9 ans	48 793	9%
10 ans	21 739	4%
11 ans	9 246	2%
12 ans	4 907	1%
Plus de 12 ans	3 389	1%
Total	553 560	100%

Source : MINEDUC (2009:72)

Ces données montrent que pour les élèves qui sont entrés en première année, 39,9% sont âgés de plus de 7 ans (âge théorique). Parmi eux, 1% a dépassé d'office l'âge théorique de scolarisation à l'école primaire. On en déduit que certains élèves commencent leurs études en retard par rapport à l'âge théorique. C'est-à-dire que parmi les élèves que nous avons interrogés de grade 3 et 5, il y en a parmi eux 39,9% qui ont commencé leurs études étant plus âgés par rapport à l'âge théorique de 7 ans.

Dans la perspective de déterminer l'effectif d'enfants en âge de scolarisation à l'école primaire (recensement de la population rwandaise en 2008), nous avons utilisé la technique de calcul du coefficient multiple de Sprague (Ta Ngoc, 1969) et nous avons trouvé un effectif de 1 292 000 enfants qui normalement devraient être scolarisés. Ce chiffre diffère amplement de celui du ministère de l'Education qui est de 1 613 055 enfants. En comparant notre résultat à l'effectif des enfants réellement scolarisés (2 190 270), nous trouvons un effectif de 898 270 élèves (41%) de plus que le nombre d'élèves qui devraient être normalement à l'école primaire. Selon le ministère de l'Education ce chiffre serait de 577 215 élèves (26,4%).

Malgré ces écarts de chiffres entre notre calcul et le chiffre du ministère, nous arrivons à la conclusion qui montre qu'il y a un effectif élevé d'enfants scolarisés plus ou moins âgés que l'âge théorique.

En mettant en exergue l'âge de l'élève, nous nous posons la question de savoir si les élèves ont la même probabilité de redoubler ou d'abandonner quelque soit la tranche d'âge. Si l'on suit les conclusions de la littérature et en particulier les conclusions de l'étude PASEC sur le redoublement (Bernard, Simon et Vianou, 2005) qui montrent que les élèves plus âgés ont plus de chance de redoubler, cette situation du Rwanda expliquerait le taux élevé de redoublement et abandon scolaire.

7.1.3. La classe

Les élèves interrogés ont été sélectionnés dans les classes de troisième et de cinquième année du primaire: 414 élèves des troisièmes années (49,8 %), 417 élèves des cinquièmes années soit 50,2 %.

Au Rwanda, le cycle primaire comprend deux niveaux, le niveau inférieur qui va de la première à la troisième année et le niveau supérieur de la quatrième à la sixième année. Nous avons choisi ces deux années dans le but de chercher à comprendre à quel niveau on redouble plus ou on aura tendance à abandonner facilement l'école.

7.1.4. La Motivation des élèves à leurs études

Les diverses recherches ont montré que la motivation est un facteur important dans le processus enseignement - apprentissage et réussite scolaire pour un élève. Un élève non motivé aurait des difficultés dans la réussite de ses études et son risque d'abandonner l'école dans ce cas serait plus élevé.

Bouchard (2000) a écrit : «la motivation en tant que pulsion suppose en état interne, un besoin ou une condition qui pousse les individus à l'action. Tout comportement de réalisation résulte d'un conflit émotionnel entre la poursuite du succès et l'évitement de l'échec. L'espoir du succès et l'anticipation de gagner ou de surclasser les autres encourageraient les individus orientés vers le succès à viser l'excellence. En plus, les émotions associées à la honte mèneraient les personnes à éviter les situations dans lesquelles elles croient avoir de fortes chances d'échouer.»

Nous comprenons là que chaque élève a pour but la réussite scolaire et est donc constamment à la recherche de plus de motivation. Quels sont alors les facteurs qui pourraient le motiver? Nous nous sommes intéressés pour répondre à cette question à la régularité des devoirs à domicile, au souhait de changer d'école et aux aspirations professionnelles de l'échantillon d'élèves interrogés.

7.1.4.1. Les devoirs à la maison

Il est prévu dans la réglementation régissant l'enseignant du primaire au Rwanda de donner régulièrement des devoirs à domicile aux élèves, pour les pousser à s'auto-organiser et à assimiler les matières apprises en classe. A la question « faites-vous les devoirs à domicile régulièrement? », 52,1 % répondent oui contre 47,1 % de non. Cependant, par statut d'école, les élèves des écoles privées font plus fréquemment leurs devoirs (53,6 %) que ceux des écoles publiques (23,2 %).

Pourquoi ne font-ils pas leurs devoirs régulièrement? En tête des motifs évoqués qui empêcheraient de faire les devoirs régulièrement à la maison :

- Travaux ménagers (68,3 %), soit 53,2 % de filles versus 46,8 % de garçons;
- Manque de soutien parental (15,7 %), soit 47,4 % de filles versus 52,6 % de garçons;
- La fatigue (15,2 %), soit 50,9 % de filles versus 49,1 % de garçons.

7.1.4.2. Le souhait de changer d'école

Dans son ensemble, les réponses obtenues montrent que 64,6% ont envie de changer d'établissement scolaire. Néanmoins, l'attachement ou non à son école se justifie différemment en fonction du statut de l'école ou du milieu de vie de l'élève.

- statut d'école : 43,5% d'élèves des écoles privées préfèrent changer d'école contre 75,3 et 75,8 respectivement pour les écoles libres subsidiées et les écoles publiques.
- Milieu de résidence : 48% en milieu urbain, 64,2% en milieu semi-urbain et 61,3% en milieu rural ont envie de changer d'école.
- Sexe : 67,6% des filles contre 61,4% garçons souhaitent changer d'école.
- Classe : 64,7% élèves de cinquième et 64,5% d'élèves de troisième ont envie de changer d'école.

On remarquera que l'envie de changer d'école vient de quatre raisons sources:

- Mauvais résultats de l'école à l'examen national (56,4%);
- Mauvais enseignants (30,8%);

- Mauvaise école (8,9%);
- Ecole très éloignée (3,4%).

Il s'avère que la mauvaise réputation ou la mauvaise organisation d'un établissement ajoutée aux mauvais enseignements seraient le motif essentiel de l'envie de changer d'école.

Au Rwanda, la bonne réussite à l'examen national conditionne l'orientation de l'élève par le ministère de l'Éducation dans une école de tronc commun publique. Si l'élève a obtenu un bon résultat, il est orienté dans une bonne école souvent dotée d'internat et donc de meilleures conditions de travail sans tenir en compte généralement du district ou province d'origine.

Dans les autres cas, les élèves ayant obtenu des résultats moyens sont orientés dans les écoles communautaires installées au niveau de district. Ces écoles n'ont pas d'internat et les élèves reviennent chez eux après les cours.

Compte tenu des difficultés et de l'incertitude de réussir à l'examen national de tronc commun dans ces écoles communautaires, de nombreux élèves choisissent le redoublement⁴¹. Ils espèrent ainsi une meilleure orientation pour le cycle supérieur.

7.1.4.3. Les préférences professionnelles des élèves

Les économistes de l'éducation, s'appuyant sur le rôle de signal du diplôme, indiquent que le niveau de scolarisation augmente la chance de trouver du travail et ainsi d'accroître le revenu individuel. Dans ce sens, plus on étudie, plus les chances de trouver du travail augmentent. Dans un pays parmi les plus pauvres au monde, l'école joue un rôle prépondérant en ce qui concerne son développement. Il est évident qu'un bon parcours scolaire augmente la chance d'une réussite professionnelle.

Pour avoir une idée des préférences professionnelles des élèves, nous avons posé la question suivante : « si vous deviez choisir une profession, laquelle choisiriez-vous ? » Les données que nous avons obtenues pendant notre enquête permettent de répartir les aspirations professionnelles des élèves comme suit.

⁴¹ Cette affirmation vient de notre expérience personnelle de ce que nous avons constaté dans les familles au quartier et comme fonctionnaire au ministère de l'Éducation au Rwanda.

Tableau 76 : Proportion du choix professionnel des élèves

Type de profession préférée	Pourcentage
Administration et finance	38,6%
Médecine	36%
Enseignante	11,7%
Agriculture/Elevage	9,6%
Commerce	4,1%
Total	100%

Source : Notre enquête 2008

Ces résultats expliqueraient une tendance à refuser de reproduire le schéma professionnel des parents. Nous pensons que pour une population où près de 29,7% des parents ne sont pas en mesure de lire et d'écrire et qui vivent en majorité de l'agriculture et de l'élevage traditionnels, il n'est pas intéressant que les enfants suivent le modèle professionnel familial.

7.2. Les caractéristiques familiales des élèves

Dans cette partie nous décrivons les variables relatives aux caractéristiques familiales de l'élève. A savoir, situation familiale des enfants, profession des parents, fratrie, niveau d'études des parents, distance domicile-école, participation des parents à la vie de l'école, rencontre parents-enseignants et nombre des repas pris en famille.

7.2.1. Situation familiale des enfants

L'enfant a besoin de l'affection et de l'encadrement de ses parents pour bien grandir. Or, sur le plan national, les statistiques du Ministère de l'Éducation nous montrent que 8% des élèves sont orphelins.

Pour le cas des écoles dans lesquelles nous avons réalisé notre enquête, 82,8% des enfants ont les deux parents en vie, 7,1% sont orphelins de père, 8,3% sont orphelin de mère et 1,8% sont orphelins. Par statut d'école, les élèves des écoles privées (95,4%) possèdent leurs parents par rapport à ceux des écoles publiques (78%).

En fait, l'enseignement privé est couteux et les enfants qui n'ont pas des parents auraient moins de chance d'y être scolarisés. Raison pour laquelle la grande proportion d'enfants dans ces écoles possède les deux parents.

7.2.2. Le nombre d'enfants en famille

Le nombre d'enfants dans une famille implique des dépenses que la famille devra supporter pour que leurs enfants grandissent et qu'ils préparent un avenir meilleur à partir de l'école.

Dans le même sens, Rousseau et Le Blanc (1992) pensent que la structure familiale est déterminante de l'abandon et du redoublement scolaire prématurés chez les adolescents. Elle contribue chez le tout jeune comme chez l'adolescent à modeler la perception qu'il a de la société et la représentation du rôle qu'il a à jouer.

Avant de passer aux analyses qui consisteront à déterminer, si le fait d'avoir plus d'enfants dans la famille avait un impact sur le redoublement et abandon scolaire, voici les réponses des enfants sur leur effectif dans leurs familles respectives.

Tableau 77 : Nombre d'enfants en famille par milieu de résidence

Variables	Combien d'enfants êtes-vous dans votre famille ?					
	1 enfant	2 enfants	3 enfants	4 enfants	5 enfants	+ 5 enfants
Milieu						
Urbain	25,4%	51,6%	16,4%	4,9%	1,6%	0,0%
Semi-urbain	13,4%	43,1%	30,6%	10,3%	1,7%	.9%
Rural	7,5%	40,7%	33,1%	13,6%	4,2%	.8%
Statut de l'école						
Publique	9%	36,8%	32,1%	18,4%	2,9%	2,9%
Libre subsidée	8,9%	36,9%	32,8%	14%	5,9%	1,5%
Privée	17,3%	54,8%	25,1%	2,1%	.7%	.0%
Total	11,8%	43%	30%	11,4%	3,1%	.7%

Source : Notre enquête 2008

En dépit de la politique de réduction des naissances introduite au Rwanda depuis plus de 30 ans, les données de ce tableau montrent que les familles continuent à mettre au monde plusieurs enfants.

Une des conséquences que notre étude a relevée est que plus les familles possèdent d'enfants, moins elles en scolarisent. Pour les familles qui ont deux enfants, 97,2% sont

scolarisés ; ils sont de 93,6% pour trois enfants, 78,9% pour quatre enfants, 46,2% cinq enfants et 33,3% pour plus de cinq enfants.

7.2.3. Niveau d'études des parents

Les recherches diverses ont conclu que le niveau d'études des parents a une influence significative sur l'avenir scolaire des élèves. Deslandes et al. (1999), avancent que les enfants des parents qui ont un niveau scolaire avancé réussissent mieux que leurs pairs en partie parce que les parents les soutiennent davantage dans leur cheminement scolaire.

Dans ce sens, les données relatives au niveau d'études des parents sont présentées dans le tableau 78.

Tableau 78 : Niveau d'études des parents

Variables	Quel est le niveau d'études de tes parents ?									
	Dr.	Mse	Lic	Au +D6	Au + Pri	Dr.	Mse	Lic	Au +D6	Au +pri
	Père (en %)					Mère (en %)				
<i>Statut</i>										
Publique	0%	0,4%	5,1%	45,5%	49,1%	0,7%	0%	2,5%	44,8%	52%
Libres S.	0,7%	0,7%	10%	42,8%	45,8%	0%	1,8%	6,3%	41%	50,6%
Privée	2,8%	4,9%	18,7%	64,7%	8,8%	0,4%	2,1%	12,7%	72,1%	12,7%
<i>Milieu</i>										
Rural	0,6%	0,8%	10,1%	54,1%	34,4%	0,6%	1,7%	7,1%	53,5%	37,1%
Semi-U	0,9%	1,7%	9,9%	45,3%	42,2%	0%	0,9%	5,6%	46,6%	47,0%
Urbain	4,1%	7,4%	18,9%	50,8%	18,9%	0%	0,8%	10,7%	62,3%	26,2%
Ensemble	1,2%	2,0%	11,3%	51,1%	34,3%	0,4%	1,3%	7,2%	52,8%	38,1%

Source : Notre enquête 2008

Légende : Dr : Doctorat ; Mse : Master 2 ; Lic : Licence ; D6 : Diplôme des humanités ; Au + pri : Au plus primaire

On remarque que les parents qui ont au plus un diplôme du secondaire sont plus nombreux (51,1%), suivis des parents qui ont au plus un certificat du primaire (34,3%). Sous entendus, ceux qui ont un niveau élevé sont nettement moins nombreux (14,5%). En plus, les parents qui ont terminé au plus l'école primaire se trouvent beaucoup plus en milieu rural

(38,3%) par rapport au milieu urbain (18%). Enfin, les pères ont un niveau d'études plus supérieur que les mères.

Dans la suite, nous confronterons le niveau d'études des parents avec le phénomène de redoublement et abandon pour déterminer la part de cette variable sur les deux problèmes du système de l'enseignement primaire au Rwanda.

7.2.4. L'origine sociale des parents

Les recherches diverses réalisées corroborent la conclusion selon laquelle les enfants de couches sociales aisées ont plus de chance de réussir que les enfants de couches sociales défavorisées. Pour analyser l'origine sociale, nous avons pris en considération la profession des parents telle que résumée dans le tableau 79.

Tableau 79 : Répartition des parents par profession selon le statut de l'école

			Statut de l'école			Total
			Publique	Libre subsidiée	Privée	
Quelle est la profession de tes parents	Enseignant/Directeur	Nombre	15	10	25	50
		% par Statut	5.4%	3.7%	8.8%	6.0%
	Fonctionnaire/Cadre	Nombre	38	38	162	238
		% par Statut	13.7%	14.0%	57.2%	28.6%
	Agriculteur/Éleveur	Nombre	183	184	36	403
		% par Statut	66.1%	67.9%	12.7%	48.5%
	Commerçant	Nombre	30	20	44	94
		% par Statut	10.8%	7.4%	15.5%	11.3%
	Ouvrier	Nombre	10	17	13	40
		% par Statut	3.6%	6.3%	4.6%	4.8%
	Autre	Nombre	1	2	3	6
		% par Statut	.4%	.7%	1.1%	.7%
	Total	Nombre	277	271	283	831
		% par Statut	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Source: Notre enquête de 2008

La majorité des élèves sont issus des familles d'agriculteurs/éleveurs (48,5%). Les fonctionnaires/cadres représentent 28,6% et les commerçants (11,3%). La proportion moins élevée est constituée par les enfants issus des parents enseignants/directeurs d'école (6%) et ouvriers (4,8%).

En considérant la variable statut d'école, nous remarquons que pour les écoles publiques, 66,1% d'élèves sont issue des familles d'agriculteurs/éleveurs, suivi de la catégorie des parents fonctionnaires/cadres (13,7%). Il en est de même pour les écoles libres subsidiées avec 67,9% d'élèves sont issus des familles des agriculteurs/éleveurs et 14% issus des familles fonctionnaires. Par contre, plus d'élèves dans les écoles privées sont issus des familles de fonctionnaires/cadres (57,2%), suivis des commerçants (15,5%). Les agriculteurs/éleveurs

(12,7%), les enseignants (8.8%) et les ouvriers (4,6%) enregistrent une proportion moins élevée.

7.2.5. La distance lieu de résidence-école

Le temps nécessaire pour arriver à l'école est un facteur important dans le processus d'apprentissage des élèves pour la simple raison que si la durée pour arriver à l'école est longue, les élèves risqueraient d'être démotivés, manqués du temps pour réviser la matière apprise en classe, etc. Les réponses des élèves sur les minutes qu'ils font pour arriver à l'école permettent de cerner la distance par rapport à l'école.

Tableau 80 : Le temps parcouru par les élèves pour arriver à l'école

		Combien de minutes faites-vous pour arriver à l'école?					Total
		De 1 à 15 minutes	De 15 à 30 minutes	De 30 à 45 minutes	De 45 à 60 minutes	Plus de 60 minutes	
Urbain	Nombre	65	43	11	3	0	122
	% par Milieu	53.3%	35.2%	9.0%	2.5%	.0%	100.0%
	% par Minutes	15.4%	17.6%	14.5%	4.5%	.0%	14.7%
Semi-urbain	Nombre	114	78	20	14	6	232
	% par Milieu	49.1%	33.6%	8.6%	6.0%	2.6%	100.0%
	% par Minutes	27.1%	32.0%	26.3%	21.2%	25.0%	27.9%
Rural	Nombre	242	123	45	49	18	477
	% par Milieu	50.7%	25.8%	9.4%	10.3%	3.8%	100.0%
	% par Minutes	57.5%	50.4%	59.2%	74.2%	75.0%	57.4%
Total	Nombre	421	244	76	66	24	831
	% par Milieu	50.7%	29.4%	9.1%	7.9%	2.9%	100.0%
	% par Minutes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Source: Notre enquête de 2008

Dans l'ensemble, 50,7% d'élèves font au plus 15 minutes de trajet pour arriver à l'école; 29,4% font au plus 30 minutes; 9,1% au plus 45 minutes; 7,9% au plus 60 minutes et 2,9% plus de 60 minutes.

De ces données, nous pouvons dire que 19,9% d'élèves font plus de 30 minutes pour arriver à l'école. Comme la plupart d'entre-deux doivent prendre la pause de midi en famille ; nous supposons que dans un contexte de plus de 30 minutes par parcours, ils leurs faut en totalité quatre heures de marche par jour entre l'école et l'habitation. Cela explique pour ce groupe d'élèves que la distance qu'ils parcourent par jour est longue.

Cette situation n'est pas limitée au Rwanda seul. Le Burundi présente la même caractéristique à plus grande échelle.

Tableau 81 : Distance à parcourir par les élèves du primaire au Burundi (QUID, 2002)

Durée du trajet	Urbain	Rural	Total
Moins de 15 minutes	13 021	97 917	110 938
15-30 minutes	5 037	117 405	122 442
30-45 minutes	957	88 205	89 162
45-60 minutes	0	29 835	29 835
Plus d'une heure	0	35 834	35 834
Total	19 015	369 196	388 211

Source : World Bank (2006)

Nous remarquons pour le Burundi que les élèves qui font plus de trajet pour arriver à l'école sont plus dans le milieu rural plutôt que dans le milieu urbain. Alors que les élèves qui font moins de 15 minutes de trajet pour arriver à l'école résident en milieu urbain (68%), ils sont moins nombreux en milieu rural (27%). En plus, au moment où en milieu urbain 95% des élèves font moins de 30 minutes pour arriver à l'école, ils sont 58% en milieu rural.

7.2.6. Activités extra scolaires

Les élèves en tant que membres de la famille et de la société dans lesquelles ils vivent, participent aux diverses activités soit avec leurs parents ou individuellement. Selon les élèves interrogés, les activités extra scolaires majeures qu'ils font sont les suivantes:

- Les activités domestiques (74,1%) ;
- Les activités commerciales (6,3%) ;
- les activités agricoles (9,6%) ;
- les activités d'élevage (9,1%).

Nous remarquons que la grande proportion d'élèves s'occupe des activités domestiques, suivi des activités agricoles, d'élevage et commerciales. Mais comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces activités ne permettent pas souvent aux enfants de faire leurs devoirs à domicile.

Selon le rapport d'une enquête réalisée par le ministère de la Fonction publique et du Travail au Rwanda en 2007, les enfants de 5-7 ans effectuant des activités économiques sont estimés à 324.659, soit 11,2% de l'ensemble de cette classe d'âge. Presque la moitié d'entre eux (5,3% des enfants de 5-17 ans) travaillent à plein temps et le reste combine travail et école. La

province de l'est est la plus concernée par le recours à la main-d'œuvre infantile, car 15% des enfants de 5 à 17 ans y sont économiquement occupés. La province de l'ouest vient en seconde position avec 12,3%, puis la province du sud 10,7%. La ville de Kigali est la moins concernée par les activités économiques des enfants avec une proportion de 6,7%. Cependant, c'est seulement dans cette ville que l'activité économique des filles est la plus importante.

La domesticité enfantine revêt des proportions inquiétantes surtout dans la ville de Kigali : 49,5% des enfants économiquement occupés y travaillent. Et la proportion des filles dans les services domestiques est presque deux fois plus importante que celle des garçons.

Ce rapport montre que 6,6% des enfants âgés de 5 à 17 ans sont astreints au travail des enfants à abolir (190 395 enfants). Rapportée aux enfants occupés économiquement, cette proportion est d'environ six enfants sur dix (58,6%). A Kigali, la plupart des enfants occupés économiquement (83,1%) effectuent des travaux à abolir et la proportion des filles y est supérieure à celle des garçons concernés de la tranche d'âge (6,7% contre 4,6%) contrairement à la tendance prévalant dans les provinces.

12,8% d'enfants scolarisés de 5-9 ans réalisent un travail non scolaire après l'école, 5% avant l'école, 72,7% avant et après l'école et 9,5% le week-end. En plus, 11,7% des enfants scolarisés de 10-15 ans font le travail après l'école, 7% avant l'école, 62,8% avant et après l'école et 18,5% le week-end.

Le taux de fréquentation scolaire varie selon que les enfants sont économiquement occupés ou non ; il est plus faible chez les enfants effectuant un travail à abolir comparé aux autres enfants non concernés (57,1% contre 88,6%).

Le travail des enfants scolarisés n'est pas spécifique au Rwanda seulement, en RDC selon le rapport MICS (2011), 42% de l'ensemble des enfants de 5-14 ans sont travailleurs. En plus, 51% des enfants de 5-11 ans travaillent. Les enfants engagés dans le travail exercent soit dans l'entreprise familiale (48% des enfants de 5-11 ans et 74% des enfants de 12-14 ans), soit un travail rémunéré en dehors du ménage (1% des enfants de 5-11 ans et 4% des enfants de 12-14 ans), soit encore un travail non rémunéré en dehors du ménage (5% des enfants de 5-11 ans et 8% des enfants de 12-14 ans). Le travail est plus observé chez les filles (48%) que chez les garçons (36%), en milieu rural (46%) qu'en milieu urbain (34%). Les provinces de Bas-Congo, de l'équateur et du sud Kivu sont plus affectées par le travail des enfants (plus de 50%) que les autres (moins de 50%).

Selon l'Institut de statistiques et d'études économiques du Burundi en 2002 (le travail des enfants est une réalité puisque sur un effectif de 1.736.164 enfants de 7 à 14 ans, 403.957 étaient sur le marché du travail, soit 23,3%. Ces chiffres s'estimaient en 1998 respectivement à 1.542.628 et à 471.518, soit 30,6% qui étaient sur le marché du travail. Le phénomène du travail des enfants de 7 à 14 ans est moins accentué en milieu urbain (Mairie de Bujumbura). Par contre, le phénomène est très marqué en milieu rural (reste du pays) où par ailleurs vit la majorité des ménages pauvres. Ce dernier milieu utilisait 99,8% de tous les enfants actifs occupés en 1998 et 98,8% en 2002.

Selon ce rapport sur le Burundi, le travail des enfants est généralement une main-d'œuvre peu coûteuse, gratuite ou payée en dessous des minima et exemptée des charges sociales. C'est aussi une main-d'œuvre rentable et acceptante des tâches subalternes refusées par les adultes. Beaucoup de personnes profitent de cette main-d'œuvre des enfants facilement exploitable, sans défense et beaucoup moins chère.

Les résultats de ces enquêtes permettent de conclure que nombreux d'enfants vivent dans des conditions difficiles qui ne favorisent pas leur scolarisation. En plus, les engagements tenus par les pays en matière de protection des enfants ne sont pas appliqués à certains enfants des pays de la CEPGL. Selon ces rapports, les conditions de vie économiques des familles sont une des raisons qui poussent les enfants aux travaux qui sont dangereux à leur avenir. Voici dans la section qui suit, la nourriture dans le cadre familial.

7.2.7. La nourriture dans le cadre familial

La nourriture est un besoin vital non seulement pour survivre, mais aussi pour bien travailler et rester en bonne santé. L'enfant qui n'a pas mangé suivra difficilement les cours. Pendant notre recherche, nous avons voulu déterminer combien de fois chaque élève mange en famille dans la journée. Pour plus de précision, nous y avons inclus le petit déjeuner. Les données obtenues montrent qu'en moyenne, 65,1% mangent deux fois par jour.

Tableau 82 : Nombre de fois que les élèves mangent par jour par milieu

			Milieu			Total
			Urbain	Semi-urbain	Rural	
Combien de fois mangez-vous à la maison	Trois fois par jour ou plus	Nombre	36	72	125	233
		% par Milieu	29,5%	31,0%	26,2%	28,0%
	Deux fois par jour	Nombre	80	145	316	541
		% par Milieu	65,6%	62,5%	66,2%	65,1%
	Une fois par jour	Nombre	6	15	36	57
		% par Milieu	4,9%	6,5%	7,5%	6,9%
Total	Nombre	122	232	477	831	
	% par Milieu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Source: Notre enquête de 2008

Les données de notre enquête montrent qu'en moyenne 65,1% des élèves mangent en famille deux fois par jour, 28% trois fois par jour et 6,9% une fois au plus par jour. Par milieu de résidence, la grande proportion des élèves mange trois fois par jour dans le milieu semi-urbain (31%) contre 29,5% en milieu urbain et 26,2% en milieu rural. Pour le groupe de ceux qui mangent une fois par jour, le milieu rural (7,5%) enregistre plus d'effectif, suivi du milieu semi-urbain (6,5%) et milieu rural (4,9%).

En considérant le statut de l'école, les données de l'enquête montrent que la grande proportion de ceux qui mangent trois fois par jour provient des écoles privées (30,7%), suivi des écoles publiques (26,7%) et des écoles libres subsidiées (26,6%). Par contre, la grande proportion de ceux qui mangent une fois par jour se trouve dans les écoles publiques (7,6%), suivi des écoles libres subsidiées (7,4%) versus 5,7% dans les privées.

Cette proportion des élèves qui mangent une fois par jour indique que dans certaines familles, il y a encore un problème de satisfaire les enfants en nourriture. Certainement que cette situation peut avoir des conséquences négatives sur la scolarisation et la progression des enfants.

Cette situation est identique aux résultats trouvés par une étude du ministère de l'Education en 2003 au Rwanda qui a montré que certaines familles ne satisfont pas leurs enfants en nourriture. De ce constat, un projet «School feeding» conjoint entre le programme alimentaire mondial et le ministère de l'Education a été mis en place depuis 2004. Son objectif est de donner la nourriture aux élèves pendant la pause de douze heures. Suite à l'ampleur de ce projet financièrement, quelques écoles seulement en bénéficient jusqu'en 2008. Les résultats de notre étude montrent que 13% seulement des élèves profitent de ce projet.

Les parents des élèves qui bénéficient de ce projet ont mentionné qu'il a aidé dans la propension de rétention des élèves à l'école. Selon eux, depuis l'introduction de ce projet, il y a eu réduction des abandons scolaires surtout chez les filles.

Au Burundi, le rapport PASEC (2009) montre qu'il y a une proportion relativement faible des élèves (44,36% en deuxième année et 34,13% en cinquième année) qui prennent le petit déjeuner.

Ceux-ci expliquent que certaines familles souffrent de la pauvreté et parviennent à nourrir difficilement leurs enfants. Malheureusement, en même temps que les familles sont pauvres, elles continuent de mettre au monde plus d'enfants (au moins 5/femmes pour les trois pays de la CEPGL).

7.2.8. Utilisation des langues étrangères dans le cadre familial

La langue joue un rôle prépondérant dans le processus d'acquisition des connaissances chez les élèves. Vu son apport, certains pédagogues suggèrent qu'à l'école primaire l'enfant apprenne en sa langue maternelle, alors que d'autres pensent qu'initier l'enfant à apprendre en langue étrangère permet le développement l'habileté chez l'enfant à l'utilisation et à la maîtrise de cette langue étrangère.

Des telles idées ont nourri les discussions et décisions sur la langue à utiliser dans l'enseignement au Rwanda depuis 1995. En fait, les préférences en langue entre groupes résultent même de l'histoire du peuple qui vit au Rwanda depuis 1994. Certaines personnes qui vivaient au Rwanda depuis lors et qui sont habituées à parler le Kinyarwanda « unique langue locale au Rwanda » que ce soit en famille ou à l'école, préfèrent que l'enseignement soit basé sur la politique de « kinyarwandanisation », c'est-à-dire la politique qui prône pour l'utilisation du kinyarwanda dans toutes les activités du pays y compris dans les écoles.

En plus, ceux qui sont arrivés au Rwanda depuis 1994 en provenance des pays dans lesquels la langue d'enseignement ou de famille est le français, préfèrent que la langue d'enseignement soit le français dès la maternelle. Non seulement les personnes qui se trouvent dans ce groupe ont été formées dans un système éducatif qui utilise le français, mais aussi le « kinyarwanda » n'est pas leur langue maternelle, et en famille cette langue nationale est rarement utilisée.

Enfin, le groupe constitué par les personnes qui sont arrivées au Rwanda en 1994 en provenance des pays dont la langue d'enseignement et pratiquée en famille est l'anglais. De leur

part, l'anglais serait la langue la mieux à utiliser dans l'enseignement depuis l'école maternelle. Le commun avec le deuxième groupe est que pour la majorité des ces personnes le « kinyarwanda n'est pas leur langue maternelle.

Comme conséquence, certaines écoles primaires ont fonctionné à caractère francophone, d'autres anglophones et d'autres encore « kinyarwandaphones. En effet, la population a assisté à des décisions multiples sur la langue d'enseignement suivant la conception des décideurs, tantôt c'est le français qui est pris en compte, tantôt c'est l'anglais, tantôt, c'est le kinyarwanda.

Les données de notre enquête montrent à 96% pour les élèves, 94% pour les enseignants et 98% pour les parents que la langue utilisée en famille est le kinyarwanda. C'est-à-dire que les familles ne servent pas comme bain linguistique aux élèves dans l'apprentissage des langues d'enseignement apprises à l'école.

Selon les agents de l'éducation, dans les districts et les services du ministère de l'Education, des efforts sont investis afin d'asseoir la langue anglaise dans l'enseignement ; tout de même, des difficultés diverses persistent. Par exemple, 92,4% d'enseignants sont francophones de formation. Les ouvrages, les matériels et manuels scolaires sont en langue française, donc disent-ils passer du français vers l'anglais n'est pas facile comme on le croirait et certainement cela a affecté la qualité des enseignements. L'enseignant qui ne maîtrise pas la langue d'enseignement ne transmettra pas bien le contenu suite à la non-maîtrise des vocabulaires à utiliser. Sans maîtrise de la langue d'enseignement, il est difficile à l'enseignant de rendre sa classe vivante...

Pendant nos visites dans les écoles, nous avons constaté que plus de 82% des enseignants visités utilisent le kinyarwanda pour expliquer la matière prévue en anglais. Là, nous nous sommes posé des questions sur les difficultés des élèves à comprendre la matière en anglais alors qu'elle a été transmise en kinyarwanda.

L'utilisation de la langue anglaise ne cause pas problème aux élèves et enseignants seulement, elle est présente aussi chez les directeurs qui gèrent les écoles primaires, voir aussi les directeurs de l'éducation dans les districts. Selon les directeurs, toutes les réunions au sein de l'école se passent en kinyarwanda parce que le personnel n'est pas en mesure de communiquer convenablement en anglais.

En famille et au quartier, les langues étrangères ne sont utilisées que par 2,2% seulement des directeurs interrogés pendant notre enquête. Il en est de même pour les parents, parce que

98% des parents utilisent la langue locale en famille et au quartier. Ceux-ci indiquent combien l'utilisation de la langue étrangère en général s'avère difficile dans le contexte d'un pays qui a une langue nationale commune et sans aucun autre dialecte.

Au Burundi, les enfants n'utilisent pas souvent la langue étrangère en famille, près de 93% des élèves parlent le kirundi à la maison. Par contre, seuls 3% échangent en français à domicile (PASEC Burundi, 2009). Selon ce rapport, le fait de parler le kirundi à la maison aurait un impact positif et significatif sur les apprentissages des élèves, à tous les niveaux d'enseignement considérés dans le modèle sans contrôle du score initial. En plus, parler le français à domicile, selon l'enquête PASEC, augmenterait significativement de 36,3% et 56,7% d'écart type les résultats de fin d'année respectivement de français et de mathématique en deuxième année. En cinquième année, l'effet n'est significatif qu'en mathématiques où le score serait en augmentation de près de 47,7% d'écart type.

7.3. Les caractéristiques des écoles

En plus des facteurs individuels et familiaux que nous avons décrits dans les sections précédentes, les facteurs scolaires seront analysés dans cette section. Il s'agit principalement des caractéristiques des enseignants, des infrastructures et de la gestion des écoles.

7.3.1. Caractéristiques des enseignants

Comme l'indique Lallez (1995, p.1-29), «lorsqu'un enseignant par motivation profonde, s'engage à fond dans son métier, consacre beaucoup d'efforts et de son temps à son enseignement, se dévoue généreusement à la cause de ses élèves, il n'est pas seulement juste, mais aussi bon, pour ces mêmes élèves et pour la cause de l'éducation en général, qu'il en soit récompensé.»

Ainsi, des fortes et bonnes raisons expliquent actuellement l'attention accordée internationalement aux conditions de travail de l'enseignant qui est considéré comme le moteur des apprentissages des élèves. En plus des caractéristiques des enseignants du primaire que nous avons présentées au chapitre 3, voici en quelques éléments qui permettent de décrire les enseignants des écoles primaires au Rwanda en fonction des conclusions de l'enquête.

7.3.1.1. Qualification

Comme indiqué par Nkegne (2011) l'enseignement est un secteur d'activité qui repose essentiellement sur les ressources humaines qui y sont employées. La qualité du travail des enseignants détermine fortement la qualité des services éducatifs dispensés. Or, hormis différents facteurs qui concourent à la bonne qualité du travail d'enseignant, sa qualification est d'une importance sans précédent. Ainsi, les données de notre enquête montrent qu'en moyenne, 95,5% d'enseignants sont qualifiés dans les écoles primaires de notre échantillon.

Ce résultat obtenu indique un écart de 1,5% par rapport aux données statistiques de l'institut international de planification de l'éducation, IPE, que nous avons présenté au chapitre 3 de ce travail selon lesquelles le taux de qualification des enseignants du primaire au Rwanda est de 94%.

En considérant le niveau de diplôme le plus élevé obtenu par les enseignants quelque soit le domaine, les données de notre enquête montrent que 98,6% d'enseignants possèdent un diplôme de niveau secondaire (équivalent du Baccalauréat dans le système français), 0,7% celui de baccalauréat (équivalent de la licence dans le système français) et 0,7% diplôme de licence (équivalent à la maîtrise dans le système français).

Quant à la qualification des directeurs des écoles, la réglementation au Rwanda oblige à détenir au moins un diplôme du niveau secondaire dans le domaine de l'éducation. Les données de notre enquête montrent que 16,9% ont obtenu un diplôme universitaire en éducation, 80% celui du secondaire en éducation. Par contre, 3,1% ont obtenu un diplôme universitaire dans un domaine autre que celui de l'éducation ou de la formation des enseignants.

Quant à l'expérience professionnelle des directeurs, 1,1% possèdent une expérience de juste 1 an, 51,1% ont une expérience située entre 1 et 3 ans, 12,4% entre 3 et 6 ans et 34,8% de plus de 6 ans.

Si nous comparons l'expérience professionnelle des directeurs et le résultat de leurs écoles à l'examen de fin du primaire, nous constatons que les écoles dont les directeurs ont plus de 6 ans d'expérience ont obtenu des meilleurs résultats par rapport à celles dont les directeurs ont moins d'expérience.

Tableau 83 : Correspondance entre expérience professionnelle du directeur et résultats de l'école

			Quel a été le taux de réussite de votre école aux examens de fin d'études primaire en 2008?					Total	
			100%-80%	79%-70%	69%-50%	49%-30%	29%-20%		Moins de 20%
Combien d'années êtes-vous directeur dans cette école?	Moins de 1 ans	Nombre	0	0	0	0	1	0	1
		% par expérience	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	100.0%
		% par réussite	.0%	.0%	.0%	.0%	5.0%	.0%	1.1%
	Entre 1 et 3 ans	Nombre	2	8	10	11	12	3	46
		% par expérience	4.3%	17.4%	21.7%	23.9%	26.1%	6.5%	100.0%
		% par réussite	14.3%	61.5%	62.5%	57.9%	60.0%	42.9%	51.7%
	Entre 3 et 6 ans	Nombre	2	2	2	2	2	1	11
		% par expérience	18.2%	18.2%	18.2%	18.2%	18.2%	9.1%	100.0%
		% par réussite	14.3%	15.4%	12.5%	10.5%	10.0%	14.3%	12.4%
	Plus de 6 ans	Nombre	10	3	4	6	5	3	31
		% par expérience	32.3%	9.7%	12.9%	19.4%	16.1%	9.7%	100.0%
		% par réussite	71.4%	23.1%	25.0%	31.6%	25.0%	42.9%	34.8%
Total	Nombre	14	13	16	19	20	7	89	
	% par expérience	15.7%	14.6%	18.0%	21.3%	22.5%	7.9%	100.0%	
	% par réussite	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Source: Notre enquête de 2008

Nous remarquons des résultats du tableau ci-dessus que les écoles dirigées par les directeurs ayant une ancienneté au travail de plus de trois ans, réussissent mieux à l'examen national par rapport aux autres.

Selon le rapport du PASEC Burundi (2009, p.87) « l'ancienneté de l'enseignant est susceptible d'apport d'expérience pouvant contribuer à l'amélioration pédagogique des rendements des élèves ». Ce rapport montre que l'augmentation d'une année d'expérience de l'enseignant reste sans effet sur les apprentissages des élèves. Cependant, l'augmentation d'une année passée dans l'école augmenterait significativement les résultats des élèves de deuxième année notamment en français et en mathématiques respectivement de 1,5% et 2% d'écart type. Les écoles, certainement au travers d'incitations du ministère, auraient intérêt de mettre en place des mécanismes pour maintenir les enseignants dans leurs écoles.

7.3.1.2. Formation continue des enseignants

Comme l'indique le rapport de la Commission de l'Union Européenne sur la qualité de l'éducation (2000, p.47), le rôle et le statut des enseignants connaissent des changements sans précédent ; ce que l'on exige d'eux est de plus en plus complexe. Plus les élèves disposent de souplesse et de choix, plus les enseignants sont tenus d'être flexibles, dans leur façon de faire, face aux besoins et aux attentes en mutation de leurs élèves. Les conditions économiques et sociales qui connaissent une évolution rapide constituent des enjeux nouveaux, parfois exacerbés par une sérieuse dégradation des situations familiale ou sociale.

Dans une société en transition, d'une part, de la communication traditionnelle vers une technologie de l'information et de la communication avancée, et, d'autre part, de la francophonie vers l'anglophonie ; les conditions pour les enseignants posées afin de répondre suffisamment aux besoins des élèves en termes d'apprentissage sont devenues nombreuses. Dans tous ceux-ci, il faut offrir aux enseignants une formation professionnelle, à la fois initiale et continue, afin de mettre à jour leurs connaissances, ceci pour pouvoir répondre efficacement aux besoins d'apprentissage de leurs élèves.

En Hongrie par exemple, dans le cadre du système de formation continue des enseignants, la Loi sur l'éducation publique stipule que chaque enseignant doit participer à au moins 120 heures de recyclage au cours de sept années de pratique (Commission de l'Union Européenne, 2000, p.49). Mais qu'en est-il des enseignants des écoles primaires au Rwanda ?

Les réponses obtenues auprès des enseignants montrent que dans l'ensemble 49,3% d'enseignants a participé à une formation continue au cours de trois dernières années, soit 51,6% pour les écoles du milieu urbain, 49,1% pour le milieu semi-urbain et 48,8% pour le milieu rural.

La problématique de la formation continue n'est pas spécifique au Rwanda seulement, mais au Burundi, en effet selon le rapport de l'évaluation du PASEC au Burundi en 2008 (2010, p.80), « 57% d'enseignants burundais de deuxième année et 27,33% en cinquième année ont bénéficié d'une formation complémentaire (stage pédagogique, séminaire de formation) au cours des deux dernières années. En deuxième année, le manque de formation complémentaire de l'enseignant n'aurait pas d'effet sur les apprentissages des élèves, ceci dans tous les modèles. Cependant, on remarque, toutes choses égales par ailleurs, que les résultats des élèves de cinquième année de ces enseignants seraient significativement élevés en moyenne de 16% d'écart type en français et en mathématiques également. »

En RDC, aucun rapport ne mentionne une action de formation continue des enseignants du primaire. En réalité, dans un contexte où ce sont les parents qui payent les frais de fonctionnement et le salaire des enseignants, il serait douteux de penser que la formation des enseignants attire les dépenses financières des parents. « ...by the end of the twentieth century, the education sector in RDC could indeed be called « privatized », both because most schools were run by non-state actors and because most of the finance came from parents themselves. » (Titeca et De Herd ,2011, p.11).

Abordant dans le même sens de l'absence du gouvernement de la RDC au développement de l'éducation et de la formation, les résultats de l'étude de l'UNICEF réalisée par Verhaghe (2007) montrent que depuis les années 1980, les parents payent les frais pour le fonctionnement de l'école incluant aussi la formation : « *In the DRC, entrenched school fee practice and policy is particularly 'aggressive' and all-invasive. Since the 1980s, school fees progressively penetrated and occupied the entire education system. Today, they do not only finance schools' operating costs; they also largely pay for salary supplements, administration of school networks, office building construction and rehabilitation, maintenance, inspector training, teacher development.* »⁴²

L'auteur de ce rapport montre par exemple qu'en province orientale plus précisément à Isiro, les élèves sont obligés de payer les cours du soir de leurs enseignants à l'Institut supérieur pédagogique.

7.3.1.3. Connaissance en informatique

Pendant notre recherche, nous nous sommes intéressés à l'identification du niveau de connaissances des enseignants en utilisation de l'ordinateur et de l'Internet. Les données obtenues de notre enquête, présentées dans le tableau ci-dessous montrent qu'en moyenne 75,1% des enseignants reconnaissent ne pas utiliser l'ordinateur.

Tableau 84 : Proportion des enseignants qui savent utiliser l'ordinateur

			Statut de l'école			Total
			Publique	Libre subsidiée	Privée	
Connaissez-vous utiliser l'ordinateur?	Oui	Nombre % par Statut	57 19.0%	59 19.7%	106 36.6%	222 24.9%
	Non	Nombre % par Statut	243 81.0%	241 80.3%	184 63.4%	668 75.1%
Total		Nombre % par Statut	300 100.0%	300 100.0%	290 100.0%	890 100.0%

Source: Notre enquête de 2008

⁴² En RDC, retranchés pratique des frais de scolarité et de la politique est particulièrement «agressive »et tous envahissantes. Depuis les années 1980, les frais de scolarité ont progressivement pénétrés et occupés l'ensemble du système éducatif. Aujourd'hui, ils ne sont pas seulement dédiés à financer les coûts de fonctionnement des écoles. Ils sont aussi largement dédiés à payer les suppléments de salaire, les coûts d'administration des réseaux d'écoles, la construction de bâtiments, la réhabilitation, l'entretien, la formation des inspecteurs, la formation des enseignants "

Dans les écoles privées (36,6%), il y a plus d'enseignants qui utilisent l'ordinateur par rapport aux écoles libres subsidiées (19,7%) et publiques (19%). Par milieu de résidence, les enseignants du milieu rural (79,5%) reconnaissent moins utiliser l'ordinateur par rapport à ceux du semi-urbain (73,0%) et urbain (72,4%).

Un autre aspect en rapport avec la technologie de l'information et de la communication est l'exploitation de l'Internet pour de fins pédagogiques. L'internet véhicule beaucoup d'informations en rapport avec l'enseignement et ses différentes branches. Les enseignants l'utiliseraient pour préparer leurs cours, mettre à jour leurs connaissances scientifiques, communiquer avec les autres, etc. Les élèves l'utiliseraient pour se documenter davantage, communiquer avec les autres, etc.

Les données obtenues auprès de notre échantillon d'enseignants montrent que la majorité d'entre eux ne reconnaissent pas utiliser l'Internet (76%), avec une variation entre les écoles par leur statut. Dans les écoles privées (36,2%), les enseignants exploitent plus l'Internet par rapport à ceux des écoles libres subsidiées (18,3%) et publiques (18%).

L'introduction de cette technologie dans les systèmes éducatifs ne serait être faite sans difficulté, car comme l'indique De Landsheer (1992, p. 400), « malgré l'enthousiasme qu'il a suscité parmi les éducateurs et les décideurs, malgré aussi un certain nombre de réalisations importantes, l'enseignement assisté par ordinateur est encore loin de jouer pleinement à l'échelle des systèmes d'éducation et de formation ; ceci suite aux raisons multiples, entre autres, l'indisponibilité dans les écoles des matériels de bonne qualité en quantité suffisante. Chaque élève dit-il devrait avoir accès à un ordinateur quand il en éprouve le besoin.»

Le contexte du Rwanda en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet permet d'affirmer que les objectifs politiques de l'éducation en matière de TIC sont loin d'être atteints. Les résultats de notre enquête vont dans le même sens que les données de l'enquête des statistiques de l'éducation au Rwanda qui montrent qu'il existe une carence en équipement informatique. Dans la ville de Kigali, 59,8% des écoles possèdent au moins un ordinateur contre 18,4% en province de l'est, 23,8% en province de l'ouest, de 22,5% en province du nord, de 22,3% en province du sud. Au total au niveau national, les écoles qui possèdent des ordinateurs sont à 24,6% versus 75,4% qui n'en possèdent pas.

Comme nous l'avons indiqué au chapitre 3 de ce travail, cette difficulté est partagée pour l'ensemble de la population du Rwanda en 2007. Selon le Rapport de l'Institut Nationale de

Statistique au Rwanda (2007), le nombre des personnes qui utilisent l'Internet sur 1.000 personnes, est faible en dépit de la croissance de 2,5% en 2001, de 3,1% en 2002 et de 4% en 2004.

Ainsi, pour satisfaire aux demandes et aux connaissances des élèves, les enseignants doivent mettre à jour leurs connaissances quelque soit leur âge. Dans la section qui suit nous présentons les données relatives à l'âge des enseignants.

7.3.1.4. Age des enseignants et des directeurs

Dans tout travail en général et celui de l'enseignement en particulier, il faut au travailleur une force de production et d'exercice des responsabilités. Selon le Journal officiel numéro 32 du 09 Août 2010 de la République Rwandaise, l'âge de retraite est fixé à 65 ans. En adoptant la loi sur l'âge de retraite, le gouvernement supposait qu'à cet âge, l'individu n'est plus productif, donc, il faut qu'il soit remplacé.

Eu égard à cette problématique, Monnier et Pourtois (2000) disent que les recherches consacrées à l'investissement des enseignants dans les relations école-famille, en fonction de l'âge, aboutissent à des résultats discordants. Par exemple, Peterson (1994), cité par ces auteurs, signale que l'évolution en âge suscite un changement de rôle qu'il synthétise de la façon suivante : d'abord, le jeune enseignant confient des élèves; ensuite, l'enseignant de quarante ans intervenant de manière parentale pour résoudre les problèmes de ses élèves ; enfin, le conseiller bienveillant, mais légèrement plus distant dès l'âge de la pré-retraite.

Huberman et Shapira (1979) pensent que les jeunes enseignants révèlent une tendance à vaciller entre le rôle de confident et celui de combattant. Le rôle parental est, par la plupart écarté ou rejeté. Les enseignants âgés, émettent davantage de critiques et manifestent de plus en plus de sentiments d'aigreur à l'égard des élèves et de leur famille. Par contre, d'autres recherches (Monnier et Michez, 1981) attestent d'un investissement plus important des enseignants plus âgés dans les relations avec les parents.

Dans tous les cas, l'âge de l'enseignant importe plus, surtout que ce dernier doit gérer sa classe et les relations à la fois avec d'autres enseignants, la direction de l'école et les parents des élèves. Il lui faut donc des compétences scientifiques, sociales, organisationnelles et la maturité de communiquer. Pour cette raison, nous avons analysé l'âge des enseignants des écoles qui ont fait objet de notre enquête, sans toutefois analyser la relation entre leur âge et leur performance au travail.

Le profil d'âge de la force de travail enseignante reflète non seulement l'offre des professeurs et le taux de renouvellement de la force enseignante, mais il fournit aussi un indicateur pour juger de l'expérience de l'enseignement. L'âge des enseignants interrogés est reparti comme suit :

- de 18-41 ans : 87,4%
- de 42-60 ans : 9,7%
- Plus de 60 ans : 2,9%.

Quant aux directeurs des écoles, 15,7% sont âgés entre 18-41 ans, 59,6% entre 42-60 ans, et 23,6% plus de 60. 1,1% des directeurs ont atteint l'âge de la retraite. Par statut, dans les écoles publiques (16,7%) et libres subsidiées (20%), il y a plus des jeunes directeurs par rapport aux écoles privées (10,3%). Par contre, les directeurs qui ont atteint l'âge de la retraite se trouvent le plus dans les écoles privées (3,4%).

Si nous devons penser à la manière de Levinson cité par Cote, Belanger et Jacques (1994) sur le développement de personne, que la personne qui a plus de 65 ans est considérée comme vieille. En plus, si nous ajoutons à ce modèle, celui d'Erikson cité par les mêmes auteurs (p.54), la personne qui a atteint la vieillesse a une intégrité en elle mais elle est marquée aussi par une fatigue.

Cependant comme l'indique Siniscalco (2002), dans les pays où la force enseignante est jeune, on s'interroge sur l'expérience, le taux de renouvellement du personnel et l'orientation ; alors que dans les pays où un grand nombre de professeurs sont quadragénaires ou quinquagénaires, on prend en compte la pénurie future d'enseignants, et la question se pose de savoir comment adapter les qualifications des professeurs aux changements en matière de demande (et non des moindres) dans le domaine en transformation rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC). Enfin, les pays ayant un grand nombre d'enseignants en âge de prendre la retraite doivent se soucier de la planification des besoins en matière de personnel enseignant.

Dans ce sens, bien que les écoles qui enregistrent des enseignants qui sont proches de la retraite bénéficient encore de l'expérience professionnelle de ces derniers, elles sont aussi en besoin de recrutement, car dans un monde qui subit des changements technologiques et linguistiques, nous pensons que les enseignants plus âgés s'adapteraient difficilement à tous ces changements. En plus, pour les plus jeunes enseignants, fraîchement sortis des écoles de

formation des enseignants du primaire, il leur faut une formation continue ou de mise en niveau pour espérer une bonne production de leur part.

En rapport avec la question de l'adaptation des enseignants plus jeunes à leur métier, les avis des directeurs des écoles primaires et des directeurs de l'éducation au niveau du district montrent qu'il existe un problème d'inadaptation aux enseignants plus jeunes. Par exemple selon eux, ces nouveaux enseignants refusent d'aller enseigner en cinquième et sixième années et même si on les oblige d'y aller, ils ne se sortent pas facilement de leurs difficultés pédagogiques. Par conséquent, tout en dénonçant le niveau de formation des lauréats issus des « Teachers Training Centre » qui est bas, les directeurs des écoles ont suggéré que le ministère de l'Éducation fasse une révision du programme de formation des enseignants.

Quant aux enseignants plus âgés, les directeurs des écoles primaires ont mentionné que suite à l'obligation d'utiliser la langue anglaise comme langue d'enseignement d'une part, et d'autre part, les connaissances des élèves en ordinateur et Internet, ces enseignants se retrouvent embarrassés par le contexte dans lequel ils doivent travailler. Ainsi, les directeurs préfèrent que ces enseignants plus âgés soit remerciés et conserver les enseignants qui ne sont ni très jeunes ou plus âgés.

L'enseignant est membre actif de la famille dans laquelle il vit. Les conditions de vie de cette famille influenceront positivement ou négativement son travail. Les détails sur le statut familial des enseignants sont présentés dans la sous section qui suit.

7.3.1.5. Statut familial des enseignants et directeurs des écoles

Les données de notre enquête montrent que la majorité des directeurs des écoles est mariée (92,1%). La proportion des directeurs célibataires (3,4%) et veuf (4,3%) n'atteint pas 10% des directeurs interrogés. Par ailleurs, aucun directeur n'est divorcé. C'est-à-dire que la majorité des enseignants ne vit pas seule et vit avec les membres de leur famille.

Quant aux enseignants, les données de notre enquête indiquent que 70,3% sont mariés, 16,4% sont célibataires et 13,4% veufs (ves). Par milieu de résidence, les enseignants sont plus mariés en milieu rural (71,9%) et semi-urbain (70,7%) qu'en milieu urbain (63,1%).

En rapport avec le nombre d'enfants par famille de l'enseignant, les données de notre enquête indiquent que 18,1% n'ont aucun enfant, 60,3% ont entre 1-3 enfants, 14,5% ont entre 3-6 enfants et 4,8% ont plus de 6 enfants.

En général, les familles des enseignants mettent au monde beaucoup d'enfants alors qu'ils devraient être les premiers à mettre en exergue la politique nationale de réduction des naissances. Avec une charge familiale lourde, les enseignants auraient du mal à parfaire leur travail d'enseignant que ce soit en famille ou à l'école; et en plus le nombre élevé d'enfants pèserait sans doute sur le revenu des enseignants.

Cela a été souligné par le rapport du PASEC au Burundi (2009, p.81) selon lequel « sans référence au score initial, le fait que l'enseignant vive avec sa famille aurait pour effet moyen de diminuer des résultats des élèves en cinquième année respectivement de 26,2% d'écart type en français et 24% d'écart type en mathématiques. » Selon ce rapport, au Burundi, 69,19% des enseignants de deuxième année et 73,14 de cinquième année vivent avec leur famille.

7.3.1.6. Revenu des enseignants

Pour bien travailler, toute personne en général et l'enseignant en particulier a besoin d'un minimum de revenu lui permettant de satisfaire à ses besoins de survie individuels, de sa famille (surtout ceux qui sont mariés avec de nombreux enfants) et autres frais professionnels.

Cela a été exprimé aussi par Siniscalco (2002, p.27) en ces termes : « Il existe un lien très clair entre le statut des professeurs et leurs conditions de travail, en particulier quant à leurs salaires et à leurs profils d'emploi. Selon un des principes directeurs énoncés dans la recommandation OIT/UNESCO, les conditions de travail devraient permettre aux enseignants de se concentrer sur leurs tâches professionnelles et devraient favoriser l'apprentissage efficace des élèves. Les salaires devraient notamment assurer aux enseignants les moyens de leur garantir un niveau de vie raisonnable et leur permettre d'investir dans plus de développements professionnels. Ils devraient également refléter l'importance de la fonction enseignante et prendre en compte la qualification et l'expérience exigée des enseignants ainsi que la responsabilité qui leur incombe. De plus, ils devraient vraiment supporter la comparaison avec ceux d'autres activités exigeant des qualifications du même ordre. »

Dans ce contexte, le salaire et les autres activités génératrices de revenus des enseignants ont plus attiré notre curiosité. Les données du tableau ci-dessous indiquent la situation salariale des enseignants du primaire au Rwanda.

Tableau 85 : Répartition des enseignants par niveau salarial mensuel

			Statut de l'école			Total
			Publique	Libre subsidiée	Privée	
Quel est votre salaire mensuel?	Entre 30.000 à 40.000Frw	Nombre	290	288	0	578
		% par Statut	96.7%	96.0%	.0%	64.9%
	Entre 40.000 et 50.000 Frw	Nombre	10	12	0	22
		% par Statut	3.3%	4.0%	.0%	2.5%
	Plus de 50.000Frw	Nombre	0	0	290	290
		% par Statut	.0%	.0%	100.0%	32.6%
Total		Nombre	300	300	290	890
		% par Statut	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Source: Notre enquête de 2008

Ces données montrent qu'en moyenne, 64,9% des enseignants perçoivent un salaire mensuel situé entre 30.000Frw et 40.000Frw (entre 37,5 euros et 50 euros); soit, 97,7% pour les écoles publiques et 96% pour les écoles libres subsidiées. Par contre, aucun des enseignants des écoles privées ne se trouve dans cette catégorie, plutôt, 100% d'entre eux perçoivent un salaire d'au moins 50.000Frw (à peu près 62,5 euros).

Selon le rapport de la Banque mondiale (2011), le salaire mensuel de l'enseignant en 2008 est de 32,677 Frw (à peu près 39,85 €), soit 392.124 Frw annuels (à peu près 478,2 €). Notre résultat et les données de ce rapport permettent d'affirmer que les conditions salariales des enseignants au Rwanda restent préoccupantes.

Les enseignants et les directeurs des écoles interrogés ont mentionné que s'ils travaillaient pour le salaire, ils ne seraient plus en service. En plus, ils pensent que le travail d'enseignant est négligé par ceux qui sont chargés de répartir le salaire aux différents services de la fonction publique. Par exemple, avec le même diplôme un secrétaire au ministère ou au district a un salaire trois fois plus élevé que celui d'un enseignant de l'école primaire. Pour exprimer leurs dépits, les enseignants disent que si une fille n'a pas trouvé un fiancé, on lui dit « *si vous avez manqué de fiancé, avez-vous manqué même un enseignant!* » D'autres appellent le vin de bananes, « *u rwarimu* » ce qui signifie « *des enseignants* ».

Bien que les salaires des enseignants soient le premier facteur qui consomme le plus des dépenses de l'éducation, les principes et périodes d'augmentation salariale devraient être communs pour tous les agents de la fonction publique. Dans le cas contraire, les enseignants

seraient victimes de leur effectif parmi les agents de la fonction publique. Ce qui peut influencer une démotivation ou alors des abandons au service d'enseignant.

Siniscalco (2002) l'exprime aussi en ces termes : « le niveau de salaire des enseignants peut jouer un rôle à la fois sur la décision d'embrasser la profession enseignante par ceux qui peuvent y prétendre et sur la rétention des professeurs déjà en poste. Le niveau des salaires des enseignants peut donc avoir une incidence considérable sur la composition et la qualité de la force enseignante et il peut influencer sur la capacité des systèmes éducatifs dans leur recrutement de personnes supérieures à la moyenne et dans la rétention des enseignants les plus compétents. »

Les propos des enseignants et des directeurs interrogés peuvent être résumés par l'idée de Lallez (1995, p.7) selon laquelle : « nous vivons dans des sociétés où, par l'effet de l'éducation principalement, les hommes acceptent de supporter de plus en plus malaisément l'ennui qu'engendre une organisation parce qu'ils n'ont pas d'autre choix.»

En plus, certains enseignants et directeurs des écoles ont manifesté un avis pas favorable à l'inexistence d'un système de promotion et de gradation professionnelle. Jusqu'au jour de la réalisation de notre enquête, un enseignant qui a une expérience longue est considéré au même pied d'égalité que celui qui vient de commencer le premier mois son travail d'enseignant.

En dépit du salaire peu élevé pour les enseignants et les directeurs des écoles primaires, 99% des enseignants et 100% des directeurs disent qu'ils perçoivent leur salaire mensuellement.

Cette situation du Rwanda diffère avec celui de la RDC pour lequel les enseignants ne reçoivent pas le salaire du gouvernement, si ce n'est les primes des enseignants. Dans un entretien tenu avec trois enseignants de l'école primaire Kavinvira (RDC/Uvira), ces derniers ont révélé qu'il y a plus de 10 ans qu'ils ont oublié le salaire du gouvernement. Les détails sur le fonctionnement de la collecte des frais après des parents dans les écoles primaires en RDC nous sont fournis par Verhaghe (2007) et Titeca et De Herdt (2011).

Les enseignants des écoles primaires publiques et libres subsidiées au Rwanda ont affirmé que la décentralisation de gestion du salaire a été bénéfique pour eux, parce qu'ils trouvent leur salaire à temps et en cas d'erreur, toutes les corrections sont réalisées au niveau de district.

Avant la décentralisation, toute difficulté de l'enseignant était traitée au niveau central par le service de la gestion et développement du personnel enseignant. Certains enseignants ont affirmé que leurs dossiers ont été oubliés pendant des années sans être traités et parfois même, ils étaient perdus.

En plus du salaire, nous avons voulu déterminer si les enseignants ont une autre activité génératrice de revenus. Les données obtenues montrent que 60,8% des enseignants possèdent une activité secondaire génératrice de revenu.

Tableau 86 : Répartition des enseignants selon qu'ils ont l'activité génératrice de revenu

			Statut de l'école			Total
			Publique	Libre subsidée	Privée	
A part le travail d'enseignant, avez-vous d'autres activités génératrices de revenu?	Oui	Nombre	174	193	174	541
		% par Statut	58.0%	64.3%	60.0%	60.8%
	Non	Nombre	126	107	116	349
		% par Statut	42.0%	35.7%	40.0%	39.2%
Total		Nombre	300	300	290	890
		% par Statut	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Source: Notre enquête de 2008

Ces données indiquent qu'en plus du salaire, les enseignants ont d'autres activités génératrices de revenus (60,8%) contre 39,2%. Mais, vu la proportion de ceux qui n'ont pas d'activités génératrices de revenus, nous pensons que certains enseignants mènent une vie difficile suite au salaire minime et à ce manque d'autres activités génératrices de revenu. Pour ceux qui possèdent une activité génératrice de revenus, en moyenne, 80,7% s'occupent de l'agriculture ou de l'élevage.

Si en plus de leur travail les enseignants doivent faire d'autres activités génératrices de revenu, nous pensons que le temps qu'ils devraient utiliser pour le repos et la préparation des cours, est utilisé pour le champ ou l'élevage.

En outre, dans un contexte pour lequel le revenu familial des enseignants n'est pas motivant, nous pensons qu'en fonction de leurs nombreuses charges familiales par ailleurs, leurs familles resteront dans la pauvreté.

7.3.1.7. Possession de champ et maison d'habitation

Comme nous l'avons souligné au premier chapitre de ce travail, 90% de la population rwandaise ne vit que de l'agriculture et de l'élevage; or pour cultiver ou élever, il faut être en possession d'un champ ou disposer d'un terrain de pâturage. Les données collectées montrent que 63,5% des enseignants sont en possession de champ où ils peuvent cultiver ou élever des petits bétails. Pour ceux qui n'en ont pas (36,5%) ils prennent le champ en location pour le cultiver.

Pour ce qui concerne la possession de la maison d'habitation, la majorité des enseignants vivent dans leurs maisons (84,2) qui sont à 27,1% en bois, 55,5% en briques à dobe, 7,7% en bloc-ciment et 9,7% en briques cuites.

7.3.1.8. Motivation des enseignants

Plusieurs recherches ont abouti à la conclusion selon laquelle la motivation des enseignants possède une influence sur la persévérance et l'engagement scolaire de leurs élèves et par ricochet, sur leur réussite scolaire. Par exemple, Lallez (1995, p.11) pense que l'enseignant peu motivé risque fort de ne pas motiver ses élèves, d'une part, et d'autre part, l'enseignant qui ne parvient pas à motiver ses élèves risque fort de se démotiver progressivement.

Dans une recherche, entre autres, réalisée par Institute of Public Policy Research, Grande Bretagne (West et Patterson, 1999), il a été conclu que la satisfaction de l'employé dans son travail et les aspirations positives sur l'organisation, combinés avec les pratiques managériales, sont les prédicateurs importants de la productivité future d'une organisation. *“an employee's satisfaction with their work and a positive view of the organization, combined with relatively extensive and sophisticated people management practices, are the most important predictors of the future productivity of companies.”* (la satisfaction des employés à leur travail et une vision positive de l'organisation, combinée avec une relativement vaste et sophistiquée pratique de gestion, des ressources humaines sont les prédicteurs les plus importants de la productivité future des entreprises.)

Dans ce sens, les réponses des directeurs interrogés sur la motivation de leurs enseignants montrent qu'en moyenne, 76,4% des enseignants sont motivés à faire leur métier. Soit, 50% pour les écoles publiques, 72,4 dans les écoles libres subsidiées et 83,3% pour les privées.

Selon les directeurs, les facteurs à la base d'une faible motivation sont les suivants:

- Le traitement salarial (85,4%) ;
- Le climat de travail au sein de l'école (13,5%) ;
- La mauvaise perception de la population vis-à-vis du métier enseignant (1,1%).

Dans la même perspective de déterminer le niveau de motivation des enseignants, nous avons demandé aux enseignants leurs aspirations professionnelles. Les détails sont donnés dans la partie qui suit.

7.3.1.9. Aspirations professionnelles des enseignants

Les réponses obtenues sur la question portant sur les aspirations professionnelles des enseignants montrent que seulement 5,1% choisissent par vocation la profession enseignante.

Tableau 87 : Choix de la profession enseignante par enseignants

			Statut de l'école			Total
			Publique	Libre subsidée	Privée	
Si vous devriez à nouveau choisir votre profession, choisiriez-vous une profession:	Enseignante	Nombre	11	9	25	45
		% par Statut	3.7%	3.0%	8.6%	5.1%
	Agricole	Nombre	0	1	1	2
		% par Statut	.0%	.3%	.3%	.2%
	Administrative	Nombre	122	124	115	361
		% par Statut	40.7%	41.3%	39.7%	40.6%
	Financière	Nombre	36	42	28	106
		% par Statut	12.0%	14.0%	9.7%	11.9%
	Médicale	Nombre	112	104	101	317
		% par Statut	37.3%	34.7%	34.8%	35.6%
	Technique	Nombre	19	20	20	59
		% par Statut	6.3%	6.7%	6.9%	6.6%
	Total	Nombre	300	300	290	890
		% par Statut	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Source: Notre enquête de 2008

Ces données font remarquer que la profession agricole (0,2%), enseignante (5,1%) et technique (6,6%) sont respectivement les dernières professions préférées par les enseignants que nous avons interrogés. Les raisons et sources de choisir une autre profession que celle d'enseignement sont les suivantes:

- Rémunération intéressante (79,3%) ;
- Facile à trouver de promotion (17,3%) ;
- Profession non stressante (3,4%).

Suite à la mauvaise rémunération, les écoles publiques souffrent surtout de la perte des enseignants expérimentés qui quittent le métier pour aller travailler dans le domaine autre que celui de l'enseignement ou alors vers les écoles privées.

7.3.1.10. Enseignants contractuels

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 3 de ce travail, certains enseignants travaillent comme contractuels dans leur profession d'enseignant. Les données de notre enquête montrent que la grande partie (95%) d'enseignants que nous avons interrogés travaille comme non-contractuels contre 5% de contractuels.

Les enseignants contractuels ont dit qu'ils ne bénéficient pas des frais liés à la caisse sociale. En plus, ils ne peuvent pas demander ni découvert, ni avance sur salaire ni même un

crédit à la banque sous caution de leur salaire. Ce qui signifie une inégalité dans le traitement du personnel contractuel et non contractuel qui peut aboutir au mauvais fonctionnement de la mise en œuvre de cette politique.

7.3.2. Manuels scolaires et documents pédagogiques officiels du maître

Les données de notre enquête corroborent celles du ministère de l'Éducation que nous avons présentées au chapitre 3 de ce travail, elles montrent qu'il existe une carence en manuels scolaires du maître et de l'élève. Selon ce ministère, en 2008 le ratio élèves-livres est de 1,7, toutes disciplines confondues. Ce qui représente une couverture de 21,3% des huit branches que doit étudier un élève du primaire. Comme nous l'avons dit, il y a une carence en livres de l'élève.

Les résultats de notre enquête corroborent avec le rapport du ministère de l'Éducation sur la carence en livre des élèves au Rwanda. Selon les résultats de notre enquête, 9,6% d'élèves possèdent un livre pour chaque cours, 37,8% un livre pour 1/3 des cours et 52,6% un livre pour 1/4 des cours.

Tableau 88 : Ratio élèves-livres selon le statut de l'école

			Avez - vous un livre:			Total
			Pour chaque cours	Pour un 1/3 des cours	Pour 1/4 des cours	
Statut de l'école	Publique	Effectif	10	94	173	277
		% par Statut	3.6%	33.9%	62.5%	100.0%
		% par livre	12.5%	29.9%	39.6%	33.3%
	Libre subsidiée	Effectif	11	88	172	271
		% par Statut	4.1%	32.5%	63.5%	100.0%
		% par livre	13.8%	28.0%	39.4%	32.6%
	Privée	Effectif	59	132	92	283
		% par Statut	20.8%	46.6%	32.5%	100.0%
		% par livre	73.8%	42.0%	21.1%	34.1%
Total	Effectif	80	314	437	831	
	% par Statut	9.6%	37.8%	52.6%	100.0%	
	% par livre	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Source : Notre enquête de 2008

Les résultats de notre enquête nous informent que les élèves des écoles privées possèdent plus des livres par rapport à ceux des écoles publiques et libres subsidiées.

Par milieu, les données de notre enquête montrent que les élèves du milieu urbain possèdent plus des livres (53,8% à chacun cours, 15,3% un livre pour 1/3 des cours et 7,1% un livre pour 1/4 des cours) par rapport au milieu rural (20% un livre à chacun des cours, 53,8% un livre à 1/3 des cours et 66,8% un livre à 1/4 des cours).

Par profession des parents, les enfants issus des parents fonctionnaire/cadres possèdent plus des livres (55% un livre pour chacun des cours, 33,4% un livre pour 1/3 des cours et 20,4% un livre à ¼ des cours) que ceux issus des parents agriculteurs (20% un livre pour chacun des cours, 42,4% un livre à ¼ des cours et 58,1% un livre pour ¼ des cours).

Au Burundi (PASEC, 2009, p.82), « le manque du livre de mathématiques pour élève (cf. disponibilités des manuels scolaires) pourrait être à la base du manque d'intérêt de ce manuel par les enseignants. Pour ce qui est de leur impact, l'utilisation régulière des manuels de français et de mathématiques n'a pas d'effet sur les apprentissages des élèves en deuxième comme en cinquième année. Cependant, en deuxième année, on relèverait une augmentation du niveau des élèves en kirundi lorsque le maître utilise régulièrement le livre de l'élève dans son enseignement.

Quant à la détention des documents pédagogiques officiels par l'enseignant, les données de notre enquête montrent que pour l'ensemble, le taux de détention de ces documents est de 89%

Tableau 89 : Maintien et contrôle des documents officiels de l'enseignant

Nom du document	Détient le document		Contrôle par le directeur		Contrôle par l'inspecteur	
	% Oui	% Non	% Oui	% Non	% Oui	% Non
Le journal de classe	95%	5%	62%	32%	5%	95%
Les prévisions (répartition) de matières	99%	1%	72%	28%	5%	95%
Les préparations	100%	0%	75%	25%	5%	95%
Le registre d'appel	100%	0%	80%	20%	5%	95%
Le dossier individuel de l'élève	26%	74%	15%	85%	1%	99%
Fiches de notation	100%	0%	89%	11%	3%	97%
Cahier d'évaluation	100%	0%	90%	10%	5%	95%
Moyenne	89%	11%	69%	30%	4%	96%

Source : Notre enquête de 2008

Les données sur l'utilisation des documents officiels de l'enseignant montrent qu'au moment où les documents sont maintenus par les enseignants à 89%, ils ne sont pas contrôlés par l'inspecteur de l'éducation (96%) et de façon non régulière par le directeur de l'école (69%).

Ce qui explique en d'autres termes une insuffisance de suivi et de contrôle des activités des enseignants dans la classe. En plus, ces résultats montrent que l'aide au travail des enseignants est réduite.

Or comme l'indique Guy cité par Fortin (2002)⁴³, «Je suis convaincu qu'un dirigeant scolaire qui se préoccupe peu de questions pédagogiques, particulièrement de l'innovation pédagogique, peut devenir assez rapidement un simple agent de circulation ignorant l'essence même qui justifie les déplacements des uns et des autres, c'est-à-dire, d'abord et avant tout la formation des enfants qui nous sont confiés. En fait, une direction d'école qui ne se préoccupe pas de la pédagogie au sein de son établissement, qui ne maintient pas son niveau de compétence dans ce domaine, voire son niveau d'employabilité, cause des tords majeurs non seulement à son établissement mais aussi à ce que cela veut dire diriger en éducation. [...] Plus précisément, on n'a pas besoin d'exiger que vous soyez d'abord enseignant pendant plusieurs années avant d'être dirigeant scolaire. Si tout cela est secondaire, on peut engager des gérants ou des firmes comptables.»

Si nous devons admettre l'idée de l'auteur, les directeurs qui ne visitent et ne contrôlent pas les activités pédagogiques des enseignants méritent d'être remercié parce qu'ils n'assument pas jouent pas leur rôle pédagogique.

La détention des documents par les enseignants observée au Rwanda est identique au Burundi pour lequel il y a une consultation régulière des documents pédagogiques (plus de 90%) à l'exception des manuels de mathématique de l'élève à tous les niveaux (PASEC Burundi, 2009).

En plus des manuels scolaires, les autres matériels didactiques interviennent dans le processus enseignement-apprentissage. Les détails sur cet aspect sont présentés dans la section qui suit.

7.3.3. Les Matériels didactiques

Le matériel didactique constitue l'ensemble des objets intervenant dans le processus enseignement-apprentissage. Tout ce qui peut aider les élèves à apprendre. Ainsi, est considéré

⁴³ Fortin (2002) cadre de référence en matière de formation continue, de soutien et d'accompagnement du personnel de direction d'établissement dans la mise en œuvre de la réforme. <http://www.csmb.qc.ca/plandereussite/> accédé le 15/03/2011.

comme matériel didactique les choses telles que les images, les tableaux, les diagrammes, les instruments de musique, les insectes, les animaux, cartes, les affiches, les plantes et même les pierres font partie du matériel scolaire lorsqu'ils sont utilisés pour illustrer un contenu enseigné.

A cette question, nous avons trouvé qu'en moyenne, 73% des écoles primaires connaissent une carence des matériels didactiques adéquats aux branches enseignées; cela étant plus grave dans la branche des sciences et technologies élémentaires. Nous avons constaté pour les écoles du milieu rural que faute d'électricité ou autres matériels didactiques pour l'apprentissage des outils de ménage par exemple fer à repasser, tondeuse, prise électrique, etc., les enseignements dessinent sur tableau noir et par conséquent les connaissances des élèves en la matière restent très théoriques.

Lors de notre enquête au sein d'une école de Muhwehwe, nous avons demandé aux enfants de nous décrire une motocyclette, mais comme ils ne l'avaient jamais vu physiquement, ils sont passés au tableau pour dessiner. En réalité, à part le dessin qu'ils avaient retenu, ils ne comprenaient rien d'une motocyclette. Dans ce cas, l'élève a retenu ce qu'on lui a appris, mais faute des matériels didactiques, les connaissances qu'il a acquises restent abstraites et loin de la réalité en termes d'acquisitions.

7.3.4. Bibliothèque scolaire

Comme l'affirme le ministère de l'Éducation au Québec (1989 :5), la bibliothèque scolaire est un service pédagogique dont le rôle premier est de contribuer à la formation de l'élève et de collaborer à l'action de l'enseignant. Elle doit être en mesure de soutenir les démarches d'apprentissage et les démarches pédagogiques. En plus, la bibliothèque doit être en lien avec l'application des programmes d'étude, les diverses activités mises de l'avant par l'école ainsi que les besoins individuels des élèves.

Abondant dans le même sens de l'importance de la bibliothèque scolaire au processus d'enseignement et apprentissage, le manifeste de l'UNESCO/IFLA⁴⁴ sur bibliothèque scolaire souligne que la bibliothèque scolaire fournit l'information et les idées indispensables à quiconque veut réussir sa vie dans la société d'aujourd'hui qui repose sur l'information et le savoir. La bibliothèque scolaire, en permettant aux élèves d'acquérir les outils qui leur permettront

⁴⁴ http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_fr.html consulté le 16/04/2011

d'apprendre tout au long de leur vie et en développant leur imagination, leur donne les moyens de devenir des citoyens responsables.

Selon ce manifeste, la mission de la bibliothèque scolaire est d'offrir à tous les membres de la communauté scolaire des services d'apprentissage, des livres et des ressources qui développent la réflexion critique et leur permettent d'utiliser efficacement l'information quelle qu'en soient la forme ou le support.

La présence d'une bibliothèque au sein de l'école qui est riche en quantité et en qualité de documents faciliterait une utilisation enrichissante tant pour les élèves que par les enseignants, les parents des écoles, etc. Malheureusement, les réponses issues de notre enquête montrent que seulement 4,5% des écoles enquêtées possèdent une bibliothèque opérationnelle.

Ceux-ci indiquent que dans le système de l'enseignement primaire au Rwanda, la culture d'habituer les enfants à la lecture dans une bibliothèque n'y est pas présente. Nous avons constaté pendant notre enquête que les écoles n'ont pas une salle prévue pour la bibliothèque et les ouvrages qui sont disponibles sont mal entretenus parce qu'ils sont stockés soit au coin de la classe par terre ou alors dans le bureau du directeur et souvent les élèves n'ont même pas accès aux livres disponibles au sein de l'école.

Or comme l'indique Elley (2001) cité par Lovin (2004, p.65) :« doter des classes des documents imprimés abondants, intéressants et compréhensibles n'est qu'une étape de la voie d'amélioration de l'alphabétisation. Deux autres étapes ou conditions sont nécessaires: (a) les élèves doivent pouvoir accéder aux ouvrages mis à disposition, que ce soit en classe ou en bibliothèque et (b) il faut montrer aux enseignants quelques techniques simples pour contrôler que les élèves utilisent des livres de manière pertinente et utile.»

Il serait donc, intéressant que le ministère de l'Education et les parents mettent parmi leurs priorités, la mise en place de bibliothèque, pour l'instant avec support physique, le support virtuel semblant encore exclu, pour que la formation des enfants ne se limite pas au seul contenu étudié en classe ou transmis par l'enseignant, lui aussi limité par le manque de bibliothèque, des manuels du maître, de l'accès à l'Internet, etc.

7.3.5. Caractéristiques des infrastructures et équipement d'appui

On ne saurait pas ignorer l'importance de la qualité et de la quantité des infrastructures scolaires dans le processus enseignement-apprentissage à l'école. Les planificateurs de l'éducation considèrent les bâtiments, qui sont un des éléments du système de soutien à l'éducation, tantôt comme une bonne tantôt comme une mauvaise chose. Pour certains, de beaux bâtiments, bien équipés, traduisent un intérêt politique pour l'éducation. D'autres se disent consternés par le coût élevé de ces constructions qui absorbent des ressources ne pouvant aller aux salaires des enseignants ou aux matériels éducatifs. Ils évoquent souvent, pour réduire l'importance de l'environnement physique de l'éducation, l'exemple de Gandhi pour qui on pouvait enseigner sous la seule protection des arbres. Tout comme nous devons protéger notre vie domestique des éléments et en assurer la sécurité, nous devons procurer un abri à l'éducation (Beynon, 1998, p.20-24).

Compte tenu de l'importance des ressources en infrastructures et matérielles en regard au travail des enseignants et des élèves, nous sommes du côté de ceux qui préfèrent que les salles de classe soient en bon état non seulement pour assurer la sécurité des élèves, mais aussi pour apprendre dans des conditions qui sont bonnes parce que l'élève n'apprend pas de ce que l'enseignant lui dit seulement, mais aussi par l'environnement physique qui l'entoure, la nature apprend et elle parle!

Parmi les infrastructures, nous nous sommes intéressés aux salles de classe, aux pupitres, à la cantine scolaire, à l'électricité, à l'eau potable, aux toilettes, au laboratoire pour l'enseignement des sciences et technologies élémentaires, etc. Voici les détails de la situation des infrastructures scolaires dans les parties qui suivent.

7.3.5.1. Caractéristiques des salles de classe

La salle de classe est indispensable pour un bon enseignement parce que les enfants doivent apprendre dans des locaux et ne pas rester à la merci de la pluie, du vent ou du soleil. Guy dans le rapport de l'OCDE en 1996 pense que : c'est une évidence d'affirmer qu'une bonne politique d'investissement en matière de construction scolaire conduira à mettre le bon type d'école au bon endroit, au bon moment et au meilleur coût.»

Ainsi, les données de notre enquête sur les caractéristiques des salles de classe indiquent qu'en moyenne, 39,2% des salles de classe sont construites en bloc ciment et 13,4% en briques cuites. Ce qui indique que plus de la moitié (52,6%) des salles de classe sont construites en

matériaux admis par les standards internationaux. Par contre, 47,6% des écoles primaires ne respectent pas les standards, soit 11% construites en bois ou sheeting et 36,3% en brique à dobe.

Ces résultats corroborent ceux du ministère de l'Éducation en 2008 que nous avons présenté au chapitre 3 de ce travail qui montrent que l'enseignement primaire au Rwanda souffre de la carence en salles de classes et certains élèves étudient dans les salles en sheeting (26 008) ou sous les arbres (42 238). Les données du tableau ci-dessous montrent la répartition des salles de classe selon les matériaux de construction.

Tableau 90 : Salle des classes selon le type de mur par statut de l'école

			Votre classe est-elle construite en:					Total
			Bois ou sheeting	Brique à dobe	Bloc ciments	Brique cuites	Autre	
Statut de l'école	Publique	Effectif	46	148	77	29	0	300
		% par Statut	15.3%	49.3%	25.7%	9.7%	.0%	100.0%
		% par type de mur	46.9%	45.8%	22.1%	24.4%	.0%	33.7%
	Libre subsidiée	Effectif	48	142	72	37	1	300
		% par Statut	16.0%	47.3%	24.0%	12.3%	.3%	100.0%
		% par type de mur	49.0%	44.0%	20.6%	31.1%	100.0%	33.7%
Privée	Effectif	4	33	200	53	0	290	
	% par Statut	1.4%	11.4%	69.0%	18.3%	.0%	100.0%	
	% par type de mur	4.1%	10.2%	57.3%	44.5%	.0%	32.6%	
Total	Effectif	98	323	349	119	1	890	
	% par Statut	11.0%	36.3%	39.2%	13.4%	.1%	100.0%	
	% par type de mur	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Source : *Notre enquête de 2008*

Les données de ce tableau montrent que 11% des murs sont en bois ou sheeting, 36,3% en briques à dobe, 39,2% en blocs ciment et 13,4% en briques cuites. Mais les écoles privées (87,3%) possèdent des écoles construites en dur plus que les écoles publique (35,4%) et libre subsidiées (36,3%). Les salles de classe qui sont en mauvais état se trouvent plus dans les écoles publiques (15,3%) et libres subsidiées (16%) par rapport aux écoles privées (1,4%).

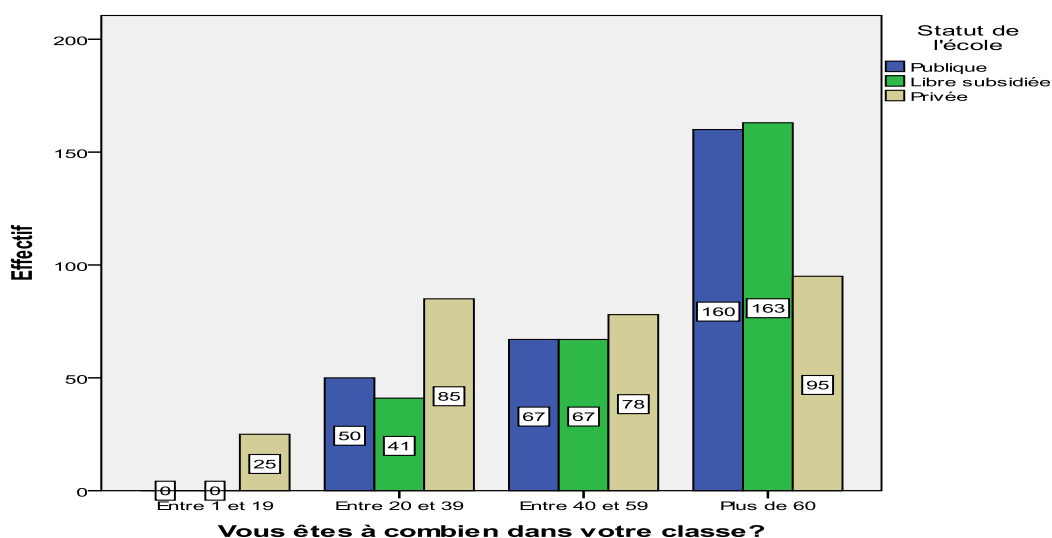
A partir des résultats de notre enquête et ceux du ministère de l'Éducation au Rwanda en 2008, nous concluons que l'état des salles de classe est l'une des contraintes majeures que connaît le système de l'enseignement primaire au Rwanda en 2008.

Quant au ratio élèves par classe qui permet aussi d'apprécier les conditions dans lesquelles les enfants apprennent en classe, la section qui suit nous apporte de réponses.

7.3.5.2. Taille de la classe

Les données de notre enquête sur l'effectif des élèves par classe indiquent que la majorité des salles de classe (50,3%) abrite plus de 60 élèves, mais avec une variation par statut de l'école, comme l'indiquent les données du graphique 42.

Graphique 42 : Ratio élèves-classe selon le statut de l'école



Source : Notre enquête de 2008

Par statut de l'école, alors que dans les écoles privées le ratio élèves-classe de moins de 40 atteint 38,8%, il est de 18,1% pour les écoles publiques et de 15,1% pour libres subsidiées. Par contre, au moment où 84,4% des écoles libres subsidiées et 82% des écoles publiques possèdent entre 45-60 élèves par classe, il est de 61,2% pour les écoles privées. En outre, au moment où les écoles libres subsidiées (60,1%) et publiques (57,8%), les classes qui possèdent un ratio élèves-classe d'au moins 60, soit de plus de la moitié des salles, dans les écoles privées, ces classes sont moins nombreuses (33,6%).

De façon générale, les écoles primaires publiques et libres subsidiées connaissent le problème d'insuffisance des salles de classe par rapport aux écoles privées.

Les résultats de notre analyse corroborent ceux de l'Institut international de planification de l'éducation que nous avons présenté au chapitre 3, qui montrent que les salles de classe à l'école primaire au Rwanda sont surpeuplées (ratio de 51 en moyenne⁴⁵). Mais les résultats de

⁴⁵ <http://stats.ius.unesco.org> consulté le 11/04/2011

notre enquête montrent contrairement à cet institut que le ratio est plus élevé dans les écoles primaires au Rwanda. En plus, le rapport du ministère de l'Éducation au Rwanda montre que le ratio élèves-classe est de 71 en 2008. En effet, les trois rapports sont d'accord sur le ratio élèves-classe élevé par rapport à la cible indicative de 40 proposée par le Banque mondiale.

Le phénomène de salle de classe surpeuplée n'est pas particulière au Rwanda seulement, il est plus accentué à l'école primaire au Burundi en 2009 (68). Par contre, en RDC, le ratio est moins élevé (37) par rapport à ces pays.

Le rapport du PASEC au Burundi montre que la taille des classes visitées se situe en moyenne à 73 élèves en deuxième année et 61 élèves en cinquième. Ces moyennes restent variables non seulement en fonction du milieu d'implantation (rural/urbain) mais aussi selon le statut (public/privée) des écoles.

Comme il a été constaté au Rwanda, les classes dans les écoles privées sont moins surpeuplées par rapport aux écoles publiques. Selon ce rapport du PASEC Burundi, la taille moyenne de la classe des écoles privées est de 37 élèves en deuxième année et de 35 en cinquième année. Par contre, dans les écoles publiques, la taille de la classe varie de 20 à 158 en deuxième année et de 15 à 124 en cinquième année.

Or comme l'indiquent les résultats sur le Burundi, « l'augmentation de la taille des classes aurait un impact négatif sur les apprentissages des élèves à tous les niveaux d'enseignement considérés. »

Si nous admettons cette conclusion, nous comprendrons que le surpeuplement des classes est l'un des facteurs qui expliqueraient la différence des réussites à l'examen national entre les élèves des écoles privées et publiques (en faveur de privée).

En plus de salle de classe, le ratio élèves-pupitres permet aussi d'apprécier les conditions d'apprentissage de l'élève dans la classe. Les données relatives sont présentées dans la section qui suit.

7.3.5.3. Pupitres

Il est vrai que si les élèves s'assoient de façon serrée, ils peuvent avoir des difficultés d'écriture voir de maladie de dos suite à la mauvaise position sur le pupitre. Voici selon notre enquête la situation de ratio élèves-pupitre dans les écoles primaires au Rwanda en 2008.

Tableau 91 : Ratio élèves-pupitre par statut de l'école

			Vous vous asseyez à combien sur le pupitre dans votre classe?				Total
			2	3	4	Au moins 5	
Statut de l'école	Publique	Nombre	31	212	34	0	277
		% par Statut	11.2%	76.5%	12.3%	.0%	100.0%
		% par pupitre	11.7%	44.6%	38.2%	.0%	33.3%
	Libre subsidiée	Nombre	22	197	49	3	271
		% par Statut	8.1%	72.7%	18.1%	1.1%	100.0%
		% par pupitre	8.3%	41.5%	55.1%	100.0%	32.6%
	Privée	Nombre	211	66	6	0	283
		% par Statut	74.6%	23.3%	2.1%	.0%	100.0%
		% par pupitre	79.9%	13.9%	6.7%	.0%	34.1%
Total	Nombre	264	475	89	3	831	
	% par Statut	31.8%	57.2%	10.7%	.4%	100.0%	
	% par pupitre	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Source : *Notre enquête de 2008*

Ces résultats montrent qu'en plus des salles de classe surpeuplées, il y a aussi la carence en pupitres parce que dans 68,3% des salles de classe, les élèves s'assoient à plus de deux élèves par pupitres. Donc, les élèves apprennent dans des conditions qui ne les faciliteraient pas une bonne position ou alors une bonne écriture.

Il en est de même au Burundi parce que seulement un quart des élèves est confortablement assis, aussi bien en deuxième qu'en cinquième année, pour suivre les cours en classe. Ce nombre est deux fois plus important dans les établissements privés. Les classes en milieu urbain sont plus outillées en table banc que celles de la zone rurale (PASEC Burundi, 2009).

En plus des salles de classe et pupitres, d'autres équipements appuient au fonctionnement et apprentissage à l'école. Dans la partie qui suit, nous présentons différents équipements d'appui au fonctionnement des écoles.

7.3.6. Équipement d'appui au fonctionnement de l'école

Différents équipements sont susceptibles de faciliter l'apprentissage des enfants que ce soit à la maison ou à l'école. Dans le tableau 92, nous présentons quelques équipements d'appui à l'apprentissage à l'école.

Tableau 92 : Disponibilité des équipements d'appui au fonctionnement des écoles

Infrastructure	Statut			Milieu		
	Publique	Libre subsidiée	Privée	Urbain	Semi-urbain	Rural
Toilettes	100	96,7	100	100	96	100
Toilettes séparées (Filles & garçons)	93,3	96,7	96,6	100	88	98
Électricité	23,3	46,7	65,5	100	72	42
Jardin scolaire	93,3	83,3	96,6	85,7	88	94
Salle informatique	2	2,6	4	5,2	1,7	1,6
Terrain de sport	30	26,7	55,2	85,7	40	22
Eau potable	26,7	33,3	51,7	85,7	40	22

Source : Notre enquête de 2008

Il ressort des données du tableau ci-dessus que pour toutes les écoles quelque soit leur statut et le milieu de résidence, les autres infrastructures d'appui sont disponibles. Mais leur disponibilité et une chose et leur quantité et qualité est une autre chose. Pendant notre observation dans les écoles nous avons constaté ce qui suit:

a) Les toilettes

Les proportions des réponses que nous avons obtenues montrent qu'au moins 96,7% d'écoles possèdent de toilettes, cependant lors de notre visite, nous avons trouvé que :

- *Pour les caractéristiques des toilettes:*

- Le nombre des toilettes ne correspond pas aux effectifs des élèves (97%) ;
- Les sanitaires sont construits en bois et sans siège, sauf un trou sans couverture (93%);
- 60% des toilettes ne sont pas séparées pour filles et garçons ;
- Toutes les écoles ne sont pas équipées de sanitaires accessibles aux handicapés (99%) ;

- *L'équipement des sanitaires :*

- Les écoles ne disposent pas des robinets en dehors des toilettes (87%) ;
- Les toilettes ne sont pas équipées en lavabos (94%) surtout en milieu rural (100%);
- Les toilettes ne contiennent pas de savons dans les toilettes (98%) ;
- Les toilettes ne disposent pas d'essuie-mains ou des serviettes en papier (99%) ;
- Les toilettes ne disposent pas des papiers toilette (98%);
- Les écoles n'ont pas de balayette (68%);
- Absence de poubelle dans les WC filles (94%) ;

- Des toilettes sans portes (66%) ou alors, ayant d'espace important au dessus et/ou en dessous des portes ;

- L'entretien:

- Nettoyage très insuffisant et mauvaises odeurs (94%) ;
- Pas d'eau dans les toilettes (98%) ;
- Sols sans ciment pour faciliter le nettoyage (57%).

- La sécurité:

- Nombre élevé d'accidents dans les toilettes (28%);
- Manque de surveillance dans les toilettes (72%) ;

b) L'électricité:

L'électricité n'est pas disponible pour certaines écoles (76,7% pour les publiques, 53,3 pour libres subsidiées et 35,5% pour les privées). D'où l'impossibilité de bien exploiter certains matériels didactiques qui nécessitent de l'électricité surtout dans le cours de sciences et technologie élémentaires. En plus, sans électricité, les outils informatiques seraient inapplicables.

c) Terrain de sport et loisir :

Pour le sport, il a été constaté qu'il y a des écoles dans lesquelles les élèves ne font pas du sport suite au manque de terrain.

d) Jardin scolaire :

Au Rwanda, la politique de jardin n'est pas spécifique aux écoles seulement, mais plutôt à tous les ménages dans le programme appelé «Akarima k'igikoni », c'est-à-dire le petit champ de la cuisine.

Pour le cas spécifique des écoles, dans son programme des jardins scolaires ayant pour but l'amélioration de l'éducation et l'alimentation des enfants, l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (2004, p.2-8) a dit que les jardins scolaires contribuent d'abord à améliorer la pertinence et la qualité de l'éducation, à familiariser les enfants et leurs parents avec les techniques de production vivrière et les problèmes de nutrition et à encourager la création des jardins privés.

En plus, les jardins scolaires offrent d'importantes possibilités d'améliorer la qualité de l'éducation et d'acquérir certaines connaissances de base nécessaires à la vie courante. Tout en servant de « laboratoire » pour l'enseignement des techniques agricoles modernes et de la nutrition, le jardin scolaire peut aussi être le prétexte de travaux pratiques portant sur diverses

matières: biologie, sciences de l'environnement, mathématiques, mais aussi lecture, écriture et disciplines artistiques.

Enfin, les activités des jardins scolaires permettent d'initier les enfants à l'éducation nutritionnelle, aux techniques de préservation des aliments, à la protection intégrée contre les ravageurs, à la gestion intégrée de la fertilité des sols, à la gestion viable des ressources naturelles, aux techniques de recyclage et de compostage, et contribuent à sensibiliser les jeunes aux problèmes d'environnement, surtout en milieu urbain.

Le jardin scolaire est une obligation pour toutes les écoles primaires au Rwanda quelque soit le statut de l'école et le milieu de résidence. Raison pour laquelle presque toutes les écoles primaires en ont.

En plus des facteurs qui sont des caractéristiques des écoles vues sous l'angle d'une organisation pédagogique, voici dans les parties qui suivent les caractéristiques de l'école en tant qu'une organisation qui nécessite une bonne gestion et relations entre acteurs internes et externes.

7.4. Relations au sein de l'école

Nous pensons que dans la bonne gestion de l'école, toute la communauté scolaire doit être en collaboration intense. C'est-à-dire que la direction facilite la communication entre les parents, les élèves, les enseignants, les équipes d'écoles, et les autres intervenants à la vie de l'école et à la réussite scolaire.

En effet, parler de la qualité de la relation au sein de l'école renvoie à l'organisation des relations entre acteurs impliqués dans les activités de l'école en générale et l'apprentissage des élèves en particulier. Comme l'indique Cresas (1991) cité par Houssaye (2001, p.95), « l'image d'un bon maître laisse une large place à l'expression des élèves, il encourage les échanges et la coopération, il se construit une idée de l'état de leur savoir, il intervient avec mesure pour aider d'avancer dans leurs apprentissages. »

Bressoux (1994) cité par Houssaye (2001, p.95) écrit que parler de l'effet établissement renvoie à la question d'organisation sociale que des ressources allouées. Ainsi, il souligne que cinq facteurs sont repérables pour l'organisation de l'école : une direction forte, des attentes élevées par rapport à la performance des élèves, un climat discipliné, mais non rigide, l'accent mis sur le savoir de base et les évaluations fréquentes. Dans ce sens, le leadership du directeur est indispensable dans l'organisation et la gestion des relations au sein de l'école.

Or comme l'indique Perrenoud (1999)⁴⁶ dans la revue « le point en administration scolaire », consacrée à la spécificité du métier de chef d'établissement, c'est de travailler sur le métier des enseignants et le métier des élèves.

Ainsi dans cette section, nous analysons le contexte relationnel de la direction avec les élèves, les enseignants et les parents.

7.4.1. Relation entre élèves et directions de l'école

Comme l'indique Cosette et al. (2004), il existe un lien entre le climat en classe et à l'école sur la réussite scolaire des élèves. Il revient dans ce sens à la responsabilité de la direction de l'école et aux enseignants titulaires de classe à veiller sur les bonnes relations entre élèves en classe et au sein de l'école.

En effet comme l'indiquent Nault et Fijalkow (1999) et Baker (2006), une gestion de classe efficace aide à établir et maintenir un bon climat dans la classe, ceci en créant un environnement sécurisant dans lequel les relations positives peuvent se construire.

Dans le processus de la gestion des élèves, nous avons constaté au sein des écoles primaires au Rwanda que les élèves ont élu leurs représentants qui assurent leurs relations avec la direction. En plus, les élèves sont regroupés en différents club (SIDA, sport, anglais, religion, etc. Le représentant (Doyen) des élèves au niveau de l'école est invité quelques fois à l'assemblée générale des parents.

A la question de leur appréciation en regard aux relations avec la direction de l'école, les élèves ont répondu en majorité (86%) qu'ils sont en bonnes relations avec leurs directeurs. Ils disent que leur directeur est bon. Par contre, 16% des élèves disent que leurs directeurs ne sont pas bons et ils ont peur de lui.

Quant à leurs enseignants, 76,1% des élèves que nous avons interrogés ont affirmé que leurs enseignants sont bons et ne les frappent pas souvent. Par contre, 23,9% des élèves disent que leurs enseignants sont mauvais et les chicotent s'ils commettent une faute. Même si la proportion des élèves qui disent que leurs enseignants les chicotent est en moyenne moins élevée, elle nous informe que certains enseignants n'ont pas abandonné les mauvaises pratiques de chicoter les enfants en dépit des sensibilisations réalisées par le ministère pour décourager cette pratique.

⁴⁶ <http://www.csmb.qc.ca/plandereussite/survol/p/directeur-p.html> accédé le 17/04/2011.

La chicotte est définie généralement en Afrique comme un instrument servant à infliger des punitions corporelles aux enfants turbulents. Pour beaucoup d'africains, ces « petites corrections » sont utiles dans l'éducation des enfants, à condition que cela reste exceptionnel. D'autres pensent que la chicotte n'est pas forcément nécessaire, qu'il existe d'autres moyens pour affirmer son autorité.

Olivier Maurel⁴⁷ qui s'appuie sur les études commandées par l'Unicef, dit que « trois enquêtes menées dans différents pays africains montrent que la violence est massivement utilisée comme méthode d'éducation aussi bien par les parents que par les enseignants. » Ainsi, au Maroc, 85 % des écoliers sont soumis à des punitions corporelles. Au Cameroun, 90 % des enfants sont bastonnés à l'école et à la maison. Au Togo, la Fédération internationale pour les droits de l'enfant estime que 96% des petits Togolais subissent la violence éducative. Les conséquences individuelles et sociales de ces comportements sont lourdes. Ces coups, souligne-t-il, affectent la santé physique et mentale des personnes. Ce que confirme l'OMS dans son Rapport mondial sur la violence et la santé (octobre 2002) : « ... il est prouvé maintenant que des maladies importantes de l'adulte, comme la cardiopathie ischémique, le cancer, les affections pulmonaires chroniques, le côlon irritable et la fibromyalgie, sont liées à des violences subies dans l'enfance. » Pour Olivier Maurel, le risque est de former des jeunes et des adultes sans pitié, capables de faire souffrir les autres sans même se rendre compte de ce qu'ils font. « La première chose qu'on apprend à un enfant en le frappant, ce n'est pas à bien faire ses devoirs ou à être sage, c'est à frapper. »

Dans le processus d'éradication des châtiments corporels que subissent certains enfants, le directeur de l'école a un rôle à jouer. D'abord, il faut qu'il soit convaincu que la chicotte fait partie de types de violences que subit l'enfant à l'école. Et puis, veiller que cette violence ne soit pas pratiquée au sein de l'école qu'il dirige.

En plus de relations entre élèves et la direction, les relations entre enseignants et la direction sont d'une importance capitale pour le bon fonctionnement d'une école. Ainsi, les données y relatives au Rwanda sont présentées dans la section qui suit.

⁴⁷ <http://www.oveo.org> accédé le 18/04/2011

7.4.2. Les relations entre enseignants et directeurs

Les bonnes relations entre les enseignants et le directeur d'école sont incontournables au bon fonctionnement et à l'efficacité d'une école. Le directeur étant leader de l'équipe de l'école qu'il dirige, doit mettre en place des mécanismes nécessaires pour assurer la bonne communication entre lui et le personnel de l'école. En outre, les conflits interpersonnels au sein de l'école doivent être gérés obligatoirement par le directeur, en ayant toujours en tête, l'unification du groupe plutôt que les sanctions et les séparations.

Pour y arriver, le type de leadership du directeur reste déterminant pour l'orientation des comportements de chacun des membres du corps enseignant vers la cohésion et le climat social favorables entre membres de l'école, ceci en dépit des différentielles psychologiques, socio-économiques, etc.

Dans ce sens, les données du tableau ci-dessous montrent les appréciations des enseignants sur le style de direction de leurs écoles.

Tableau 93 : Appréciation des enseignants au style de direction de l'école

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Autoritaire	383	43,0	43,0	43,0
Bureaucratique	175	19,7	19,7	62,7
Démocratique	249	28,0	28,0	90,7
Laisser-faire	83	9,3	9,3	100,0
Total	890	100,0	100,0	

Source : Notre enquête de 2008

Les enseignants interrogés au sujet du style de direction au sein de leur école indiquent que la grande proportion des écoles est gérée au style autoritaire (43%), c'est-à-dire que pour ces écoles, les sources de pouvoir sont: la coercition, les sanctions, les confrontations, élimination de celui qui manifeste des idées contraires. C'est-à-dire que 43% d'enseignants font leur travail comme il faut, ceci par peur des conséquences négatives que pourrait amener sa désobéissance.

Comme l'indique Plane (2003), le manager autoritaire ne fait aucune confiance à ses collaborateurs. Tous les aspects relationnels sont fondés sur la peur de la sanction et les récompenses si le travail est bien fait. De ce style, il en résulte fréquemment des comportements hostiles du personnel, des problèmes relationnels individuels; un mal-être au travail voir même des conflits sociaux. Dans ce contexte, les groupes ne peuvent participer au processus de prise de

décision et le pouvoir est totalement centralisé. Les organisations de type tayloriennes connaissent bien ce type de management.

En suite, un tiers des écoles est sous le principe de gestion démocratique, c'est-à-dire qu'en situation de choisir entre plusieurs options, 28% des directeurs demandent les avis de leurs enseignants et des parents. Le travail en équipe est favorisé et le personnel est plus impliqué. Il s'agit en d'autre terme d'une technique qui vise à développer les relations fortes avec les collaborateurs et ceux-ci sont véritablement associés à la prise de décision.

Bien que cette conception apparaisse plus adaptée au bon processus de la gestion d'une école primaire, elle se heurte aussi à des limites, car elle suppose que tous les collaborateurs soient créatifs et recherchent des responsabilités; ce qui est loin d'être évident et possibles dans toutes les structures (Plane, 2003).

Les bons directeurs démocratiques sont l'âme de l'école, ils lui donnent sa couleur, son orientation, sa vision large de l'éducation, ils savent convaincre et aller chercher l'adhésion des personnes, ils consultent les personnes et tiennent compte de leur point de vue, ils savent aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun. Ils savent aussi prendre des décisions et s'y tenir. Ils ont un dynamisme communicatif et développent un sentiment d'appartenance (Moisset, Plane et Toussaint, 2003). Par contre, 19,7% des enseignants trouvent que le style de direction de l'école est bureaucratique, c'est-à-dire que les directeurs focalisent les comportements et la réalisation des activités au respect des normes et de la hiérarchie.

Enfin, 9,3% des directeurs trouvent que le style de direction au sein de leurs écoles traduit le laisser-faire; c'est-à-dire que le directeur n'est pas en mesure de décider et se sont les autres qui décident à sa place.

Comme l'indique Corriveau (1990) cité par Brunet (2001), « les processus internes des écoles semblent produire un effet sur leur efficacité mesurée, en grande partie, par la réussite scolaire des élèves aux examens. » Si nous admettons cette conclusion, nous dirons que les directeurs des écoles primaires doivent veiller à ce que le climat, au sein de l'école, exprimé ici en termes des bonnes relations enseignants-directions, soit bon pour espérer une bonne réussite des élèves aux examens de fin d'études du primaire.

En plus des relations entre enseignants et direction de l'école, les parents qui envoient leurs enfants à l'école doivent être impliqués dans la gestion et le développement de l'école. Les

informations recueillies sur les relations entre parents et direction des écoles primaires au Rwanda sont présentées dans la section qui suit.

7.4.3. Relations entre parents et écoles

Comme l'indiquent Baudelot et Establet (1971), le rapport famille-école est très important dans la détermination de l'avenir scolaire. Ils s'accordent pour admettre que l'environnement scolaire est plutôt hostile aux enfants des milieux défavorisés. « Tous les spécialistes de l'éducation conçoivent le rapport famille-école comme un rapport direct: les résultats scolaires reflètent l'état de la famille d'origine. Le rapport famille-école n'est pas direct. Il ne peut être compris que sur la base des places qu'occupent respectivement l'appareil scolaire et la famille dans la reproduction des rapports sociaux.»

Selon Perrenoud (1987), « dans la plupart des systèmes scolaires, il est question d'ouvrir davantage l'école aux parents. Cette ouverture peut prendre de multiples formes : représentation des parents dans certaines instances de gestion ; informations orales et écrites ; consultation à travers de réunions, sondages d'opinion, contacts avec les associations; accueil dans les classes; participation à diverses activités (excursions, visites, animation d'un atelier de poterie, préparation d'un spectacle) ou même à l'enseignement (initiation à une technique artisanale, présentation d'un métier, soutien pédagogique) ; multiplication des contacts entre la famille et l'école (fêtes, spectacles, cérémonies diverses, apéritifs ou repas en commun) ; ou encore soutien aux associations et écoles de parents. Pratiquées depuis longtemps dans divers systèmes, ces formes d'ouverture tendent à se banaliser. Elles complètent les échanges écrits, les conversations téléphoniques et le classique entretien entre l'enseignant et les parents d'un enfant, devenu dans beaucoup de classes une rencontre de routine.»

Selon le rapport de l'UNICEF, les recherches ont montré que l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants influe sur le bon achèvement de l'année scolaire « when parents are involved in their child's educational life, their children achieve better outcomes through their school years.»⁴⁸

Selon Royer et al. (1993), « l'intérêt des parents pour leur enfant et leurs compétences en tant que parents seraient des facteurs déterminants dans le succès scolaire des enfants.»

⁴⁸ http://www2.unicef.org/education/rwanda_58024.htm.

Au Rwanda, selon la loi n°29/2003 portant organisation et fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire au Rwanda⁴⁹, article 19, les organes auxiliaires de l'éducation sont les suivants :

- l'Assemblée Générale de l'Ecole ;
- le Conseil de l'Education du District ou de la Ville ;
- le Conseil de l'Education de la Province ou de la Ville de Kigali.

L'Assemblée générale de l'école primaire est chargée de :

- donner des avis et des suggestions relatives au développement général de l'école ;
- examiner et approuver les instructions de l'école relatives à l'éducation et à la gestion du patrimoine ;
- examiner et approuver le budget de l'école ;
- examiner et approuver le programme d'actions en spécifiant les priorités ;
- nommer et révoquer les membres du Comité Exécutif de l'Assemblée Générale de l'école.

Cette assemblée est composée par les parents des élèves, les enseignants et la direction de l'école. Selon cette loi, le directeur de l'école est le secrétaire du comité des parents et le trésorier doit être un enseignant. Aucune opération financière ne peut être faite sans la signature du président du comité des parents. En plus, deux réunions d'Assemblée générale par an sont prévues pour chaque école.

Dans ce sens, les données de notre enquête sur la participation des parents sur le fonctionnement et la gestion des écoles montrent que 64,5% des parents interrogés ont participé au moins une fois à une réunion des parents pendant l'année scolaire 2008. En plus, 56,4% des parents sont intervenus dans différentes activités autres que celui de l'élaboration du budget et du plan d'action annuel de l'école.

Au Burundi, « plus de la moitié des élèves fréquente des établissements où l'association des parents d'élèves est complètement inactive. En moyenne, moins de deux réunions de parents sont organisées au cours d'une année scolaire à l'initiative de cette association et seulement 18% des parents apportent leurs aides pour des questions matérielles de l'école. Cependant près de 75% des parents répondent à l'appel du chef d'établissement (PASEC Burundi, 2009).

⁴⁹ http://www.amategeko.net/display_rubrique.ph.

Quant aux appréciations des parents d'élèves sur leurs relations avec les directeurs des écoles, les réponses obtenues auprès de 354 parents montrent que 75,9% d'entre eux trouvent que leurs relations sont bonnes.

Tableau 94 : Appréciation des parents sur leurs relations avec le directeur d'école

			Stateco Statut de l'école			Total
			Publique	Libre subsidiée	Privée	
La gestion de l'école de votre enfant est-elle:	Très bonne	Nombre	11	10	5	26
		% par Statut	9.3%	8.3%	4.3%	7.3%
	Bonne	Nombre	77	72	94	243
		% par Statut	65.3%	60.0%	81.0%	68.6%
	Pas bonne	Nombre	28	34	17	79
		% par Statut	23.7%	28.3%	14.7%	22.3%
	Médiocre	Nombre	2	4	0	6
		% par Statut	1.7%	3.3%	.0%	1.7%
Total	Nombre	118	120	116	354	
	% par Statut	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Source : *Notre enquête de 2008*

Les relations sont bonnes dans les écoles privées (85,3%) ceci plus que dans les écoles publiques (74,6%) et libres subsidiées (68,3%). Cependant, il y a des directeurs pour lesquels les relations ne sont pas bonnes avec les parents d'élèves. Pour ces écoles, des mécanismes doivent être mis en œuvre pour favoriser des bonnes pratiques de relations.

En plus de l'école et de l'Assemblée générale de l'école, juridiquement le district est l'organe en charge de l'éducation au niveau décentralisé. Les données sur les relations entre les écoles et les districts sont analysées dans la section qui suit.

7.4.4. Ecoles et décentralisation

Nous qualifions un système de centralisé lorsque le pouvoir de décision est entre les mains d'un groupe restreint d'individus exerçant pleinement cette responsabilité. A l'inverse, un système sera considéré comme décentralisé, lorsque le pouvoir de décision est réparti entre les mains des différents acteurs, situés à des niveaux différents et dotés des compétences nécessaires et des moyens suffisants pour assurer leur autonomie de décision (Sylla K., 2004, p.118).

Dans l'histoire de la gestion administrative des services publics, l'an 2000 est le plus significatif parce que le Rwanda est passé de la politique de centralisation à celle de la décentralisation de tous ses services publics. Spécifiquement pour la gestion du personnel enseignant et la gestion des élèves, il a fallu attendre l'année 2005 pour que la décentralisation effective soit adoptée par les décideurs politiques. Jusque là, le recrutement des enseignants et

des directeurs était organisé et géré en totalité par la direction de la gestion et développement des enseignants au Ministère de l'éducation. Selon les directeurs des écoles publiques interrogés, cette centralisation causait beaucoup de problèmes entre autres :

- perte des dossiers;
- retard et complication de paiement salarial;
- trop des dépenses et gaspillage de temps pour faire le suivi des dossiers des nouveaux enseignants;
- lenteur dans le recrutement des nouveaux enseignants;
- tricherie des directeurs qui ajoutaient des enseignants inexistantes sur la liste de paie;
- retard d'obtention des ressources surtout financières pour le fonctionnement de l'école;
- complication dans le placement et mobilité des enseignants;
- complications dans le recrutement et transfert des élèves;
- communication difficile des décisions prises entre niveau central et l'école;
- lenteur dans la distribution des documents et des matériels didactiques ;
- etc.

Ils ont souligné que depuis la décentralisation financière et décisionnelle, bon nombre des difficultés sont résolues rapidement et de façon plus satisfaisante au niveau de l'école ou le district. Cependant, ils ont dit que certaines contraintes persistent comme le manque des ressources humaines au niveau des districts pour intervenir dans les écoles non seulement administrativement, mais aussi et surtout pédagogiquement.

Dans cette perspective de décentralisation de l'éducation au Rwanda, selon la loi organique du 30/08/2003- loi n°29/2003 portant organisation et fonctionnement de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire, il est prévu un conseil de l'éducation du district ou de la ville qui est chargé de :

- participer à la promotion de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire;
- donner des avis et des suggestions en ce qui concerne la construction des écoles, assurer leur entretien ainsi que leur équipement;
- donner au directeur, ayant l'éducation dans ses attributions au niveau du district ou de la ville, des avis relatifs à l'affectation du personnel enseignant des écoles primaires;
- adresser au conseil de district un projet de carte scolaire relative aux écoles préscolaires, primaires, secondaires dans le district ou dans la ville;

- analyser les rapports des réunions de l'Assemblée générale et émettre des avis y relatifs;
- présenter le rapport d'activités au conseil du district ou de la ville.

Parmi les nombreux arguments qui militent en faveur de la décentralisation, le plus décisif semble être la gestion de proximité qui implique une large participation des acteurs du terrain dans la prise de décision. Elle répond à une exigence de démocratie et aux aspirations à la liberté individuelle et collective (Sylla, 2004, p.120).

Dans ce sens, les appréciations des directeurs des écoles sur l'apport de la décentralisation au fonctionnement de l'éducation indiquent qu'en moyenne 92,1% trouvent que la décentralisation a eu un impact positif sur le bon fonctionnement des écoles primaires au Rwanda. Les détails sur les réponses des directeurs sont présentés dans le tableau 95.

Tableau 95 : Apport de la décentralisation sur le fonctionnement des écoles primaires

	L'impact de la décentralisation sur le fonctionnement de votre école est :								
	Total	Statut école			Milieu			Sexe	
		Pu	Ls	Pr	Urb	S-urb	Rural	H	F
Très positif	2,2%	0%	6,7%	0%	0%	0%	4%	2,9%	0%
Positif	89,9%	96,7%	80%	93,1%	100%	88%	88%	89,7%	90,5%
Aucun	3,4%	0%	6,7%	3,4%	0%	4%	4%	2,9%	4,8%
Négatif	4,5%	3,3%	6,7%	3,4%	0%	9%	4%	4,4%	4,8%

Source : Notre enquête de 2008

Les données de ce tableau montrent que la majorité des directeurs des écoles primaires au Rwanda (92,1%) sont satisfaits de la contribution de la décentralisation sur le fonctionnement des écoles qu'ils gèrent quelque soit le statut de l'école, le milieu de résidence et le sexe.

Même si la décentralisation a été jusque-là bénéfique pour les écoles primaires, le principe connaît encore des difficultés surtout techniques parmi lesquelles:

- Insuffisance des ressources humaines: il a été constaté que pour chaque district un seul personnel en charge de l'éducation est permanent. Mais vu le travail normalement qui incombe à sa responsabilité, il est perçu comme un administratif à part entière. Les propos des directeurs montrent que ce dernier arrive au sein de leur école seulement s'il y a un problème à régler ou à la collecte d'informations demandées par les instances supérieures.
- Manque d'appui pédagogique aux écoles: il a été constaté que le chargé de l'éducation n'intervient pas pour aider les écoles pédagogiquement. Normalement, le travail de la

coordination de l'éducation dans le district devrait s'assurer de la qualité de l'éducation dans les écoles, mais comme nous l'avons indiqué un peu plus haut par les réponses des enseignants, il n'y a pas un système solide de suivi des activités d'enseignement apprentissage entre écoles et districts. Le district se contente des rapports élaborés par les directeurs des écoles et ne possède pas de mécanismes de vérification de la situation dans les classes.

- Manque des ressources financières: du fait que le district soit responsable du partage du budget par services, il apparaît que l'éducation est considérée comme une activité de consommation, et par conséquent, reçoit un budget de fonctionnement très limité. Ce qui fait que même si le chargé de l'éducation avait du temps disponible, il ne visiterait pas les écoles faute de moyens prévus à son service.

Ces résultats corroborent presque ceux trouvés par une étude conduite par l'UNESCO (2006, p.21) en 2006 dans certains pays francophones de l'Afrique de l'Ouest : Bénin, Guinée, Mali et Sénégal. Cette étude a indiqué que la décentralisation dans ces pays connaît des contraintes en rapport avec le pilotage de la qualité de l'éducation, l'insuffisance des ressources financières et matérielles, la gestion du personnel enseignant et l'appui des autorités locales.

Les différences avec le Rwanda sont principalement que les enseignants ne manifestent pas de difficulté relativement à leur gestion, si ce n'est que le salaire moins intéressant, situation partagée par la majorité des pays en voie de développement.

7.5. Présentation des résultats de l'analyse du contenu des entretiens avec les responsables de l'éducation au niveau central et décentralisé

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 6 de ce travail, 32 agents qui travaillent dans le circuit managérial du système éducatif ont été interrogés. En plus de leurs réponses que nous avons présentées dans différentes sections de ce chapitre, voici les détails sur le contenu de leurs réponses aux thèmes discutés.

- Politique sectorielle de l'éducation :

Selon les deux personnes interrogées, la politique sectorielle de l'éducation a été élaborée en collaboration avec les partenaires de l'éducation au Rwanda, sous la coordination de DFID en 2002. La priorité de cette politique c'est l'accès à l'éducation de base de qualité pour tous les enfants. Voici leurs réponses sur certains éléments de la politique éducative :

➤ *Scolarisation primaire universelle :*

Les personnes interrogées au niveau central du ministère de l'Éducation ont mentionné que depuis l'an 2000, le gouvernement investi davantage dans la promotion de l'éducation à tous les cycles d'enseignement (primaire jusqu'au supérieur et professionnel) mais l'enseignement primaire est le plus prioritaire. En plus, depuis 2003, les frais de scolarité (minerval) ont été supprimés pour le primaire, et remplacés par un « capitation grant », qui est une somme versée par l'Etat aux établissements scolaires sur la base du nombre d'élèves (environ 3 euros par élève en 2007 et 2008). Si cette mesure a permis d'augmenter significativement le nombre d'enfants qui fréquentent l'école primaire, les dépenses des familles pour l'éducation des enfants restent cependant une charge importante (achat des uniformes, des cahiers...)

Selon eux, certains élèves reçoivent des aides de la part d'organismes publics, d'ONG ou associations, notamment du FARG (« Fonds National pour l'Assistance aux Rescapés du Génocide les plus nécessiteux »), le PACFA (Protection et soin des familles contre le « VIH »/Sida), AVEGA (Association des Veuves du Génocide Agahozo), UNICEF, World vision, Compassion, Association d'Aide aux orphelins du génocide rwandais, Croix rouge, le MINALOC, etc.

Le ministère de l'Éducation en collaboration avec celui de l'Administration Locale (MINALOC) coordonnent toutes les activités et les aides en matière de scolarisation des enfants.

Au niveau décentralisé, les responsables de l'éducation dans les districts ont mentionné que les travaux communautaires sont organisés chaque fin du mois dans les écoles pour construire ou réhabiliter les salles de classes. En plus, dans chaque cellule et secteur administratif, il existe un fond pour l'éducation. Par exemple, pour toute personne qui a envie d'une pièce (achat ou vente de parcelle, mariage, construction, etc.), au moins 500 Frw est payé pour le fond d'éducation. Enfin, un conseil de coordination de l'éducation au niveau de district fait le suivi de toutes les activités dans les écoles.

Cependant, ils ont mentionné la carence des infrastructures de qualité, l'inégalité dans le traitement des enseignants par rapport à d'autres agents de la fonction publique. Selon les agents du ministère, l'effectif des enseignants ne permet pas d'augmenter le salaire au modèle des autres. Néanmoins, ils ont mentionné que le gouvernement voulait aider les enseignants à partir de la création de coopératives des enseignants (Par exemple, Mwalimu Sacco).

Ces personnels ont en plus mentionné une contrainte financière pour réaliser les plans à moyen et long terme élaborés. Ils ont proposé une augmentation de l'enveloppe destinée à l'éducation pour réaliser l'éducation pour tous de qualité.

➤ **Politique des langues d'enseignement**

Selon les personnels du ministère interrogés, la politique des langues d'enseignement est focalisée depuis 2007 sur le passage du français vers l'anglais comme langue d'enseignement à tous les cycles d'enseignement. Le choix de l'anglais comme langue de préférence pour l'enseignement résulte de la politique régionale (Communauté de l'Afrique de l'Est) d'harmonisation du système éducatif. Mais, ils ont souligné que ce passage est contré par le passé linguistique du système éducatif. Par exemple, les ouvrages et matériels didactiques ont été conçus en grande partie en français. A cela s'ajoute le fait que la majorité d'enseignants ne soient pas en mesure d'exploiter convenablement les ouvrages et matériels conçus en anglais parce que leur niveau de connaissance de cette langue n'est pas élevé.

Cet avis est aussi partagé par le personnel de l'éducation dans les districts qui disent que parmi les défis majeurs de l'enseignement au Rwanda, il y a celui de l'insuffisance des enseignants qui sont en mesure d'enseigner en anglais.

Pour faire face à cette difficulté, le ministère de l'éducation en collaboration avec les organisations bilatérales et multilatérales investissent actuellement dans la formation des enseignants. Depuis 2009, pendant les vacances, les enseignants sont formés par leurs pairs ou enseignants recruté en Ouganda, en Tanzanie, au Kenya, etc.

- Gestion de la décentralisation :

Les répondants au niveau central du ministère de l'Education ont mentionné que la décentralisation a permis de répondre à plusieurs difficultés relatives à la gestion des enseignants et des écoles. Mais, certaines contraintes persistent à la fois au niveau central et local : l'insuffisance du personnel suite à la politique nationale de réduction du personnel de la fonction publique. Certains ont affirmé qu'il y a plus du travail à faire que du personnel nécessaire pour le faire.

Les personnes responsables de l'éducation dans les districts ont mentionné que suite à trop du travail à faire, ils ne trouvent pas assez du temps pour faire la visite à la fois administrative et surtout pédagogique dans les classes. En plus, ils soulignent que le pouvoir de décision est resté au niveau ministériel et les instances décentralisées jouent le rôle de plus en

plus d'exécutant de ces décisions. Ils ont souligné par exemple que le transfert des responsabilités en matière de planification, de financement et d'allocation de ressources n'a pas été effectif.

Enfin, les personnels du ministère ont souligné l'insuffisance de capacité du personnel au niveau local d'élaborer des plans stratégiques, de cadrage des dépenses en moyen terme ou des projets scolaires. C'est ainsi qu'ils ont souligné que le renforcement de capacité devrait accompagner le système de décentralisation de l'éducation.

- Planification et budgétisation

Les personnels au niveau central ont indiqué qu'ils centralisent le processus de planification de toutes les activités de différentes directions et centres/Conseils qui sont attachées au ministère de l'Education. Selon eux, depuis 2001, le ministère de l'éducation a mis en place un système de planification à moyen et long terme. Il s'agit du plan stratégique du secteur de l'éducation et du cadrage des dépenses à moyen terme.

a) Plan stratégique du secteur de l'éducation :

Le premier plan stratégique du secteur de l'éducation (2003-2008) a été élaboré en 2003 en collaboration avec les partenaires internes et externes du secteur de l'éducation. Les grands axes de ce plan sont les suivants : la protection et éducation de la petite enfance, l'accès et le maintien, la réduction de disparité, la formation professionnelle des enseignants, l'alphabétisation et éducation des adultes et la lutte contre le VIH/SIDA. Cependant, ce plan national n'a pas été suivi par des plans stratégiques dans les districts et écoles. Selon les répondants, au niveau décentralisé, il y a un problème de planification et de gestion de l'information. Ils ont proposé que la formation continue ou initiale soit réalisée en faveur de chargés de l'éducation dans les districts et les directeurs des écoles primaires.

b) Cadrage des dépenses à moyen terme (MTEF) :

Selon les répondants, c'est en l'an 2001 que le gouvernement a initié un système de planification budgétaire à moyen terme (cadrage des dépenses à moyen terme ou « Medium term expenditure framework » en anglais). Pendant la préparation du budget et cadrage des dépenses à moyen terme, le ministère de finance donne à chaque ministère un plafond budgétaire et la direction de planification fait la répartition du budget par directions et la direction répartie entre ses services.

Depuis 2007, les salaires des enseignants sont inscrits dans le budget du ministère de la fonction publique et le budget des écoles dans celui des provinces et districts.

Cependant, il a été remarqué une confusion entre les services de l'éducation et ceux d'autres secteurs dans l'arbitrage des ressources au niveau de district. Certains planificateurs des districts pensaient même que le budget de l'éducation dans le district devrait provenir du ministère de l'Education. D'autres considèrent les responsables de l'éducation dans le district comme agent du ministère de l'Education plutôt que celui du district. Par conséquent, dans certains districts, l'éducation n'est pas une priorité dans l'arbitrage budgétaire entre services du district.

Les responsables de l'éducation dans les districts ont proposé qu'une instruction du ministère de finance doive préciser le pourcentage à attribuer aux services éducatifs dans chaque district. En plus, ils ont mentionné que dans certains districts plus pauvres, il y a un sérieux problème budgétaire pour tous les services y compris l'éducation. En fait, il est dit dans la politique de décentralisation que certaines activités doivent être financées par les revenus générés par le district.

- Changements et réformes :

Les personnels du ministère de l'éducation interrogé ont affirmé l'existence de plusieurs changements qui sont liés au contexte régional en construction dans tous les domaines. Par exemple, l'harmonisation des programmes et structures scolaires entre pays de la communauté de l'Afrique de l'Est font que chaque année il y ait un changement. Ces répondants ont donné l'exemple du calendrier scolaire et budgétaire et des curricula d'enseignement qui demeurent instables depuis 1994 suite au passé et futur du pays et de la région.

- Le suivi et évaluation des activités :

Les répondants à notre enquête au niveau central ont dit qu'ils font le suivi des activités de l'éducation dans les districts à partir des rapports soumis trimestriellement à la fois au ministère de l'Education et celui de l'Administration locale. En plus, chaque semestre, une réunion est organisée au niveau central du ministère de l'Education à l'intention des directeurs de l'éducation dans les districts.

Enfin, des visites périodiques sont organisées par les responsables de l'éducation au niveau central pour échanger et se rassurer de la réalité du terrain. A ce sujet, l'inspection est responsable de suivi et évaluation de toutes les activités de l'éducation dans les districts et écoles. Cependant, vu leur nombre (souvent un inspecteur pour deux ou trois districts), ils ne peuvent donc pas réaliser une visite pédagogique dans toutes les écoles.

Au niveau centralisé, une revue conjointe du secteur de l'éducation en collaboration avec les partenaires bilatéraux et multilatéraux est organisée chaque année entre juin et juillet. Pendant cette revue, chaque service présente les progrès réalisés vis-à-vis des engagements tenus. A la fin de cette revue, des décisions sont prises par les participants et elles sont prises en compte pendant la planification et budgétisation ultérieure à la fois par le ministère de l'éducation et celui de finance et de la planification économique. Ces décisions servent aussi de cadre de prise de décision aux différents partenaires de l'éducation.

Cependant, cette revue conjointe apparaît centralisée parce que les contraintes des districts et provinces ne sont pas bien présentés ont-ils affirmé les chargés de l'éducation dans les districts.

- Système de gestion de l'information/Education Management Information System (EMIS) :

Les personnels du ministère interrogé ont indiqué que le système de gestion de l'information reste un défi majeur au système éducatif. Il n'existe pas un système de collecte des données informatique qui est standard et opérationnel. Ce qui fait qu'à certains moments on ne peut pas obtenir l'information que l'on veut à temps voulu. Ils ont donné l'exemple des statistiques annuelles de l'éducation qui restent toujours problématiques. Quelques fois, l'année de l'enquête finie et l'année scolaire qui suit termine sans que l'annuel ne soit publié. C'est le cas par exemple de l'année 2009 pour laquelle jusqu'en 2011, l'annuel n'était pas encore disponible alors que des fonds ont été engagés pour ce projet. Ils ont proposé qu'un système stable et solide de collecte et de gestion de l'information soit instauré pour accéder à la même information et de façon rapide.

Les agents des districts ont indiqué de leur part que cette problématique de la gestion de l'information est fondamentale parce que la plus part des informations sont stockées dans les formulaires ou apports issus des écoles. Il reste les moyens, le temps et le système de classement qui varie d'un district à l'autre. Vu le manque d'un cadre commun des informations à chercher et la façon de les stocker et surtout de les transmettre électroniquement surtout, la disponibilité de l'information au district dépend souvent des capacités individuelles en informatique et gestions des documents du responsable de l'éducation.

En même temps que les personnels de l'éducation au niveau central évoquent la difficulté d'accéder rapidement aux informations dans les districts, les responsables en évoquent vis-à-vis des écoles et centres de formations professionnelles.

Toutes ces difficultés permettent de se poser de questions sur la fiabilité des informations qui sont détenues par le ministère de l'éducation (niveau central). Par exemple, est-ce que les directeurs des écoles ne remplissent pas les formulaires issus du ministère de façon imaginaire, pour éviter toute difficulté avec les instances supérieures? Dans 28% des écoles que nous avons visitées, les données sur les présences et les absences n'étaient pas disponibles. Il a fallu que chaque enseignant compte dans sa classe pour avoir un rapport de l'établissement.

Nous pensons à notre sens que le gouvernement via le ministère de l'éducation devrait inscrire la mise en place du système de gestion de l'information parmi ses priorités.

- Forces et faiblesses dans le district :

Selon les responsables de l'éducation dans les districts, les forces de l'éducation dans les districts sont les suivantes :

- implication de la communauté locale dans les activités de développement de l'éducation ;
- peu d'enfant non scolarisés ;
- existence de fond d'éducation dans chaque cellule administrative ;
- recrutement et placement rapide des enseignants ;
- résolution rapide des problèmes des enseignants ;
- suivi de l'utilisation régulière des ressources de l'école (audit annuel) ;
- association parents - enseignants opérationnelle dans toutes les écoles ;
- rapidité dans la résolution des problèmes au sein de l'école ;

Selon les responsables de l'éducation dans les districts, les faiblesses majeures de l'éducation dans le district sont les suivantes :

- perte d'enseignants suite au salaire ;
- insuffisance d'outils informatiques ;
- insuffisance du personnel en charge de l'éducation ;
- surcharge du responsable de l'éducation ;
- confusion de charges entre le ministère de l'éducation et celui de l'administration local en matière d'éducation dans le district;
- carence en formation continue et initiale dans certains domaines.

Nous pensons qu'en même temps que le gouvernement continue le processus de décentralisation, il doit faire un bilan pour savoir les contraintes majeures à la décentralisation de ses services pour espérer plus d'efficacité de ces actions.

Ce chapitre a permis de comprendre certaines caractéristiques de l'échantillon de notre étude. Les caractéristiques des élèves montrent que les filles sont plus nombreuses que les garçons à l'école primaire au Rwanda. Parmi les élèves qui sont scolarisés, il y en a qui commencent la première année en ayant un âge plus élevé que l'âge théorique de scolarisation à l'école primaire. Les élèves des écoles privées font plus les devoirs à domicile par rapport à ceux des écoles publiques. Par contre, les élèves des écoles privées sont nombreux à vouloir changer d'école par rapport à ceux du public, ceci même si certaines conditions d'enseignement, comme la disponibilité de matériels y sont plus favorables. Il y a une inégalité entre les enfants qui proviennent des familles de fonctionnaires et agriculteurs en ce qui concerne l'aide des parents à l'apprentissage à domicile. Les écoles souffrent de carences en infrastructure de qualité, de manuels scolaires, des matériels didactiques et équipements d'appui au fonctionnement des écoles. Enfin, les relations entre différents acteurs des écoles sont en moyenne de bonne qualité.

Après cette présentation et l'analyse descriptive de caractéristiques de notre échantillon de recherche, il s'en suit l'analyse des facteurs explicatifs de redoublement et abandon scolaire points centraux du diagnostic de l'école au Rwanda. Dans le chapitre qui suit, nous présentons les résultats de notre analyse sur les facteurs explicatifs du phénomène redoublement et abandon scolaire au Rwanda.

CHAPITRE 8. ANALYSE ET DISCUSSIONS SUR LES FACTEURS EXPLICATIFS DE REDOUBLEMENT ET ABANDON SCOLAIRE AU RWANDA

Dans ce chapitre nous allons présenter les résultats de notre enquête axés sur les facteurs individuels, familiaux et scolaires qui expliquent le redoublement et l'abandon à l'école primaire au Rwanda. Ces résultats permettront de répondre à nos quatre questions de recherche qui ont servi de fil conducteur de toute notre enquête (Cf. chapitre 6).

8.1. Analyse descriptive de redoublement et ses causes théoriques

Le redoublement est pour l'enfant le fait de rester pendant deux années successives dans une classe de même niveau. La décision d'un redoublement est basée normalement sur les insuffisances des résultats scolaires.

En Amérique, en Europe et en Afrique, un corpus de recherches sur le redoublement existe depuis quelques décennies. Rares sont les recherches qui démontrent les avantages du redoublement. En dépit de certains faits positifs du redoublement pour l'élève, mais qui restent à court terme (Garry-Bobo, 2011), les auteurs ont formulé des avis défavorables sur la pratique de redoublement en raison de ses coûts sociaux, directs et indirects, et de ses effets assez désastreux dans le long terme, de ses effets pédagogiques non prouvés, etc. Holmes et Matthews (1984), soulignent que ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son effet. Les effets négatifs du redoublement sont plus grands que les effets positifs (p.232).

Selon Meuret (2002), une première indication sur les effets du redoublement est donnée par le fait que les pays qui ne font pas, ou font très peu, redoubler leurs élèves, ont plutôt de meilleurs résultats que les autres aux évaluations internationales. Ceci se constate particulièrement dans les résultats de l'enquête PIRLS, attaché à décrire les apprentissages en lecture en 4e année du primaire (Ammermueller et al., 2009).

L'une des études sur les effets du redoublement les plus connues est probablement celle de Holmes et Matthews de 1984, méta analyse réalisée sur 44 études internationales scientifiques qui concluent que le redoublement est préjudiciable aux élèves qui en ont l'objet : tous les résultats sont négatifs que l'on se place du point de vue cognitif (performances scolaires) ou du point de vue affectif (image de soi, ajustement social ou émotionnel). Par ailleurs, ils montrent que

ce constat est valable quelle que soit l'année de l'enseignement primaire redoublée (dans Girault, 2008).

Selon Meuret (2002) une étude de l'évaluation PISA sur le redoublement dans le contexte international sur les élèves de 15 ans, ceci à quelque niveau qu'ils soient dans 32 pays en 2000, démontre que. « Lorsque le redoublement est rare, la quasi-totalité des élèves de 15 ans sont dans le même « niveau ». Lorsqu'on peut redoubler souvent, ces élèves sont dispersés (en France : seconde, troisième, quatrième) dans plusieurs niveaux. Si le redoublement est utile, si effectivement, il vaut mieux que les élèves faibles redoubtent parce qu'ils ne « pourraient pas suivre » si on les laissait passer, on trouvera que, dans les pays sans redoublement, le niveau moyen est plus faible. C'est l'inverse qu'on observe : les compétences en lecture et en mathématiques sont plus fortes au Japon, dans les pays scandinaves et au Royaume Uni qu'en France et dans les pays latins en général » (p.45).

Le Boulanger (1995) cité par Meuret (2002) dans une étude réalisée sur des collèges de l'Aube montre que « les enseignants considèrent le redoublement comme un cadeau qu'ils font à certains élèves qui, certes, ont des difficultés scolaires, mais qui font preuve en même temps d'un comportement et d'attitudes positives envers l'école qui lui permettront de surmonter son handicap. »

En Afrique, les résultats de l'étude de Bernard, Simon et Vianou (2005) ne font que confirmer les conclusions sur les effets négatifs de redoublement scolaire : plus on redouble dans un système éducatif africain, moins sont nombreux les enfants qui suivent une scolarisation primaire complète. En plus, avoir recours au redoublement, c'est faire le choix d'exclure des enfants de l'école. Enfin, à caractéristiques et contextes identiques, les élèves qui redoubtent progressent moins que leurs camarades. Des auteurs, comme Pritchett (2001), ont souligné dans ce cas africain, cette liaison perverse entre de forts redoublements et un abandon. Ils montrent que le redoublement limite l'espérance de rendement de l'investissement éducatif. Donc une demande d'éducation qui n'est déjà pas des plus favorables vue la pauvreté du milieu socio-économique, se retrouve encore plus limitée par la baisse du rendement éducatif qu'impose le redoublement en accroissant le coût de l'éducation et conduit donc à l'abandon précoce des études.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 5 de ce travail, les systèmes d'enseignement primaire en Afrique et aux pays de la CEPGL en particulier, sont marqués par un taux élevé de

redoublement. Les réponses des élèves à la question suivante : «Avez-vous redoublé au moins une fois depuis votre entrée à l'école primaire? » sont présentées dans le tableau 96.

Tableau 96 : Proportion d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en 2008

Variable	Avez-vous redoublé au moins une fois depuis la première année? (N=831)		
	Oui (Moyenne=40,3%)	Non (moyenne=60)	Total
<i>Sexe</i>			
Fille	41,9	58,1	100
Garçon	38,7	61,3	100
<i>Milieu</i>			
Urbain	36,9	63,1	100
Semi-urbain	38,4	61,6	100
Rural	41,9	58,1	100
<i>Age</i>			
Entre 7-12 ans	19,4	80,6	100
Plus de 12 ans	61	39	100
<i>Statut de l'école</i>			
Publique	45,1	54,9	100
Libres subsidiée	43,2	56,8	100
Privée	31,8	68,2	100
<i>Classe</i>			
3eme année	39,4	60,6	100
5eme année	40,5	59,5	100

Source: Notre enquête 2009

Le tableau nous montre que: 40,3% des élèves ont redoublé au moins une fois durant leur cursus primaire. Les garçons sont moins sujets au redoublement, 38,7% versus 41,9% de filles. Au vu de ces résultats, nous en déduisons que le système de l'enseignement primaire au Rwanda souffre du phénomène de redoublement propre de manière générale à l'Afrique subsaharienne francophone, les filles consommant plus d'années-élèves, et donc plus de ressources gaspillées par rapport aux garçons.

Selon les élèves, les principales causes déclarées au redoublement sont les suivantes:

- Travaux domestiques (36%);
- Insuffisance d'encadrement parental (37%) ;
- Enseignant (12%);
- Manque de motivation (4%);
- Problème de santé/Nourriture (12%).

Pour les enseignants, les causes de redoublement résultent de:

- Travaux domestiques (60,8%);
- Insuffisances d'encadrement parental (16,6%) ;
- Enseignant (9,3%) ;
- Manque de motivation (1,6%).
- Problèmes de santé/Nourriture (11,5%).

Enfin, pour les parents d'élèves, les facteurs majeurs au redoublement scolaire sont liés plutôt aux problèmes financiers (62,7%) et aux travaux domestiques (37,3%). De ces trois groupes de sondés, élèves, enseignants et parents, le facteur travaux domestiques est la cause principale du redoublement scolaire.

Au Burundi, le rapport de l'évaluation du PASEC Burundi 2008/2009 (2009, p.78) mentionne que le taux de redoublement est l'un des plus élevés du continent (36,6%) au niveau national. Ce taux est élevé en cours moyen où il est respectivement de 42,9% en cinquième année et 49,8% en sixième année. Ainsi, ce rapport montre que le redoublement est une pratique approuvée par plus du 60% des enseignants. En plus, l'âge et le comportement (assiduité, participation en classe) de l'élève contribueraient à plus du tiers aux critères de faire redoubler les élèves.

Dans le but de déterminer les causes théoriques en rapport avec les redoublements scolaires, nous nous sommes demandé si les élèves, les parents, les enseignants et les directeurs des écoles perçoivent de la même façon la décision de faire redoubler l'élève.

8.1.1. L'appréciation de la décision de faire redoubler l'élève

Les débats qui ont nourri les discussions, sur la décision de faire redoubler l'élève restent toujours d'actualité et divergents. Alors que certains chercheurs pensent que la décision de faire redoubler l'élève n'apporte pas de gain sur les acquisitions des élèves et que cela est une mesure injuste; d'autres pensent au contraire que cette décision est bonne parce qu'elle permet à l'élève de mieux assimiler les matières non comprises.

Selon Picard (2003, p.21-22), " trois ouvrages sont fréquemment cités dans la documentation scientifique sur le redoublement. Il s'agit de la recension critique de Jackson et de deux méta-analyses décrites dans un article de Paradis et Potvin" (Vie pédagogique, n^o 85, 1993). En résumé, pour Jackson (1975) rien ne prouve que, pour les élèves en difficulté, le redoublement

est plus bénéfique que le passage dans la classe supérieure. Holmes et Matthews (1984) concluent que ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son efficacité. Quelques années plus tard, Shepard et Smith (1989) se prononcent clairement sur l'inefficacité du redoublement. Dans une synthèse de l'ouvrage collectif *Flunking Grades : Research and Policies on Retention*, Shepard et Smith (1989) utilisent des affirmations très catégoriques. Premièrement, les auteurs concluent que le redoublement n'est pas avantageux, ni sur le plan des résultats scolaires, ni sur celui de l'adaptation personnelle. Deuxièmement, elles confirment que le redoublement est intimement lié au décrochage scolaire. Troisièmement, Shepard et Smith précisent que deux ans passés dans la classe de maternelle, même avec un programme de transition, ne permettent pas d'améliorer le rendement scolaire à long terme, ni de résoudre le problème de manque de préparation à la première année. Quatrièmement, elles ajoutent que, vu par les élèves, le redoublement amène des conflits et qu'il blesse l'auto-estime des élèves.

Cependant comme l'indique Garry-Bobo (2011, p.4), « les enseignants sont assez favorables au redoublement, pour plusieurs raisons sans doute. Outre qu'ils sont dans une certaine mesure attachés à leur rôle de certificateur public, ils y voient peut être un instrument de pouvoir, c'est-à-dire plus précisément, un instrument disciplinaire, voire même un instrument d'incitation à l'effort scolaire, bâton plutôt que carotte: le redoublement comme menace, comme punition des cancras. En effet, les « profs » seraient aussi pour le redoublement, car ils aiment travailler avec des classes d'un niveau relativement homogène".

En effet Crahay (1996), cité par Picard (2003, p.21), souligne que "parmi les personnes qui maintiennent la pratique du redoublement, les enseignants forment le groupe le plus engagé dans la décision de faire passer les élèves dans la classe supérieure ou de les faire redoubler. Par le jugement qu'ils portent sur l'élève à titre d'évaluateurs, les enseignants peuvent être considérés comme les initiateurs du redoublement. Les croyances des enseignants influent sur leur jugement et leurs attitudes, ce qui a une incidence sur leurs comportements en classe et agit sur eux lorsqu'ils proposent le redoublement ou le passage dans la classe supérieure.»

Quant aux parents, Garry-Bobo et Robin (201, p.5) pensent qu'ils sont « favorables au redoublement dans la mesure où il est un *signal* de qualité de l'établissement dans lequel ils envisagent d'inscrire ou ont inscrit leur enfant. Une école qui mène une politique rigoureuse de redoublement fait connaître au public qu'elle ne transige pas sur le niveau des élèves, donc, d'une

certaine manière, sur la qualité. Certains parents, en raison de l'ambition qu'ils ont pour leurs enfants, et de la confiance qu'ils ont en leurs aptitudes, préfèrent les écoles pratiquant le redoublement pour cette raison.»

Bernard, Simon et Vianou (2005, p.12-33) dans une étude réalisés en Afrique trouvent que «si la pratique de redoublement persiste dans de nombreux pays, c'est parce qu'il existe un consensus de la communauté éducative (p.33). Ils ajoutent que « si le redoublement est encore largement pratiqué en Afrique, c'est qu'une part importante de la communauté éducative est convaincu qu'il constitue une aide appropriée pour les élèves en difficulté.»

Dans la perspective de déterminer les croyances des enseignants au redoublement scolaire à l'école primaire au Rwanda, nous avons demandé aux élèves, aux parents, aux enseignants et aux directeurs leurs appréciations à la décision de faire redoubler l'élève. Voici les réponses obtenues.

Tableau 97 : Avis sur la décision de redoublement scolaire

	Élèves (N=831)	Enseignants (N=884)	Parents N=354	Directeur N=89	Moyenne
Très bon	0%	10,1%	1,1%	20,2%	7,8%
Bon	12,5%	79,8	17,3%	59,6%	42,3%
Pas bon	7,7%	10,1%	29,2%	10,1%	14,3%
Mauvais	79,8%	0%	52,4%	10,1%	35,6%

Source: Notre enquête 2008

Dans l'ensemble, la décision de redoublement est perçue comme bonne par les personnes interrogées (50,1%). Cependant, les élèves (87,5%) et les parents (81,6%) disent que la décision de redoublement n'est pas bonne contre les enseignants (89,9%) et directeurs (79,8%) qui trouvent positive cette décision.

Ces résultats sur les enseignants et les directeurs corroborent ceux de Barnard, Simon et Vianou (2005) qui confirment qu'en Afrique « si le redoublement est encore largement pratiqué c'est qu'une part importante de la communauté éducative est convaincue qu'il constitue une aide appropriée pour les élèves en difficulté.» Manley (1987), pense que la tendance à recourir au redoublement varie d'un enseignant à l'autre au sein d'une même école et entre les écoles elles-mêmes. Une grande part de subjectivité entoure la décision de proposer le redoublement plutôt

que la promotion, car cette proposition est largement dépendante des croyances personnelles de l'enseignant.

Les répondants à notre enquête favorisent le redoublement parce qu'ils croient à ses effets bénéfiques pour l'élève. Pourtant, un corps de recherche suggère que la pratique du redoublement est inefficace sur le plan des résultats scolaires et que, de plus, une telle pratique peut nuire au développement affectif et social des jeunes. Les croyances de directeurs et surtout d'enseignants, permettent de comprendre pourquoi les taux de redoublement et d'abandon demeurent plus élevés au Rwanda.

Cette tendance est observée au Burundi, car selon le rapport de l'évaluation PASEC Burundi 2008/2009 (2009), les parents sont plus favorables à faire redoubler leurs enfants en cinquième année pour qu'ils puissent mieux aborder la sixième et ainsi réussir leurs examens de fin du cycle primaire.

Ainsi, vu que les enseignants sont favorables au redoublement, nous en déduisons que cette position des directeurs, des enseignants et des parents influent sur la décision de faire redoubler l'élève au Rwanda et au Burundi. Donc, ces deux pays se trouvent sur la liste des pays dont la position des acteurs de l'éducation fait croire aux effets positifs de redoublement scolaire. Prenant exemple sur la volonté politique du Sénégal, multipliant textes et circulaires pour faire baisser la pratique du redoublement, Bernard, Simon et Vianou (2005) montrent qu'en pratique cette évolution y est lente, ceci compte tenu des rigidités sur les pratiques du redoublement ancrées parmi les enseignants.

8.1.2. Analyse des facteurs explicatifs de redoublement par la régression logistique

Pour bien cerner les variables individuelles à la base du phénomène redoublement et surtout de déterminer la prédiction exacte de chacune d'elles, nous avons procédé par la méthode d'entrée avec SPSS. C'est-à-dire par l'introduction à la fois dans le modèle d'abord du premier bloc constitué par les variables individuelles, en plus, le bloc constitué par les variables familiales et enfin de celui des variables scolaires. C'est-à-dire que les résultats de ces entrées ont donné trois modèles. A chacun de ces modèles, nous avons calculé la valeur du critère d'Akaike (AIC), pour déterminer parmi ces modèles lesquels expliquent mieux le phénomène étudié. Mais avant l'introduction des variables dans le modèle, nous avons analysé leurs colinéarités afin d'éviter une erreur de non significativité des variables dans le modèle qui serait due à la colinéarité entre variables (Voir annexe n°8). Pour ce faire, nous avons fixé le critère de la valeur VIF 2, c'est-à-

dire que toutes variables ayant une valeur supérieure ou égale à 2, sont considérées comme ayant une colinéarité. Pour le cas des variables qui présentent de colinéarités, nous avons introduit une seule de celles-ci dans nos modèles.

En plus, nous avons contrôlé l'évolution de la valeur $-2 \log$ vraisemblance au fur et à mesure que nous introduisons la nouvelle variable. Cette valeur n'indique rien en soi, mais sa diminution dans les étapes 2 et 3 nous indique également que le modèle est amélioré par l'introduction des nouvelles variables dans le modèle. En principe, un modèle parfait aurait un $-2 \log$ vraisemblance de zéro. Les résultats de nos modèles montrent que la valeur du 2-log diminue respectivement au II et III modèle. En outre, le Chi-deux est plus élevé pour respectivement le modèle II (300,859) et III (320,040) par rapport au modèle I (292,318), donc le modèle est amélioré par l'introduction de nouvelles variables.

La valeur de Nagelkerke qui est une version ajustée du Cox&Snell montre que 43,3% de la variété du redoublement pourrait être expliquée par les variables que nous avons introduites dans le dernier modèle (III). Enfin, le pourcentage global correct du modèle III indique que les variables introduites dans ce modèle prédit le redoublement scolaire avec succès de 59,3%, comparativement au modèle II (59,2%) et modèle I (59,1%). Les données du tableau n°98 présentent les détails sur les trois modèles de notre analyse.

Tableau 98 : Modèles explicatifs de redoublement à l'école primaire au Rwanda

Variables	Modèle I				Modèle II				Modèle III			
	A	Wald	Sig,	Exp (B)	A	Wald	Sig,	Exp (B)	A	Wald	Sig,	Exp (B)
Va1	,277	5,710	,017	1,319	,231	3,358	,067	1,260	,222	2,650	,104*	1,248
Va2	,318	4,514	,034	1,374	,273	3,231	,072	1,314	,304	3,628	,057*	1,355
Va3	-,291	2,860	,091	,747	-,290	2,785	,095	,748	-,332	3,486	,062*	,718
Va4	-2,484	184,994	,000	,083	-2,522	184,978	,000	,080	-2,599	182,047	,000**	,074
Va20	,043	,053	,818	1,044	,021	,012	,914	1,021	,051	,061	,806	1,052
Va21	,050	,759	,384	1,051	,062	1,135	,287	1,064	,030	,222	,638	1,031
Va5					-,095	,584	,445	,909	-,087	,465	,495	,916
Va6					,125	,452	,501	1,133	,155	,673	,412	1,168
Va8					-,315	5,288	,021	,730	-,301	4,665	,031**	,740
Va9					,231	5,743	,017	1,260	,262	7,014	,008**	1,300
Va17					-,057	,059	,808	,944	,007	,001	,978	1,007
Va19					,021	,010	,919	1,022	0,000	,000	,999	1,000
Va23					-,035	,051	,821	,965	,055	,108	,742	1,056
Va11									-,163	3,938	,047**	,849
Va12									,128	,500	,480	1,137
Va13									,241	3,515	,061*	1,273
Va14									-,151	,675	,411	,860
Va15									,012	,006	,939	1,012
Va24									-,341	2,144	,143	,711
Vb1									,114	,394	,530	1,121
Vb2									,102	,327	,567	1,107
Vb3									-,397	3,712	,054*	,672
Vb4									-,106	1,904	,168	,900
Vb12									,067	,075	,785	1,069
Vb15									-,384	3,214	,073*	,681
Constant	2,430	12,656	000	11,363	3,402	10,367	,001	30,033	4,774	10,432	,001	118,412
(-2Log Vraisemblance)	832,101				821,772				799,002			
R-deux de Nagelkerke	40%				41%				43,3%			
Pourcentage global	59,1%				59,2%				59,3%			
Valeur AIC	-820,101				-795,772				-749,002			

Source : Notre enquête 2008

Niveau de significativité : **au seuil de 5% ; * au seuil de 10%. Les coefficients non surmontés d'astérisque sont non significatifs.

Nom des variables : Va1(statut de l'école, Va2(milieu), Va3(sexe - élève), Va4 (Age - élève), Va20(Faire le devoir à la maison), Va21(aspiration professionnelle), Va5 (survie des parents), Va6 (profession - parents), Va8 (Nivea études mère), Va9 (Nombre enfants en famille), Va17 (Visite des parents en classe), Va19 (temps de faire le devoir à domicile), Va23(repas dans le cadre familial), Va11(distance - élève), Va12(classe), Va13 (ratio classe), Va14(pupitre), Va15(livre), Va24 (repas dans le cadre scolaire), Vb1(sexe - enseignant), Vb2 (Age - enseignant), Vb3 (Etat civil - enseignant), Vb4(distance - enseignant), Vb12 (qualification enseignant), Vb15(reconnaissance ordinateur).

Les résultats du dernier modèle que nous avons maintenu pour notre analyse des facteurs explicatifs du redoublement, à l'école primaire au Rwanda, montrent que certaines variables sont significatives au seuil de 5% (l'âge de l'élève, le niveau d'études de la mère, le nombre d'enfants en famille et la distance école-famille). Si nous nous limitons à ce seuil, car le test de Wald est un test statistique qui s'interprète souvent avec un seuil de significativité de 0,05 (5% de risque), ce sont ces variables qui expliqueraient le redoublement scolaire. Mais si on élargit jusqu'au seuil de 10%, nous obtenons un deuxième groupe de variables qui prédisent le redoublement (statut de l'école, milieu, sexe, ratio élèves-classe, état civil de l'enseignant et la reconnaissance à utiliser l'ordinateur). Enfin, un groupe des variables introduites dans le modèle qui ne prédisent pas le redoublement (la survie des parents, la profession des parents, la classe, pupitre, livre, visite des parents à l'école, faire le devoir à domicile, le temps pour faire le devoir, repas dans le cadre familial et scolaire, le sexe - l'enseignant, le trajet parcouru par l'enseignant et la qualification de l'enseignant). Pour les variables du modèle qui prédisent le redoublement, certaines augmentent le risque de redoubler alors que d'autres le réduisent. Les résultats de ce modèle permettent de répondre à nos trois questions de recherche si nous tenons en considération la variable dépendante redoublement seulement parce qu'il y a à la fois certaines variables individuelles, familiales et scolaires qui prédisent cette dépendante :

- **Les variables individuelles qui expliquent le redoublement scolaire au Rwanda**

- *Les garçons ont moins de risque de redoubler la classe par rapport aux filles:*

Il est démontré que les élèves qui sont de sexe masculin ont 0,718 fois moins de risque de redoubler la classe par rapport aux filles ($B=-0,332$). Ces résultats corroborent ceux des différentes recherches réalisées surtout en Afrique Subsaharienne qui montrent que bien que la parité entre filles et garçons en matière de scolarisation à l'école primaire ait connu une progression considérable, il reste une inégalité dans la réussite scolaire parce que les filles réussissent moins que les garçons. Les résultats à l'examen national au Rwanda ont montré que de 2002-2008 (période pour laquelle les données sont disponibles) les filles réussissent moins que les garçons.

Cette situation est présente au Burundi pour les élèves de cinquième année en 2008 comme le montre le rapport d'évaluation PASEC que la question de l'effet du genre sur les apprentissages est toujours d'actualité pour la cinquième année, car les analyses, sous contrôle du score initial, indiquent que le fait d'être une fille a pour effet de diminuer les résultats en 5^{ème}

année de 5,6% et 15,2% d'écart type respectivement en français et mathématiques. L'écart se creuse encore lorsque nous relâchons le contrôle du score initial. Cependant, le fait d'être fille en 2^{ème} année aurait un effet positif notamment en français et en Kirundi où on constate une augmentation de 9% et de 6,9% en moyenne d'écart type respectivement, sous contrôle du score initial.

Il en est de même pour les filles en République Démocratique du Congo car selon le rapport de la Banque Mondiale sur ce pays (2004), les filles échouent plus que les garçons en français avec un pourcentage de 12% d'écart de moins par rapport aux garçons: « the gender gap is very evident in French with girls scoring on average 12 percentage points below boys⁵⁰.»

Au Togo par exemple, dans les ménages dirigés par une femme, comme ceux dirigés par un homme, les garçons sont davantage scolarisés que les filles. La différence entre les taux de scolarisation des garçons et des filles était de 16,3% si le chef de ménage était une femme, contre 19,9% si c'était un homme (Pilon, 1995 :28).

Dans les pays de l'OCDE (2009), l'écart de performance entre filles et garçons dépend du domaine parce qu'au moment où les filles ont obtenu 2,8% en compréhension, il est de 0,5% pour les garçons. Par contre, les garçons sont plus performants en mathématique (6,6%) par rapport aux filles (3,4%).

Dans une étude réalisée en Afrique subsaharienne, Verspoor (2005, p.139) souligne que « lorsque l'on procède à une analyse distincte pour les garçons et les filles, on voit que ces dernières sont plus exposées aux conséquences négatives de redoublement par rapport aux garçons: le coefficient vaut 1,05 pour les filles et 0,55 pour les garçons.»

Abondant dans le même sens, Mingat et Shobhana (2000) remarquent que la réduction des redoublements aurait un effet positif sur l'équité entre les deux sexes, puisque cela diminuerait le fossé entre les garçons et les filles, en termes de proportion de ceux qui réussissent à terminer le cycle du primaire.

Alors que les filles redoublent plus que les garçons dans les pays de la CEPGL en général et en particulier au Rwanda, les résultats sur le Québec en 1996 montrent que « l'élève qui

⁵⁰ Traduction proposée : l'écart entre les sexes est très évident en français avec les filles qui obtiennent en moyenne 12 points de pourcentage en dessous de la performance des garçons

redouble est plus souvent un garçon, soit 66% de garçons contre 34% de filles.» (Ministère de l'Éducation au Québec, 1996, p.3)

- Les élèves plus jeunes ont moins de risque de redoubler par rapport aux plus âgés:

Les résultats trouvés démontrent que les élèves moins âgés ont 0,074 fois moins de risque de redoubler la classe par rapport aux plus âgés (coefficient B=-2,599). C'est-à-dire que dans les mêmes conditions d'apprentissage, les élèves plus âgés auront plus de risques de redoubler par rapport aux moins âgés.

Une pareille situation n'est pas particulière au Rwanda, elle est aussi présente au Burundi parce que comme l'indique le rapport du PASEC Burundi 2008 (2009), l'âge et le comportement de l'élève contribuent à plus du tiers aux critères de faire redoubler les élèves. En fait dans ce pays, les élèves qui sont plus âgés redoublent et abandonnent le plus par rapport aux plus jeunes.

Les conclusions sur le Rwanda et le Burundi sont différentes de ceux des différents auteurs qui considèrent que l'élève qui redouble est souvent le plus jeune de son groupe d'âge scolaire, ce constat est établi par plusieurs travaux (Niklason, 1987, Peterson, de Gracie et Ayabe, 1987) cités dans le rapport du ministère de l'Éducation au Québec réalisé par Julien (1996, p.3).

Ainsi, nous concluons que les facteurs individuels de l'élève qui influent sur le redoublement scolaire sont le sexe (au seuil de 10%) et l'âge (au seuil de 5%). C'est-à-dire que les aspirations professionnelle des élèves, le souhait de changer d'école et faire régulièrement le devoir à domicile n'au aucune influence sur le redoublement scolaire. En termes d'orientation des actions pour réduire le redoublement à l'école primaire au Rwanda, les décideurs devront davantage focaliser leurs actions sur l'âge et puis le sexe.

- **Les variables familiales qui expliquent le redoublement scolaire**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté différentes études qui montrent que certaines variables familiales expliquent le redoublement scolaire. Pour notre étude, les résultats de notre analyse présentés dans le tableau 98 montrent que certaines variables familiales sont explicatives du redoublement à l'école primaire au Rwanda : le niveau d'études de la mère, le nombre d'enfants en familles et le milieu familial de l'enfant.

- Les élèves issus des mères ayant un niveau d'études avancé ont moins de risque de redoubler la classe:

Il est démontré que les élèves qui sont issus des mères ayant un niveau d'études supérieur au primaire ont 0,740 fois moins de risque de redoubler par rapport à ceux qui viennent des mères moins instruites ($B=-0,301$) au seuil de significativité de 5%.

Cette conclusion corrobore ceux des certains auteurs qui disent que la réussite des élèves est étroitement liée au niveau d'études des parents (Carron et Châu, 1998), ici l'accent étant plus accentué aux mères parce que nombreuses études indiquent que ces dernières interviennent plus dans les études des enfants que les pères.

Pilon (2009) dit que plusieurs études ont montré que les enfants sont mieux scolarisés quand le chef de ménage est une femme. Selon l'auteur Living Standards Measurement Surveys réalisées par la Banque mondiale en Côte d'Ivoire et au Ghana, recensement du Togo de 1981, recensement et enquête démographique au Mali, etc. ont abouti à cette conclusion.

En fait, selon Duru-Bellat et Henriot-Van Zaten (2002), le degré et surtout les modes d'investissement parental varient fortement en fonction de l'appartenance sociale des familles: les mères de statut social élevé non seulement sont plus nombreuses à participer aux activités scolaires des enfants, mais assument davantage un rôle proprement pédagogique. Elles ne donnent pas seulement un coup de main ou font réciter les leçons, mais expliquent à nouveau certains cours et consultent davantage les manuels scolaires. Elles s'efforcent en outre à montrer à leurs enfants les implications pratiques des connaissances acquises à l'école et créent des jeux pour renforcer et développer les connaissances scolaires.

Dans la plupart des cas, les mères s'occupent des devoirs à domicile et aident les enfants aux études à domicile (70%) par rapport aux pères (18%) en Belgique (UFAE, 2008). Or, selon Dornbusch et Ritter (1988, p.75-77) il existe une corrélation positive entre la participation des parents aux devoirs à domicile et la réussite scolaire de leurs enfants. Cette conclusion va dans le même sens que la nôtre, car la corrélation (Voir tableau en annexe 21) entre le niveau d'éducation de la mère et les enfants qui font régulièrement les devoirs à domicile est positive (0,128 au seuil de 0,01).

Pour les parents soucieux de la qualité de l'enseignement dispensé par l'enseignant de leur enfant, les devoirs lui permettraient de se rendre compte de la qualité des apprentissages dispensés par l'enseignant d'une part, et d'autre part, le niveau de son enfant. De ces devoirs, les

parents peuvent profiter pour compléter l'enseignant et ainsi de participer activement à la réussite de leur enfant.

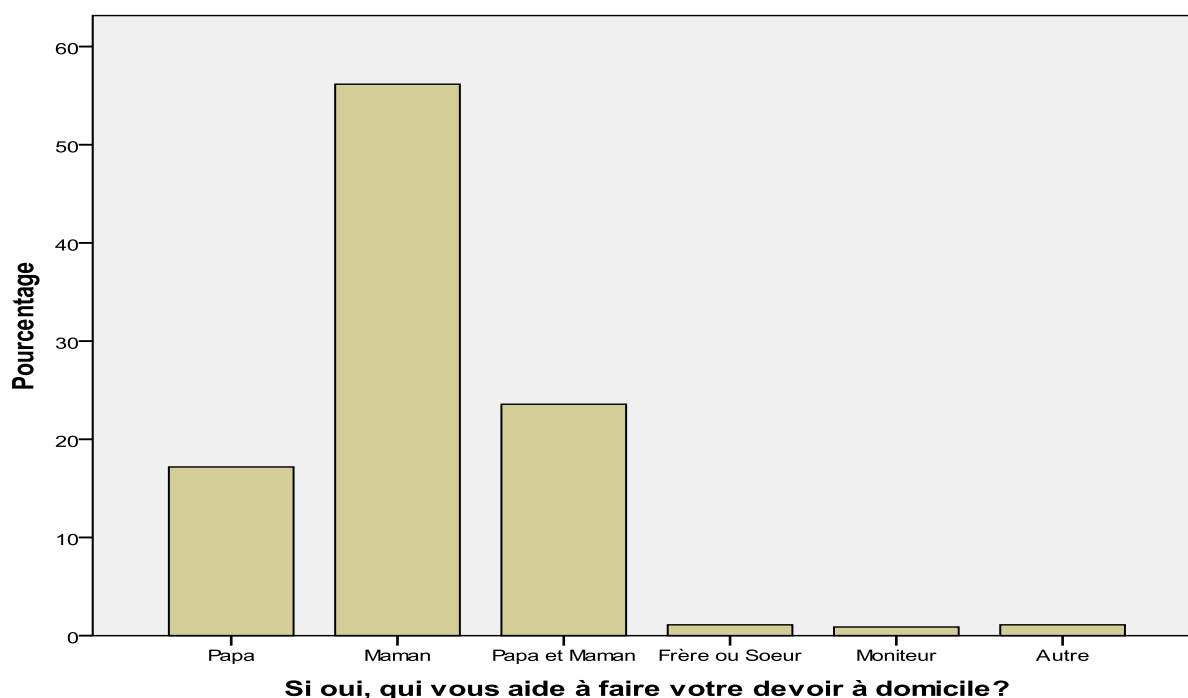
Dans la même optique, Page et Desrochers (2008) disent que le premier intérêt des devoirs est de favoriser l'implication personnelle de l'enfant dans ses apprentissages, et ce, en dehors du cadre déjà établi que fournit l'école. Les devoirs à la maison permettent à l'enfant de développer ses propres méthodes de travail. Ils lui apprennent également à gérer ses priorités pour répartir le temps à consacrer aux devoirs scolaires et celui à consacrer aux autres activités de la maison.

De plus, selon ce même auteur, à travers ses devoirs, l'enfant s'approprie davantage les connaissances ou les compétences apprises en classe dont il est seul à pouvoir rendre compte à quelqu'un de sa famille. Un autre avantage des devoirs est de soutenir de manière presque quotidienne le lien plus étroit entre la maison et l'école. Ainsi, le travail de la maison peut être une occasion, tant pour les parents que pour les enfants, de se voir mutuellement sous un jour nouveau et de découvrir, chez l'autre, des talents, des connaissances ou des aptitudes insoupçonnées.

Pour que les objectifs pédagogiques et éducatifs reliés aux devoirs à domiciles des élèves soient atteints, il faut une participation active des parents dans l'encadrement de leurs enfants pendant qu'ils font les devoirs et leur planning quotidien. Cependant, les résultats de notre enquête ont montré que seulement 52,1% des parents aident leurs enfants à faire le devoir à domicile, mais avec une disparité par exemple, en milieu urbain (73%) les parents aident plus leurs enfants par rapport au milieu semi-urbain (43,1%) et rural (43,8%).

Quant au pourcentage des personnes qui aident souvent leurs enfants à faire les devoirs à domicile, les données de notre enquête, présentées dans le graphique 43, indiquent que les mères aident largement plus leurs enfants à faire leur devoir à domicile par rapport aux pères et autres membres de la famille.

Graphique 43 : Proportion des personnes qui aident les élèves à faire leurs devoirs à domicile



Source: Notre enquête de 2008

Il résulte de ces données que quel que soit le statut de l'école, les mères (58,8% pour le public, 58,5% pour le libre subsidié et 53,5% pour le privé) aident plus les enfants à faire les devoirs à domicile que leurs pères.

Cette conclusion n'est pas particulière au Rwanda, ainsi dans une étude réalisée en Belgique par l'Union des Fédérations des Associations de parents de l'Enseignement Catholique (2008), il est démontré que les mères (70%) assurent bien plus souvent l'aide des enfants à faire le devoir à domicile que les pères (18%).⁵¹

Dans un système qui subit de multiples changements, les parents qui n'ont pas un niveau d'études avancé, auraient des difficultés de s'y adapter pour accompagner leurs enfants à comprendre les matières apprises en classe.

Il s'agit par exemple de la question des langues étrangères que nous avons évoquée un peu plus haut. Certainement que les élèves issus des parents ayant un niveau d'éducation très

⁵¹ Union des Fédérations des Associations de parents de l'Enseignement Catholique (2008). Les travaux à domicile à l'école primaire contribuent-ils à renforcer les inégalités sociales ? Bruxelles : Analyse UFAE n°35. 08.

avancé seraient plus à même de bénéficier de l'appui des parents par rapport à ceux issus de parents qui ont un niveau de formation moins avancé. Cela étant plus significatif donc s'il s'agit de la mère qui dispose d'un niveau d'études avancé.

En fait, comme il est mentionné par le Haut Conseil de l'éducation en France (2007, p.8-15) « les enfants qui bénéficient, à la maison, d'un environnement favorable aux premiers apprentissages, réussissent nettement mieux que les autres.» En plus, « alors que 3% des enfants d'enseignants et 7% des enfants de cadres entrés au CP en 1997 ont redoublé à l'école primaire, les taux s'élèvent à 25% pour les enfants d'ouvriers et à 41% pour les enfants inactifs. Sept ans après l'entrée au CP, 93% des enfants de cadres et d'enseignants accèdent en classe de quatrième sans avoir redoublé, mais seulement 64% des enfants d'ouvriers, et moins d'un enfant inactifs sur deux.»

Pour plusieurs auteurs, il existe une corrélation, non équivoque, entre l'origine sociale des élèves et leurs aspirations scolaires: cette orientation vers des valeurs de réussite, qui va de pair avec des aspirations éducationnelles élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale. Cela a été expliqué par Pilon (2009, p.27-32) en ces termes :« les femmes chefs de ménages investissent davantage que les hommes dans leurs enfants, que ce soit en terme de temps, d'argent ou de support affectif, et cela est particulièrement vrai en matière d'éducation.»

Selon ce même auteur (p.27), dans une étude réalisée dans 7 pays sur les enfants scolarisés qui atteignent la fin du cycle d'études primaires selon le sexe du chef de ménage, l'auteur trouve que les enfants de 6-14 ans issus des ménages dirigés par femmes atteignent plus la fin du cycle par rapport aux hommes : Cameroun (75% pour homme contre 96% pour femme), Kenya (91% homme contre 96% pour femme), Malawi (64 pour homme contre 73% pour femme), Namibie (93% pour homme contre 95% pour femme), Niger (11% pour homme contre 15% pour femme), Tanzanie (53% pour homme et 57% pour femme) et Zambie (81% homme contre 84% pour femme). Ainsi selon l'auteur (p.30), le niveau d'instruction des parents et particulièrement des mères, constitue un facteur important de la scolarisation des enfants, dont les filles bénéficient. En conclusion de ses résultats, il affirme que dans une étude réalisée par Cynthia et Brandon (1994 :306) au Ghana, les auteurs concluent que « les mères privilégient l'instruction des garçons sur celles des filles parce que devenues vieilles, elles dépendront de leurs enfants et attendent alors plus de retours monétaires de leurs garçons que de leurs filles.»

En nous appuyant sur les résultats de notre recherche et ceux d'autres chercheurs que nous avons mentionnés plus haut, d'une part, et d'autre part, l'effectif des femmes dans la population totale du Rwanda (51%), nous dirons qu'il est important que surtout la mère ait un niveau d'études plus élevé pour contribuer davantage à la progression scolaire des enfants scolarisés.

- Les élèves issus des familles qui ont moins de trois enfants ont plus de risque de redoubler par rapport à ceux issus de familles de plus de trois enfants :

Il a été démontré que les élèves issus des familles qui ont moins de trois enfants ont 1,3 fois plus de risque de redoubler ($B=0,262$) au seuil de 5%. C'est-à-dire que dans les mêmes conditions d'apprentissage, les élèves issus des familles plus nombreuses ont moins de risque de redoubler par rapport aux autres. Cette situation pourrait provenir de l'entraide familiale entre les aînées et les cadets où les plus avancés dans leurs études aident les moins avancés. Nous pensons aussi que la réduction de risque aux enfants de familles plus nombreuses proviendrait aussi du niveau d'études de la mère qui créerait une émulation entre ses enfants.

- Les élèves issus du milieu urbain ont plus de risque de redoubler par rapport à ceux du milieu rural:

Les résultats démontrent que les élèves issus du milieu urbain ont 1,355 fois plus de risque (au seuil de 10%) de redoubler par rapport à ceux du milieu rural ($B=0,304$). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. D'abord, la proportion importante des familles est dans l'extrême pauvreté (56,9%) de la population ; en plus, les conditions de vie en villes sont difficiles pour les familles surtout non fonctionnaires et cadres. Ce qui pourrait influencer le redoublement issu du fait que les enfants aient faire d'autres travaux pour survivre. Nous avons vu dans le chapitre précédent que c'est en ville de Kigali où il y a plus d'enfants qui font à la fois les études et le travail des enfants (MIFOTRA, 2007).

En plus, comme nous avons remarqué que les enseignants en milieu urbain sont nombreux à soutenir la décision du redoublement d'une part, et d'autre part, les parents plus évolués dans les études et convaincus de la sélection des élèves pour une bonne formation, permettraient d'expliquer ce risque plus élevé par rapport au milieu rural. Dans le milieu rural, la grande proportion de la population est analphabète, donc, certaines ne voient en éducation de leurs enfants que la promotion mais rarement la qualité.

- Les élèves qui font moins de 30 minutes pour arriver à l'école ont moins de risque de redoubler par rapport à ceux qui en font plus :

Il a été démontré que les élèves qui habitent à proximité de l'école ont 0,849 fois moins de risque (au seuil de 5%) de redoubler ($B=-0,163$). C'est-à-dire que plus les élèves habiteront loin de l'école, plus il y aura plus de redoublement. Autrement avancé, si le trajet à parcourir par l'élève est long, il augmentera le risque de redoubler. Cette situation pourrait être expliquée par la fatigue liée à ce long trajet, à laquelle s'ajoutent les travaux de ménage que nous avons mentionné un peu plus haut parmi les facteurs théoriques qui poussent les élèves à abandonner l'école. Vu l'incidence du long trajet et son impact sur le parcours scolaire des enfants, la Banque mondiale a fixé la cible indicative de 3 km² au maximum entre l'école et le lieu d'habitation de l'enfant. Cependant, les résultats de notre analyse descriptive ont montré que 12,9% des enfants interrogés parcourent plus de 30 minutes avant d'arriver à l'école.

Nous concluons que parmi les facteurs familiaux qui expliquent le redoublement à l'école primaire au Rwanda en 2008 figure le niveau d'études de la mère, le nombre d'enfants en familles et la distance entre famille et école. C'est-à-dire qu'en contexte de résolution de ce phénomène, ces variables seraient une réalité à laquelle les actions pourraient être focalisées contrairement aux variables qui se sont avérées insignifiantes dans notre modèle III.

- **Les variables scolaires qui expliquent le redoublement scolaire**

Parmi les variables maintenues dans notre modèle, seulement 4 expliquent le redoublement à l'école primaire au Rwanda :

- Les élèves des écoles publiques (libres subsidiées y compris) ont plus de risque de redoubler la classe par rapport à ceux des écoles privées.

Les résultats de notre analyse ont démontré que les élèves issus des écoles publiques ont 1,248 plus de risque (au seuil de 10%) de redoubler par rapport à ceux des écoles privées ($B=0,222$). Comme nous l'avons indiqué, dans nos analyses descriptives, au Rwanda les écoles privées sont coûteuses et donc les élèves qui y sont inscrits proviennent généralement des familles qui ont des moyens liés, alors que les écoles publiques sont gratuites et accueillent tous les enfants quel que soit le niveau de vie des familles, etc. Ces résultats se corroborent avec ceux d'autres chercheurs qui concluent que les élèves des écoles privées réussissent plus que ceux des écoles publiques. (Coleman, Hoff et Kilgore, 1981).

Les études portant sur les écoles publiques ou privées dans les pays en voie de développement et plus spécifiquement en Colombie, en Tanzanie, en République Dominicaine, au Philippines et au Thaïlande montrent que les élèves scolarisés dans les écoles privées sont effectivement plus performants que ceux scolarisés dans les écoles publiques. Ces études concluent à l'accroissement significatif des risques pour les enfants inscrits dans les écoles privées d'achever leurs études par rapport à ceux des écoles publiques (Cox et Jiménez, 1991; Jiménez, Lockheed et Paque, 1991).

- les élèves qui étudient dans les classes de moins de vingt élèves ont plus de risque de redoubler par rapport à ceux qui étudient dans les classes plus surpeuplées:

Les résultats de notre analyse démontrent que les élèves qui sont dans les classes de moins de vingt élèves ont 1,273 fois plus de risque (au seuil de 10%) de redoubler ($B=0,241$) par rapport aux classes dont l'effectif est supérieur. Cette conclusion est contraire aux auteurs qui trouvent que la classe de moins de vingt élèves permet de réduire le redoublement.

Cette conclusion corroborent celles des certains auteurs qui concluent à la baisse de la taille des classes comme Coleman aux USA, Marklund en Suède et Plowden en Angleterre cités par Meuret (2001, p.12). Selon la synthèse de Meuret (2001, p.12-13), deux chercheurs (Glass et Smith, 1979) ont analysé systématiquement 77 études issues de 70 ans de recherche dans 12 pays et ont observé que :

- Sous la diversité des résultats, il y avait bien une unité : « sur 725 comparaisons, 435, soit 60% concluaient en faveur des plus petites classes ». Cependant, l'effet moyen était très faible.
- Que, mesuré sur les 14 études qu'ils ont estimées « bien contrôlées », l'effet de la réduction n'était pas linéaire : quasi nul pour une diminution de 40 à 20 élèves, moyen de 20 à 10, fort en dessous de 10.
- Cependant, elles reconnaissent que le coût était élevé : « Obtenir un accroissement de 10% des performances des élèves demanderait que l'on diminue la taille des classes d'un tiers à la moitié... et que l'on multiplie donc le coût des écoles dans la même proportion⁷ ».

Les résultats de notre analyse pourraient être expliqués par l'attachement des enseignants à la décision de redoublement. C'est-à-dire que la taille ne changerait rien en ce qui concerne la décision de faire redoubler un élève ; constat que l'on retrouve dans la synthèse sur le redoublement, à travers les enquêtes du PASEC, de Bernard, Simon et Vianou (2005) avec aussi cette question liée à la taille des classes qui ferait que l'enseignant aurait plus en tête de faire

redoubler les plus faibles de la classe en nombre absolu sans référence relative à la taille de celle-ci .

- les élèves issus d'enseignants célibataires ont moins de chance de redoubler par rapport à ceux issus d'enseignants mariés, veuf (ve) ou divorcé :

Il a été démontré que les élèves qui sont enseignés par un enseignant célibataire ont 0,672 fois moins de risque (au seuil de 5%) de redoubler par rapport à ceux qui sont enseignés par les mariés, veuf (ve) ou divorcés ($B=-0,397$). Ce résultat pourrait être expliqué par le fait que les enseignants mariés sont généralement plus âgés et souvent ils ont étudié dans le système sélectif. Par conséquent, ils trouvent que la pratique du redoublement apporte de bénéfice pour l'acquisition de connaissances chez l'élève.

- les élèves pour lesquels leur enseignant reconnaît utiliser l'ordinateur ont moins de chance de redoubler :

Il a été démontré que les élèves pour lesquels l'enseignant reconnaît utiliser l'ordinateur ont 0,681 fois moins de risque (au seuil de 10%) de redoubler par rapport à ceux encadrés par une enseignante qui ne reconnaît pas utiliser l'ordinateur ($B=-0,384$). Cela pourrait être lié à l'âge de l'enseignant parce que comme nous l'avons indiqué au chapitre 7 de ce travail, les enseignants plus jeunes reconnaissent plus utiliser l'ordinateur par rapport aux plus âgés.

Les résultats sur les facteurs scolaires qui influent sur le redoublement scolaire à l'école primaire au Rwanda permettent de répondre à notre question de recherche qui porte sur les facteurs scolaires qui prédisent le redoublement scolaire. Nous concluons que parmi les facteurs explicatifs du redoublement scolaire à l'école primaire au Rwanda figurent le statut de l'école, le ratio élèves-classe, l'état civil des enseignants et reconnaissance à l'utilisation de l'ordinateur.

Nous retenons des résultats de cette section que parmi les facteurs individuels qui expliquent le taux élevé de redoublement à l'école primaire au Rwanda figurent l'âge et le sexe de l'élève. C'est-à-dire que plus il y aura plus des garçons dans une classe, plus il y aura moins de redoublement scolaire. Plus il y aura des élèves plus jeunes en classe, plus il y aura moins de redoublement scolaire.

En plus, parmi les facteurs familiaux qui influent sur le redoublement scolaire figurent le niveau d'études de la mère, le nombre d'enfants en famille, le milieu et la distance entre ménage et école. Ainsi, plus il y aura des mères ayant un niveau d'études élevé, moins il y aura de redoublements. Plus il aura de famille avec peu d'enfants, plus il aura plus de redoublement. Plus

les familles d'élèves seront en milieu urbain, plus il y aura plus de redoublement. Plus les élèves parcourront moins de 30 minutes pour arriver à l'école, moins il y aura de redoublements.

Enfin, parmi les facteurs scolaires qui expliquent le redoublement, figurent le statut de l'école, le ratio élèves classe et la reconnaissance de l'ordinateur chez l'enseignant. Ainsi, plus il y aura plus d'écoles publiques, plus il y aura plus de redoublement. Plus il y aura un ratio élèves classe de 20 élèves au plus, plus il y aura plus de redoublement scolaire.

Pour satisfaire à nos questions de recherche qui englobent à la fois le redoublement et l'abandon scolaire, dans la section qui suit, nous allons faire des analyses et des discussions sur les facteurs qui expliquent l'abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda.

8.2. Facteurs explicatifs d'abandon scolaire

La conférence internationale EPT tenue à Dakar a insisté sur la complétion des études de base pour être sûr que l'élève ne pourra plus retomber dans l'analphabétisme et ainsi contribuer à son bien-être et à celui de la société nationale et internationale. Cependant, bon nombre d'élèves dans le Monde en général et dans les pays de la CEPGL en particulier abandonnent leurs études sans avoir achevé le cycle primaire.

Or, plusieurs études ont démontré que les enfants qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver une panoplie de problèmes sociaux, économiques, sanitaires, psychologique, etc. (Janosz, 2000, p.105-127). Par exemple, Catteral (1987) cité par cet auteur évalue à 266 000 dollars pour les hommes et à 199 000 dollars pour les femmes le manque à gagner moyen durant leur vie active (18-65 ans) lié à un décrochage (abandon) scolaire, ceci en moyenne sur une vie dans les conditions économique des Etats-unis. Il estime ainsi, à l'échelle du pays et aux conditions de 1980 et pour la même durée de vie active, une perte de revenu potentiel de 228 milliards de dollars, soit 8% du PIB annuel, et de 68,4 milliards de dollars en pertes de recettes fiscales.

Comme nous l'avons indiqué au chapitre 6 de ce travail, les causes d'abandon scolaire sont multiples et variées. De nombreux auteurs en Europe, en Amérique, en Afrique, (Beauchesne, 1991 ; Ouellet, 1994 ; Deschamps, 1982 ; Lévesque et al., 1979 ; Coleman : 1966 ; PASEC, etc.) ont tenté de cerner l'ensemble des facteurs pouvant être associés à l'abandon scolaire.

Nous retiendrons ici la typologie établie par Ouellet (1994), parce qu'elle recouvre toute la réalité sociale, familiale et scolaire de l'élève. L'auteur a regroupé les facteurs associés à l'abandon scolaire en sept catégories:

- **les facteurs sociodémographiques**: l'origine ethnique et sociale, l'appartenance linguistique, la région, le statut socio-économique, le sexe ;
- **les facteurs familiaux**: la structure familiale, l'éducation et le revenu des parents, la présence de modèles de réussite ou d'échec, le suivi des parents, le milieu de résidence ;
- **les facteurs économiques**: l'attraction du marché du travail, le besoin d'apporter un revenu supplémentaire à la famille, le besoin de consommer ;
- **les facteurs liés au système scolaire dans son ensemble**: les politiques concernant les exigences d'admission, la note de passage, l'évaluation, etc. ;
- **les facteurs liés à l'école**: l'organisation de l'école, le climat, le personnel enseignant, les méthodes pédagogiques, etc.
- **les facteurs liés à la culture des jeunes** : leurs intérêts, leurs goûts, leurs modes de communication, etc.
- **les facteurs individuels**: les caractéristiques et attitudes personnelles des élèves (estime de soi, sens des responsabilités, motivation, etc.) ainsi que les caractéristiques scolaires (difficultés d'apprentissage, aspirations scolaires, participation aux activités parascolaires, etc.).

Cette typologie a l'avantage de faire un tour assez complet de toutes les variables qui peuvent influencer l'abandon scolaire. Il y a sans nul doute une interaction réciproque entre tous ces facteurs et les uns pourraient être considérés comme les effets des autres, comme les facteurs individuels (aspiration scolaires) et les facteurs familiaux (modèles de réussite ou d'échec). Ces facteurs se conjuguent et se renforcent entre eux amplifiant la vulnérabilité de certains jeunes ou groupes de jeunes à l'abandon scolaire.

Ainsi, les données de notre enquête permettent d'examiner le devenir des enfants qui sont entrés au moins une fois à l'école primaire au Rwanda. Nous allons commencer notre analyse par l'identification de la proportion d'élèves qui ont abandonné une fois l'école et les raisons d'abandon et finirons par l'analyse par la régression logistique.

8.2.1. Proportion d'abandons et leurs causes théoriques

En plus des données présentées au chapitre 5 de ce travail, les données collectées dans 89 écoles sur les enfants qui ont abandonné au moins une fois l'école depuis leur entrée à l'école primaire confirment que ce phénomène reste d'actualité.

Tableau 99 : Elèves qui ont abandonné au moins une fois l'école par sexe, milieu et statut

Variable	Avez-vous abandonné au moins une fois depuis la première année? (N=831)		
	Oui (Moyenne=19,5%)	Non (Moyenne=80,5%)	Total
<i>Sexe</i>			
Fille	18,8	81,3	100
Garçon	20,3	79,7	100
<i>Milieu</i>			
Urbain	10,7	89,3	100
Semi-urbain	20,7	79,3	100
Rural	21,2	78,8	100
<i>Age</i>			
Entre 7-12 ans	10,1	89,9	100
Plus de 12 ans	29	71	100
<i>Statut de l'école</i>			
Publique	27,4	72,6	100
Libres subsidiées	28,0	72,0	100
Privée	3,5	96,5	100

Source: Notre enquête 2008

Il résulte, des données du tableau ci-dessus, que la majorité des élèves que nous avons interrogés n'a pas abandonné l'école depuis leur entrée à l'école primaire (80,5%). Par contre, le pourcentage de ceux qui ont abandonné n'est pas négligeable (19,5%). Les filles (18,8%) ont abandonné leurs études moins que les garçons (20,3%). La différence est observée aussi par milieu de résidence, par statut de l'école et par âge.

8.2.2. Les causes de l'abandon scolaire selon les personnes interrogées

Pendant notre enquête, nous avons voulu savoir à quelles causes les personnes attribuent le problème d'abandon scolaire. Les réponses obtenues auprès des élèves montrent qu'il y a différentes causes qui poussent les élèves à abandonner leurs études avant la sixième année primaire. Les détails sont présentés dans le tableau 100.

Tableau 100 : Raisons d'abandon scolaire selon les élèves

	Coût	Age	Echec	Maladie	Travail	Manque d'intérêt
Pourcentage	50,8	7,6	12,1	4,6	23,5	1,4

Source : Notre enquête de 2008

Les résultats montrent que 50,8% des élèves ont abandonné à cause des coûts liés à leurs études. Ces résultats corroborent ceux de la littérature sur les causes d'abandon scolaire qui indique que le statut économique de la famille possède une influence sur l'abandon scolaire.

Une étude de Ross et Shilington (1989) fait remarquer que le taux d'abandon scolaire est deux fois plus élevé chez les enfants issus des familles pauvres que chez les autres. Ils continuent en avançant que même s'ils vont à l'école, ils ne peuvent pas participer aux mêmes activités que les autres ; ils se marginalisent, acquièrent rapidement une vision étriquée de la vie et expriment des attentes limitées. De plus, les enfants pauvres manifestent plus de troubles émotifs, d'hyperactivité, de faible rendement scolaire et de problèmes chroniques de santé que les enfants moins pauvres.

Dans ce sens, les sociologues de l'éducation diront que l'abandon scolaire est avant tout le fait des enfants issus des milieux défavorisés, ce qui perpétue le cercle vicieux de la pauvreté, puisque ces enfants non scolarisés ne peuvent obtenir que des emplois précaires et sous-payés. De plus, les enfants pauvres ont une faible auto-estime et ils peuvent développer une méfiance envers la vie, ne les prédisposant à aucune aspiration éducative.

En deuxième lieu, 23,5% des élèves de notre échantillon ont abandonné leurs études à cause du travail. C'est-à-dire que les enfants abandonnent pour prendre un travail rémunéré. Cela corrobore avec le propos de l'UNESCO (1987) selon lequel, dans les pays en voie de développement, la population d'enfants travailleurs est beaucoup plus élevée dans les zones rurales que dans certaines zones urbaines. Les enfants abandonnent l'école pour aller travailler dans des fermes ou dans des rizeries et souvent occupent des emplois à temps partiel.

Quant aux parents, les causes majeures de l'abandon scolaires sont respectivement les problèmes financiers des familles (67%) et le travail rémunéré (33%). Ils ont indiqué que les enfants quittent l'école pour aller travailler dans des champs ou ils sont utilisés pour des travaux de manœuvres agricoles.

Par exemple, pour les enfants qui vivent à la frontière avec les pays limitrophes, ils quittent l'école pour transporter les marchandises des commerçants. Il s'agit entre autres de la

zone de Kamembe, Gisenyi, Bugarama, Rusumo, Bugesera, Ruhwa, Matimba-Nyabwishongwezi, Cyanika, Rubangura, le long de la rivière Ruzizi et Ruhwa-Kanyaru-Akagera, etc.

Dans un entretien (Focus group discussion) tenu avec les enfants qui pratiquent la contrebande entre le centre-ville de Kamembe (Rwanda) et Bukavu (RDC), ces derniers n'ont pas caché leurs sentiments de ne pas abandonner la fraude et ils s'appellent en langue swahili mélangée avec le français « avion-mayi » qui signifie « avion de l'eau ». Ils ont dit que leurs parents vivaient plus de la fraude et ils ont gagné leur vie, donc eux aussi comptent gagner leur vie par le trafic des marchandises entre les deux centres des villes.

D'autres encore, quittent l'école pour aller travailler dans les projets rizicoles ou de pommes de terre situés essentiellement à la périphérie des centres-ville de Gitarama, Bugarama, le long de la rivière Nyabarongo, Kirambo-Burera, etc.

D'autres encore quittent la scolarisation pour aller garder les vaches, il s'agit principalement de ceux qui vivent proches de la zone d'élevage d'Umutara, Bigogwe, Gishwati, Bisesero, etc.

Enfin, des enfants quittent la campagne pour aller travailler dans les ménages des familles aisées en villes. Les filles s'occupent surtout du gardiennage des enfants et les garçons des travaux de ménage. Une fois arrivés en ville, ils (elles) ne quittent plus leurs travaux domestiques et ne pensent plus à l'école.

Comparés aux enfants qui ont réintégré l'école, ces jeunes enfants qui sont voués aux travaux des adultes gâchent leur vie sans aller à l'école, ils resteront toujours en extrême pauvreté. Ils ont réitéré leur souhait vers le gouvernement de faire le mieux possible afin de décourager les adultes qui utilisent les enfants en âge de scolarisation pour leurs seuls intérêts personnels.

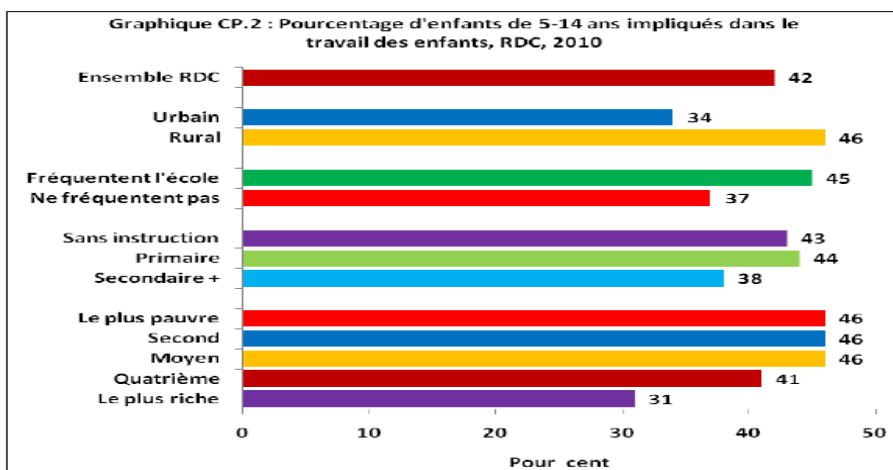
Cette pratique sur le travail des enfants en âge de scolarisation va à l'encontre de la convention 182 de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) adoptée le 17 juin 1999 à Genève sur les pires formes de travail des enfants. Selon cette convention, chaque Etat est appelé à élaborer sa propre liste des activités considérées comme les pires formes de travail des enfants.

En RDC, sont considérées comme les pires formes de travail des enfants toutes les formes d'esclavage, le recrutement forcé des enfants en vue de les utiliser dans les conflits armés, le recrutement ou l'offre d'un enfant aux fins d'activités illicites (la production et le trafic des

stupéfiants ainsi que les travaux qui par nature et les conditions dans lesquelles ils s'exercent, sont susceptibles de nuire à la santé, à la croissance, à la sécurité et à la dignité ou la moralité de l'enfant (Rapport MICS 2010 en RDC, 2011).

Cependant, ce rapport MICS 2010 en RDC note qu'existent des élèves travailleurs ou travailleurs élèves. Les travailleurs élèves sont les enfants qui, au moment de l'enquête, exerçaient une activité rémunérée tout en étant scolarisés tandis que les élèves travailleurs sont les enfants scolarisés et exerçant une activité rémunérée au moment de l'enquête. Selon ce rapport, sur 42% d'enfants travailleurs au niveau national, 71% d'entre eux fréquentent l'école. D'autre part, sur 67% d'enfants fréquentant l'école, 45% exercent également une activité rémunérée. Les données du graphique offrent plus des détails. En plus, pour les enfants de l'école primaire, 44% sont concernés par le travail des enfants en 2010.

Graphique 44 : Travail des enfants en RDC en 2010



Source : MICS/RDC (2010)

Ce rapport montre que le travail des enfants en République démocratique du Congo reste d'actualité en 2010 en dépit de la Convention signée à Genève et des mesures prises par le gouvernement.

Cette situation que nous trouvons au Rwanda et en RDC, est aussi présente au Burundi comme nous l'indique le rapport de l'Institut de Statistiques et d'Etudes Economiques au Burundi (ISTEEBU, 2002) en dépit de la législation burundaise du travail qui comporte des dispositions réglementant le travail des enfants, sur un effectif de 1.736.164 enfants de 7-14 ans, 403.957 étaient sur le marché du travail, 23,3% en 2002.

Pour ce qui est des causes d'abandon au Burundi, le rapport de l'Institut Nationale de Statistique montre qu'en 2002, sur un pourcentage de 24,1% d'enfants ne fréquentant pas l'école la majorité relative (44,7%) indique la cause du coût lié aux études.

Tableau 101 : Raison d'abandon scolaire au Burundi en 2002

	% ne fréquentant pas	Raisons de non fréquentation actuelle								
		Trop vieux ou jeune	Distance	Coût	Travail	Inutile	Maladie/grossesse	Échoué à l'examen	S'est marié	Autre
Ensemble	24,1	8,4	0,6	44,7	8,5	5,0	9,7	16,8	2,4	12,2
Milieu de résidence										
Milieu rural	24,9	8,4	0,6	45,1	8,6	5,1	9,7	16,4	2,4	12,2
Mairie de Bujumbura	13,2	9,0	0,0	33,9	4,6	2,4	9,4	27,9	2,9	11,4
Âge										
7-12 ans	7,1	1,6	0,6	53,0	2,9	4,1	17,2	13,9	0,0	10,7
13-19 ans	43,0	9,7	0,6	43,1	9,5	5,2	8,3	17,3	2,9	12,4

Source : INS (2005)

Comme il a été constaté pour le Rwanda, le coût lié aux études est la raison majeure d'abandon scolaire au Burundi. La proportion des enfants qui quittent l'école à cause du travail est non négligeable (8,5%). La seconde proportion la plus grande au Burundi à la base d'abandon a été mentionnée au Rwanda comme troisième facteur (12,1%). Cette conclusion se corrobore avec celle de plusieurs auteurs déjà signalés dans ce chapitre qui affirment que plus l'élève échoue plus la probabilité d'abandonner l'école augmente. Cette question sera plus analysée par l'analyse de régression logistique pour le Rwanda à partir des données de notre enquête que nous présentons dans la section qui suit.

8.2.3. Estimation des facteurs explicatifs d'abandon par la régression logistique

De même que nous l'avons fait pour l'analyse de la variable dépendante précédente, nous avons procédé de la même manière pour prédire la probabilité qu'a chacune des variables indépendantes maintenues à notre étude sur l'abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda. Les données du tableau 102 présentent les résultats des estimations des paramètres des variables explicatives d'abandon scolaire.

Tableau 102 : Estimation des paramètres des variables explicatives de l'abandon scolaire

Variables	Modèle I				Modèle II				Modèle III			
	A	Wald	Sig.	Exp (B)	A	Wald	Sig.	Exp (B)	A	Wald	Sig.	Exp (B)
Va1	,296	8,486	,004	1,345	,221	3,964	,046	1,248	,162	1,581	,209	1,176
Va2	,042	,094	,759	1,043	-,011	,006	,938	,989	-,128	,732	,392	,879
Va3	-,175	1,243	,265	,839	-,178	1,256	,262	,837	-,103	,357	,550	,902
Va4	-,858	37,749	,000	,424	-,863	37,487	,000	,422	-,027	,027	,868	,973
Va5					-,235	4,644	,031	,790	-,222	3,435	,064*	,801
Va6					-,321	3,717	,054	,725	-,388	4,595	,032**	,678
Va7					,068	,231	,631	1,070	-,084	,306	,580	,919
Va8					-,277	2,896	,089	,758	-,118	,453	,501	,889
Va12									,267	2,275	,131	1,306
Va13									,217	3,727	,054*	1,243
Va14									-,178	1,138	,286	,837
Va17									,251	1,561	,211	1,285
Vb1									,047	,074	,785	1,048
Vb15									,587	8,577	,003*	1,798
Vol									1,928	86,007	,000*	6,876
Constant	1,548	9,305	,002	4,701	2,808	10,051	,002	16,576	-2,563	4,230	,040	,077
(-2Log Vraisemblance	953,810				939,315				829,949			
R-deux de Nagelkerke	9,2%				11,5%				27,1%			
Pourcentage global	70,4				72%				76,8%			
Valeur AIC	-1899,62				-1860,63				-1629,898			

Source : Notre enquête de 2008

Niveau de significativité : **au seuil de 5% ; * au seuil de 10%. Les coefficients non surmontés d'astérisque sont non significatifs. **Noms des variables** : va1 (statut de l'école), va2 (milieu), va3 (sexe_élève), (va4 (âge_élève), va5 (survie parents), va6 (profession parents), va7 (niveau études père), va8 (niveau études mère), va12 (classe), va13 (ratio-classe), va14 (pupitre), va17 (visite parents), vb1 (sexe_enseignant), vb15 (computer), v01 (redoublement).

Nous remarquons que le Chi-deux est plus élevé pour respectivement le modèle III (174,772) et II (70,286) par rapport au modèle I (55,792) donc le modèle est amélioré par l'introduction de nouvelles variables.

La valeur de Nagelkerke montre que 27,1% de la variation d'abandon pourrait être expliquée par les variables que nous avons introduits dans le dernier modèle (III). Enfin, le pourcentage global correct d'explication du modèle III indique que les variables introduites dans ce modèle prédisent l'abandon scolaire avec succès de 76,8%, comparativement au modèle II (72%) et modèle I (70,4%).

Les résultats du modèle III que nous avons maintenu à l'analyse des facteurs explicatifs d'abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda montrent que certaines variables sont significatives au seuil de 5% (la profession des parents, reconnaissance d'utilisation de

l'ordinateur et le redoublement). Un deuxième groupe de variables prédisent le redoublement au seuil de 10% (la survie des parents et le ratio élèves-classe). Enfin, un groupe des variables introduites dans notre modèle ne prédisent pas le redoublement (le statut de l'école, le milieu, le sexe, l'âge, niveau d'études du père et de la mère, la classe, pupitre, visite parents, sexe de l'enseignant). Pour les variables du modèle qui prédisent l'abandon, certaines augmentent le risque d'abandonner (ratio élèves-classe, utilisation ordinateur et redoublement) alors que d'autres réduisent le risque (survie des parent et profession des parents). Des ces résultats, nous sommes en droit de tirer les conclusions suivantes vis-à-vis nos questions de recherche.

- **Les variables individuelles qui prédisent l'abandon scolaire:**

- Contrairement aux recherches diverses qui ont montré que le sexe et l'âge de l'élève constituent des déterminants de l'abandon scolaire, notre étude trouve qu'aucune d'entre ces variables ne prédit l'abandon à l'école primaire au Rwanda. C'est-à-dire que d'autres facteurs que nous n'avons pas mis en étude expliquent l'abandon scolaire. En termes de prendre de décision pour réduire le taux d'abandon très élevé, les actions seraient orientées ailleurs mais pas dans la variable sexe et âge des élèves.

- **Les variables familiales qui prédisent l'abandon scolaire :**

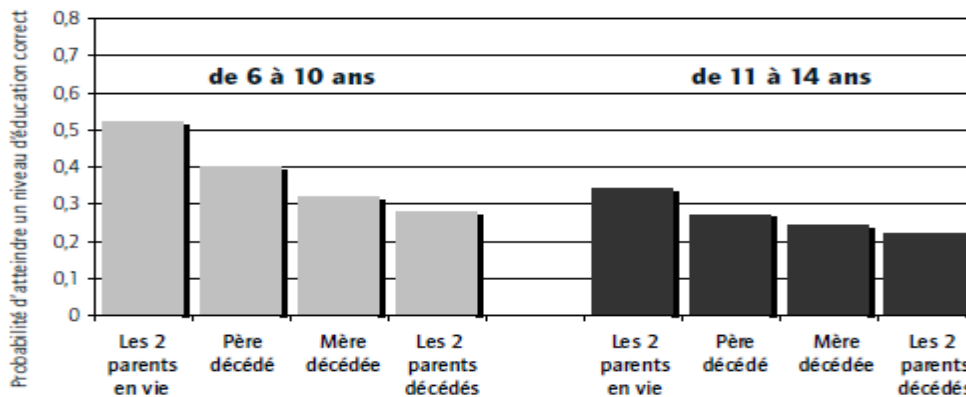
Les résultats de notre modèle montrent que parmi les variables maintenues à notre étude, trois prédisent l'abandon scolaire: La survie des parents et la profession des parents. Ces résultats permettent ainsi de conclure que:

- Les élèves qui ont les deux parents ont moins de risque d'abandonner l'école par rapport aux orphelins:

Les élèves qui ont les deux parents encore en vie ont 0,801 fois moins de risque d'abandonner l'école ($B=-0,227$) par rapport aux orphelins. Il n'est pas étonnant parce que la scolarisation et la performance de l'enfant dépend de plusieurs facteurs entre autres : la structure familiale, les ressources du ménage, la santé et services sanitaires, les ressources financières, etc. Dans une société constituée par des familles en majorité pauvres, être orphelin ne serait qu'un facteur qui s'ajouterait aux multiples contraintes que connaissent les familles.

Dans une étude réalisée par Bissego Georges et al. (1999), cité par ONUSIDA (2004) au Kenya, en Tanzanie et au Zimbabwe, il est indiqué que la probabilité d'atteindre un niveau d'éducation correct est la plus faible chez les orphelins par rapport aux non orphelins.

Graphique 45 : Probabilité d'atteindre un niveau d'éducation correct pour orphelins au Kenya, Tanzanie et Mozambique en 1999



Source: ONUSIDA (2004, p.19)

Il est remarqué que la probabilité décroît selon les cas, du plus favorable selon que l'enfant possède les deux parents respectivement jusqu'à l'orphelin des deux parents quelque soit le groupe d'âge traité. Ces résultats corroborent avec la conclusion que nous avons trouvée à l'enseignement primaire au Rwanda pour laquelle les orphelins ont plus de risque d'abandonner l'école par rapport aux non orphelins.

- Les enfants issus des parents fonctionnaires/Cadres ont moins de risque d'abandonner par rapport à ceux des agriculteurs/Éleveurs/Commerçants:

Les résultats de notre analyse indiquent que les enfants issus des familles des fonctionnaires et cadres ont 0,678 moins de risque d'abandonner l'école par rapport aux enfants des agriculteurs, éleveurs et commerçants ($B=-0,388$). C'est-à-dire que dans la même classe, les enfants des agriculteurs ont plus de risque de redoubler la classe par rapport à ceux des fonctionnaires ou cadres.

Pour bien étudier et ainsi poursuivre ses études, l'enfant a besoin de tant des choses, ce qui fait que si la famille n'a pas de moyens, l'enfant étudiera dans des conditions difficiles qui pourront influencer son échec et par conséquent son abandon. Au Rwanda, comme pour bon nombre des pays en voie de développement, l'agriculteur et les éleveurs constituent la couche de la population la plus pauvre et vulnérable.

Selon Coleman et al. (1966, p.321), « un enfant issu d'une famille socialement avantagée voit le plus souvent tous ses besoins satisfaits, vit dans un environnement sensible à ses actes et peu donc supposer que cet environnement continuera à être sensible si seulement il agit de façon

appropriée. Un enfant issu d'une famille socialement désavantagée voit en revanche très rarement ses besoins satisfaits, vit dans un environnement insensible à ses actes (...) c'est-à-dire un monde souvent hostile. Dès lors, il ne peut supposer que l'environnement répondra à ses besoins.

Les résultats que nous avons présentés, dans la partie descriptive, ont indiqué que les enfants des agriculteurs et éleveurs sont plus concentrés dans les écoles publiques et libres subsidiées qui sont gratuites et par contre, les écoles privées qui obtiennent de bons résultats à l'examen national de fin du primaire sont elles plus fréquentées par les enfants des fonctionnaires, cadres. Ce qui justifie à notre sens, une inégalité d'accès aux écoles de qualité entre enfants selon leur origine sociale.

Ainsi, ces deux facteurs sont parmi les causes du taux élevé d'abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda. Par contre, les autres variables familiales que nous avons maintenues dans notre étude (le milieu, le niveau d'études du père et de la mère, le nombre d'enfants en famille, la distance famille – école, le temps attribué aux enfants à faire les devoirs à domicile) semblent ne pas expliquer l'abandon scolaire au Rwanda.

- **Les variables scolaires qui expliquent l'abandon :**

Parmi les variables scolaires qui prédisent l'abandon scolaire au Rwanda figurent le ratio élèves-classe, la reconnaissance d'utilisation de l'ordinateur et le redoublement.

- Les élèves qui sont dans une classe de moins de 20 élèves ont plus de risque d'abandonner l'école:

Contrairement au ratio élèves-classe d'au moins 40 que la Banque mondiale propose pour une classe qui remplit les standards, notre étude a abouti aux résultats qui démontrent qu'en termes d'abandon scolaire, le ratio de 20 élèves par classe augmente le risque d'abandon scolaire plus que celui de niveau 60. Les résultats montrent que les élèves qui sont dans les classes de moins de 20 élèves ont 1,243 fois plus de risque d'abandonner leurs études ($B=0,217$).

- Les élèves pour lesquels les enseignants reconnaissent utiliser l'ordinateur ont plus de risque d'abandonner l'école.

Il a été démontré que les élèves pour lesquels les enseignants ont de reconnaissances à utiliser l'ordinateur ont 1,798 fois plus de risque d'abandonner l'école par rapport à ceux qui sont enseignés par celui qui ne reconnaît pas utiliser l'ordinateur ($B=0,587$). La question d'utilisation de l'ordinateur renvoie à l'âge et à l'expérience dans la carrière enseignante. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les enseignants plus âgés ne reconnaissent pas utilisé l'ordinateur par

rapport aux plus jeunes. Ce qui explique en d'autres termes qu'en plus de connaissance en ordinateur il y a d'autres variables comme l'âge et l'expérience professionnelle qui contribuent forcément à l'apprentissage et à la rétention des élèves.

Les conceptions de Peterson (1994), cité par Monnier et Pourtois (2000), qui attestent d'un investissement plus important des enseignants plus âgés dans les relations avec les parents et les élèves permettent de comprendre ces résultats: l'évolution en âge suscite un changement de rôle qu'il synthétise de la façon suivante: d'abord, le jeune enseignant confidant ; ensuite, l'enseignant de quarante ans intervenant de manière parentale pour résoudre les problèmes de ses élèves ; enfin, le conseiller bienveillant, mais légèrement plus distant dès l'âge de la pré-retraire.

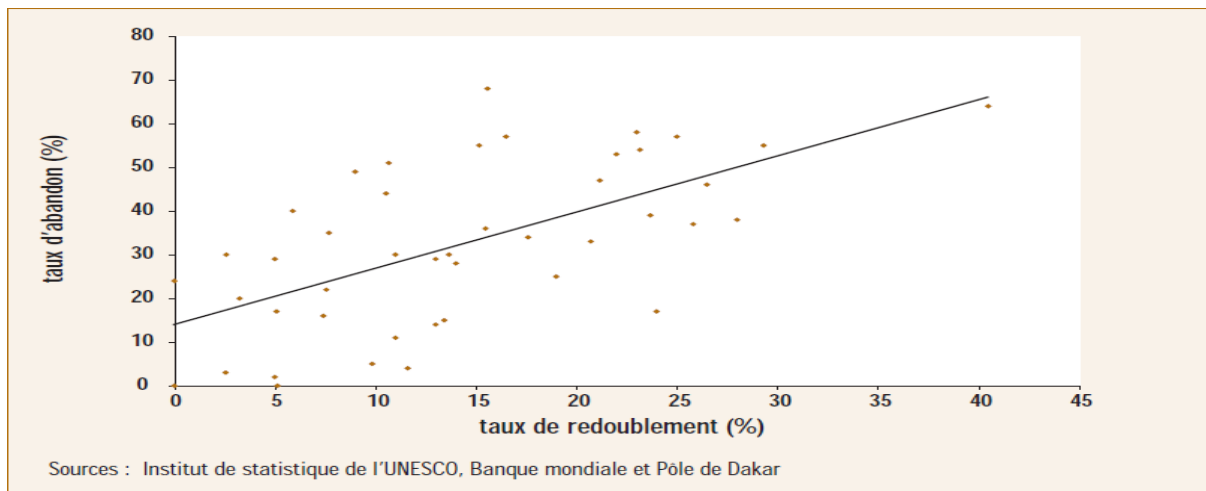
Si nous devons tenir en compte les idées de ces auteurs, nous comprendrons bien que contrairement aux jeunes, les attitudes parentales des enseignants plus âgés envers leurs élèves influencent négativement le risque d'abandonner l'école.

- Les élèves qui ont redoublé ont plus de risque d'abandonner l'école par rapport aux non redoublants.

Les résultats de notre analyse montrent que les élèves qui ont redoublé la classe ont 6,876 fois plus de risque d'abandonner l'école que ceux qui n'ont pas redoublé ($B=1,928$). C'est-à-dire que dans les mêmes conditions d'apprentissage, les élèves qui ont redoublé la classe abandonneraient plus l'école que ceux qui n'ont pas redoublé. Cette conclusion corrobore les conclusions des différentes recherches qui ont été réalisées ailleurs au monde et en particulier en Afrique.

L'étude réalisée par Bernard, Simon et Vianou (2005, p.69) en Afrique Subsaharienne démontre qu'en moyenne : « plus le pourcentage de redoublants est élevé dans un pays, plus les élèves qui abandonnent l'école avant la dernière année du primaire sont nombreux. » Les résultats de leurs recherches montrent une corrélation statistique entre le taux de redoublement et celui d'abandon scolaire.

Graphique 46 : Relation entre le taux d'abandon et le taux de redoublement dans l'enseignement primaire (44 pays africains, 2002 ou année proche)



Source : Bernard, Simon et Vianou (2005, p.70)

Il ressort de ce graphique que plus il y aura un taux élevé de redoublement scolaire, plus il y aura un taux élevé d'abandon scolaire. Selon ces auteurs, pour les élèves, le redoublement est une cause d'abandon. Au Sénégal, on compte environ 17% de plus de redoublants parmi les élèves qui ont abandonné et en Côte d'Ivoire, près de 9%. L'analyse sur une cohorte d'élèves au Sénégal montre qu'en deuxième année, la décision de faire redoubler un élève augmente de 11% la probabilité qu'il abandonne un an plus tard.

Randall (1966), cité par Crahay (2003), étudiant la relation entre redoublement et abandon scolaire mentionne que les élèves qui quittent l'école sans diplôme sont ceux qui ont connu plus de redoublement scolaire. Les diplômes diminuent respectivement selon le redoublement 97,1% pour aucun redoublement, 2,9% pour un redoublement et 0% pour deux redoublements.

8.3. Une approche de modélisation alternative

En plus des résultats que nous avons présentés plus haut dans ce chapitre, nous avons fait une réorganisation de la base des données pour générer d'autres modèles alternatifs qui permettent de comprendre davantage l'efficacité des écoles, surtout entre la 3^{ème} et la 5^{ème} année.

- Réorganisation de la base des données

Le plan d'échantillonnage de l'enquête ne permet pas les mêmes possibilités pour décrire les différents niveaux de la production d'école à l'exemple d'une enquête du type du PASEC où l'on peut associer à chaque élève sa famille, la classe et l'enseignement, ainsi que les caractéristiques de l'école. Cette architecture des données retrace bien la logique à plusieurs

« niveaux » de la production d'école par un croisement d'effets : effet individuel de l'élève, socio-économique par sa famille et son milieu de vie, effet maître interdépendant de l'effet de la classe et enfin les effets de contexte de l'école. La description de l'enquête au chapitre 6 a montré que de tels appariements n'étaient pas possibles, en effet nous disposons de l'information sur :

- La direction, les caractéristiques et les modes d'administration sur 89 écoles ;
- Des élèves au niveau individuels membres de classes de 3^{ème} et 5^{ème} années pour lesquels plus de 831 questionnaires ont été traités ;
- Environ 4 familles de parents par école, mais sans possibilité d'appareiller les parents avec les élèves de l'échantillon ;
- Un sous échantillon de maîtres avec environ 10 maîtres par écoles, mais à partir d'une stratification privilégiant la parité des genres et ne se limitant pas aux niveaux de 3^{ème} et 5^{ème} année où sont pris en compte les élèves.

Cette disponibilité d'informations permet au moins d'envisager un regroupement de toute cette information au niveau de l'école. L'option est donc prise de conserver le niveau individuel élève, mais de lui affecter par fusion de fichier les caractéristiques décrivant l'école, ce qui ne pose pas de problème puisque l'on reprend les informations communiquées par le directeur de chacune des 89 écoles. Pour les fichiers « parents » et les « fichiers » maître on réalise une moyenne des enregistrements collectés au niveau de l'école.

Ainsi, un élève se fera affecter les valeurs moyennes des variables caractérisant les 10 enseignants décrits dans son école et les valeurs moyennes des variables venant des 4 questionnaires « parents »⁵². Si cette méthode permet d'enrichir la description du contexte d'études des élèves en prenant en compte la variété inter-écoles, elle est évidemment imparfaite. Ces moyennes sont réalisées dans les « petits nombres » ce qui est contestable et sur une construction ainsi rendue non aléatoire de l'échantillon : ainsi est-il illusoire de prendre en compte un effet du genre des enseignants du fait de la parité de tirage dans chaque école.

Les résultats déjà présentés ont montré la forte relation entre redoublement et abandon, aussi peut-il être opportun de s'intéresser au seul critère de scolarité optimale en s'intéressant à la part des élèves qui a enregistré, tant pour la 3^{ème} année que pour la 5^{ème}, ni redoublement, ni abandon durant sa scolarité. Une variable dichotomique a été ainsi générée pour séparer les élèves entre ceux dont la scolarité a été optimale et ceux qui ont connu des aléas dans leur cursus.

⁵² Ces calculs ont été réalisés par la commande « collapse » de Stata.

Cette réorganisation des fichiers, si elle garantit, une taille homogène des observations puisque quelques problèmes liés justement à la sommation de certains éléments au niveau du traitement des fichiers que nous venons d'exposer. Par exemple une variable sociologiquement très importante est l'impact du niveau de formation des parents des élèves sur leurs résultats scolaires. Ici ce phénomène de reproduction sociale ne peut être directement observé. En effet, nous disposons simplement pour chaque école de l'observation du capital social de 4 familles de parents d'élèves, sans comme nous l'avons déjà signalé puisse être réalisée un appariement entre les élèves et ces familles ; aussi au mieux cette mesure sera ici une approximation sur une échelle continue de la moyenne du capital humain des parents dans l'école⁵³.

Du fait de la réduction des sources de variété, à laquelle conduit ce traitement des données, des problèmes ont été rencontrés. Par exemple une variable cherche à décrire le coût de scolarité, ceci est introduit par une variable dichotomique suivant que oui ou non ceux-ci sont supérieurs à 20 000 Frw par an. Une autre variable mesure la disponibilité du mobilier scolaire et indique si oui ou non les élèves sont plus de deux assis sur chaque banc-pupitre. Heureusement peut-on écrire, on ne peut utiliser ces variables ensemble, car dans toutes les écoles où les coûts de scolarité sont élevés, il n'y a pas surencombrement des bancs-pupitres.

- Modélisation logistique et effets marginaux

Disposant, ainsi par construction, de plus de 400 observations pour chacun des deux niveaux scolaires, une fonction logistique est estimée pour connaître si la scolarité passée enregistrée est ou non optimale, c'est-à-dire que l'élève peut avoir, tant en 3^{ème} qu'en 5^{ème} années du primaire enregistrer une scolarité optimale, c'est-à-dire n'avoir ni redoublé, ni abandonné durant sa scolarité, ou non.

Les analyses précédentes ont montré que les déterminants du redoublement et de l'abandon sont différents entre les deux niveaux du primaire pris en compte, aussi a-t-on tenté d'estimer des fonctions proches, mais dont les résultats sont assez différents. Ces résultats sont donnés dans le tableau 103 suivant. On remarque en premier le niveau très différent d'explication globale du modèle, suivant le critère du pseudo R². Celui-ci est plus satisfaisant en 3^e année qu'il ne l'est en 5^e ; de fait cet écart est dû presque uniquement à la variable élève de 7 ans et moins pour la 3^e année qui ne peut être évidemment introduite en 5^e année. Résultat rassurant puisque

⁵³ Dans l'enquête, le capital humain des parents est observé par une variable à trois modalités (primaire et moins, secondaire et supérieur). Compte tenu de l'agrégation entre les quatre familles observées par école on obtient une variable continue donnant un indicateur du point moyen de la distribution du capital humain des parents dans l'école.

conforme aux conclusions de littérature, le capital humain de la mère joue pour les « petites classes » alors que celui du père va plus influencer à mesure que l'enfant progresse dans le cycle scolaire (ici 5^{ème} année). Les différences sont aussi logiques comme l'impact de ne pas être contraint pour réaliser les devoirs à la maison qui n'intervient qu'en 5^e année. Il en est de même pour les caractéristiques liées au directeur et aux enseignants de l'école.

On remarque en troisième année l'impact relativement important de la non-motivation des enseignants, du moins tel qu'elle est déclarée par le directeur. Certains impacts sont communs aux deux années comme la faible efficacité du secteur privé ou l'impact très négatif des coûts scolaires élevés (plus de 20 000 Frw). On notera que l'avantage d'efficacité des filles, en 3^e année, disparaît en 5^e année. Alors que l'effet des grandes classes n'est pénalisant sur l'efficacité qu'en 3^e année. Sur les variables de structure, on remarque l'impact négatif des zones urbaines en 5^e année, alors que c'est l'alimentation en électricité possède un impact négatif en 3^e année. Ce dernier constat montre toutefois que ces variables de structure traduiraient le caractère négatif de deux effets proches de la notion de concentration urbaine ; ce qui pourrait aussi impliquer le constat d'effets réducteurs qui semble délicat à différencier. A l'inverse la sous efficacité du secteur privé non subsidié est proche entre les deux niveaux quoique plus significative en 3^e année.

Un intérêt de l'utilisation de ces formes logistiques comprenant des variables binaires ou dichotomiques est de pouvoir en dériver des impacts marginaux alternatifs, c'est-à-dire de pouvoir obtenir directement l'impact en termes d'efficacité d'une inversion d'une des variables explicatives dichotomiques (ou binaires). Ces calculs ont été réalisés sous Stata en suivant la démarche d'exploitation des résultats en épilogue, telle que proposée par Long et Freese (2006), chapitre 7. Les résultats de ces tests sont présentés dans le tableau 104 ; y sont donnés les impacts alternatifs, en privilégiant la différence 3^{ème} et 5^{ème} année, entre quelques variables explicatives examinées dans les estimations du tableau 103.

De ce tableau, on remarque en première la très forte pénalisation pour les garçons en début d'étude avec un risque de parcours scolaire non optimal supérieur de 7% comparé à celui des filles au niveau de la 3^{ème} année, alors que la différence s'est estompée en 5^{ème} année. A l'inverse la moindre efficacité des écoles de statut public, comparé à celle des statuts privés et libres subsidié reste au long du cycle scolaire ; la situation est assez identique pour les classes surchargées. A l'inverse l'impact des effets des coûts de scolarité les plus élevés pour les familles

paraît s'amplifier à mesure de la progression dans le cycle primaire ; question à lier avec les souhaits sur les changements d'école qui ont été enregistrés dans l'analyse des réponses plus en avant dans le chapitre 7.

De ces résultats est confirmé que les priorités d'action pour la réduction de l'inefficacité pourraient porter, entre autres, sur la sauvegarde de la scolarisation des garçons en début des études primaires et sur une réflexion de la carte scolaire en fonction des coûts de scolarité qui y sont pratiqués afin de mieux assurer l'équité d'accès.

Tableau 103 : Résultat des estimations

logit SES	3e année	5e année
sexe élève	0.43 (1.75)*	0.02 (0.09)
statut public de l'école	-0.45 (1.98)**	
statut privée de l'école	-0.55 (1.81)*	-0.22 (0.96)
2 repas par jour et moins	-0.16 (1.43)	
Mère, études plus que primaire	0.09 (2.33) **	0.16 (0.78)
Père, études plus que primaire		0.14 (1.91) *
Frais scolaires supérieurs à 20000 Frw	-0.31 (1.79)*	-0.92 (2.66)***
7 ans et moins	3.45 (9.17)***	
Trajet de plus de 30mns vers école		-0.28 (2.14) **
classe de plus de 50 élèves	-0.26 (2.02) **	-0.10 (1.48) *
enseignants peu motivés	-0.10 (2.12) **	
Le directeur possède plus de 20 ans de profession		0.14 (1.73) *
indice d'âge des enseignants		0.12 (1.56)
zone urbaine		-0.60 (2.07)**
Electricité dans l'école	-0.46 (1.69)*	
indice de confort de l'habitat	-0.70 (0.90)	
ne vit pas avec ses deux parents	-0.59 (1.96) *	
Assez de temps pour réaliser les devoirs à la maison		0,187 (1,96) *
Constant	-1.00 (0.96)	0.15 (0.44)
Pseudo R2	0,281	0,146
Observations	414	417
valeur de la statistique z : entre parenthèses : * significatif à 10%; ** significatif à 5%; *** significatif à 1%		

Source : Notre enquête de 2008

Tableau 104 : Impacts alternatifs d'une scolarité sans redoublement ni abandon, avec différences 3^{ème} et 5^{ème} année, de quelques variables explicatives

	3e année					5e année				
	valeur	e.type	z	Min.	Max.	valeur	e.type	z	Min.	Max.
Sexe de l'élève										
Garçons	46,76%	2,88%	16,26	41,12%	52,39%	51,32%	3,62%	14,16	44,22%	58,43%
Filles	53,92%	2,84%	19,02	48,36%	59,47%	51,75%	3,27%	15,84	45,35%	58,15%
Statut de l'école										
Privée et subsidiaire	52,51%	2,54%	20,67	47,53%	57,49%	53,38%	3,05%	17,52	47,40%	59,35%
publique	44,94%	4,40%	10,21	36,32%	53,57%	47,99%	4,41%	10,88	39,35%	56,63%
Frais de scolarité										
< de 20 000 FrRw	50,87%	2,14%	23,73	46,67%	55,08%	53,93%	2,57%	21,01	48,90%	58,96%
> de 20 000 FrRw	45,71%	6,18%	7,4	33,60%	57,82%	32,16%	7,06%	4,56	18,33%	45,99%
Taille de la classe										
Moins de 50 élèves	52,24%	2,76%	18,9	46,82%	57,66%	52,83%	3,41%	15,51	46,15%	59,51%
50 élèves et plus	48,01%	3,00%	15,98	42,12%	53,89%	50,23%	3,50%	14,37	43,38%	57,08%
Formation initiale de la mère, plus que primaire										
Ne possède pas	49,25%	3,62%	13,62	42,16%	56,34%	49,22%	3,97%	12,41	41,44%	56,99%
Possède	50,78%	2,58%	19,7	45,73%	55,84%	53,06%	3,13%	16,93	46,92%	59,21%

Source : Notre enquête de 2008

En plus des résultats que nous venons de présenter dans ce chapitre, les entretiens tenus auprès du personnel du ministère de l'éducation et les chargés de l'éducation dans les districts apportent d'autres éléments de réponses au redoublement et abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda. Voici dans la sous section qui suit, la synthèse de réponses obtenues.

8.4. Résultats des entretiens avec les chargés de l'éducation dans les districts et au ministère sur le redoublement et abandon scolaire

A l'item relatif aux causes de redoublement et abandon scolaire, le personnel du ministère de l'éducation et les chargés de l'éducation dans les districts que nous avons interrogés ont répondu que :

- *Conséquences des conflits armés* : les répondants ont mentionné que la guerre et le génocide ont affecté énormément l'instabilité des familles. Par exemple, certaines familles ont perdu les parents et par conséquent, les aînés de la famille, eux-mêmes enfants en besoin d'aide, sont devenus parents et responsables de leurs petits frères ou sœurs. Ces enfants on les appelle « enfants chefs des ménages ». Leur statut familial et les charges qui incombent à leurs responsabilités les ont obligés de s'absenter en classe ou d'abandonner carrément l'école. Ces enfants sont très nombreux ont-ils affirmés nos répondants.

En plus, nombreux des parents qui ont participé au génocide sont emprisonnés. Par conséquent, leurs enfants sont obligés d'abandonner l'école pour faire de travaux rémunérés afin de pouvoir aider leurs parents. Non seulement ces enfants souffrent des problèmes financiers, mais psychologiques aussi. Ils subissent une torture morale et psychologique, et quelques fois ils sont mal vus par leurs collègues ou enseignants et par conséquent ils abandonnent l'école. Selon ces répondants, les séquelles de la division ethniques et ses conséquences restent d'actualité et ont affecté la progression scolaire des élèves.

En rapport avec les enseignants, un nombre important est emprisonné d'avoir participé dans les tueries et d'autres continuent d'être incarcérés. Ce qui perturbe la gestion de la classe et la réduction des enseignants non qualifiés. Certains d'autres, même s'ils ne sont pas emprisonnés, ils sont cités dans les juridictions locales, et finalement ils finissent par fuir. C'est dans ce contexte que l'enseignement à tous les cycles d'enseignement au Rwanda en général et de l'enseignement primaire en particulier a fonctionné depuis 1994 jusqu'à la réalisation de notre enquête.

Quant aux infrastructures scolaires, les répondants ont mentionné que les infrastructures scolaires dans les zones proches de la RDC ont été détruites par les rebelles et jusqu'à la réalisation de ce travail, les personnes de la sécurité locale (Local défense) veillent sur la sécurité des infrastructures scolaires.

Tous ces problèmes ont eu un impact sur la scolarisation, la progression et l'abandon des élèves à tous les cycles de l'enseignement au Rwanda. Selon nos répondants, il n'y a pas de doute les conflits ethniques et militaires ont eu un impact négatif sur le redoublement et abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda.

- *la pauvreté des familles* : selon les répondants, suite à la pauvreté des familles, les enfants s'absentent surtout les jours du marché proche de l'école et font des petits commerces (arachides, bananes, avocats, etc.) ou alors le transport des bagages moyennant un paiement. Par exemple, en district de Kirehe, le jour du marché, plus de 20% des élèves ne sont pas présents en classe.

Ils ont indiqué que les enfants sont plus employés dans les plantations de caféiers ou de théier, etc. A proximité de l'Usine Shagasha ou Mulindi par exemple, pendant la période de cueillette de théiers, les élèves sont plus nombreux à s'absenter à cause du travail qui leurs rapporte de revenu journalier (à peu près 1000 FrRw/près de 1,3 euros par jour).

Nous retenons de ce chapitre pour la première question portant sur les facteurs individuels qui expliquent le redoublement et abandon scolaire que parmi les variables individuelles que nous avons maintenues à notre étude, le sexe et l'âge sont explicatives de redoublement. Tandis que les variables aspiration professionnelle, souhait de changer d'école et faire le devoir à domicile ne sont pas explicatives de redoublement scolaire. Cependant, parmi toutes ces variables individuelles, aucune ne constitue statistiquement la cause d'abandon scolaire. Si nous prenons isolément ces variables sans tenir compte des leurs interactions avec les variables scolaires (Modèle I et II), l'âge apparaît significatif, mais perd de poids dès qu'il est confronté avec les variables scolaires.

Pour la deuxième question de recherche portant sur les facteurs familiaux qui expliquent le redoublement et abandon scolaire, nous avons trouvés pour le redoublement que la variable niveau d'éducation de la mère, le nombre d'enfants en famille, le milieu et la distance famille-école sont parmi les variables qui sont à la base de redoublement. Par contre, les variables survie des parents, profession des parents ; celles liées à la classe, comme le taux d'occupation du banc-pupitre, dotations de livres ; ou celles de contexte scolaire comme la visite des parents à l'école, la prise de repas dans le cadre familial, la qualification de l'enseignant ne font pas partie des variables explicatives de redoublement scolaire. Pour l'abandon, les variables survie des parents, profession des parents sont parmi les facteurs qui expliquent l'abandon scolaire. Par contre, les

variables milieu de vie, niveau d'études du père et de la mère ne sont pas parmi les facteurs explicatifs de l'abandon scolaire.

Pour la troisième question axée sur les facteurs scolaires qui expliquent le redoublement et l'abandon scolaire, les variables statut de l'école, ratio élèves-classe, état civil de l'enseignant, reconnaissance de l'ordinateur prédisent chacune le redoublement scolaire. Par contre les variables classe, pupitre, livre, repas dans le cadre scolaire et qualification de l'enseignant ne sont pas parmi les facteurs explicatifs de redoublement. Pour l'abandon, les variables reconnaissance de l'ordinateur, le ratio élèves-classe sont facteurs explicatifs de l'abandon scolaire. Par contre, le statut de l'école, celles liées à la classe, comme le taux d'occupation du banc-pupitre ne font pas partie des facteurs explicatifs de l'abandon scolaire.

Pour la quatrième question de recherche portant sur l'effet de redoublement sur l'abandon scolaire, il a été constaté que le redoublement est l'un des facteurs qui expliquent l'abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda.

Les résultats de l'analyse de l'approche de modélisation alternative ont fourni les explications sur l'efficacité de l'école, le capital humain de la mère joue pour les « petites classes » alors que celui du père va plus influencer à mesure que l'enfant progresse dans le cycle scolaire (ici de 5^{ème}). On remarque aussi l'impact relativement important de la non-motivation des enseignants. On a remarqué aussi que l'avantage de l'efficacité des filles, en 3^{ème} année, disparaît en 5^{ème} année. Sur l'impact de structure, nous remarquons l'impact négatif des zones urbaines en 5^{ème} année. La moindre efficacité des écoles de statut public, comparé à celle des statuts privés et libres subsidié reste au long du cycle scolaire. L'impact des effets des coûts de scolarité les plus élevés pour les familles paraît s'amplifier à mesure de la progression dans le cycle primaire.

Conclusion

Ce travail doctoral en sciences de l'éducation qui a été consacré sur un thème qui s'inscrit dans le cadre de l'évaluation des progrès réalisés vers l'éducation pour tous, avait l'ambition de relever le niveau d'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL. Nous avons tenté d'analyser en nous appuyant sur les publications de différents chercheurs et les rapports des ministères et organisations internationales, le contexte dans lequel le système de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL a évolué. Nous avons constaté que le système éducatif a évolué dans un contexte des conflits ethniques et armés lesquels ont été influencés par l'idéologie et certaines pratiques éducatives et qui par contre à ralenti le progrès vers l'éducation pour tous en général et l'éducation primaire universelle en particulier. Pendant la période des conflits, tous les indicateurs que nous avons pu analyser sont en décroissance respectivement suivant la période d'apparition du conflit dans le pays.

Mais après cette période des conflits, nous avons remarqué une évolution rapide de scolarisation brute et nette, de la parité entre filles et garçons et de la qualification des enseignants, etc. Cependant, des contraintes persistent : disparité entre milieu urbain et milieu rural, disparité entre provinces, faiblesse dans le traitement du personnel enseignant, faiblesse dans la gestion de l'information, insuffisance en infrastructures et équipements d'appui, etc.

Le système éducatif étant, considéré comme une entreprise de production des services, doit être efficace pour atteindre ses objectifs à court, à moyen et à long terme. Cette étude qui avait pour objectif majeur de déterminer si ce système est efficace ou pas, aboutit aux conclusions selon lesquels l'efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la CEPGL est faible (coefficient d'efficacité interne en 2008 de 0,39 pour le Rwanda, 0,34 pour le Burundi et 0,68 pour la RDC) et enregistre ainsi un retard considérable par rapport à la moyenne des pays Africains (0,70), des pays de l'Afrique Anglophone (0,77) et ceux de l'Afrique Francophone en l'an 2000 ou proche (0,67). En 2006 sur 11 pays (lesquels les données sont disponibles), le Rwanda et le Burundi sont parmi les trois derniers pays qui ont un coefficient d'efficacité interne faible. En plus, l'efficacité interne vue à partir des promotions, des redoublements, des abandons, d'achèvement et des résultats à l'examen national du primaire ont fourni des informations pertinentes. Le taux d'abandon et de redoublement sont parmi les plus élevés de l'Afrique subsaharienne, le taux d'achèvement en 2008 (46% pour le Burundi, 56,3% pour la RDC et 52,5% pour le Rwanda) et de réussite à l'examen national (22,4% en 2007 et 74,3% en 2008 pour le Rwanda et 34% en 2004/05 et 46% en 2005/06 pour le Burundi) restent encore moins élevé.

C'est-à-dire que même si au Rwanda et au Burundi les ressources allouées au secteur de l'éducation sont proches de la cible indicative de la Banque mondiale, elles subissent un gaspillage suite aux redoublements et abandons plus élevés.

Pour comprendre et apporter des éléments de réponses aux facteurs explicatifs de redoublement et abandon scolaire élevé, nous avons mené une enquête dans 89 écoles primaires au Rwanda, sur : 831 élèves, 890 enseignants, 354 parents, 89 directeurs des écoles et 32 agents du circuit managérial du système éducatif.

L'enquête que nous avons menée dans les écoles avec objectif de répondre aux questions relatives aux facteurs individuels, familiaux et scolaires qui prédisent le redoublement et abandon scolaire, aboutie aux conclusions intéressantes pour notre préoccupation scientifique:

- Pour la première question portant sur les facteurs individuels qui expliquent le redoublement et abandon scolaire que nous avons maintenu à notre étude, la variable sexe et âge sont explicatives de redoublement. Tandis que les variables aspiration professionnelle, souhait de changer d'école et faire le devoir à domicile ne sont pas explicatives de redoublement scolaire. Cependant, parmi toutes les variables individuelles maintenues, aucune ne constitue statistiquement la cause d'abandon scolaire.

Pour la deuxième question de recherche portant sur les facteurs familiaux qui expliquent le redoublement et abandon scolaire, nous avons trouvé pour le redoublement que la variable niveau d'éducation de la mère, le nombre d'enfants en famille, le milieu et la distance famille-école sont parmi les variables qui sont à la base de redoublement. Par contre, la variable survie des parents, profession des parents, visite des parents à l'école et le repas dans le cadre familial ne font pas partie des variables explicatives de redoublement scolaire. Pour l'abandon, les variables survie des parents, profession des parents sont parmi les facteurs qui expliquent l'abandon scolaire. Par contre, les variables milieu, niveau d'études du père et de la mère ne sont pas parmi les facteurs explicatifs de l'abandon scolaire.

Pour la troisième question axée sur les facteurs scolaires qui expliquent le redoublement et abandon scolaire, les variables statut de l'école, ratio élèves-classe, état civil de l'enseignant, reconnaissance de l'ordinateur prédisent chacune le redoublement scolaire. Par contre, les variables classe, pupitre, livre, repas dans le cadre scolaire et qualification de l'enseignant ne sont pas parmi les facteurs explicatifs de redoublement. Pour l'abandon, les variables reconnaissance

de l'ordinateur, le ratio élèves-classe sont facteurs explicatifs de l'abandon scolaire. Par contre, le statut, la classe et pupitre ne font pas partie des facteurs explicatifs de l'abandon scolaire.

Pour la quatrième question de recherche portant sur l'effet de redoublement sur l'abandon scolaire, il a été constaté que le redoublement est l'un des facteurs qui expliquent largement l'abandon scolaire à l'école primaire au Rwanda.

Quant à la scolarisation marginale, c'est-à-dire n'avoir ni redoublé, ni abandonné durant la scolarisation, les résultats montrent que le capital humain de la mère joue pour les « petites classes » (ici, la 3^{ème} année) alors que celui du père va plus influencer à mesure que l'enfant progresse dans le cycle scolaire (ici la 5^{ème} année), Il y a un impact important de la non-motivation des enseignants, les impacts sont communs aux deux années sur la faible efficacité du secteur privé ou l'impact très négatif des coûts scolaires élevés (plus de 20 000 Frw) ; l'effet de l'avantage d'efficacité des filles, en 3^{ème} année, disparaît en 5^{ème} année ; il y a un impact négatif des zones urbaines en 5^{ème} année, alors que c'est l'alimentation en électricité en 5^{ème} année. Il y a une forte pénalisation pour les garçons en début avec un risque de parcours scolaire non optimal supérieur de 7% comparé à celui des filles au niveau de la 3^{ème} année, alors que la différence s'est estompée en 5^{ème} année. Il y a une moindre efficacité des écoles de statut public, comparé à celle des statuts privés et libres subsidiés le long du cycle scolaire. L'impact des effets des coûts de scolarité les plus élevés pour les familles paraît s'amplifier à mesure de la progression dans le cycle.

Ainsi, si l'une des prérogatives de l'Etat est de lutter contre le redoublement et abandon scolaire, toute action visant à renforcer les facteurs individuels, familiaux et scolaires affectant la progression scolaire des élèves devrait être une priorité pour tous les acteurs concernés par l'éducation des élèves. Si chacun à son niveau (élève, famille, enseignant, chef d'établissement) rapporte mener des actions éducatives et pédagogiques visant à maintenir l'élève engagé, les facteurs qui prédisent le redoublement et abandon donnent une piste d'action. Faute de cadre de travail collectif actif, la mise en place de dispositif de prévention ou de lutte contre le redoublement et abandon scolaire reste une question ouverte d'autant plus que les enseignants, les directeurs des élèves et certains parents conçoivent le redoublement comme une mesure efficace d'améliorer les acquisitions des élèves. Il faut mener des sensibilisations pour décourager ces tendances personnelles qui ne sont fondées sur aucune base scientifique de faire redoubler l'élève soit disant pour améliorer ses acquisitions.

Enfin, les priorités d'action pour la réduction de l'inefficacité pourraient porter aussi sur la sauvegarde de la scolarisation des garçons en début des études primaires et sur une réflexion de la carte scolaire en fonction des coûts de scolarisation qui y sont pratiqués afin de mieux assurer l'équité d'accès.

Le gouvernement de la RDC doit mettre en place une politique de financement de l'éducation pour espérer réaliser les engagements relatifs à l'EPT et EPU. En plus, pour les trois pays, il faut une politique de développement, de promotion et de motivation des enseignants.

Limites et perspectives de recherche

La première limite tient dans la nature des données souhaitées et celles recueillies. Le système de gestion des informations dans les ministères de ce trois pays reste moins performant. Cela a fait que certaines analyses ne pouvaient être faites faute de données. Il s'agit du manque d'une base des données existante et commune facilement exploitable. C'est pourquoi nous avons fait notre analyse par une combinaison de différentes sources des données (Ministères, institut statistique de l'UNESCO, USAID, Institut national des statistiques, MICS, PASEC, chercheurs, etc.)

La seconde porte sur l'insécurité, les conflits ethniques et inter-états qui ne nous ont pas permis de voyager et de mener nos enquêtes dans les trois pays objet de notre étude. Pour le cas de l'enquête, nous l'avons mené sur le seul cas du Rwanda où il était possible d'atteindre nos répondants identifiés.

La troisième résulte de changements brusques que subisse le système éducatif rwandais en transition vers l'harmonisation avec les pays de la communauté des pays de l'Afrique de l'Est, franco-belge vers anglo-saxon, etc. Les évaluations des acquisitions des connaissances chez les élèves n'ont pas été faites comme nous l'avons prévu dans notre projet de recherche. Par conséquent, nous avons collecté les données sur les caractéristiques individuelles, familiales et scolaires afin de parvenir à expliquer lesquels influent sur le redoublement et abandon scolaire sans appliquer les acquisitions des connaissances par un test (Voir méthodologie PASEC par exemple).

Partant des résultats que nous avons obtenus, nous pensons dans la suite de ce travail, compléter ses résultats par l'application des tests standardisés pour expliquer l'efficacité des écoles à partir des connaissances des élèves en langues, mathématiques et sciences et technologies élémentaires à la fois pour les trois pays. En plus, la réalisation de la partie enquête

sur les causes des redoublements et abandons scolaires au Burundi et en RDC restent notre curiosité scientifique pour la suite de cette étude.

En même temps, nous proposons des sujets complémentaires :

- Etude comparative du niveau de connaissances des élèves en mathématique, langues et sciences et technologies élémentaires aux primaires dans les pays de la CEPGL.
- Impact de travail des enfants du primaire sur leur performance scolaire aux pays de la CEPGL.
- Impact des conflits armés sur la scolarisation à l'école primaire dans les zones en conflits ethniques et armés en RDC. Cas du Sud et Nord Kivu.
- Conséquences des changements et réformes sur la progression des acquisitions des connaissances chez les élèves du primaire au Rwanda (de 2007-2009).

Bibliographie

Annan J. Blattman C., Mazurana D. et Carlson K. (2006), *Women and Girls at War: “Wives”, Mothers, and Fighters in the Lord’s Resistance Army*. New York : UNICEF, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01455.x/pdf> accédé le 05/05/2011.

Alesina A. et al. (2003), *Measuring Ethnic Fractionalization in Africa*. Journal of Economic Growth, Vol. 8 (June), 155-94.

Alesina A., Baqir R. et Easterly W. (1999), *Public goods and ethnic divisions*. Harvard: The Quarterly Journal of Economics, Vol. 114, n°4, 1243-1284.

Altinok N. (2008), *Performance dans les différents niveaux éducatifs: Complémentarités ou tensions? Communication au 20^{ème} colloque de l’ADMEE-Europe*. Université de Genève. <http://halshs.archives-ouvertes.fr.>, accédé le 28/04/2011.

Amen J. (2000), *L’abandon scolaire : on fait aussi à l’école*. Montréal : GGC.

Anyanwu J. C. (2004), *Economic and political causes of civil wars in Africa: Some econometric results*. Peace, Conflict and Development Review. Kenya: University of Nairobi, Vol. 18, n°1, 1-14.

Association de défense des droits de la femme et de l’enfant (2003), *Rapport annuel 2002*, HAGURUKA. Kigali.

Bambi G. (1996), *Analyse économique de l’enseignement primaire en Afrique subsaharienne*. Université de Bourgogne/IREDU. Thèse.

Banque Mondiale (1988), *L’éducation en Afrique sub-saharienne*. Washington, D. C.

Banque Mondiale (2004), *Rapport d’état du système éducatif de la République Démocratique du Congo*. Kinshasa.

Banque Mondiale (2005), *Indicateur de développement humain au monde*. Paris : Economica.

Banque Mondiale (2005), *Le système éducatif de la RDC : priorité et alternatives*. Région Afrique, Washington D.C.

Banque Mondiale (2006), *Burundi : Diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique burundais dans le contexte de l'éducation gratuite pour tous. A country status report*. Région Afrique, Washington D.C.

Banque mondiale (2007), *Education pour tous. Initiative de mise en œuvre accélérée*. Document cadre. Washington D.C.

Bates R. (1974), *Ethnic competition and modernization in contemporary Africa*. Comparative Political Studies. Vol.6, n°4.23-32. En ligne <http://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2006-4-> accédé le 02/09/2009.

Baudelot C. et Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero, collection Cahier libre.

Baudelot C., Establet R. et Toisier J. (1974), *La petite bourgeoisie en France*. Paris: Maspero, 303 p.

Baudelot C. et F. Leclercq (dir.), avec la collaboration de Chatard A., Gorille B. & Satchkova E. (2004), *Les effets de l'éducation. Rapport à l'intention du PIREF*. Paris : La Documentation française, 365 p.

Bayart J.F., Hibou B. et Ellis S. (1997), *La criminalisation de l'état en Afrique*. Paris : Edition complexe.

Beauchesne L. (1991), *Les abandons au secondaire : profil sociodémographique*. Ministère de l'Éducation, Québec.

Begin H. et al. (1993), *Le décrochage. Québec : Revue Québécoise de psychologie*. Vol. 14, n°1, 113-187.

Bernard J. L. (1985), *La qualité de l'éducation*. Québec in <http://fastef.ucad.sn/memthes/sall/ch4> (accédé le 2/4/2009).

Bernard J. M., Simon O. et Vianou K. (2005), *Le redoublement : mirage de l'école africaine?Dakar :PASEC/CONFEMEN*,<http://www.confemen.org/IMG/pdf/Leredoublement>, accédé le 29/03/2011.

Beynon J. (1998), *Installation et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris: UNESCO.

Bih E. et Douabele A. (2006), *Impact de la guerre sur l'éducation des filles en Côte d'Ivoire. Présentation dans un colloque international sur éducation, violence et conflits en Afrique tenu à Yaoundé.* Yaoundé, du 06-10 mars 2006.

Birabuza A. (1993), *Le contentieux Hutu-Tutsi dans l'histoire du Burundi.* Burundi: Intore.

Bissonnette S., Richard M. et Gauthier C. (2005), *Interventions pédagogiques efficaces et réussites scolaires des élèves provenant de milieux défavorisés.* Paris: Revue Française de pédagogie, n°150, 87-141.

Blattman C., Annan J. et Horton R. (2007), *The state of Youth and Youth protection in northern Uganda: Findings from the survey for war affected youth.* New York: UNICEF.

Bos K., Ruijters A., Visscher A. (1990), *Truancy, drop-out, class repeating, and their relation with school characteristics.* London: Educational Research, 32 (3), 175-185.

Bossuroy T. (2006), *Déterminants de l'identification ethnique en Afrique de l'Ouest.* Paris : De Boeck Université, p.119. http://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine_2006-4-pages-119.htm, accédé le 11/04/2010.

Bouchard I. (2001), *Les milieux à risque d'abandon scolaire : Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair.* Jonquière : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire.

Bouchard P. (2000), *Théorie du but, motivation et réussite scolaire : Revue et intégration de la recherche.* Laval: Commission scolaire de Laval.

Bourdieu P. et Passeron J-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Edition de Minuit.

Bourdon J. et Nkengne Nkengne P. (2007), *Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'Education Pour Tous ? Article présenté au séminaire « professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale.* in CIEP / Cros F. ; Bolon J. ; Beriot A.M., coord. ; Murseli H.H., coord.- Sèvres : CIEP, 2007.- Actes Séminaire international : "La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale", Sèvres, 11 juin 2007.

Bourguignon F., Fournier M., et Gurgand M. (1999), *Fast Development with a Stable Income Distribution: Taiwan, 1979-1994, Review of Income and Wealth (Series 47, Number 2), 1-25.*

Brais Y. (1994), *L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993. Document de travail.* Québec : Ministère de l'Éducation. Direction de la recherche.

Brossard L. (1992), Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école ? Québec : Vie pédagogique. n°80, 20-22.

Bruneau J.C. et Simon T. (1991), *Zaire, l'espace écartelé.* Université de Kinshasa: Mappemonde, n° 4.

Bruno S. (2006), *Analyse des acquisitions des élèves de l'enseignement secondaire en Algérie sur la base de l'enquête MLA II.* Banque Mondiale: Région Moyen Orient et Afrique du Nord, Washington D.C.

Brunot L. (2001), *Climat organisationnel et efficacité scolaire.* Montréal : Université de Montréal, Faculté d'éducation. <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm> accédé le 19/04/2011.

Bryk A.S. et Thum Y.M. (1989), *The effects of school organization on dropping out: An explanatory investigation.* *American Educational Research Journal*, 26 (3), 353-383.

Burgess R. (2009), *Colombia's Children at Risk of Recruitment into Armed Groups: Exploring a Community-Based Psychosocial Pedagogy*. USA: Journal of Education for International Development, Vol. 4:1, p.1-11.

Buwalda, H. (1998), *Children of war in the Philippines*. In (Commins S: introduction) Eade, D. (Ed.), *Development in states of war* Oxford: Oxfam London: Cassell, 271 – 288.

Les cahiers du GEMDEV (2002), *Développement durable : enjeux, regards et perspectives ; Dynamique Migratoires et développement durable*. Cahier du GEMDEV n°28. http://www.gemdev.org/publications/cahiers/cahiers28_tab.htm accédé le 22/10/2009.

Carron G. et Ta Ngoc Châu. (1998), *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris : UNESCO.

Cascant M.J.S. (2009), *Catch-up in post conflicts Burundi. Accelerating learning programme: Reflecting notes on three constraints*. Journal of education for international development, Oxford University, Vol. 4-2, 1-15.

Caselli F. et Coleman W.J. (2006), *On the Theory of Ethnic Conflict*. London: London School of Economics, CEPR et NBER. 1-33, en ligne http://eprints.lse.ac.uk/3561/1/On_the_theory_of_ethnic_conflict%28CEP%29.pdf accédé le 6/5/2011.

Centre National des Examens (2008), *Performance of primary school leavers in national exams in the academic year 2007*. Kigali.

CEPGL (1991), *Annuaire statistiques de l'éducation de 1977 à 1990*. Bujumbura. CRISP.

Cherster A., Hampson F. O. et Pamela A. (1996), *Managing Global Chaos: Sources of and Responses to International Conflict*, Washington D.C., United States Institute of Peace Press, 387-418. http://www.paixbalkans.org/contributions/geiser-parant_bosnie.pdf accédé le 10/02/2011.

Chiche M. (2010), *Mid-term evaluation of the EFA fast Track Initiative. Country desk Study: Rwanda*. Cambridge: Oxford policy management.

Chrétien J.P. (1987), *Le Mwami Ntare dans l'histoire du Burundi : Le héros fondateur d'une nation précoloniale*. Paris: Karthala.

Chrétien J.P. (2000), *L'Afrique des Grands Lacs-Deux Mille ans d'histoire*. Paris: Aubier, 262.

Chrétien J.P., Perrot C.H., Prunier G. et Raison F. (1993), *L'invention religieuse en Afrique. Histoire et religion en Afrique noire*. Paris : Karthala. 2-28.

CICR (2004), *Réfugiés et personnes déplacées et droit international humanitaire*. Genève. <http://www.icrc.org/web/fre/sitefre0.nsf/html/5WSLT7>accédé le 14/02/2009.

Cochrane S. (1979), *Fertility and Education: What do we really know?* Baltimore: Johns Hopkins University Press. World Bank staff occasional papers: 26,153-172.

Coleman J.S (1966), *Equality of educational opportunity*. Washington DC : U.S. Government Printing Office (GPO). 321 p.

Coleman J.S. (1988), *Social capital in the creation of human capital*. American Journal of Sociology. 94, S94-S120.

Coleman J.S., Hoffert T. and Kilogore S. (1981), *Public and private schools. Report to the National centre for Education*. Statistics by the National Opinion Research Center. Washington: NORC.

Collier P. (1999), *On the economic consequences of civil war*. Oxford economic paper. Vol. 51, 168-83.

Collier P. (2007), *The Bottom Billion: why the poorest countries are failing and what can be done about it*. New York : Oxford University Press. 95-119.

Collier P. et A. Hoeffler (2004), *Greed and grievance in civil war*. Oxford Economic Papers, 2004, vol. 56, issue 4, 563-595.

CONFEMEN/PASEC/MINEDUC (2010), *Le rapport de l'évaluation du PASEC au Burundi entre 2008-2009*. Bujumbura. http://www.confemen.org/IMG/pdf/RapportFinal_BURUNDI.pdf, *accédé le 03/04/2011*.

Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale (2006), *Les objectifs du millénaire et l'éducation en Afrique*. Bruxelles: CWBCI.

Cossette M.C. et al. (2004), *Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire*. Québec : *Revue de psychoéducation*, Vol. 33, 117-136.

Coten N., Belanger L. et Jacques J. (1994), *La dimension humaine des organisations*. Montréal : Gaëtan Morin, n°54.

Couldrey M. et Tim M. (2006), *Education et conflit: Recherche, politique et pratique*. *Revue migration forcée*. UNICEF et Centre d'études sur les migrations de réfugiés. Université d'Oxford. 4-32.

Crahay M. (1998), *L'échec, un problème de culture pédagogique*. *Educateur*, n°5, 8-10.

Crahay M. (2003), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck Université, 2^{ème} édition, 209-226.

Crocker C. et De Herdt T. (2010), *Acteurs en enjeux de la reconstruction post-conflit en RDC*. Institut de politique et de gestion du développement. Kinshasa : Musée royal de l'Afrique centrale.

De Ketele J.M (2001), *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. Mesure et évaluation en éducation*. Bruxelles : BIEF, Vol.24, n°2-3, 53-77.

De Ketele J.M. (2004), *La scolarisation primaire universelle et une éducation de qualité pour tous : un défi considérable pour toutes les régions du monde*. UNESCO : Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. 2005/ED/EFA/MRT/PI/17, 1-39.

De Landsheere G. (1992), *L'éducation et la formation*. Paris: PUF, 448 p.

Deschamps J. C. (1982), *Élève modèle ou modèle d'élève. Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*. Lausanne : Editions Pierre Marcel Favre.

Deslandes R., Potvin P. and Leclerc D. (1999), *Family characteristics predictors of school achievement: parental involvement as a mediator*. McGill Journal of Education 34 (2), 133-151.

DFID (2007), *Evaluation of DFID country programmes: Country study Rwanda*. Londres : DFID.

DFID (2008), *République Démocratique du Congo. Plan stratégique*. Londres : DFID.

Diop A. (2006), *Impact de la taille de la classe sur le redoublement à l'école primaire au Sénégal: une analyse sur données PASEC*. Mémoire de Master 2, IREDU : Université de Bourgogne.

District Birenga/Croix-Rouge Britannique (2004), *Projet d'appui à l'auto-promotion des enfants chefs des ménages.n°1*. Kibungo.

Donald T. (1977), *Niveau socio-économique et motivation intrinsèque*. Montréal : Thèse Université de Montréal.

Dornbusch S.L. and Ritter P.L. (1988), *Parents of High School Students. A Neglected Resource*. Education Horizons, 66 (2), 75-77.

Dorsouma A. H. et Michel-André Bouchard (2011), *Confits armés et environnement : cadre, modalités, méthodes et rôle de l'évaluation environnementale. Réseau développement durable et territoire*. Dossier 8, <http://www.revues.org>., accédé le 30/04/2011.

Duru-Bellat M. et Henriot-Van Zaten A. (1992), *Sociologie de l'école*. Collection U, Paris: Armond Collin.

Easterly W. (2001), *Can institutions resolve conflicts? Economic Development and Cultural Change*. University of Chicago Press. Vol 49 (4), 687-706.

- Easterly W. and Levine R. (1997)**, *Africa's Growth Tragedy: Policies and Ethnic Divisions*. The Quarterly Journal of Economics. University of Chicago Press. Vol. 112, No. 4., 1203-1250.
- Erny P. (1978)**, *De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne au Rwanda (1900-1975). Un pays d'Afrique Noire en recherche pédagogique*. Université de Strasbourg II: Thèse d'Etat en sciences de l'éducation.
- Erny P. (2005)**, *L'éducation au Rwanda au temps des Rois, Etudes africaines, éducation en Afrique Noire: Rwanda*. Paris: Harmattan.
- Faeron J-D. (2003)**, *Ethnic structure and cultural diversity by countries: national dataset on ethnic groups*. Stanford University. Journal of economics Growth, Vol.8, 195-222.
- FMI (2009)**, *Burundi : Rapport d'avancement annuel sur l'application du document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*. International Monetary Fund. Washington D.C.
- Fond Monétaire International (2009)**, *Rapport d'avancement annuel sur l'application du document de stratégie pour la réduction de la pauvreté au Burundi*. n°09/90. Bujumbura.
- Fournier J. (1971)**, *Politique de l'éducation*. Paris : Edition du Seuil.
- Fulrea C. (1958)**, *Le problème de l'enseignement dans le Ruanda-Urundi*. Bruxelles: Collection des mémoires, vol.1, Université de Liège.
- Gahama J. (1983)**, *Le Burundi sous administration Belge : la période du mandat 1919-1932*. Paris : Karthala.
- Gary-Bobo R. et Robin J.M. (2011)**, *La querelle des redoublements: Analyse économique et problèmes statistiques*. Paris : CREST. 2-27. en ligne à http://ces.univ-paris1.fr/membre/Gary-Bobo/RGB_Robin2b.pdf, accédé le 4/05/2011.
- Geltman P.L. (2000)**, *War trauma experience and behavioural screening of Bosnian refugee children resettled in Massachusetts*. Journal of developmental and behavioural paediatrics. <http://www.findarticles.com> (accédé le 16/03/2011).

Gerard F.M. et Roegiers X. (2003), *Des manuels scolaires pour apprendre - concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck Université, 422 p.

Gingras G. (1995), *Prévenir le décrochage scolaire. Guide pratique à l'intention des élèves, des parents et des intervenants*. Montréal : LIDEC.

Girault K. Guilbot N., Jovelin M. et Renault D. (2008), *Le redoublement à l'école primaire*. Université d'Angers : Département de psychologie, 17 P., en ligne à <http://www.math.univ-angers.fr/~labatte/13sen/Annales/Le%20redoublement.pdf>, accédé le 4/05/2011.

Gounebana C.B. (2006), *Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à 2003 : Situation de l'enseignement primaire*. Université de Bourgogne/IREDU, Thèse.

Gravot P. (1993), *Economie de l'Education*. Paris: Economica.

Gregory Arthur T. W. (2007), *Education and conflict: Border schools in Western Uganda*. University of Warwick. Thesis. Faculty of Philosophy.

Groupe de recherche et d'information sur la paix et la sécurité (2003), *Enfants soldats en Afrique*. Belgique. <http://www.grip.org/grippubli/siteweb> consulté le 12/09/2007.

Gurgand M. (2005), *Economie de l'éducation*. Collection Repères, Paris: La découverte.

Gurr Ted R. (1993), *Minorities at Risk: A Global View of Ethnopolitical Conflicts*. Washington DC: US Institute of Peace.

Guy M. (1998), *La résolution des conflits en Afrique*. Publication en monographie n°30.

Guy O. (1996), *School building resources and their effective use: some available techniques and their policy implications*. Paris: OCDE, Programme on educational Buiding.

Hallak J. (1974), *A qui profite l'école*. Paris : PUF.

Hallak J. (1990), *Investir dans l'avenir: définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris: UNESCO/IPE : Harmattan.

Hampson, F.O. et Aall, P. (dir.), *Managing Global Chaos. Sources and Responses to International Conflict*, Washington, US Institute of Peace Press, 623-635.

Haut Commissariat des Nations - Unies pour les réfugiés (1999), *Rapport annuel des réfugiés en Afrique 2006*. <http://www.hcr.org> accédé le 13/04/201.

Haut Conseil de l'éducation (2007), *L'école primaire. Bilan des résultats de l'école-2007*. Poitiers France. 1-39.

Heberman A. M. et Miles B.M. (1993), *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Paris : Revue française de pédagogie. n°105, 132-134.

Hodson G. (1979), *Do schools make a difference*. Cité dans Cherkaoui M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: Armond Collin, 54.

Hoeffler A. (2004), *Macroeconomics, growth and economics of conflict Economics of conflict*. Oxford University : Centre for the Study of African Economies.

Holmes C. T. et Matthews K. M. (1984), *The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis*. Review of Educational Research 5, 4, p.225- 236.

Houssaye J. (2001), *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Issy les Moulineaux : ESF, pédagogies essaie, 95 p.

Hrimech M., Théodoret M., hardy J.H. et Gariépy W. (1993), *Education sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Huberman M. et Schapira A. (1979), *Cycle de vie et enseignement : Changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière*. Genève : Gymnasium Helveticum, 34, 2, p. 113-129.

Hugo P. (2006), *Conflits armés, insécurité et trappes à pauvreté en Afrique*. Paris : De Boeck Université, 33-47.

Institut de statistiques et études économiques au Burundi (2005), *Travail des enfants : une réalité sociale dans le milieu rural burundais*. Bujumbura.

Institut Nationale des Statistiques du Rwanda (2006), *Enquête Intégrale sur les Conditions de Vie des Ménages 2005-2006*. Kigali.

Institut de statistiques et études économiques au Burundi (2008), *Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS)*, Bujumbura.

Institut National de statistiques au Rwanda (2004, 2008), *Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) au Rwanda en 2000*. Kigali.

Institut National des Statistiques (2011), *Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS)*. Kinshasa, INS.

Institute of statistics of Rwanda (2007), *Rwanda Millennium Development Goals*. Kigali.

Janosz M. (2000), *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine*. Montréal: CRIRES, VEI Enjeux, n° 122, 105-127.

Janosz M., Georges P., Parent S. (1998), *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, *Revue canadienne de psychoéducation*, 27 (2), 285-306.

Jarousse J.P et Mingat, A. (1992), *L'école primaire en Afrique: Fonctionnement, qualité, produits. Le cas du Togo*. Dijon: IREDU, cahier n°52.308 p.

Jimenez E., Lockheed M.E. et Paqueo V. (July 1991), *The Relative Efficiency of private and public schools in developing countries*. The World Bank Research Observer, Vol.6, n°2, 205-218.

Jimenez E., Marlaine E, Lockheed et Paqueo V. (1991), *The relative efficiency of private and public schools in developing countries. A comparative study*. World Bank, Washington D.C., 6(2), 205-218.

KAGAME Alexis (1972), *La tradition orale au Rwanda"*, in *Collectif, Aspects de la culture rwandaise*. Butare : Centre de Bibliographie rwandaise de l'U.N.R.

Kagame A. (1975), *Un agrégé de l'ethno - histoire du Rwanda de 1953 à 1972*, T2, Butare : E.U.R.

Kloeckner H. (2003), *Où va le livre en Afrique*. Revue Africacultures. Paris : l'Harmattan, n°57, 240 p.

L'observatoire national de la Sécurité et de l'Accessibilité des établissements d'enseignement (2007), *Rapport 2007 sur les sanitaires dans les écoles élémentaires*, France, 5-123, <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000055/0000.pdf>, accédé le 22/02/2011.

Lallez R. (1995), *Etude de la motivation des enseignants*. Paris : UNESCO.

Lange M.F. (2001), *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et intervention du Nord*. Paris : Autrepart, n°17, 5-182.

Langevin L. (1994), *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !* Montréal : Les Editions Logiques.

Lanoué E. (2006), *Education, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne : bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherche*. Colloque international ROCARE et FASAF : Education, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique, 6-10 Mars 2006, Yaoundé, Cameroun, CEPED/Plan.

Lassibille G. et Tan J.P. (2002), *The returns to education in Rwanda*. Institute of research on economics of education. National Centre, Journal of American. Economic, Vol.14 n°1, 92-116.

Le Thanh Khoi (1967), *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

Le Thanh Khoi (1971), *L'enseignement en Afrique tropicale*. Collection de l'IEDES, Paris : PUF.

Le Thanh Khoi (1976), *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue*. Collection de l'IEDES, Paris : PUF.

Leblanc M., Janosz M., Langelier-Biron L. (1993), *Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels*. Québec : Apprentissage et socialisation, n°1 et 2, 43-64.

- Legendre R. (1988)**, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Librairie Larousse.
- Lévesque M. (1974)**, *L'égalité des chances en éducation, considérations théoriques et approches empiriques*. Québec : CSE, 1979, 42 p.
- Lévesque M. et Louise S. (1979)**, *L'égalité des chances en éducation. Considération théoriques et approches empiriques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 132 p.
- Lockheed M., Jamison, D. et Lau L. (1980)**, *Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey*, in *Economic Development and Cultural Change* 29, 1: 37-76, reprinted as World Bank Report Series n°166, World Bank : Washington.
- Long J.S. et J. Freese (2006)**, *Regression Models For Categorical Dependent Variables Using Stata*, College station : Stata Press, 538 p.
- Loranger M. et Dompierre J. (1983)**, *Jeune âge et rendement scolaire. Prospective*. Québec : Black Lake, 169-173.
- Lorin W. A. (2004)**, *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : IIPE, 2eme édition, 65 p.
- Ludo W. (2000)**, *L'assassinat de Lumumba*. Karthala.
- MacMullin C. et Loughry M. (2002)**, *An investigation into the psychosocial adjustment of formerly abducted child soldiers in Northern Uganda*. New York: International Rescue Committee. *Journal of refugee studies*, Vol. 17 (4), 460-472.
- Mambo T.M. (2001)**, *L'impact de la guerre sur l'éducation des enfants en RDC. Le cas des enfants de la Ville de Butembo*. Butembo : Université Catholique de Graben. Butembo.
- Manirakiza M. (2005)**, *Burundi : Les écoles du crime 1994-2005/2006*. Bruxelles : Roseau vert.
- Maniraguha Y. (2011)**, *La considération de l'Islam aux pays de la CEPGL*. Paris : Université de Sorbonne. Thèse.
- Manley, J. A. (1987)**, *A study of primary teachers' attitudes toward grade retention*. Thèse de doctorat non publiée. Kansas City : University of Kansas.

- Marsaud O. (2002)**, *Enfants soldats: le rapport qui dénonce les enfants de la rue*. ONU.
- Mbonimpa M. (1993)**, *Hutu, Tutsi, Twa pour une société sans castes au Burundi*. Paris: Harmattan.
- Meuret D. (2001)**, *Recherche sur la réduction de la taille des classes*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, rapport n°29.
- Meuret D. (2002)**, *Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation*. Communication le 12 janvier 2002. Conseil d'orientation de l'académie de Versailles, à l'IUFM de Cergy-Pontoise, p.42-51.
- MIFOTRA (2007)**, *Enquête nationale sur le travail des enfants*. Kigali, MIFOTRA.
- Miguel E. et Posner D.N. (2006)**, *Source of ethnic identification in Africa*, Manuscrit non publié, UCLA.
- MINECOFIN/Burundi (2003, 2009)**, *Indicateur de développement Humain au Burundi*. Bujumbura, 24 p.
- MINECOFIN/Rwanda (2004)**, *Enquête sur les indicateurs du bien – être au Rwanda*. Kigali. 72 p.
- MINECOFIN/Rwanda (2007)**, *Indicateurs de développement au Rwanda*. Kigali.
- MINECOFIN/Rwanda (2010)**, *Millennium development goals progress report. Rwanda country report*. Kigali.
- MINEDUC (2002)**, *Politique sectorielle de l'éducation au Rwanda*. Kigali.
- MINEDUC (2003)**, *Education of Girls and vulnerable groups in Rwanda*. Kigali.
- MINEDUC/Burundi (2005)**, *Rapport d'Etat d'un système éducatif Burundais*. Bujumbura.
- MINEDUC/RDC (2005)**, *Plan d'action national de l'Education Pour Tous*. Vol.1, Kinshasa.

MINEDUC/RDC (2009), *Recensement national des statistiques de l'éducation en RDC*. Kinshasa, INS.

MINEDUC/RDC (2010), *Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel 2008-2009 en RDC*, Kinshasa.

MINEDUC/Rwanda (1997), *Etude du secteur de l'éducation au Rwanda*, Kigali.

MINEDUC/Rwanda (2008), *Rapport national sur le Rwanda. 48^{ème} session de conférence internationale sur l'éducation (CIE)*. Kigali.

MINEDUC/Rwanda (2008), *Recensement national de statistiques de l'éducation en 2007*. Kigali.

MINEDUC/Rwanda (2009), *Budget du ministère de l'Education 2008 au Rwanda*. Kigali.

MINEDUC/Rwanda (2009), *Budget du secteur de l'éducation au Rwanda*. Kigali.

MINEPRISEC (1978), *Statistiques de l'enseignement, année 1977-1978*. Kigali.

MINEPRISEC (1984), *Raporo y'ibyagezweho mu mwaka*. Kigali.

MINEPRISEC (1990), *Statistiques scolaires*. Kigali.

Mingat A. et Shobhana S. (2000), *Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne*. Washington D.C.: World Bank: Africa Regional Human Development 2.

Mingat A. et Suchaut B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains : Une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck Université.

Mingat A., Ratokomalala et Tan J. P. (2001), *Rapport d'Etat d'un système éducatif national (RESEN)*. Washingtons D.C.: Banque Mondiale, région Afrique.

Ministère de Finance/ RDC (2004), *Rapport sur les objectifs millénaires pour le développement*. Kinshasa, 28-32.

Ministère de l'éducation (1989), *Les bibliothèques scolaires québécoises*. Direction des ressources didactiques. Québec, n°5.

Ministère de l'éducation (1996), *Le redoublement au primaire*. Commission scolaire de la Chaudière et Etchemin. Québec. 1-66.

Ministère de l'enseignement primaire et secondaire (1985), *Ubumenyi bw'isi amateka uburere mboneragihugu. Livre du Maître, 6^{ème} année*. Kigali.

Ministère de l'intérieur et de la Sécurité (1999), *Rapport annuel 1999 sur les réfugiés*. Kigali.

Ministère de la Planification pour le Développement et de la Reconstruction et PNUD (2003), *Rapport national sur le Développement Humain au Burundi*. Bujumbura.

Ministère de la solidarité nationale, du rapatriement, de la reconstruction nationale, des droits de la personne humaine et du genre (2008), *Politique nationale en faveur des orphelins et des autres enfants vulnérables*. Bujumbura.

Moisset J.J., Plante J. et Toussaint P. (2003), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Saint - Foy : PUQ, 298-310

Mokonzi B. (2009), *Diagnostic et perspective de l'éducation pour tous en RDC. Communication au colloque international sur les regards croisés sur les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) pauvreté, santé, gestion des ressources naturelles*. Nigéria. www.skolo.org/IMG/pdf/Congo.pdf consulté 11/04/2011.

Monnier R. et Michez R. (1981), *Convergences et divergences des systèmes de références des enseignants et des parents dans le cadre des relations Famille-école*. Mons : Université de l'État, F.S.P.P.

Monnier R. et Pourtois J.P. (2000), *Relations écoles-familles. Formation des maitres*. Belgique : Éditions Labor., 21 p.

Mons N. (2004), *L'évaluation quantitative internationale des systèmes éducatifs : apports limites et renouvellement*. Dijon : IREDU/Université de Bourgogne, 16 p.

Montolvo J. et Reynal-Querol (2002), *Ethnic diversity and economic development*. Journal of Development Economic, n°76, 43-68.

Morgand P. and Jenson W.R. (1988), *Teaching behaviorally disordered students*. Colombus, OH: Merrill Publishing Company.

Murat F. et Rocher T. (2003), *La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans*. France Portrait Social 2002-2003, p.101-121, http://www.europe-jeunes-decideurs.com/IMG/pdf/place_projet_professionnel_MURAT.pdf accédé 17/04/2011

Mworoha E. (1977), *Histoire du Burundi. Des origines à la fin du XIXe siècle*. Paris: Hatier.

National Institute of statistics of Rwanda (2007), *Rwanda Millennium Development Goals. Country report*. Kigali.

National Institute of statistics of Rwanda (2007), *Millennium Development Goals. Country report*. Kigali.

National Institute of Statistics of Rwanda (2008), *Rwanda in statistics and figures*. Kigali.

Nations-Unies (2001), *Bilan Commun de la République Démocratique du Congo*. Kinshasa : UN.

Nault, T., Fijalkow, J. (1999), *Introduction, la gestion de la classe : d'hier à demain*, *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), p.451-466.

Ndikubwimana Calliste (2004), *Ingingo z'ingenzi mu mateka y'U Rwanda kuva rubayeho kugeza mu Mwaka w'1994*. Agatabo k'imfashanyigisho. Kigali.

Ngoy T. (2000), *La traite négrière : Un crime contre l'humanité*. Kinshasa :Université protestante au Congo, Faculté de droit. Kinshasa.

Niyongabo J. (1998), *Analyse critique du processus d'intégration de la prévention du SIDA dans les programmes scolaires au Burundi*. Bujumbura : Université du Burundi.

Niyongabo J. (2005), *Démocratisation de l'éducation pour une paix durable*. Bujumbura.

Niyongabo J. (2005), *Etude sur la problématique de l'éducation au Burundi*. Bujumbura.

Nkengné Nkengné A.P. (2011), *De l'information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone : Le cas de la politique des enseignants contractuels de l'Etat*. Université de Zurich/Université de Bourgogne, Thèse, en ligne à http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/58/63/75/PDF/these_APNN.pdf, accédé le 4/05/2011.

Noah H. J. (1984), *Use and Abuse of Comparative Education in Comparative Education Review*. New York: Macmillan, 28 pp. 550-562

Obura A. (2003), *Never again: educational and reconstruction in Rwanda*. Paris: IPE.

OCDE (1992), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

OCDE (2000), *Commission de l'Union Européenne sur la qualité de l'éducation (2000). Rapport européen sur la qualité de l'éducation : Seize indicateurs de qualité*. Direction générale de l'éducation et de la culture. OCDE.

OCDE (2002), *Analyse des politiques d'éducation*. Paris.

OCDE (2005), *Regards sur l'éducation 2005*. <http://www.oecd.org/dataoecd/40/60/35342888.pdf> consulté le 08/02/2010.

OCDE (1996), *Diversifier les utilisations des équipements scolaires*. Paris. http://www.oecd.org/document/3/0,3746,fr_2649_35961311_38257341_1_1_1_1,00.html accédé le 13/05/2010.

OCHA (2006), *Les effets des conflits et violences sur la scolarisation en République Démocratique du Congo*. Document de réseau ROCARE, Sous la direction de Youdi R.V. Cameroun.

OECD (2009), *PISA 2009 results, what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*. Paris : OECD.

ONUSIDA (2004), *Le rôle de l'éducation dans la production, les soins et le soutien des orphelins et enfants vulnérables vivant dans un monde avec le VIH et le SIDA*. VIH/SIDA-Education, 19. Genève. IATT, 6-37.

Organisation des Nations-Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (2004), *Promouvoir le programme des jardins scolaires pour améliorer l'éducation et l'alimentation des enfants*. Rome : FAO, n°2-8.p.20-24.

Ouellet R. (1994), *Le décrochage scolaire : perspective générale*. Dans *Éducation et francophonie*. Jeunes à risques : État de leur situation, vol. XXII, n°1.

Page L. et Desrochers S. (2008), *Faut-il abolir les devoirs scolaires ?* Québec : Revue relation (727), 28-29.

Parent G. et Paquin A. (1994), *Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire*. Québec : Revue des sciences de l'éducation. Vol.20, n°4, p.697-705.

PASEC (2009), *Rapport d'évaluation PASEC au Burundi 2008/2009*. Bujumbura: MINEDCU/OIF/ CONFEMEN.

Paul J.J. et Troncin T. (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Paris : HCEE, Rapport n°14, p.3-44.

Perrenoud P. (1987), *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*. Paris : ESF.

Perrenoud P. (1996), *Quand le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. De la critique du Eduquer et Former*. Théories et Pratiques. Paris : EFS, n°5-6, 3-30.

Perrot J. et Orivel F. (1989), *Promotion, Abandons et Redoublement dans le système éducatif Africain*. Communication aux Journées d'économie sociale; Séminaire sur la qualité dans l'enseignement primaire en Afrique, nov. 1989. Association d'économie sociale, Caen.

Philips J.M (1994), *Farmer education and farm efficiency: A meta-Analysis, Economic Development and Cultural Change*, vol 43(1), 143-156.

Picard J. (2003), *Redoublement : mythes, croyances et solutions de remplacement*. Document de travail de l'atelier de réflexion sur le redoublement. Québec : DASSC. P.1-63.

Pilon M. (2009), *Genre et scolarisation des enfants en Afrique subsaharienne*. Paris : CEPED. In Lange Marie-France (ed.), Pilon Marc (ed.). *Famille et impératif scolaire*. Paris : Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, (8), 7-16.

Plane J.M. (2003), *Management des organisations –Théories, concepts, cas*. Paris : Dunod

Plücker J.A (1998), *The Relationship between school climate conditions and students aspirations*. The Journal of Educationnal Research, Vol.12, 240-246.

PNUD (1990-2005), *Rapport mondial sur le développement humain*. Paris: Economica.

PNUD (1997), *Analyse du secteur de l'éducation au Rwanda*. Kigali.

PNUD (2005), *Rapport mondial sur le Développement humain 2005*. Paris : Economica.

PNUD (2009), *Rapport national sur le Développement humain 2008*. Washington DC.

PNUD (2009), *Rapport national sur le Développement humain du Burundi en 2009*. Bureau PNUD/Burundi.

PNUD (2010), *Rwanda Millennium development goals progress report*. Kigali.

Prince K.C. (1988), *Ten steps to a successful magnet program: Research in brief*. Washington, DC: Unated states department of education, Office of Educational Research and Improvement.

Psacharopoulos G. (2007), *L'effet de l'éducation sur l'emploi, les salaires et la productivité : une perspective Européenne*. European expert network on economics of education. EENEE.

Psacharopoulos G. et Patrinos H. A. (2002), *Returns to investment in Education.A further update, Policy Research Working Paper*. The World Bank Education Unit, Latin America and the Caribbean Region. en ligne :<http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/>

WDSP/IB/2002/09/27/000094946_02091705491654/Rendered/PDF/multi0page.pdf , accédé le 4/05/2011.

Psacharopoulos G. et Woodhall M. (1988), *L'éducation pour le développement : analyse du choix d'investissement*. Paris : Economica. 284 p.

Reginard G., Bracewell et Laferriere T. (1996), *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire revue documentaire*. Une collaboration de l'université de Laval et de l'Université de McGill. Canada.

Remi C. (1964), *Education et aspiration professionnelle*. In *Tiers-Monde*. Tome 5, n°17, 61-82.

République du Burundi (2001), *Rapport du programme national d'action enfin de décennie dans le cadre du sommet mondial pour les enfants*. Bujumbura.

Reyntjens F. (1994), *L'Afrique des Grands Lacs en crise, Rwanda-Burundi (1988-1994)*. Paris : Karthala.

Ross D. et Shillington R. (1989), *Données de base sur la pauvreté au Canada 1989*. Ottawa : Conseil canadien de développement social.

Rousseau J. et Leblanc P. (1992), *La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents*. Dans *Actes du 1^{er} Symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec : PUQ.

Royer E. et al. (1993), *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille*. Laval : centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Bulletin du CRIRES, volume 1, n°1, p.1-8.

Rwanda Demobilization and Reintegration Commission (2007), *Second independent evaluation of ex-combatants*. Kigali.

Saguin R. (1998), *Elaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique*. Paris: UNESCO.

Sardan O.J.P. (2010), *Local governance and public goods in Nigeria*. Working paper n°10, Africa power and politics programmes, and overseas development institute. London.

Shepard L. A. et Smith M. L. (1990), *Flunking Grades: Research and Policies on retention*. London: The Flamer Press, Education Policy Perspectives Series.

Sinclair M. (2003), *Planifier l'éducation en période d'urgence*. Paris : UNESCO.

Siniscalco M.T. (2002), *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Genève: UNESCO, BIT, série 13.

Slobodanka B.T. (2003), *Armed conflicts and food security*. FAO: Agriculture and development economic division.

Stufflebeam D. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : Editions NHP, 464 p.

Sullivan M. (1988), *Analyse comparative des décrocheurs et des non décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto : Service des publications du Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Sylla K. (2004), *L'éducation en Afrique*. Paris : L'Harmattan.

Ta Ngoc Chau (1969), *Les aspects démographiques de la planification de l'enseignement*. Paris : UNESCO, IPE, n°2.

The New partnership for African's development (2005), *Cadre politique de reconstruction post-conflit en Afrique*. Programme pour la gouvernance, la paix et la sécurité. http://www.iag-agi.org/bdf/fr/kiosque/tri_typedoc.html accédé le 22/01/2009.

Titeca K. and De Herdt T. (2011), *Real governance beyond the failed state': negotiating education in the Democratic Republic of Congo*. African Affairs Advance Access. Oxford University Press.

Titeca, K. (2009), *The changing Cross-border Trade Dynamics between North-western Uganda, North-eastern Congo and Southern Sudan*. Crisis States Working Paper 63 series 2, London

School of Economics and Political Science, Crisis States Research Centre, London.
<http://www.crisisstates.com/download/wp/wpSeries2/WP63.2.pdf> accédé le 30/12/2010.

Tumsifu S. (1999), *Impact de l'idéologie éducative sur le génocide rwandais de 1994*. Butare: E.U.R.

UNESCO (1963), *Groupe de planification de l'éducation. Rapport de la 2^{ème} mission au Rwanda*. Paris.

UNESCO (1987), *Coping with drop-out: a handbook*. Bangkok (Thailand): Regional Office for Education in Asia and Pacific.

UNESCO (1998), *Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission : l'abandon et redoublement dans l'enseignement primaire*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2000), *Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Ed. Unesco

UNESCO (2002), *Scolarisation primaire Universelle : Un objectif pour tous*. MINEDAF VIII.

UNESCO (2003), *Appui aux institutions de formation des enseignants au Rwanda*. Rapport final. Kigali.

UNESCO (2003), *Impact de la scolarisation des filles. Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh, Sénégal*. Paris: IPE.

UNESCO (2003), *La demande d'éducation en République démocratique du Congo*. Kinshasa.

UNESCO (2003), *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2005), *Education pour tous en Afrique. Repère pour l'action*. Pôle de Dakar : BRED.A.

UNESCO (2006), *Ecole et décentralisation. Etudes conduite en Afrique de l'Ouest*. Paris: Bureau Régional de l'Afrique de l'Ouest et du Centre.

UNESCO (2007), *Rapport mondial sur le suivi de l'EPT 2007. Un bon départ*. Paris. Edition UNESCO.

UNESCO (2008), *La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant*. Dakar : BREDIA.

UNESCO (2008), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité: l'importance de la Gouvernance*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009. Statistiques comparées de l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2010), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010. Atteindre les marginalisés*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2011), *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous. La crise cachée : Les conflits armés et éducation*. Paris : UNESCO.

UNICEF (2000), *Situation "Enfants soldats". Pour chaque enfant Education, Santé Egalité, Protection. Faisons avancer l'humanité*. Soudan. http://www.unicef.org/french/publications/files/FR_Press_Summary.pdf accédé le 30/04/2011.

Union des Fédérations des Associations de parents de l'Enseignement Catholique (2008), *Les travaux à domicile à l'école primaire contribuent-ils à renforcer les inégalités sociales?* Bruxelles : Analyse UFAE n°35.

USAID (2009), *A brief review of data on ten key issues*. Education Policy and Data Centre. Global Education Trends 1970-2025. <http://www.usaid.org>. accédé le 22/12/2009.

Vallerand R.J. et Thill E. (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec (Laval) : Editions études vivantes-Vigot, 3-39.

Van Der Maren J.M (1999), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vansina Jan. (1972), *La légende du passé. Traditions orales du Burundi*, Musée royal de l'Afrique centrale. Belgique: Tervuren.

Verhaghe J. (2007), *School fee practice and policy in the DRC: Frais de fonctionnement or fonds de famille?* Kinshasa: UNICEF, p.1-35.

Verspoor A. (2005), *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation en Afrique*. Paris: ADEA. <http://unesdoc.unesco.org/Uli> accédé le 19/02/2011.

Vidal (1999), *Le génocide des Rwandais tutsis: les rhétoriques négationnistes*. Bruxelles : Autrement.

Violette M. (1991), *L'école ...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et des décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.

Wackerman G. (2004), *L'Afrique en dissertations corrigées et dossiers*. Paris: Ellipses, 413 p.

Webber A. (2009), *The causes of politization of ethnicity: A comparative case study of Kenya and Tanzania. Working paper n°47*, University of Zurich: CIS. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.fm?abstract_id=1643450 accédé le 22/03/2011.

Wellington H. W. (1905), *The history of the Congo Free State*. New York & London: World History at KMLA. <http://www.zum.de/whkmla/region/centrafrica/congofreestate.html> accédé le 30/02/2011.

West M. et Patterson M. (1999), *The productivity gap*. New Economy, 6 (1). In OECD Commissioned paper (2003). *School leaders: Challenging roles and implication on the teacher and school effectiveness*. University of Tasmania.

World Bank (2003), *Education in Rwanda. Accelerating the agenda for post – conflict. Human development*. Washington. D.C.: World Bank.

World Bank (2004), *Democratic Republic of Congo. Country Status Report on education*. Africa Region. Washington D.C. : World Bank.

World Bank (2006), *Burundi : diagnostique et perspectives pour une nouvelle politique burundaise dans le contexte de l'éducation gratuite pour tous. County status report*. Washington DC.: World Bank.

World Bank (2011), *Rwanda education country status report: Toward quality enhancement and achievement of universal nine year basic education*. Washington DC. : World Bank.

Youdi R.V. (2006), *Les effets des conflits et violences sur la scolarisation en RDC*. Présentation dans un colloque international tenu à Yaoundé du 6 au 10 mars 2006. Yaoundé.

Référence électroniques

<http://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cg.html> (accédé le 18/04/ 2011).

<http://www.defait-maeci.ge.ca/2009> accédé le 14/02/2010

<http://stats.ius.unesco.org> consulté du 2007-2011

<http://www.unhcr.fr/4ad2f246e.html> accédé le 12/08/2008.

<http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=21215&Cr=Congo&Cr1=> consulté le 09/02/2011

<http://www.unicef.org/french/newsline/pr/1998/index.html> accédé le 24/11/2008.

http://www2.unicef.org/education/rwanda_58024.htm, accédé le 03/12/2011

<http://hdr.undp.org> accédé le 16/03/2011.

<http://membres.multimania.fr/arcasbl/index.htm>, accédé le 19/02/2009

<http://www.gateway.gov.rw> accédé le 04/05/2007

<http://USAID.org> consulté 15/11/2009

<http://www.poledakar/chapitre4.>, accédé le 12/08/2009

http://insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/fporsoc02b.pdf accédé le 17/03/2011

<http://www.surveystore.info/NSarticle/enquete-par-questionnaire.asp>

<http://www.spss.com> accédé le 22/03/2011

<http://www.eric.univ-lyon2.fr> Rokotomalala, Laboratoire Eric. accédé le 22/03 :2011.

<http://www.csmb.qc.ca/plandereussite/survol/p/directeur-p.html> accédé le 17/04/2011.

<http://www.oveo.org> accédé le 18/04/2011

http://www.amategeko.net/display_rubrique.ph, accédé le 13/09/2009.

<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codeTheme> consulté le 17/05/2011.

http://www.lexilogos.com/afrique_carte.htm

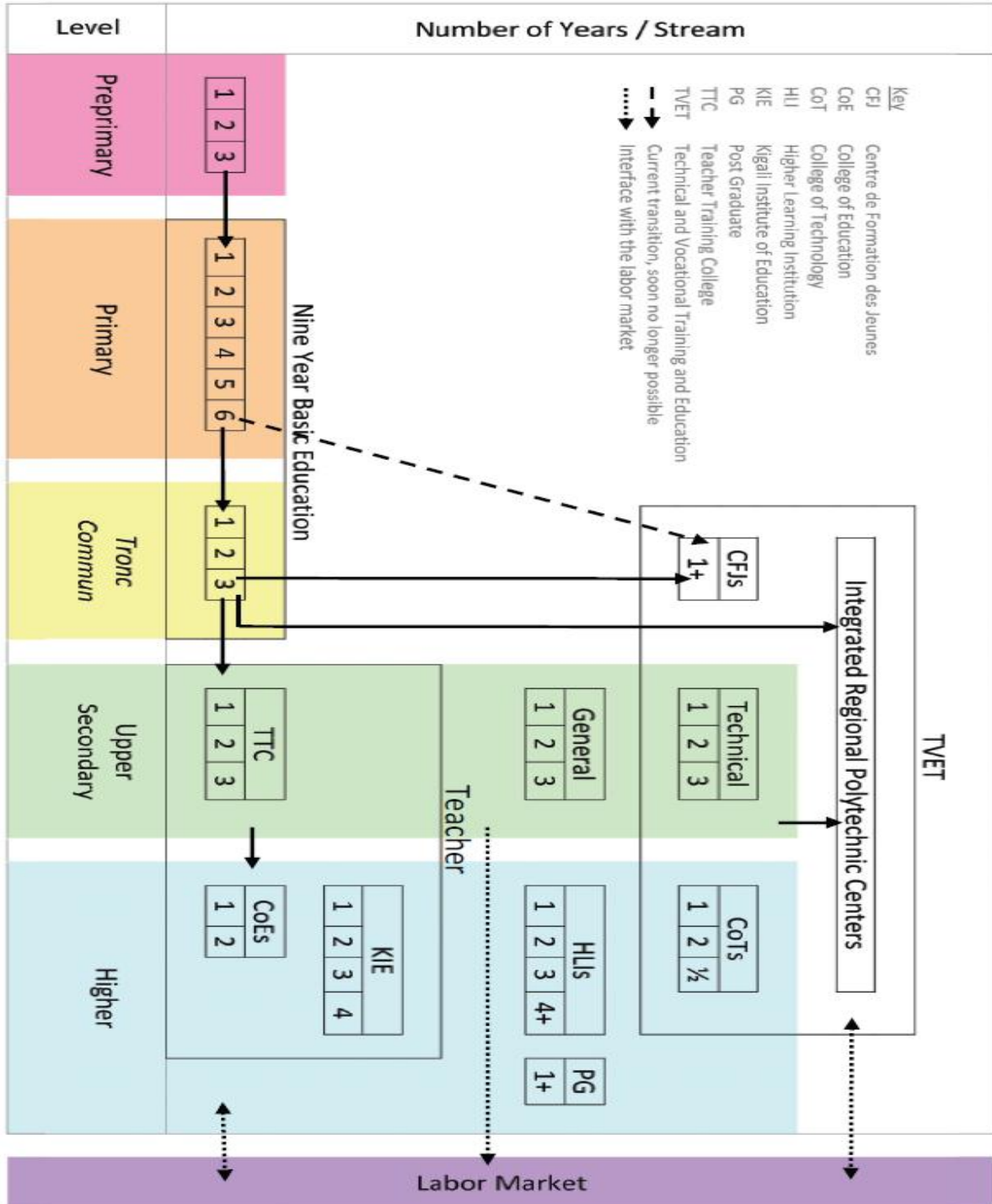
Annexes

Annexe 2 : Structure du système éducatif en RDC

Education level	Type of school	Theoretical age (years)	Minimum entry qualification	Duration (years)	Certificate/diploma awarded
Primary	Primary	6-11	None	6	<i>Certificat d'études primaires</i>
Secondary					
General	General	12-17	Certificat d'études primaires	6	<i>Diplôme d'état d'études secondaires du cycle long^a</i>
Teacher training	Normale				
Technical	Technique				
Vocational	Professionnelle	12-16		5	<i>Brevet/Certificat d'aptitude professionnelle</i>
Higher					
University	University	18-20/22	Diplôme d'Etat – cycle long	1st cycle – 3 years	<i>Graduat</i>
				2 nd cycle – 2 years	<i>Licencié^b</i>
				3 rd cycle – 2 years	<i>Diplôme d'études supérieures</i>
	University	not applicable	Diplôme d'Etudes supérieures	4-7 years	<i>Doctorat</i>
Non-university	Institut Supérieur Pédagogique (ISP)	18-20/22	Diplôme d'Etat – cycle long	1st cycle – 3 years	<i>Graduat en pédagogie appliquée^c</i>
				2 nd cycle – 2 years	<i>Licencié en pédagogie appliquée^d</i>
	Institut Supérieur Technique (IST)	18-20/22	Diplôme d'Etat – cycle long	1st cycle – 3 years	<i>Ingénieurs techniciens</i>
				2 nd cycle – 2 years	<i>Ingénieurs</i>

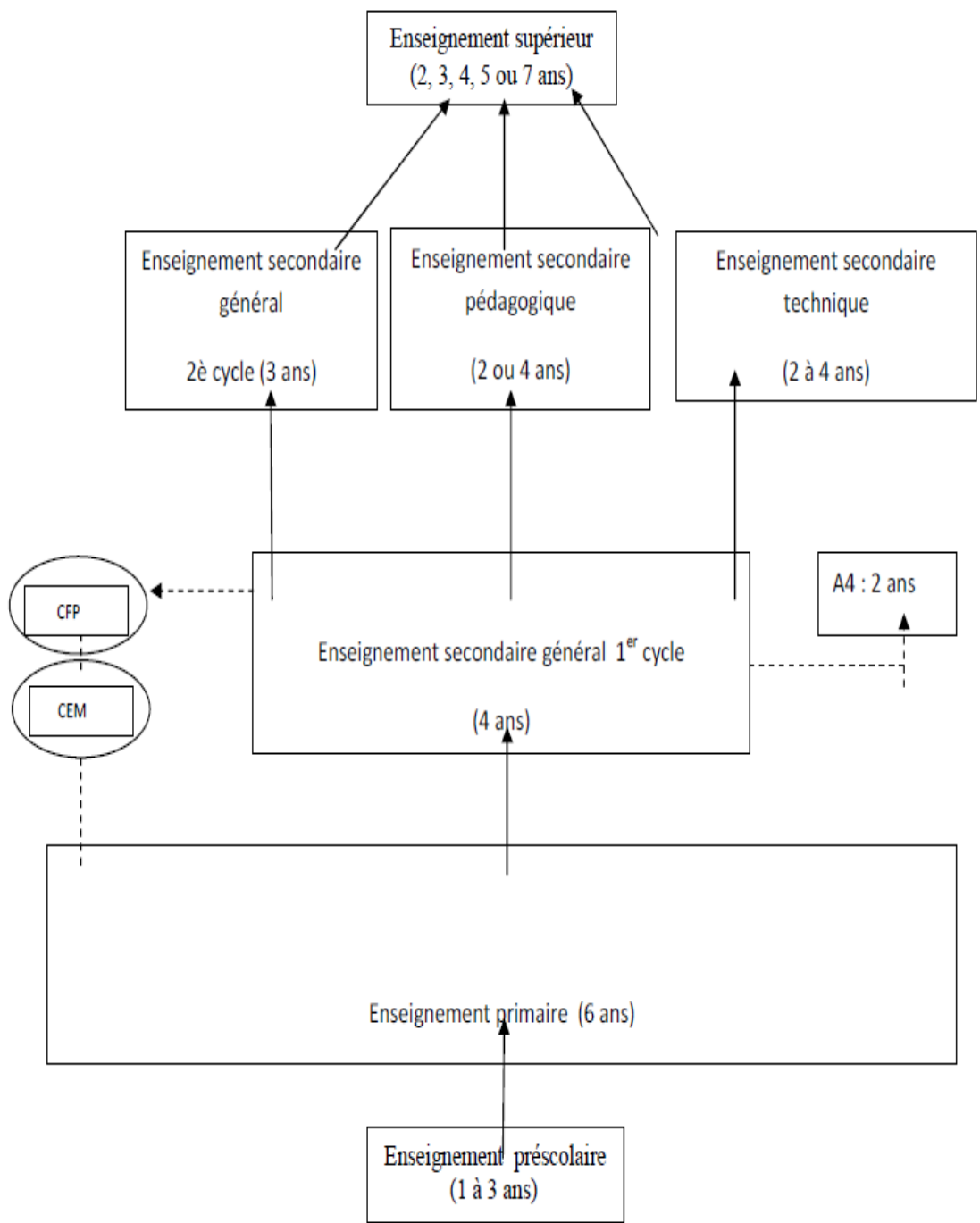
Source : World Bank/RDC (2004)

Annexe 3 : Structure du système éducatif au Rwanda



Source: World Bank/Rwanda (2011).

Annexe 4 : Structure du système éducatif au Burundi



Source : MINEDUC/Burundi (2006)

Annexe 5 : Liste des variables globales et relatives aux élèves

Variables globales		
N°	Code	Nom de la variable
1	Province	Province
2	District	District
3	Nom ecole	Nom de l'école
4	Va1	Statut de l'école
5	Va2	Milieu
Variables spécifiques à l'élève		
1	Va3	Sexe d'élève
2	Va4	Age de l'élève
3	Va5	Caractéristique survie des parents
4	Va6	Profession des parents
5	Va7	Niveau d'études du père
6	Va8	Niveau d'études de la mère
7	Va9	Nombre d'enfant en famille
8	Va10	Nombre des frères/Sœurs scolarisés
9	Va11	Distance domicile de l'élève et école
10	Va12	Classe
11	Va13	Ratio élèves-classe
12	Va14	Pupitre
13	Va15	Livre
14	Va16	Uniforme
15	Va17	Visite parents classe
16	Va18	Visite parent école
17	Va19	Temps de faire le devoir à la maison
18	Va20	Faire devoir à domicile
19	V01	Redoublement
20	V02	Abandon
21	Va21	Aspiration professionnelle
22	Va22	Souhait de changer d'école
23	Va23	Repas dans le cadre familial
24	Va24	Repas dans le cadre scolaire

Annexe 6 : Liste des variables relatives aux enseignants

Variables spécifiques à l'enseignant		
1	Vb1	Sexe
2	Vb2	Age
3	Vb3	Etat Civil
4	Vb4	Distance école-ménage
5	Vb5	Nombre d'enfants en charge
6	Vb6	Salaire
7	Vb7	Activité génératrice de revenu
8	Vb8	Type de contrat
9	Vb9	Champ
10	Vb10	Maison
11	Vb11	Diplôme
12	Vb12	Diplôme pédagogique
13	Vb13	Formation pédagogique
14	Vb14	Formation gestion école
15	Vb15	Utilisation ordinateur
16	Vb16	Ratio classe
17	Vb17	Pupitre
18	Vb18	Type de mur-école
19	Vb19	Livre du maître
20	Vb20	Livres de l'élève
21	Vb21	Bibliothèque
22	Vb22	Prime
23	Vb23	Visite parents classe
24	Vb24	Reconnaissance de l'état de l'école
25	Vb25	Participation planification de l'école
26	Vb26	PTA
27	Vb27	Caisse de l'école
28	Vb28	Type de direction de l'école
29	Vb29	Appréciation du programme
30	Vb30	Devoir aux élèves
31	Vb31	Causes de l'échec des élèves
32	Vb32	Causes d'abandon
33	Vb33	Choix professionnel
34	Vd34	Souhait de changer d'école

Annexe 7 : Liste des variables relatives au directeur et leurs codes

N°	Code	Nom de la variable
1	Vd1	Sexe
2	Vd2	Age
3	Vd3	Etat civil
4	Vd4	Langue étrangère
5	Vd5	Expérience comme enseignant
6	Vd6	Expérience direction
7	Vd7	Salaire
8	Vd8	Maison
9	Vd9	Parcelle
10	Vd10	Diplôme élevé
11	Vd11	Diplôme pédagogique
12	Vd12	Formation pédagogique
13	Vd13	Formation gestion école
14	Vd14	Effectif école
15	Vd15	Enseignants qualifiés
16	Vd16	Electricité
17	Vd17	Bureau du directeur
18	Vd18	Bibliothèque
19	Vd19	Toilettes
20	Vd20	Jardin scolaire
21	Vd21	Logement de service
22	Vd22	Terrain et équipement scolaire
23	Vd23	Eau potable
24	Vd24	Capitation Grant
25	Vd25	Taux de réussite à l'examen national
26	Vd26	Taux de redoublement
27	Vd27	PTA
28	Vd28	Assemblée générale
29	Vd29	Visite maire de district
30	Vd30	Aide matérielle des parents
31	Vd31	Participation des parents à la planification
32	Vd32	Budget annuel
33	Vd33	Nombre des réunions
34	Vd34	Domaine d'intervention auprès des enseignants
35	Vd35	Motivation des enseignants
36	Vd36	Appréciation de la profession enseignante par la population
37	Vd37	Temps consacré aux tâches administratives
38	Vd38	Document officiels et pédagogiques
39	Vd39	Ecart prévision financière et réalisation
40	Vd40	Décentralisation
41	Vd41	Cause d'échecs scolaires
42	Vd42	Causes d'abandon scolaire
43	Vd43	Souhait de changer d'école
44	Vd44	Choix de profession
45	Vd45	Documents financiers

Annexe 7 : Liste des variables relative aux parents

N°	Code	Nom de variable
1	Vc1	Sexe
2	Vc2	Age
3	Vc3	Nombre d'enfants
4	Vc4	Frais scolaire
5	Vc5	Profession
6	Vc6	Repas dans le cadre familial
7	Vc7	Niveau d'études
8	Vc8	Reconnaissance des cours prévus pour leur enfant
9	Vc9	Livres-enfant
10	Vc10	Reconnaissance du nom d'enseignant de l'enfant
11	Vc11	Résultat de l'enfant
12	Vc12	Réunion des parents
13	Vc13	Visite classe
14	Vc14	Information sur l'état de l'école
15	Vc15	Participation aux activités de l'école
16	Vc16	PTA
17	Vc17	Domaine n'intervention
18	Vc18	Prévision de besoins de l'enfant
19	Vc19	Type de gestion
20	Vc20	Patrimoine de l'école
21	Vc21	Chèque
22	Vc22	Aide au devoir à domicile
23	Vc23	Causes de l'échec scolaire
24	Vc24	Cause de l'abandon scolaire
25	Vc25	Appréciation du travail de l'enseignant

Annexe 8 : Répartition écoles enquêtées par province

		Frequence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valid	ESTERN PROV.	21	23.6	23.6	23.6
	KIGALI CITY	10	11.2	11.2	34.8
	NORTHERN PROV.	15	16.9	16.9	51.7
	SOUTHERN PROV.	23	25.8	25.8	77.5
	WESTERN PROV.	20	22.5	22.5	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

Annexe 9 : Statistiques descriptives de l'échantillon élèves

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Va1	831	1	3	2.01	.821
Va2	831	1	3	2.43	.734
Va3	831	1	2	1.48	.500
Va4	831	1	3	2.20	.595
Va5	831	1	2	1.48	.500
Va6	831	1	2	1.35	.478
Va7	831	1	5	4.15	.790
Va8	831	1	5	4.15	.685
Va9	831	1	5	1.83	1.072
Va10	831	1	2	1.64	.480
Va11	831	1	2	1.50	.500
Va12	831	1	4	3.23	.885
Va13	831	1	3	2.43	.662
Va14	831	1	2	1.60	.490
Va15	831	1	2	1.81	.396
Valid N (listwise)	831				

Source : Notre enquête de 2007-2009

Annexe 10 : Statistique descriptives de la strate des parents interrogés

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Vp1	354	1	3	1.99	.814
Vp2	354	1	3	2.44	.736
Vp3	354	1	2	1.49	.501
Vp4	354	1	3	2.04	.512
Vp5	354	1	5	3.17	1.384
Vp6	354	1	4	1.88	1.062
Vp7	354	1	2	1.65	.478
Vp8	354	1	2	1.91	.291
Vp9	354	1	2	1.61	.489
Vp10	354	1	2	1.36	.482
Vp11	354	1	4	3.07	.464
Vp12	354	1	2	1.89	.314
Vp13	353	1	2	1.91	.292
Vp14	354	1	2	1.63	.484
Vp15	353	1	4	3.33	.798
Vp16	354	1	5	2.79	1.464
Valid N (listwise)	353				

Source : Notre enquête de 2007-2009

Annexe 11 : Statistiques descriptives de l'échantillon des directeurs interrogés

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Vd1	89	1	3	1.99	.819
Vd2	89	1	3	2.40	.750
Vd3	89	1	2	1.24	.427
Vd4	89	1	4	2.81	.658
Vd5	89	1	2	1.07	.252
Vd6	89	1	4	2.81	.940
Vd7	89	1	3	2.40	.782
Vd8	89	1	3	2.40	.709
Vd9	89	1	3	2.10	.658
Vd10	89	1	2	1.96	.208
Vd11	89	1	2	1.01	.106
Vd12	89	1	2	1.97	.181
Vd13	89	1	2	1.63	.486
Vd14	89	1	2	1.24	.000
Vd15	89	1	6	3.44	1.559
Valid N (listwise)	89				

Source : Notre enquête de 2007-2009

Annexe 12 : Statistiques descriptives de l'échantillon des enseignants interrogés

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Ve1	890	1	3	1.99	.815
Ve2	831	1	3	2.43	.734
Ve3	888	1	2	1.54	.499
Ve4	890	1	4	1.99	.619
Ve5	890	1	3	1.97	.544
Ve6	890	1	4	2.12	.786
Ve7	890	1	1	1.00	.000
Ve8	890	1	2	1.39	.489
Ve9	706	1	2	1.95	.217
Ve10	890	1	2	1.36	.481
Ve11	890	1	2	1.16	.363
Ve12	890	1	2	1.51	.500
Ve13	890	1	5	2.55	.862
Ve14	890	1	2	1.67	.471
Valide N (listwise)	647				

Source : Notre enquête de 2007-2009

Annexe 13 : Modèle d'estimation des coefficients VIF à la variable redoublement

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
	A	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
(Constante)	2,313	,249		9,303	,000		
Va1	,043	,023	,072	1,872	,062	,569	1,759
Va2	,049	,026	,061	1,883	,060	,803	1,245
Va3	-,058	,029	-,059	-2,006	,045	,974	1,027
Va4	-,441	,025	-,532	-17,822	,000	,942	1,061
Va5	-,006	,021	-,008	-,267	,789	,942	1,062
Va6	,024	,031	,023	,768	,443	,946	1,057
Va7	,040	,025	,066	1,587	,113	,490	2,040
Va8	-,080	,029	-,114	-2,810	,005	,509	1,965
Va9	,007	,044	,013	,153	,879	,111	8,990
Va10	,036	,046	,067	,773	,440	,112	8,892
Va11	-,025	,014	-,055	-1,867	,062	,956	1,047
Va12	,022	,030	,023	,737	,461	,875	1,143
Va13	,042	,021	,075	2,020	,044	,607	1,646
Va14	-,021	,029	-,028	-,728	,467	,588	1,701
Va15	-,011	,027	-,015	-,421	,674	,629	1,590
Va17	,018	,046	,016	,402	,688	,530	1,888
Va18	-,031	,042	-,031	-,737	,461	,482	2,073
Va19	,008	,039	,008	,213	,832	,547	1,830
Va20	,006	,034	,006	,180	,857	,712	1,405
Va21	,006	,011	,018	,550	,582	,790	1,266
Va22	,005	,033	,005	,165	,869	,797	1,254
Va23	,002	,027	,002	,073	,941	,853	1,172
Va24	-,050	,038	-,045	-1,329	,184	,743	1,346
Vb1	,004	,029	,004	,125	,901	,941	1,063
Vb2	,026	,029	,033	,905	,366	,629	1,589
Vb3	-,069	,033	-,076	-2,078	,038	,636	1,572
Vb4	-,016	,013	-,037	-1,226	,221	,913	1,095
Vb12	,007	,040	,005	,182	,856	,967	1,034
Vb15	-,052	,034	-,045	-1,538	,124	,967	1,034

a. Variable dépendante : V01 Avez-vous redoublé la classe depuis la première année

R= 57,4%

R-deux= 33%

R-deux ajusté = 30,5%

Annexe 14 : Modèle d'estimation des coefficients VIF à la variable abandon

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
	A	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
(Constante)	1,329	,276		4,824	,000		
Va1	,017	,023	,031	,746	,456	,566	1,767
Va2	-,015	,026	-,020	-,578	,564	,801	1,249
Va3	-,015	,029	-,016	-,508	,611	,974	1,027
Va4	-,001	,029	-,001	-,018	,985	,675	1,481
Va5	-,037	,021	-,056	-1,750	,081	,943	1,060
Va6	-,073	,031	-,075	-2,339	,020	,946	1,057
Va7	-,007	,026	-,013	-,286	,775	,489	2,046
Va8	-,018	,029	-,028	-,632	,527	,504	1,983
Va9	-,023	,044	-,048	-,515	,607	,111	8,980
Va10	-,004	,046	-,007	-,080	,937	,113	8,888
Va11	-,002	,014	-,005	-,144	,886	,955	1,047
Va12	,042	,031	,047	1,368	,172	,836	1,196
Va13	,034	,021	,064	1,573	,116	,586	1,706
Va14	-,029	,030	-,040	-,974	,331	,582	1,718
Va15	,014	,027	,020	,514	,608	,630	1,588
Va16	-,053	,096	-,019	-,551	,582	,819	1,221
Va17	,062	,047	,058	1,331	,184	,512	1,951
Va18	-,018	,043	-,019	-,425	,671	,483	2,070
Va19	,008	,039	,009	,211	,833	,546	1,830
Va20	-,047	,034	-,052	-1,393	,164	,710	1,408
Va21	,002	,010	,008	,253	,801	,932	1,073
Va22	-,023	,033	-,025	-,712	,477	,824	1,214
Va23	-,011	,026	-,014	-,435	,664	,914	1,094
Vb1	,010	,029	,011	,350	,726	,945	1,058
Vb2	-,044	,023	-,060	-1,858	,064	,950	1,053
Vb4	-,021	,013	-,053	-1,617	,106	,913	1,096
Vb12	-,008	,040	-,007	-,212	,832	,974	1,027
Vb15	,095	,034	,089	2,800	,005	,966	1,035
V01	,371	,035	,400	10,471	,000	,675	1,481

a. Variable dépendante : V02 Avez-vous abandonné l'école au moins une fois depuis la première année?

R=46,4%

R-deux=21,6%

R-deux ajusté=18,7%

Annexe 15 : Questionnaire destiné aux élèves

<p>Nom de l'école:</p> <p>Secteur :</p> <p>District :</p> <p>Province :</p> <p>Pays :</p>
--

<p>N° Ecole :</p> <table border="1"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>				

1. **Vous êtes** (Cochez la case correspondante) :

Garçon

Fille

2. **Quel âge avez-vous ?** (Ecrivez le nombre) _____ ans

3. **Tes parents sont-ils en vie :** (Cochez la case correspondante)

Tous deux

Papa seulement

Maman seulement

Aucun

4. **Quelle est la profession de tes parents?** (Cochez la case correspondante)

Enseignant/directeur de l'école

Fonctionnaire autre que Directeur/Enseignant

Agriculteur

Commerçant

Ouvrier

5. **Quel est le diplôme le plus supérieur que ton papa a obtenu :** (Cochez la case correspondante)

Doctorat

Maîtrise

Licence/Bachelor's

Diplôme du secondaire

Certificat de l'école primaire

Aucune

6. **Quel est le diplôme le plus supérieur que ta mère a obtenu :** (Cochez la case correspondante)

Doctorat

Maîtrise

Licence/Bachelor's

Diplôme du secondaire

Certificat de l'école primaire

Aucune

7. **Vous êtes combien d'enfant dans votre famille?:** (Cochez la case correspondante)

1 enfant

3 enfants

5 enfants

Plus de 5

8. **Faites-vous combien de temps pour arriver à l'école?** _____ minutes

9. **Vous êtes en quelle année ?** (Cochez la case correspondante)

3^{ème}

5^{ème}

10. **Vous êtes à combien dans votre classe? Nombre élèves :** _____

11. Vous vous assailliez à combien sur le pupitre dans votre classe ?

Nombre élève : _____

12. Avez-vous un livre: (Cochez la case correspondante)

- Pour chaque cours
- Pour un 1/2 des cours
- Pour 1/4 des cours
- Aucun

13. Portez-vous l'uniforme dans votre classe ?

- Oui
- Non

14. Quand vous vous présentez en classe sans uniforme, le maître vous ?

- Puni
- Renvoie
- Convoque le parent
- Étudier comme les autres

15. Tes parents t'ont-ils visité pendant le cours en classe?

- Oui
- Non

16. Tes parents t'ont-ils visité à l'école?

- Oui
- Non

17. Après les cours, les parents vous donnent-ils le temps de faire l'étude à la maison?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

Si non, que vous demandent-ils de faire _____

18. Si votre maître vous donne un devoir à domicile, le faites-vous régulièrement ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

Si c'est non, pourquoi?

19. Les parents vous aident-ils à faire votre devoir à domicile ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

Si oui, qui vous aide à faire votre devoir à domicile : (Cochez la case correspondante)

- Papa
- Maman
- Papa et Maman
- Frère ou sœurs

20. Avez-vous redoublé la classe depuis la première année? (Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

21. Si oui, pourquoi avez-vous échoué? _____

22. Avez-vous abandonné l'école au moins une fois depuis la première année?(Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

Si oui, pourquoi avez-vous abandonné l'école ? _____

23. Dans votre classe, les meilleurs élèves sont-ils encouragés officiellement (cadeau d'honneur, prix,) ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

24. Vous pensez que le redoublement est pour vous (cochez une seule case) :

- Très bonne
 Bonne
 Pas bonne
 Mauvais

25. Indiquez la place et les points que vous avez obtenus depuis la première année

Classe	Place gagné	Point obtenu
Exemple: 2 ^{ème} année	3 ^{ème} /90 élèves	82%
1 ^{ère} année		
2 ^{ème} année		
3 ^{ème} année		
4 ^{ème} année		
5 ^{ème} année		

26. Si vous deviez choisir une profession, choisiriez-vous d'être: (Cochez la case correspondante)

- Agriculture/Élevage
 Commerçant
 Enseignant
 Médecine
 Administration/Finance v
 Autre

27. Votre école est-elle: (Cochez la case correspondante)

- Très bonne
 Bonne
 Pas bonne
 Médiocre

Pourquoi ? _____

28. Si vous aviez les moyens, pourriez-vous changer d'école?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

Pourquoi ? _____

29. A la maison vous mangez combien des fois par jour?

- Trois fois par jour
- Deux fois par jour
- Une fois par jour
- Une fois les deux jours

Annexe 16 : Questionnaire destiné aux enseignants

Nom de l'école:
Secteur :
District :
Province :

N° Ecole :
┌───┬───┬───┬───┐

CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES

1. Vous êtes (Cochez la case correspondante) :

- Un homme
 Une femme

2. Quel âge avez-vous ? (Ecrivez le nombre) _____ ans

3. Etes-vous? (Cochez la case correspondante)

- Célibataire
 Marié (e)
 Veuf (ve)
 Divorcé (e)

4. Vous vivez (Cochez la case correspondante):

- Seul(e)
 Avec votre famille

5. Vous habitez (Cochez la case correspondante):

- Proche de l'école
 Dans le village ou dans le quartier
 Hors du village ou hors du quartier

6. Combien d'enfants avez-vous ? Indiquez le nombre _____ Enfants

(Cochez la case correspondante):

- _____ Filles
 _____ Garçons

7. Quel est votre salaire mensuel? Indiquez le nombre _____ en Frw

8. Recevez-vous ce salaire : (Cochez la case correspondante):

- Chaque mois
 Chaque trois mois
 A la fin de l'année
 Aucune fois depuis plus d'une année

9. A part le travail d'enseignant, avez-vous d'autres activités génératrices de revenu ? (Cochez la case correspondante):

- Oui
 Non

Si oui, lesquelles ? (Cochez la ou les cases correspondantes):

- Commerce
 Agriculture
 Élevage
 Autre, précisez : _____

10. Avez-vous un champ où vous pouvez faire l'agriculture ou l'élevage ? (Cochez la case correspondante):

- Oui
 Non

11. Etes-vous propriétaire de la maison dans laquelle vous vivez ? (Cochez la case correspondante):

- Oui
 Non

12. Votre maison est-elle en : (Cochez la case correspondante):

- Bois/Sheeting
- Brique à dobe
- Bloc ciments
- Briques cuites

13. La localité dans laquelle vous vivez dispose de :

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Une route goudronnée
- L'électricité
- L'eau potable ou courante
- Un centre de santé
- Un téléphone
- Un poste de police ou une gendarmerie
- Une banque
- Une caisse d'épargne, poste ou agence de micro crédit
- Aucune de ces infrastructures

FORMATION ACADEMIQUE ET PROFESSIONNELLE

14. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ? (Cochez la case correspondante)

- Primaire
- Secondaire
- Baccalauréat
- Licence/Bachelor's
- Maîtrise/Masters
- Doctorat/PhD
- Autre, précisez _____

15. Quel est le diplôme pédagogique le plus élevé que vous avez obtenu (Cochez la case correspondante)

- Aucun diplôme pédagogique
- Humanités pédagogiques
- Supérieur en pédagogie
- Autre diplôme pédagogique d'enseignant, précisez _____

16. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire pédagogique au cours des deux dernières années ? (Cochez la case correspondante)

- Non
- Oui, précisez la durée totale _____ jours

17. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école au cours de deux dernières années ? (Cochez la case correspondante)

- Oui, précisez la durée totale _____ jours
- Non

IDENTIFICATION ET ORGANISATION DE L'ECOLE

18. Votre école est :

- Publique
 Libre subsidiée
 Privée

19. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? Nombre élèves _____

20. Combien de pupitres avez-vous dans votre classe ? Nombre pupitre _____

21. Votre classe est-elle construite en : (Cochez la case correspondante)

- Bois
 Brique à dobe
 Bloc ciments
 Briques Cuites

22. Etes-vous en possession des livres du maître ? (Cochez la case correspondante)

- Pour chaque cours
 Pour 1/2i des cours
 Pour 1/3 des cours
 Aucun

23. Les élèves de votre classe possèdent-ils le livre de l'élève:

- Pour chaque cours
 Pour un 1/2 des cours
 Pour 1/4 des cours
 Aucun

24. Les élèves de votre classe portent-ils l'uniforme ?

- Oui
 Non

25. Si les élèves portent d'uniforme, que faites-vous pour un élève qui se présente en classe sans uniforme ?

- Punir l'enfant
 Renvoyé l'enfant
 Convoquer le parent
 Considérer l'élève comme les autres

26. Y a-t-il dans votre école: (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Un local - bureau pour le directeur
 Un magasin pour garder le matériel
 Une bibliothèque équipée et fonctionnelle
 Une salle spécifique pour les maîtres
 Une boîte à pharmacie/infirmierie
 Un ou des logements de service
 Des toilettes ou des latrines pour les élèves
 Une cantine gratuite
 Une cantine payante (à contribution)
 Un terrain matérialisé de sport
 Une clôture entourant complètement l'école
 L'électricité
 Un point d'eau potable (robinet, puit, forage)

27. Votre école se situe-t-elle dans : (Cochez la case correspondante)

- La ville de Kigali
- Une ville de province
- Un centre du village
- Un milieu rural

28. La localité à laquelle est rattachée l'école de votre enfant dispose de :

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Une route goudronnée
- L'électricité
- L'eau courante
- Une école Tronc commun
- Une école secondaire complète
- Un centre de santé
- Un téléphone
- Un poste de police ou une gendarmerie
- Une banque
- Une caisse d'épargne, poste ou agence de micro crédit
- Aucune de ces infrastructures

29. Votre école participe-t-elle à un programme d'aide particulier :

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Aide du PAM
- Partenariat avec un ONG/une agence de coopération, précisez _____
- Jumelage avec une école à l'étranger
- Projet pilote
- Autres, précisez _____
- L'école ne participe pas à un tel programme

30. En cas de partenariat, quels sont les avantages apportés à votre école ? (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Formation
- Dotation/équipement
- Construction
- Autres, précisez _____
- Aucun avantage

31. Comment jugez-vous les frais scolaires que les élèves payent dans votre école

(Cochez la case correspondante):

- Très élevé
- Elevé
- Moyen
- Pas du tout élevé
- Facile à payer
- Gratuit

32. En moyenne, les enfants de votre école font combien de temps pour arriver à l'école?

_____ minutes

RELATIONS ECOLES, PARENTS ET MILIEU SOCIAL DES ELEVES

33. Lorsque les parents sont convoqués, répondent-ils facilement à cette convocation?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

34. Combien de fois participez-vous à la réunion des parents ?

(Cochez la case correspondante)

- Chaque mois
 Chaque semestre
 Chaque semestre
 Une fois pas an
 Une fois pas an Chaque fois qu'il y a convocation

35. En moyenne, les parents de votre école visitent-ils leurs élèves en classe?

- Oui
 Non

36. Avez-vous fixé un rendez-vous de visite avec le parent de votre classe pour discuter de l'apprentissage des élèves?

- Oui
 Non

37. Le directeur d'école vous informe-il de la situation générale de l'école ?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

38. Participez-vous à la préparation de différents plans de l'école ?

(Cochez la case correspondante)

- Souvent
 Assez souvent
 Parfois
 Jamais

39. Combien des réunions des enseignants sont-elles organisées au cours d'une année scolaire ?

(Indiquer le nombre sur le trait)

- A l'initiative du directeur? _____
 A l'initiative de l'Association des Parents d'élèves (APE/PTA) ? _____
 A une autre initiative, précisez _____

40. Dans votre localité, les parents qui refusent d'envoyer leurs enfants à l'école sont:

(Cochez la case correspondante)

- Très nombreux
 Nombreux
 Peu nombreux
 Inexistant

41. S'ils sont nombreux, quelles sont les raisons ?

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Difficultés financières
 Longue distance pour arriver à l'école
 Travaux familiaux
 Convictions religieuses
 Manque d'intérêt pour l'école
 Autres, précisez : _____

GESTION DE L'ÉCOLE

42. Avec quelle fréquence avez-vous participé à des réunions de l'assemblée générale de votre école ? (Cochez la case correspondante):

- Au moins une fois par semaine
- Environ une fois par quinzaine
- Environ une fois par mois
- Environ une fois par trimestre
- Aucune fois

43. A part votre travail d'enseignant, indiquez les domaines dans lesquels vous conseillez ou intervenez régulièrement dans votre école (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Préparation du budget
- Préparation du plan d'action annuel
- Préparation du plan stratégique
- Chaque fois qu'il y a à faire

44. Connaissez-vous les rôles des enseignants dans la gestion de l'école?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

45. Dans votre école, qui garde l'argent de caisse?

(Cochez la case correspondante)

- Directeur
- Trésorier
- Parent

46. Dans votre école, les élèves participent-ils à la prise de certaines décisions ?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

47. Comment jugez-vous le système de prise de décision du directeur de votre école :

- Dictateur
- Coopérant
- Demande chaque fois avis des autres

48. Pendant l'année scolaire, quelle a été la durée des grèves?

(Cochez la case correspondante)

- Moins de deux semaines
- De deux semaines à moins d'un mois
- De un mois à trois mois
- Plus de trois mois
- Pas de grève

49. Quelles sont la ou les principales raisons de l'absentéisme des enseignants?

(Cochez au maximum 3 cases)

- Les problèmes de santé de l'enseignant
- La seconde activité professionnelle
- Le manque de motivation pour l'enseignement en général
- Le trop grand distance du domicile à l'école
- Les conditions d'enseignement trop dures
- Les visites à la famille
- Les raisons familiales (naissances, mariage, maladies, décès...)
- Le déplacement pour aller chercher le salaire

- La grève
 Aucune réponse

50. Que pensez-vous des contenus actuels d'enseignement ? (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Il faut les maintenir tels quels
 Il faut les alléger
 Il faut les rédiger plus clairement
 Il faut refondre les contenus
 Aucune réponse

51. Connaissez-vous s'il existe dans votre école l'ensemble des programmes et instructions officiels ?
(Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

52. Participez-vous à la prévision de besoins financiers de votre école?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

Si oui, quel était le montant pour cette année scolaire..... FRW

53. Si vous donnez un devoir à domicile à l'enfant, les font-ils régulièrement ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

Si c'est non, connaissez-vous la ou les causes?

DIVERS

54. A quelles causes attribuez-vous en priorité à l'abandon scolaire des élèves de votre école?

55. Vous pensez que le redoublement est pour l'élève (cochez une seule case) :

- Très efficace
 Efficace
 Peu efficace
 Médiocre

56. A quelles causes attribuez-vous en priorité l'abandon scolaire des élèves dans votre école ?

57. Dans votre école, les meilleurs élèves sont-ils encouragés officiellement (cadeau d'honneur, prix,) ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

58. Si vous deviez à nouveau choisir votre profession, vous choisiriez une profession de: *(Cochez la case correspondante)*

- Agriculture/Élevage
- Commerce
- Enseignant
- Administrative/Finance
- Médecine

Pourquoi? _____

59. La préférence de la profession d'enseignant par la communauté est-elle :

- Très élevé
- Élevé
- Pas élevé
- On le fait quand on a manqué autres professions

Pourquoi? _____

63. Si vous aviez les moyens, pourriez-vous changer d'école?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

Pourquoi ? _____

Annexe 17 : Questionnaire destiné aux directeurs

<p>Nom de l'école :</p> <p>Date :</p> <p>Secteur :</p> <p>District :</p> <p>Province :</p> <p>Pays :</p> <p>Administrateur du questionnaire :</p>
--

<p>N° Ecole :</p><p> | | | |</p>

CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES

1. **Vous êtes** (Cochez la case correspondante):

- Un homme
 Une femme

2. **Quel âge avez-vous ?** (Ecrivez le nombre) _____ ans

3. **Etes-vous?** (Cochez la case correspondante)

- Célibataire
 Marié(e)
 Veuf (ve)
 Divorcé(e)

4. **Vous vivez** (Cochez la case correspondante):

- Seul(e)
 Avec votre famille

5. **Vous habitez** (Cochez la case correspondante):

- A l'école
 Dans le village ou dans le quartier où se trouve l'école
 Hors du village ou hors du quartier

6. **Combien de temps mettez-vous habituellement pour arriver à l'école ?** _____

Minutes

7. **Quelle langue étrangère parlez-vous ?** (Cochez la case correspondante)

- Anglais
 Français

8. **Parlez-vous cette langue dans la vie courante ?** (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Oui
 Non

9. **Combien d'années avez-vous été instituteur sans être directeur ?** (Ecrire le nombre) _____ ans

10. **Depuis combien d'années êtes-vous directeur ?** (Ecrire le nombre) _____ ans

11. **Depuis combien d'années êtes-vous directeur dans cette école ?** (Ecrire le nombre) _____ ans

12. **Quel est ton salaire mensuel ?** Nombre _____ Frw

13. **Recevez-vous ce salaire :** (Cochez la case correspondante)

- Chaque fin du mois
 Après plus de un mois
 Plus d'une année

14. **Avez-vous d'autres activités génératrices de revenu ?** (Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

15. **Etes-vous propriétaire de la maison dans laquelle vous vivez ?** (Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

16. Avez-vous une parcelle où vous pouvez faire l'agriculture ou l'élevage? (Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

FORMATION ACADEMIQUE ET PROFESSIONNELLE

17. Quelle est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu? (Cochez la case correspondante)

- Moins de D6
 Secondaire
 Baccalauréat
 Licence/Bachelor's
 Maîtrise/Masters
 Doctorat/PhD.

18. Quel est le diplôme pédagogique le plus élevé que vous avez obtenu (Cochez la case correspondante)

- Aucun diplôme pédagogique
 Humanités pédagogiques
 Supérieur en pédagogie
 Autre diplôme pédagogique d'enseignant, précisez _____

19. Quelle a été la durée de votre formation pédagogique initiale ?

(Cochez la case correspondante)

- Je n'ai pas reçu de formation pédagogique initiale
 Moins de un mois
 De 1 à moins de 3 mois
 De 3 à moins de 6 mois
 Plus de 6

20. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique au cours des deux dernières années ? (Cochez la case correspondante)

- Non
 Oui, précisez la durée totale _____ jours

21. Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école au cours des deux dernières années ? (Cochez la case correspondante)

- Non
 Oui, précisez la durée totale _____ jours

IDENTIFICATION ET ORGANISATION DE L'ECOLE

22. Votre école est :

- Publique
 Libre subsidiée
 Privée

23. Votre école est située dans : (Cochez la case correspondante)

- Milieu urbain
 Milieu semi-urbain
 Rural

24. Quel est le nombre total d'élèves dans votre école ? _____ élèves

25. Nombre total de maîtres qui enseignent dans votre l'école : (Ecrire le nombre, inclure le directeur s'il enseigne) _____ maîtres

26. Quel est le taux de qualification des enseignants de votre école ? _____

27. Nombre de maîtres contractuels dans votre l'école : (Ecrire le nombre) _____ maîtres

28. Nombre de salles de classe dans votre l'école (Ecrire le nombre) _____ salles de classe

29. Y a-t-il dans l'école: (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Un local-bureau pour le directeur
- Un magasin pour garder le matériel
- Une bibliothèque équipée et fonctionnelle
- Une salle spécifique pour les maîtres
- Une boîte à pharmacie/infirmerie
- Un ou des logements de service
- Des toilettes ou des latrines pour les élèves
- Une cantine gratuite
- Une cantine payante (à contribution)
- Un terrain matérialisé de sport
- Un jardin scolaire
- Une clôture entourant complètement l'école
- L'électricité
- Un point d'eau potable (robinet, puit, forage)

29. La localité à laquelle est rattachée votre école dispose de :

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Une route goudronnée
- L'électricité
- L'eau courante
- Un centre de santé
- Un téléphone
- Un poste de police ou une gendarmerie
- Une banque
- Une caisse d'épargne, poste ou agence de micro crédit

30. Votre école participe-t-elle à un programme d'aide particulier :

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Aide du PAM
- Partenariat avec un ONG/une agence de coopération, précisez _____
- Jumelage
- Projet pilote
- Autres, précisez _____
- L'école ne participe pas à un tel programme

31. En cas de partenariat, quels sont les avantages apportés à votre école ? (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Formation
- Dotation/équipement
- Construction
- Autres, précisez _____
- Aucun avantage

32. Votre école a-t-elle reçu le Capitation Grant? (Cochez la case correspondante)

- Aucune fois
- Un seul trimestre
- Deux trimestres
- Tous les mois

33. Dans votre école, les enfants reçoivent-ils le repas de midi (projet school feeding)? (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Oui
- Non

Si oui, depuis quand ? Année _____

34. Quels étaient les taux de réussite de votre école aux examens de fin d'études primaires pour les années:

- 1998/1999 _____
- 1999/2000 _____
- 2000/2001 _____
- 2001/2002 _____
- 2002/2003 _____
- 2003/2004 _____
- 2004/2005 _____
- 2006 _____
- 2007 _____

RELATIONS AVEC LES PARENTS ET MILIEU SOCIAL DES ELEVES

35. Existe-t-il dans votre école un comité des parents ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

36. Lorsque vous invitez les parents pour une réunion de l'assemblée générale, viennent-ils? (Cochez la case correspondante)

- Tous
- La moitié
- 1/3
- Ne viennent pas

37. Votre école a-t-elle reçu la visite du Maire du district ? (Cochez la case correspondante)

- Chaque mois
- Chaque trimestre
- Une fois par an
- Aucune fois

38. Avez-vous des parents d'élèves qui aident votre école sur le plan matériel ?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
 Non

39. Les parents participent-ils à l'élaboration des différents plans de l'école ?

- Oui
 Non

- Si oui, ils ont participé à l'élaboration de : (Cochez la cases ou les cases correspondantes)

- Budget
 Plan d'action annuel
 Plan stratégique de l'école/développement de l'école/projet

40. Combien de réunions de parents d'élèves sont-elles organisées au cours d'une année scolaire ?

(Indiquer le nombre sur le trait)

- à l'initiative du directeur ? _____
 à l'initiative de l'Association des Parents d'élèves (APE/TPA) ? _____
 à une autre initiative, précisez _____

41. Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans les activités scolaires ?

(Cochez la case correspondante)

- Souvent
 Assez souvent
 Parfois
 Jamais

42. Dans votre localité, les parents qui refusent d'envoyer leurs enfants à l'école sont:

(Cochez la case correspondante)

- Très nombreux
 Nombreux
 Peu nombreux
 Inexistant

43. S'ils sont nombreux, quelles sont les raisons ?

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Difficultés financières
 Longue distance pour arriver à l'école
 Travaux familiaux
 Convictions religieuses
 Manque d'intérêt pour l'école
 Autres, précisez : _____

GESTION DE L'ECOLE

44. Avec quelle fréquence avez-vous des réunions avec l'ensemble des enseignants de votre école

(Cochez la case correspondante):

- Au moins une fois par semaine
 Environ une fois par quinzaine
 Environ une fois par mois
 Environ une fois par trimestre

45. Indiquez les domaines dans lesquels vous conseillez ou intervenez régulièrement auprès des enseignants (Cochez la ou les cases correspondantes)

- Préparation d'une leçon
- Leçon modèle dans une classe
- Observation dans une classe pour conseiller l'enseignant
- Organisation du travail de votre équipe d'enseignants

46. Comment trouvez-vous la motivation des enseignants de votre école ?

- Très forte
- Forte
- Moyenne
- Médiocre

47. La profession d'enseignant par la population est-elle :

- Très enviée
- Enviée
- Moins enviée
- A faire parce qu'on n'a pas trouvé autre chose

48. Pensez-vous que les appréciations des parents au travail d'enseignants à leurs enfants sont :

- Très bonnes
- Bonnes
- Moyennement bonnes
- Assez bonnes
- Médiocres

49. Les enseignants de votre école reçoivent-ils une prime payée par les parents?

- Oui
- Non

50. Si oui, quelle sanction donnez-vous aux enfants dont les parents n'ont pas payé la prime d'enseignants? ((Cochez la case correspondante)

- Sanctionner l'enfant
- Donner de travaux manuels à l'enfant
- Chasser l'enfant
- Sanctionner le parent
- Autre, précisez : _____

51. Quel est le temps consacré à vos taches administratives :

(Cochez la case correspondante)

- Moins du quart du temps de présence dans l'école
- Le quart du temps de présence dans l'école
- La moitié du temps de présence dans l'école
- Les trois quarts du temps de présence dans l'école
- Plus des trois quarts du temps de présence dans l'école

52. Avez-vous des problèmes d'absentéisme des enseignants dans votre école ?

(Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

53. Au cours du mois précédent, quel a été le nombre de journées d'absence de maîtres des élèves enquêtés quels qu'en soient les motifs : (maladies, grèves, séminaires, journées pédagogiques, fêtes scolaires, paie...) (Ecrire le nombre)

- Maître de Deuxième année _____
- Maître de Cinquième année _____

54. Quelles sont la ou les principales raisons de l'absentéisme des enseignants?

(Cochez au maximum 3 cases)

- Les problèmes de santé de l'enseignant
- La seconde activité professionnelle
- Le manque de motivation pour l'enseignement en général
- Le trop grand distance du domicile à l'école
- Les conditions d'enseignement trop dures
- Les visites à la famille
- Les raisons familiales (naissances, mariage, maladies, décès...)
- Le déplacement pour aller chercher le salaire
- La grève

55. Que pensez-vous des contenus actuels d'enseignement ? *(Cochez la ou les cases correspondantes)*

- Il faut les maintenir tels quels
- Il faut les alléger
- Il faut les rédiger plus clairement
- Il faut refondre les contenus

56. Avez-vous dans votre école l'ensemble des programmes et instructions officiels ? *(Cochez la case correspondante)*

- Oui
- Non

57. Faites-vous une prévision de besoins financiers de votre école chaque année scolaire? *(Cochez la case correspondante)*

- Oui
- Non

Si oui, quel était le montant pour cette année scolaire..... FRW ;

58. Avez vous obtenu ce montant à :

- 100%
- 75%
- 50%
- 25%

59. Elaborez-vous chaque année scolaire un: *(Cochez la ou les cases correspondante)*

- Plan d'action annuel
- Budget annuel
- Plan de développement de l'école

60. Si oui, qui a participé à l'élaboration de ces plans ? *(Cochez la ou les cases correspondantes)*

- Parents des élèves
- Enseignants
- Secteur administratif
- Agent de l'éducation au district
- Autres, précisez _____

61. Si vous comparez les prévisions budgétaires depuis que vous êtes directeur de cette école et les moyens dont l'école a obtenu, trouvez-vous que : *(Cochez la case correspondante)*

- Les moyens obtenus sont supérieurs aux prévisions
- Il n'y a pas d'écart entre les prévisions et les moyens obtenus
- Les prévisions sont un peu plus supérieures aux moyens obtenus
- Les prévisions sont très supérieures aux moyens obtenus

62. Quel a été le niveau de réalisation du plan d'action annuel 2007 ?

- 100%
- 75%
- 50%
- 25%

Si la réalisation de ce plan est de moins de 100%, quels sont les causes ? _____

63. Si votre école est privée ou communautaire, percevez-vous une subvention de l'état ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

64. A combien s'élèvent les frais scolaires annuels dans votre école en troisième année Frw et en cinquième annéeFrw

65. Pensez-vous que la décentralisation a eu un impact au fonctionnement de l'école qui est:

- Très positif
- Positif
- Aucun
- Négatif
- Très négatif

66. Pensez-vous que la priorité accordée à l'enseignement primaire dans le district est :

- Très grande
- Grande
- Pas grande
- Petite
- Très petite

67. A quelles causes attribuez-vous en priorité l'échec scolaire des élèves?

68. Dans votre école, les meilleurs élèves sont-ils encouragés officiellement (tableau d'honneur, prix, cadeaux....) ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

69. Classez de 1 à 4 les critères pour faire redoubler les élèves (Indiquez le classement sur le trait, 1= le plus important ; 4 = le moins important):

- _____ Moyenne de l'élève
- _____ Rang de l'élève dans la classe
- _____ Age de l'élève
- _____ Comportement (assiduité, participation en classe)

70. Vous pensez que le redoublement est pour l'élève (cochez une seule case) :

- Pas du tout efficace
- Peu efficace
- Efficace
- Très efficace

71. A quelles causes attribuez-vous en priorité l'abandon des élèves?

72. Aimeriez-vous changer d'école si vous en aviez l'occasion ? (Cochez la case correspondante)

- Oui
- Non

73. Si vous deviez à nouveau choisir votre profession, vous choisirez une profession : (Cochez la case correspondante)

- Agriculture/Élevage
- Commerce
- Enseignant
- Administration/Finance
- Médecine
- Autre

Annexe 18 : Questionnaire destiné aux parents

<p>Nom de l'école:</p> <p>Secteur :</p> <p>District :</p> <p>Province :</p> <p>Pays :</p>
--

<p>N° Ecole :</p><p> | | | |</p>

CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES

1. Vous êtes (Cochez la case correspondante) : homme femme
2. Quel âge avez-vous ? (Ecrivez le nombre) _____ ans
3. Etes-vous? (Cochez la case correspondante)
 Marié(e) célibataire veuf (ve) divorcé (e)
4. Vous vivez (Cochez la case correspondante):
 Seul(e) avec votre famille
5. Combien d'enfants avez-vous ? Indiquez le nombre _____ Enfants
_____ Filles _____ Garçons
6. Combien de tes enfants sont scolarisés ? _____ Enfants
_____ Filles _____ Garçons
7. Combien payez-vous par enfant scolarisé à l'école primaire ? Montant _____ FRW
8. Comment jugez-vous les frais scolaires que vous payez à vos enfants de l'école Primaire. (Cochez la case correspondante):
 Très élevé élevé moyen pas du tout élevé le à payer
 Gratuit
9. Votre enfant fait combien de temps pour arriver à l'école ? _____ minutes
10. Etes-vous propriétaire de la maison dans laquelle vous habitez ? (Cochez la case correspondante)
 Oui Non
11. Quel est votre profession actuelle ? (Cochez la case correspondante)

FORMATION ACADEMIQUE ET PROFESSIONNELLE

12. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ? (Cochez la case correspondante)
 Au plus primaire
 Secondaire
 Baccalauréat
 Licence/Bachelor Degree
 Maîtrise/Masters
 Doctorat/PhD

IDENTIFICATION ET ORGANISATION DES APPRENTISSAGES

13. L'école de votre enfant est-elle :
 Publique
 Libre subsidiée
 Privée

14. Vous restez en milieu: (Cochez la case correspondante)

- Urbain
 Semi – urbain
 Rural

15. Connaissez-vous combien des cours fait votre enfant au cours de cette année scolaire? (Ecrire dans les cases correspondantes)

- Oui Non

16. Votre enfant possède-t-il les livres relatifs à ses cours ?

- Oui Non

Si oui, combien des livres a-t-il ? Nombre _____ livres

17. Connaissez-vous le nom de l'enseignant de votre enfant ?

- Oui Non

Si oui, quel est son nom ? _____

18. Connaissez-vous le nombre d'élèves dans la classe de votre enfant ?

(Ecrire le nombre)

- Oui Non

19. La localité à laquelle est rattachée l'école de votre enfant dispose de :

(Cochez la ou les cases correspondantes)

- Une route goudronnée
 L'électricité
 L'eau courante

RELATIONS ECOLES, PARENTS ET MILIEU SOCIAL DES ELEVES

20. Combien de fois participez-vous à la réunion des parents ?

(Cochez la case correspondante)

- Chaque mois
 Chaque semestre
 Une fois par an
 Chaque fois qu'il y a convocation

21. Avez-vous visité votre enfant dans sa classe ?

- Oui Non

22. Avez-vous fixé un rendez-vous de visite avec le maître de votre enfant pour discuter de l'apprentissage de ce dernier?

- Oui Non

23. Le directeur d'école vous informe-il de la situation générale de l'école ?

(Cochez la case correspondante)

- Oui Non

24. Aidez-vous l'école de votre enfant sur le plan matériel ?

(Cochez la case correspondante)

- Oui Non

25. Participez-vous aux différentes activités scolaires de l'école de votre enfant ?

(Cochez la case correspondante)

- Souvent Assez souvent Rarement Jamais

35. Aidez-vous votre enfant à faire son devoir à la maison ? (Cochez la case correspondante)

Oui Non

Si, oui :

Chaque jour Chaque semaine l'enfant me le demande
 Chaque fois, sans que l'enfant ne me le demande rarement

Si c'est non, Pourquoi ?

36. Aidez-vous votre enfant à faire l'étude à la maison? (Cochez la case correspondante)

Oui Non

Si, oui :

Chaque jour Chaque semaine l'enfant me le demande
Chaque fois, qu'il a un devoir à domicile

Si, non, pourquoi :

37. A quelles causes attribuez-vous en priorité le redoublement scolaire des élèves de l'école de votre enfant?

38. Vous pensez que le redoublement est pour l'élève (cochez une seule case) :

Pas du tout efficace peu efficace efficace Très efficace

39. A quelles causes attribuez-vous en priorité l'abandon scolaire des élèves dans votre quartier ?

40. Etes-vous satisfaites du travail d'enseignant dans l'instruction et l'éducation de votre Enfants? (Cochez la case correspondante)

Oui Non

Pourquoi ?

41. L'école de votre enfant est-elle : (Cochez la case correspondante)

Très bonne bonne pas bonne médiocre

Pourquoi?

42. Si vous aviez les moyens, pourriez-vous changer l'école de votre enfant?

(Cochez la case correspondante)

Oui Non

Pourquoi ?

Annexe 19 : Protocole d'entretien avec les agents du Ministère (central)

Thèmes :

1. Politique sectorielle de l'éducation
2. Planification et budgétisation (Niveau central et décentralisé)
4. Gestion de la décentralisation
5. Suivi et évaluation de l'éducation
6. Changements et réformes
7. Education Management Information Système
8. Les forces et les faiblesses de l'éducation dans votre district

Annexe 20 : Protocole d'entretien avec le personnel de l'éducation au district

Thèmes :

1. Planification et budgétisation (Niveau central et décentralisé)
2. Gestion de la décentralisation
3. Priorité de l'éducation dans le district
4. Recrutement, placement et traitement des enseignants
5. Suivi et évaluation de l'éducation dans les écoles (visite administrative et pédagogique)
6. Stratégies de lutte contre le redoublement et l'abandon
7. Les forces et les faiblesses de l'éducation dans votre district

Annexe 21 : Protocole d'entretien avec les abandons scolaire

Thèmes :

1. Situation familiale
2. Type de travail et aspiration professionnelle
3. Causes de non scolarisation
4. Aspiration scolaire

Annexe 22 : Corrélations entre variables

	Va1	Va2	Va3	Va4	Va7	Va8	Va9	Va11	Va12	Va13	Va20	V01	V02
Va1	1												
Corrélation de Pearson		-,296**	,003	-,139**	-,368**	-,319**	-,242**	-,048	-,017	-,238**	-,375**	,130**	,131**
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va2	-,296**	1											
Corrélation de Pearson			-,002	,005	,158**	,039	,148**	,067	-,014	,241**	,201**	,045	-,020
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va3	,003	-,002	1										
Corrélation de Pearson				-,021	-,012	-,005	,035	,007	-,059	,005	,015	-,043	-,034
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va4	-,139**	,005	-,021	1									
Corrélation de Pearson					,040	,031	,059	,050	,013	,098**	,060	-,540**	-,231**
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va7	-,368**	,158**	-,012	,040	1								
Corrélation de Pearson						,667**	,289**	,064	-,018	,201**	,186**	-,027	-,072*
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va8	-,319**	,039	-,005	,031	,667**	1							
Corrélation de Pearson							,267**	,075*	,012	,124**	,128**	-,094**	-,102**
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va9	-,242**	,148**	,035	,059	,289**	,267**	1						
Corrélation de Pearson								,095**	,017	,105**	,158**	,011	-,062
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va11	-,048	,067	,007	,050	,064	,075*	,095**	1					
Corrélation de Pearson									,011	,047	,052	-,075*	-,046
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va12	-,017	-,014	-,059	,013	-,018	,012	,017	,011	1				
Corrélation de Pearson										-,229**	-,024	-,001	,028
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va13	-,238**	,241**	,005	,098**	,201**	,124**	,105**	,047	-,229**	1			
Corrélation de Pearson											,166**	-,008	,012
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
Va20	-,375**	,201**	,015	,060	,186**	,128**	,158**	,052	-,024	,166**	1		
Corrélation de Pearson												-,043	-,089*
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
V01	,130**	,045	-,043	-,540**	-,027	-,094**	,011	-,075*	-,001	-,008	-,043	1	
Corrélation de Pearson													,415**
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831
V02	,131**	-,020	-,034	-,231**	-,072*	-,102**	-,062	-,046	,028	,012	-,089*	,415**	1
Corrélation de Pearson													
N	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831	831

** : La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* : La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).