



**Thèse Présenté par  
Ibrahim BOCOUM**

**UNIVERSITÉ CHEIKH  
ANTA DIOP DE DAKAR**

**Les déterminants de l'efficacité des  
établissements d'enseignement secondaire  
général Le cas des lycées du District de  
Bamako (Mali)**

---

**Année académique : 2012-2013**

**UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR**



**ECOLE DOCTORALE : ETUDE SUR L'HOMME ET LA SOCIETE**

**FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION  
ET DE LA FORMATION**

**DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

**CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE L'EDUCATION (CUSE)**

Année académique : **2012-2013** N° d'ordre

**THESE DE DOCTORAT**

**Spécialité : EDUCATION ET FORMATION**

**Option : Pilotage et évaluation des systèmes éducatifs**

Présentée par : **Ibrahim BOCOUM**

**Les déterminants de l'efficacité des établissements  
d'enseignement secondaire général  
Le cas des lycées du District de Bamako (Mali)**

Soutenue le 27 mars 2014 devant le jury composé de :

|                      |  |   |
|----------------------|--|---|
| Président :          | Mamady BIAYE   | Professeur  |
| Rapporteurs :        | Tindaogo VALLEAN<br>Saliou KANE<br>Hamidou Nacuzon SALL  | Maître de conférences<br>Maître de conférences<br>Professeur  |
| Examineurs :         | Mamady BIAYE<br>Tindaogo VALLEAN<br>Saliou KANE<br>Hamidou Nacuzon SALL<br>Cheikh Tidiane SALL | Professeur<br>Maître de conférences<br>Maître de conférences<br>Professeur<br>Maître de conférences |
| Directeur de thèse : | Hamidou Nacuzon SALL   | Professeur  |

---

## **DEDICACE**

### ***A mes parents***

*Ils ont su guider mes premiers pas dans la vie  
Leurs conseils et leurs encouragements  
Ont su allumer en moi la flamme et nourri l'espoir  
Qui m'ont donné la force et le courage de réaliser  
Cette passionnante œuvre*

### ***A mon épouse***

*Pour sa patience et les souffrances endurées  
Pendant mes longs mois d'absence  
Pour son sens de la compréhension et les efforts  
Dans la gestion du foyer seule avec les enfants*

### ***A mes enfants***

*A mes trois filles qui m'ont toujours manifesté  
Une tendre et constante affection  
Elles dont mes incessants voyages troublent  
Le sommeil  
N'ont jamais cessé de me répéter « tu repars encore pour Dakar »*

## REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait jamais abouti sans l'engagement et la bienveillance du Professeur Hamidou Nacuzon SALL, Co-titulaire de la Chaire Unesco en Sciences de l'Education. Il a bien voulu encadrer, en dépit de ses multiples occupations, cette recherche doctorale. Je tiens à remercier le Professeur Sall pour son accompagnement scientifique et ses encouragements en vue de la réalisation de ce travail. Je salue son sens de la compréhension et son profond attachement au travail bien fait. Son encadrement de qualité a fait germer cette thèse de doctorat qui couronne aujourd'hui mes efforts de ce succès. Mes remerciements les plus sincères vont au Professeur Jean Emile Charlier pour sa disponibilité et sa bienveillance constantes. J'adresse également ma profonde gratitude à Monsieur Baye Daraw NDIAYE, Chef du Département des Sciences de l'Education à la CUSE, pour la disponibilité dont il a toujours fait montre à mon égard. Mes remerciements vont ensuite au personnel de la FASTEFA, en général et de la CUSE, en particulier.

Cette étude a également pu être réalisée grâce au concours de la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire du Mali et des Directrices d'Académie d'Enseignement du District de Bamako qui m'ont aidé dans la collecte des informations sur le terrain. Mes sincères remerciements s'adressent également à l'ensemble du personnel de l'Institut des Sciences Humaines à Bamako. Le soutien financier de l'Institut a été déterminant dans l'aboutissement de ce travail de recherche. Je saisis la même occasion pour adresser un merci franc et sincère au Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France au Mali pour l'appui financier qu'il a apporté à ce travail de recherche. J'adresse aussi ma profonde gratitude au Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique pour la subvention qu'il m'a accordée en vue de la rédaction de cette thèse.

L'occasion m'est donnée ici de remercier toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette thèse de doctorat. Je ne saurai passer sous silence les noms de mes amis et collègues : Moriké DEMBELE, Laouali TANKO, Mamadou DIA, Hamadoun Hassey TOURE, Augustin KALAMO et Julien GOMIS. Enfin, je tiens à exprimer ma profonde gratitude et mes sincères remerciements à l'ensemble des auditeurs de la CUSE pour leur sympathie et leur amitié à mon endroit.

## Résumé

Les insuffisances constatées dans les systèmes d'enseignement de nombreux pays ont conduit la Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (1990) et le Cadre d'action de Dakar (2000) à mettre l'accent sur la réussite des apprentissages scolaires. Au Mali, les différents séminaires nationaux organisés sur l'éducation ont formulé des recommandations visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement. Mais nombre d'études réfléchissaient déjà sur le sujet et cherchaient à examiner les facteurs de l'école qui sont susceptibles d'expliquer les performances scolaires des élèves. Cette recherche vise justement à identifier les facteurs scolaires les plus efficaces au niveau de l'enseignement secondaire. L'objectif général est d'analyser et de tenter d'expliquer les différences de performances scolaires entre les élèves des classes de la 11<sup>ème</sup> année Langue et Littérature. Les enquêtes de cette étude ont été menées dans les établissements d'enseignement secondaire relevant des académies d'enseignement du District de Bamako. Les données ont été recueillies sur la base d'un questionnaire auprès de 481 élèves, 22 enseignants et 10 chefs d'établissement. Celles-ci ont été traitées au moyen du logiciel « Statistical Package for the Social Sciences » (SPSS). Les résultats issus de l'analyse des données révèlent que les performances scolaires des élèves dépendent d'un certain nombre de déterminants pédagogiques. Partant des hypothèses formulées, les conclusions montrent que les facteurs internes à l'établissement scolaire, appréhendés par certaines caractéristiques liées aux établissements scolaires, aux enseignants et aux classes influencent positivement les performances des élèves. Il importe donc d'améliorer l'environnement pédagogique des élèves dans la perspective de rendre les établissements scolaires plus efficaces.

**Mots clés :** *déterminants de l'efficacité des établissements, efficacité des enseignants, les classes efficaces, apprentissages scolaires, performances scolaires*

## LISTE DES ABREVIATIONS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>ADEA</b>     | Association pour le Développement de l'Education en Afrique                         |
| <b>AE</b>       | Académie d'Enseignement   |
| <b>AFIDES</b>   | Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements<br>Scolaires |
| <b>AOF</b>      | Afrique Occidentale Française   |
| <b>AME</b>      | Association des Mères d'Elèves  |
| <b>AN-RM</b>    | Assemblée Nationale République du Mali  |
| <b>APE</b>      | Association des Parents d'Elèves  |
| <b>BEPC</b>     | Brevet d'Etudes du Premier Cycle  |
| <b>BT</b>       | Brevet de Technicien  |
| <b>CAP</b>      | Centre d'Animation Pédagogique  |
| <b>CE</b>       | Cours Elémentaire   |
| <b>CEPD</b>     | Certificat d'Etudes du Premier Degré  |
| <b>CFEEN</b>    | Certificat d'Etudes à l'Ecole Normale   |
| <b>CFEPCEF</b>  | Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental           |
| <b>CGS</b>      | Comité de Gestion Scolaire  |
| <b>CONFEMEN</b> | Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en<br>Partage    |
| <b>CM</b>       | Cours Moyen   |
| <b>CMLN</b>     | Comité Militaire de Libération Nationale  |
| <b>CNE</b>      | Centre National de l'Education  |
| <b>CP</b>       | Cours Préparatoire  |
| <b>CPS</b>      | Cellule de Planification et de Statistique  |
| <b>CUSE</b>     | Chaire Unesco en Sciences de l'Education  |
| <b>DEF</b>      | Diplômes d'Etudes Fondamentales   |
| <b>DEA</b>      | Diplômes d'Etudes Approfondies  |
| <b>DEUG</b>     | Diplômes d'Etudes Universitaires Générales  |
| <b>EFEP</b>     | Ecole de Formation des Educateurs Préscolaires                                      |
| <b>ENSUP</b>    | Ecole Normale Supérieure  |
| <b>ENI</b>      | Ecole Nationale d'Ingénieurs  |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>ESGTP</b>     | Enseignement Secondaire Général Technique et Professionnel                    |
| <b>ETHOS</b>     | Etude de l'Homme et de la Société   |
| <b>EPT</b>       | Education Pour Tous   |
| <b>FASTEF</b>    | Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation        |
| <b>FIMG</b>      | Programme de Formation Initiale des Maîtres en Guinée                         |
| <b>IDH</b>       | Indice de Développement Humain  |
| <b>IEA</b>       | Association Internationale pour l'Evaluation des Acquis Scolaires             |
| <b>IFM</b>       | Institut de Formation des Maîtres   |
| <b>INSTAT</b>    | Institut National de la Statistique   |
| <b>IPE</b>       | Institut International de Planification de l'Education                        |
| <b>IPR</b>       | Institut Polytechnique Rural  |
| <b>IREDU</b>     | Institut de Recherche sur l'Education   |
| <b>ISFRA</b>     | Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée                     |
| <b>IUG</b>       | Institut Universitaire de Gestion   |
| <b>LC</b>        | Langues et Communication  |
| <b>LL</b>        | Langues et Littérature  |
| <b>LLT</b>       | Langues et Littérature Terminale  |
| <b>MEN</b>       | Ministère de l'Education Nationale  |
| <b>MLA</b>       | Programme de Suivi Permanent des Acquis Scolaires                             |
| <b>NAT</b>       | Test National d'Evaluation  |
| <b>OMD</b>       | Objectifs du Millénaire pour le Développement                                 |
| <b>OCDE</b>      | Organisation pour la Coopération et le Développement Economique               |
| <b>PAS</b>       | Programme d'Ajustement Structurel   |
| <b>PASEC</b>     | Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN                     |
| <b>PIB</b>       | Produit Intérieur Brut  |
| <b>PISE</b>      | Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education                           |
| <b>PMA</b>       | Pays Moins Avancés  |
| <b>PNUD</b>      | Programme des Nations Unies pour le Développement                             |
| <b>P-RM</b>      | Présidence de la République du Mali   |
| <b>PRODEC</b>    | Programme Décennal de Développement de l'Education                            |
| <b>PRODRE-AO</b> | Programme de Développement des Réseaux pour l'Education en Afrique de l'Ouest |

|               |   |
|---------------|---|
| <b>PTF</b>    | Partenaires Techniques et Financiers  |
| <b>ROCARE</b> | Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education                       |
| <b>SB</b>     | Sciences Biologiques  |
| <b>SE</b>     | Sciences Exactes  |
| <b>SER</b>    | School Effectiveness Research   |
| <b>SH</b>     | Sciences Humaines   |
| <b>SMT</b>    | Mathématiques, Sciences et Technologie  |
| <b>SPSS</b>   | Statistical Package for the Social Science                                      |
| <b>STAR</b>   | Student/Teacher Achievement Ratio (Rapport d'Accomplissement Elève/Enseignant). |
| <b>TAL</b>    | Terminales Art-Lettres  |
| <b>TLL</b>    | Terminales Langues-Littérature  |
| <b>TSE</b>    | Terminales Sciences Exactes   |
| <b>TSS</b>    | Terminales Sciences Sociales  |
| <b>UCAD</b>   | Université Cheik Anta Diop de Dakar   |
| <b>UNESCO</b> | Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture                    |
| <b>UNICEF</b> | Organisation des Nations Unies pour l'Enfance                                   |

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



## SOMMAIRE

|  | Page       |
|--|------------|
| <b>SOMMAIRE</b>  |            |
| <b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>   | <b>10</b>  |
| <b>PREMIERE PARTIE : Cadre théorique de la recherche</b>   |            |
| <b>Chapitre I : Contexte général et problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali.....</b>                 |            |
|  | <b>17</b>  |
| 1.1 Contexte général : le système éducatif malien .....  | 18         |
| 1.2 Problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali .....  | 31         |
| Synthèse .....   | <b>49</b>  |
| <b>Chapitre II : Cadre conceptuel de la recherche .....</b>  |            |
|  | <b>51</b>  |
| 2.1 L'efficacité de l'école.....   | 53         |
| 2.2 Les classes efficaces .....  | 59         |
| 2.3 L'enseignant efficace.....   | 63         |
| Synthèse .....   | <b>69</b>  |
| <b>Chapitre III : Les facteurs explicatifs de l'efficacité des écoles .....</b>  |            |
|  | <b>71</b>  |
| 3.1 Les caractéristiques personnelles des élèves .....   | 74         |
| 3.2 Les caractéristiques de l'enseignant .....   | 84         |
| 3.3 Les caractéristiques de l'école.....   | 109        |
| 3.4 Les caractéristiques de la classe .....  | 129        |
| Synthèse .....   | <b>143</b> |
| <b>Chapitre IV : Hypothèses et méthodologie de la recherche .....</b>  |            |
|  | <b>147</b> |
| 4.1 Objectifs et hypothèse de la recherche .....   | 147        |
| 4.2 Cadre méthodologique de l'enquête.....   | 164        |
| Synthèse .....   | <b>173</b> |
| <b>DEUXIEME PARTIE : Les facteurs explicatifs de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire au Mali</b> |            |
| <b>Chapitre V : Analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon de l'étude.....</b>                          |            |
|  | <b>176</b> |
| 5.1 Profil des élèves de l'échantillon.....  | 176        |
| 5.2 Profil des enseignants de l'échantillon.....   | 183        |
| 5.3 Profil des établissements de l'échantillon .....   | 192        |
| 5.4 Profil des classes de l'échantillon .....  | 198        |
| Synthèse .....   | <b>202</b> |
| <b>Chapitre VI : Les facteurs explicatifs des scores des élèves .....</b>  |            |
|  | <b>204</b> |
| 6.1 Effet des caractéristiques des élèves sur les résultats scolaires.....   | 205        |
| 6.2 Effet des caractéristiques des enseignants sur les résultats des élèves.....                                       | 211        |
| 6.3 Effet des caractéristiques des établissements scolaires sur les résultats des élèves .....                         | 227        |
| 6.4 Effet des caractéristiques des classes sur les résultats des élèves .....  | 237        |
| Synthèse .....   | <b>241</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Chapitre VII : Discussion des résultats .....</b>       | <b>243</b> |
| 7.1 Les caractéristiques des enseignants .....             | 243        |
| 7.2 Les caractéristiques des établissements scolaires..... | 248        |
| 7.3 Les caractéristiques des classes .....                 | 251        |
| <b>CONCLUSION GENERALE .....</b>                           | <b>254</b> |
| <b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>                    | <b>260</b> |
| <b>LISTE DES FIGURES .....</b>                             | <b>294</b> |
| <b>INDEX.....</b>  | <b>297</b> |
| <b>ANNEXES .....</b>                                       | <b>301</b> |

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## INTRODUCTION GENERALE

L'efficacité des établissements scolaires a commencé à faire l'objet d'un questionnement systématique et permanent après la période des années 60. Les critiques adressées à la fonction sociale de l'institution scolaire ont essentiellement trait à son rendement. En effet, plusieurs travaux (Coleman, Campbell, Hobson et al., 1966 ; Jenks, 1972 ; Ouellet, 1987) se sont interrogés sur la capacité de l'école à remplir les tâches qui lui sont assignées au niveau du développement cognitif des élèves. La qualité des activités qui s'y déroulent est contestée, on se plaint de la dégradation du niveau des études, un grand nombre des sortants de l'école se présentent sur le marché de l'emploi mal préparés (Ouelet, 1987).

Il semble que le manque d'efficacité de l'école a été la cause, au cours des années 80, d'un important recul de l'éducation de base dans bon nombre de pays. Ainsi, dans le monde, plus de 100 millions d'enfants n'achèvent pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé et des millions d'autres le poursuivent jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétences indispensables (Unesco, 1990). Ce constat apparait dans une étude de la Banque mondiale sur l'éducation au Ghana selon laquelle une grande partie des élèves ne sont même pas alphabétisés au bout de six ans d'école primaire (Banque Mondiale, 1989). Dans beaucoup d'autres pays, il a été estimé, par exemple, que 25 % des élèves en Namibie, et près de 20 % en Zambie et au Zanzibar terminent la sixième année du primaire sans connaissances significatives en lecture. De même, Michaelowa (2000) observe que dans de nombreuses écoles, surtout dans les pays en développement, la qualité de l'éducation est si mauvaise que quelques années de scolarité ne permettent pas aux élèves d'acquérir les connaissances même les plus fondamentales.

Comme dans l'ensemble l'éducation actuellement dispensée présente de graves insuffisances, il importe d'améliorer l'efficacité des établissements d'enseignement. C'est dans ce sens que la Communauté Internationale s'était mobilisée à partir de l'année 1990, pendant la Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous tenue à Jomtien, en Thaïlande, avec l'objectif ambitieux de mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage. L'objectif d'offrir une éducation de qualité, en termes d'acquisition de savoirs, à tous les enfants partout

dans le monde a ainsi focalisé l'intérêt de toutes les nations lors de ce sommet.

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, elle s'est engagée sur six grands objectifs de l'éducation pour tous. Le Forum de Dakar a engagé, dans son objectif deux, les nations à assurer un enseignement primaire «de qualité» pour tous d'ici à l'horizon 2015. Concernant la recherche de la qualité, le Forum s'est donné pour objectif de répondre aux besoins éducatifs des apprenants en assurant un accès équitable à des programmes adéquats visant l'acquisition de connaissances. Dans le même sens, l'objectif six suggère d'améliorer « *sous tous ses aspects la qualité de l'éducation – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante* »- en vue de renforcer l'efficacité de l'enseignement. Cela est d'autant plus nécessaire que dans tous les pays, les parents attendent de l'école qu'elle aide leurs enfants à acquérir les connaissances à leur développement intellectuel.

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et le Cadre d'action de Dakar (2000) considèrent ainsi la qualité des apprentissages comme une condition première de la réalisation de l'Education Pour Tous. Les objectifs poursuivis par les deux sommets en matière d'efficacité de l'éducation sont largement partagés par le Mali qui fait du développement de l'éducation un domaine d'intérêt central. Lors des différents séminaires nationaux sur l'éducation (Réforme du système éducatif, 1962 ; Séminaires Nationaux sur l'Education, 1964, 1968 et 1978 ; Etats généraux sur l'éducation, 1989 ; Programme Décennal de Développement de l'Education, 1999 ; Gestion de l'école en mode décentralisée, 2003 ; Forum national sur l'éducation, 2008), des actions ont été entreprises en faveur de la qualité de l'éducation. En effet, toutes les rencontres organisées sur l'éducation ont formulé des recommandations visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Malgré ces efforts consentis en faveur de l'atteinte d'une éducation de qualité, le système éducatif du Mali connaît toujours des difficultés dans la réalisation des objectifs poursuivis, notamment celui de l'efficacité des établissements scolaires. De nombreux élèves n'arrivent pas au terme de l'enseignement primaire, le taux d'achèvement se situant, en 2005, à 43%. Concernant le taux de redoublement, il était de 34,2% en 2002-2003 (Banque Mondiale,

2007). La situation s'est quelque peu améliorée en 2003-2004 avec un taux de redoublement de 29%. Dans l'enseignement secondaire, les taux de réussite au baccalauréat restent faibles. Pour l'année scolaire 2008-2009, sur 49 170 candidats présentés 17 154 ont été déclarés admis soit un taux de réussite de 34,9% (Unesco, 2011). Mais au baccalauréat technique, sur 1 148 candidats présents 752 ont été déclarés admis soit un taux de réussite de 65,5%. Il existe cependant d'autres défis tels que l'insuffisance et la mauvaise gestion des ressources disponibles, la faible qualification des enseignants, des conditions matérielles d'enseignement peu adéquates auxquels le système éducatif reste confronté.

Ces contraintes suscitent de nombreuses interrogations concernant le système d'enseignement au Mali. Dans ces conditions, il s'agit de savoir comment le système éducatif pourra assurer la qualité des apprentissages scolaires. Sur quels leviers les autorités éducatives devront-elles ou pourront-elles agir pour amener le maximum d'élèves à acquérir des connaissances au sein des établissements scolaires ? Est-ce que les établissements d'enseignement sont à mesure de faire progresser leurs élèves et du coup améliorer leur efficacité interne ?

C'est cette série d'interrogations qui a suscité la réflexion sur la présente recherche qui se propose d'analyser les déterminants de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire en vue d'identifier les facteurs de réussite scolaire pertinents dans le contexte du Mali. Mais nombre de chercheurs réfléchissent sur le sujet dans plusieurs contextes scolaires depuis quelques décennies. Le débat a donc toujours été au centre des préoccupations des sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation.

Dans les pays anglo-saxons, par exemple, plusieurs travaux ont examiné les facteurs de l'école qui sont susceptibles d'expliquer les performances scolaires des élèves. Inspirées par les travaux de Coleman qui, dans les années 1960-1970, a considéré que l'école jouait un rôle négligeable dans l'amélioration des résultats scolaires, ces recherches, que l'on regroupe sous le terme générique de recherches sur l'efficacité de l'école (School Effectiveness), vont donc s'attacher à identifier d'autres facteurs susceptibles d'influencer plus fortement la réussite des élèves.

Les travaux américains, dont le plus connu est celui de Brookover, Schewitzer, Beady et al. (1979), vont principalement s'intéresser aux écoles élémentaires afin d'examiner si les facteurs qui s'avèrent efficaces dans un milieu défavorisé le sont également dans d'autres milieux (Hallinger et Murphy, 1986 ; Teddlie et al, 1989). Les travaux britanniques, parmi lesquels le plus célèbre est sans doute celui réalisé par Rutter et al. (1979), vont quant à eux se focaliser principalement sur les écoles secondaires des quartiers défavorisés pour également déterminer les facteurs de réussite scolaire. Les recherches susmentionnées visaient à apporter des réponses aux questions telles que la recherche de l'efficacité des établissements scolaires. Il s'agit en fait de chercher des indicateurs capables d'expliquer les différences de réussite constatées au niveau des établissements.

Parmi les facteurs identifiés et qui s'avèrent efficaces, le courant *School Effectiveness* relève que le fonctionnement des établissements influence directement le processus d'enseignement. Brookover et al. (1978) affirment, de manière plus précise, que la manière dont les enseignements sont organisés et les conditions d'enseignement semblent avoir un impact sur les performances des élèves observées entre les structures scolaires. Sheerens (1990, 1997) soutient, pour sa part, que les variables de contexte scolaire comme la taille de la classe, la localisation de l'école et la composition sociale influencent la réussite des élèves. Les résultats de ces travaux montrent que les facteurs ainsi identifiés caractérisent parfaitement les écoles efficaces mais essentiellement dans le contexte occidental. Mais, qu'en est-il de l'effet de ces facteurs dans des contextes où les conditions d'enseignement sont différentes de celles des pays développés ? Cela nous conduit à la question de savoir si les facteurs d'efficacité sont identiques quel que soit le contexte scolaire. De ce point de vue, quels sont les facteurs d'efficacité des écoles dans les pays en développement ?

Quelques études ont déjà tenté d'identifier les caractéristiques de l'environnement scolaire associées aux apprentissages des élèves dans le contexte africain. C'est le cas de la CONFEMEN (2006, 2007, 2009, 2010), de Michaleowa (2003), de Vespoor (2006) entre autres qui se sont penchés sur les cas des écoles efficaces en Afrique Subsaharienne. Un large consensus s'est dégagé autour de l'idée que les résultats scolaires se jouent en dernier ressort dans la classe, grâce à des enseignants motivés ayant les compétences et les moyens de réagir avec efficacité aux besoins d'apprentissage de leurs élèves.

D'autres travaux (Blat Gimeno, 1984 ; Heyneman, 1983 ; Postlewaite, 1980 ; Ouellet, 1987 ; Saha, 1983 ; Schiefelbein et Simmons, 1981 et Unesco, 2005) arrivent à la conclusion que certains facteurs scolaires comme les ressources matérielles, les devoirs à domicile, le temps consacré à l'apprentissage, la qualification des enseignants entre autres, influencent positivement la réussite scolaire.

Si les facteurs d'efficacité des écoles dans le contexte des pays en développement sont quelque part semblables à ceux identifiés dans les pays industrialisés, il existe d'autres qui sont plus pertinents dans le cas du premier. Il s'agit notamment des conditions matérielles de l'enseignement et de l'apprentissage, de la formation professionnelle et du statut des enseignants. Il convient d'ajouter à ces facteurs une langue d'enseignement adéquate, le site d'implantation et le statut de l'école. Les résultats obtenus dans des contextes différents laissent à penser que les facteurs identifiés caractérisent bien les écoles efficaces.

Cette recherche, qui s'inscrit dans le contexte des pays en développement, vise à identifier les facteurs scolaires les plus efficaces dans l'enseignement secondaire au Mali. Pour atteindre cet objectif, elle s'intéresse particulièrement aux caractéristiques de l'établissement scolaire susceptibles d'expliquer les différences de performances scolaires entre les élèves des classes de la 11<sup>ème</sup> année Langue et Littérature. L'idée étant de mettre en relation ces caractéristiques avec les performances des élèves en français et en anglais.

Dans la perspective d'atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche, nous avons articulé notre travail autour de deux parties subdivisées à leur tour en chapitres. La première partie, intitulée cadre théorique de la recherche, comprend quatre chapitres. Le premier chapitre évoque le contexte général du système éducatif malien dans lequel se déroule la recherche et pose la problématique de l'efficacité dans l'enseignement. Le deuxième chapitre fait mention des concepts fondamentaux sur lesquels cette étude tente d'apporter des éléments d'éclairage. Ce chapitre vise à étudier les concepts clés qui seront utilisés dans la suite du présent travail et qui déterminent la posture théorique de la recherche.

Le troisième chapitre aborde les facteurs explicatifs de l'efficacité des écoles. Il tente de démontrer que les différences entre les résultats des élèves relèvent autant de facteurs scolaires que de facteurs extrascolaires. Quant au quatrième chapitre, il traite des hypothèses de recherche et du cadre méthodologique. Il présente non seulement les objectifs de la recherche mais aussi l'hypothèse générale d'où découlent un certain nombre d'hypothèses secondaires rendant l'analyse plus opérationnelle. Concernant la méthodologie, elle décrit la population et l'échantillon de l'étude ainsi que les méthodes de recherche utilisées pour vérifier les hypothèses avancées.

La deuxième partie de cette recherche, composée de trois chapitres, examine les différents résultats et les principales conclusions. Ainsi, le chapitre cinq porte sur l'analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon de l'étude. Il présente le profil des élèves, des enseignants, des établissements et des classes de l'échantillon. En ce qui concerne le chapitre six, il analyse les facteurs explicatifs des scores des élèves. A ce niveau, il est question de l'effet des caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements et des classes sur les apprentissages scolaires. Enfin, le chapitre sept porte sur la discussion des résultats de la recherche. Notre travail s'achève par une conclusion assortie de recommandations sur les pratiques éducatives susceptibles d'améliorer et de renforcer les apprentissages des élèves de l'enseignement secondaire général.



**PREMIERE PARTIE :***Cadre théorique de la recherche*

*La première partie de notre recherche, intitulée cadre théorique de la recherche, est composée de quatre chapitres. Le contexte général du système éducatif malien et la problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali sont abordés dans le premier chapitre. Le deuxième chapitre examine les concepts fondamentaux sur lesquels cette étude tente d'apporter des éléments d'éclairage. Dans le troisième chapitre, il est question des facteurs explicatifs de l'efficacité des écoles. L'étude tente, à ce niveau, de démontrer que les différences entre les résultats scolaires des élèves relèvent autant de facteurs scolaires que de facteurs extrascolaires. Le quatrième chapitre fait mention des hypothèses de la recherche et du cadre méthodologique. Il présente les objectifs de la recherche ainsi que les hypothèses visant à rendre l'analyse plus opérationnelle. Concernant la méthodologie, elle décrit la population de l'étude et les méthodes de recherche utilisées pour vérifier les hypothèses avancées.*

## **Chapitre I : Contexte général et problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali**

Ce chapitre examine le contexte général de la recherche et la problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali. L'analyse du contexte général de cette étude montre que les facteurs sociaux, économiques et institutionnels influencent fortement la politique éducative nationale. Nous évoquons également, à ce niveau, les quelques séquences historiques qui ont émaillé la vie éducative du pays. Le système éducatif a, en effet, été marqué, de l'indépendance à nos jours, par un certain nombre de séminaires et débats nationaux qui visaient essentiellement l'accroissement du taux de scolarisation et surtout l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement. Ces rencontres nous paraissent pertinentes par rapport à notre travail de recherche en ce sens qu'elles abordent les aspects de la qualité de l'éducation.

En plus du contexte général, le chapitre aborde également la problématique de l'efficacité dans le système éducatif. Il examine d'abord le problème de l'efficacité de l'enseignement secondaire qui fait l'objet de la présente étude. L'objectif visé est d'analyser les défis qui se présentent au système d'enseignement en matière d'apprentissage scolaire. La mission de l'école étant d'assurer la formation des apprenants qui lui sont confiés, on se rend compte que l'accomplissement de cette tâche reste encore confronté à des difficultés qui handicapent le déroulement normal du processus d'apprentissage. Ensuite, l'analyse conduit à faire le point sur le niveau des acquisitions des élèves à l'issue des enquêtes nationales et internationales auxquelles le Mali a participé. Les résultats des élèves aux examens nationaux et les cas de redoublement sont également examinés. Le chapitre débouche enfin sur les questions de recherche qui serviront en quelque sorte de fil conducteur à la présente recherche.

## **1.1 Contexte général : le système éducatif malien**

En vue de comprendre le contexte général et les différentes options politiques en matière d'éducation, il est nécessaire d'étudier les caractéristiques démographique, politique et économique ainsi que les différentes réformes intervenues au niveau de l'éducation. L'analyse de ce contexte aidera sans doute à comprendre les problèmes qui traversent le système d'enseignement. La description de la situation peut conduire à mieux saisir les raisons du manque d'efficacité dans l'enseignement secondaire.

### **1.1.1 Le contexte démographique**

La population du Mali est estimée, en 2009, à environ 14 millions d'habitants selon les résultats provisoires du dernier recensement (INSTAT, 2009) avec une densité estimée à 11,69 habitants au km<sup>2</sup> et un taux de croissance annuel de 3,6%. Ce qui classe le Mali parmi les vingt pays connaissant la croissance démographique la plus forte. Cette population est caractérisée par une proportion très importante de jeunes. En effet, les individus âgés entre 0 et 15 ans représentent 51% de la population totale. Quant à la population scolarisable à l'enseignement fondamental (les 7 à 15 ans), elle est estimée à 3,3 millions en 2008 et elle devrait atteindre 4,7 millions en 2020 soit une augmentation de 43% en douze ans (MEN, 2009).

Au recensement de 1998, ce sont en effet plus de 60 % de la population totale qui avaient moins de 16 ans. Les personnes âgées de 15 ans ou moins représentaient 46,1% de la population totale en 2000. Les tendances qui se dégagent indiquent qu'une pression démographique forte s'est exercée sur le système scolaire puisque la croissance démographique se traduit mécaniquement par une augmentation de la population scolarisable. Cette surpopulation crée un poids prépondérant pour la scolarisation surtout dans la composante « enseignement secondaire » qui accueille les enfants âgés de 16 ans alors que les infrastructures scolaires se développent lentement. Le tableau 1.1 présente l'évolution des effectifs dans l'enseignement secondaire.

**Tableau 1.1 : Evolution des effectifs dans l'enseignement secondaire par statut d'établissement**

| Statut de l'établissement  | Période       |                |                |                |                |
|----------------------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                            | 1998-99       | 2004-05        | 2005-06        | 2006-07        | 2007-08        |
| Secondaire Général         | 46 645        | 70 511         | 76 612         | 90 907         | 114 620        |
| Public                     | 36 333        | 43 776         | 40 686         | 45 998         | 50 912         |
| Privé                      | 10 312        | 26 735         | 35 926         | 44 909         | 63 708         |
| Technique et professionnel | 26 784        | 42 196         | 45 422         | 55 128         | 62 742         |
| Public                     | 9 685         | 10 825         | 10 666         | 13 352         | 12 317         |
| Privé                      | 17 099        | 31 371         | 34 756         | 41 776         | 50 425         |
| <b>Total secondaire</b>    | <b>73 429</b> | <b>112 707</b> | <b>122 034</b> | <b>146 035</b> | <b>177 362</b> |

Source : CPS (MEN, 2007)

Le Tableau 1.1 ci-dessous présente l'évolution des effectifs scolaires de l'enseignement secondaire selon le statut de l'établissement qui les accueille. Ainsi, on peut constater que les effectifs ont augmenté d'année en année. Dans l'enseignement privé par exemple, ils étaient de 10 312 élèves par rapport à l'effectif total en 1998-1999 et de 63 708 élèves en 2007-2008. En une décennie, les effectifs des établissements privés se sont pratiquement multipliés par six au niveau de l'Enseignement Secondaire Général, alors que dans le cas de l'Enseignement Technique et Professionnel, ils se sont multipliés par trois. L'explication tient au fait que les établissements privés se concentrent surtout dans les villes. Dans la situation actuelle, plus d'un élève sur deux au niveau de l'enseignement général poursuit ses études dans un établissement privé.

Cette augmentation significative de la population d'âge scolaire pose en premier lieu le problème d'infrastructures scolaires. Cette situation contraste avec la faible capacité d'accueil des structures de l'enseignement secondaire. En effet, les établissements d'enseignement secondaire sont en nombre limité et insuffisamment équipés. En second lieu, cette surpopulation scolaire ne cadre pas avec le nombre très limité du personnel d'encadrement, ce qui engendre parfois des effectifs pléthoriques dans les salles de classe. Il faut dire que le Mali connaît une situation contrastée en matière d'éducation. Il a réussi à accroître

substantiellement le nombre d'enfants accédant à l'école mais peine à transformer cette fréquentation en acquis.

Ces difficultés en termes d'insuffisance d'infrastructures scolaires et surtout d'effectifs pléthoriques constituent sans doute un défi supplémentaire dans l'atteinte des objectifs de scolarisation en particulier ceux du millénaire et demandent la mobilisation d'importantes ressources additionnelles afin d'améliorer significativement les conditions d'enseignement dans le système éducatif. En sus, il est illusoire de vouloir atteindre un niveau d'efficacité souhaitable dans l'enseignement secondaire avec la persistance de tels défis. En somme, le manque des infrastructures scolaires mis en rapport avec les effectifs pléthoriques dans les écoles peut détériorer l'efficacité interne des établissements scolaires.

### **1.1.2 Le contexte politique**

A l'indépendance du Mali en 1960, le pays a adopté une administration très centralisée fondée sur le système du parti unique considéré comme le seul moyen de construire l'Etat-nation en vue de garantir l'unité nationale. On peut noter que les huit premières années de l'indépendance ont été marquées par une gestion de type socialiste. Un coup d'Etat militaire mit fin au régime socialiste en novembre 1968 et instaura le régime du Comité Militaire de Libération Nationale (CMLN) qui, pendant 23 ans, a profondément bouleversé les structures de gestion de l'Etat. En 1985, le Mali adopte un Programme d'Ajustement Structurel (PAS) avec les mesures de coupures drastiques dans le système d'administration et de gestion du pays fragilisant lourdement les secteurs sociaux de base comme l'éducation et la santé.

En rupture avec un modèle où l'Etat occupait une place prépondérante, à la fois sur les plans public et privé, le Mali s'est lancé, à partir de 1992, sur la voie de la démocratisation. Cette démocratisation s'est accompagnée d'un ensemble de réformes dont les principales visaient à redéfinir les institutions publiques et à mettre en œuvre un projet de décentralisation étatique.

La décentralisation a été adoptée dans la constitution de 1992 en tant que priorité en matière de politique et l'éducation est devenue un des principaux secteurs dévolus aux autorités locales. La décentralisation politique est entrée en vigueur au moment des élections locales de

1999 qui ont institué 703 autorités locales, et elle a été accompagnée par l'établissement de 346 structures administratives à trois niveaux. Suite au transfert graduel des pouvoirs et des capacités aux autorités locales ayant commencé au début des années 2000, le processus de décentralisation fiscale a réellement commencé en janvier 2007 et était principalement lié aux dépenses pour l'éducation.

La décentralisation de l'administration de l'éducation visait à augmenter la capacité et l'autorité du gouvernement du Mali en rapprochant la prise de décisions au niveau de la fourniture de services. Quant à la déconcentration de l'administration de l'éducation, elle avait pour objectif d'augmenter le recrutement et l'encadrement des enseignants.

Un des instruments de ce transfert de compétences dans le domaine de l'éducation est le comité de gestion scolaire créé par l'arrêté 04 0469 du 9 mars 2004. Il est un organe de participation des enseignants, des parents d'élèves et des autres partenaires à la gestion de l'école. Les compétences du comité de gestion sont déléguées par la collectivité territoriale pour une gestion plus rapprochée et plus participative de l'école. Le comité de gestion est une structure de réflexion, de dialogue, de concertation et d'exécution axée sur la gestion et le développement de l'école (MEN, 2003). La lettre de politique éducative du Mali indique que le programme de mise en place des Comités de Gestion Scolaire (CGS) s'étendra progressivement à l'enseignement secondaire général. Ceux-ci seront responsables du développement et de la mise en œuvre de leurs projets d'établissement.

### **1.1.3 Le contexte économique**

Suite à une période d'ajustements structurels, l'économie malienne a enregistré, de 1996 à 2008, un taux de croissance moyen de 5% par année. Des réformes économiques visant à stabiliser la croissance, à diversifier l'économie et à attirer les investissements étrangers ont été poursuivies avec succès. Malgré ces succès notables, le Mali se situe encore parmi les 25 pays les plus pauvres du monde et il se classe au 173<sup>ème</sup> rang sur 177 selon l'indice de développement humain (IDH) 2007-2008 développé par l'ONU / PNUD.

L'économie malienne est vulnérable par rapport aux aléas climatiques et aux fluctuations du prix des matières premières telles que l'or et le coton et le manque d'infrastructure du pays menace sa croissance à moyen et à long terme. Environ 65% des terres du Mali sont désertiques ou semi-désertiques. Une grande partie de sa population vit en moyenne avec un revenu d'environ 380 \$US par année. L'augmentation sensible des ressources de l'État et des dépenses publiques qui ont permis d'allouer des ressources importantes au secteur de l'éducation. Ainsi, les dépenses publiques courantes d'éducation ont évolué à un rythme de 11% par an. Elles représentent 21% des ressources internes de l'État en 2008 contre 13% en 1995.

En 2006, le Mali consacrait 4,5% de son PIB à l'éducation, ce qui le classait au 87<sup>ème</sup> rang des pays, derrière le Sénégal (5,0%, 74<sup>ème</sup>) et la Côte d'Ivoire (4,6%, 83<sup>ème</sup>) mais devant le Burkina Faso (4,2%, 98<sup>ème</sup>). Le budget de l'éducation du Mali a quadruplé entre 1995 et 2005; sa part est passée de 16 % des dépenses publiques totales en 2000 à 22,7 % en 2006 et le PIB, qui était d'un peu plus de 3 % en 2000, est passé à 5,3 % en 2006.

Par ailleurs, la dépense publique courante annuelle par élève croit de façon globale avec le niveau d'enseignement. Ainsi, il est d'environ 32 000 FCFA dans le premier cycle de l'enseignement fondamental, 59 000 FCFA dans le second cycle fondamental, et de 220 000 FCFA dans l'enseignement secondaire général, 561 742 FCFA dans l'enseignement technique et 384 000 FCFA dans l'enseignement supérieur. Le Mali a su profiter d'un contexte économique favorable et de l'initiative en faveur des Pays Pauvres très Endettés (PPTÉ) pour améliorer sensiblement son effort en faveur de l'éducation. Naturellement, cet effort est à rapprocher de la priorité donnée à l'atteinte des objectifs de Dakar et notamment la scolarisation primaire universelle mais aussi l'efficacité de l'enseignement qui demeurent des enjeux majeurs dans le contexte malien.

C'est peut-être pour cette raison que la part du budget national allouée au secteur de l'éducation est passée de 128,7 milliards de Franc CFA en 2005 à 158,4 milliards Franc CFA en 2006, soit une progression de plus de 23%. De 2006 à 2008, la part du budget allouée est passée à 30,35% (MEN, 2008). On note aussi la mobilisation de soutien des Partenaires Techniques et Financiers autour du système éducatif à travers le Programme Sectoriel

d'Investissement de l'Education (PISE). Cet appui est décliné en trois phases allant de 2001 à 2005, de 2006 à 2008 et de 2009 à 2010. Le financement attendu de la première phase s'élevait à 395 milliards de Franc CFA dont 240 milliards au titre des investissements et 155 milliards pour les coûts récurrents.

L'allocation intra sectorielle entre niveaux a beaucoup évolué ces dernières années. La proportion des dépenses courantes allouée au premier cycle du fondamental est passée de 27,4% en 1995 à 35% en 2004 puis à 36,5% en 2008. Cela demeure toutefois très inférieur aux 50% observés dans beaucoup d'autres pays (référence retenue dans l'Initiative Fast Track). La part des dépenses associée au second cycle du fondamental en 2008 (16,7%) est inférieure à celle observée en 2004 (17,8%).

Il importe de noter que l'allocation de ressources financières au secteur de l'éducation permet sans doute d'améliorer les conditions d'apprentissage. Mais l'analyse montre que les parts de dépenses diminuent parfois pour certains ordres d'enseignement ou restent identiques pour d'autres au fil du temps. La part allouée à l'enseignement secondaire général a par exemple diminué passant de 16,4% en 2004 à 12,9% en 2008, et celle de l'enseignement technique et professionnel est restée à peu près identique, de 9,3% en 2004 à 9,9% en 2008. Ces pratiques amènent à s'interroger sur la volonté réelle de l'Etat à améliorer les conditions d'enseignement alors qu'on assiste à une diminution des budgets dans le cas de l'enseignement secondaire par exemple.

Malgré les efforts réalisés en faveur du secteur de l'enseignement, le système éducatif demeure encore inefficace. Il existe apparemment de nombreux défis à relever. Pour répondre à ces préoccupations, il faudra, en plus des aspects économiques, l'élaboration des politiques à même de rendre le système d'enseignement plus performant. Les réformes et innovations éducatives entreprises depuis l'indépendance jusqu'à nos jours s'inscrivent parfaitement dans cette logique.



### 1.1.4 La politique éducative au Mali : de la Réforme de 1962 au PRODEC

Cette section évoque les quelques séquences historiques qui ont émaillé la vie éducative au Mali. En effet, l'histoire du système éducatif a enregistré, de l'indépendance à nos jours, un certain nombre de séminaires et débats nationaux qui visaient essentiellement l'accroissement du taux de scolarisation et l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement. Ces rencontres nous paraissent pertinentes par rapport à notre travail de recherche en ce sens qu'elles abordent les aspects de la qualité de l'éducation.

#### 1.1.4.1 La Réforme du système éducatif en 1962

Le système éducatif malien prend ses racines aux 14<sup>ème</sup> et 15<sup>ème</sup> siècles avec l'Université de Sankoré à Tombouctou qui formait essentiellement des savants. Il existait des écoles coraniques au Nord du Mali qui recevaient des étudiants provenant de tout le monde musulman. Dans ces écoles, on enseignait la théologie, la religion, le droit, la grammaire, l'histoire et l'astrologie. Ces écoles offraient ainsi un enseignement essentiellement religieux auquel tous les enfants avaient accès.

C'est à partir de 1880 que la forme d'école organisée la plus courante aujourd'hui a fait son entrée dans le territoire qui allait devenir plus tard la République du Mali. Elle fut introduite dans le sillage des conquêtes coloniales et imposée aux populations pour « *répandre [...] notre langue, nos idées de civilisation et faire aussi de nos anciens élèves nos collaborateurs* » (William Ponty, gouverneur général de l'A.O.F. en 1908, cité par Marianne Opheim 1999 : 34).

Ce n'est qu'en septembre 1960 que le Mali a accédé au statut de nation souveraine et a pris la direction de son système éducatif hérité de la colonisation française. En 1961, suite aux prescriptions de la Charte de l'éducation, sous l'égide de l'UNESCO à Addis-Abéba, sur la démocratisation de l'enseignement fondamental ou l'éducation de base en vue de lutter contre l'analphabétisme, le Mali a adopté une réforme ambitieuse dont les objectifs étaient de réaliser « *un enseignement de masse et de qualité depuis la base* » afin de mettre rapidement à la disposition des populations des écoles et des maîtres en vue d'atteindre un taux de

scolarisation acceptable. Il fallait aussi former des cadres compétents afin de construire un Etat moderne.

Il faut dire que le régime de l'époque accordait beaucoup d'importance à l'enseignement à cause du retard initial du pays en matière de scolarisation. Le Mali affichait un taux de fréquentation scolaire de 7 % en 1957 contre 20 % au Sénégal et en Côte-d'Ivoire. C'est pourquoi les autorités ont commencé par ouvrir l'école à tous les enfants en proclamant une éducation gratuite et obligatoire. La loi No 62/74 ANRM portant organisation de l'enseignement au Mali stipule en son article premier que : « *l'enseignement est laïc, gratuit et obligatoire* » (Diakité, 2000).

L'objectif de l'enseignement était, à cette époque, de former des acteurs pour chacun des plans de développement du pays. Pour cela, il était nécessaire de former des cadres pour satisfaire aux besoins réels de l'époque. Le programme scolaire légué par le colonisateur répondant seulement aux besoins et aux préoccupations de celui-ci. Il était donc inapproprié pour le Mali de 1962. Dans le même temps, la majorité de la population était analphabète et le pays comptait peu d'écoles, de salles de classe et peu d'enseignants.

Dans le but de satisfaire aux besoins de l'époque, l'enseignement était essentiellement orienté vers la formation professionnelle. Cela nécessitait l'adaptation du contenu des programmes de formation scolaire aux besoins et aux réalités nationaux, africains, et aux exigences du monde. On considère aussi que la formation scolaire doit favoriser l'apprentissage technique et scientifique des activités manuelles et productives propres à l'environnement de l'élève. C'est là une dimension de la qualité de l'éducation stipulée d'ailleurs dans le premier principe de la réforme : « *Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité* ». Comme on le constate, la qualité était au centre des préoccupations des autorités de l'époque.

La réforme d'octobre 1962 a donc jeté les bases d'une école au service du développement économique, politique et social. Sa mise en œuvre constituait un nouveau départ pour une éducation de qualité au Mali avec la construction de nouvelles écoles, le recrutement et la formation de nouveaux enseignants. Malgré quelques progrès enregistrés, la réforme n'a pas pu atteindre son objectif fondamental à savoir la scolarisation universelle à coût réduit.

L'échec était surtout dû à l'insuffisance des infrastructures scolaires et au manque d'enseignants, ce qui a amené les responsables de l'éducation à entreprendre une série de réflexions sur l'école.

Ainsi, toujours soucieux d'honorer les déclarations générales et les options fondamentales de la constitution du Mali, le Gouvernement malien a plusieurs fois tenté de revoir et d'actualiser le système éducatif à travers différents forums en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. C'est ainsi qu'on a pu assister à l'organisation d'une série de séminaires sur l'éducation.

#### **1.1.4.2 Les Séminaires nationaux sur l'éducation**

D'autres rencontres ont été organisées dans le cadre de la réflexion sur l'école en sus de la Réforme de 1962. Parmi celles-ci, figurent le premier Séminaire National sur l'Éducation, organisé en décembre 1964, le Séminaire National sur l'Éducation qui a lieu en 1968 et le Séminaire National sur l'Éducation tenu en 1978.

Le Séminaire National sur l'Éducation de 1964 s'est penché sur la nécessité de modérer le rythme de recrutement des élèves en fonction des places disponibles, soit 22,3% pour les rentrées de 1960 à 1963. Il ramenait ainsi l'accroissement annuel moyen des nouveaux inscrits en première année à 4,3% pour les rentrées de 1964 à 1972, bien que la population en âge scolaire augmente de 2,5% annuellement.

Quant au Séminaire National sur l'Éducation de 1968, il a fixé un premier objectif fondé sur la politique de rapprochement de l'école et de la communauté. Cette réforme visait essentiellement la ruralisation des contenus scolaires en vue d'une utilité immédiate dans les activités de production. Il s'agissait en fait de créer des emplois d'une part et de freiner la limitation des aspirations professionnelles vers les seuls emplois de la fonction publique d'autre part. Mais, la mise en œuvre de cette politique n'a pas permis d'obtenir les résultats escomptés par la réforme de 1962.

Après ce constat d'échec, les autorités ont adopté de nouvelles méthodes et techniques, comme l'introduction dans les activités scolaires des pratiques agropastorales et des techniques adaptées au développement de l'économie comme mesures compensatoires. Aux yeux des autorités, ce principe, dénommé la ruralisation de l'enseignement, pourrait permettre aux élèves, après leur formation, de s'insérer dans les sphères productives de leur milieu. Malheureusement, cette ruralisation n'a pas permis non plus de suppléer aux problèmes de rendement du système. L'école malienne, même ruralisée, n'a pas résolu les problèmes relatifs aux renvois, aux abandons et aux échecs scolaires.

Ainsi, en 1978, le Séminaire National sur l'Éducation a décidé d'adopter des principes très sélectifs à savoir la réduction de l'âge du recrutement de 8 ans à 6, le rétablissement de la durée de six ans au premier cycle et l'institution d'un test de passage au deuxième cycle de l'enseignement fondamental. Il faut rappeler que ces mesures ne sont pas compatibles avec l'esprit de l'enseignement de masse qui voulait rapprocher l'école de la communauté. Cette sélection a eu pour effet de favoriser l'accroissement du nombre d'enfants déscolarisés. Les limites de ces séminaires ont nourri d'autres réflexions qui ont abouti à l'organisation des états généraux de l'éducation tenus en 1989.

#### **1.1.4.3 Les états généraux de l'éducation**

Les Etats généraux de l'éducation ont été organisés en 1989 en vue de susciter un large débat pour une réforme de l'enseignement au Mali. L'objectif de la rencontre était d'adapter, comme l'a déjà prôné la Réforme de 1962, l'enseignement au contexte socio-économique de l'époque et en améliorer les rendements tant internes qu'externes. Les finalités de la nouvelle école malienne visaient, à partir de ce séminaire, à bâtir une société fondée sur des valeurs traditionnelles et ouvertes au progrès scientifique et technologique. Il s'agissait aussi de revaloriser le travail manuel comme facteur d'éducation et de développement. A l'issue des états généraux de l'éducation, la mission assignée à l'école visait un certain nombre d'objectifs parmi lesquels figuraient l'instruction pour tous et la formation de qualité. L'éducation du citoyen et la formation du producteur constituaient également des centres d'intérêt développés lors de la rencontre. La mission assignée à l'école ambitionnait aussi de former les cadres du pays et de promouvoir la recherche scientifique et technologique.

L'atteinte de ces objectifs passait, entre autres, par le relèvement du taux de scolarisation et la qualité des apprentissages. Concernant la qualité de l'éducation, l'accent a été particulièrement mis sur la formation des formateurs à travers le relèvement du niveau de recrutement dans les écoles de formation. Le séminaire a, en outre, recommandé de systématiser la formation continue du personnel de supervision et d'encadrement. L'atteinte de la qualité des apprentissages nécessitait, en plus, un matériel didactique suffisant et adapté pour garantir le caractère performant de l'action de l'école. C'est pourquoi les efforts entrepris dans ce sens méritent d'être poursuivis et soutenus. Sur le plan de l'efficacité externe, les participants à la rencontre ont recommandé que l'école crée un environnement social rassurant pour les sortants afin de les rendre capables d'affronter les défis du marché de l'emploi.

En dépit des quelques réussites enregistrées, ces différents séminaires et débats nationaux, qui portaient essentiellement sur l'amélioration du taux de scolarisation et de la qualité de l'enseignement, n'ont pas comblé les attentes des populations. Les objectifs visés étaient, dans certains cas, très ambitieux si bien que le budget national n'était pas à mesure de soutenir les coûts y afférents. On notait aussi le déphasage entre les programmes d'enseignement issus de ces séminaires et les réalités du marché de l'emploi. C'est suite à ce constat d'échec que le Programme Décennal de Développement de l'Éducation a vu le jour.

#### **1.1.4.4 Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC)**

En 1999, la nouvelle politique du gouvernement sur l'éducation et la formation a été définie dans la *Loi d'orientation sur l'éducation* (décembre 1999). Cette loi a conduit à l'élaboration du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) dont l'application s'est effectuée de 1998 à 2008 (GOM, 2000). Ce programme a adopté la devise suivante : « *un village, une école ou un Centre d'Éducation pour le développement* ». Le PRODEC couvre ainsi tout le système d'éducation : L'éducation de base, l'éducation préscolaire, l'éducation spécialisée, la formation des enseignants, l'éducation informelle, l'enseignement secondaire, l'enseignement secondaire général, technique et professionnel, l'enseignement supérieur ainsi que la recherche scientifique et technologique.

La nouvelle politique éducative s'articule donc autour de 11 axes prioritaires parmi lesquels figurent des éléments pertinents par rapport à cette recherche. On peut citer notamment le renforcement de l'éducation de base axé sur la qualité de l'enseignement et les conditions d'apprentissage. Parmi les autres axes prioritaires, on note également un enseignement secondaire rénové et performant, une politique soutenue de formation des enseignants et une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique. La concertation avec tous les acteurs de l'éducation semble aussi être un des axes fondamentaux du PRODEC.

Ce dernier point montre que la participation des partenaires de l'espace scolaire est déterminante dans la gestion de l'éducation. L'objectif à ce niveau étant de résoudre les innombrables problèmes de l'école malienne à travers l'implication de l'ensemble des acteurs tels que le gouvernement, les collectivités décentralisées, les partenaires techniques et financiers, les associations de parents d'élèves, les comités de gestion scolaire et autres syndicats d'enseignants. Leur concours est toujours acquis pour le progrès et la promotion de l'éducation et de la formation. Il s'agit donc à ce niveau de développer un partenariat dynamique autour de l'école, axé sur un dialogue social et une consultation élargie.

Pour la mise en œuvre du PRODEC, les axes prioritaires ont été élaborés selon des plans de mise en œuvre opérationnelle (PISE ou Programme d'investissement sectoriel de l'éducation) déclinés en trois phases : PISE I (2001-2005), PISE II (d'abord de 2006 à 2008, prolongé jusqu'à 2009) et PISE III (2008-2010). Ce programme a été mis en place par le Gouvernement avec l'appui de ses Partenaires Techniques et Financiers (PTF).

Une des options fondamentales du PRODEC est par ailleurs d'améliorer la qualité de l'enseignement. Mais, la réussite de ce projet passe nécessairement par une mobilisation des ressources nationales et surtout la mise en place des structures d'encadrement et de formation de proximité notamment les Centres d'Animation Pédagogique (CAP), les Académies d'Enseignement (AE) et les Instituts de Formation des Maîtres (IFM) chargés de la formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental.

#### **1.1.4.5 Le Forum National sur l'Education**

Le Forum National sur l'Education a vu le jour en 2008 suite au constat de régression et de dégradation de la qualité de l'éducation. Le manque d'efficacité de l'enseignement est considéré comme un des handicaps les plus sérieux du développement du pays. Pour trouver une solution à ces difficultés de l'heure, le Forum a réuni les principaux acteurs, internes et externes, du système éducatif malien. Au terme des débats, la rencontre a adopté une déclaration solennelle proposant, entre autres, que soient mises en œuvre une politique et des stratégies adaptées pour la gestion des flux de la maternelle à l'université. Il a été dégagé plusieurs orientations devant éventuellement fixer le cadre dans lequel devrait évoluer cette nouvelle politique.

Au terme de la rencontre, les recommandations retenues font état d'une politique rigoureuse en vue de l'amélioration significative de la qualité au rang des apprentissages scolaires. Les propositions du Forum vont aussi dans le sens de garantir au système éducatif les ressources humaines, financières et matérielles nécessaires pour atteindre ses objectifs quantitatifs et qualitatifs et faire de l'achèvement universel de six années de scolarisation un objectif prioritaire. Promouvoir les voies et moyens propices à l'émergence d'une école qui réponde aux besoins de ressources humaines compétentes et qualifiées figure également parmi les recommandations du Forum.

Malgré ces réformes entreprises, le système éducatif connaît toujours des difficultés dans l'atteinte des objectifs poursuivis notamment celui de la qualité des apprentissages traduite en performances scolaires. L'analyse de ce contexte suscite cependant certaines interrogations. Face aux défis tels que l'insuffisance des ressources, la faible volonté politique des gouvernants dans le domaine de l'éducation, le faible consensus qui caractérise les actions des partenaires, comment les systèmes éducatifs des pays en développement dont le Mali pourront assurer la qualité des apprentissages scolaires ? Sur quels leviers doivent-ils ou pourront-ils agir pour amener le maximum d'élèves à acquérir des connaissances au sein des établissements scolaires ? En se référant aux acquisitions des élèves, quelle est la part de responsabilité des établissements d'enseignement ? Cette série d'interrogations conduit à réfléchir sur la problématique de l'efficacité dans le système d'enseignement au Mali.

## **1.2 Problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali**

L'analyse du contexte général de l'étude a révélé que le système éducatif du Mali est confronté à des difficultés qui handicapent sérieusement son efficacité interne tant au niveau de l'enseignement primaire que du secondaire. Malgré l'existence de ces contraintes qui marquent le système dans son ensemble, les recherches menées sur la qualité des apprentissages ont pour l'essentiel porté sur l'enseignement primaire au Mali. C'est le cas d'ailleurs dans la plupart des pays en développement qui ont augmenté leurs efforts, en termes de ressources, en vue d'améliorer l'accès à l'éducation primaire ainsi que la qualité de son enseignement (ADEA, 2003). On constate que les gouvernements continuent à allouer de plus en plus de ressources à l'éducation primaire.

Mais la première conférence régionale sur l'éducation secondaire en Afrique, tenue en Ouganda en juin 2003, a mis en lumière la nécessité d'examiner les problèmes soulevés par l'éducation secondaire qui se trouve dans une situation peu reluisante. On note par exemple que peu de projets éducatifs concernent ce secteur de l'éducation et les programmes de formation continue touchent rarement les enseignants de ce secteur de l'enseignement.

Cette section évoque justement le problème de l'efficacité de l'enseignement secondaire qui fait l'objet de la présente étude. Elle présente le contexte dans lequel se déroulent les apprentissages des élèves. A ce titre, elle nous éclaire sur la gestion et le fonctionnement des établissements scolaires et décrit l'état des infrastructures scolaires. En plus du contexte des apprentissages, la section aborde la mesure des acquisitions scolaires. Concernant ce point, nous évoquerons les résultats des évaluations aux niveaux primaire et secondaire afin de nous faire une idée sur les performances scolaires des élèves et au-delà, de l'efficacité du système de l'enseignement au Mali.

### **1.2.1 Le contexte des apprentissages scolaires**

La qualité des apprentissages dans l'enseignement secondaire se trouve fortement handicapée par des difficultés liées à un certain nombre de facteurs. Parmi ces facteurs figurent le manque de formation continue des chefs d'établissement scolaire et des enseignants, la mauvaise



gestion du temps scolaire. Cet ordre d'enseignement est également confronté à des difficultés au rang desquelles se trouvent des infrastructures et équipements insuffisants et inadaptés ainsi qu'une insuffisance accrue de manuels scolaires (Primature, 2008).

Le manque de formation continue concerne essentiellement les chefs d'établissement scolaire et les enseignants. En effet, la plupart des agents chargés de piloter les établissements scolaires n'ont pas reçu de formation soutenue en administration scolaire et en gestion des ressources de l'éducation. Ce constat est préoccupant au regard de la diversité croissante du mandat du directeur : « *Les directeurs font de la gestion financière et matérielle, de la gestion des ressources humaines, de l'encadrement et de l'animation pédagogique, du suivi rapproché (...) de l'évaluation* » (Lugaz et De Grauwe, 2006, p : 47). Le problème est que le système éducatif souffre même de l'absence d'une école de formation dans ce domaine or les progressions des élèves s'expliquent par des facteurs « cachés » parmi lesquels la gestion qui possède potentiellement une forte valeur ajoutée (AFIDES, 2006). Sur ce point, les écoles doivent être accompagnées de règles et de pratiques de bonne gestion pour espérer transformer les ressources en acquisitions pour les élèves.

Mais ces pratiques ne sont pas suffisamment développées au niveau de l'enseignement secondaire général. C'est pourquoi la gestion pédagogique reste particulièrement faible concernant cet ordre d'enseignement. Par exemple, des établissements disposant de ressources par élève semblables présentent des résultats extrêmement différents en matière d'apprentissage de leurs élèves. Il n'existe pratiquement pas de relation entre le volume des ressources mobilisées dans un établissement et le niveau d'acquisition des élèves qui y sont scolarisés (Primature, 2008). Cela constitue sans doute une difficulté majeure en ce qui concerne la gestion de la transformation des ressources en résultats au niveau des écoles. Alors que les variations importantes dans les résultats des élèves s'expliquent en partie par la manière dont les différents établissements gèrent les ressources mises à leur disposition (AFIDES, 2006).

A ces difficultés, il convient d'ajouter l'insuffisance notoire de formation des enseignants tant en formation initiale qu'en formation continue. Ce qui constitue également une source de préoccupation majeure. Une proportion très élevée d'enseignants n'ayant pas reçu de véritable

formation initiale, la formation continue doit pouvoir toucher le plus grand nombre d'enseignants. Cependant, le constat fait à ce niveau est qu'elle ne touche pas tous les enseignants ni même toutes les catégories d'enseignants. Par exemple, les enseignants des écoles privées ne sont pas impliqués dans la formation continue (MEN, 2006a).

Il est aussi constaté que le critère admis de 850 à 1000 heures d'instruction par an pour tous les élèves n'est pas respecté. Le temps d'apprentissage selon les normes dans les pays les plus performants en termes d'acquisitions des élèves est de 950 heures en moyenne par an alors qu'on évalue à environ 821 heures par an le temps d'apprentissage au Mali (MEN, 2006a). Mais on estime que le nombre réel d'heures d'apprentissage est inférieur à ce nombre eu égard aux grèves et autres interruptions. Il semble qu'une grande partie du temps alloué à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme des enseignants et des élèves, du manque de salles de classe et de matériels d'apprentissage.

Toujours au rang des problèmes constatés au niveau de l'enseignement secondaire, il faut signaler l'obsolescence des programmes d'études. En effet, les programmes de l'enseignement secondaire général se caractérisent par une prééminence des contenus académiques très peu adaptés aux besoins des apprenants. L'enseignement réalisé adopte l'approche par les contenus reposant principalement sur la mémorisation avec très peu d'opportunités de transfert de compétence. Bref, un enseignement fondé sur une pédagogie de type frontal faiblement référée aux profils et attentes des apprenants et faisant peu appel à leur participation (Primature, 2008).

Concernant les infrastructures scolaires, l'enseignement secondaire général comprend 223 lycées dont 43 publics et 235 privés (année scolaire 2010-2011). Mais cette offre éducative est géographiquement mal répartie en ce sens qu'elle reste fortement concentrée à Bamako et secondairement dans les capitales régionales. En effet, 83% des lycées privés sont concentrés à Bamako et ils accueillent environ 58% des effectifs d'élèves contre 42% pour le public. Ces élèves étudient dans des salles de classes généralement insuffisantes et inadaptées. Les effectifs moyens sont de l'ordre de 50 élèves par classe. Dans de nombreux lycées, les laboratoires sont souvent utilisés comme des salles de classe. Dans bien des cas, les locaux des établissements privés ne respectent pas toutes les normes d'ingénierie : des maisons à

usage d'habitation sont souvent transformées en écoles. L'insuffisance de salles de classe oblige le plus souvent à recourir à la rotation et à la réduction des volumes horaires.

Dans le même temps, les besoins en infrastructures scolaires demeurent encore insatisfaits alors que la population scolaire augmente très rapidement. Au cours de l'année scolaire 2007-2008, par exemple, 90 907 élèves s'étaient inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire. En 2007, sur 77 649 admis au DEF (Diplôme d'Etudes Fondamentales), 41 178 étaient orientés dans l'enseignement secondaire général. Cette arrivée massive d'élèves a conduit à des ratios élèves/classe de l'ordre de 50 à 60. Le secteur public n'a pas pu répondre à la demande et n'a pas réussi à arrêter le flux d'élèves passant du primaire au secondaire : le taux d'inscription des élèves âgés de 12 à 16 ans a doublé entre 1996 et 2005, passant de 15,6 % à 33,1 %. Les effectifs pléthoriques entraînent parfois des graves conséquences sur les conditions de scolarisation des élèves comme les évaluations nettement insuffisantes. En effet, les effectifs pléthoriques conduisent souvent les enseignants à limiter le nombre d'évaluations afin de ne pas avoir à corriger de nombreuses copies.

Il convient d'ajouter, sur le plan matériel, l'insuffisance accrue de manuels et de bibliothèques scolaires qui, outre leur nombre limité, sont très souvent dotées d'ouvrages peu adaptés. Malgré des efforts importants déployés dans le cadre de l'acquisition et de la distribution des manuels, il persiste toujours une insuffisance notoire de manuels scolaires et de matériel didactique (MEN, 2006a). Concernant les supports pédagogiques, l'enseignement secondaire connaît des carences profondes en ce domaine notamment la diversité des manuels de référence. La politique du manuel scolaire et du matériel didactique a donc besoin d'être davantage confortée dans son application pour pouvoir continuer à améliorer les ratios livres / élève à l'échelle du pays. C'est pourquoi l'Etat a procédé dans l'enseignement secondaire à l'inventaire des bibliothèques de 39 lycées publics pour examiner les livres disponibles afin de couvrir les besoins en livres. En somme, le rapport d'état du pays/RESEN de 2005 (GOM, Pôle de Dakar and World Bank 2006) souligne que la politique fondée sur la construction de salles de classe, le recrutement d'enseignants et la distribution de manuels scolaires au cours des dernières années est en train d'atteindre ses limites.

Ce tableau sombre prouve à suffisance que l'enseignement secondaire général est loin de présenter des garanties d'efficacité dans le contexte du Mali. Le constat apparaît dans une étude de l'Unesco (2006) portant sur les nouveaux rôles des chefs d'établissements. Elle indique que, dans de nombreux pays en développement, l'enseignement secondaire est perçu comme inefficace, de faible qualité et peu adapté aux besoins sociaux et économiques contemporains. L'étude mentionne que le curriculum y est trop centré sur les disciplines encyclopédique et cloisonné. Les méthodes pédagogiques y ont peu évolué et restent fondées sur l'absorption passive par l'élève de la parole du maître (Unesco, 2006). Donc c'est un problème général qui caractérise l'enseignement secondaire dans les pays du sud auquel le Mali ne fait pas exception. Au regard des difficultés qui caractérisent l'enseignement secondaire général, il ne semble pas évident d'identifier un nombre important d'établissements performants. Cela amène quand même à s'interroger sur l'efficacité des politiques éducatives mises en œuvre ces dernières années au niveau de l'enseignement secondaire au Mali. Dans un tel contexte, quel peut être le niveau d'acquisition scolaire des élèves du secondaire ? Quelle est la situation des résultats des évaluations nationales et internationales ?

### **1.2.2 Mesure des acquisitions des élèves au Mali**

Les systèmes éducatifs, dans leur ensemble, ont pour objectif de transmettre des savoirs aux enfants à travers un enseignement de qualité pouvant aboutir à la formation et au développement véritable de l'individu dans la société. Cela se traduit par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances et des savoir faire utiles (Unesco, 1990). Depuis le Forum Mondial sur l'Education pour tous tenu en 2000 à Dakar, il est devenu évident que le droit à l'éducation ne doit pas se limiter au seul droit d'être admis à l'école. Il fallait désormais intégrer la dimension qualitative de l'éducation. Celle-ci est ainsi devenue une préoccupation majeure pour la plupart des responsables éducatifs à travers le monde et particulièrement pour les pays en développement. Il faut noter que la qualité constitue un objectif à part entière de l'éducation pour tous, telle que formulée par le Forum de Dakar.

Le niveau des acquisitions scolaires devient dès lors un enjeu majeur car il signale la formation du capital humain si essentielle au développement des pays. Cela explique sans doute le développement rapide des évaluations à travers le monde visant à mesurer le niveau des acquisitions des élèves. Concernant ce point, il est important de savoir quelle est la situation dans le cas du Mali. Cette section aborde justement la mesure des acquisitions des élèves au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire. Le choix de ces deux niveaux se justifie par le fait que l'enseignement secondaire accueille les élèves promus du niveau fondamental. Si ces derniers sont mal formés, il est évident que l'enseignement secondaire en ressent le poids. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire d'évoquer les résultats scolaires des élèves dans les deux niveaux d'enseignement.

### **1.2.2.1 Le cas de l'enseignement fondamental**

Dans le cas de cette recherche, la mesure des acquisitions scolaires au niveau de l'enseignement fondamental concerne les évaluations du Centre National de l'Education (CNE, 2007), du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2004) et du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF, 2002, 2008).

#### **1.2.2.1.1 Les résultats de l'évaluation du CNE**

Pour ce qui est de la mesure des acquisitions des élèves de l'enseignement fondamental, l'efficacité du système éducatif peut être évaluée par les résultats des élèves aux examens de fin de cycle mais aussi par les résultats aux évaluations standardisées. Ainsi, dans son analyse sectorielle pour une amélioration du système éducatif malien, la Banque Mondiale (2007) s'est penchée sur la première méthode pour analyser le niveau d'acquisition des élèves. Elle constate que les résultats de l'évaluation du niveau d'acquisition effectuée en 2007 par le Centre National de l'Education en langue et communication, en sciences mathématiques et technologiques auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de la 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année révèle l'existence d'une proportion importante d'élèves en difficulté dans l'enseignement primaire. Les résultats montrent par ailleurs une grande variabilité de niveau entre les élèves comme le montre le tableau 1.2.

**Tableau 1.2 : Score moyen en langue et communication, sciences mathématiques et technologiques en 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année**

| Disciplines et années d'études           | Score moyen |                     |                                 | Niveau de maîtrise          |                            |                             |
|--|-------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
|  | Effectif    | Score moyen sur 100 | Dispersion autour de la moyenne | Inférieur au niveau minimum | Niveau de maîtrise minimum | Niveau de maîtrise souhaité |
| Langue et communication                  |             |                     |                                 |                             |                            |                             |
| 2 <sup>ème</sup> année                   | 1388        | 49,60               | 28,10                           | 53,2%                       | 11,1%                      | 35,7%                       |
| 4 <sup>ème</sup> année                   | 1438        | 47,8                | 25,40                           | 57,0%                       | 28,0%                      | 15,0%                       |
| 6 <sup>ème</sup> année                   | 1217        | 62,40               | 22,30                           | 25,6%                       | 46,6%                      | 27,8%                       |
| Sciences mathématiques et technologiques |             |                     |                                 |                             |                            |                             |
| 2 <sup>ème</sup> année                   | 1388        | 41,80               | 27,60                           | 61,3%                       | 27,8%                      | 10,9%                       |
| 4 <sup>ème</sup> année                   | 1438        | 45,50               | 24,50                           | 54,9%                       | 36,0%                      | 9,0                         |
| 6 <sup>ème</sup> année                   | 1217        | 49,00               | 23,60                           | 52,8%                       | 34,2%                      | 13,0%                       |

Source : CNE (MEN, 2007)

Les données du tableau 1.2 issus des résultats de l'évaluation effectuée en 2007 en langue et communication (LC), en sciences mathématiques et technologiques (SMT) montrent le faible niveau d'apprentissage des élèves dans l'enseignement primaire. On constate que moins de la moitié des élèves de la 6e année avaient acquis des compétences de base en sciences, en mathématiques et en technologie alors qu'un quart de ces élèves n'avait toujours pas acquis des compétences minimales en langues et en communications. Après deux années de scolarisation de base, 61 % des élèves n'avaient pas encore acquis des compétences minimales en sciences, en mathématiques et en technologie et 53 % d'entre eux n'avaient pas acquis les normes minimales en matière de compétences en lecture et en communications n'affichant aucune amélioration depuis 2005. Ces résultats témoignent quelque part, comme indiqué plus haut, de la faible maîtrise des savoirs par les élèves du primaire. C'est pourquoi Pôle de Dakar (2007) conclut que le niveau moyen d'acquisition de connaissances au Mali fait partie des plus faibles de la sous-région.

### 1.2.2.1.2 Les résultats de l'évaluation du PASEC

Dans le cas des évaluations standardisées, des enquêtes spécifiques ont été réalisées pour certains pays africains, dans le cadre du PASEC, en vue de comparer les résultats obtenus en français et mathématiques en deuxième et cinquième années de l'enseignement primaire. Les données ainsi recueillies visent à apprécier le niveau des élèves selon les trois compétences de base à savoir lire, écrire et compter. C'est dans ce sens que le Mali a participé à ce programme d'évaluation du PASEC en 2002. L'objectif étant d'évaluer le niveau d'acquisition des élèves et de le comparer avec les résultats des élèves d'autres pays où le PASEC a mené des activités similaires avec les mêmes épreuves de français et de mathématiques.

Les résultats de l'enquête ont montré que le niveau de performance des élèves maliens dans l'enseignement primaire était également modeste comparativement aux autres pays ayant utilisé les mêmes tests. Le score moyen d'acquisitions des élèves est proche de celui des pays ayant le score le plus faible pour se situer à environ 10 points en-dessous de ce qui est observé dans les pays ayant réalisé les meilleurs scores (Banque Mondiale, 2007). Les pays ayant participé aux évaluations du PASEC étant le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Madagascar, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo. Le tableau qui suit donne le niveau d'acquisition moyen des élèves aux tests de français et de mathématiques en fin de 2<sup>ème</sup> année.

**Tableau 1.3 : Score moyen PASEC des acquis des élèves aux tests de français et de mathématiques en fin de 2<sup>ème</sup> année (score sur 100)**

| Pays          | Français    | Ecart-type  | Maths       | Ecart-type  |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Burkina Faso  | 55,7        | 24,6        | 52,6        | 24,1        |
| Cameroun      | 65,1        | 23,5        | 59,5        | 22,1        |
| Côte d'Ivoire | 57,8        | 24,3        | 44,4        | 19,2        |
| Madagascar    | 57,8        | 21,6        | 66,2        | 21,5        |
| <b>Mali</b>   | <b>41,0</b> | <b>23,1</b> | <b>39,8</b> | <b>22,3</b> |
| Niger         | 42,3        | 24,7        | 40,6        | 26,2        |
| Sénégal       | 43,5        | 25,1        | 45,4        | 23,1        |
| Togo          | 57,8        | 23,9        | 50,8        | 23,4        |

Source : PASEC (CONFEMEN, 2004)

En examinant l'efficacité interne de l'enseignement primaire en Afrique francophone, Bernard (2004) a observé qu'en deuxième année, il existe de grandes différences entre les pays avec une différence supérieure à 20 points entre le minimum et le maximum des scores moyens dans les deux disciplines. Le Cameroun, avec un score de 65,1 sur 100 en français, enregistre des performances nettement supérieures. Trois pays (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Madagascar) possèdent des scores proches compris entre 55 et 58 sur 100. En ce qui concerne les mathématiques en deuxième année, il s'avère que les élèves malgaches sont plus performants avec un score de 66,2 sur 100.

On constate que les résultats du Mali en français (41,0) sont très éloignés, comme nous l'avons souligné plus haut, de ceux obtenus par des pays comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire ou le Cameroun. Cela dénote de la faiblesse des résultats obtenus en français en 2<sup>ème</sup> année par les élèves maliens comparativement aux élèves des autres pays. On observe une situation similaire en mathématiques où, avec un score de 39,8, le Mali se place au niveau du Niger (40,6) mais loin derrière le Cameroun (59,5) et Madagascar (66,2). L'analyse des résultats des élèves au test du PASEC montre le manque de performances du système éducatif malien du moins dans la composante enseignement primaire. La section suivante nous édifiera sur le niveau de performances scolaires des élèves à l'examen national du DEF (Diplôme



d'Etudes Fondamentales).

### 1.2.2.1.3 Le taux de réussite au Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF)

Le niveau d'acquisition scolaire apparaît également dans les résultats des élèves à l'examen national du DEF. Le tableau 1.4 présente l'évolution de la répartition des admis au Diplôme d'Etudes Fondamentales par Académie d'Enseignement. Ces données proviennent des 17 académies et concernent deux périodes à savoir les années 2002 et 2008. L'intérêt de cette présentation est de déterminer l'évolution des résultats au DEF sur un période de six années scolaires.

**Tableau 1.4 : Evolution de la répartition des admis au Diplôme d'Etudes Fondamentales par Académie d'Enseignement**

| Académie     | Admis 2002    |               |               |             | Admis 2008    |               |               |             |
|--------------|---------------|---------------|---------------|-------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
|              | G             | F             | Total         | %           | G             | F             | Total         | %           |
| Bamako RG    | 6 624         | 5 461         | 1 308         | 58,1%       | 7 515         | 5 700         | 13 215        | 71,6        |
| Bamako RD    |               |               |               |             | 5 788         | 4 813         | 10 601        | 78,4        |
| Douentza     | 905           | 184           | 1 179         | 47,2        | 2 351         | 971           | 3 322         | 74,2        |
| Gao          | 543           | 304           | 987           | 72,2        | 1 224         | 744           | 1 968         | 77,9        |
| Kati         | 2 621         | 1 112         | 4 062         | 58,5        | 8 280         | 4 626         | 12 906        | 73,7        |
| Kayes        | 908           | 383           | 1 363         | 50,8        | 2 166         | 895           | 3 061         | 59,1        |
| Kidal        | 62            | 31            | 101           | 73,7        | 90            | 46            | 136           | 80,5        |
| Kita         | 872           | 259           | 1 253         | 68,6        | 2 440         | 770           | 3 210         | 78,8        |
| Koulikoro    | 852           | 362           | 1 298         | 53,2        | 2 331         | 1 018         | 3 349         | 68,4        |
| Koutiala     | 1 009         | 396           | 1 555         | 59,5        | 2 456         | 1 180         | 3 636         | 72,6        |
| Mopti        | 526           | 242           | 805           | 38,4        | 1902          | 1 279         | 3 181         | 74,6        |
| San          | 1 098         | 350           | 1 482         | 40,5        | 2 927         | 1 619         | 4 546         | 74,0        |
| Ségou        | 1 429         | 639           | 2 161         | 39,4        | 4 675         | 2 867         | 7 542         | 74,7        |
| Sikasso      | 2 734         | 951           | 3 884         | 50,6        | 8 585         | 4 474         | 13 059        | 73,8        |
| Tombouctou   | 442           | 186           | 663           | 56,4        | 1 022         | 619           | 1 641         | 67,9        |
| <b>Total</b> | <b>20 625</b> | <b>10 860</b> | <b>33 873</b> | <b>53,7</b> | <b>53 752</b> | <b>31 621</b> | <b>85 373</b> | <b>73,3</b> |

Source : CPS (MEN, 2007)

Le Tableau 1.4 permet une lecture de l'évolution du nombre de diplômés du Fondamental par Académie d'Enseignement. Comme les données l'indiquent, le nombre de titulaire du DEF a été multiplié par 2,5 de 2002 à 2008. On remarque aussi que les taux d'obtention du DEF par les élèves qui se sont présentés aux examens par rapport à la moyenne générale présentent des écarts notables entre les différentes régions en 2002, soit de 38,4% à 72,2%. En 2008, les différentes régions tendent à se regrouper davantage autour d'une moyenne nationale qui est à la hausse par rapport à celle de 2002. On observe une forte progression des diplômés dans certaines régions telles que Kati, Ségou et Sikasso. De même, d'autres régions telles que Kayes et Kita présentent des écarts entre garçons et filles très importants. On constate par ailleurs une progression dans le taux de réussite. De 53% en 2002, le taux de réussite au DEF est passé à 73% en 2008 même si, comme nous l'avons souligné plus haut, les effectifs scolaires ont doublé pendant cette période.

Le fait à noter est que, malgré les difficultés émaillant le système éducatif, les élèves parviennent à améliorer leurs résultats scolaires à l'examen national du DEF. Mais la volonté politique qui vise à rehausser le taux de réussite scolaire aux examens nationaux conduit souvent à promouvoir des élèves de faible niveau.

### **1.2.2.2 Le cas de l'enseignement secondaire**

Au niveau de l'enseignement secondaire général, la mesure d'acquisition des élèves s'observe par les résultats scolaires à l'examen national du baccalauréat. Sur ce point, nous nous sommes intéressés à trois dimensions. Nous présentons d'abord les données concernant l'évolution de l'obtention du baccalauréat de 1998 à 2008. Les résultats des élèves au baccalauréat par série seront ensuite analysés. Enfin, nous évoquerons les performances des élèves du District de Bamako au baccalauréat. Ces dimensions nous paraissent des indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité du système éducatif.

#### **1.2.2.2.1 Evolution de l'obtention du baccalauréat au niveau national**

L'évolution de l'obtention du baccalauréat au niveau national permet de se situer par rapport aux performances des élèves de l'enseignement secondaire. Les données du Tableau 1.5

visent à comparer les résultats obtenus par les élèves en trois périodes différentes. Celles-ci concernent les années 1998, 2005 et 2008.

**Tableau 1.5 : Evolution de l'obtention du baccalauréat**

| Période | Taux de réussite au baccalauréat |      |
|---------|----------------------------------|------|
|         | Effectifs                        | %    |
| 1998    | 14 696                           | 28,5 |
| 2005    | 33 236                           | 41,2 |
| 2008    | 38 461                           | 55,9 |

Source : CPS (MEN, 2010)

A l'issue des résultats du tableau 1.5, on observe que les élèves de l'enseignement secondaire général semblent progresser d'année en année. De 1998 à 2008, le taux de réussite au baccalauréat a progressé de 27 points (28% à 55%). Toutefois, les résultats à l'examen national du baccalauréat doivent être interprétés avec beaucoup de précaution. Ainsi, le taux d'obtention de 55,9% en 2008 ne signifie pas nécessairement que les apprentissages des élèves s'améliorent. Au contraire, les acteurs de l'enseignement supérieur observent plutôt une baisse marquée de la qualité des diplômés du baccalauréat.

#### 1.2.2.2.2 L'obtention du baccalauréat par série

La répartition des élèves admis au baccalauréat par série permet de nous éclairer sur les filières qui comptent plus de bacheliers. Les données du tableau suivant présentent les résultats sur les périodes 1998, 2005 et 2008.

**Tableau 1.6 : Evolution de l'obtention du baccalauréat par série**

| Séries       | Taux de réussite au baccalauréat |             |               |             |               |             |
|--------------|----------------------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
|              | 1998                             |             | 2005          |             | 2008          |             |
|              | Effectifs                        | %           | Effectifs     | %           | Effectifs     | %           |
| SE           | 580                              | 21,5        | 2 819         | 32,0        | 1 630         | 51,2        |
| SB           | 1 135                            | 21,3        | 1 249         | 33,5        | 3 387         | 45,5        |
| LL           | 737                              | 46,7        | 3 187         | 65,0        | 5 387         | 72,4        |
| SH           | 1 733                            | 29,8        | 7 430         | 47,1        | 11 100        | 54,4        |
| <b>Total</b> | <b>4 187</b>                     | <b>28,5</b> | <b>14 685</b> | <b>44,2</b> | <b>21 504</b> | <b>55,9</b> |

Source : CPS (MEN, 2010)

Les résultats du tableau 1.6 permettent d'apprécier l'évolution du nombre annuel de bacheliers de l'enseignement secondaire général par filière, soit sciences exactes (SE), sciences biologiques (SB), langue et littérature (LL) et sciences humaines (SH). Ainsi, on constate que la filière SH produit le plus de bacheliers, soit un peu plus de la moitié des admis en 2008. À l'opposé, la filière SE est celle qui, à chaque année, produit le moins de bacheliers. La proportion des bacheliers provenant des filières LL et SH ne cesse d'augmenter depuis une décennie. Cette proportion était de 52% en 1998, de 72% en 2005 et de 76% en 2008. Donc ces deux séries comptent de loin le plus grand nombre de bacheliers. Il semble que dans ces deux filières, les élèves ont tendance à réussir plus facilement au baccalauréat.

### 1.2.2.2.3 Performances des élèves du District de Bamako au baccalauréat

Cette section se penche sur les performances scolaires des élèves du District de Bamako à l'examen national du baccalauréat. Ce choix repose sur l'idée que la ville de Bamako constitue le milieu dans lequel se déroule la présente recherche. Le tableau 1.7 présente le taux de réussite des élèves au baccalauréat sur la période allant de 2007 à 2011. Comme indiqué ci-dessus, les données disponibles concernent uniquement les élèves des lycées publics et privés du District de Bamako. Si ces données prennent en compte l'ensemble des lycées publics du District, au nombre de 12 établissements, elles ne concernent, dans le cas des lycées privés, que les 10 meilleurs établissements. La raison est que le District compte un

nombre élevé de lycées privés. Nous n'avons pas jugé utile de nous intéresser à l'ensemble des établissements privés de Bamako. Par ailleurs, les 10 meilleurs lycées ont été choisis parmi ceux qui respectent certaines normes académiques.

**Tableau 1.7 : Performance des élèves du District de Bamako à l'examen du Baccalauréat au Mali de 2007 à 2011**

| Elèves                | Période de l'examen |              |              |              |              |
|-----------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                       | 2007                | 2008         | 2009         | 2010         | 2011         |
| <b>Lycées publics</b> |                     |              |              |              |              |
| Garçons               | 55,85               | 52,01        | 38,08        | 30,66        | 36,68        |
| Filles                | 47,70               | 47,25        | 29,19        | 23,91        | 25,45        |
| <b>Total</b>          | <b>51,77</b>        | <b>49,63</b> | <b>33,63</b> | <b>27,28</b> | <b>32,06</b> |
| <b>Lycées privés</b>  |                     |              |              |              |              |
| Garçons               | 79,97               | 84,96        | 72,72        | 69,95        | 75,49        |
| Filles                | 88,58               | 91,67        | 74,93        | 68,86        | 78,74        |
| <b>Total</b>          | <b>82,53</b>        | <b>87,36</b> | <b>73,08</b> | <b>69,18</b> | <b>77,32</b> |

Source : CNECE (MEN, 2012)

Il ressort des données sur la réussite des élèves au baccalauréat que l'efficacité interne de l'enseignement secondaire a été très faible de 2008 à 2011 dans le secteur public. Pendant cette période, les taux de réussite ne sont non seulement pas élevés mais aussi ils sont marqués par des décroissances considérables par rapport à la situation de 2007. Concernant l'équité entre filles et garçons, nous remarquons qu'il existe une grande disparité et un retard des filles par rapport aux garçons.

En revanche, l'efficacité interne dans l'enseignement privé a été considérable pendant la période indiquée. Les taux de réussite des élèves au baccalauréat dépassent les 70% pour atteindre parfois les 80%. Il faut néanmoins souligner que ces données concernent, comme indiqué plus haut, les 10 meilleurs établissements privés du District de Bamako. Leurs élèves sont dans la plupart du cas dans des conditions matérielles d'études plus favorables que dans l'enseignement secondaire public. Toute chose qui a tendance à attirer les meilleurs

enseignants parce qu'ils y sont mieux rémunérés. En sus des résultats des élèves aux examens nationaux, il existe un autre indicateur non moins important, en l'occurrence, le redoublement des élèves qui permet de déterminer le niveau d'acquisition scolaire.

### **1.2.2.3 Le redoublement dans le système éducatif**

Comme souligné dans la section précédente, un autre indicateur également utilisé pour mesurer le niveau d'acquisition des élèves s'avère être le taux de redoublement. En effet, parmi les indicateurs le plus souvent pris en considération dans l'évaluation du rendement des systèmes éducatifs figurent en première ligne celui qui reflète les notes obtenues par les élèves ainsi que les pourcentages de ceux d'entre eux qui redoublent ou quittent l'école (Gimeno, 1984). A cet effet, Diambomba, Ouellet, Moisset et Bouazzaoui (1995) présentent l'importance des taux de redoublement dans l'enseignement primaire de certains pays africains. Les résultats de ces travaux ont révélé que le taux de redoublement varie en moyenne de 13% à 34%. Pour la plupart de ces pays, le taux est supérieur à 25%. Sur les 31 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles, 11 ont des taux de redoublement supérieurs à 20 % en première année du primaire et 9 en deuxième année (Unesco, 2009). Au Burundi, au Cameroun et aux Comores, les taux de redoublement en première année dépassent 30 % selon la même étude.

Dans le cas du Mali, plusieurs études (Banque Mondiale, 2010 ; MEN, 2006 ; PASEC, 2005 ; Primature, 2008) ont montré que le phénomène du redoublement a toujours été important dans le système éducatif. Une étude du PASEC (2004) indique que le redoublement est assez élevé dans le système d'enseignement, le taux de redoublement moyen au premier cycle de l'enseignement fondamental étant estimé à 20% en 2001-2002. Ce chiffre est supérieur à la moyenne africaine (16%) mais est sensiblement conforme à la moyenne observée dans les pays francophones (19%) tandis que le redoublement reste modéré dans les pays anglophones (10%).

Ce taux élevé du redoublement dans le système scolaire malien est confirmé par d'autres données dans les années suivantes. Ces données notent, par exemple, une proportion de redoublants de 19% dans le premier cycle fondamental et 24% dans le second cycle (en 2004-

2005). Concernant le taux d'achèvement du primaire, il était de 41,6% en 2006 (MEN, 2006).

En plus de l'enseignement primaire, le secondaire également connaît des déficits importants dans le taux de promotion. En 2002-2003 par exemple, le taux de redoublement était de 34,2% pour ce niveau d'enseignement (Banque Mondiale, 2007). Les classes de terminale affichaient à la même période un taux de redoublement de 52,2% contre 25% pour les classes de 11<sup>ème</sup> année. Selon une étude du Ministère de l'Education, environ 30% de redoublement et 20% d'exclusion ont été enregistrés en 2007 au niveau de l'enseignement secondaire général. En 2010, cet ordre d'enseignement a connu un taux de redoublement de 20,3% (MEN, 2010).

Par ailleurs, le taux élevé de redoublement a empêché que des progrès supplémentaires soit faits en matière de taux d'achèvement du primaire même s'ils ont diminué au cours des dernières années (17 % à 14,2 % au primaire et 23,9 % à 16,9 % dans l'enseignement secondaire entre 2004-2005 et 2007-2008) (Chiche, 2010). Toutes ces données statistiques révèlent clairement que le système éducatif malien est loin d'être performant particulièrement dans sa composante secondaire. Le tableau 1.8 présente les détails.

**Tableau 1.8 : Proportion (%) de redoublants par classe dans l'enseignement secondaire général, 2009-2010**

| Classe fréquentée             | Redoublants |             |             |             |             |             |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                               | Effectif    |             |             | %           |             |             |
|                               | Garçons     | Filles      | Total       | Garçons     | Filles      | Total       |
| 10 <sup>ème</sup> année       | 5499        | 2612        | 8111        | 15,3        | 13,3        | 14,6        |
| <b>11<sup>ème</sup> année</b> | <b>5074</b> | <b>2229</b> | <b>7303</b> | <b>18,4</b> | <b>15,6</b> | <b>17,4</b> |
| 12 <sup>ème</sup> année       | 8724        | 4858        | 13582       | 29,6        | 31,0        | 30,1        |
| Total                         | 19297       | 9699        | 28996       | 20,8        | 19,5        | 20,3        |

Source : CPS (MEN, 2010)

Les résultats du tableau 1.8 mettent en évidence que le fort taux de redoublement constaté dans l'enseignement secondaire général est en partie marqué par celui des élèves des classes de terminale (31,0%). Les classes de 11<sup>ème</sup> année connaissent un taux de redoublement de

17,4%. Ce taux est relativement faible par rapport à celui enregistré en terminale mais il est révélateur d'un faible niveau d'apprentissage des élèves de ce niveau d'études. Le rapport de la Banque Mondiale (2007) estime qu'une forte fréquence des redoublements constitue un frein à l'utilisation optimale des ressources en éducation. Dans ces conditions, quel peut être le niveau d'acquisition scolaire des élèves dans l'enseignement secondaire ? La fréquence de redoublements dans le système éducatif ne rend-elle pas ce dernier moins efficace ? Cette problématique est clairement posée dans la section qui suit.

#### **1.2.2.4 La différence d'efficacité entre les établissements scolaires**

En dépit de cette situation générale peu reluisante, certains établissements se distinguent par des meilleurs résultats scolaires qui se situent largement au dessus de la moyenne nationale et dépassent parfois 90% comme taux de réussite aux examens de fin de cycle. En témoignent les performances des élèves des établissements privés du District de Bamako à l'examen du baccalauréat de 2007 à 2011 mentionnées dans le tableau 1.3. Par contre, d'autres établissements affichent des taux de réussite très bas. En 2011, par exemple, les taux de réussite au baccalauréat se situaient entre 60% (pour le lycée technique) et 17% pour certains lycées publics du District de Bamako. A la même période, les résultats enregistrés dans l'enseignement privé oscillaient entre 93% et 3%. En 2010, certains lycées privés ont atteint 100% de taux de réussite au baccalauréat tandis que d'autres affichaient 0% comme taux de réussite. En effet, les écoles privées comptent une part importante des admissions (un tiers des inscriptions à l'éducation secondaire générale se font dans le secteur privé) selon le rapport d'état du pays/RESEN de 2005 (GOM, Pôle de Dakar and World Bank 2006). Cette situation présente une très grande variation dans les performances scolaires des élèves.

Cet état de fait est source d'interrogation dans la mesure où tous les établissements présents sur le territoire national sont régis par la même politique d'éducation et dans le cas des lycées publics, ils reçoivent presque les mêmes ressources. Même si les ressources sont allouées en fonction de la taille de l'établissement dans un souci de proportionnalité. Dès lors, qu'est-ce qui peut expliquer les raisons de cette grande différence d'efficacité entre établissements constatée dans les résultats des élèves aux examens de fin de cycle ? L'une des raisons à cette différence d'efficacité constatée entre établissements résiderait dans la capacité de ceux-ci à



transformer les ressources mises à leur disposition en résultats scolaires. Il semble que cette transformation résulte d'une bonne gestion des établissements scolaires.

Cela nous amène à la question de savoir s'il existe une différence fondamentale dans la stratégie de gestion entre les établissements scolaires. En quoi cette différence influence-t-elle les performances scolaires des élèves au sein des établissements ? Partant de cette réflexion, quels sont les établissements qui font le mieux progresser les élèves ? Qu'est-ce qui fait que les élèves de ces établissements réussissent mieux que les autres ? Quelles sont les différentes caractéristiques de ces établissements scolaires qui induisent des comportements d'apprentissage différents chez les élèves ? Il s'agit, à ce niveau, d'appréhender dans quelle mesure le score d'un élève est dépendant de certaines caractéristiques de l'établissement scolaire. La question étant de savoir quels sont les facteurs de l'établissement scolaire susceptibles d'expliquer et de prédire la réussite scolaire ?

Ces différentes questions prouvent à suffisance que le débat sur l'efficacité des écoles est un sujet de préoccupation majeure. Aussi, dans un souci de maintien de la dynamique de l'efficacité à tous les niveaux d'éducation, est-il important de mener une étude sur les déterminants de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire au Mali ? Au regard de l'importance de cet ordre d'enseignement dans la préparation des apprenants à la vie professionnelle et à l'enseignement supérieur, il convient de s'appuyer sur l'exemple des établissements performants pour identifier les moyens d'une pratique d'éducation de meilleure qualité. C'est dans ce sens que cette étude peut aider les planificateurs dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques d'expansion de l'efficacité dans l'enseignement secondaire. Elle peut surtout conduire à réfléchir sur la façon dont la recherche peut aider les écoles qui ne sont pas efficaces à le devenir et permettre à celles qui le sont de le demeurer. C'est pourquoi cette recherche se penche sur la question afin d'examiner les facteurs qui peuvent améliorer la qualité des apprentissages.

Mais il faut souligner que de nombreux travaux (Banque Mondiale, 2010 ; Cissé, Diarra, Marchand, et Traoré, 2000 ; Fomba et Tounkara, 1999 ; Diakité, 2000 ; Diallo, 2001 ; Diallo, Fomba, Keita et Touré, 2003 ; Koné, 2000 ; Sangaré et Diarra, 1997) se sont déjà intéressés à la question de la qualité de l'éducation au Mali. Ces travaux ont étudié l'efficacité dans le

contexte du système de l'enseignement primaire où ils ont analysé les facteurs de la réussite scolaire. Cette recherche abonde dans le même sens mais elle ambitionne particulièrement de déterminer les facteurs scolaires susceptibles d'influencer les performances des élèves au niveau des établissements d'enseignement secondaire. Notre recherche tire sa particularité de l'analyse de l'effet produit par l'établissement scolaire sur les performances des élèves. A notre sens, ce type d'étude n'a pas encore été abordé par les travaux réalisés dans le domaine de l'éducation au Mali. Il paraît dès lors pertinent d'entreprendre des investigations visant à élucider le phénomène dans le contexte du système éducatif du Mali. L'analyse du phénomène a pour avantage de savoir comment améliorer de manière significative l'efficacité interne de l'éducation à partir de différents facteurs en interaction dans les établissements scolaires.

### **Synthèse**

Ce chapitre a permis d'apporter un éclairage sur le contexte général de la recherche et sur la problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali. Il a aidé à comprendre que le fonctionnement du système éducatif est fortement marqué par des facteurs socioéconomiques, politiques et institutionnels qui ont conduit à la réflexion sur la problématique de l'amélioration des conditions d'enseignement dans le système éducatif.

Dans le but d'améliorer l'efficacité de l'enseignement, un certain nombre de séminaires et débats nationaux ont été organisés sur l'éducation. La Réforme de 1962, les Séminaires nationaux sur l'éducation, les états généraux de l'éducation, le Programme Décennal de Développement de l'Education et le Forum National sur l'Education s'inscrivent parfaitement dans ce registre. Ces rencontres ont mis l'accent sur la formation continue des enseignants et la dotation des écoles en matériel didactique suffisant et adapté pour garantir le caractère performant de l'action de l'école. Elles se sont aussi focalisées sur la refondation du système éducatif dans la perspective d'améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Mais, malgré ces réformes entreprises, le système éducatif demeure toujours confronté à des difficultés dans l'atteinte des objectifs poursuivis notamment en ce qui concerne la qualité des apprentissages scolaires. Parmi ces difficultés, figurent le manque de formation continue des chefs d'établissement, l'insuffisance notoire de formation des enseignants tant en formation

initiale qu'en formation continue, les besoins en infrastructures scolaires et l'insuffisance accrue de manuels et de bibliothèques scolaires.

Ce tableau peu reluisant prouve à suffisance que l'enseignement, particulièrement le secondaire général, est loin d'être efficace dans le contexte du Mali comme en témoignent les faibles performances des élèves aux évaluations nationales et internationales et aux examens de fin d'études. Les taux relativement élevés de redoublements et le faible taux d'achèvement se présentent également comme des indicateurs de l'inefficacité du système éducatif. C'est ce faible niveau d'efficacité de l'enseignement secondaire qui est d'ailleurs à l'origine de la présente étude. Pour mieux comprendre la notion d'efficacité des écoles, le chapitre suivant tentera de clarifier ce concept dans ses différentes dimensions.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## Chapitre II : Cadre conceptuel de la recherche

Ce chapitre vise à étudier les concepts clés qui seront utilisés dans la suite du présent travail. Au-delà de la définition et de la clarification des concepts, cette partie, qui est essentiellement théorique, aura le mérite de placer les concepts dans le contexte de l'étude. Pour mieux comprendre la posture théorique de cette recherche, il nous paraît donc pertinent d'apporter des éléments d'éclairage sur ses concepts fondamentaux.

Parmi les concepts essentiels à la compréhension et la clarification de notre travail, nous relevons « *l'efficacité de l'école* », « *les classes efficaces* » et « *l'enseignant efficace* » qui caractérisent aujourd'hui les systèmes éducatifs les plus performants. Les travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement se regroupent, selon Bressoux dans sa synthèse sur les recherches portant sur les effets-écoles et les effets-maîtres, en trois grandes catégories : les études sur les effets-écoles, celles sur les effets-maîtres et celles sur les effets-classes. Les travaux sur les effets-classes sont les plus récents. Hanshek (1971) serait l'un des premiers chercheurs à avoir isolé des différences de performances des élèves selon les classes fréquentées. Les travaux sur les effet-écoles cherchaient à identifier les facteurs qui permettent de rendre l'école plus équitable et plus efficace alors que ceux sur les effet-maîtres tentaient de déterminer les pratiques d'enseignement les plus efficaces.

Dans le cas des travaux de l'IREDU, il a été effectué plusieurs travaux spécifiques sur les effets des maîtres, des classes et des écoles en relation avec l'origine socio-économique et socio-démographique des élèves (Mingat, 1984, 1991 ; Duru-Bellat et Mingat, 1985, 1988 ; Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 1990 ; Bressoux, 1993). Le modèle de l'IREDU estime que les effets des écoles renvoient au progrès net moyen réalisé par les élèves d'une école une fois que les caractéristiques individuelles ont été contrôlées. Les effets des classes sont les différences d'une classe à l'autre indépendamment des caractéristiques spécifiques des élèves et des écoles. Enfin, les effets des maîtres sont les différences d'une classe à l'autre une fois que les caractéristiques structurelles des classes ont été contrôlées (Bressoux, 1993).

Concernant le modèle proposé par De Ketele (1988), Sall et De Ketele (1997) et De Ketele et Rogiers (1994), il porte sur les concepts d'efficacité et d'efficience des économistes auxquels s'ajoute celui d'équité des sociologues. L'originalité de leur apport tient essentiellement à certains des sous-concepts envisagés et à leur définition. C'est ainsi que ces auteurs envisagent l'efficacité, qui est le concept central de notre recherche, comme un rapport entre les sorties (résultats) et les entrées (état du système au départ, comme par exemple le nombre d'inscriptions, les performances pédagogiques déjà maîtrisées). Dans ce sens, on parlera d'efficacité quantitative si l'on prend en considération des indicateurs de nature quantitative tels que le nombre ou le pourcentage de promotions, de réussite, d'échec, d'abandon ou d'autres indicateurs comme le taux de scolarisation. Pour ce qui est de l'efficacité qualitative, elle renvoie à des résultats de nature qualitative comme les comportements, les attitudes, les représentations.

La compréhension de ce travail de recherche passe surtout par la clarification des concepts sus mentionnés, à savoir « *l'efficacité de l'école* », « *les classes efficaces* » et « *l'enseignant efficace* », qui appartiennent particulièrement au domaine des sciences de l'éducation. Ces concepts relèvent tous de celui de l'efficacité qui est de plus en plus utilisé en éducation pour expliquer le niveau de performances des établissements scolaires. S'agissant de ces concepts, les recherches en Sociologie de l'éducation distinguent trois niveaux d'effet de contexte : l'établissement, la classe et l'enseignant.

Les différents concepts dont il est question dans cette recherche seront analysés à partir des dictionnaires et des publications spécialisées. Après avoir relevé et confronté les différentes définitions (relever les ressemblances et les différences), nous proposerons une définition qui sera prise en compte tout au long de la présente recherche.

## 2.1 L'efficacité de l'école

L'efficacité de l'école se présente comme le concept central de cette recherche qui vise à identifier les déterminants de la réussite scolaire au niveau de l'enseignement secondaire. Mais avant de définir l'efficacité de l'école, il convient de tenter d'expliquer d'abord le concept d'efficacité.

Le concept d'efficacité, fréquemment utilisé dans le domaine de l'éducation, a fait l'objet de plusieurs définitions dans les ouvrages et documents spécialisés en éducation. D'après Legendre (1993, p. 476), l'efficacité s'entend comme le «*degré de réalisation des objectifs d'un programme ou degrés d'atteinte d'un objectif*», traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. Mais Bouchard et Plante (2002) considèrent l'efficacité comme le degré de conformité entre les objectifs visés par l'organisation et les résultats effectivement obtenus. Ces auteurs intègrent à leur définition le degré de conformité entre les résultats effectivement observés. Ils rejoignent tout de même la définition de Legendre (1993) en précisant que l'efficacité peut être considérée comme l'expression du niveau d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs réellement atteints parmi l'ensemble des objectifs visés.

Pour sa part, Orivel (1999) définit l'efficacité comme la capacité d'un système à réaliser les résultats attendus. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure les objectifs d'un programme ont été réalisés. L'idée étant de mettre en relation les objectifs obtenus par rapport aux objectifs visés.

Dans le domaine de l'économie de l'éducation, le concept d'efficacité est défini en fonction des relations entre les facteurs *input* et les produits *output* (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Sur ce point, Sall et De Ketele (1996) indiquent que l'efficacité relève de l'ordre de la visée, c'est-à-dire du souhaitable. Le nombre de diplômés attendus ainsi que les objectifs pédagogiques poursuivis constituent, dans ce cas, les entrées. De ce point de vue, les sorties ou «*extrants*» sont assimilables aux résultats obtenus par les élèves. Il s'agit, en fait, du nombre d'élèves qui passent en classe supérieure. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises sur la base du programme d'études pourront à leur tour

servir à mesurer les sorties (Sall, 1996). Ainsi, les diplômés constituent, par leur nombre et par la qualité de la formation reçue, les produits des ressources mobilisées (Lê Thanh Khôi, 1967).

L'étude du concept d'efficacité fait apparaître une distinction entre efficacité interne et efficacité externe du système (Legendre, 1993). A ce sujet, Psacharopoulos et Woodhall (1988) considèrent que les décisions en matière d'investissement éducatif doivent prendre en compte à la fois l'efficacité *interne* et l'efficacité *externe*. Dans la définition de ces deux sous-concepts, Sall et De Ketele (1996) retiennent que l'efficacité interne concerne les critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires. Autrement dit, elle s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Il s'agit, par exemple compte tenu d'un effectif initial d'inscrits, de déterminer les taux de réussite, de redoublement, d'abandon, etc.

En revanche, l'efficacité *externe* du système éducatif peut s'apprécier, selon Psacharopoulos et Woodhall (1988), par sa capacité à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société. Ces auteurs affirment que l'efficacité externe permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail. Dans ce cas, l'efficacité externe d'un système éducatif peut être mesurée par les perspectives d'emploi et de gains réalisés par les étudiants.

Pour Sall et De Ketele (1997), l'efficacité externe, tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs. Ainsi, pour évaluer l'efficacité externe, il faut observer les emplois ou les capacités à entreprendre dont font preuve les produits des systèmes éducatifs. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises sur la base du programme d'études pourront, par exemple, à leur tour servir à mesurer les sorties. Par ailleurs, ces auteurs réaffirment qu'évaluer l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'une institution pédagogique, revient à se demander si les individus qui en sortent sont, non seulement, socialement et économiquement utiles (ou productifs) mais aussi, s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique).

Une étude de la Banque Mondiale (1980) montre que *les produits spécifiquement scolaires* des élèves sont mesurés par les résultats externes, c'est-à-dire la capacité des élèves à être socialement et économiquement productifs. L'on note que l'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement à des critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires tandis que l'efficacité externe tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs.

S'agissant de l'efficacité de l'école, qui est le concept central de cette étude, elle relève de l'efficacité interne. Concernant ce point, Meuret (2000) définit l'efficacité comme la capacité de faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (niveau scolaire, origine sociale, etc.). L'efficacité de l'école traduit donc la capacité de celle-ci à transformer les inputs éducatifs (ressources) dont elles disposent en résultats scolaires. Aux yeux de Van Zanten (2008), l'efficacité peut être définie comme la capacité d'une école à élever le niveau moyen de ses élèves.

Il importe à ce niveau d'essayer de donner un aperçu des différentes conceptions de la notion d'école efficace que d'autres travaux désignent sous le vocable d'« effet-établissement » ou « effet-école ». De nombreux travaux, à travers le rendement du personnel enseignant mesuré par les résultats scolaires des élèves, ont en effet su identifier les écoles efficaces, les distinguant d'autres écoles dites non efficaces. Notons que l'école est le principal agent de transformation de l'élève. La mission première de l'enseignement de base étant l'acquisition d'une culture scolaire structurée sur des connaissances de base et des mécanismes élémentaires tels la lecture et le calcul (Gauthier et al, 2003). La définition de l'école efficace n'est donc pas unique. Selon Madaus, Airasian et Kellaghan (1980), une école est efficace dans la mesure où elle accomplit ce qu'elle se propose de faire. Cela suppose que soient recensés les objectifs de l'école, le plus commun étant les résultats scolaires. Gauvin (2005) cité par Sika (2011) vient compléter cette définition en affirmant qu'« *une école efficace est celle où le plus grand nombre d'élèves réussissent à se déplacer et à apprendre* ».

De l'avis de Madaus et al. (1980), une école peut être qualifiée d'efficace « *dans la mesure où il y a concordance entre ses objectifs et ses résultats. En d'autres termes, elle est efficace dans la mesure où elle accomplit ce qu'elle se propose de faire* ». Selon Vespoor (2006), pour être



efficace, une école doit arriver à instaurer un environnement propice grâce à des enseignants motivés ayant les compétences et les moyens de réagir avec efficacité aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Pour atteindre cet objectif, l'école doit aussi être à mesure d'organiser des classes où tous les enfants peuvent apprendre et acquérir les connaissances pratiques et théoriques ainsi que les attitudes prévues au programme. La réalisation de cet objectif passe donc par une meilleure appréhension des facteurs rendant les écoles efficaces et des solutions leur permettant de s'engager sur ce chemin de l'efficacité.

L'efficacité des écoles suppose donc que l'école, en tant qu'institution, exerce une influence spécifique sur les acquisitions des élèves. Sur ce point, Bosker (1994) estime que l'efficacité de l'école renvoie aux résultats obtenus par les élèves dans une institution scolaire. Les acquisitions réalisées dans l'établissement supposent donc que les élèves ont atteint un niveau d'apprentissage qu'ils n'avaient pas au départ. L'auteur précise, à ce niveau, que c'est en comparant les établissements que l'on mesure les effets école. Selon lui, s'il apparaît que l'école N fait du bon travail, c'est parce que les élèves qui la fréquentent améliorent leurs compétences en orthographe davantage que ceux des élèves fréquentant les autres écoles. Dans le même sens, Duru-Bellat (2003) relève que l'effet-établissement revient à comparer la progression d'élèves de même niveau et de caractéristiques personnelles identiques fréquentant des établissements scolaires différents durant au moins une année d'études.

La plupart des travaux (Bosker, 1994 ; Bressoux, 1995 ; Dumay, 2004 ; Dupriez, 2002 ; Grisay, 1997) utilisent le concept d'école efficace pour véhiculer l'idée selon laquelle les établissements scolaires déterminent les différences d'acquisition chez les élèves. Les enquêtes nationales effectuées dans différents pays ont permis de confirmer l'idée selon laquelle tous les établissements scolaires ne se valent pas. Dans la définition qu'il donne du concept, Meuret (2000) mentionne que l'établissement est efficace si ses élèves progressent davantage qu'attendu à partir de leurs caractéristiques initiales. L'idée centrale du concept d'effet établissement est de ce fait le gain que les élèves réalisent suite à l'instruction reçue, c'est-à-dire la constituante de leur rendement dont ne peut rendre compte leurs compétences à l'entrée.

Ouellet (1987) va au-delà des résultats scolaires, en termes de scores obtenus par les élèves comme effet résultant de l'établissement, pour parler de compétences. L'auteur indique que l'effet-établissement renvoie à la capacité de l'instance scolaire à transformer les élèves inscrits en son sein. Il soutient que les structures scolaires peuvent provoquer chez les élèves des conduites, des décisions et des attitudes différentes. Pour lui, l'école produit un effet variable en fonction de ses propres caractéristiques. Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier et al. (2004) relèvent néanmoins la difficulté de trancher sur ce qui fait qu'un établissement est plus performant qu'un autre. Ces auteurs soulignent qu'un effet établissement positif est généralement fonction des caractéristiques pédagogiques de l'établissement scolaire. Parmi les caractéristiques associées à l'effet-établissement, les auteurs ont relevé plusieurs facteurs au rang desquels figurent l'investissement du chef d'établissement, le climat de sécurité, la cohésion entre les enseignants.

Selon Piquée (2005 : 75), « *les progressions des élèves, leurs parcours dans le système éducatif évoluent différemment selon les caractéristiques des établissements qu'ils fréquentent* ». Cela revient à dire que les établissements créent une différence au niveau des acquisitions si on se place dans une perspective de comparaison des institutions scolaires. De même, le poids de leur effet agit différemment sur les élèves au sein du même établissement scolaire et selon les disciplines enseignées. Nash et Harker (1997) cités par Hattie (2009) ont constaté, par exemple, que l'effet de l'école représente entre 5 à 10% de la variance en mathématiques, 9 à 10% de la variance en anglais et 5 à 7% de la variance en science.

L'analyse montre clairement que ces différences proviennent de certaines caractéristiques des établissements fréquentés. Il existe donc des processus qui favorisent l'efficacité de l'école.

Les chercheurs anglo-saxons, à la faveur du courant de recherche sur l'école efficace *School Effectiveness Research* ont été les premiers à vouloir identifier les spécificités des établissements performants. Ainsi, Edmonds (1979) a présenté un modèle de cinq facteurs qui apparaissent liés aux acquisitions des élèves. Parmi ces facteurs figurent une direction forte, des attentes élevées concernant les performances des élèves et un climat discipliné. Un fort accent porté sur l'enseignement des savoirs de base et la fréquence des évaluations et contrôles des progrès des élèves s'avèrent également des facteurs déterminant les apprentissages scolaires.

Il semble aussi que dans les établissements « efficaces », les enseignants assignent des objectifs clairs aux élèves, évitent les pertes de temps dues à une organisation défectueuse ou à l'indiscipline et les leçons sont planifiées avec soin et structurées. Grisay (2006) ajoute que les résultats obtenus par les élèves sont utilisés par les établissements pour apporter des corrections dans les enseignements dispensés. L'auteur explique que les résultats des élèves font l'objet d'analyse au niveau de l'établissement et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les familles des élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont encouragés.

Se fondant sur la recherche menée sur le sujet, Duru-Bellat, Danner et al. (2004) identifient les caractéristiques associées à un effet-établissement positif. Parmi les facteurs qui s'avèrent liés à de meilleurs résultats chez les élèves, ces auteurs retiennent la cohésion au sein de l'équipe éducative, la qualité des curricula (ou les chances d'apprendre qui sont données aux élèves), l'implication des parents, une gestion stricte du temps scolaire pour maximiser le temps de travail des élèves. Précisons que ces résultats ont été établis majoritairement sur des écoles primaires, le plus souvent des écoles plutôt défavorisées des centres villes.

D'autres recherches se sont centrées plus spécifiquement sur les facteurs pédagogiques. C'est le cas de Grisay (1993) qui a mis en évidence notamment l'importance de certains facteurs pédagogiques propres à l'école et a montré la fréquence de ceux-ci dans les établissements favorisés. On retrouve, en premier lieu, une forte « exposition » à l'apprentissage, passant par une utilisation optimale du temps scolaire avec peu de temps perdu pour la gestion de la discipline, notamment. A ce facteur s'ajoutent la qualité des relations entre enseignants et élèves, la clarté des règles, l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves, un climat paisible.

La synthèse réalisée par Crahay et Lafontaine en 1994 a pour sa part mis en évidence quelques prédicteurs de l'apprentissage scolaire liés à l'action éducative des écoles. Parmi ces facteurs, les plus pertinents au regard de notre recherche sont notamment l'investissement des parents, la coordination et cohésion de l'équipe éducative, l'investissement du chef d'établissement et de l'équipe administrative en direction de la qualité de l'enseignement.

D'autres facteurs interviennent également parmi lesquels figurent la coordination, et l'explicitation des règles collectives d'ordre et de discipline, l'évaluation et le pilotage des progrès des élèves, le temps d'apprentissage en fonction du type de pédagogie mise en œuvre.

Pour revenir à ces facteurs qui déterminent l'efficacité de l'école, nous nous appesantirons sur le cas des attentes et le climat de discipline. Les attentes se révèlent un facteur qui est de manière constante associé aux acquisitions scolaires (Van Zanten, 2008). Les écoles les plus efficaces semblent être celles qui développent un système d'attentes élevées envers les élèves qu'elles accueillent. On a la certitude que les élèves maîtriseront le programme en fin d'année et auront un bon niveau de réussite. Les travaux anglo-saxons ont par ailleurs beaucoup porté sur la notion de climat scolaire. Mortimore et al. (1988) ont montré que les écoles dans lesquelles règne un climat de discipline sont les plus efficaces. Il semble que les facteurs d'efficacité des établissements scolaires, notamment leur climat, varient en fonction du public d'élèves accueillis. Dans les collèges défavorisés performants, le climat peut être chaleureux et paisible tandis que dans les collèges favorisés performants, la discipline peut être très rigoureuse.

En somme, la plupart des travaux analysés dans cette section définissent l'efficacité de l'école comme la capacité de celle-ci à faire progresser les élèves davantage qu'attendu. L'efficacité traduit donc la capacité de l'école à transformer les ressources éducatives en résultats scolaires. Il s'agit, en fait, du gain, en termes d'acquisitions scolaires et de compétences, que les élèves obtiennent suite à l'instruction reçue dans une institution scolaire. Mais cette efficacité se fonde sur un certain nombre de facteurs qui s'avèrent liés à de meilleurs résultats chez les élèves.

## **2.2 Les classes efficaces**

Les recherches sur les classes efficaces ou les effets-classes ont débuté aux USA et se sont surtout développées au cours des années 1960-70 dans le cadre du paradigme processus-produits (Bianco et Bressoux, 2009). Les preuves expérimentales d'un effet-classe ont été livrées au début des années 1970 (Hanushek 1971 ; Veldman & Brophy, 1974). Dans le cas des études sur les classes efficaces appelées aussi « effet-classe », la salle de cours est

considérée comme une unité d'observation (Duru-Bellat, 2003). La réussite ou l'échec scolaire est donc corrélée en partie à la classe, unité de production hébergeant les élèves. Comme on le constate, au fondement des travaux sur les effets-classes se trouve l'idée selon laquelle les acquisitions des élèves dépendent, au moins pour partie, de ce qui se passe en classe.

Parlant de l'effet-classe, Coche, Kahn et Robin (2006) indiquent qu'il s'agit de savoir si les élèves progressent plus dans certaines classes que d'autres. Il ne s'agit pas de mesurer si les élèves ont peu ou beaucoup progressé mais s'ils ont progressé plus ou moins par rapport aux élèves d'une autre classe présentant des caractéristiques similaires. Concernant cette influence sur les performances scolaires, certains auteurs (Duru-Bellat, 2003 ; Bressoux, 1993, 1994) lui attribuent un pourcentage de 10 à 15%. Mingat et Richard (1991) raisonnant toutes choses étant égales par ailleurs soulignent de leur part que les effets reliés aux classes expliquent la variation des performances dans l'ordre de 12,1% en mathématiques et 16,4% en Français. En outre, ces auteurs notent que ce sont les élèves faibles qui bénéficient le plus desdits effets.

Il semble cependant que la classe n'a qu'une durée d'une année scolaire. Tel effet-classe bénéfique une année peut être atténué, voire contrecarré, l'année suivante par la fréquentation d'une classe moins efficace (Bressoux, « s.d. »). On peut donc déduire qu'il existe des classes où l'on progresse plus que d'autres. Ce phénomène se fait davantage ressentir dans l'enseignement de disciplines scientifiques car elles relèvent d'un apprentissage fondamentalement scolaire contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle.

Par ailleurs, selon la majorité des recherches, les acquisitions scolaires varient davantage en fonction de la classe qu'elles ne varient en fonction de l'école que fréquente l'élève (Bianco et Bressoux, 2009). C'est dire que l'effet-classe est une dimension importante dans le champ de l'apprentissage scolaire. Il convient de signaler que cet effet est largement subordonné à un certain nombre de caractéristiques de la classe. C'est ce que révèlent plusieurs recherches réalisées sur le sujet. Ces travaux avaient indiqué, dès les années 1960, l'existence de certaines pratiques en classe exerçant des effets sur les apprentissages scolaires. L'« effet-classe » se mesure ainsi à travers plusieurs variables au rang desquelles figurent en particulier le mode de regroupement des élèves et la gestion de la classe.

Aux yeux de Duru-Bellat (2003), la principale caractéristique de « l'effet-classe » est le mode de regroupement des élèves. La question de regroupement des élèves, versus, classes homogènes et classes hétérogènes retient depuis longtemps l'attention de chercheurs en éducation qui n'arrivent pas à trouver un compromis sur la question (Dupriez et Draelants, 2004; Crahay, 1997; Grisay, 1984; Duru-Bellat, 2003; Dupriez, 2002). Pour les uns, la différence constitue un handicap pour le bon déroulement des activités en classe. Pour les autres, la différence est synonyme de réussite pour les élèves. La plupart des auteurs semblent se ranger dans ce dernier camp (Duru-Bellat, 2003; Dupriez, 2002; Dupriez et Draelants, 2004; Crahay, 2000; Demeuse, et al., 2004).

Par classes homogènes, il faut entendre des classes composées d'élèves très identiques du point de vue de leurs aptitudes et de leurs acquis antérieurs (Anderson, 2004). Ces classes, dites « homogènes », répondent à différentes appellations selon le principe d'affectation des élèves qui y est appliqué : par aptitudes, par niveaux d'enseignement ou par niveaux de connaissances (Gamoran, 2002) cité par Dupriez (2010). Concernant les classes hétérogènes, elles regroupent des élèves très différents du point de vue de leurs aptitudes et de leurs acquis antérieurs. Ce sont des classes dites « hétérogènes » dans lesquelles se trouvent rassemblés des élèves très performants, moyennement performants et peu performants.

Selon Anderson (2004), de nombreuses recherches ont analysé l'efficacité relative des classes homogènes sous l'angle de la réussite scolaire. Ainsi, certains travaux soulignent que le regroupement des élèves selon leur niveau présente des effets sur l'apprentissage scolaire. Hoffer (1992) cité Dupriez (2010) constate, en effet, que l'insertion dans une classe de niveau élevé s'accompagne d'un effet positif, généralement pour les élèves doués. Ainsi, cette catégorie d'élèves a en général des résultats comparables (Slavin, 1987), voire meilleurs (Kulik and Kulik, 1988), dans des classes homogènes. Par contre, les élèves scolairement moins doués réussissent en général moins bien dans les classes homogènes (Gamoran, 2002). Cela montre clairement que, dans les écoles qui pratiquent les classes homogènes, l'écart entre élèves moins doués et élèves plus doués se creuse de plus en plus (Gamoran, 2002).

De même, Kerc- khoff (1986) cité par Dupriez et Draelants (2003), dans une étude sur une cohorte de 8500 étudiants, conclut que l'organisation de classes de niveau dans les écoles a plutôt tendance à accroître les différences entre les élèves faibles et les élèves forts. L'organisation de classes de niveau défavoriserait donc les élèves faibles tandis qu'elle profiterait légèrement aux élèves forts (Kerc- khoff, 1986) cité par Dupriez et Draelants (2003). Plusieurs travaux ont obtenu des résultats similaires. De même, Bett et Shkolnik (2000) cité par Dupriez (2010) révèlent que les classes de niveau ne sont pas favorables à tous les élèves. Elles seraient défavorables aux élèves faibles mais favorables aux élèves de niveau moyen.

Pour ce qui est des classes hétérogènes, Bressoux (1990) indique que ce mode de regroupement apparaît comme un facteur favorable à la progression des élèves mais surtout en français. Dans son étude sur le fonctionnement des collèges et leurs effets sur les élèves de sixième, Grisay (1993) cité par Crahay (2000) montre également que l'hétérogénéité de la population scolaire s'avère un facteur positif concernant les performances en français et en mathématiques.

De manière spécifique, de nombreux auteurs soutiennent que la constitution des classes hétérogènes semble plutôt favorable aux élèves faibles. Plusieurs travaux rejoignent cette idée. C'est le cas de Grisay (1990) et Duru-Bellat et Mingat (1997) soulignant que les élèves moyens et faibles profitent mieux d'une scolarisation en milieu hétérogène. De même, Suchaut (2008) relève que l'organisation des classes hétérogènes influence la progression des élèves faibles. Toutefois, aux yeux de Leroy-Audouin et Suchaut (1994), cette caractéristique des classes influe plus modérément sur les acquisitions des élèves.

La gestion de la classe apparaît également comme un facteur déterminant dans les apprentissages scolaires. Pour Lessard et Schmidt (« s.d. »), la gestion de classe est un défi pour plusieurs enseignants en ce sens qu'elle implique des pratiques complexes mises en œuvre simultanément. La gestion de classe repose sur quatre éléments qui permettent de structurer l'enseignement à savoir l'organisation, l'observation systématique, la communication et la collaboration ainsi que l'analyse réflexive. Dans le souci de mieux comprendre la notion de gestion de la classe, nous focaliserons notre attention sur les deux

premières dimensions.

Concernant l'organisation, une bonne gestion de classe passe par l'ordre qui règne dans la classe. A ce titre, l'enseignant doit clarifier et présenter ses attentes au plan du déroulement de l'ensemble des activités dans la classe. En fait, un environnement structuré réduit les problèmes de discipline et permet ainsi à l'enseignant et aux élèves de se concentrer sur les apprentissages scolaires. Dans le cas de l'observation systématique, il est essentiel que l'enseignant supervise l'ensemble de ses élèves de façon à s'adapter à leurs besoins. Il évalue leur compréhension et s'assure de garder les élèves engagés dans la tâche.

Dans le même sens, Gauthier (1997) précise que les activités de gestion de la classe visent à maintenir un environnement ordonné nécessaire à la réalisation efficace des activités d'enseignement de la matière et des activités d'apprentissage. La pratique pédagogique consiste alors à organiser les groupes d'élèves, à contrôler leurs déplacements, à structurer le matériel proposé (...) à régler les prises de parole, à édicter et rappeler les règles de vie en classe (Durand, 1996), à réagir aux comportements des élèves par des critiques, des sanctions ou des louanges (Gauthier, 1997). Ainsi, comme on le constate, dans la gestion de la classe, l'enseignant vise l'obtention d'un ordre, la création d'un climat motivationnel susceptible d'amener les élèves à participer aux activités pédagogiques.

Enfin, l'effet classe se résume à l'idée que les acquisitions des élèves dépendent, au moins pour partie, de ce qui se passe en classe. L'analyse des travaux réalisés sur le sujet montre, en effet, que l'effet classe s'explique par les différences de qualité entre classes et les meilleures conditions d'enseignement illustrées par les modes de regroupement des élèves et la gestion de la classe.

### **2.3 L'enseignant efficace**

Les travaux réalisés sur l'efficacité de l'enseignant se sont principalement développés, selon l'approche « Input-Output », au cours des années cinquante (Gage, 1976) cité par Bressoux (1994). Les chercheurs espéraient à cette époque trouver le critère d'efficacité dans la personnalité et les caractéristiques des enseignants. Les travaux ont cherché à identifier la



relation entre les caractéristiques des enseignants (aptitude physique, intelligence, connaissances, statut professionnel, caractères moraux, intérêt, attitude, santé, adaptation émotionnelle et sociale, voix) et les performances des élèves à des tests d'intelligence et de connaissance, des échelles d'attitude ou de personnalité. L'objectif étant de tracer le profil de l'enseignant efficace quels que soient les élèves et leurs niveaux. Ils sont arrivés à la conclusion selon laquelle un bon enseignant devait être cultivé, intelligent, amical, sympathique, vertueux. Mais le manque de justification théorique et l'inconstance des résultats ont conduit les chercheurs à emprunter d'autres voies. Ainsi, au début des années 60, les recherches se sont encore centrées sur l'enseignant mais elles se sont intéressées davantage cette fois à ce qu'il fait qu'à ce qu'il est. Ces travaux tentaient en fait d'évaluer son efficacité en étudiant les relations entre son comportement en classe et l'apprentissage des élèves.

Il convient de noter que l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves a été démontrée dans les années 70 par les recherches de type processus-produit de Rosenshine (1971) cité par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) et celles de Bloom (1979). Ces travaux mettaient en relation les comportements de l'enseignant (processus) avec les acquisitions scolaires de l'élève (produit). Par la suite, des synthèses de recherches plus récentes (Brophy et Good, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986 ; O'Neill, 1988 ; Gauthier, 1997) cités par Gauthier et al. (2003) sont venues confirmer que l'enseignant, notamment par le biais de la gestion de la classe et de l'enseignement, affecte directement l'apprentissage des élèves.

Par le recours aux mesures de la valeur ajoutée de l'enseignant (Drury et Doran, 2003) cités par Gauthier et al. (2003), les chercheurs ont essayé d'isoler « un effet maître ». Dans une étude réalisée en 1996, Sanders a constaté que l'effet enseignant, c'est-à-dire la valeur ajoutée, affecte indéniablement les acquisitions scolaires de tous les élèves et que, parmi ceux-ci, ce sont surtout les élèves en difficulté qui sont les plus grands bénéficiaires. Les recherches de Sanders permettent donc de confirmer l'effet majeur de l'enseignant sur le niveau d'apprentissage des élèves, par l'entremise de la valeur ajoutée.

De même, Rivkin, Hanusek et Kain (2002) ont analysé les résultats scolaires d'environ un demi-million d'élèves provenant de 3000 écoles primaires du Texas afin de mesurer la valeur ajoutée des enseignants. Ces chercheurs concluent que :

*Les résultats montrent de grandes différences entre les enseignants en ce qui concerne leur impact sur le niveau de réussite des élèves. Nos estimations (...) indiquent que le fait de bénéficier d'un enseignant de bonne qualité tout au long de la scolarité élémentaire peut atténuer substantiellement ou même éliminer le désavantage causé par le fait d'appartenir à un milieu socio-économique défavorisé (Rivkin, Hanushek et Kain, 2002, p. 3).*

Les recherches citées précédemment permettent donc de confirmer l'effet majeur et déterminant de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, et ce, par l'entremise de la valeur ajoutée. Aux yeux de Konstantopoulos (2005) cité par Hattie (2009), la variation dans la réussite scolaire des élèves est en grande partie due aux enseignants. C'est dire que l'école fréquentée importe peu, c'est plutôt l'enseignant qui crée la différence dans les acquisitions scolaires (Hattie, 2009). Citant Rowe et Rowe (1993, p. 15), l'auteur conclut que « *les écoles efficaces ne sont efficaces que dans la mesure où ils ont des enseignants de qualité* ».

Plusieurs travaux définissent le concept de l'effet-enseignant comme l'ensemble des effets que peut avoir l'enseignant sur ses élèves. L'« effet-enseignant » suppose donc que l'enseignant joue un rôle déterminant dans les apprentissages scolaires. Meuret (2000) indique, à ce propos, que l'effet enseignant est la part du niveau d'acquisition d'un élève à la fin d'une année donnée qui s'explique par l'enseignant qu'il a eu cette année-là. C'est dire que des élèves comparables progressent plus ou moins selon le maître avec lequel ils sont scolarisés (Duru-Bellat, 2001).

Suchaut (2002) considère qu'il existe effectivement des écarts de progression entre les élèves dus uniquement au fait d'être encadré par tel ou tel enseignant. Au regard des différentes études, l'effet-maître représente, selon l'auteur, une part de variance allant de 11 à 16%, la

valeur moyenne étant de l'ordre de 13%. Toujours concernant le poids de ce facteur, Mingat (1984) et Suchaut (1997) retiennent que l'effet maître affiche une valeur plus importante de l'ordre de 15%.

Dans le même sens, Duru-Bellat et Mingat (1994) observent que l'efficacité pédagogique de l'enseignant est de l'ordre de 15% de la variance expliquée. Il faut dire que les progressions sont plus influencées par le maître de l'enfant surtout au cours de la première année du primaire (Duru-Bellat, 2001). L'auteur soutient que, pendant cette période, les progressions relèvent plus du maître de l'enfant que de son origine sociale. Cet effet maître explique, selon les recherches, entre 10 et 15% de la variance des progressions une année donnée. Felouzis (1997) fait remarquer que la part de variance expliquée par les différences entre professeurs est de 15% en mathématiques et de 13% en français.

Mais selon les conclusions auxquelles Bernard et al. (2004) ont abouti, l'effet de l'enseignant est beaucoup plus marqué dans les pays où leur étude s'est déroulée notamment ceux d'Afrique francophone. Si l'effet maître oscille généralement entre 5% et 15% de l'explication des acquisitions des élèves dans le contexte des pays développés, ces auteurs ont conclu, dans les neuf pays africains étudiés, que cet effet compte en moyenne pour 27%. Ces résultats montrent, selon Piquée (2008), que le niveau d'efficacité des enseignants peut considérablement varier selon le contexte scolaire.

Dans leur analyse de l'efficacité de l'enseignant, les recherches appelées « processus-produit » présentent le processus comme étant les comportements des enseignants le produit les performances, connaissances et attitudes des élèves. Elles se fondent sur le raisonnement suivant : les enseignants efficaces sont ceux dont les élèves obtiennent systématiquement de bons résultats. De ce fait, une part de ces résultats est due à l'action des enseignants, à la manière dont ils enseignent. Il importe donc de connaître ce que font ces enseignants efficaces, pour savoir ce qui est efficace en enseignement (Durand, 1996) cité par Coche et al. (2006). En ce qui concerne le produit, les variables les plus étudiées semblent être les performances scolaires des élèves ou leurs scores dans des tests normalisés. On s'intéresse aussi à la vitesse et au taux d'apprentissage, à la mémorisation et à la compréhension des contenus enseignés. De plus, sont aussi prises en compte des variables concernant l'attitude

des élèves à l'égard de l'école, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, leur curiosité et leur motivation.

Comme on le constate, dans le cadre de travaux « processus – produit », les auteurs ont cherché à étudier non pas qui sont les enseignants efficaces mais quelles sont leurs pratiques dans la classe. Sur ce point, nous retenons à partir de la littérature scientifique deux aspects importants à savoir les pratiques pédagogiques efficaces et les exigences fortes de l'enseignant.

L'explication des différences d'efficacité entre les enseignants est d'abord à rechercher dans les différences entre les pratiques. Prenons par exemple la manière dont est géré, selon les enseignants, le temps de la classe. Dans certaines classes élémentaires, on fait trois fois plus de mathématiques que dans d'autres classes. En français, le rapport peut être encore plus grand (Bressoux et al., 1999). De même, le temps effectivement disponible pour le travail varie de manière très sensible. Dans d'autres classes, le temps est optimisé : installation et mise en route rapides, peu de pertes de temps dans les changements d'activité, périodes de non-travail minimisées, etc. Ces manières bien différentes de gérer le temps scolaire ne sont pas sans lien avec les acquisitions des élèves.

Il est admis que plus l'élève bénéficie d'un temps d'apprentissage suffisamment long, meilleure sera la maîtrise des notions (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat et Mingat, 1994). C'est dire que le temps où l'élève est réellement engagé dans la tâche proposée par le maître a une influence considérable sur ses acquisitions (Bloom, 1974). Plus l'élève bénéficie d'un temps d'apprentissage suffisamment long, meilleure sera la maîtrise des notions. Le temps où l'élève est réellement engagé dans la tâche proposée par le maître a une influence considérable sur ses acquisitions.

Aussi, pour être efficace, l'enseignement doit-il être structuré ? Concernant ce point, Attali et Bressoux (2002) et Bressoux (1990), comme beaucoup d'auteurs, ont mis en évidence l'importance d'un enseignement dirigé. Une gestion rigoureuse des activités de classe et une supervision des élèves leur paraissent des facteurs d'efficacité. Cela d'autant plus que les élèves doivent être guidés de façon très étroite dans leurs acquisitions et être informés

clairement de l'objet de la leçon afin de les aider à focaliser leurs attentions sur les points essentiels ; ce qui nécessite un enseignement très dirigé procédant par petites étapes, un discours de l'enseignant très clair qui suit un fil continu. En outre, dans ce contexte, les enseignants efficaces s'assurent que les notions introduites chaque fois sont bien comprises par l'ensemble des élèves de la classe (Rosenshine, Stevens, 1986 ; Rosenshine, 1986, cités par Attali, Bressoux, 2002) et commence chaque leçon par une brève révision de ce qui a été déjà appris.

Tous ces constats ne doivent cependant pas être pris comme des comportements qui assurent la réussite scolaire. Les différents facteurs évoqués plus haut entretiennent certes des relations avec la réussite mais aucun ne peut apparaître comme l'élément fondamental qui conditionne les apprentissages. Ces facteurs sont inter-reliés si bien que leurs combinaisons apparaissent plus importantes que leur effet isolé.

En plus des pratiques pédagogiques, les exigences des enseignants envers les élèves sont également des facteurs susceptibles d'améliorer les acquisitions scolaires. Ainsi, il a été démontré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres. C'est le fameux effet Pygmalion isolé dans les années 1960 par deux chercheurs américains (Rosenthal et Jacobson, 1968) cité par Bressoux et al. (1999). Mais la question est de savoir comment cet effet d'attente se produit.

Ces auteurs ont pu prouver que les enseignants qui ont des attentes élevées offrent un contenu plus riche, plus ambitieux aux élèves, ils s'évertuent davantage à leur faire acquérir les notions. Ces enseignants communiquent, de manière explicite ou implicite, leur degré d'attente et « persuadent » ainsi les élèves qu'ils sont capables de réussir. Ces éléments sont favorables à un meilleur engagement dans les tâches scolaires donc à de meilleurs apprentissages. Par contre, les élèves pour lesquels les enseignants ont moins d'attentes bénéficient de moins de feed-back, de plus de critiques, de moins d'exigence et de moins d'interactions positives (Suchaut, 2004).

En somme, l'analyse de ces différents travaux fait clairement ressortir que l'enseignant a un effet considérable sur les apprentissages des élèves. Le taux de variance de l'effet enseignant sur le niveau d'acquisition des élèves varie selon les études de l'ordre de 5 à 10%. Il atteint parfois 27% dans le cas des pays en développement d'après l'étude de Bernard et al. (2004). L'analyse montre également que l'effet de l'enseignant peut transiter par les caractéristiques personnelles de ce dernier ou à travers ses différentes pratiques pédagogiques. On retient que l'enseignant est considéré comme efficace s'il parvient à créer une plus value chez ses élèves, particulièrement les élèves faibles.

## Synthèse

Ce chapitre fait le bilan des différentes définitions des concepts clés utilisés dans le cadre de cette recherche. Ces concepts, à savoir « *l'efficacité de l'école* », « *les classes efficaces* » et « *l'enseignant efficace* », ont été analysés à partir des dictionnaires et autres ouvrages spécialisés en éducation et dans les disciplines connexes.

La synthèse des différentes définitions montre que l'efficacité est analysée en termes d'*input* et d'*output* caractérisant, dans le contexte scolaire, les conditions d'enseignement et les résultats scolaires des élèves. Il faut entendre par « efficacité » le niveau de conformité entre les objectifs visés par l'organisation et les résultats effectivement atteints. C'est donc le degré de réalisation des objectifs d'un programme traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. Concernant l'efficacité de l'école, de nombreux travaux définissent ce concept comme le gain, en termes d'acquisitions scolaires et de compétences, que les élèves obtiennent suite à l'instruction reçue dans une institution scolaire. L'école efficace est le résultat d'un ensemble de caractéristiques de l'établissement qui ne peuvent avoir un effet positif que dans le cadre d'une combinaison. C'est dire que pris isolément leur effet ne pèsera pas sur les conditions d'apprentissages des élèves.

Les travaux analysés montrent aussi que l'effet-classe se résume à l'idée que les acquisitions des élèves dépendent, au moins pour partie, de ce qui se passe en classe. L'analyse des travaux réalisés sur le sujet montre que l'effet classe s'explique par les différences de qualité entre classes et les meilleures conditions d'enseignement marquées par les modes de

regroupement des élèves et la gestion de la classe.

Concernant l'effet enseignant, l'analyse des différents travaux fait clairement ressortir que ce dernier a un effet considérable sur les apprentissages des élèves. Les travaux réalisés sur la question montrent que l'effet de l'enseignant peut transiter par deux aspects importants à savoir les pratiques pédagogiques efficaces et les exigences fortes de l'enseignant. Parmi les pratiques pédagogiques jugées efficaces, les travaux ont identifié la gestion du temps scolaire, la pratique d'un enseignement structuré, les louanges et les critiques des enseignants. Les exigences des enseignants envers les élèves sont également des facteurs susceptibles d'améliorer les acquisitions scolaires.

Enfin, comme on le constate, de nombreuses études convergent vers la conclusion selon laquelle l'effet de contexte, à savoir l'établissement, la classe et l'enseignant, influence les résultats des élèves. L'analyse montre clairement que ces trois niveaux sont déterminés par un certain nombre de caractéristiques ou pratiques pédagogiques. Mais la question à laquelle les chercheurs tentent encore de trouver une réponse est de savoir quels sont plus précisément les facteurs estimés les plus efficaces.

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

### Chapitre III : Les facteurs explicatifs de l'efficacité des écoles

f. Les travaux réalisés dans le cadre de l'approche « Input-Output » s'inscrivent parfaitement dans ce registre. Ces recherches ont pris racine dans les pays anglo-saxons et, en particulier aux USA, autour des années 1960. Le rapport Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (1966) apparaît, à cet effet, comme une des premières recherches de grande envergure menée sur les systèmes scolaires dans le but d'identifier les déterminants de la réussite à l'école.

Pour mesurer le niveau de performance scolaire des élèves, Colman et al. (1966) ont effectué des tests standardisés en compréhension de la lecture, mathématiques et culture générale. Sur base d'études statistiques testant les liens entre ces données, Coleman conclut que les principaux déterminants des différences de performances sont les caractéristiques familiales des élèves en particulier les appartenances ethniques et sociales. Ce résultat semble montrer que l'effet des établissements scolaires sur les acquisitions des élèves est insignifiant, c'est à dire que l'école ne crée pas de différence. Les facteurs scolaires proprement dits comme la taille des écoles, le budget par élève, les caractéristiques du curriculum n'expliquant au total que 6% (pour les noirs) et 2% (pour les blancs) des différences de réussite scolaire. C'est dire que les facteurs de l'environnement social pèsent plus que les facteurs scolaires.

Jenks (1972) utilisant les données d'E.E.O.S semble aussi montrer dans ses travaux que les facteurs non scolaires expliquent mieux les performances scolaires des élèves que les variables scolaires ou variables internes. Les analyses de l'auteur relèvent que l'école produit un effet négligeable sur le rendement des élèves, les caractéristiques individuelles et le milieu familial des enfants expliquant mieux la variabilité des acquis. La plupart des travaux menés à la même période en Grande-Bretagne (*Plowden report*, 1967) et en France (Girard *et al.*, 1970) ont abouti à des conclusions proches de celles de Coleman selon lesquelles l'origine socio-culturelle des élèves demeure le déterminant majeur de la réussite scolaire.

En somme, ces recherches rendent compte de la très large dépendance de la réussite scolaire envers les origines familiales des élèves. Il apparaît que l'appartenance à un établissement n'a



qu'une influence faible sur les performances scolaires loin derrière le poids des caractéristiques familiales. Mais l'adoption de nouvelles méthodes et l'utilisation des outils statistiques plus performants vont permettre de mieux prendre en considération les caractéristiques internes des établissements afin d'identifier leurs liens avec des variables d'« Output » telles que, en particulier, les résultats des élèves à des tests standardisés de connaissance. Ce type d'étude va donner lieu à un important courant de recherche autour de la problématique de l'effet établissement estimant que l'école peut faire la différence entre les élèves.

C'est ainsi que des études vont être entreprises en vue d'apporter des preuves de l'impertinence des variables retenues dans les travaux antérieurs pour la mesure des effets de contexte scolaire. Un mouvement de recherche que le monde scientifique de l'éducation désigne sous l'appellation de « School Effectiveness Research », appelée aussi théorie de l'école efficace, a justement orienté ses travaux autour de l'idée selon laquelle l'école peut faire la différence. Cette théorie a étudié l'impact particulier des caractéristiques du contexte scolaire (établissement fréquenté) sur les acquis des élèves (Reynolds et al., 1976 ; Brookover et al. 1979).

Les études menées dans le cadre de ce courant de recherche s'opposent ainsi aux travaux anciens sur le plan méthodologique. Selon la théorie de l'école efficace, les variables utilisées par les recherches précédentes, à savoir l'approche « Input-Output », pour mesurer l'effet « école » à l'instar des ressources, ne peuvent pas créer des différences dans la réussite des élèves. Les facteurs susceptibles d'occasionner cette différence se trouvent au sein de l'institution scolaire. Pour mesurer les effets « écoles », de nouvelles études vont donc ouvrir la boîte noire pour s'intéresser au processus d'enseignement qui peut occasionner des différences « d'efficacité d'une école à l'autre ». C'est dans ce sens que Brookover et al. (1978) concluent : « *school can make a difference* ». Selon ces auteurs, il est important d'identifier avec précision la contribution des variables de contexte dans les plus-values de connaissance. La manière dont les enseignements sont organisés et les conditions d'enseignement ont, de ce fait, un effet sur les performances des élèves observées entre les structures scolaires.

Il faut souligner que les chercheurs d'origine anglo-saxonne (Edmonds, 1979 ; Mortimore et al. 1988 ; Willms, 1986) ont majoritairement dominé la recherche sur les effets d'établissement et ont largement démontré l'existence d'effet-école dans leur pays. Ils relèvent dans leurs travaux que 8 à 15% de la variance des scores des élèves s'explique par les différences entre les écoles (Elliott, 1996). Par ailleurs, la majorité des travaux montre que l'effet-école est beaucoup plus présent dans le secondaire que dans le primaire. Mais ce débat a été, en grande partie, limité aux pays industrialisés.

L'étude effectuée par Heyneman (1976) sur les écoles primaires en Ouganda a révélé l'existence d'effets significatifs des facteurs scolaires et, contrairement à l'approche « Input-Output », de faibles effets de l'environnement familial sur l'acquisition scolaire des élèves dans le contexte des pays en développement. L'auteur impute ces résultats à la grande différence dans les ressources physiques et au faible écart entre les classes sociales en Ouganda. Dans leur recherche ultérieure, Heyneman et Loxley (1983) ont étendu leurs travaux à d'autres pays en développement et conclu que la partie des variations dans les performances scolaires attribuable à l'environnement familial est généralement peu importante relativement à celle imputable à la qualité de l'école. Ils ont constaté que plus le pays est pauvre, plus important est l'impact de l'école et de la qualité des enseignants.

On reproche néanmoins au courant de l'école efficace de se focaliser seulement sur les aspects de connaissances scolaires comme seul acquis pour les élèves. Or, tout dépend de la manière dont un pays définit ses objectifs. Il est évident que « *la valorisation des acquis strictement scolaires peut varier d'un pays à un autre* » (Duru 2004). L'importance d'effets d'école est généralement faible pour affirmer que toute la variabilité des acquis des élèves peut être attribuée à l'école et ainsi négliger d'autres variables comme la composition sociale de l'école et en particulier les caractéristiques personnelles de l'élève.

Dans la perspective d'une meilleure compréhension de la théorie de l'école efficace, ce chapitre analysera les principaux facteurs expliquant les performances scolaires des élèves. Ainsi, nous allons dans un premier temps nous intéresser aux caractéristiques individuelles des élèves qui seront analysées en fonction de leur relation avec les performances scolaires. Nous examinerons dans un second temps les caractéristiques des enseignants, celles des

écoles et des classes. L'analyse tentera de faire ressortir la relation entre ces différentes variables et les résultats scolaires des élèves.

### **3.1 Les caractéristiques personnelles des élèves**

Les recherches en éducation, particulièrement celles inscrites dans l'approche *input-output*, s'accordent sur le fait que les caractéristiques personnelles des élèves déterminent la réussite scolaire. Nous analyserons dans cette section ces différentes caractéristiques de manière à faire ressortir leur influence sur les acquisitions des élèves. Les caractéristiques individuelles de l'élève sont appréhendées dans cette recherche par le genre, l'âge, la scolarité antérieure de l'élève et la pratique de la langue d'enseignement à domicile.

#### **3.1.1 Le genre de l'élève**

Les différences des acquisitions scolaires en fonction du sexe des élèves a fait l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation. Les chercheurs font observer que les filles et les garçons ne réussissent pas dans les mêmes conditions d'apprentissage. De façon générale, plusieurs auteurs (Carron et Chau, 1998 ; Heyneman, 1981 ; Grisay, 1984 ; Gimeno, 1984; Diambomba et Ouellet, 1992 ; Sall, 1996) ont observé que les garçons réussissent mieux que les filles. Lemrabott (2003), analysant les pratiques enseignantes dans l'enseignement fondamental en Mauritanie, précise que les résultats des garçons sont meilleurs à ceux des filles mais seulement dans deux disciplines à savoir l'arabe et les mathématiques. En mathématiques le désavantage des filles est de – 1,7 points.

Les travaux réalisés par le PASEC dans le cadre de l'évaluation des systèmes éducatifs de certains pays francophones africains sont parvenus à des résultats mitigés en ce qui concerne les effets de cette variable. Le rapport du Sénégal montre que les filles perdent 10,5% de points d'écart type par rapport aux garçons (CONFEMEN, 2007). Le même constat apparaît dans les analyses de l'étude réalisée au Burundi. Là aussi le fait d'être une fille a pour effet moyen de diminuer les résultats en 5<sup>ème</sup> année de 5,6% et 15,2% d'écart type respectivement en français et en mathématiques (CONFEMEN, 2010a). Cependant, en deuxième année, les filles auraient un impact positif notamment en français et en kirundi où

on constate une augmentation de 9% et de 6,9% en moyenne d'écart type respectivement. Aux Comores, les résultats de l'étude PASEC révèlent que filles seraient désavantagées par rapport aux garçons en 2<sup>ème</sup> année en mathématiques uniquement (-9% points d'écart type) et en 5<sup>ème</sup> année pour les deux disciplines (-11% points d'écart type).

On retrouve le même constat dans une étude du Ministère de l'Education Nationale du Mali (2006) portant sur l'atteinte des objectifs du millénaire. Les auteurs du rapport soutiennent que les filles progressent moins bien que les garçons en deuxième et en cinquième année. Mais dans une étude de la Banque Mondiale (2010) analysant l'efficacité du système éducatif malien, le rapport n'indique aucune différence de réussite selon le genre. Les auteurs du rapport observent que la performance des filles ne diffère pas de celle des garçons d'un point de vue statistique dans l'enseignement fondamental aussi bien en 4<sup>ème</sup> qu'en 6<sup>ème</sup> année.

En revanche, on observe que les filles réussissent mieux que les garçons dans d'autres contextes scolaires. Les travaux de Baudelot et Establet (1971) et de Leroy-Audouin et Suchaut (1994) réalisés dans le contexte des pays développés montrent que, dans la plus part des cas, les filles progressent mieux que les garçons. En France, les résultats des travaux de Baudelot et Establet (1992) révèlent que les scores des filles au primaire sont meilleurs à ceux des garçons en français mais les deux ont un niveau comparable en mathématiques. Ces travaux attribuent la réussite scolaire des filles à une meilleure adaptation au système scolaire qui serait moins sexiste que la famille.

On retrouve des résultats similaires chez Mingat (1984) soulignant que les filles réalisent de meilleures performances par rapport aux garçons surtout dans l'apprentissage de la lecture. Dans ce domaine, les filles ont un avantage significatif. En revanche, les écarts sont moins significatifs en mathématiques selon le genre des élèves. La différence d'acquisition scolaire entre les garçons et les filles apparaît également dans les travaux de Suchaut (2002). L'auteur a relevé des différences de gains entre les garçons et les filles à l'avantage des filles de l'ordre de 20% d'écart-type. Thauvel-Richard (1994) sont parvenus à des résultats identiques en concluant que les filles progressent mieux que les garçons en moyenne de deux points de plus. Les chercheurs évoquent divers facteurs pour expliquer la différence de performances scolaires entre les filles et les garçons. Les raisons avancées pour expliquer cette

différenciation des acquisitions scolaires selon le genre tiennent à des considérations sociales et non pas biologiques (Heyneman, 1981). Pourtant selon certains auteurs, il s'agit d'un facteur génétique, nettement déterministe jusqu'au milieu du XXe siècle (différence physique fondant une différence intellectuelle). Même si d'autres chercheurs penchent pour le facteur social (apprentissage du rôle sexué, stéréotypes) ou encore un facteur économique (nécessité de séparation et de préparation à des rôles complémentaires de production et de reproduction), etc.

Dans leur analyse, plusieurs chercheurs ont constaté que les familles, dans la plupart des pays en développement, ont en général beaucoup moins d'ambitions pour les filles que pour les garçons. Les études indiquent aussi que les charges domestiques sont très généralement confiées aux filles. Ce qui empiète sur le travail scolaire, diminuant ainsi le rendement, augmentant les occasions d'absence et les probabilités d'abandon à plus ou moins long terme. Le faible niveau d'apprentissage des filles pourrait aussi s'expliquer par le découragement des parents de scolariser leurs filles à cause des risques encourus par ces dernières à l'école ou sur le trajet.

Au niveau familial, les parents accordent moins d'importance à l'éducation des filles qu'à celle des garçons. Deux grands facteurs tels que le faible niveau des revenus et les structures patriarcales traditionnelles concernant la place de la femme dans la famille et dans la société (par exemple les perspectives de vie des filles destinées essentiellement au mariage souvent précoce, les perceptions sociales négatives concernant l'éducation des filles, les doutes sur leur capacité à réussir, etc.), se combinent pour influencer négativement leur motivation et leur comportement scolaire. Cet environnement socioéconomique pousse les familles à respecter la répartition traditionnelle des rôles entre garçons et filles en appliquant une préférence pour les premiers (Jallade et Cavicchioni, 2005) cités par Faye (2010).

### **3.1.2 L'âge de l'élève**

De très nombreuses études ont montré que les élèves présentent des différences d'acquisitions scolaires liées à l'âge. Les résultats des travaux indiquent dans la plupart des cas que les élèves les plus âgés réussissent mieux que leurs camarades qui le sont moins. C'est le cas dans

les travaux de Jarousse et Mingat (1989) qui ont observé, dans leur étude, que le niveau de performance au test était plus élevé chez les élèves âgés de 8 ans que chez les plus jeunes (6 à 7 ans). Schwille (1991) montre également qu'au Burundi les élèves les plus âgés obtiennent de meilleurs résultats scolaires (cité par Barahinduka, 2006). Les résultats de certains travaux (Banque Mondiale, 2010 ; MEN, 2006) vont dans le même sens. Ces études soutiennent que les élèves les plus âgés ont des résultats légèrement meilleurs à ceux de leurs camarades plus jeunes mais seulement en quatrième année. Au niveau de la sixième année, les élèves âgés ont des résultats moins bons que les autres.

Cette thèse est loin de faire l'unanimité chez les chercheurs en éducation. Mingat (1984) ne va pas dans le même sens que les travaux sus cités. L'auteur mentionne que les enfants plus âgés ne réussissent pas mieux que les autres. Certains auteurs notent même que les performances scolaires sont à l'avantage des élèves plus jeunes. C'est le cas de Sall (1996) ayant trouvé que les étudiants les plus jeunes (17-21 ans) obtiennent généralement de meilleurs résultats que les plus âgés (21 ans et plus). D'autres travaux n'ont pas relevé de différence significative entre les deux variables. Dans l'étude de Diambomba et al. (1996) réalisée au Congo, la relation entre l'âge et les résultats des élèves s'est avérée non significative.

Dans les travaux du PASEC, les résultats concernant l'influence de l'âge sont très mitigés. L'effet de la variable sur les performances scolaires des élèves dépend très généralement du niveau d'études et de la discipline. Là aussi les élèves les plus âgés semblent être les plus performants. Les rapports PASEC du Burkina Faso, du Burundi et des Comores indiquant que les élèves les plus âgés réussissent mieux que les moins âgés en 2<sup>ème</sup>. Ce résultat est surtout significatif en mathématiques. Par contre, en 5<sup>ème</sup> année l'âge constituerait un handicap quand il est au-dessus de l'âge normal (-12% d'écart type) dans le cas des Comores par exemple. On constate qu'à ce niveau les élèves moins âgés obtiennent les meilleurs scores. Ainsi, un âge plus élevé que l'âge normal apparaît comme un avantage en 2<sup>e</sup> année, mais cet avantage disparaît en 5<sup>e</sup> année. Comment expliquer ce résultat ?

Cette interrogation permet d'explorer d'autres facteurs. Dans une tentative d'explication du phénomène, les auteurs du rapport PASEC du Burkina Faso soulignent qu'en début de cycle les différences d'acquisition sont plus dues à des compétences de vie courantes dont

bénéficient les élèves âgés. Suchaut (2004) souligne, à ce sujet, que l'âge manifeste des différences de maturité très sensibles d'un élève à l'autre. C'est pourquoi dans la plupart des cas, les conclusions des auteurs semblent indiquer que les élèves âgés réussissent mieux que les autres. Mais par la suite, certains auteurs expliquent les raisons de la faible performance des élèves âgés par le fait que ces élèves auraient accumulé trop de redoublements dans les années antérieures. Ce qui affecte négativement leur image de soi, leur motivation, leurs attentes scolaires et leur attitude vis-à-vis de l'école. Ils deviennent des élèves qui ont tendance à se déprécier et à tomber quelque peu dans le manque de confiance en soi.

### **3.1.3 La scolarité antérieure de l'élève**

La scolarité antérieure de l'élève est une variable largement étudiée dans la littérature scientifique. Beaucoup de recherches montrent que les antécédents scolaires de l'élève sont traduits par la fréquentation de l'école maternelle et le redoublement. Il apparaît que ces variables peuvent influencer les performances des élèves.

Concernant la fréquentation préscolaire, une étude du PASEC (2009) la présente comme un système d'enseignement chargé de l'éveil des enfants. Le développement des activités pour la petite enfance, et en particulier de la pré-scolarisation des enfants de la classe d'âge de 4 et 5 ans est le premier objectif pris en compte dans la déclaration du Forum de Dakar sur l'Education Pour Tous. Dans une analyse de la relation avec les performances scolaires, Serra et Thauvel-Richard (1994) soulignent que la durée de scolarisation en pré-élémentaire fait apparaître quelques différences d'acquisition chez les élèves. Ainsi, les enfants qui ont fréquenté l'école maternelle pendant longtemps obtiennent, de manière générale, de meilleurs résultats dans leur futur cursus.

Adoptant une approche comparative internationale d'analyse des systèmes éducatifs africains francophones, Mingat et Suchaut (2000) ont conclu que l'enseignement préscolaire influence positivement les acquisitions scolaires en primaire surtout dans les premières années d'études. Mais dans les classes de Cours Moyens, l'influence de la scolarisation maternelle de l'élève n'est pas visible sur son niveau d'apprentissage. L'explication pourrait tenir, selon les auteurs,

au fait qu'il existe des façons assez différentes de construire une scolarisation préscolaire. Par exemple, l'on peut chercher à savoir quelle langue est utilisée en référence à la langue d'enseignement dans le primaire. La priorité des structures préscolaires est-elle la socialisation des enfants ou l'apprentissage cognitif ? Ainsi, dans les pays où le préscolaire est organisé uniquement en langue nationale avec un seul objectif de socialisation, on observe la valeur la plus négative.

Analysant l'effet de la variable sur les acquisitions des élèves, de nombreux travaux ont conclu que l'impact se fait sentir dans les premières années de scolarisation. Dans ce sens, Jarousse et Mingat (1991) trouvent que les effets de la fréquentation de l'éducation préscolaire sont plus nets en fin de cycle élémentaire au CM2. Dans une étude réalisée au Burkina Faso, les estimations de la CONFEMEN (2009) font également ressortir un effet positif et significatif de la fréquentation préscolaire en 2<sup>ème</sup> année concernant les acquisitions en français. L'effet est assez important (+16,47% de l'écart type) et semble favorable en début de cycle de l'enseignement primaire.

Les résultats de la CONFEMEN, en ce qui concerne l'effet du préscolaire, sont plutôt mitigés au niveau de certains pays. C'est le cas du Sénégal où la fréquentation préscolaire présente un effet positif sur les acquisitions scolaires des élèves seulement en français et au niveau de la 2<sup>ème</sup> année (CONFEMEN, 2007b). Cependant l'effet n'est pas significatif en mathématiques. Comme souligné plus haut l'impact n'est perceptible qu'en début de cycle. C'est pourquoi en 5<sup>ème</sup> année, le fait d'avoir fréquenté le préscolaire ne présente aucun effet sur les apprentissages scolaires. L'effet est donc concentré principalement dans les premières années de scolarisation et s'estompe par la suite.

En sus de la fréquentation de l'enseignement préscolaire, la scolarité antérieure de l'élève est aussi appréhendée par le redoublement. Dans une analyse de la relation de la variable avec les performances scolaires, Serra et Thauvel-Richard (1994) ont mis en évidence la forte influence du redoublement sur les résultats scolaires au CP. De manière évidente, les élèves ayant redoublé réussissent moins que leurs camarades de même niveau. Selon ces auteurs, il existe un écart de plus de 15 points entre le score moyen des redoublants et celui des non redoublants au CP. Les auteurs d'une étude du Ministère de l'éducation du Mali signalent,



pour leur part, moins 19 % d'écart type pour un redoublant en première année et moins 23% d'écart type en deuxième année (MEN, 2006). De ce fait, un élève de deuxième année ayant redoublé l'un des deux premiers niveaux d'études de l'enseignement fondamental réussit beaucoup moins qu'un non redoublant, toutes autres choses égales par ailleurs.

Toujours concernant l'effet du redoublement sur les acquisitions scolaires, il ressort des résultats d'une étude de la CONFEMEN (2010a) 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. Cependant, l'étude de la CONFEMEN (2010b) réalisée aux Comores a montré que les élèves ayant redoublé la 2<sup>ème</sup> ou la 5<sup>ème</sup> année n'ont pas un niveau d'acquisition scolaire différent des autres. Le rapport précise, toutefois, que les élèves de 5<sup>ème</sup> année ayant redoublé au moins une fois avant cette classe réussiraient moins bien que leurs camarades (-10,3% de points d'écart type). Cela confirme le fait que les élèves ayant redoublé ont des problèmes d'acquisition de compétences. L'analyse indique que le redoublement tel qu'il a été pratiqué ne leur a pas permis de rattraper le niveau de leurs camarades qui n'ont pas redoublé. Au final, il semble que le redoublement ne réussit pas à améliorer les performances scolaires des élèves puisque ceux ayant redoublé plusieurs fois progressent moins vite que leurs camarades au cours de l'année (CONFEMEN, 2007b). C'est dire toute l'importance que pourrait revêtir une politique de réduction du redoublement dans les premières années d'études sur le niveau d'acquisition des élèves.

Dans une perspective nationale, une étude de la Banque Mondiale (2010) a évalué la qualité du système éducatif malien par le résultat des élèves aux examens de fin de cycle. Les analyses montrent un impact négatif du niveau de redoublement sur la réussite des élèves à l'examen du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF). Ainsi, par rapport à un établissement où la proportion de redoublants est inférieure ou égale à 10% à un autre où cette proportion serait supérieure à 25%, le taux de réussite au DEF y est inférieur de 8 points de pourcentage, tous les autres facteurs étant égaux par ailleurs.

Il est important de signaler que plusieurs chercheurs en éducation attribuent un caractère négatif au redoublement. Ainsi, Heyneman (1981) et Schiefelbein et Simmons (1981) ont révélé que le redoublement a un effet négatif sur les apprentissages ultérieurs. Pour Gimeno

(1984), certains indices montrent que le redoublement influe négativement non seulement sur le rendement de l'élève mais aussi sur l'image que ce dernier a de lui-même. Dans une tentative d'explication du phénomène, l'auteur indique que le redoublant ressent une frustration profonde quand il est séparé de ses camarades de classe. Il n'a plus le courage ni la volonté d'apprendre quand il n'abandonne pas ses études en quittant l'école. Par ailleurs, les familles voient dans le redoublement imposé à leur enfant que celui-ci n'est pas performant et qu'il ne profite pas bien de sa présence à l'école. Il faut dire que le redoublement incite certains parents à retirer leur enfant de l'école. Les observations empiriques montrent que ces impacts négatifs du redoublement sont particulièrement forts dans les situations où la demande scolaire est par ailleurs plus faible (scolarisation des filles, des enfants de milieu économiquement défavorisé) (Banque Mondiale, 2007).

Pour montrer la convergence des points de vue des chercheurs sur la question, Paul (1998 : 18) reconnaît que : *« S'il y a un domaine où les chercheurs en sciences de l'éducation du monde entier se donnent la main, c'est bien celui du redoublement, pour affirmer à l'unisson que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse. »*

Même si le redoublement présente, d'après certains travaux, un atout pour les élèves qui se trouveraient dans la situation, il semble que c'est un avantage éphémère. Les auteurs du rapport du Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal portant sur les pratiques et conséquences du redoublement dans l'enseignement primaire font la même analyse (MEN, 2004). Ils démontrent que l'amélioration de la position relative du redoublant dans la classe est due à un avantage initial qui s'estompe en cours d'année. La progression du redoublant s'avère donc en définitive plus lente que celle des autres élèves.

Selon Mingat (2003), l'idée implicite la plus répandue est que le redoublement présente des aspects positifs. On indique que les élèves redoublants n'ont pas acquis les bases nécessaires et que ce serait leur rendre un mauvais service de les faire passer dans la classe supérieure. Pour tester la pertinence empirique de cette assertion, l'auteur rappelle que plusieurs études ont fait un suivi longitudinal d'élèves en évaluant leur niveau au moment où la décision du redoublement a été prise et comment ils ont progressé ultérieurement dans leur scolarité. Les résultats indiquent que le redoublement ne permet pas en général aux élèves de progresser

davantage que s'ils avaient été promus. En somme, Michaelowa (2003) conclut que le redoublement ne peut pas améliorer significativement la performance d'un élève. Au contraire, il peut même constituer un frein pour l'apprentissage.

### **3.1.4 Pratique de la langue d'enseignement à la maison**

Il ressort de plusieurs travaux que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue un atout pour la réussite scolaire. Cela signifie que les élèves progressent mieux lorsqu'ils apprennent dans une langue qu'ils maîtrisent (Unicef, 1999) cité par Kantabazé (2010). Dans ce cas, les enfants des parents sachant lire et écrire régulièrement le français réussissent mieux que leurs camarades (Carron et Chau, 1998). Dans une étude réalisée sur la qualité de l'éducation dans le cas de cinq pays d'Afrique Francophone, Michaelowa (2000b) relève également que le coefficient de la variable « *Français* », indiquant si la langue française est parlée en famille, est positif et significatif dans toutes les régressions effectuées. C'est dire que les enfants qui font usage de cette langue à la maison sont avantagés dans les cours de français et dans toutes les autres disciplines qui s'enseignent dans cette langue.

Mais certains travaux estiment que l'effet est perceptible surtout en début de cycle. Une étude du PASEC réalisée au Burkina Faso indique par exemple que la pratique de la langue d'enseignement à domicile (notamment le français) augmente les acquisitions scolaires en 2<sup>ème</sup> année (CONFEMEN, 2009). Les auteurs du rapport précisent que l'usage du français à domicile constitue un cadre d'apprentissage et d'amélioration des acquis en français pour les élèves surtout en début de cycle. Le constat est similaire dans le cas de l'étude menée aux Comores. Là également, lorsque les enfants parlent le français à la maison, qui est la langue officielle d'enseignement, l'effet est significatif mais cette fois en 5<sup>ème</sup> année (+16% points d'écart type) (CONFEMEN, 2010b). Une étude du Ministère de l'Education Nationale du Tchad (2006) citée par Sika (2011) souligne aussi que les élèves de cinquième année parlant le français à la maison progressent nettement mieux comparativement aux autres, que ce soit en français ou en mathématiques. En revanche, au Sénégal, la variable n'est pas significative en français aussi bien qu'en mathématiques (CONFEMEN, 2007).

Comme nous l'avons souligné plus haut, c'est la maîtrise de la langue d'enseignement qui favorise les apprentissages scolaires. C'est dire que même dans le cas où la langue utilisée à l'école est différente du français, les élèves progressent mieux s'ils la maîtrisent. Ainsi, au Burundi, il ressort des résultats de l'étude de la CONFEMEN (2010a) que le fait de parler le kirundi, qui est une langue d'enseignement dans le pays, à la maison aurait un impact positif et significatif sur les résultats des élèves à tous les niveaux d'enseignement considérés. L'effet pour les élèves qui parlent le kirundi à domicile en 5<sup>ème</sup> année est près de 18% d'écart type dans 90% des cas. Dans le même sens, Lemrabott (2003) révèle que les enfants dont les parents communiquent en Hassanya à la maison progressent en arabe de 6 points comparativement à leurs camarades ne parlant pas cette langue à domicile. Cela peut s'expliquer de façon évidente par le fait que le Hassanya est une langue dérivée de l'arabe qui est une langue d'enseignement dans le système éducatif mauritanien.

Nous venons de voir que la maîtrise de la langue d'enseignement, qu'elle soit le français ou une autre langue nationale, influence positivement les apprentissages scolaires. Mais il peut arriver que l'enseignement se fasse dans une autre langue que la langue maternelle, comme c'est le cas dans la plupart des pays en développement. Dans ce cas, l'enseignement influe négativement sur les apprentissages scolaires (Banque Mondiale, 2001 ; Gimeno, 1984 ; Lockheed et Verspoor, 1990 ; Unesco, 2005). Cependant, les résultats d'une étude du Ministère de l'Education Nationale du Mali montrent que le fait pour les parents de s'exprimer en français à la maison ne présente aucune influence sur les apprentissages scolaires. Ce fait peut se comprendre dans le sens où la pratique du français par les parents ne suppose pas que l'enfant maîtrise cette langue.

Les résultats des différents travaux analysés dans cette section montrent qu'il existe parfois des différences significatives dans les acquisitions scolaires en fonction de la langue parlée le plus souvent à la maison. Il est important de souligner que les élèves, faisant usage de la langue d'enseignement à domicile, bénéficient généralement du fond culturel de la famille lorsque celle-ci pratique également cette langue qui se trouve être le français dans le cas de la plupart des pays africains francophones. C'est pourquoi les élèves parlant le français à domicile semblent avoir l'avantage d'être plus performants comparativement à leurs camarades ne parlant pas le français à domicile.

### **3.2 Les caractéristiques de l'enseignant**

L'analyse de nombreux travaux montre que l'effet de l'enseignant peut transiter par les caractéristiques personnelles de ce dernier ou à travers ses différentes pratiques pédagogiques. Il faut mentionner que l'effet-enseignant se manifeste aussi à travers l'équité pédagogique, c'est-à-dire la façon dont l'enseignant traite ses élèves selon qu'ils sont jugés faibles ou plutôt forts. On retient que l'enseignant est considéré comme efficace s'il parvient à créer une plus value chez ses élèves (Duru-Bellat, 2001 ; Hattie, 2009 ; Meuret, 2000 ; Mingat, 1984 ; Rivkin et al., 2002 ; Suchaut, 2002 ; Suchaut, 1997). C'est l'analyse des deux premières dimensions, à savoir les caractéristiques personnelles et les pratiques pédagogiques de l'enseignant qui feront l'objet de cette section.

#### **3.2.1 Caractéristiques personnelles de l'enseignant**

Cette section de notre recherche examine les caractéristiques personnelles de l'enseignant appréhendées ici le genre, le statut, l'ancienneté, la formation académique et professionnelle ainsi que la formation continue. Il est important de souligner que l'enseignant est un acteur clef du système éducatif, il doit veiller à la transmission des connaissances aux élèves. De ce point de vue, ses caractéristiques individuelles peuvent influencer sur les acquisitions scolaires. C'est pourquoi, nous tenterons de comprendre dans quelle mesure ses caractéristiques influencent la progression des élèves.

##### **3.2.1.1 Le genre de l'enseignant**

Les différences d'acquisitions scolaires selon le genre de l'enseignant font l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation. La plupart des études révèlent que le genre de l'enseignant influe sur les performances scolaires des élèves. C'est le cas de Bossard, Ledoux et Ndem (2006) qui ont analysé, sur la base des données recueillies dans le cadre du RESEN, le système éducatif du Togo. Pour atteindre leurs objectifs, ces auteurs ont utilisé des modèles économétriques permettant d'estimer l'effet de chacun des facteurs d'organisation scolaire sur les acquisitions des élèves. En identifiant les différents facteurs qui influent sur la rétention des élèves entre le début et la fin du premier degré d'études, c'est-à-dire du CP1 au CM2,

Brossard et al. (2006) ont trouvé des résultats intéressants sur les caractéristiques des enseignants. Ces auteurs concluent que les enseignants de genre féminin influent positivement sur les résultats scolaires à l'examen de fin de cycle du primaire en l'occurrence le CEPD. En comparant une école constituée uniquement de maîtres masculins à une autre dans laquelle il n'y aurait que des femmes, les auteurs ont observé que le taux de réussite au CEPD est en moyenne meilleur de l'ordre de 3,3 points dans la seconde.

Dans une étude réalisée au Togo, Jarousse et Mingat (1989) ont abouti à des résultats similaires. Ces auteurs avancent que les enseignantes tendent à être plus performantes que leurs collègues masculins. Les résultats de l'étude du PASEC réalisée aux Comores fait également remarquer que les enseignants femmes influenceraient positivement le niveau des acquisitions scolaires aussi en bien 2<sup>ème</sup> année (+33,4% points d'écart type) qu'en 5<sup>ème</sup> année (19,4 points d'écart type). Dans les deux cas, la relation est significative au seuil de 1% pour le premier et de 5% pour le second (CONFEMEN, 2010b).

Ces résultats sont cependant quelque peu nuancés dans certains travaux dont celui de Michaelowa (2000b). En recourant à un modèle linéaire à trois niveaux (niveau élève, niveau école / classe et niveau pays), l'auteur étudie les relations existant entre les dépenses d'éducation et la qualité des apprentissages. Cette étude portant sur cinq pays d'Afrique francophone (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Cameroun, Madagascar et Sénégal) a montré que le genre de l'enseignant ne semble pas jouer un rôle particulier pour l'apprentissage de l'ensemble des enfants dans les cinq pays enquêtés.

Il semble plutôt que les acquisitions scolaires des filles sont meilleures quand le maître est une femme tandis que les garçons progressent mieux si le maître est un homme.

Ces résultats s'apparentent à ceux auxquels Mingat et Suchaut (1998) sont parvenus. Les travaux de ces auteurs ont conclu à une influence positive des enseignants féminins sur la scolarisation des filles. Il semble que le taux de déperdition chez les filles soit moins élevé quand leurs enseignants sont des femmes. L'idée la plus répandue concernant l'effet des enseignants féminins est que leur instinct maternel s'avère un facteur favorisant les apprentissages. Les enfants, particulièrement les filles, se sentent plus près de la femme que de l'homme. De ce point de vue, les élèves semblent plus attentifs au discours de l'enseignante.

L'influence de la femme enseignante est cependant négative dans certains travaux. Mingat et Suchaut (2000), se fondant sur des études d'évaluation menées en Afrique, indiquent qu'en moyenne les élèves apprennent moins avec une femme qu'avec un homme. L'écart est de l'ordre d'un point en faveur des enseignants du genre masculin. Dans l'analyse de la relation, Lemrabott (2003) aussi a trouvé que les élèves qui évoluent avec des enseignants progressaient mieux en arabe que les élèves encadrés par des femmes avec un écart d'acquisition de 3,1 points. Les explications liées à ces résultats soutiennent que les enseignantes, eu égard à leurs activités familiales et en raison des problèmes de santé ou de maternité, sont dans des conditions plus difficiles. Carron et Châu (1998) ont toutefois abouti à des résultats mitigés concernant l'influence de cette variable. Ils ont conclu que, dans le milieu urbain, les élèves encadrés par des femmes sont plus performants que ceux enseignés par des hommes. Mais dans les zones urbaines défavorisées et dans les zones rurales, les enseignantes sont moins performantes que les hommes.

Une autre catégorie de recherche s'appuie sur l'idée qu'il n'existe pas de différence de résultats scolaires liée au sexe de l'enseignant. Les auteurs s'inscrivant dans cette logique affirment que la progression des élèves est similaire selon qu'ils sont enseignés par une femme ou un homme (Bernard, 2006). Il apparaît dans une étude du PASEC menée au Burundi que les élèves encadrés par un enseignant de sexe féminin apprennent de la même manière que leurs camarades à tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les disciplines à l'exception du

français en 5<sup>ème</sup> année (CONFEMEN, 2010a). Sur ce point, Duru-Bellat et Leroy-Audoine (1990) concluent également que le sexe de l'enseignant ne présente aucun effet quel que soit le champ disciplinaire. De manière plus nuancée, Duru-Bellat (2001) révèle que les caractéristiques personnelles de l'enseignant, notamment le sexe, comptent très peu dans les acquisitions scolaires.

### **3.2.1.2 Le statut de l'enseignant**

En Afrique, les enseignants sont généralement répartis en deux catégories concernant le statut. Ces groupes concernent notamment les enseignants fonctionnaires de l'Etat et les enseignants contractuels. Ce dernier groupe travaille sous contrat avec l'Etat ou avec les collectivités territoriales comme c'est le cas au Mali actuellement. En effet, dans ce pays, cette catégorie d'enseignant est appelée fonctionnaire des collectivités locales. Cette section tentera d'étudier l'influence du statut de l'enseignant sur les acquisitions scolaires des élèves. Certaines études du PASEC ont abordé la question dans le cas du Mali, du Niger et de la Guinée

Au Mali, le système éducatif a commencé à faire recours aux enseignants contractuels pour combler le déficit des enseignants à partir des années 1991. Au départ, il s'agissait des enseignants contractuels de l'Etat. Le processus de décentralisation intervenu en 1999 a conduit à une accélération du recrutement des contractuels. Le recrutement se fait sur concours parmi des diplômés selon le niveau et la spécialité. Les titulaires de diplômes sans spécialisation pédagogique peuvent être recrutés pour pallier le manque d'enseignants, toutefois, ils sont soumis à un stage pédagogique d'au moins trois mois. Les enseignants contractuels représentaient en 2001 plus de 33 % des enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental public, soit environ 3 400 enseignants. En 2004, ils étaient plus de 11 500 (PASEC, 2004).

C'est au regard de cette importance numérique que les autorités du ministère de l'Education ont demandé au PASEC d'évaluer leur incidence sur la qualité de l'éducation. Pour ce faire, les chercheurs du PASEC ont mobilisé un échantillon de plus de 271 enseignants contractuels et titulaires dont 135 en deuxième et 136 en cinquième année du primaire. L'analyse des



résultats de l'étude a révélé que les enseignants contractuels sont légèrement plus efficaces que leurs collègues fonctionnaires. En effet, quel que soit le niveau considéré, deuxième ou cinquième année, les élèves scolarisés avec des enseignants contractuels réussissent en moyenne mieux que leurs camarades encadrés par des enseignants titulaires (c'est-à-dire fonctionnaires).

L'étude PASEC réalisée au Niger indique que deux types d'enseignants aux profils divers intervenaient au sein du système éducatif. Le premier groupe concerne les enseignants titulaires qui ont reçu une formation professionnelle d'un ou de deux ans à l'Ecole normale. Après leur formation, ils sont recrutés dans la fonction publique en tant qu'instituteurs, instituteurs adjoints ou moniteurs suivant la durée de leur formation. La deuxième catégorie est constituée d'enseignants contractuels recrutés par l'Etat sur la base d'un contrat de travail. Certains d'entre eux ont été formés à l'Ecole normale, à l'instar des titulaires ; les autres ont soit suivi une courte formation initiale de 45 jours, soit n'ont aucune formation professionnelle. Ils sont recrutés au moyen de tests organisés par un service du ministère de l'Education (le service des contractuels de l'éducation) en relation avec les directions régionales de l'éducation et doivent être titulaires du Brevet d'Etudes de Premier Cycle (BEPC), du certificat de fin d'études à l'école normale (CFEEN) ou du baccalauréat.

Le Niger a sollicité le PASEC, quatre ans après, comme dans le cas du Mali, pour déterminer l'impact de la politique de recrutement des enseignants contractuels de l'éducation sur la qualité des enseignements. Pour ce faire, les auteurs du Rapport PASEC ont comparé les performances d'un échantillon de plus de 250 enseignants contractuels et titulaires en deuxième et en cinquième années. L'étude a abouti à des résultats mitigés. En effet, En deuxième année, les élèves réussissent au même rythme qu'ils soient encadrés par un enseignant fonctionnaire ou contractuel. En revanche, quand les auteurs du rapport distinguent les contractuels ayant suivi une formation professionnelle initiale longue à l'école normale des instituteurs des autres contractuels, ils constatent que les contractuels sans formation longue font moins progresser leurs élèves. Ainsi, au-delà du statut, c'est la formation professionnelle qui joue un rôle prépondérant. Dans le cas de la cinquième année, le constat est quelque peu différent. Dans l'ensemble, les élèves semblent mieux réussir avec les enseignants fonctionnaires.

Cependant, quand les auteurs comparent les deux catégories de contractuels, ils remarquent paradoxalement que ceux ayant reçu une formation professionnelle longue obtiennent de moins bons résultats que leurs collègues. Les résultats de cette étude nous renseignent sur le fait que c'est plutôt la formation professionnelle des enseignants qui crée la différence. Le tableau suivant présente l'efficacité pédagogique des enseignants contractuels pour les deux pays.

**Tableau 3.1 : Efficacité pédagogique des enseignants non fonctionnaires en comparaison avec les enseignants fonctionnaires au Mali et au Niger (en % d'écart-type)**

| Pays  | Deuxième année | Deuxième année |
|-------|----------------|----------------|
| Mali  | +0,24**        | +0,22**        |
| Niger | -0,08          | -0,27**        |

\*\* *significatif au seuil de 5%*

*Source : Bernard et al. (2004)*

Dans le cas de la Guinée, la Banque Mondiale a aidé le Gouvernement à mettre en place un système de formation et de recrutement des maîtres connu sous le nom de programme FIMG (Formation Initiale des Maîtres de Guinée). Le programme visait la formation accélérée de trois cohortes de 2000 maîtres chacune sur la période 1998-2001, le niveau de recrutement étant le Baccalauréat. La durée de formation des deux premières cohortes était différente. La première cohorte (FIMG1) a reçu trois mois de formation initiale et la deuxième cohorte (FIMG2) a bénéficié d'une formation initiale de huit mois avant d'avoir en charge pendant une année une classe toujours avec une supervision. Ces formations sont de durée largement inférieure à la durée habituelle de formation d'un instituteur qui est de deux ans et plus. Les enseignants issus du projet FIMG bénéficient tous du statut de contractuel. Les autorités guinéennes ont profité de ce projet pour évaluer l'impact de la politique des enseignants FIMG sur la qualité de l'éducation. A cet effet, les comparaisons ont été effectuées entre les FIMG1, les FIMG2 et les enseignants traditionnels qui ne sont pas issus du projet FIMG. Ce sont donc au total 240 enseignants et 2 880 élèves qui ont été concernés par cette évaluation.

Les résultats de l'étude indiquent qu'en 2<sup>ème</sup> année, les enseignants traditionnels tendent à avoir de meilleurs résultats que les enseignants FIMG mais la différence n'est avérée qu'avec les enseignants de la première cohorte. Cette différence vient d'ailleurs pour l'essentiel des mathématiques où les enseignants FIMG de la première cohorte font moins progresser leurs élèves que les maîtres non FIMG. En revanche, en 5<sup>ème</sup> année, les performances des enseignants traditionnels et des enseignants FIMG sont très proches et à vrai dire équivalentes. Les auteurs du rapport invitent toutefois à prendre ces résultats avec prudence car au-delà des différences dans la mise en œuvre des formations, ils concernent juste un aspect d'un processus qui est appelé à évoluer. De plus, l'évaluation du projet FIMG en Guinée a eu lieu seulement deux ans après le lancement du projet. La mise en place de la formation de la première cohorte de maîtres FIMG a en outre connu beaucoup de difficultés.

Sur la même question, Bourdon, Frölich et Michaelowa (2007) ont cherché à déterminer, sur la base des données collectées par le PASEC, l'effet du recrutement des enseignants contractuels pour trois pays (Mali, Togo et Niger) sur la qualité des apprentissages scolaires. Ces auteurs ont constaté que les enseignants contractuels étaient relativement plus efficaces que les enseignants titulaires mais essentiellement dans le cas des résultats des élèves les plus faibles au niveau des classes initiales. A l'inverse; les enseignants titulaires tendraient à faire davantage progresser les élèves d'un bon niveau initial. L'étude relève par ailleurs des différences notables entre les trois pays concernés. Si les effets ont été positifs au Mali, les résultats des non-titulaires sont mitigés au Togo et totalement négatifs au Niger. Il semble que les résultats sont meilleurs quand les enseignants sont gérés localement. Les effets positifs sur le Mali et le Togo paraissent donc liés à une plus forte implication des structures locales dans le suivi de ces enseignants alors qu'au Niger le processus n'a été que peu déconcentré.

En somme, dans la majorité des cas, on observe que les élèves progressent sensiblement de la même façon que l'enseignant soit fonctionnaire ou non. Il n'y a donc pas de différence notable d'efficacité pédagogique selon le statut de l'enseignant. Même en cas de différence, celle-ci demeure modérée et n'est pas systématiquement en faveur d'une catégorie particulière.

### 3.2.1.3 L'ancienneté de l'enseignant

L'expérience constitue une des caractéristiques de l'enseignant qui influence les performances scolaires. Il est admis que les élèves encadrés par des enseignants ayant un certain nombre d'années d'ancienneté (onze à quinze ans selon les auteurs) dans la carrière obtiennent de meilleurs résultats. Dans son étude réalisée sur la base des données randomisées du programme STAR (*Student-Teacher Achievement Ratio*), Krueger (1999) observe cependant un faible effet positif de l'ancienneté de l'enseignant sur les acquisitions des élèves.

Rivkin, Hanushek et Kain (2005) constatent, dans le même sens, que les enseignants débutant tout juste leur carrière ont de moins bons résultats que les autres. Ce qui signifie que l'expérience professionnelle de l'enseignant a un effet sur les acquisitions scolaires. Ces auteurs notent, toutefois, que l'impact de l'ancienneté n'est apparemment pas linéaire. Par exemple, les maîtres les plus expérimentés (au moins 30 ans d'ancienneté) ne font pas significativement plus progresser leurs élèves que ceux ayant une ancienneté comprise entre 21 et 30 ans. L'effet de cette variable serait donc positif jusqu'à une certaine valeur moyenne (ici à partir des tranches retenues 10 ou 20 ans) puis l'effet disparaît, l'expérience du maître ne lui apportant plus à partir d'un certain moment.

Dans l'analyse de la relation, Thaurel-Richard (1994) avance l'idée que les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans la fonction font moins progresser leurs élèves que ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté. Il semble que les élèves encadrés par des enseignants dont l'ancienneté ne dépasse pas six ans dans la fonction ont tendance à être moins performants. C'est dire que l'ancienneté de l'enseignant n'a pas d'effet sur les apprentissages au-delà de 20 ans et en deçà de 10 ans.

Abondant dans le même sens, Bernard (2007) cité par Diop (2011) souligne que les élèves dont les enseignants jouissent de 20 ans d'ancienneté ont des résultats en moyenne 3% plus élevés que ceux encadrés par des enseignants moins « anciens » dans la carrière. Bressoux (1990) aussi fait le constat que l'ancienneté du maître influence positivement la progression des élèves en CP aussi bien en français qu'en mathématiques. Cela tient certainement à l'expérience que l'enseignant acquiert au cours des années de pratiques pédagogiques. Toutes

choses égales par ailleurs, les enfants progressent donc mieux avec un maître qui a beaucoup d'expérience. Les résultats des travaux de Duru-Bellat et Leroy-Audoïn (1990) vont dans le même sens. Ils soulignent que l'ancienneté du maître exerce un effet sur les performances en français et en mathématiques à partir d'un optimum dans la tranche d'ancienneté 15-19 ans. Dans le même sens, l'étude de Barahinduka (2010) portant sur les déterminants de l'efficacité des enseignants a conclu à l'existence d'une relation entre l'expérience des enseignants de français et les résultats scolaires des élèves.

Ces résultats ne concordent pas avec les conclusions auxquelles sont parvenues d'autres travaux. Ainsi, dans l'analyse de l'effet de cette variable, les chercheurs de l'*Institute of Education* de l'université de Londres dirigés par le professeur Blatchford réalisent entre 2000 et 2003 une étude sur l'effet des caractéristiques des enseignants sur les acquisitions scolaires. Inspirée par le projet STAR, cette équipe de chercheurs suivent pendant trois ans une cohorte d'élèves arrivée dans les classes d'accueil (à l'âge de 4-5 ans) des écoles britanniques en 1996-1997. Diverses données ont été en même temps recueillies incluant les caractéristiques des élèves, des écoles et des enseignants ; les performances des élèves mesurées en lecture et en mathématiques ainsi que des évaluations du comportement des élèves.

Les chercheurs constatent qu'il n'existe aucune preuve que des caractéristiques des enseignants telles que l'âge, l'expérience, la durée d'emploi à l'école actuelle ou l'enseignement d'un niveau d'études en particulier exercent une influence sur une discipline quelconque concernant les performances scolaires des élèves (Blatchford, Basset, Brown, Martin et Russell, 2004).

Les résultats des travaux de Mingat et Suchaut (2000) s'orientent dans cette direction. Aux yeux de ces chercheurs, l'ancienneté des enseignants ne semble pas avoir de relation forte avec les acquisitions des élèves. Les auteurs l'expliquent par le fait qu'après une quinzaine d'années d'exercice, la lassitude du métier, l'intensification des activités familiales et sociales engendrent une diminution de l'efficacité des enseignants. Les travaux de la CONFEMEN (2009) réalisés au Burkina Faso ont abouti au même résultat. Ils concluent, en effet, qu'en 2<sup>ème</sup> année, quelle que soit la discipline, une ancienneté élevée du maître présente des acquisitions scolaires moindres chez les élèves.

### 3.2.2 La formation de l'enseignant

La formation de l'enseignant a servi de centre d'intérêt pour les recherches en éducation qui tentent d'établir un lien entre cette variable et les performances scolaires. Ces travaux, qui étudient la formation des enseignants comme un facteur favorisant l'apprentissage scolaire des élèves, analysent cette variable sous un triple angle. Les trois dimensions essentielles caractérisant l'enseignant sont notamment la formation académique initiale, la formation professionnelle et la formation continue dont il peut avoir bénéficié au cours de sa carrière.

#### 3.2.2.1 La formation académique de l'enseignant

Plusieurs travaux se sont intéressés, dans des contextes scolaires parfois très différents, à la question de la formation académique de l'enseignant. Il ressort des différentes recherches réalisées sur le sujet que cette variable a été largement étudiée aussi bien dans le contexte des pays développés que dans celui des pays en développement.

##### *Le contexte des pays développés*

Dans le contexte des pays développés, le niveau académique de l'enseignant n'exerce pas ou exerce très peu d'influence sur les performances scolaires. Pour illustrer cette idée, Krueger (1999) a mobilisé aux Etats-Unis les données randomisées du programme STAR (*Student-Teacher Achievement Ratio*). L'auteur visait à évaluer l'effet de la taille de la classe sur les performances scolaires des élèves de la maternelle à la troisième année en alphabétisation et en mathématiques. Une cohorte d'environ 11 600 élèves a été suivie durant les quatre premières années de leur scolarité (une année de pré-primaire, trois années d'école primaire). Ces élèves ont bénéficié de l'encadrement pédagogique d'environ 1 300 enseignants. L'étude s'est déroulée dans 76 écoles réparties dans 42 circonscriptions scolaires du Tennessee. Les résultats des élèves aux examens ont été utilisés comme variables dépendantes afin d'évaluer l'efficacité du programme.

Pour les besoins de l'étude, les élèves ont été répartis aléatoirement dans trois types de classes : les classes peu nombreuses (de 13 à 17 élèves par enseignant), les classes à effectif ordinaire (de 22 à 25 élèves par enseignant) et les classes à effectif ordinaire mais avec des aides-enseignants à temps plein (de 22 à 25 élèves). Les classes à effectif ordinaire servaient de groupe de contrôle. Les deux autres catégories de classe constituaient les groupes expérimentaux. L'auteur a mis à profit cette recherche pour étudier l'effet de la formation académique de l'enseignant. Comme l'étude a récolté des informations sur les caractéristiques des enseignants, telles que la formation reçue en cours d'emploi, Krueger a utilisé ces données pour analyser l'effet de la formation académique de l'enseignant sur les résultats scolaires. Les résultats auxquels l'auteur est parvenu indiquent qu'il n'existe aucune différence entre les enseignants titulaires d'un diplôme de Master (Bac + 5) et ceux du niveau d'enseignement inférieur.

Les résultats obtenus dans le cadre du Projet STAR ont cependant fait l'objet de nombreuses critiques de la part de beaucoup de chercheurs notamment Hanushek (1999) qui relève des faiblesses dans la stratégie d'échantillonnage de l'expérience STAR. L'auteur soutient par exemple que les écoles participantes s'étaient portées volontaires et devraient compter assez d'élèves pour accueillir les trois types de classes chaque année d'études. Ces critères de recherche n'étaient pas favorables à certaines écoles dont l'effectif était insuffisant pour y constituer les trois types de classes requises pour l'expérience. Aux yeux d'autres critiques, le projet STAR manifestait l'effet Hawthorne en ce sens que les enseignants et les élèves des groupes expérimentaux avaient conscience de l'enjeu du projet. Pour cela ils faisaient plus d'efforts afin d'accroître la réussite scolaire des élèves. D'autres auteurs soulignent que les enseignants et les élèves du groupe de contrôle ont moins bien réussi du fait qu'ils ont fourni moins d'efforts que les groupes expérimentaux (Sanogo et Gilman, 1994) cités par Diop (2011).

L'effet de la formation des enseignants sur les acquisitions scolaires apparaît également dans l'étude de Blatchford, Basset et al. (2004) réalisée en Grande Bretagne. Les travaux de ces auteurs qui tentent de comprendre le lien entre l'effectif des classes et les processus en salle de classe ainsi que leurs effets sur la réussite des élèves se sont aussi penchés sur l'effet des caractéristiques des enseignants. Les chercheurs ont constaté que les

caractéristiques des enseignants telles que le niveau d'études n'exerce aucune influence sur les performances des élèves mesurées en lecture et en mathématiques (Blatchford, Basset et al., 2004). Aux Etats-Unis, certains auteurs (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005) ont mené, pour leur part, une recherche au Texas auprès de 22 000 élèves répartis dans 3 000 écoles du primaire et du collège. Ces chercheurs avaient pour objectif de mesurer l'effet du niveau de l'enseignant à partir des performances des élèves à l'aide d'un test de compétences scolaires : le *Texas Assessment of Academic Skills (TAAS)*. Les résultats de leur étude vont dans le même sens que ceux de Krueger (1999). Ils ont, en effet, montré que les enseignants de niveau de l'enseignement supérieur, en l'occurrence ceux qui sont titulaires de Master, n'étaient pas plus performants que leurs collègues de niveau académique moins élevé.

Dans le cas de la France, Mingat et Leroy-Audouin (1995) ont étudié l'effet des groupements d'élèves dans l'école primaire sur les acquisitions scolaires. A cet effet, les chercheurs ont utilisé les données de trois enquêtes réalisées dans des cantons à dominante rurale de Saône-et-Loire et de l'Yonne (deux départements de la France). Les échantillons étaient composés de 971 élèves issus de 97 classes dans l'enquête CE2 de Saône-et-Loire, 932 élèves provenant de 82 classes dans l'enquête CE2 de l'Yonne et 1 267 élèves dans 11 collèges, (issus de 93 écoles primaires) du département de l'Yonne. Les auteurs ont observé que l'influence du niveau académique des enseignants n'est pas très perceptible sur les apprentissages scolaires. Ainsi, par rapport à un enseignant titulaire du baccalauréat, les élèves gagnent en moyenne environ 0,7 point si leur enseignant a le diplôme d'études universitaires générales et 1,1 point s'il a la licence ou la maîtrise ; ces deux chiffres ne sont par ailleurs pas statistiquement significatifs.

Ces études réalisées dans le contexte des pays développés s'accordent presque toutes pour montrer la faible sinon l'absence d'influence du niveau académique de l'enseignant sur les acquisitions des élèves. Nous retenons que les enseignants de niveau académique supérieur ne sont pas plus performants que les enseignants ayant un niveau de formation moins élevé. Comme la plupart de ces travaux se sont déroulés dans des écoles primaires, il est possible d'expliquer l'absence de différence dans les résultats selon le niveau de formation de l'enseignant par certains facteurs. Un enseignant n'a peut-être pas besoin d'un niveau de formation élevé pour enseigner des notions élémentaires comme c'est le cas dans



l'enseignement primaire. Aussi, comme dans certains cas, les enseignants étaient conscients de l'enjeu de l'étude, ils pourraient fournir des efforts supplémentaires pour parvenir à des résultats probants.

### *Le contexte des pays en développement*

Les études réalisées dans le contexte des pays en développement sur la formation académique des enseignants aboutit presque au même résultat que celles menées dans les pays développés. Les résultats de quelques études du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) réalisées dans certains pays africains illustrent bien les faits. C'est le cas d'une étude menée par Bernard, Tiyab et Vianou (2004) dans neuf pays d'Afrique francophone (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal, Togo, Guinée, Mali et Niger). L'étude a permis de comparer les performances de près de 2 000 enseignants en fonction de leur profil (statut, niveau académique, formation professionnelle). Pour ce faire, les auteurs ont choisi d'évaluer les acquis fondamentaux (lire, écrire et compter) pour les élèves du primaire. Il faut préciser que les évaluations sont réalisées en français et en mathématiques auprès des élèves de 2<sup>ème</sup> année (CP2) et 5<sup>ème</sup> année (CM1) au primaire.

Les résultats de l'étude indiquent que, dans la plupart des cas, les effets de la formation académique sur les acquisitions scolaires se sont révélés modérés voire inexistantes. Il n'existe donc aucune différence entre les enseignants de niveau second cycle secondaire par rapport à ceux du niveau premier cycle secondaire. Selon les auteurs du rapport, ce résultat ne suppose pas que la formation académique est inutile mais plutôt que les niveaux de formation présents dans les systèmes éducatifs génèrent finalement assez peu de différences dans les acquisitions des élèves. Le rapport du PASEC relève, toutefois, que pour Madagascar et la Guinée, les élèves de la deuxième année réussissent légèrement mieux en faveur des enseignants de niveau second cycle par rapport à ceux suivis par les enseignants de niveau premier cycle. Par ailleurs, à Madagascar, la différence n'est pas significative entre un enseignant ayant fréquenté le lycée mais qui n'a pas obtenu le Bac et un maître bachelier.

Ces résultats paraissant quelque peu mitigés, le PASEC a pris en lui d'approfondir la question en menant une étude au Togo durant la période 2000-2001. Il se trouve que les résultats abondent dans le même sens que les conclusions des travaux antérieurs. Le tableau suivant présente les résultats de l'étude.

**Tableau 3.2 : Effet du niveau académique de l'enseignant au Togo (en % d'écart-type)**

| Classe                 | Premier cycle<br>secondaire | BEPC  | Lycée  | Bac ou plus |
|------------------------|-----------------------------|-------|--------|-------------|
| 2 <sup>ème</sup> année | Référence                   | +27 * | +2 ns  | -1 ns       |
| 5 <sup>ème</sup> année | Référence                   |       | +15 ns | +16 ns      |

*ns : non significatif, \* significatif au seuil de 10%.*

*Source : modèles estimés par le PASEC*

Les données du tableau indiquent que les enseignants de la classe de deuxième année titulaires du BEPC sont plus efficaces que les autres catégories d'enseignants. Leurs élèves progressent de 27 points d'écart-type par rapport aux élèves des autres enseignants. En 5<sup>ème</sup> année, les résultats révèlent que les élèves des enseignants titulaires du bac progressent au même rythme que ceux des enseignants détenteurs du BEPC. Ainsi, les résultats obtenus au Togo tendent à confirmer l'idée selon laquelle l'influence du niveau académique des enseignants sur les apprentissages des élèves est modérée au cycle primaire (Bernard, Tiyab et Vianou, 2004).

Pour Bernard et al. (2004), ces résultats vont à l'encontre de l'idée selon laquelle la performance de l'enseignant est proportionnelle à sa formation académique. Les auteurs expliquent ces résultats par deux facteurs à savoir la motivation et les pratiques pédagogiques. Concernant la motivation, plusieurs travaux montrent que l'insatisfaction de l'enseignant peut entraîner un décalage entre les attentes de ce dernier et les réalités professionnelles. Le second élément tient aux pratiques pédagogiques encore très classiques (pédagogie frontale) dans les classes africaines et qui ne nécessitent pas un niveau de formation académique très élevé.

Analysant l'effet du niveau académique des enseignants sur les acquisitions des élèves, Brossard et al. (2006) observent une relation non linéaire avec des progrès importants lorsqu'on passe du recrutement d'enseignants qui ont seulement le CEPD (diplôme le plus élevé) au recrutement d'enseignants avec le BEPC. L'écart, statistiquement très significatif, entre ces deux groupes est de 8,3 % dans les chances de réussite au CEPD. Quand ils passent du BEPC au probatoire et au baccalauréat ou davantage), les bénéfices marginaux (sur la base des chances de réussir le CEPD) deviennent quantitativement faibles et statistiquement non significatifs. Pour ces chercheurs, ce résultat ne signifie pas que les enseignants titulaires du baccalauréat ne seraient pas plus qualifiés que ceux détenant le seul BEPC. Comme nous l'avons déjà souligné dans le cas des résultats obtenus en contexte occidental, cela signifie que pour la transmission des connaissances visées dans le premier degré, le fait d'avoir plus de connaissances n'est pas synonyme de meilleurs apprentissages chez les élèves à ce niveau d'études. Cette idée sous-tend le fait que ce qui est maîtrisé chez les titulaires du BEPC correspond à ce qui est nécessaire pour le primaire. De ce fait, utiliser davantage de compétences pour ce niveau ne s'avère pas nécessaire.

Toujours concernant l'analyse de cette variable, Mingat et Suchaut (2000) ont utilisé les résultats de quinze recherches empiriques réalisées dans treize pays francophones pour tester l'influence des caractéristiques de l'enseignant sur les acquisitions scolaires. Concernant le niveau d'enseignement général du maître, les résultats révèlent qu'il exerce un impact statistiquement faible sur les acquisitions scolaires. Par rapport au diplôme de fin de premier cycle secondaire, les élèves ne gagnent pratiquement rien (+ 0,5 point) à ce que le maître a fait des études en classe de seconde ou première de second cycle secondaire, et encore moins à ce qu'il est titulaire du baccalauréat (+ 0,1 point par rapport au Brevet de fin de premier cycle 180 secondaire). Sur ce point, les travaux réalisés par Michaelowa (2000b) aboutissent au résultat qu'aucun effet ne peut être associé au fait que les enseignants ont obtenu une formation académique égale ou supérieure au baccalauréat. Ce résultat a conduit l'auteur à réduire le niveau de formation examiné. Elle introduit un indicateur supplémentaire dans les régressions pour mesurer l'impact du niveau de formation académique d'un enseignant inférieur au BEPC. Les conclusions montrent que les élèves dont les maîtres ont une formation inférieure à ce niveau généralement considéré comme minimal ont paradoxalement de meilleurs résultats que les autres.

Dans le cas du Mali, un diagnostic empirique du système d'éducation conduit par la Banque Mondiale (2007) observe que, du point de vue de la formation académique, les élèves ne réussissent pas mieux au CEP (Certificat de Fin d'Etudes du Primaire) dans les établissements où il y a une plus grande proportion d'enseignants titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. En revanche, il est constaté qu'une augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion de bacheliers dans le corps enseignant d'un établissement est associée à un gain d'un point sur le taux de réussite. On aurait donc tendance à penser que si des gains en termes de qualité peuvent être obtenus par le recrutement d'un plus grand nombre de bacheliers, il n'en est rien pour les diplômés de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, il semble même que les enseignants de niveau inférieur font mieux progresser leurs élèves que leurs homologues de niveau académique plus élevé (MEN, 2006).

### **3.2.2.2 Formation professionnelle de l'enseignant**

Concernant la formation professionnelle initiale de l'enseignant, on observe des durées variant de trois mois à trois ans. Elle peut donc être de courte durée (quatre à six mois) ou de longue durée (deux ans ou plus). Il importe, à ce niveau, de chercher à comprendre les effets de la formation initiale de courte et de longue durée sur les performances scolaires des élèves. Notons que l'effet de la formation professionnelle de l'enseignant sur les acquisitions scolaires a rarement fait l'objet de recherche dans les pays développés. L'explication tient certainement au fait que la majorité des enseignants suivent la formation initiale avant d'entreprendre le métier d'enseignant. Quelques rares travaux se sont cependant intéressés à la question dans le contexte des pays développés.

L'étude de Bressoux, Kramrz et Prost (2005) constitue une exception intéressante dans le cadre des pays développés. Les auteurs ont tenté de mesurer l'effet de la formation professionnelle initiale des enseignants sur les performances scolaires des élèves de 3<sup>ème</sup> année (CE2) en France. Ils ont profité d'une situation particulière du système français permettant à des jeunes diplômés de commencer à enseigner sans formation professionnelle. Les conclusions montrent qu'en français, il n'existe aucune différence significative entre les résultats des enseignants sans formation professionnelle et ceux des enseignants ayant suivi une formation professionnelle. Par contre, en mathématiques, les auteurs observent un écart

modéré en faveur des enseignants ayant suivi une formation professionnelle initiale. En se fondant sur les résultats de cette étude, l'on constate que la formation initiale exerce une influence modérée sinon inexistante sur les performances des élèves.

Dans le cas des pays en développement, plusieurs chercheurs (Michaelova et Wechtler, 2006 ; Bernard et al., 2004 ; Mingat et Suchaut, 2000) ont étudié l'effet de la formation professionnelle de l'enseignant. Ces auteurs montrent un effet très modéré de la formation professionnelle initiale des enseignants. Les études conduites par le PASEC ont abouti au même résultat. Elles soulignent que la formation professionnelle initiale a un effet peu considérable sur les résultats des élèves. Cela signifie que, dans la majorité des cas, des enseignants sans formation professionnelle initiale feraient autant progresser les élèves que des enseignants formés. Au Sénégal, par exemple, la formation professionnelle de moins d'un an n'est significative qu'en 5<sup>ème</sup> année en français. Cette variable n'est cependant pas significative en 2<sup>ème</sup> année suggérant que l'effet de la formation professionnelle est moins important (CONFEMEN, 2007).

Concernant la formation professionnelle, il ressort des résultats de l'étude conduite par Brossard et al. (2006) que les enseignants ayant reçu une formation professionnelle initiale sont en moyenne plus efficaces pour la transmission des connaissances aux enfants scolarisés dans le premier degré. Ces auteurs soulignent cependant que l'écart est peu significatif dans la mesure où entre une école qui n'aurait que des maîtres non formés et une autre dans laquelle ils le seraient tous, il est estimé que le taux de réussite au CEPD serait meilleur dans la seconde mais l'écart ne serait que de 3,7 points. Mingat et Suchaut (2000) rejoignent cette thèse quand ils avancent que la formation initiale exerce un effet minimal (+0,4 point) sur la capacité des enseignants à exercer leur métier de façon plus efficace.

Dans la même veine, les résultats des travaux de Bernard et al. (2004b) ont montré que la formation professionnelle présente peu d'effet sur les performances scolaires des élèves. Mais, aux yeux de ces auteurs, la qualité de l'enseignement dispensé ne dépend pas nécessairement de la durée de la formation de l'enseignant. Ils concluent qu'il n'y a pas de relation directe entre la formation professionnelle et les acquisitions des élèves. Au Mali, les résultats du PASEC (2004) ont même mis en évidence l'influence négative de la formation

professionnelle longue (un an et plus). Il apparaît qu'une formation professionnelle de courte durée (de 1 à 3 mois) est préférable à une formation plus longue. La plupart des élèves dont l'enseignant a bénéficié de ce type de formation progresse bien mieux (+30 % en 2<sup>ème</sup> année et +22 % en 5<sup>ème</sup> année) que les élèves dont l'enseignant a bénéficié d'une formation plus longue (MEN, 2006).

Toujours concernant la durée de la formation professionnelle, Bernard et al. (2004b) relèvent que sa durée est généralement associée à la progression des élèves. Cependant, les résultats de l'évaluation du programme de formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG) montrent qu'une formation de courte durée accordant une place prépondérante à la professionnalisation de l'enseignant peut être efficace. Ces conclusions indiquent que ce n'est pas la durée de la formation qui influence les performances scolaires mais bien son contenu. Le PASEC relève, dans les cas du Togo, qu'il n'existe aucune différence de résultats entre les élèves des enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale de courte durée (trois à six mois) et ceux des enseignants ayant suivi une longue formation de deux ans et plus (PASEC, 2002, 2003).

Les résultats des études analysées par Mingat et Suchaut (2000) ont conclu à l'absence de relation positive significative entre durée de la formation initiale et acquisitions scolaires. Ces travaux montrent plutôt que ce sont les contenus des formations qui présentent des effets. Les résultats du PASEC (2004) au Mali font même observer qu'un enseignant ayant reçu une formation professionnelle longue fait moins progresser les élèves que les autres. A contrario, dans le cas de Madagascar, les élèves des enseignants n'ayant pas reçu de formation professionnelle réussissent en moyenne mieux que les autres. Toujours sur le plan de la formation professionnelle, Michaelova (2000b) soutient que les élèves des enseignants n'ayant pas reçu de formation progressent mieux que les autres.

D'autres travaux mentionnent également que la formation professionnelle est sans effet sur les performances scolaires des élèves. C'est le cas de Mingat et Leroy-Audouin (1995) cités par Diop (2011) observant que, sur le plan de la formation professionnelle initiale, les acquis des élèves ne sont pas affectés par le fait que l'enseignant a, ou non, reçu une formation à l'Ecole Normale. Aux yeux de Duru-Bellat et Mingat (1994), la formation initiale pédagogique de l'enseignant ne présente pas d'influence sur les apprentissages scolaires, puisqu'on n'observe

aucune différence significative sur les résultats des élèves selon que leur enseignant est ou non passé par l'Ecole Normale. Selon les auteurs, ces résultats rejoignent la thèse des recherches anglo-saxonnes concernant le manque d'effet de la formation pédagogique initiale sur la qualité de l'enseignement.

### **3.2.2.3 Formation continue de l'enseignant**

Plusieurs travaux mettent en avant l'idée que la formation continue est un facteur favorisant les apprentissages scolaires. Les formations complémentaires (ou formations continues) sont en fait un moyen de maintenir les enseignants à niveau et de les aider à s'améliorer. Un maître mieux formé est censé être plus efficace et faire plus progresser les élèves (CONFEMEN, 2007). Dans une étude menée en Israël, Angrist et Lavy (2001) ont mesuré l'effet d'un programme de formation continue dans les écoles religieuses et laïques de Jérusalem. Pour ce faire, les chercheurs disposent de résultats à des tests en lecture et en mathématique réalisés auprès des élèves avant et après le programme de formation de leurs maîtres, et à des tests semblables pour un ensemble d'écoles n'ayant pas bénéficié du programme. Les auteurs observent que, dans les écoles dont les enseignants ont participé au programme, les notes des élèves se sont améliorées.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Mingat et Suchaut (2000) révélant que la valeur moyenne de l'influence de la formation continue est de l'ordre de +1,7% mais il reste toutefois relativement modeste. Michaelowa (2000b) trouve cependant que seule la formation continue, mesurée par le nombre de stages, donne des coefficients positifs et au moins partiellement significatifs. Comme le nombre de stages effectués dépend naturellement des années en service, on a tendance à soutenir que c'est plutôt l'expérience de l'enseignant qui fait la différence. Il est évident que le nombre élevé de stages de formation induit une certaine expérience.

Partant des résultats des travaux analysés par Kantabazé (2010), on observe que la formation continue des enseignants aboutit à de meilleures performances scolaires en comparaison à la formation académique de longue durée. En effet, de bons résultats ont été observés dans les écoles tenues par des enseignants bénéficiant d'une formation continue au Bostswana, au

Ghana, au Kenya, au Lesotho et au Malawi (Banque Mondiale, 1998) cité par Kantabazé (2010).

Cette thèse ne fait pourtant pas l'unanimité dans les différentes études menées sur le sujet. Dans certains cas, il semble que les élèves dont l'enseignant a bénéficié d'une ou de plusieurs formations continues ne réussissent pas mieux que leurs camarades dont l'enseignant n'a pas bénéficié de telles formations (MEN, 2006). Les résultats du PASEC vont dans le même sens. Si on se réfère à ces résultats, on observe très peu d'effets de la formation continue sur les acquisitions des élèves (Michaelova et Wechtler, 2006). Une étude de la CONFEMEN (2007) réalisée au Sénégal indique, pour sa part, que le nombre de formations reçues par l'enseignant est associé à un coefficient négatif et significatif en français.

### **3.2.3 Les pratiques pédagogiques de l'enseignant**

Comme on le constate, de nombreux travaux indiquent que les pratiques pédagogiques de l'enseignant affectent directement les apprentissages scolaires. Ces facteurs sont considérés comme des indicateurs de l'effet-enseignant. Par pratiques enseignantes, nous entendons l'ensemble des activités par lesquelles le maître guide et fait travailler ses élèves en leur rendant accessibles les savoirs sur lesquels est fondée la discipline qu'il enseigne (Attali, Bressoux, 2002). Parmi ces pratiques pédagogiques, cette section examine deux caractéristiques qui nous paraissent pertinentes dans le cadre de la présente recherche. Elles concernent la gestion du temps scolaire et la fréquence de l'évaluation des apprentissages scolaires.

#### **3.2.3.1 La gestion du temps scolaire**

Dans le domaine de la gestion et de l'organisation efficaces de la classe, le temps d'enseignement est considéré comme un facteur explicatif déterminant de la progression des élèves dans les apprentissages. La gestion du temps scolaire a fait l'objet d'un certain nombre de recherches qui ont étudié son impact sur les apprentissages des élèves dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes. Pour l'essentiel, les premières recherches internationales réalisées sur la question se sont attachées à décrire la distribution institutionnelle du temps



scolaire. L'ampleur de la variabilité observée a conduit à s'interroger sur les écarts d'offre d'éducation et leurs effets sur les acquisitions scolaires des élèves (Bressoux, 2002).

Le temps alloué désigne à la fois la durée d'enseignement institutionnelle et le temps consacré par l'enseignant à une tâche donnée (Borg, 1980). Mais cette recherche s'intéresse particulièrement à la seconde dimension. Ainsi, l'analyse de l'évolution des travaux (Crahay, 2000 ; Delhaxhe, 1997 ; Perrot, 1987 ; Berliner, 1985 ; Borg, 1980 ; Rosenshine, 1980 ; Wiley, 1976 ; Wiley & Harnischfeger, 1974) montre que dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle des études descriptives ont été réalisées à grande échelle sur le phénomène. La question qui se pose alors est celle de la variabilité de l'offre d'éducation dans les différentes écoles. Le constat qui se dégage est qu'il existe en effet des écarts substantiels dans la distribution du nombre d'heures consacrées par un enseignant dans une classe.

L'organisation de la classe a fait l'objet de plusieurs travaux descriptifs dans la littérature scientifique. Ces recherches se sont largement inspirées des modèles conceptuels anglo-saxons (Carroll, 1963 ; Bloom, 1974 ; Wiley et Harnischfeger, 1974) même si leur objectif vise la relation entre temps et acquis des élèves dans une perspective d'efficacité. En France, les travaux de l'IREDU (Aubriet-Morlaix, 1999 ; Suchaut, 1996), de la DEP (Altet, Bressoux, Bru et Lambert, 1994, 1996) ou celle de Bressoux, Bianco et Arnoux (1998) ont apporté leur contribution à l'étude des pratiques temporelles. Ils concernent l'école maternelle, l'école primaire et dans une moindre mesure le niveau secondaire et analysent la liberté d'action de l'enseignant dans sa gestion des durées (Bressoux, 2002). On note une certaine cohérence dans les résultats empiriques par rapport à l'impact du temps sur la progression des élèves.

Dans son étude sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire, Aubriet-Morlaix (1999) s'est attachée à décrire la diversité de la répartition et du découpage des activités en classe de CM2 et en 6<sup>e</sup>. Les résultats de sa recherche indiquent que le temps affecté en CM2 aux disciplines fondamentales exerce un impact positif sur les résultats à l'entrée en 6<sup>e</sup> et une heure supplémentaire par semaine génère un gain moyen de près de 2 points en français (environ 1/8 d'écart type) et de 0,85 points en maths aux scores standardisés (moyenne fixée à 100 et écart type à 15). En mathématiques en particulier, une heure supplémentaire en CM2 se traduit par un gain de 1,3 point en fin de 6<sup>e</sup> mais plus largement les durées supplémentaires

accordées à l'ensemble des disciplines (français, mathématiques, histoire-géographie, sciences technologie, éducation artistique) présentent toutes un impact positif sur les acquis en fin de 6e.

On retrouve dans la recherche de Suchaut (1996), à un niveau scolaire différent, des résultats tout à fait similaires. Dans une recherche sur les classes de maternelle et les Cours Préparatoire, l'auteur a analysé les effets de l'utilisation du temps scolaire sur les acquisitions des élèves. Les pratiques des enseignants en matière d'utilisation du temps ont été observées au moyen de questionnaires et de grilles d'observation permettant de connaître de façon précise l'utilisation du temps.

Les résultats de sa recherche font cas d'une influence positive du temps d'apprentissage sur les progressions des élèves en cours de grande section dans le cas de l'école maternelle. L'auteur indique, cependant, que les progressions des élèves diffèrent sensiblement selon la durée du temps d'apprentissage. Ainsi, entre un élève scolarisé dans une classe où le temps d'apprentissage est de 9 heures et un élève comparable qui fréquenterait une classe où cette durée n'est que de 4 heures, l'écart de progression est de 3 points à l'avantage du premier. L'auteur précise, à ce propos, que l'effet d'une heure d'apprentissage supplémentaire dans la classe se mesure par une augmentation des performances individuelles de 0,80 point. Considérant le niveau initial des élèves enquêtés, il apparaît, ici, que ce sont les élèves les plus faibles qui bénéficient le plus de la durée du temps d'apprentissage hebdomadaire.

Par contre, au Cours Préparatoire, ce sont les élèves les plus forts qui bénéficient le plus d'un temps supplémentaire. En français, notamment, une variabilité de 6 heures d'enseignement par semaine se traduit par un écart d'acquisition de plus de 5 points (plus d'1/3 d'écart type) au profit des meilleurs. Par ailleurs, ces derniers rentabilisent rapidement le temps imparti (l'effet de seuil se situe vers 11 heures hebdomadaires) alors que pour les moins bons le temps investi a un effet positif jusqu'à la limite de la plage de variation observée (15 heures hebdomadaires).

De même, une étude de Bressoux, Bianco et Arnoux (1998) portant sur l'étude des effets d'un aménagement du temps sur les acquis des élèves à l'école primaire s'est penchée sur la façon dont les enseignants utilisaient le temps en classe de CM2 pendant le cours de mathématiques. Dans leur démarche méthodologique, les auteurs ont réparti les élèves en deux groupes d'appartenance notamment un groupe expérimental et un groupe témoin. Les observations ont permis de repérer des phases pédagogiques de nature et de durée différentes. Les résultats de l'étude ont révélé des écarts peu significatifs entre les deux groupes. En ce qui concerne l'effet des durées allouées sur les apprentissages, les élèves de la classe qui a consacré le moins de temps aux mathématiques ont moins progressé ( $-1/2$  écart type entre pré-test et post-test) et par ailleurs,  $1/5$  d'écart type la sépare de la classe qui alloue le plus de temps à cette discipline, au profit de celle-ci. Une analyse plus fine a permis de constater que, de façon significative, si le temps consacré à la leçon et à la correction des exercices est long les élèves obtiennent de meilleurs résultats.

De ce fait, les pratiques pédagogiques doivent être centrées sur le temps d'apprentissage qui s'avère un facteur crucial des acquis scolaires. L'utilisation du temps scolaire est donc un levier majeur sur lequel les enseignants peuvent agir pour faire progresser les élèves. Comme l'ont souligné un certain nombre d'études, il s'agit plutôt de maximiser le temps d'apprentissage. Des recherches ont démontré que le simple fait d'augmenter le temps alloué pour l'école ne se traduit pas en augmentation du temps d'apprentissage. Il faut plutôt, maximiser le temps durant lequel les élèves s'adonnent activement et de façon appropriée à l'apprentissage, c'est-à-dire lorsque le temps est consacré aux activités scolaires. C'est dire qu'un enseignant qui consacre moins de temps aux apprentissages scolaires a un effet négatif sur leurs acquisitions. En d'autres termes, si l'enseignant consacre le temps d'apprentissage à d'autres activités telles que la lecture d'un livre, la correction des copies des élèves ou tout simplement à bavarder avec les élèves, il n'offre pas aux élèves l'occasion d'apprendre.

Toutefois, certaines études ne confirment pas ces résultats. Elles trouvent même qu'un temps de travail long exerce un effet négatif très significatif. Pour Bressoux (1990), ce résultat tient au fait que pour les enfants du CP, un temps de travail de 30 minutes après la classe peut entraîner une lassitude qui influence négativement leurs acquisitions. D'autres auteurs font remarquer par exemple que les pays prescrivant le plus d'heures d'enseignement au

fonctionnement de leur système éducatif n'ont pas forcément les meilleurs résultats scolaires (Suchaut, 2009). Par ailleurs, certains travaux (Lee et al., 1981) critiquent la démarche méthodologique des recherches inscrites dans ce domaine à savoir le temps d'apprentissage scolaire. Ils considèrent que la mesure du temps scolaire est souvent imprécise du fait qu'elle est fondée principalement sur les déclarations des enseignants. Ces travaux critiquent aussi la méthode utilisée en ce sens qu'elle fait rarement d'observations minutieuses dans les classes.

### 3.2.3.2 La fréquence des évaluations

Les évaluations et les contrôles fréquents des progrès des élèves sont des facteurs associés aux performances scolaires des élèves. L'intérêt des évaluations périodiques est qu'elles permettent aux enseignants de découvrir ce que les élèves ont assimilé et ce qu'ils doivent encore apprendre par rapport aux objectifs du programme. Les résultats des élèves à ces contrôles servent de signaux permettant aux enseignants de prévenir les problèmes futurs et de les corriger. La fréquence des évaluations et des exercices en classe donnent aussi l'occasion aux élèves de mettre en pratique le contenu des leçons qu'ils ont apprises. Pour Caillods et Postlethwaite (1989 : 168) cités par Kalamo (2011) :

*Les élèves qui font des devoirs, même non notés, apprennent davantage que ceux qui n'en font pas. Ils tirent davantage de profit de ces devoirs lorsqu'ils sont notés et que le professeur en parle avec chacun d'eux pour l'aider à prendre conscience de ses insuffisances et à y remédier.*

Les avantages liés à la fréquence des évaluations et des contrôles des progrès des élèves sont également abordés par certains auteurs (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat et al. 1992 ; Scheerens, 2000). Dans leur analyse, ces chercheurs concluent au fait que cette variable est un atout favorable à la réussite scolaire. De leur point de vue, la fréquence élevée des devoirs est un paramètre influant sur les performances scolaires. C'est pourquoi les écoles efficaces utilisent fréquemment le contrôle des connaissances au niveau des élèves. Une étude de l'IPE (2004) portant sur la qualité de l'éducation affirme justement que la stratégie constante des écoles efficaces est d'utiliser cette pratique pour améliorer la qualité de l'enseignement. C'est dire

que les écoles performantes se caractérisent par de fréquentes évaluations du progrès de leurs élèves.

Mais les évaluations peuvent sortir du champ scolaire et se prolonger à domicile. Il arrive parfois que des enseignants confient aux élèves des tâches pédagogiques à réaliser à la maison. Schiefelbein et Simmons (1981) cités par Kantabazé (2010) observent, à ce sujet, que les élèves des enseignants qui pratiquent une évaluation fréquente assortie de travaux à domicile progressent mieux que les autres. Seulement, il n'est pas évident que les travaux à domicile soient traités uniquement par l'élève. Dans la plupart du temps, ce dernier bénéficie du soutien des parents.

Cette problématique est largement abordée dans les travaux du PASEC. Ces recherches montrent que les élèves sont aidés à domicile pour apprendre leur leçon ou pour faire leurs devoirs par leurs frères et sœurs souvent même par leurs parents ou tuteurs. Ce suivi pédagogique de l'élève en dehors de la salle de classe est souvent assuré par le répétiteur ou l'enseignant de l'élève dans le traitement de ces devoirs de maison. Il semble que l'encadrement à domicile joue un rôle important dans l'apprentissage des élèves et témoigne de l'intérêt de la famille sur ce point. Mais dans l'ensemble, les résultats des travaux sont mitigés. Certaines études (CONFEMEN, 2009) trouvent que cette aide à domicile est bénéfique puisqu'elle augmente significativement les acquisitions scolaires des élèves. Aux Comores, par exemple, l'aide des parents favoriserait les apprentissages des élèves de 2e année de +7,0% points d'écart type. Il semble toutefois que l'apport est perceptible en début de cycle. Il faut aussi noter qu'il est plus difficile d'aider les élèves de classes supérieures que ceux de classes en début de cycle, et que généralement ce sont les élèves en difficulté qui sont aidés dans les classes supérieures.

Cependant d'autres travaux (CONFEMEN, 2007b) soulignent que les élèves ne recevant pas d'aide de leur famille progressent autant que les autres en cours d'année mais ils débutent l'année avec un score plus bas. Au Burundi, les auteurs du Rapport PASEC constatent également qu'il n'existe pas de différence dans les résultats entre les deux groupes d'élèves. En effet, si l'aide des parents permettait aux élèves de deuxième année d'améliorer significativement leurs apprentissages, les élèves ne bénéficiant d'aucun appui

augmenteraient également leur niveau de performance en français respectivement de 10,3% en deuxième année et de 8,13% en moyenne en cinquième (CONFEMEN, 2010a). Ce dernier point pourrait trouver une explication dans l'âge avancé de ces élèves, ce qui leur permettrait la compréhension rapide des leçons.

### **3.3 Les caractéristiques de l'école**

Les recherches en éducation montrent que la différence de réussite chez les élèves provient très souvent de certaines caractéristiques des établissements fréquentés (Crahay et Lafontaine en 1994 ; Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier et al., 2004 ; Edmonds, 1979 ; Grisay, 1993 ; Piquée, 2005). Parmi les caractéristiques associées à l'effet-établissement, ces auteurs ont identifié plusieurs facteurs au rang desquels figurent entre autres l'investissement du chef d'établissement et de l'équipe administrative en faveur de la qualité de l'enseignement, le climat de sécurité, la cohésion entre les enseignants, l'implication des parents dans le fonctionnement de l'école et la cohésion au sein de l'équipe éducative.

Les travaux (Bressoux, 1994 ; Lewis, 1989 ; Pelletier, 2005 ; Verspoor, 2005) réalisés sur la question montrent que l'école fonctionne comme un tout cohérent. Ces auteurs soulignent, par exemple, que la collaboration entre l'administration scolaire et le corps enseignant ainsi que la coopération et le consensus entre les enseignants constitue un préalable pour le bon déroulement des activités scolaires et partant de la réussite scolaire. Les études réalisées dans le cadre du PASEC évoquent d'autres facteurs qui caractérisent l'établissement scolaire et qui semblent avoir un effet particulièrement dans le contexte des pays en développement. Il s'agit notamment du statut, du site d'implantation et de l'équipement de l'école. En effet, pour bien acquérir les connaissances, les élèves ont besoin d'une école qui dispose d'un ensemble d'équipements nécessaires pour eux-mêmes, pour leurs enseignants et pour le directeur dans le processus d'apprentissage scolaire.

Il est important de souligner que de nombreux facteurs caractérisent l'école efficace mais nous avons choisi de nous pencher sur les caractéristiques qui nous paraissent plus pertinentes dans le contexte de notre étude. Ces caractéristiques se composent essentiellement du profil des écoles, du rôle que joue le chef d'établissement et de la gestion scolaire.

### 3.3.1 Le profil des écoles

La variable relative aux caractéristiques des écoles apparaît dans la littérature comme un facteur associé aux apprentissages scolaires. C'est pourquoi de nombreux travaux relèvent que la qualité des apprentissages des élèves peut dépendre des caractéristiques telles que le statut de l'école (public ou privé), le site d'implantation de l'école et son niveau d'équipement.

#### 3.3.1.1 Le statut de l'école

Le statut de l'école évoque, dans le cas de la présente étude, les écoles publiques et les écoles privées. Il s'agit, à ce niveau, de déterminer à partir des travaux réalisés sur le sujet si le statut de l'école influence de manière positive les résultats scolaires. Concernant ce point, la plupart des recherches soulignent l'avantage pour les élèves d'être scolarisés dans une école privée. Une étude de l'ADEA (2005) portant sur la recherche des facteurs de qualité dans les établissements privés en Gambie s'est largement penchée sur la question. D'abord une recherche du MLA réalisée en 2000 a utilisé les résultats du test national d'évaluation (NAT) administré chaque année à un échantillon représentant 25 % des élèves de 3e et 5e années. Basée sur ces indicateurs, l'étude MLA cherchait à évaluer les résultats scolaires des enfants et les conditions susceptibles d'influencer les acquisitions scolaires. Cette étude analysait les résultats scolaires dans les disciplines principales d'un échantillon d'élèves de 4e année du primaire en vue d'établir les niveaux de compétence des élèves. La méthodologie prévoyait l'utilisation de procédures d'échantillonnage stratifié et aléatoire sur un échantillon de 2 394 élèves de 64 écoles différentes (dont deux privées), de 86 instituteurs en 4e année du primaire (dont deux issus d'établissements privés) et de 2 401 parents. Les écoles ont été réparties en fonction de la typologie suivante : privées, de mission et publiques.

Les résultats de l'étude MLA indiquaient que la grande majorité des élèves n'atteignait pas le niveau requis de compétence (70 %). Les écoles privées ont obtenu de meilleurs résultats par rapport aux écoles de mission et aux écoles publiques – avec des notes moyennes en anglais de 81 % pour les premières, contre respectivement 46 et 37 % pour les deux autres. En mathématiques, ces résultats moyens étaient respectivement de 72, 44 et 39 %. Des tendances

similaires sont apparues en sciences sociales et de la vie, ainsi que dans les disciplines scientifiques.

L'étude de l'ADEA (2005) s'inscrit dans une continuité de celle du MLA. Elle part du principe que la première étude n'a porté que sur un nombre limité d'écoles privées. Pour cela les auteurs du rapport de l'ADEA ont élargi leur échantillon en intégrant sept nouvelles écoles privées et 25 enseignants supplémentaires du privé. Ils visent à déterminer, à partir des données originales de l'étude MLA et de données additionnelles collectées sur le terrain, les facteurs de qualité dans les écoles privées.

Parmi les facteurs explicatifs de la qualité des écoles privées, les auteurs du rapport identifient la disponibilité et l'utilisation des outils pédagogiques. Les guides de l'enseignant sont en nombre insuffisant dans les établissements publics tout comme dans les écoles de mission (33 %), contre 89 % des écoles privées correctement approvisionnées. En plus, les écoles privées sont mieux dotées en dictionnaires et en ordinateurs (67 %) que les établissements publics et de mission (respectivement 6 et 11 %).

Concernant le suivi et le contrôle des enseignants, dans les établissements publics, moins de la moitié (43 %) du travail de l'enseignant est vérifié deux à trois fois par semaine alors que dans les écoles de mission et les écoles privées, le contrôle est plus régulier (66 %). Les résultats de l'étude font par ailleurs ressortir que dans les écoles privées les évaluations sont fréquentes, les parents d'élèves apportent un soutien à l'école en termes de matériel didactique. Dans ces écoles, le temps d'apprentissage est judicieusement utilisé par les enseignants : « *Afin d'optimiser le volume horaire, toute perte de temps est évitée* » (ADEA, 2005 p : 19). Cette étude relève que dans les établissements privés, l'utilisation du temps scolaire par les enseignants et les élèves est plus élevée que dans les écoles publiques.

L'analyse des performances des élèves en fonction du statut de l'école apparaît également dans les travaux de la CONFEMEN. A ce niveau aussi, la plupart des travaux révèlent que les écoles privées font mieux progresser les élèves que les écoles publiques. Dans une étude de la CONFEMEN réalisée aux Comores en 2010, l'analyse a révélé un effet négatif de l'école publique sur les apprentissages scolaires en 2<sup>ème</sup> année (-45,2% points d'écart type). La



relation est significative au seuil de 1%.

Dans le cas du Mali, les résultats d'une étude de la Banque Mondiale (2007) soulignent que le taux de réussite à l'examen du Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental (CFEPCEF) est en moyenne près de 21 points de pourcentage plus élevé dans les établissements privés que dans leurs homologues publics. La majorité des données recueillies lors des évaluations nationales montrent que, en moyenne, les élèves des écoles privées réussissent mieux que ceux de l'enseignement public.

Les ressources dont disposent la plupart des écoles privées et les meilleures conditions d'enseignement expliquent sans doute les bonnes performances des élèves inscrits dans les établissements privés. Une des explications généralement avancée est que les parents qui envoient leurs enfants à l'école privée ont en général des revenus et un niveau d'éducation plus élevé que ceux inscrivant leurs enfants dans les écoles publiques. A cela s'ajoute le fait que le mode d'organisation et le pilotage des écoles privées jouent un rôle déterminant dans le processus d'acquisition. Il faut aussi noter que la plupart des écoles privées sont situées dans des zones urbaines ou sémi urbaines. Dans le contexte des pays en développement, il est évident que ces milieux disposent plus de moyens en termes de ressources pédagogiques, d'infrastructures scolaires et même d'enseignants qualifiés (ces derniers préférant exercer dans les centres urbains). De ce point de vue, l'efficacité des écoles privées tient-elle de leur valeur propre ou bien de l'environnement socioéconomique ?

### **3.3.1.2 Le site d'implantation de l'école**

Le site d'implantation de l'école a servi de centre d'intérêt pour un certain nombre de recherches en éducation. L'idée est de savoir si les élèves réussissent mieux en milieu urbain ou en milieu rural. Dans une étude réalisée sur le système éducatif malien, la Banque Mondiale (2010) souligne que le niveau des acquis des élèves dans les écoles urbaines est meilleur à celui de leurs camarades des zones rurales, toutes choses égales par ailleurs. Le gain est évalué respectivement à 8 et 10 points de plus sur le score moyen en quatrième année et en sixième année. Les raisons généralement avancées font état du fait que les grandes villes abritent une proportion relativement élevée de familles de milieu favorisé. De plus, les écoles

situées dans les zones urbaines disposent souvent de meilleurs équipements et ont tendance à attirer de bons enseignants.

De même, à Madagascar, selon une étude de la CONFEMEN (2007a), les élèves du milieu rural présentent en moyenne des résultats faibles par rapport aux élèves du milieu urbain. L'écart varie en moyenne entre 8 et 12 points sur 100 selon les disciplines en 2<sup>ème</sup> année et tourne autour de 5 points sur 100 pour l'ensemble des disciplines en 5<sup>ème</sup> année. Dans l'explication des faibles résultats des élèves habitant la zone rurale, Gimeno (1984) trouve que les mauvaises conditions de vie en milieu rural sont loin de favoriser la réussite. Elles présentent même une influence négative sur les acquisitions scolaires. Ces conditions provoquent très souvent l'absentéisme et peuvent même entraîner l'abandon à plus ou moins long terme.

En revanche, certains travaux se penchent sur la thèse contraire selon laquelle le milieu rural favorise les apprentissages. L'étude de la CONFEMEN (2010a) réalisée au Burundi s'inscrit dans ce registre. Il ressort de ses résultats que le fait de fréquenter une école en milieu rural aurait un effet significativement positif sur les performances scolaires en deuxième année de 34,2% d'écart type en kirundi. L'impact serait cependant négatif avec une diminution des acquis de l'ordre de 45% d'écart type en français. En 5<sup>ème</sup> année, par contre, la différence des niveaux en termes d'effet propre n'est pas avérée.

Au Congo, Diambomba et al. (1995) ont trouvé que c'est dans le milieu rural que le niveau de performances des élèves est le plus élevé en français et en mathématiques au CP2 et en mathématiques au CP1 alors que le niveau de performances est plus élevé dans le milieu urbain en français au CM1. Ce résultat pourrait se comprendre par le fait qu'en ville les gens communiquent plus en français que dans les zones rurales. La ville étant le siège de l'administration, des grands centres commerciaux et on note généralement la présence des étrangers ne parlant pas les langues locales, il est plus aisé pour les élèves de comprendre le français. Par ailleurs, en fait de différence de résultats entre les deux groupes d'élèves, Jarousse et Mingat (1989) ont trouvé des résultats similaires entre les élèves des milieux urbains et ceux des milieux ruraux au Togo.

Un autre facteur qui caractérise les écoles situées en milieu rural est la distance séparant l'école du lieu d'habitation. Il est généralement admis que la distance séparant les lieux de résidence et les sites d'implantation des écoles est plus grande en milieu rural qu'en milieu urbain. Sur ce point, la plupart des travaux convergent pour montrer que les élèves parcourant plusieurs kilomètres afin d'atteindre l'école progressent moins que les autres (Carron et Châu, 1998 ; Unesco, 2004). Dans l'explication du phénomène, Gimeno (1984) trouve que les longues distances à parcourir entraînent une fatigue chez les enfants ; ce qui ne favorise pas les apprentissages scolaires. Il faut dire que dans ces zones, les élèves courent d'autres risques à savoir les morsures de serpents et les difficultés d'alimentation dans les écoles non dotées en cantines scolaires.

Mais le problème de la distance se pose également en milieu urbain où l'élève n'habite pas souvent le quartier qui abrite l'école. Ce phénomène s'explique très souvent par le problème d'orientation des élèves ou le choix des écoles jugées performantes. Les études montrent que les élèves habitant les quartiers où se situe l'école ont tendance à mieux réussir que les autres. Au Burkina Faso, par exemple, les estimations des travaux du PASEC montrent un effet négatif de l'éloignement distance-domicile en 2<sup>ème</sup> année quelle que soit la discipline (CONFEMEN, 2009). Les résultats de l'étude de la CONFEMEN (2010a) menée au Burundi font également ressortir que les élèves proches de leur établissement progressent significativement mieux que leurs camarades résidant très loin des écoles. Si la relation est significative en 2<sup>ème</sup> année, elle ne l'est pas par contre, en 5<sup>ème</sup> année, où la tendance est plus favorable aux élèves qui habitent loin, notamment en mathématiques où l'effet ressort significatif avec 7,9% d'écart type de différence. Aux Comores, les résultats ont révélé que les élèves de 2<sup>ème</sup> année qui habitent la localité ou le quartier de l'école seraient avantagés au niveau de leurs performances scolaires par rapport à leurs camarades (+11% de points d'écart type). La relation est significative au seuil de 5% (CONFEMEN, 2010b).

### **3.3.1.3 L'équipement scolaire**

Dans cette section de notre travail nous tenterons d'analyser à la lumière des travaux en éducation la relation entre le niveau d'équipement de l'école et les acquisitions scolaires des élèves. Une étude de Mingat (2003) réalisée sur la qualité de l'enseignement primaire en

Afrique Subsaharienne identifie certains facteurs caractérisant l'environnement scolaire. Parmi ces facteurs figure l'environnement physique de l'école, c'est-à-dire les bâtiments et les équipements. Concernant les bâtiments scolaires, on observe généralement une variabilité substantielle des types de construction de salle de classe. On a des salles de classe en matériaux locaux et à durée de vie très réduite et des bâtiments en dur construits selon des spécifications élevées. Il y a aussi des constructions durables mais en matériaux, en totalité ou en partie, traditionnels. Selon l'auteur, il est d'un intérêt évident d'examiner s'il existe un effet différentiel sur les résultats des élèves qui serait associé à ces différentes façons de construire et de faire construire. Dans la dimension de la qualité des services éducatifs, les caractéristiques de la salle de classe ne présentent aucun impact significatif. Il semble que c'est ce qui se passe dans la classe qui importe et non l'environnement physique dans lequel se déroulent les apprentissages.

Au-delà du bâtiment scolaire, l'auteur indique que l'équipement mobilier est aussi important à considérer. Dans le contexte africain, les différences sont notables d'un pays à l'autre sur ce point, comme sont souvent grandes les différences d'une école à l'autre au sein d'un même pays. Les résultats empiriques concernant cet aspect relèvent une absence d'impact (Togo, Côte-d'Ivoire) mais aussi parfois un impact positif de ces conditions matérielles des élèves dans leur classe (Cameroun). Il faut noter que les élèves des écoles BRAC au Bangladesh sont assis par terre mais ils ont des résultats académiques positifs. En dehors de cette exception, il est évident qu'une salle équipée, propre et en ordre contribue à créer un environnement favorable à la discipline et aux apprentissages.

Michaelowa (2003) se fonde sur les données du PASEC pour présenter les infrastructures physiques des écoles. Les informations concernant les infrastructures physiques comprennent les matériaux de construction des écoles, la disponibilité de l'électricité et de différents équipements tels que les douches, les toilettes, les points d'eau, les bureaux, le logement, la cour de récréation, etc. Il semble que ces indicateurs sont pour l'essentiel insignifiants. Les résultats des très nombreuses études, qui tiennent compte de l'effet de la disponibilité de l'électricité, ne sont pas davantage probants.

Concernant ce point, nombre de travaux ont pourtant conclu à l'existence d'une relation avec les performances scolaires des élèves. Une étude de la CONFEMEN (2007) réalisée au Sénégal confirme cette thèse. Les auteurs du rapport concluent que le niveau d'équipement scolaire a un impact significatif sur les apprentissages des élèves en 2<sup>ème</sup> année. Il semble que les élèves apprennent mieux dans les écoles équipées de point d'eau, d'électricité et de latrines. Par rapport à une école qui ne dispose pas de tels équipements, le taux de réussite augmente de 7 points de pourcentage dans une école où ces équipements sont disponibles (Banque Mondiale, 2010). Dans une étude portant sur la politique éducative du Mali, la Banque Mondiale (2007) souligne qu'un bon niveau d'équipement des locaux semble avoir un effet positif. La présence d'une bibliothèque dans l'établissement apparaît, en particulier, très bénéfique puisqu'elle est associée à un gain de plus de 4 points de pourcentage sur le taux de réussite à l'examen de fin de cycle du primaire.

Il ressort cependant de certains travaux que les caractéristiques des bâtiments scolaires sont sans effet sur les apprentissages. A la lumière de certaines études réalisées au Bénin, au Burkina Faso, au Mali et au Togo mais aussi au Pakistan sur des écoles « en plein air », Mingat et Suchaut (2000) soutiennent que la nature des bâtiments scolaires n'influence pas la réussite des élèves. Ainsi, les élèves ne réussissent ni mieux ni moins bien dans des écoles en dur qu'ils ne le font dans des écoles construites en matériaux locaux (en banco, en terre, en bois et feuillage).

### **3.3.2 Le rôle du chef d'établissement**

Les recherches réalisées sur la performance des établissements, menées principalement dans les pays développés anglophones, ont établi que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements. Dans les différents facteurs qui contribuent à « l'effet-établissement », ceux qui ont le poids le plus important relèvent des tâches communément exercées par les directeurs et les équipes de direction. Le directeur peut agir sur la composition des groupes, sur la coordination des équipes enseignantes et s'assurer que règne dans l'école un climat favorable au travail en classe et à la sérénité des élèves et de leurs maîtres. Mais il peut aussi influencer l'activité individuelle des enseignants s'il est en mesure de les choisir, de les motiver et de les aider à s'évaluer, à se former et à progresser

individuellement et collectivement.

Depuis longtemps, les organisations internationales soulignent la contribution des chefs d'établissement à la qualité de l'Éducation. En 1992, les ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français ont affirmé l'impact de la qualité des directeurs d'établissement et de leur formation sur la qualité de l'éducation (Charron, 2008). Les recherches et les observations empiriques montrent que le principal facteur de l'efficacité scolaire est le directeur d'école (Delors, 1996) en ce sens qu'il introduit dans les établissements les améliorations qualitatives majeures s'il est capable de travailler en équipe. Parmi les caractéristiques professionnelles du directeur, la littérature scientifique fait ressortir généralement des facteurs tels que l'expérience professionnelle et le style de gestion qui nous paraissent d'ailleurs pertinents au regard de cette recherche. Les travaux empiriques réalisés sur le sujet mettent en avant la relation positive entre ces deux variables et les performances scolaires des élèves.

### **3.3.2.1 L'expérience professionnelle du directeur**

L'expérience professionnelle du directeur est traduite ici par des indicateurs tels que la formation professionnelle reçue et son expérience en tant que premier responsable administratif et pédagogique de l'établissement scolaire. La formation constitue l'un des éléments fondamentaux de la professionnalisation gage de la qualité de la gestion. A ce niveau, la situation nous amène à distinguer la formation initiale et la formation continue. La synthèse de la situation internationale en matière de formation initiale des personnels de direction fait ressortir son caractère obligatoire en Amérique, son inexistence en Afrique et sa position intermédiaire en Europe » (Belhaj, 2007) cité par Charron (2008). Pour la majorité des pays africains, aucun programme spécifique de formation initiale n'est offert aux chefs d'établissement. Même si dans certaines Écoles Normales Supérieures, les enseignants reçoivent quelques cours sur la gestion mais cette formation ne peut être considérée comme une formation initiale complète.

Au Sénégal, par exemple, une formation de trois jours est accordée après la proclamation de la liste des nouveaux chefs d'établissement. Cette formation au cours de laquelle l'on ne transmet que les rudiments de la gestion d'un établissement est largement insuffisante. Dans le cas du Maroc, une fois nommé, le chef d'établissement reçoit une formation d'une durée d'environ 15 jours au niveau de l'académie régionale pour une initiation aux tâches. Cette formation sera suivie d'une inspection et d'une validation au poste. Au Burkina Faso, il existe des sessions de formation d'introduction à la direction des établissements secondaires et de perfectionnement en cours d'emploi. Les chefs d'établissement d'expérience participent à la définition des contenus et à la prestation des formations. Celles-ci se concentrent sur la connaissance des textes officiels régissant le domaine de l'éducation, des règles de gestion matérielles et financières et de la construction des projets d'établissement.

Concernant la formation continue, elle se développe dans plusieurs pays selon des conditions variées. Au Mali, certains projets soutenus par des partenaires techniques et financiers prévoient une formation pour les directeurs d'école primaire. Ces projets, souvent mis en œuvre par des agences de coopération, ont une durée limitée et n'atteignent typiquement qu'une minorité des chefs d'établissement du pays. Ils s'inscrivent rarement dans le fonctionnement usuel du Ministère et disparaissent aussitôt que les fonds externes ne sont plus disponibles alors que les tâches administratives des directeurs d'école et des chefs d'établissement sont rendues encore plus complexes ces dernières années. Par le jeu de la retraite, le personnel enseignant qualifié de la Fonction Publique est progressivement remplacé par des contractuels sans formation professionnelle et sans qualification administrative ; ce qui rend le recrutement du personnel administratif compétent plus difficile.

Il existe par ailleurs, en plus de la formation continue, une formation par les pairs. La formation initiale n'existant pas dans la majorité des pays francophones, c'est souvent la formation par les pairs qui permet aux nouveaux gestionnaires et chefs d'établissement de s'approprier progressivement les compétences minimales requises pour gérer la direction qui leur est confiée. Dans le cas d'une formation initiale ou continue, l'expérience des gestionnaires ou chefs d'établissement dynamiques peut également être mise à profit pour favoriser le transfert de compétences (Charron, 2008). En effet, la formation reçue par les directeurs, qu'elle soit administrative ou pédagogique, détermine, dans une mesure

importante, les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé et la possibilité d'une amélioration de la formation dans l'école même. La formation à la gestion pédagogique et administrative est devenue un élément clef de l'amélioration de la réussite scolaire (Unesco, 1993).

Il faut cependant noter que le directeur exerce un contrôle limité sur les ressources allouées à son école. Il n'a pas de marge de manœuvre en ce qui concerne le recrutement des enseignants contrairement à ce qui se passe dans les pays anglo-saxons. Dans le contexte de ces pays, les écoles élaborent elles-mêmes leur programme sous la responsabilité du directeur. Ce dernier peut parfois recruter lui-même ses enseignants ou s'en séparer. Il a un droit de regard sur l'enseignement prodigué par les enseignants. Son pouvoir et ses rôles sont donc beaucoup plus étendus que dans le contexte de certains pays comme le Mali.

S'agissant de l'influence de la formation continue du directeur sur les apprentissages scolaires, les travaux en éducation se sont penchés sur la question. C'est le cas de Fuller (1986) qui a synthétisé les résultats d'un certain nombre d'analyses ayant mis en relief des éléments relatifs à la gestion de l'école comme facteurs favorisant la réussite scolaire des élèves. Selon l'auteur, les résultats d'une recherche effectuée auprès de 60 écoles primaires en Egypte ont permis de comprendre que les élèves réussissaient mieux dans les écoles pilotées par des directeurs qui avaient bénéficié d'une formation professionnelle.

Les travaux de la CONFEMEN aussi relèvent que la formation continue du directeur est un facteur favorisant les apprentissages scolaires. Ainsi, dans une étude de la CONFEMEN (2010b), les auteurs du rapport ont montré que la formation continue du directeur en gestion d'école aurait un impact positif sur les apprentissages des élèves en 2<sup>ème</sup> année (+14,3% points d'écart type). Par contre, en 5<sup>ème</sup> année, l'étude n'a montré aucun effet de la formation complémentaire du directeur sur les acquisitions des élèves.

Fuller (1986) mentionne, en plus de la formation professionnelle, qu'une plus longue expérience dans l'enseignement avant d'accéder au poste de directeur est aussi un facteur révélateur des performances des élèves. Partant des travaux analysés par Barahinduka (2006) dans son étude sur les déterminants de la réussite scolaire, il ressort que les résultats



concernant l'expérience professionnelle du directeur ont été confirmés par d'autres travaux menés sur des écoles primaires et secondaires au Paraguay dans le cadre d'un projet latino-américain. De même, une recherche portant sur 53 écoles primaires urbaines de Bolivie a mis en évidence une relation positive entre la performance scolaire des élèves et le nombre d'années de scolarité des directeurs d'école.

Au-delà des compétences relayées par les formations reçues et l'expérience professionnelle, certains travaux estiment que la réussite du directeur efficace dépend plutôt de sa personnalité et de son charisme personnel (Sika, 2011). Donc le directeur efficace se caractérise par son dynamisme, sa capacité à entretenir des relations durables avec les élèves, la communauté et surtout les enseignants. Or, il semble que ces caractéristiques sont innées, elles ne s'acquièrent pas par la formation. Cela ne signifie pas pour autant que la formation est inutile mais elle n'est pas suffisante pour acquérir des capacités de gestionnaire des établissements.

Certains travaux concluent d'ailleurs à l'absence de relation entre l'expérience professionnelle du directeur et les performances scolaires des élèves. C'est le cas de la plupart des études de la CONFEMEN. Leurs conclusions montrent que le nombre d'années passées dans une même école par le directeur n'a pas d'effet sur les apprentissages des élèves. Donc l'ancienneté du directeur à son poste ne semble pas avoir d'effet sur les apprentissages scolaires. L'augmentation d'une année d'expérience au poste de directeur aurait toutefois pour effet moyen d'augmenter les résultats de ses élèves en 5<sup>ème</sup> année de 2% d'écart type en mathématiques.

La motivation du directeur, mesurée à travers son désir ou non de changer d'école ou de rester dans la profession, ne semble pas non plus avoir d'impact sur les acquisitions scolaires des élèves aussi bien en 2<sup>ème</sup> année qu'en 5<sup>ème</sup> année pour les deux disciplines, c'est-à-dire en français et en mathématiques (CONFEMEN, 2010b). Comme on le constate, les résultats des différents travaux sont mitigés quant à l'influence de l'expérience professionnelle du directeur sur les acquisitions des élèves. Il faut peut être, au-delà de l'expérience, analyser le style de gestion du directeur pour comprendre sa relation avec les acquisitions des élèves.

### 3.3.2.2 Le style de gestion

L'effet du style de gestion sur les performances scolaires a été abordé par un certain nombre de recherches. Dans sa publication intitulée *L'action mondiale pour l'éducation*, l'Unesco (1993) affirme que le style de direction pédagogique et administrative de l'école figure parmi les facteurs qui influent le plus fortement sur les performances des élèves. Cousin et Guillemet (1992) ont réalisé une étude analysant et comparant six lycées accueillant principalement des élèves d'origine modeste. Ils constatent des différences de performances entre écoles qui co-varient avec des caractéristiques de l'établissement telles que le style de direction. Le mode de gestion dont il est question est traduit par des initiatives pédagogiques et la politique de gestion des flux des élèves.

Dans son étude portant sur les écoles efficaces pour l'Afrique subsaharienne, Verspoor (2006) analyse le système de gestion des écoles africaines performantes. Parmi les caractéristiques identifiées, on relève une gestion bien structurée, visible, transparente et qui implique tout le personnel. Le suivi des résultats des élèves et des pratiques des enseignants est régulier et associé à une aide au développement professionnel et à la formation du personnel ; l'apprentissage est la préoccupation première de la direction ; l'école sait gérer efficacement l'implication de ses partenaires extérieurs.

Toujours concernant le style de gestion, l'IPE a lancé un programme de recherche international sur le fonctionnement des écoles dans un contexte de décentralisation (Lugaz et De Grauwe, 2006). Dans le cadre du pilotage de la qualité, les auteurs du rapport relèvent que le directeur contrôle le fonctionnement général de l'école dans son ensemble. A ce titre, il examine la gestion financière et matérielle de l'école. Concernant les enseignants, il examine leur manière d'enseigner, de tenir une classe, de remplir des documents administratifs (relevés de présence et d'absence, bulletin de notes, etc.). Les directeurs remédient à la surcharge du travail scolaire par la délégation des tâches aux enseignants. Cette délégation témoigne de l'autonomie dont ils disposent dans la gestion interne de leur école. Elle est perçue par les enseignants comme la volonté du directeur de partager le pouvoir. Aussi, en raison de leur surcharge de travail, les directeurs d'école recourent à un partage de tâches avec les enseignants. Cette délégation de tâches concerne le pilotage de la qualité et l'accomplissement

de certaines tâches administratives. Les enseignants perçoivent une telle délégation comme une opportunité de renforcer leurs capacités.

Une étude de l'AFIDES (2005) portant sur le rôle du directeur examine le style de gestion des directeurs d'établissement. Leur mode de gestion se caractérise par la participation effective des enseignants à la prise de décision à travers la répartition des responsabilités. Ainsi, certains directeurs, dès le début de l'année scolaire, confient aux différents maîtres, en sus de leurs activités pédagogiques, la charge de contrôle des présences, l'entretien des équipements, le suivi des programmes d'enseignement, la sécurité des enfants pendant les travaux manuels ou les heures de récréation, etc. L'évaluation progressive des progrès réalisés par les élèves est correctement assurée. Aussi chaque élève doit-il disposer d'un livret scolaire sur lequel sont reportées ses notes et moyennes. Ce même livret doit aussi être visé par le parent ou tuteur qui est ainsi régulièrement informé des résultats de son enfant. L'animation pédagogique des enseignants est assurée par le directeur lui-même afin de pallier les carences observées suite au manque des séances d'inspection et d'animation généralement organisées par les chefs de circonscription scolaire et les conseils pédagogiques. Comme on le constate, la qualité de l'éducation dépend de la qualité personnelle du directeur de réussir à établir un rapport harmonieux entre la gestion administrative, la gestion pédagogique et le partenariat.

A ce propos, Suchaut (2002b) relève que les acquisitions des élèves sont positivement influencées par certaines pratiques du directeur de l'école. En effet, lorsque celui-ci exerce un contrôle sur les enseignants (la présence, le suivi de la préparation des cours..) ou joue le rôle d'animateur pédagogique (par la présence de réunions régulières avec les enseignants au cours de l'année scolaire), il devient un leader efficace. Dans la même veine, une étude réalisée au Burundi a montré que plus le directeur visite les classes mieux les élèves réussissent. Les résultats sont plus élevés parce que la fréquence des visites des classes par le directeur tend à rendre les enseignants plus ponctuels et les conduit à un plus grand respect du programme pédagogique (Eisemon, Schwille et Prouty, 1989 cités par Barahinduka, 2006 ; AFIDES et ADEA, 2005). Il faut dire que le directeur peut assumer ce rôle de leadership de manières diverses et officieuses. Il peut tout simplement rendre visite aux classes, converser avec les enseignants sur leur travail quotidien, être présent pour donner des conseils ou contribuer à la prise de décision.

Il semble toutefois que le rôle du directeur varie en fonction du contexte social de l'école. Par exemple, le directeur exerce un contrôle sur les enseignants plus fort dans les écoles efficaces défavorisées que dans les écoles efficaces à recrutement moyen ou favorisé. Teddlie et al. (1989) emploient le terme d'"initiateurs" dans les écoles défavorisées et de "managers" dans les écoles plus favorisées. Les directeurs "initiateurs" passent davantage de temps dans les classes, ils veulent opérer des changements dans leur école et observent un contrôle plus rigoureux de celle-ci. Au contraire, les "managers" laissent davantage d'initiatives et de responsabilités aux maîtres pour conduire leur enseignement.

Les analyses de l'étude du PASEC réalisée au Mali ont permis de constater que l'engagement du directeur et les échanges entre enseignants ont une influence positive directe sur la satisfaction professionnelle de l'enseignant (Bernard et al., 2004).

L'analyse des différents travaux montre que le chef d'établissement assure le fonctionnement de son établissement en s'inspirant très largement des méthodes de gestion du chef d'entreprise moderne (USAID, 2009). Exerçant un véritable leadership, ce dernier contrôle les structures, les ressources humaines, financières et matérielles, conseille, coordonne des actions et gère des relations. Partant de cette réflexion, on peut dire que la réussite des élèves ne dépend pas uniquement des ressources mises à la disposition de l'établissement. Une étude de l'AFIDES (2006) montre que c'est plutôt le mode de gestion que les moyens mis à la disposition de l'établissement qui explique les bons résultats observés. On constate par exemple qu'une circonscription scolaire a parmi les meilleurs résultats sans disposer pour autant de beaucoup de moyens. Il s'avère qu'elle est gérée par un chef de circonscription scolaire très dynamique, qui gère judicieusement les ressources mises à disposition.

### **3.3.3 La gestion scolaire**

La gestion scolaire est un aspect important dans la vie des établissements en ce sens qu'elle implique les acteurs de l'éducation pour la réussite scolaire. Elle concerne ici le rythme scolaire, la fréquence des réunions entre enseignants et directeur ainsi que les relations entre établissement et parents d'élèves.

### 3.3.3.1 Le rythme scolaire

De nombreux travaux en éducation soulignent que le rythme scolaire a une incidence sur les acquisitions des élèves. Dans son étude sur la qualité de l'enseignement en Afrique, Mingat (2003) souligne que le temps théorique d'enseignement sur une année est assez variable d'un pays à l'autre dans le contexte africain. L'auteur note à ce niveau l'ampleur de la différence entre le temps théorique et le temps effectif (ce dernier pouvant être sensiblement inférieur au premier). Les raisons de ce décalage sont diverses. Il n'est pas rare que la rentrée effective pour un certain nombre d'élèves soit différée d'un mois ou deux en raison des affectations tardives des enseignants et de la faiblesse du contrôle des prises effectives de fonction.

De plus, les cours sont souvent suspendus un mois avant la fin officielle de l'année scolaire. La conséquence est que l'année scolaire peut n'avoir en moyenne que sept mois sur les neuf qu'elle peut officiellement compter. On constate aussi que le temps d'enseignement au cours de l'année scolaire peut être amputé en raison des difficultés de remplacement des enseignants, du manque de sanctions face à des absences injustifiées de certains enseignants.

Il faut noter également que dans certaines zones rurales, les enseignants parcourent des distances pour aller chercher leurs salaires. Bernard et al. (2004) confirment que le nombre d'heures d'enseignement officiel et le volume horaire d'enseignement auquel les élèves sont effectivement soumis peuvent effectivement différer selon les zones géographiques. Ainsi, il est fréquent de constater une rentrée tardive et une fin d'année précoce dans les zones rurales éloignées. Il faut également considérer que les conditions locales peuvent influencer le temps d'apprentissage. La forte chaleur peut par exemple contraindre à raccourcir la journée de classe ou de fortes pluies peuvent empêcher la tenue des cours.

Kantabazé (2010) fait par ailleurs remarquer que les activités scolaires sont parfois perturbées par de nombreuses manifestations d'enseignants suite aux revendications de tout genre (bas niveau des salaires, conditions de travail non appropriées, problèmes administratifs, etc.). Ces manifestations occasionnent des arrêts de cours peuvent durer pendant plusieurs mois dans certains pays. Les pertes de temps sont dans certains cas accentuées par la distance, souvent longue, qui sépare l'école du domicile de l'élève ou de l'enseignant et de nombreuses manifestations publiques et fêtes religieuses (Diambomba, 1996). Toutes ces raisons peuvent

ainsi faire varier de façon significative le nombre d'heures de cours reçues par les élèves et, par conséquent, avoir une incidence négative assez forte sur leurs acquisitions.

Dans certains pays, au moins 20 % du temps scolaire se trouve ainsi amputé. Ces considérations font que le temps effectif d'apprentissage des élèves ne correspond qu'à environ 60 % du temps théorique (Mingat, 2003) alors qu'une étude de l'UNESCO (2005) indique qu'au niveau de l'enseignement primaire 850 à 1000 heures d'instruction par an sont indispensables pour maîtriser les matières de base.

Ainsi, dans beaucoup de pays africains, l'année scolaire est amputée de nombreuses heures d'enseignement si bien que les programmes scolaires officiels sont loin d'être couverts (Suchaut, 2002b). Pour illustrer ces propos, nous mentionnons le cas d'une étude menée en Mauritanie. Elle a permis de comprendre que le pourcentage de couverture des programmes varie entre 31 et 43% selon les niveaux scolaires dans le domaine de la langue (Mingat et al., 1999). Or une étude de la CONFEMEN (2010b) réalisée aux Comores montre que la couverture des programmes scolaires en français et en mathématiques aurait un impact positif sur les performances des élèves en 2<sup>ème</sup> année (+0,9% points d'écart type) et en 5<sup>ème</sup> année (+0,6% point d'écart type). La relation est significative dans le premier cas au seuil de 1% et dans le deuxième il l'est au seuil de 5%.

### **3.3.3.2 La fréquence des réunions entre enseignants et directeur**

Les réunions entre enseignants et directeurs offrent au personnel enseignant un cadre d'échanger sur les différents problèmes rencontrés dans les pratiques de classe. Ce qui donne l'occasion aux plus jeunes d'avoir des conseils de la part des enseignants plus expérimentés. Ces réunions sont ainsi un cadre de partage qui renforce l'encadrement des enseignants (CONFEMEN, 2009). Cette dynamique de l'équipe pédagogique relève en général de la capacité du directeur à mobiliser les enseignants autour des sujets à vocation pédagogique.

La fréquence des réunions entre les enseignants et leurs directeurs peut ainsi s'avérer un élément déterminant pour les acquisitions scolaires car, comme nous l'avons souligné plus haut, c'est généralement lors de ces réunions que les problèmes organisationnels ou

pédagogiques sont résolus. Dans de nombreux pays, la fréquence des réunions entre enseignants présente un effet net sur les acquisitions scolaires et est révélatrice d'une certaine dynamique pédagogique (AFIDES, 2006). Une étude de la CONFEMEN (2007a) indique cependant que dans l'ensemble la fréquence des réunions dans l'école n'agit pas significativement sur les acquisitions scolaires. Ce résultat ne signifie pas pour autant que ces réunions sont inutiles.

Certains travaux soulignent que c'est quand ces réunions sont organisées à des rythmes très rapprochés qu'elles présentent une incidence négative sur les apprentissages. Par exemple, la fréquence des réunions entre le directeur et les enseignants, quand elle est hebdomadaire, semble influencer négativement les apprentissages des élèves (CONFEMEN, 2010b). C'est le cas aussi au Burundi où le fait de tenir des réunions tous les 15 jours régresserait le niveau des élèves de 2<sup>ème</sup> année en mathématiques et en kirundi respectivement de 16% et 24% d'écart type. En 5<sup>ème</sup> année, l'impact est moins sensible mais significatif tout de même avec une diminution de l'ordre de 8,46% d'écart type (CONFEMEN, 2010a). Cette thèse est confirmée par les auteurs du rapport de la CONFEMEN (2009) réalisé au Burkina Faso. Leurs conclusions montrent qu'une fréquence élevée de réunions pédagogiques (quand la réunion a lieu toutes les deux semaines) affiche des acquis scolaires moindres chez les élèves.

Comme on le constate, la consultation des acteurs de l'éducation, en particulier le personnel enseignant et administratif, autour de la recherche de solutions aux problèmes posés à l'école, constitue un préalable pour le bon déroulement des activités scolaires et partant de la réussite scolaire. C'est pourquoi le chef d'établissement s'entoure généralement d'une « *équipe de direction* » composée de collègues gestionnaires avisés pour mieux conduire l'organisation du travail au sein de l'établissement scolaire (Garther Thurler, 2001). Cela signifie que la gestion des établissements scolaires requiert la participation de l'ensemble des acteurs éducatifs. L'organisation de ces réunions fait dire à la majorité des chercheurs en éducation que l'école fonctionne comme un tout cohérent (Bressoux, 1994; Verspoor, 2005).

### 3.3.3.3 Relations entre établissement scolaire et parents d'élèves

Depuis le début de la crise économique qui a considérablement réduit les moyens de l'État, les associations des parents d'élèves (APE), les coopératives, les conseils d'établissement et les comités de gestion qui regroupent les autorités de l'école et les représentants de la société civile appuient généralement l'État dans le financement et la gestion des écoles (CONFEMEN, 2010a). C'est donc la rareté des ressources consécutive au désengagement progressif de l'Etat de la gestion des écoles qui a conduit les parents d'élèves à s'impliquer dans le champ scolaire. L'intérêt que les parents portent à l'éducation se matérialise par leur implication de près dans la gestion des activités de l'école, notamment via les associations des parents d'élèves (APE) ou celles des mères d'élèves (AME) (CONFEMEN, 2009).

Le dynamisme des partenaires locaux, soit les parents d'élèves ou les associations œuvrant dans le secteur de l'éducation, à gérer les questions de l'école peut contribuer efficacement à améliorer la qualité de l'enseignement, voire la réussite des élèves. Verspoor (2006) note, à ce sujet, que la participation des parents est de plus en plus souvent considérée comme un facteur clé de l'amélioration scolaire. Une collaboration bien entretenue avec les parents pourrait, par exemple, aboutir à la prise en charge par ces derniers de la construction des salles de classes, du suivi constant des élèves, de la rémunération de répétiteurs pour les séances de remédiation des élèves en difficulté et même celle du paiement du salaire de certains enseignants (CONFEMEN, 2010a).

Au Burkina Faso, l'étude réalisée par la CONFEMEN en 2009 constate un effet positif de l'APE sur les acquisitions des élèves en 5eme année. L'implication des parents d'élèves contribue de façon positive à améliorer les apprentissages scolaires. A titre illustratif, les parents sont informés des problèmes que rencontrent l'école et des résultats des élèves. Ils sont invités à faire part de leur contribution pour l'amélioration des résultats scolaires ; ils prennent part aux activités socioculturelles de l'école ainsi qu'à la gestion financière des ressources de l'école. Ces différentes actions entreprises par les parents d'élèves ne pourraient qu'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves.



Malgré l'importance des parents d'élèves dans la vie de l'école, certains travaux font observer que les élèves se trouvant dans une école où l'association des parents d'élèves est inactive auraient les mêmes résultats que leurs camarades bénéficiant de la présence des parents. Il ressort que le fait de n'appartenir à aucune association ou organisation n'empêche pas les élèves d'une école d'améliorer leur score de mathématiques (CONFEMEN, 2010a). Cette étude réalisée au Burundi n'a cependant révélé aucun impact significatif de ce facteur, à savoir la collaboration avec les parents d'élèves, sur les acquisitions des élèves aussi bien en 2<sup>ème</sup> qu'en 5<sup>ème</sup> années.

Pour Bressoux (1994), les relations entre l'école et les parents ont produit des résultats assez contradictoires d'une étude à l'autre. Mais s'il peut apparaître a priori souhaitable que les parents soient impliqués vis-à-vis de la réussite scolaire de leurs enfants, on ne sait pas réellement quelle forme devraient prendre les relations des parents avec l'école pour améliorer la réussite des élèves. Certains auteurs s'interrogent si une partie du manque de résultats n'est pas due à des effets différents en fonction du contexte social. Ainsi, Hallinger et Murphy (1986) de même que Teddlie et al. (1989) montrent des divergences notables dans les relations entre l'école et les parents d'élèves selon le contexte social. Les écoles efficaces défavorisées apparaissent fermées à l'influence des parents tandis que les écoles efficaces plus favorisées tendent au contraire à être ouvertes. Dans les écoles favorisées, il y a de fréquents contacts entre les enseignants et les parents d'élèves. Ces derniers fournissent diverses aides, qu'elles soient sous forme financière, d'organisation de fête, de présence à certaines activités en classe.

Sur ce point, Lewis (1989) indique que l'un des moyens les plus efficaces ouverts au personnel scolaire pour se rapprocher des élèves est d'établir des rapports étroits avec les parents. Dans leur majorité, les circonscriptions scolaires ont recours, selon l'auteur, à des méthodes traditionnelles pour se rapprocher des parents. Parmi ces méthodes figurent les conférences réunissant parents et enseignants, les réunions de l'association des parents d'élèves et des enseignants, les entretiens téléphoniques et les correspondances. C'est dire tout l'intérêt pour l'école de collaborer avec les parents d'élèves en vue d'améliorer les acquisitions scolaires des élèves.

### **3.4 Les caractéristiques de la classe**

La majorité des recherches en éducation indiquent que les acquisitions scolaires varient davantage en fonction de la classe qu'elles ne varient en fonction de l'école que fréquente l'élève (Bianco et Bressoux, 2009). C'est dire que l'effet-classe est une dimension importante dans le champ des apprentissages scolaires.

L'effet des caractéristiques morphologiques de la classe sur les apprentissages scolaires apparaît nettement dans la littérature. Bressoux (1994) montre par exemple que les variables structurelles sont nettement moins en relation avec la progression des élèves que les variables pédagogiques. Cette section de notre travail se penche justement sur les caractéristiques de la classe qui s'avèrent associées aux performances scolaires des élèves. Les variables les plus pertinentes qui apparaissent dans la littérature sont notamment la taille de la classe, l'organisation pédagogique de la classe, le mobilier du maître et le matériel didactique ainsi que les manuels scolaires.

#### **3.4.1 La taille de la classe**

Le débat autour de la pertinence de la taille des classes continue encore à alimenter les recherches en éducation. Certains auteurs aboutissent à des conclusions prétendant qu'il est possible de réaliser des gains importants de qualité en réduisant la taille des classes (Biddle et Berliner, 2002) cités par Michaelowa (2003). Par contre, des auteurs tels que Hanushek (1998) soutiennent l'idée que les résultats disponibles ne sont pas probants. Les analyses de Glass et Smith (1979) cités par Faye (2010) avaient conclu en son temps à un effet moyen très faible en faveur des petites classes. Selon Michaelowa (2003), quels que soient les résultats de ces études, qui concernent essentiellement les pays industrialisés, on peut s'attendre à ce que l'effet du nombre d'élèves par classe en Afrique, qui représente parfois deux ou trois fois celle des classes en Europe ou aux Etats-Unis, soit négatif.

Pour illustrer cette idée, Michaelowa (2001) a utilisé une modélisation des effectifs de classes de CM1 du Burkina Faso, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, de Madagascar et du Sénégal qui a produit une image plus plausible de l'impact de la salle de classe. Dans cette spécification, il

a été décidé que les estimations du coefficient indiqueraient qu'au-delà d'un seuil de 60 élèves environ, l'adjonction d'élèves supplémentaires aurait un effet (de plus en plus) négatif sur l'apprentissage. Les résultats ont indiqué que l'effet de la taille de classe reste modeste même en Afrique. Ainsi, l'adjonction de 10 élèves à une classe de 80 élèves n'en réduit la performance que de 1,25 point de pourcentage. Dans le cas le plus extrême, avec une classe témoin comportant un maximum de 139 élèves, l'adjonction de 10 élèves supplémentaires ne réduirait les performances que de 4,5 points de pourcentage, soit une réduction de la performance moyenne de 10%.

Pour corroborer cette thèse, Lemrabott (2003) révèle qu'un élève scolarisé dans une classe d'effectif moyen (entre 45 et 60 élèves) perd en moyenne 3,8 points d'acquisition en arabe et 3,4 points d'acquisition en mathématiques comparativement à un élève scolarisé dans une classe à petit effectif (entre 16 et 45 élèves). Un élève scolarisé dans une classe à grand effectif (plus de 60 élèves) perd en moyenne plus de points en arabe et en mathématiques. La perte est respectivement estimée à 7,5 et 4,8 points. Dans la même veine, Mingat et Suchaut (2000) relèvent qu'on apprend moins dans une classe de 100 élèves que dans une classe de 20. La différence moyenne d'acquisitions entre les deux classes est de l'ordre de 3 à 5 points. Ces auteurs montrent néanmoins que l'écart d'acquisitions des élèves entre une classe de 20 élèves et une autre de 50 n'est que de 1 point en CP et de 1,5 point en CM. Cela suppose, selon les mêmes auteurs, que l'on gagne très peu à diminuer la taille des classes du primaire en dessous de 50 élèves.

Même si la réduction de la taille de la classe présente une incidence positive sur les apprentissages, il n'en demeure pas moins que cet effet est modeste. Une analyse des données de la CONFEMEN sur les stratégies d'enseignement suggère, selon Michaelowa (2003), une explication possible à ce résultat. Il semble que dans la plupart des pays étudiés, les enseignants tendent à pratiquer l'enseignement dit « frontal ». Ils n'adoptent pas d'approches pédagogiques plus participatives même lorsque la taille de la classe est réduite (Michaelowa). Cette remarque renvoie sans doute à la question de la formation des enseignants puisque si l'on réduit la taille des classes sans former simultanément les enseignants à un nouveau style d'enseignement, il ne semble pas évident d'avoir un effet significatif sur la qualité des apprentissages. C'est dire qu'au-delà de la réduction de la taille des classes c'est le problème

de la formation pédagogique des enseignants qu'il faudra examiner. En d'autres termes, il importe d'adapter cette formation au type de classe que l'enseignant doit encadrer.

Mingat (2003) reconnaît également que l'impact de la taille de la classe demeure une question souvent assez polémique. Les enseignants soulignent toujours qu'il est plus facile et meilleur pour les élèves d'avoir des tailles de classe réduites. Les raisons étant que les questions de discipline sont mieux gérées et les maîtres peuvent mieux diversifier leur enseignement en fonction des capacités des élèves. Les analyses empiriques fondées sur des enquêtes d'évaluation des élèves (tests standardisés) ou sur la réussite aux examens nationaux dans le contexte africain convergent pour souligner que l'impact de la taille des classes sur une plage d'environ 30 à 60 élèves est relativement modeste. C'est pourquoi, pour de nombreux pays, la réduction de la taille moyenne des classes n'est pas une priorité. Ils n'envisagent de faire diminuer la taille moyenne des classes en dessous de 45 ou 50 élèves que dans la mesure où les autres aspects du fonctionnement de l'école seraient considérés comme satisfaisants.

En effet, il est généralement admis, tout comme le souligne Mingat (2003), que dans les classes à effectif réduit, les conditions d'enseignement sont favorables aux apprentissages. On pense que l'enseignant peut mieux tenir compte des besoins personnels des élèves. Suchaut (2008) confirme cette idée en soulignant que la réduction du nombre d'élèves par classe transforme plutôt le contexte pédagogique entraînant une meilleure prise en charge des élèves. En outre, il faut noter que les enfants fréquentant les classes à effectif réduit sont moins distraits et s'adonnent mieux à la tâche pédagogique que leurs camarades des grandes classes. Partant de cette analyse, l'on retient que la plupart des enseignants sont favorables à la réduction de la taille des classes.

Si les recherches sus citées concluent à l'effet modeste de la réduction de la taille de la classe, certains travaux réalisés dans le cadre de la CONFEMEN observent que l'augmentation de la taille de la classe aurait un effet négatif sur les apprentissages des élèves à tous les niveaux d'enseignement considérés. Au Sénégal, les tailles de classe importantes sont pénalisantes en français où le travail à l'oral est bien plus important qu'en mathématiques. L'effet négatif de la taille de la classe semble plus marqué en 2<sup>ème</sup> année où le seuil de 40 élèves par classe ressort significatif (CONFEMEN, 2007). Au Burundi, les résultats de l'étude de Kantabazé

(2010) vont dans le même sens. L'auteur conclut, en effet, qu'une classe avec un effectif élevé conduit à de mauvais résultats scolaires pour les élèves.

D'autres travaux expliquent l'incidence négative des classes pléthoriques par la perturbation qu'elles entraînent dans la gestion du temps scolaire. Diambomba et al. (1996) observent, à ce sujet, que dans une classe de 20 élèves, le temps de travail de l'enseignant est de 61% contre 12% dans une classe de 100 élèves. L'enseignant consacre le reste du temps à la gestion de la discipline dans la classe. Certains travaux indiquent également que l'effet des classes de petite taille sur les performances scolaires n'est pas uniquement lié aux pratiques pédagogiques des enseignants. Il semble plutôt lié, selon Cohen, Raudenbush et Loe-wenberg ball (2003), à une utilisation judicieuse du temps en classe (cités par Galand, 2009).

Cela signifie que l'effet négatif des classes à effectif élevé est plutôt indirect. Ce n'est pas tant la taille pléthorique de la classe qui freine les apprentissages que les désagréments causés par un tel effectif. A ce propos, Demeuse, Matoul et al. (2005) font remarquer qu'une salle de classe dépassant une taille de 62 élèves pourrait créer des obstacles à l'acquisition des connaissances comme nous venons de le mentionner. Certaines recherches, notamment Haddad (1978) montrent effectivement qu'il n'existe pas une relation directe entre la taille de la classe et la qualité des résultats (cité par Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

Dans la lignée des travaux qui militent en faveur de l'absence de l'effet de la taille de la classe, figure Hanushek (1998) qui analyse plus de 250 études ayant traité ce lien supposé entre le nombre d'élèves par classe et les résultats scolaires. Il conclut qu'il n'y a pas à l'évidence de relation entre les deux variables. Cette thèse abonde dans le même sens que celle de Bressoux (1990). Selon cet auteur, il n'existe aucun effet de la taille de la classe sur les acquisitions scolaires. L'auteur nuance cependant les conclusions de sa recherche. Il indique que la taille de la classe n'influe pas sur les acquisitions des élèves dans une fourchette de 10 à 35 élèves comme c'était le cas en France. Par contre, dans le cas des pays en développement, où les classes peuvent compter de très nombreux élèves, l'effet de la taille de la classe est sans doute différent.

Il faut, toutefois, souligner que la littérature récente examine les bénéfices des classes de petite taille principalement dans l'enseignement primaire. Les études de Krueger (1999), Angrist et Lavy (1999) montrent par exemple que les classes de petite taille ont un effet significatif et positif sur les apprentissages scolaires. Utilisant un modèle de régression linéaire standard sur les écoles primaires, l'économiste français Piketty (2004) trouve qu'une baisse de la taille de la classe de 10 élèves se traduit par une augmentation de 7 points des tests de scores par les élèves en mathématiques. Bressoux, Kramarz et Prost (2005), utilisant également la même méthodologie, arrivent à la conclusion selon laquelle une réduction dans une classe de 10 élèves augmenterait en moyenne de 4,4 points les scores aux tests de mathématiques.

### **3.4.2 L'organisation pédagogique de la classe**

L'organisation pédagogique de la classe se présente comme une caractéristique de l'environnement scolaire à même d'influencer les apprentissages scolaires. Elle fait référence à deux facteurs à savoir la double vacation et les classes multigrades.

#### **3.4.2.1 La double vacation**

La double vacation est une formule consistant à grouper les élèves dans une salle de classe avec un maître pour deux ou trois groupes qui viennent à l'école successivement dans la journée. C'est un phénomène fréquent en milieu urbain en raison de la forte demande de scolarisation. Cette organisation a été en effet motivée pour contourner les contraintes d'offre de places dans les zones urbaines denses. Pour éviter, soit des classes dont l'effectif aurait été de 120 élèves (au delà des capacités physiques des constructions existantes et des possibilités concrètes de faire fonctionner une classe de façon satisfaisante), soit de refuser la scolarisation à une certaine d'enfants, des classes ont été organisées en accueillant un groupe d'élèves le matin et un autre l'après midi. L'école essaie de maintenir des effectifs acceptables dans chacune des deux vacations. Des dispositions sont prises pour mettre concrètement la formule en place avec des volumes de temps plus ou moins réduits par référence à l'organisation standard. Les résultats des évaluations indiquent une perte d'apprentissage des élèves en raison de la réduction du temps scolaire (Mingat, 2003). Le temps scolaire effectif

étant souvent réduit de l'ordre d'un tiers. Cependant cette perte ne semble pas avoir des conséquences assez importantes dans les deux ou trois premières années d'études, mais elle est peut être substantielle au-delà.

Dans son étude sur les déterminants de la qualité de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne, Michaelowa (2003) examine également les classes à double flux. Cette expression signifie que deux ou trois classes travaillent dans la même salle, généralement, avec le même enseignant, à divers moments de la journée. Il s'agit d'un outil qui permet de gérer un nombre élevé d'élèves avec des infrastructures et un nombre d'enseignants fixes. Travaillant sur la base des résultats du PASEC, l'auteur conclut que le système des classes de double flux a un impact significativement négatif dans 18 des 37 régressions. Cela signifie que le système des doubles flux a des inconvénients considérables pour les élèves. Mingat et Suchaut (2001) et CONFEMEN (1999) expliquent cet effet par la réduction de la durée consacrée à chaque classe. Il s'agit notamment de la réduction de la durée des cours et du temps alloué à la correction des devoirs écrits. Il existe d'autres problèmes tels que la difficulté à concilier les horaires avec le rythme de vie des élèves. Par ailleurs, il est fatigant, pour un enseignant d'assumer deux classes de suite. Il est également constaté que l'absentéisme est plus important chez les enseignants soumis à cette formule de gestion des classes.

Toujours concernant l'influence de la double vacation sur les résultats des élèves, d'autres travaux ont également relevé l'effet négatif de cette variable. La plupart des travaux (Vespoor, 2005 ; Mingat et Suchaut, 2000 ; Kantabazé, 2006) ayant abordé la question concluent à un impact négatif de la pratique de la double vacation sur les acquisitions scolaires des élèves. Ces recherches, tout comme celles citées plus haut, mettent en avant la réduction du temps consacré à l'enseignement dans le cadre de la double vacation.

Cette thèse ne fait cependant pas l'unanimité dans tous les travaux. Bressoux (1994), à la suite de nombreuses recherches, trouve que les élèves réussissent mieux dans le système des classes à double flux. Contrairement à une opinion fréquemment entendue, les auteurs de nombreux travaux s'accordent à montrer que, dans les classes à cours double, les élèves y réussissent mieux que dans les classes à cours simple, aussi bien au niveau préélémentaire

(Leroy-Audouin, 1993) qu'élémentaire (Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 1990; Bressoux, 1993). De même, selon les résultats des travaux d'Eisemon, Schwille et Prouty (1989), l'effet de la double vacation est positif au Burundi (cités par Barahinduka, 2006).

Une étude de la Banque Mondiale (2010) trouve que l'effet de la pratique de la double vacation est ambigu sur les apprentissages scolaires. En effet, ce mode d'organisation pédagogique exerce un impact positif en quatrième année alors qu'il est négatif en sixième année. On note 5 points de plus sur le score dans le premier niveau et 18 points en moins sur le score du second. Mais une recherche effectuée sur 89 écoles secondaires de Malaisie a observé un léger effet négatif dans les écoles pratiquant la double vacation (Diambomba et al., 1996).

#### **3.4.2.2 Les classes multigrades**

Les classes multigrades consistent à regrouper ensemble des élèves de niveau éducatif différent. Elle est surtout employée dans le milieu rural qui connaît une faible fréquentation scolaire. Selon Mingat (2003), cette formule consiste à regrouper, sous un même toit et sous l'autorité d'un même enseignant, des élèves appartenant à plusieurs (deux ou davantage) classes de l'enseignement primaire. Si la formule précédente visait le milieu urbain dense, cette formule cible le milieu rural de faible densité de population. Dans ce contexte, le nombre des enfants à scolariser localement est faible. Les évaluations sur ce point présentent des résultats assez variés, la formule pouvant réussir dans un contexte et avoir une incidence négative dans l'autre. La raison est qu'elle peut être mise en œuvre de façon très différente.

Par exemple, au Népal, on a observé que l'enseignement en classe multigrade était caractérisé par un impact négatif de 12 points. Une analyse approfondie de l'utilisation du temps en classe a révélé que les maîtres en général s'occupaient, de façon alternée, des deux groupes d'élèves en envoyant en récréation un groupe pendant qu'ils enseignaient à l'autre. Les élèves avaient quasiment un enseignement à mi-temps et il n'est pas surprenant qu'ils aient obtenu de faibles résultats en fin d'année scolaire. Cette formule donne des résultats très négatifs car elle correspond en fait à une réduction drastique du temps scolaire dont on sait qu'il est très important pour les apprentissages.



A un autre extrême, la formule peut être mise en œuvre de façon organisée. Pendant que l'enseignant travaille avec un groupe d'élèves, les élèves d'un autre groupe travaillent, seuls ou en groupe, sur des exercices d'application ou sur des recherches. Puis il y a rotation et l'enseignant passe au travail direct avec le groupe qui faisait préalablement des exercices en ayant donné du travail à faire aux élèves avec lesquels il vient de travailler directement. Certaines séquences d'enseignement peuvent être suivies par les deux groupes. Donc l'organisation en cours multiples peut être pédagogiquement favorable si le concept est convenablement mis en œuvre (Mingat et Suchaut, 2000). L'enseignant ayant reçu une formation pour gérer cette formule, il dispose d'un jeu d'exercices d'application et de travaux à faire aux élèves. Dans ces conditions, les résultats d'évaluation montrent que la formule est positive puisque les élèves travaillent davantage (Mingat, 2003). On est donc dans un cas où la valeur du concept est bonne, mais où les conditions de mise en application peuvent être différentes alors que ce sont elles qui sont la clef du succès ou de l'échec de la formule du point de vue de la qualité.

Dans le même sens, Michaelowa (2003) relève des différences considérables entre les pays analysés pour ce qui concerne la mise en œuvre de l'enseignement multi niveaux. L'auteur indique que cette stratégie est utilisée lorsque le nombre d'élèves est trop faible pour créer des salles de classe distinctes pour chaque niveau. Les élèves de deux ou plusieurs niveaux sont ainsi pris en charge simultanément dans une même salle de classe. Il semble que cette stratégie n'a généralement pas d'effets négatifs sur les performances des élèves puisque le temps accordé à chaque élève peut être réduit mais ajusté de telle façon que tous les élèves puissent bénéficier de l'enseignement dispensé. Des exemples d'expériences de classe multi niveaux effectuées dans d'autres pays, dans les années 1990, montrent que cette formule peut être très efficace (UNICEF, 1999 ; Jarousse et Mingat, 1993). La réussite dépend, toutefois, des directives à donner aux enseignants sur la manière de procéder pour ajuster leur approche pédagogique à cette formule particulière. Dans l'ensemble, on retient que l'organisation des cours en classes multigrades est de nature à favoriser les apprentissages scolaires.

### 3.4.3 Le mobilier du maître et le matériel didactique

Parmi les facteurs de la réussite scolaire, les recherches en éducation considèrent le mobilier scolaire et le matériel didactique scientifique comme des éléments favorisant les apprentissages scolaires des élèves. Ainsi, pour bien dispenser les cours, l'enseignant a besoin d'un certain nombre de matériel didactique et d'équipements qui pourraient améliorer les conditions d'enseignement. Parmi ces matériels figurent le tableau, la règle, la craie, l'équerre et le compas pour le matériel didactique et le bureau, la chaise, le dictionnaire, la carte murale pour les équipements, c'est-à-dire le mobilier du maître (CONFEMEN, 2010b). A cela, il convient d'ajouter les pupitres pour les élèves et l'armoire de rangement.

Dans l'analyse de l'effet de cette variable sur les apprentissages, Fuller (1986) trouve que la disponibilité des pupitres pour les élèves présente une influence positive sur les résultats scolaires. Le même constat apparaît dans les travaux de la CONFEMEN. En effet, selon une étude de la CONFEMEN (2010b), le nombre d'élèves par place assise dans la classe pourrait influencer positivement la qualité des enseignements. L'analyse a montré que les élèves confortablement assis en classe de 5<sup>ème</sup> année seraient avantagés comparativement à leurs camarades dans les apprentissages scolaires (+19,7% points d'écart type). La relation est significative au seuil de 1%. Postlethwaite et Ross (1992) indiquent dans une étude menée au Zimbabwe que les écoles performantes sont suffisamment équipées en places assises (cités par Barahinduka, 2006). En plus des places assises, ces auteurs notent que la dotation des écoles en matériel didactique comme les crayons, les règles entre autres est de nature à favoriser les apprentissages scolaires.

Évaluant le système éducation des Comores, les auteurs du rapport de la CONFEMEN (2010b) ont révélé que la dotation de la classe de 5<sup>ème</sup> année en mobilier (bureau, chaise, armoire) influencerait positivement les acquisitions scolaires (+16,7% points d'écart type). La relation est significative au seuil de 5%. Au Burkina Faso aussi, le rapport de la CONFEMEN (2009) indique, toutefois, que ces équipements n'ont d'effet qu'en 2<sup>ème</sup> année quelle que soit la discipline. D'après l'analyse du rapport, les classes les mieux équipées présentent des élèves qui réussissent davantage. En 5<sup>ème</sup> année, cet effet s'estompe, les enseignants ont cependant toujours besoin de ces équipements pour une bonne qualité des enseignements.

Lemrabott (2003) observe, dans le même sens, que l'équipement de la salle en matériels et en fournitures scolaires favorise la progression des élèves, mais cet effet est significatif seulement en arabe (1,1 point). C'est le cas d'une autre étude réalisée au Botswana dans 51 écoles. L'analyse des résultats montre que les performances tendent à être meilleures dans les écoles disposant des salles de classe, de bureaux et de livres en nombre suffisant (Diambomba et al. 1995).

Cette influence positive du mobilier scolaire n'est cependant pas partagée par certains auteurs. Au Togo, Jarousse et Mingat (1989) n'ont par exemple pas trouvé d'effet notable du mobilier et du petit matériel sur la réussite scolaire. C'est le cas de l'étude de la CONFEMEN (2010b) qui n'a identifié aucun effet des matériels didactiques sur les performances des élèves. Ainley (1987) fait le même constat en soulignant qu'il n'existe pas, dans la recherche, de preuves tangibles d'un effet sensible du matériel des écoles sur la réussite scolaire (cité par Anderson, 2004). Il semble que l'environnement matériel influence plutôt les acteurs de la classe à savoir les enseignants et les élèves qui influent, à leur tour, sur la nature et la quantité de l'apprentissage scolaire.

C'est dire que l'influence de l'environnement matériel sur les acquisitions scolaires est donc indirecte. Pour Anderson (2004), il existe néanmoins de nombreux indices démontrant que l'environnement matériel de l'école ou de la classe peut influencer sur le comportement des individus et sur leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage. Dans le cas des échanges entre les élèves, par exemple, la disposition matérielle de la classe peut faciliter le débat (disposition en cercle) et non l'entraver (disposition statique en rangs et en colonnes).

#### **3.4.4 Le manuel scolaire**

Le manuel scolaire apparaît, dans de nombreux travaux, comme un facteur favorisant les acquisitions des élèves. Pour vérifier cette idée, Mingat et Suchaut (2000) ont analysé, sur la base des résultats de quinze recherches empiriques réalisées dans treize pays francophones, les informations concernant l'efficacité pédagogique des manuels scolaires. Ces auteurs ont examiné d'une part la possession individuelle du manuel et d'autre part l'impact du manuel d'une discipline donnée (la langue d'enseignement et les mathématiques) sur les acquisitions

scolaires dans cette même discipline. Les résultats indiquent que la disposition personnelle d'un manuel par l'élève a plus d'effet, d'une part, dans le domaine de la langue que dans celui des mathématiques et, d'autre part, dans les premières années de l'enseignement primaire. L'explication avancée tient au fait que pour apprendre à lire, il faut lire alors que l'exercice individuel de lecture implique le livre. Ce n'est pas le cas des mathématiques pour lesquels l'exercice individuel peut être donné au tableau.

Au-delà de l'impact individuel, les auteurs ont abordé un point concernant la proportion d'élèves qui, au sein de la classe, disposent d'un livre. L'analyse des études qui ont examiné ce facteur a montré l'existence d'un effet positif de cette variable particulièrement dans le domaine de la langue. Le constat est que si une proportion importante d'élèves possède un livre, chaque élève profite d'un contexte favorable aux acquisitions, même pour les élèves qui ne possèdent pas personnellement le manuel. Il s'agit là d'un effet contextuel. Une explication possible pourrait être un effet de partage entre les élèves. Une autre raison est liée au fait que la stratégie pédagogique des enseignants varie en fonction du degré de disponibilité de manuels par les élèves. Lorsqu'il y a peu de manuels, le maître affiche une pédagogie fondée sur le tableau. Il centre, par contre, son enseignement sur les manuels si beaucoup d'élèves en possèdent. Dans certaines études, on a testé la possibilité d'effets croisés interdisciplinaires. Il s'agit de déterminer si la possession d'un manuel dans une discipline pouvait exercer une influence dans une autre discipline. On observe que le livre de langue exerce une influence positive sur les acquisitions en mathématiques, mais pas l'inverse.

Toujours concernant l'effet de cette variable, Mingat (2003) mentionne, dans son analyse de la politique de la qualité de l'éducation, qu'il existe une forte convergence des études empiriques pour souligner que les manuels scolaires constituent le meilleur facteur pour améliorer les apprentissages des élèves. Les observations empiriques indiquent que le manuel de mathématiques des élèves a peu d'impact; par contre, on note que le guide du maître est important. De façon plus générale, l'importance du guide du maître est avérée car il s'agit d'une manière simple de lui indiquer sans ambiguïté les contenus de programme qu'il doit transmettre aux élèves. Aussi le guide permet-il d'assurer un minimum d'homogénéité dans les enseignements dispensés par des enseignants de caractéristiques et de formations variées. Concernant les sciences, le livre pour les élèves apparaît important en ce sens que l'enseignant

ne peut généralement pas illustrer le contenu de son enseignement que sur la base des documents.

La question de la proportion des élèves qui devraient disposer des manuels est également abordée dans la littérature. Selon Mingat (2003), les travaux empiriques plus récents suggèrent qu'il est important que tous les élèves disposent de manuels. Il est observé que si les manuels ne sont pas disponibles pour tous les enfants, les maîtres ont tendance à changer de stratégies pédagogiques, comme l'ont souligné Mingat et Suchaut (2000). Ils utilisent par exemple une pédagogie dans laquelle la parole du maître est la source principale de connaissances ; dans ce contexte les manuels n'ont qu'un rôle complémentaire et les bénéfices sont limités aux élèves qui les possèdent. Par contre, quand tous les élèves disposent de manuels, la pédagogie peut changer et le maître peut s'appuyer sur ces documents pour son enseignement. Il est certes important que tous les élèves disposent de manuels en vue de faciliter les apprentissages scolaires, mais les problèmes de moyens se posent avec acuité. Il faut noter que les prix des manuels sont souvent prohibitifs pour les parents d'élèves dans le contexte africain. C'est pourquoi il ressort des recommandations de certaines études réalisées en Afrique qu'il apparaît aujourd'hui préférable que ces manuels soient fournis gratuitement aux élèves. Mais cette idée reste un véritable défi pour la plupart des systèmes éducatifs africains.

Sur la base des données de la CONFEMEN, Michaelowa (2003) montre également que les livres scolaires révèlent une relation positive avec les apprentissages scolaires. L'auteur conclut que l'effet du livre sur les apprentissages est avéré mais il est surtout marqué en français. La littérature disponible sur le sujet suggère d'ailleurs que l'élève pourrait obtenir des performances bien supérieures à celles présentées plus haut si le français était remplacé par la langue de l'élève pendant les premières années du primaire (Michaelowa, 2003). Cela signifie, selon Naumann et Wolf (2001), que les manuels scolaires rédigés en langues locales peuvent être plus efficaces que les manuels en français notamment pour les petites classes (cités par Michaelowa, 2003).

L'auteur indique par ailleurs que les variables utilisées pour mesurer la disponibilité des livres de classe ne sont pas toujours les mêmes. Ainsi, dans certaines études, il s'agit de la possession d'un livre de classe par élève alors que dans d'autres études la variable pertinente est le pourcentage d'élèves ayant des livres dans une classe donnée. Cette dernière spécification repose sans doute sur la théorie dite de l'effet de pairs. Selon cette théorie, les élèves qui ne possèdent pas de livres peuvent bénéficier du livre de leur voisin. Utilisant cette variable, Michaelowa (2001) aussi fait observer que les élèves d'une classe donnée qui possèdent chacun un livre de français et de maths ont des résultats supérieurs de 6.6 à 8 points de pourcentage à ceux des élèves qui n'ont aucun livre.

L'effet des manuels scolaires apparaît aussi dans l'analyse menée par Suchaut (2002) sur la question. L'auteur conclut que la dotation des élèves en manuels scolaires accroît la qualité des apprentissages. Une simulation effectuée sur un échantillon d'élèves mauritaniens montre qu'une dotation complète en manuels scolaires (tous les élèves d'une classe et un livre pour le maître) permettrait d'augmenter de plus de 15% la couverture des programmes. Cela suppose à notre sens que les résultats scolaires s'en trouveraient positivement affectés. La relation entre les deux variables est également analysée dans les travaux de la Banque Mondiale (2010) dont les conclusions indiquent que la disponibilité du manuel de français se révèle être positivement liée aux résultats des élèves. En clair, selon l'analyse du rapport, la possession d'un livre de lecture par l'élève s'avère bénéfique, toutes choses égales par ailleurs, pour les apprentissages en sixième année. Elle serait de l'ordre de 8 points de plus sur le score moyen pour un élève disposant d'un livre de lecture par rapport à un autre qui n'en dispose pas.

Une des toutes premières études randomisées, réalisée au Kenya en 1995 par Michael Kremer, qui a consisté à évaluer l'impact de la distribution des manuels, n'a cependant pas trouvé de résultats probants (Duflo, 2010). Kremer n'ayant pas cru aux résultats obtenus, a reproduit l'expérimentation avec un échantillon plus grand. Mais en dépit de tous ces efforts, les résultats ont montré que les enfants ne tiraient aucun bénéfice de l'accès aux manuels scolaires. Mais en examinant de façon plus approfondie les données, on s'aperçoit que les manuels aident tout de même les enfants qui étaient déjà en avance sur les autres avant la distribution des manuels. Un autre fait à noter est que l'anglais, langue d'enseignement au

Kenya, est en fait la troisième langue des enfants vivant en zone rurale. Or les manuels scolaires sont en anglais, bien que la plupart des élèves le maîtrisent très mal. Ceci pourrait par exemple expliquer pourquoi seuls les meilleurs élèves ont pu tirer parti des manuels offerts.

Quant aux travaux de la CONFEMEN, ils sont parvenus à des résultats mitigés concernant l'effet du manuel scolaire sur les apprentissages. L'analyse des résultats montre qu'aux Comores par exemple les élèves de deuxième année disposant de livres de lecture personnels auraient amélioré significativement leur niveau de français de 13,6% d'écart type en moyenne (CONFEMEN, 2010a). Dans le cas du Burkina Faso, l'effet est significatif uniquement en français avec +11,1% de l'écart type (CONFEMEN, 2009). Le rapport du Sénégal montre par contre un effet contrasté de l'utilisation du manuel scolaire. En 2<sup>ème</sup> année, l'utilisation du livre de lecture permet d'augmenter les résultats de fin d'année de 22,5% d'écart type. Le livre de lecture favorise aussi les résultats en mathématiques avec 16,7% d'écart type. Mais en 5<sup>ème</sup> année, ni le manuel de français ni celui de mathématiques n'a d'impact sur les résultats des élèves (CONFEMEN, 2007). Pour sa part, Kantabazé (2010) trouve que l'élève qui ne possède pas de manuel personnel de français est plus exposé au redoublement que l'élève qui en est doté. C'est dire que la possession personnelle de manuel contribue à améliorer les performances scolaires de l'élève.

L'analyse des travaux réalisés sur ce point montre que les résultats sont divergents quant à l'influence du manuel scolaire sur les apprentissages des élèves. Cette divergence suscite l'idée de savoir si les livres mis à la disposition des élèves sont efficacement utilisés en classe. L'on pourrait se demander si les enseignants sont suffisamment formés pour utiliser ces livres. Concernant les guides pédagogiques distribués aux enseignants sont-ils assez explicites et complets afin de permettre à ces derniers de mieux les exploiter ? C'est pourquoi Lockheed et Verspoor (1990) soulignent que le simple fait de fournir des livres scolaires ne garantit pas qu'ils seront utilisés. L'idée est de veiller à ce que les enseignants à qui ces livres sont destinés soient formés pour pouvoir les utiliser. Donc le tout n'est pas de donner des manuels scolaires, mais encore faudrait-il les utiliser efficacement ? Ces interrogations pourront peut-être expliquer en partie pourquoi les résultats des études sont divergents.

## Synthèse

Ce chapitre a permis d'identifier un certain nombre de facteurs susceptibles d'influer sur les performances scolaires des élèves. Partant, il a mis en évidence les facteurs déterminant l'efficacité des écoles. Ainsi, il apparaît globalement que certaines caractéristiques liées à l'élève, à l'enseignant, à l'établissement scolaire et à la classe se présentent comme des facteurs favorisant les apprentissages scolaires.

L'analyse du chapitre fait ressortir que certaines caractéristiques personnelles des élèves semblent être des facteurs liés aux acquisitions scolaires. Parmi ces facteurs, il ressort de nombreux travaux que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue un atout majeur pour la réussite scolaire. Concernant l'effet du genre de l'élève, la majorité des études concluent que les garçons réussissent mieux dans le contexte africain que les filles. Celles-ci seraient désavantagées par certaines considérations sociales et économiques. Pour ce qui est du redoublement, plusieurs chercheurs en éducation lui attribuent un caractère négatif.

En ce qui concerne les caractéristiques des enseignants, les travaux ont examiné le profil de ces derniers et leurs pratiques pédagogiques. Dans le cas du profil des enseignants, il semble qu'il n'y a pas de différence notable d'acquisition pour les élèves selon le statut des enseignants. Pour ce qui est de l'ancienneté de l'enseignant, son effet serait positif jusqu'à une certaine valeur moyenne puis elle n'aurait plus d'incidence sur les apprentissages scolaires. Concernant la formation académique et professionnelle des enseignants, les études s'accordent presque toutes pour montrer la faible sinon l'absence d'influence de ces variables sur les acquisitions des élèves. Il semble plutôt que c'est la motivation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques qui sont à même d'influencer les acquisitions des élèves.

En effet, plusieurs travaux ont conclu à l'existence d'une relation positive entre la quantité du temps d'apprentissage et les résultats des élèves. Toutefois, certaines études adoptent un point de vue différent dans la mesure où en accordant plus d'heures d'enseignement on n'obtient pas forcément les meilleurs résultats scolaires. Tout dépend de l'utilisation que l'on fait du temps d'enseignement. La fréquence des évaluations est également un vecteur par lequel



transitent les savoirs de l'enseignant vers l'élève. Mais le poids de ces différents facteurs pris isolement reste faible pour expliquer la différence dans les acquisitions scolaires. C'est donc en agrégeant les caractéristiques liées à l'enseignant que l'on peut mieux déterminer la plus value apportée par ce dernier.

L'analyse des caractéristiques de l'établissement scolaire montre que le rôle du chef d'établissement, appréhendé par son expérience professionnelle et son style de gestion, la fréquence des réunions entre les enseignants et le directeur et les relations entre établissement scolaire et parents d'élèves sont des facteurs favorisant les apprentissages au sein d'un établissement. Concernant les caractéristiques de la classe, si certains travaux ont montré l'impact de la réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire, de nombreuses recherches réalisées sur la question ont montré qu'il n'existe pas une relation directe entre la taille de la classe et la qualité des résultats. Par contre la disponibilité du manuel scolaire pour les élèves semble être un atout dans le cadre des apprentissages scolaires.

En somme, les différents auteurs ont examiné dans ce chapitre les facteurs susceptibles d'améliorer les apprentissages des élèves mais ils se sont peu interrogés sur les relations entre ces facteurs et le type de public d'élèves concerné. Il importe donc de chercher à savoir si ce sont les facteurs sus présentés qui déterminent la réussite scolaire ou si ce sont les caractéristiques propres des élèves accueillis dans les établissements qui font la différence. Enfin, même lorsqu'on a acquis une certitude raisonnable quant à l'effet positif de certains facteurs sur la réussite scolaire, cela ne signifie pas pour autant que l'on sache comment intervenir pour accroître l'effet de ces facteurs. C'est dire que la théorie a dégagé un certain nombre de facteurs associés positivement aux apprentissages scolaires mais pourrait-on conclure qu'ils constituent un modèle à appliquer dans un établissement pour améliorer le niveau d'acquisition des élèves ? Il importe aussi de savoir quelle est la durée de l'effet de ces facteurs dans le temps. Apporter des éléments des réponses à ces questions permet de se fixer par rapport à certains facteurs identifiés par le courant de l'école efficace.

**Tableau 3.3 : Récapitulation des résultats des études scientifiques et des enquêtes internationales relatives aux facteurs qui affectent la réussite scolaire**

|              | 1      | 2  | 3 | 4  | 5 | 6 | 7  | 8  | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |   |
|--------------|--------|----|---|----|---|---|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| <b>CELEV</b> |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| AGE          |        |    |   |    | - |   |    | x  |   |    |    |    |    |    |    |    |    | ns |    |    | +  |    |    |    |    |    |   |
| GENRE        |        | x  |   | +  | x |   |    |    |   |    | x  |    |    |    |    |    |    | x  |    |    |    | -  |    |    |    |    |   |
| SCOL         |        | ns |   |    |   |   |    | +  |   |    |    |    |    |    |    | +  |    |    |    |    |    | x  |    |    |    |    |   |
| PLE          |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    | x  |    |    |    |    |    |    | x  |    |    | +  | +  |    |    |    |    |   |
| <b>CIENS</b> |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| GENRE        |        |    | x |    |   | x |    | x  |   |    | x  |    |    |    |    | -  |    | +  |    |    | x  | +  |    |    |    |    |   |
| STE          |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | +  | +  |    |    |    |    |   |
| EXP          | +      | +  | + |    |   | + | -  |    | x |    |    |    |    |    | +  | ns |    |    |    |    | +  | x  | ns |    |    | +  |   |
| FCE          |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    | +  |    |    |    |    | +  | x  |    |    | +  |    |   |
| FAI          | n<br>s |    |   |    |   | + | ns |    | - |    |    |    |    | ns | ns | Ns |    |    |    |    | ns | ns | ns | ns |    | +  |   |
| FOP          |        |    |   |    |   | + |    |    |   |    |    | ns |    |    |    | ns | ns |    |    |    | -  | ns | ns |    |    |    |   |
| <b>PPE</b>   |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| GTS          | x      | x  | x |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    | x  |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| FDE          | +      |    | + |    |   |   |    |    |   |    | +  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| <b>CEC</b>   |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| STECO        |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | +  |    |    |    |   |
| SIE          |        |    |   | ns |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | +  | +  |    |    |    |    |   |
| EQE          |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    | ns |    |    |    |    | x  | +  |    |    |    |    |   |
| EXPD         |        |    |   |    |   | x |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | +  |    |    |    |    |   |
| SGEST        |        | +  |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | +  |    |    |    |    |   |
| FRE          | x      |    |   |    |   |   |    |    |   | +  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | -  |    |    |    |    |   |
| RSCO         | x      | x  |   |    |   | x |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | x  |    |    |    |    |    |    |   |
| REP          | x      |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | +  |    |    |    |    |   |
| <b>CCLA</b>  |        |    |   |    |   |   |    |    |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| TCLA         | x      | x  |   |    |   |   |    | -  |   |    |    | ns | +  |    |    | -  |    | -  | x  |    | -  | -  |    |    | -  | +  | + |
| DMS          |        | x  |   |    |   |   |    | +  |   |    |    |    |    |    |    | +  |    |    |    |    | +  | +  |    |    |    | +  |   |
| MSMD         |        |    |   |    |   |   |    | ns |   |    |    |    |    |    |    |    |    | +  | x  |    | x  |    |    |    |    |    |   |
| OPCLA        | +      | x  |   | +  |   |   |    |    |   |    | +  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | -  | -  | x  | -  |    |    |   |

## Légende :

+ : relation positive et significative

- : relation négative et significative

ns : relation non significative

x : variable étudiée

CELEV : Caractéristiques Elève ; AGE : Age ; GENRE : Genre ; SCOL : Scolarité Antérieure ; PLE : Pratique Langue Enseignement ; CIENS : Caractéristiques Individuelles Enseignant ; GENRE : Genre ; STE : Statut Enseignant ; EXP : Expérience Professionnelle ; FCE : Formation Continue Enseignant ; FAI : Formation Académique Initiale ; FOP : Formation Professionnelle ; PPE : Pratiques Pédagogiques Enseignant ; GTS : Gestion Temps Scolaire ; FDE : Fréquence des Evaluations ; CEC : Caractéristiques Ecoles ; STECO : Statut Ecole ; SIE : Site Implantation Ecole ; EQE : Equipement Ecole ; EXPD : Expérience Professionnelle du Directeur ; SGEST : Style de Gestion ; FRE : Fréquence des Réunions Pédagogiques ; RSCO : Rythme Scolaire ; REP : Relations Etablissement / Parents d'Elèves ; CCLA : Caractéristiques Classes ; TCLA : Taille Classes ; DMS : Disponibilité Manuels Scolaires ; MSMD : Mobilier Scolaire et Matériels Didactiques ; OPCLA : Organisation Pédagogique de la Classe.

1- Bressoux (1994, 1995, 2002, 1990)

2- Suchaut (2008, 2009, 2002, 1996, 2004)

3- Duru Bellat (2001, 2004, 1992, 1993)

4- Mingat (2003, 1994, 1993, 1984)

5- Leroy-Audouin et Suchaut (1994)

6- Bernard (2004, 2007)

7- Blatchford, P., Bassett, P. et al. (2004)

8- Jarousse et Mingat (1989)

9- Duru-Bellat et Leroy-Audouin (1990)

10- Cousin (1996, 2008)

11- Carron et Châu (1998)

12- Schiefelbein et Simmons, (1981)

13- Hanusek (1998)

14- Krueger (1999)

15- Rivkin, Hanusek et Kain (2005)

16- Mingat et Suchaut (2000)

17- Duru Bellat et Mingat (1994)

18- Lemrabort (2003)

19 Diambomba et (1996)

20 Michaelowa (2000b, 2003)

21 PASEC

22 Mingat et Leroy-Audouin (1995)

23 Sall (1996)

24 Angrist et Lavy (2001)

25 Kantabazé (2010)

26 Barahinduka (2010)

Ce tableau synthétique indique que les études scientifiques et les enquêtes internationales analysent les facteurs explicatifs des performances scolaires à travers certaines dimensions. Parmi ces dimensions figurent (a) les caractéristiques de l'élève, (b) les caractéristiques individuelles de l'enseignant, (c) les pratiques pédagogiques de l'enseignant, (d) les caractéristiques de l'école, (e) les caractéristiques de la classe.

La lecture du tableau nous éclaire sur le fait que les caractéristiques liées aux élèves, à l'enseignant, à l'établissement et à la classe sont plus déterminantes dans la réussite scolaire particulièrement pour les pays en développement dont le Mali. Concernant les élèves, le genre apparaît comme la caractéristique la mieux étudiée. Au niveau des enseignants, les caractéristiques individuelles et les pratiques pédagogiques, c'est-à-dire le processus d'enseignement, sont celles qui apparaissent comme les facteurs les plus étudiés dans la littérature. S'agissant de ce point, l'on retient que les facteurs les mieux analysés sont essentiellement l'ancienneté, le niveau académique et la formation professionnelle de l'enseignant.

Les caractéristiques de l'établissement sont également abordées dans les études scientifiques mais rarement dans le contexte des pays en développement. Parmi les caractéristiques les plus étudiées à ce niveau, on retient : le rôle du directeur, l'équipement de l'école, la fréquence des réunions pédagogiques et la relation avec les parents d'élèves. Dans le cas des caractéristiques de la classe, la taille de la classe et la disponibilité du manuel scolaire sont les facteurs les plus évoqués dans la littérature. Comme on le constate, les différentes études scientifiques et les enquêtes internationales convergent dans l'étude des différents facteurs concernant l'élève, l'école, l'enseignant et la classe. L'analyse montre que ces différents facteurs sont ceux qui sont largement abordés dans le courant de l'école efficace qui sert par ailleurs de modèle théorique pour la présente recherche.

## Chapitre IV : Hypothèses et méthodologie de la recherche

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté et analysé les facteurs explicatifs de la réussite scolaire. Les théories qui les sous-tendent ont également été examinées. Ce chapitre porte sur les objectifs et hypothèses de la recherche. Il tentera d'élucider les objectifs poursuivis avant d'évoquer les hypothèses de travail qui seront testées à partir des données collectées sur le terrain. Il sera aussi question de l'opérationnalisation des différentes variables identifiées afin de faciliter leur compréhension pour l'analyse et l'interprétation des résultats. Le chapitre fait enfin mention de la méthodologie de recherche qui déterminera les méthodes retenues pour analyser et interpréter les résultats issus de l'enquête de terrain. La constitution de l'échantillon, le choix des instruments d'enquête et la méthode d'analyse des données seront ainsi développés dans cette section.

### 4.1 Objectifs et hypothèse de la recherche

Cette section évoque les objectifs poursuivis par la présente recherche et les hypothèses de travail qui seront testées à partir des données issues de l'enquête réalisée sur le terrain. Partant des hypothèses retenues, nous tenterons d'opérationnaliser les différentes variables dans la perspective de l'analyse et de l'exploitation des données collectées.

#### 4.1.1 Les objectifs de la recherche

L'objet de cette recherche est d'identifier les facteurs scolaires et non scolaires les plus efficaces au niveau de l'enseignement secondaire. Notre objectif général est d'analyser et d'expliquer les différences de performances scolaires entre les élèves des classes de la 11<sup>ème</sup> année Langue et Littérature pour mieux comprendre les déterminants de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire au Mali.

En plus de cette volonté de compréhension du phénomène, ce travail de recherche poursuit deux objectifs spécifiques. Dans un premier temps, il s'agit de mettre en évidence le niveau de performances scolaires des élèves des classes enquêtées. En second lieu, la recherche se

propose de mettre en relation les scores des élèves en Français et en Anglais avec les conditions d'enseignement existant au niveau des établissements scolaires.

En référence aux objectifs poursuivis, la question-problème générale qui orientera cette recherche est la suivante : **Quelles caractéristiques de l'établissement scolaire influencent, de manière déterminante, l'efficacité des apprentissages, traduite en performances scolaires, dans les établissements d'enseignement secondaire du Mali ?** En d'autres termes, nous tenterons de savoir s'il existe une relation positive entre les caractéristiques de l'établissement scolaire et les résultats obtenus par les élèves aux compositions scolaires.

#### **4.1.2 Les hypothèses de la recherche**

A cette étape des différentes réflexions menées sur le sujet et en référence à la revue de la littérature, nous pouvons à présent dégager certains facteurs scolaires et non scolaires à prendre en considération dans le cadre de cette étude. Il s'agit, en fait, des facteurs analysés au niveau de la réflexion théorique de cette recherche et qui se trouvent être pertinents dans le contexte du système éducatif malien. Ainsi, nous tentons de montrer que les facteurs scolaires et non scolaires, appréhendés ici par l'environnement pédagogique et social des élèves, déterminent, de manière significative, les performances scolaires des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire du Mali. Notre hypothèse est que l'effet de ces facteurs, comprenant certaines caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements et des classes, est un élément important d'explication des acquisitions scolaires.

Dans cette recherche, l'hypothèse générale s'intéresse particulièrement aux facteurs internes et externes à l'établissement scolaire. Mais les concepts utilisés pour exprimer l'hypothèse restent encore plus engobants et ne permettent pas sa vérification. Il s'avère donc indispensable, dans le souci d'une compréhension pratique de l'hypothèse générale, de dégager des hypothèses secondaires afin d'opérationnaliser les concepts de l'environnement social et pédagogique des élèves. L'environnement social des élèves traduit en fait les caractéristiques personnelles des élèves tandis que l'environnement pédagogique est appréhendé par les caractéristiques de l'enseignant, de l'établissement scolaire et de la classe. La section suivante tentera donc d'opérationnaliser les variables de l'étude. Les facteurs qui

font l'objet de cette analyse sont ceux qui nous paraissent les plus pertinents dans le contexte du système éducatif du Mali. L'analyse critique de la littérature nous a conduits à émettre le jeu d'hypothèses suivantes :

### *Les caractéristiques personnelles des élèves*

L'opinion la plus répandue tente, de façon courante, d'établir une relation entre les caractéristiques personnelles des élèves et leurs résultats scolaires. C'est pourquoi il nous paraît important d'opérationnaliser cette macro variable appréhendée dans le cadre de cette recherche par : le genre et l'âge de l'élève, le degré d'usage du français dans la famille ainsi que les antécédents scolaires de l'élève.

- Le genre de l'élève : Plusieurs chercheurs font observer que les filles et les garçons ne réussissent pas dans les mêmes conditions d'apprentissage. De façon générale, certains auteurs (Carron et Chau, 1998 ; Heyneman, 1981 ; Grisay, 1984 ; Gimeno, 1984; Diambomba et Ouellet, 1992 ; Sall, 1996) ont observé qu'en général les garçons réussissent mieux que les filles. Mais les travaux réalisés par le PASEC dans le cadre de l'évaluation des systèmes éducatifs de certains pays francophones africains sont parvenus à des résultats mitigés en ce qui concerne les effets de cette variable. Les chercheurs évoquent divers facteurs pour expliquer la différence de performances scolaires entre les filles et les garçons. Il semble que les raisons avancées pour expliquer cette différenciation tiennent à des considérations sociales et non pas biologiques (Heyneman, 1981). Dans la plupart des pays en développement, les familles ont en général beaucoup moins d'ambitions pour les filles que pour les garçons. Les études indiquent aussi que les charges domestiques sont très généralement confiées aux filles. Le faible niveau d'apprentissage des filles pourrait aussi s'expliquer par le découragement des parents de scolariser leurs filles à cause des risques encourus par ces dernières à l'école ou sur le trajet. Partant de ces différents facteurs, nous avons retenu de vérifier l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°1** : Les performances scolaires des garçons sont plus élevées que celles des filles.

- L'âge de l'élève : De nombreux travaux révèlent que l'âge de l'élève influence les résultats scolaires. Les résultats de certains travaux (Banque Mondiale, 2010 ; Jarousse et Mingat, 1989 ; MEN, 2006 ; Schwille, 1991) montrent dans la plupart des cas que les élèves les plus âgés réussissent mieux que leurs camarades qui le sont moins. Suchaut (2004) souligne, à ce sujet, que l'âge manifeste des différences de maturité très sensibles d'un élève à l'autre. C'est pourquoi les conclusions des auteurs semblent indiquer que les élèves âgés réussissent mieux que les autres. Mais par la suite, certains auteurs expliquent les raisons de la faible performance des élèves âgés par le fait que ces élèves auraient accumulé trop de redoublements dans les années antérieures. Ce qui affecte négativement leur image de soi, leur motivation, leurs attentes scolaires et leur attitude vis-à-vis de l'école. Ils deviennent des élèves qui ont tendance à se déprécier et à tomber quelque peu dans le manque de confiance en soi. De ce fait, les performances scolaires sont à l'avantage des élèves plus jeunes comme le constate Mingat (1984). L'auteur mentionne que les enfants plus âgés ne réussissent pas mieux que les autres. Sall (1996) a également trouvé que les étudiants les plus jeunes (17-21 ans) obtiennent généralement de meilleurs résultats par rapport aux plus âgés (21 ans et plus). Pour les raisons évoquées plus haut, nous envisageons de tester l'hypothèse qui suit :

**Hypothèse de recherche n°2 :** Les élèves moins âgés réussissent mieux que les élèves plus âgés

- La pratique de la langue d'enseignement à la maison : Les recherches en éducation montrent que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue un atout pour la réussite scolaire. Les enfants dont les parents savent lire et écrire régulièrement le français ont généralement de meilleurs résultats scolaires (Carron et Chau, 1998). Dans une étude réalisée sur la qualité de l'éducation dans le cas de cinq pays d'Afrique Francophone, Michaelowa (2000b) relève également que le coefficient de la variable « Français » indiquant si la langue française est parlée en famille, est positif et significatif dans toutes les régressions effectuées. C'est dire que les enfants pratiquant la langue d'enseignement à la maison sont avantagés dans les cours de français et dans toutes les autres disciplines qui s'enseignent dans cette langue. Les travaux du PASEC aussi estiment que la pratique de la langue d'enseignement à domicile (notamment le français) augmente les acquisitions scolaires. Même si dans le contexte des pays en développement, comme le Mali, il n'est pas fréquent que le français soit la langue parlée dans

la famille, les élèves qui ont l'opportunité de pratiquer cette langue à domicile ont une certaine facilité à comprendre le discours de l'enseignant. C'est pourquoi nous formulons notre hypothèse de la manière suivante :

**Hypothèse de recherche n°3 :** Les élèves qui parlent le français à la maison réussissent mieux à l'école que les élèves qui pratiquent une langue locale.

- Les antécédents scolaires de l'élève : Il ressort des résultats de travaux du PASEC que le redoublement présenterait des faiblesses pédagogiques ne permettant pas aux élèves doublant la classe d'évoluer en même temps que leurs camarades. L'analyse indique que le redoublement ne leur permet pas de rattraper le niveau de leurs camarades qui n'ont pas redoublé. Heyneman (1981) et Schiefelbein et Simmons (1981) ont révélé que le redoublement a un effet négatif sur les apprentissages ultérieurs. Pour Gimeno (1984), le redoublement influe négativement non seulement sur le rendement de l'élève mais aussi sur l'image que ce dernier a de lui-même. Dans une tentative d'explication du phénomène, l'auteur indique que le redoublant ressent une frustration profonde quand il est séparé de ses camarades de classe. Il n'a plus le courage ni la volonté d'apprendre quand il n'abandonne pas ses études en quittant l'école. En somme, Michaelowa (2003) conclut que le redoublement ne peut pas améliorer significativement la performance d'un élève puisque ceux ayant redoublé plusieurs fois progressent moins vite que leurs camarades au cours de l'année. Cette analyse nous conduit à émettre l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°4 :** Les élèves ayant doublé la classe de 11<sup>ème</sup> année réussissent moins que les élèves qui n'ont pas doublé.

### ***Les caractéristiques de l'enseignant***

Les recherches en éducation concordent pour montrer que les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants appelées aussi les *effets maîtres* s'avèrent importants dans la réussite scolaire. Cette thèse nous paraît plus pertinente dans le contexte des pays en développement dont le Mali qui fait l'objet de la présente étude. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser un certain nombre de caractéristiques des enseignants.



- Statut de l'enseignant : Les travaux menés par le PASEC dans un certain nombre de pays africains ont largement étudié la question. Ainsi, les résultats des analyses réalisées au Mali ont révélé que les enseignants contractuels sont plus efficaces que leurs collègues fonctionnaires. Bourdon, Frölich et Michaelova (2007) ont abouti à une conclusion mitigée sur le sujet. Ces auteurs observent que les élèves des enseignants contractuels sont relativement plus efficaces que les enseignants titulaires dans le cas des résultats des élèves les plus faibles, alors que les enseignants titulaires ont tendance à faire davantage progresser les élèves d'un bon niveau initial. Il est tout de même à noter que de façon empirique les enseignants fonctionnaires sont supposés être plus performants que leurs collègues contractuels. Cette appréciation tient au fait qu'ils sont dans la plupart des cas des professionnels de l'enseignement et aussi mieux rémunérés que les contractuels. De ce point de vue, nous envisageons de tester l'hypothèse qui suit :

**Hypothèse de recherche n°5 :** Les élèves des enseignants fonctionnaires réussissent mieux que ceux encadrés par les enseignants contractuels dans les établissements d'enseignement secondaire.

- L'ancienneté professionnelle : L'expérience constitue une des caractéristiques de l'enseignant qui influence les performances scolaires. Il est généralement admis que les élèves encadrés par des enseignants ayant un certain nombre d'années d'ancienneté (onze à quinze ans selon les auteurs) dans la carrière obtiennent de meilleurs résultats. Bernard (2007) cité par Diop (2011) souligne que les élèves dont les enseignants jouissent de 20 ans d'ancienneté ont des résultats en moyenne 3% plus élevés que ceux encadrés par des enseignants moins « anciens » dans la carrière. Bressoux (1990) aussi fait le constat que l'ancienneté du maître influence positivement la progression des élèves en CP aussi bien en français qu'en mathématiques. Ces résultats ne concordent pas avec les conclusions auxquelles sont parvenues d'autres travaux. Blatchford, Basset et al. (2004) constatent qu'il n'existe aucune preuve que des caractéristiques des enseignants telles l'expérience exercent une influence sur une discipline quelconque concernant les performances scolaires des élèves. Aux yeux de Mingat et Suchaut (2000), l'ancienneté des enseignants ne semble pas avoir d'influence sur les acquisitions des élèves. Il semble qu'après une quinzaine d'années d'exercice, la lassitude du métier, l'intensification des activités familiales et sociales engendrent une

diminution de l'efficacité des enseignants. Les travaux de la CONFEMEN (2009) concluent, en effet que quelle que soit la discipline une ancienneté élevée du maître présente des acquisitions scolaires moindres chez les élèves. Partant de cette réflexion, nous tenterons de tester l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°6 :** L'ancienneté professionnelle de l'enseignant n'exerce aucune influence sur les performances scolaires des élèves.

- Formation académique : Il ressort des différentes recherches réalisées sur le sujet que cette variable a été largement étudiée aussi bien dans le contexte des pays développés que dans celui des pays en développement. Dans le premier cas, les études (Krueger, 1999 ; Blatchford, Basset et al., 2004 ; Mingat et Leroy-Audouin, 1995) s'accordent presque toutes pour montrer la faible sinon l'absence d'influence du niveau académique de l'enseignant sur les acquisitions des élèves. Les résultats obtenus dans le second cas semblent également montrer un faible effet de la formation académique sur les apprentissages scolaires (Bernard et al., 2004 ; Brossard, Ledoux et Ndem, 2006 ; Michaelowa, 2000b ; Mingat et Sucaht, 2000). Dans le cas du Mali, la Banque Mondiale (2007) observe que les élèves ne réussissent pas mieux dans les établissements où il y a une plus grande proportion d'enseignants titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. Comme la plupart des travaux concluent à une faible influence du niveau académique de l'enseignant sur les acquisitions scolaires, nous tenterons de vérifier cette incidence dans le cas du Mali. D'où l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°7 :** Les élèves des enseignants titulaires d'un diplôme de niveau supérieur réussissent mieux que les autres.

- Formation continue : Plusieurs travaux mettent en avant l'idée que la formation continue est un facteur favorisant les apprentissages scolaires. Mingat et Suchaut (2000) révèlent que la valeur moyenne de l'influence de la formation continue est de l'ordre de +1,7%. De même, Angrist et Lavy (2001) observent que, dans les écoles dont les enseignants ont participé à un programme de formation continue, les notes des élèves se sont améliorées. Selon Michaelowa (2000), la formation continue, mesurée par le nombre de stages, influence de manière positive les acquisitions des élèves. C'est ainsi que nous avons retenu de tester l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°8 :** Les enseignants ayant suivi un programme de formation continue font mieux progresser les élèves que les autres.

- Le temps d'apprentissage scolaire : La gestion du temps s'avère un facteur important dans l'apprentissage scolaire. De nombreuses recherches révèlent que le maître efficace est celui qui parvient à maximiser le temps que les élèves consacrent réellement à l'apprentissage. Ce qui maximise leurs occasions d'apprendre. Bosker (1994) relève, à la suite de J.B. Carroll (1989), comme facteurs explicatifs de l'efficacité une utilisation optimale du temps d'apprentissage scolaire. Dans ces conditions, les maîtres efficaces sont à même de prendre en charge l'ensemble des élèves et de maintenir un rythme continu en proposant aux élèves des activités adaptées à leur niveau (Duru-Bellat (2001). Ce qui nous amène à envisager l'hypothèse qui suit :

**Hypothèse de recherche n°9 :** Les élèves des enseignants qui consacrent plus de temps aux activités d'apprentissage scolaire obtiennent de meilleurs résultats.

- Fréquence des évaluations : Les évaluations et les contrôles fréquents des progrès des élèves s'avèrent des facteurs associés aux performances scolaires des élèves. Scheerens (2000) met en évidence les possibilités d'améliorer l'efficacité scolaire par le biais des évaluations fréquentes de la progression des élèves. De même, Duru-Bellat et al. (1992) mentionnent que la fréquence élevée des devoirs est un paramètre influent sur les acquisitions scolaires. Selon Schiefelbein et Simmons (1981), les élèves des enseignants qui pratiquent une évaluation fréquente assortie de travaux à domicile progressent mieux que les autres. Cette variable sera testée par l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°10 :** L'organisation fréquente de devoirs influence positivement les performances scolaires des élèves.

### *Les caractéristiques des établissements*

Les caractéristiques liées aux établissements scolaires apparaissent dans la littérature comme des facteurs associés aux acquisitions des élèves. C'est pourquoi de nombreux travaux relèvent que la qualité des apprentissages des élèves peut dépendre des caractéristiques telles que le statut de l'établissement, l'expérience professionnelle du chef d'établissement, la visite dans les classes et la collaboration avec les parents d'élèves :

- Le statut de l'école : De nombreux travaux soutiennent que les établissements privés font mieux progresser les élèves que les établissements publics. Selon Bernard et al. (2004), il est généralement admis que les élèves de l'enseignement privé réussissent mieux que ceux qui étudient dans les écoles publiques. Il ressort, en effet, que le taux de réussite des élèves est plus élevé dans les établissements privés que dans leurs homologues publics (ADEA, 2005 ; PASEC, 2010). Une des explications généralement avancée est que les parents qui envoient leurs enfants à l'école privée ont en général des revenus et un niveau d'éducation plus élevés que ceux inscrivant leurs enfants dans les écoles publiques. Ce qui nous conduit à l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°11** : Les élèves des établissements privés réussissent mieux que les élèves des établissements publics.

- Expérience professionnelle du chef d'établissement : L'expérience professionnelle du directeur est traduite ici par la formation professionnelle reçue en termes de formation continue. Cette variable est l'un des éléments fondamentaux de la professionnalisation, gage de la qualité de la gestion. Concernant la formation continue, elle se développe dans plusieurs pays selon des conditions variées. Au Mali, certains projets soutenus par des partenaires techniques et financiers prévoient une formation pour les directeurs d'école primaire. Ces projets s'inscrivent rarement dans le fonctionnement usuel du Ministère alors que les tâches administratives des directeurs d'école et des chefs d'établissement sont rendues encore plus complexes ces dernières années. Pourtant la plupart des travaux de la CONFEMEN font ressortir que la formation continue du directeur est un facteur favorisant les apprentissages scolaires. Cette variable sera vérifiée par l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°12** : La formation continue du chef d'établissement détermine les performances scolaires des élèves dans l'enseignement secondaire au Mali.

- Visite du chef d'établissement dans les classes : Certains travaux estiment que plus le directeur visite les classes mieux les élèves réussissent. Pour Eisemon, Schwille et Prouty (1989) (cités par Barahinduka, 2006) ; AFIDES et ADEA (2005), les résultats semblent être plus élevés parce que la fréquence des visites des classes par le directeur tend à rendre les enseignants plus ponctuels et les conduit à un plus grand respect du programme pédagogique. Il faut dire que le directeur peut assumer ce rôle de leadership en conversant avec les enseignants sur leur travail quotidien et en leur donnant des conseils. A ce niveau, l'hypothèse se présente ainsi :

**Hypothèse de recherche n°13** : Les performances scolaires de l'élève varient en fonction des visites du chef d'établissement dans les classes.

- Collaboration de l'établissement avec les parents d'élèves : L'intérêt que les parents portent à l'éducation se matérialise par leur implication de près dans la gestion des activités scolaires, notamment via les associations des parents d'élèves (APE) ou celles des mères d'élèves (CONFEMEN, 2009). Il semble que l'implication des parents dans la vie de l'école peut contribuer efficacement à améliorer la qualité des apprentissages. Verspoor (2006) souligne, à ce sujet, que la participation des parents est de plus en plus souvent considérée comme un facteur clé de l'amélioration scolaire en ce sens qu'une collaboration bien entretenue avec les parents pourrait, par exemple, aboutir à la prise en charge par ces derniers de la construction des salles de classes, du suivi constant des élèves, de la rémunération de répétiteurs pour les séances de remédiation des élèves en difficulté et même celle du paiement du salaire de certains enseignants (CONFEMEN, 2010a). L'hypothèse qui en découle nous permettra de vérifier la relation entre ces facteurs :

**Hypothèse de recherche n°14** : Les élèves des établissements qui impliquent les parents d'élèves dans les activités scolaires réussissent mieux que les autres.

### *Les caractéristiques des classes*

Cette section de notre travail examine les caractéristiques de la classe qui s'avèrent associées aux performances scolaires des élèves. Les variables qui nous paraissent les plus pertinentes dans le contexte du système éducatif au Mali sont notamment le nombre d'élèves assis par table-banc et la possession de manuels scolaires.

- Nombre d'élèves par table-banc : Dans l'analyse de l'effet de cette variable sur les apprentissages, Fuller (1986) trouve que la disponibilité des pupitres pour les élèves influence positivement les résultats scolaires. Le même constat apparaît dans une étude de la CONFEMEN (2010b) indiquant que le nombre d'élèves par place assise dans la classe pourrait influencer positivement la qualité des enseignements. L'analyse a montré que les élèves confortablement assis en classe de 5<sup>ème</sup> année seraient avantagés comparativement à leurs camarades dans les apprentissages scolaires (+19,7% points d'écart type). Dans une étude menée au Zimbabwe, Postlethwaite et Ross (1992) signalent également que les écoles performantes sont suffisamment équipées en places assises (cités par Barahinduka, 2006). Partant de cette réflexion, nous émettons l'hypothèse suivante :

**Hypothèse de recherche n°15** : Les élèves inscrits dans les classes suffisamment équipées en places assises réussissent mieux que les autres.

- Disponibilité du manuel scolaire : Le manuel scolaire paraît, dans de nombreux travaux, comme un facteur favorisant les acquisitions des élèves. Ainsi, selon Mingat et Suchaut (2000), plus la proportion d'élèves disposant de livres est élevée, plus en moyenne, les élèves profitent d'un contexte favorable aux apprentissages. Suchaut (2002b) indique, à ce propos, que la dotation des élèves en manuels scolaires accroît la qualité des apprentissages. Mingat (2003) mentionne, dans son analyse de la politique de la qualité de l'éducation, qu'il existe une forte convergence des études empiriques pour souligner que les manuels scolaires constituent le meilleur facteur pour améliorer les apprentissages des élèves. Sur la base des données du PASEC, Michaelowa (2003) montre également que les livres scolaires révèlent une relation positive avec les apprentissages scolaires. L'auteur conclut que l'effet du livre sur les apprentissages est avéré mais il est surtout marqué en français. Ainsi, nous avons retenu

deux hypothèses pour tester cette variable :

**Hypothèse de recherche n°16** : Les élèves qui possèdent un manuel de français obtiennent de meilleurs résultats scolaires dans cette discipline.

**Hypothèse de recherche n°17** : Les élèves qui possèdent un manuel d'anglais réussissent mieux que les autres dans cette discipline.

#### **4.1.3 Présentation des variables de la recherche**

A ce niveau de la réflexion sur le présent travail, il importe de déterminer les différentes variables utilisées dans cette recherche. Dans sa forme classique, souligne Dieng (2007), le cadre opératoire comporte trois types de variables que sont les « variables d'entrée », les « variables processus » et les « variables de sortie » ou « variables produits » ou encore « variables effets ». Partant des travaux réalisés dans le domaine des sciences de l'éducation, notre étude est axée sur les trois types de variables sus mentionnées : les variables d'entrée, les variables de processus et les variables de sortie.

##### **4.1.3.1 Les variables d'entrée ou « Input »**

Les variables d'entrée, appelées également variables explicatives, sont reconnues pour ne pas évoluer, au moins dans un terme relativement court, en tout cas sur la durée de la recherche (Dieng, 2007). C'est dire que ces variables sont statistiques et ne font l'objet d'aucun changement durant le processus de la recherche. Elles constituent en somme des variables dont le changement de valeur influence sur celui de la variable dépendante (Mace et Pétry, 2000). Ce sont donc des variables qui permettent de rendre compte des autres variables, c'est à dire de les expliquer. Comme on le constate, ces variables sont susceptibles d'influencer les variables produits (ou effets) et les relations entre variables processus et variables produits (Delory et De Ketele, 2003). Elles constituent en quelque sorte la matière première qui doit subir une transformation. Dans la présente recherche, l'input est constitué des facteurs internes à l'établissement scolaire. Les variables d'entrée retenues (en raison de leur caractère pertinent par rapport à cette recherche) sont regroupées en quatre macro variables que sont :

l'identification des élèves, les caractéristiques des enseignants, les caractéristiques des établissements et les caractéristiques des classes.

Les caractéristiques personnelles de l'élève regroupent quatre variables différentes, à savoir le genre, l'âge, la pratique de la langue d'enseignement à domicile et l'antécédent scolaire des élèves. Le groupe de variables constitué des caractéristiques de l'enseignant se subdivisent en caractéristiques personnelles et en pratiques pédagogiques de l'enseignant. La première dimension rassemble le statut, l'ancienneté, le niveau académique et la formation continue de l'enseignant. Concernant la deuxième dimension, à savoir les pratiques pédagogiques de l'enseignant, elle est composée de deux variables : le temps d'apprentissage et la fréquence des évaluations.

Concernant les variables liées à l'établissement, celles qui nous paraissent les plus pertinentes dans le contexte de notre étude sont les suivantes : le statut de l'établissement, l'expérience professionnelle du chef d'établissement, la visite des classes et la collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire. Le groupe de variables liées aux caractéristiques de la classe est constitué du nombre d'élèves par pupitre et de la possession de manuel scolaire. Le tableau 4.1 présente les détails des informations fournies ci-dessus.



**Tableau 4.1 : Les variables prises en compte dans la recherche**

| Macro variables                     | Variables                      | Type       | Modalités   |
|-------------------------------------|--------------------------------|------------|---|
| Caractéristiques des élèves         | Genre de l'élève               | Nominale   | - Garçon<br>- Fille   |
|                                     | Age de l'élève                 | Intervalle | - 14-16 ans<br>- 17-19 ans<br>- 20-21 ans<br>- 22 ans et plus                         |
|                                     | Langue pratiquée               | Nominale   | - Français<br>- Langue locale   |
|                                     | Antécédent scolaire            | Nominale   | - A doublé la classe<br>- N'a pas doublé la classe                                    |
| Caractéristiques des enseignants    | Statut de l'enseignant         | Nominale   | - Fonctionnaire<br>- Contractuel  |
|                                     | Ancienneté dans la fonction    | Ordinale   | - Enseignants débutants<br>- Enseignants expérimentés                                 |
|                                     | Niveau académique              | Ordinale   | - Niveau DEA<br>- Niveau Maîtrise   |
|                                     | Formation continue             | Nominale   | - Oui<br>- Non  |
|                                     | Temps d'apprentissage          | Ordinale   | - Plus de temps<br>- Moins de temps   |
|                                     | Fréquence des évaluations      | Ordinale   | - Devoirs moins fréquents<br>- Devoirs fréquents                                      |
| Caractéristiques des établissements | Statut de l'établissement      | Nominale   | - Etablissement Public<br>- Etablissement Privé                                       |
|                                     | Expérience professionnelle     | Nominale   | - Oui<br>- Non  |
|                                     | Visite dans les classes        | Nominale   | - Visite les classes<br>- Ne visite pas les classes                                   |
|                                     | Collaboration avec les parents | Ordinale   | - Plus d'implication des parents<br>- Moins d'implication des parents                 |
| Caractéristiques des classes        | Nombre d'élèves par pupitre    | Ordinale   | - Un élève par pupitre<br>- Deux élèves pupitre<br>- Trois élèves et plus par pupitre |
|                                     | Possession du manuel scolaire  | Nominale   | - Oui<br>- Non  |

#### **4.1.3.2 Les variables processus**

Les variables processus sont celles qui sont prioritairement prises en compte par la recherche et le processus d'intervention expérimentale. Elles ont une influence sur les variables produits. Ces variables sont celles sur lesquelles il est possible d'agir pour modifier le sens des effets attendus (Dieng, 2007). Elles sont changeables (volontairement ou non par le chercheur) en cours de recherche. Or, cette étude étant une recherche ex post facto, il paraît impossible pour le chercheur de contrôler directement les variables processus en vue de modifier le sens des effets attendus. Nous sommes donc dans le cas d'une recherche non expérimentale. C'est pourquoi les variables processus ne seront pas prises en compte dans cette recherche.

#### **4.1.3.3 Les variables de sortie ou « Output »**

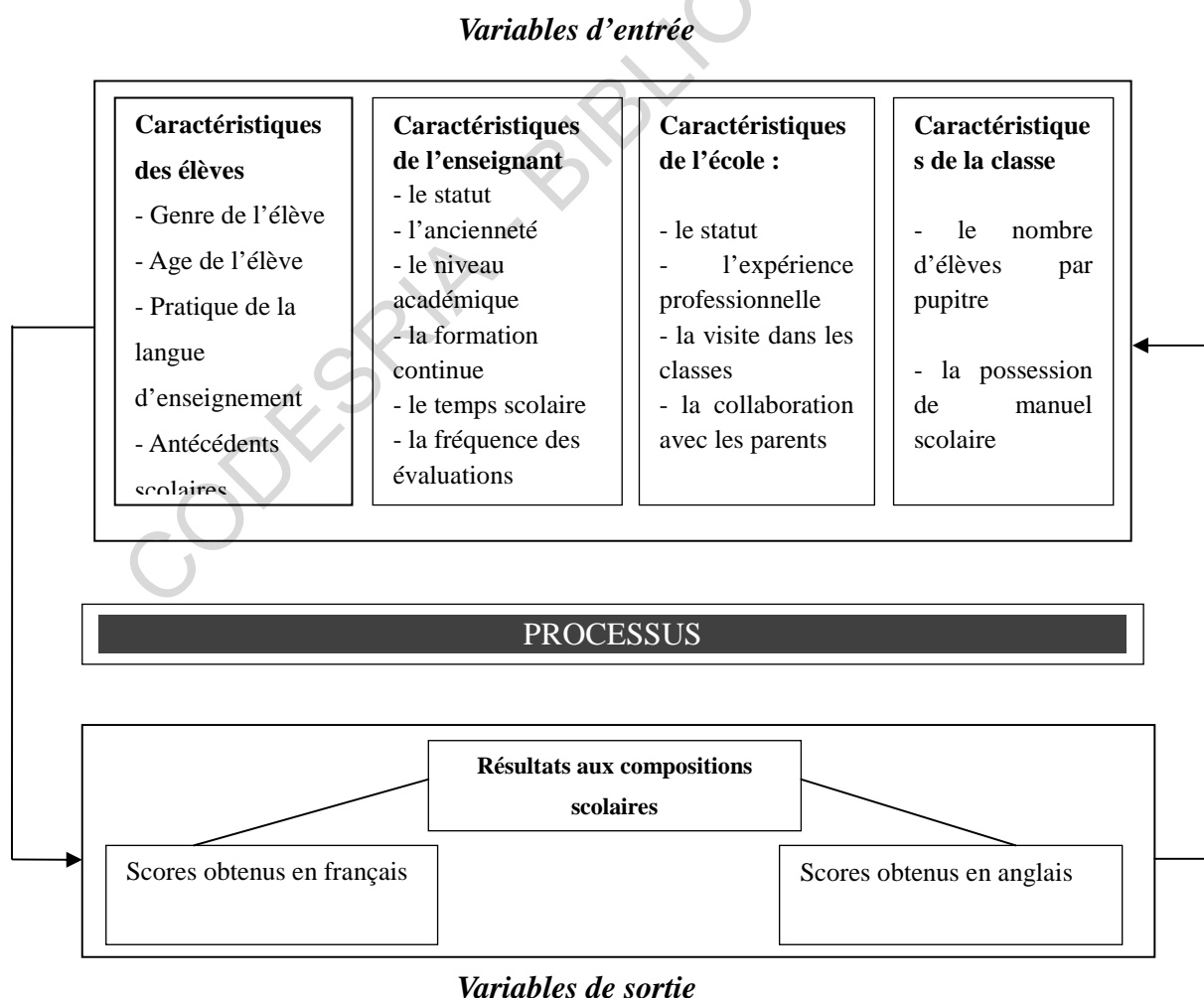
Les variables de sortie ou « variables effets » sont liées aux variables d'entrée. Elles constituent les variables à expliquer. Elles sont le résultat de l'influence des variables processus et d'entrée. Mace et Pétry (2000) indiquent que c'est la partie de l'équation variant de façon concomitante avec un changement ou une variation dans la variable indépendante. Dans le cas de cette étude, il faut noter que ce sont certaines caractéristiques de l'enseignant et les stratégies d'enseignement-apprentissage développées par ce dernier qui produisent un effet traduit en résultats scolaires. Elles sont mesurées par les scores à des tests standardisés, au pourcentage de promotion par année d'études, au pourcentage de redoublement par année d'études, au pourcentage d'exclusion ou d'abandon par année d'études. Pour ce qui est de la présente recherche, la variable de sortie est mesurée par les scores obtenus par les élèves aux compositions scolaires en français et en anglais. Le score est obtenu à partir du rapport des scores obtenus par l'élève au premier trimestre et au second. Le niveau de performance des élèves est mesuré par l'obtention de résultats supérieurs, égaux ou inférieurs à la moyenne qui se trouve être 10/20.

Partant de ces trois types de variables à savoir les variables d'entrée, les variables de processus et les variables de sortie développées dans les lignes précédentes, nous allons présenter schématiquement le cadre opératoire de la recherche.

#### 4.1.4 Le cadre opératoire de la recherche

Dans le but de rendre notre travail de recherche opérationnel, nous procédons à l'opérationnalisation de la question-problème : Quelles caractéristiques de l'établissement scolaire influencent, de manière déterminante, l'efficacité des apprentissages, traduite en performances scolaires, dans les établissements d'enseignement secondaire du Mali ? Il s'agit de représenter les variables de la recherche dans un modèle permettant de comprendre les interactions entre les variables étudiées. Dans sa définition la plus large, la notion de modèle recouvre toute représentation d'un système réel (Delory et De Ketele, 2003). Ces auteurs ajoutent qu'un modèle est une représentation schématique simplifiée d'un objet ou d'une situation ou d'un processus réel. La figure 4.1 présente en détail le schéma du cadre opératoire de cette recherche.

**Figure 4.1 : Schéma du cadre opératoire**



Le cadre opératoire (figure 4.1) met en relation les caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements, des classes (Variables d'entrée) et les résultats scolaires (Variable effet). Comme on le constate, cette recherche s'intéresse principalement aux déterminants de l'efficacité de l'établissement scolaire. Il s'agit de déterminer l'influence des facteurs internes et externes à l'établissement sur les performances des élèves en français et en anglais dans les classes de la 11<sup>ème</sup> année Langue et Littérature des lycées. Pour déterminer cet effet, nous nous référons aux travaux du courant de la « *School Effectiveness Research* » qui visent à rechercher les facteurs scolaires susceptibles d'influencer plus fortement la réussite des élèves. A ce niveau, les résultats du tableau 3.3 ont montré, à travers les études scientifiques et les enquêtes internationales, les facteurs explicatifs des performances scolaires à travers certaines dimensions parmi lesquelles on note (a) les caractéristiques de l'élève, (b) les caractéristiques individuelles de l'enseignant, (c) les pratiques pédagogiques de l'enseignant, (d) les caractéristiques de l'établissement scolaire, (e) les caractéristiques de la classe.

Les données du tableau 3.3 avaient déjà montré, à la lumière de la littérature, que les caractéristiques liées l'élève, à l'enseignant, à l'établissement et à la classe sont déterminantes dans la réussite scolaire particulièrement pour les pays en développement dont le Mali. Ainsi, il s'agit, dans cette recherche, de mesurer spécifiquement :

- l'effet des caractéristiques personnelles des élèves sur les performances scolaires en français et en anglais dans les établissements d'enseignement secondaire général.
- l'effet des caractéristiques des enseignants (l'effet dû à ses caractéristiques personnelles et celui dû à sa pratique pédagogique) sur les performances des élèves en français et en anglais dans les établissements d'enseignement secondaire général.
- l'effet des caractéristiques des établissements sur les performances scolaires des élèves en français et en anglais dans les établissements d'enseignement secondaire général.
- l'effet des caractéristiques des classes sur les performances des élèves en français et en anglais dans les établissements d'enseignement secondaire général.

Nous nous intéressons particulièrement à l'étude de ces dimensions puisqu'elles constituent des facteurs scolaires et non scolaires qui déterminent les apprentissages des élèves. C'est ce qui explique l'intérêt d'étudier l'effet des caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et des classes sur les performances scolaires dans le contexte du système éducatif malien qui fait l'objet de la présente recherche.

## **4.2 Cadre méthodologique de l'enquête**

Cette section de notre travail porte sur le cadre de référence méthodologique qui spécifie les démarches mises en œuvre pour le recueil des informations nécessaires à la vérification de l'hypothèse centrale de la recherche à savoir : les facteurs internes et externes à l'établissement scolaire, appréhendés ici par l'environnement pédagogique et social des élèves, déterminent, de manière significative, les performances scolaires des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire du Mali. Les points abordés dans la section concernent tout d'abord la description de la population de référence à laquelle nous souhaiterons généraliser les résultats de la recherche. Elle présente ensuite la description de l'enquête. Elle examine dans le même temps les méthodes de mesure et de collecte des données ainsi que les modèles statistiques de présentation et de traitement des données recueillies sur le terrain.

### **4.2.1 Population et échantillon de l'étude**

Pour la procédure d'échantillonnage, nous nous sommes inspirés en partie de celle du PASEC qui permet de réaliser des analyses à la fois au niveau des élèves, maîtres et écoles. La méthode du PASEC consiste à se servir de la variété du contexte scolaire pour déterminer les écoles efficaces. La population de référence de cette recherche concerne les élèves inscrits dans les lycées du District de Bamako. Elle concerne notamment les élèves ayant fréquenté la classe de la 11<sup>è</sup> année Langue et Littérature pendant l'année scolaire 2010-2011. Il convient de préciser que ce niveau d'études correspond à la classe de première littéraire dans d'autres systèmes éducatifs comme au Sénégal par exemple. L'enquête a également concerné les enseignants titulaires de ces classes et les chefs d'établissement scolaire qui nous ont fourni des informations complémentaires. Concernant les enseignants, il s'agit essentiellement des

enseignants de français et d'anglais qui ont tenu cette classe durant la période indiquée plus haut.

#### **4.2.1.1 Choix des établissements scolaires**

Au début de ce travail, nous avons l'ambition de faire une recherche prenant en compte les établissements de l'ensemble des académies d'enseignement du Mali (au nombre de 17) soit au moins un établissement par académie. Mais en raison de l'insuffisance de nos moyens financiers et matériels, l'enquête s'est limitée aux deux académies du District de Bamako à savoir l'Académie d'Enseignement de la Rive Droite et celle de la Rive Gauche. A titre de rappel, les académies d'enseignement regroupent l'ensemble des établissements où se déroulent les activités d'éducation, d'enseignement et de formation publics ou privés.

Ainsi, l'étude a porté sur les établissements d'enseignement secondaire général, notamment les lycées publics et les lycées privés du District de Bamako. Concernant les lycées publics, au nombre de 12, nous avons choisi 03 établissements par académie sur la base de l'échantillonnage aléatoire simple. Ce qui fait un total de 06 établissements publics. S'agissant des lycées privés, leur nombre s'élève à environ 235 dans le District de Bamako. A ce niveau, nous avons procédé par l'échantillonnage à choix raisonné parce que la plupart des établissements d'enseignement privé ne respectent pas les normes académiques requises pour accueillir des élèves. De ce fait, nous avons choisi les établissements privés en fonction d'un certain nombre de critères parmi lesquels figurent le niveau de qualification des enseignants, les conditions matérielles de l'établissement, l'accessibilité, la zone d'implantation et l'ancienneté dans l'exercice. Ainsi, 04 lycées privés ont été retenus au niveau des deux académies, soit deux établissements par académie. En définitive, l'enquête s'est déroulée au niveau de 10 établissements d'enseignement secondaire général.

#### **4.2.1.2 Choix des classes**

Pour le choix des classes, l'étude s'est intéressée à toutes les classes de 11<sup>ème</sup> LL des établissements enquêtés. Mais sur le terrain, nous nous sommes retrouvé avec 11 classes puisqu'il n'y avait qu'une classe de LL par établissement. Un seul établissement comptait

deux classes de niveau LL pendant la période indiquée. C'est pour cette raison que l'enquête a concerné 11 classes dans les 10 établissements retenus pour cette étude. Le choix de la classe de 11<sup>ème</sup> année LL se distingue par l'enseignement des langues qui paraissent comme des facteurs essentiels dans la maîtrise des autres disciplines. Etant donné que le niveau des élèves baisse de plus en plus dans le système éducatif malien, particulièrement en langues, nous avons choisi de travailler sur les résultats scolaires des élèves en Français et en Anglais.

Parmi les autres raisons qui ont motivé le choix de la classe de 11<sup>ème</sup> LL particulièrement le choix des deux disciplines, nous avons estimé que de nombreux travaux ont étudié les écoles performantes en s'appuyant sur certaines disciplines qui y sont enseignées. Ainsi, Mortimore et al. (1988) cités par Bressoux (1994) ont trouvé une corrélation positive entre les performances en lecture et en expression écrite et certaines caractéristiques des élèves. Pour sa part, Mingat (1991) a abouti à une corrélation positive entre les performances en français et les caractéristiques sociodémographiques des élèves. De même, Heyneman (1986) souligne que le coefficient de corrélation entre l'environnement familial avec l'anglais est de 0,12 en Ouganda. Ces travaux antérieurs nous ont quelque peu influencé dans le choix des disciplines. Il faut par ailleurs signaler que nous avons été dans le passé professeur de français ayant exercé dans les classes de 11<sup>ème</sup> LL.

En plus de la question des disciplines enseignées, le choix de cette classe repose sur d'autres facteurs. L'analyse des rapports des établissements concernés par l'enquête nous a permis de découvrir que les élèves obtiennent des notes relativement moins élevées en langues dans la série Langues et Littérature. Toute chose qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche. Les élèves de cette classe ont aussi quelque peu séjourné au lycée (au moins deux ans). Ce temps leur a sans doute permis de mieux comprendre le fonctionnement interne de l'établissement. Cette classe se présente, par ailleurs, comme un niveau intermédiaire entre la 10<sup>ème</sup> année et la 12<sup>ème</sup> année. La première a été écartée parce que les élèves viennent d'arriver de l'enseignement fondamental. Ils n'ont pas d'antécédents scolaires au lycée. Il n'est pas aisé, dans ces conditions, de déterminer l'effet de l'établissement sur les performances scolaires de ces élèves.

Concernant la classe de 12<sup>ème</sup> année, elle n'a pas été retenue puisque dans la réalisation d'une telle étude nous envisageons de travailler sur les résultats des compositions scolaires. Etant donné que les élèves admis au baccalauréat quittent le lycée pour l'enseignement supérieur ou d'autres écoles en dehors du pays, il est difficile de les réunir pour les besoins de l'enquête. Ils se trouvent dispersés entre les facultés de l'université et d'autres quittent le pays pour l'étranger. Dans ces conditions, il n'est pas aisé de recueillir des informations auprès de ces élèves. Or les élèves de 11<sup>ème</sup> année qui passent en classe supérieure, c'est-à-dire en 12<sup>ème</sup> année sont facilement accessibles pour nous. C'est pour l'ensemble de ces raisons que nous avons choisi de travailler sur les classes de 11<sup>ème</sup> LL.

#### **4.2.1.3 Choix des enseignants**

Le choix des enseignants s'est effectué en fonction des deux disciplines principales enseignées dans la classe retenue à savoir le français et l'anglais. C'est ainsi que les enseignants de français et d'anglais qui ont tenu ces classes pendant l'année scolaire 2010–2011 ont été retenus pour l'enquête. Ainsi, l'enquête a concerné 11 enseignants de français et 11 enseignants d'anglais (soit un total de 22) pour les 11 classes qui ont fait l'objet de l'étude. Pour obtenir des informations complémentaires, tous les chefs d'établissement des établissements retenus ont été soumis à l'enquête. Ainsi, 10 chefs d'établissement scolaire ont été pris en compte dans le cadre de la présente recherche.

#### **4.2.1.4 Choix des élèves**

Pour ce qui est du choix des élèves de notre échantillon, l'étude s'est intéressée à tous les élèves des classes de 11<sup>ème</sup> LL inscrits dans les établissements enquêtés. Lors du déroulement de l'enquête en fin 2011, certains élèves fréquentaient la classe de la 12<sup>ème</sup> année LL notamment ceux qui ont été promus en classe supérieure. Par contre, d'autres fréquentaient encore la classe de la 11<sup>ème</sup> année, en l'occurrence, les redoublants. Ainsi, l'étude a concerné les deux groupes d'élèves, à savoir les passants et les redoublants en vue d'obtenir une variété de situations. Au total, 481 élèves ont été concernés par l'enquête. Enfin, la taille de l'échantillon s'élève à 513 sujets dont 481 élèves et 22 enseignants et 10 chefs



d'établissements répartis dans 11 classes de 10 établissements scolaires. Le tableau 4.2 suivant en donne tous les détails.

**Tableau 4.2 : Répartition de la population de référence par académie d'enseignement**

| Académie d'enseignement   | Nombre d'établissements | Nombre de classes | Nombre d'enseignants | Nombre d'élèves |
|---------------------------|-------------------------|-------------------|----------------------|-----------------|
| <b>Bamako Rive Droite</b> |                         |                   |                      |                 |
| L.M.M. Diabaté            | 1                       | 2                 | 4                    | 100             |
| L. Kankou Moussa          | 1                       | 1                 | 2                    | 42              |
| L. Ibrahima Ly            | 1                       | 1                 | 2                    | 66              |
| L. Progrès                | 1                       | 1                 | 2                    | 19              |
| L. Cheikh Anta Diop       | 1                       | 1                 | 2                    | 26              |
| <b>Bamako Rive Gauche</b> |                         |                   |                      |                 |
| L. Bilaly Sissoko         | 1                       | 1                 | 2                    | 42              |
| L. Alfred Garçon          | 1                       | 1                 | 2                    | 30              |
| L. Mamadou Sarr           | 1                       | 1                 | 2                    | 28              |
| L. Ba Nassou              | 1                       | 1                 | 2                    | 78              |
| L. Kounary                | 1                       | 1                 | 2                    | 50              |
| <b>Total</b>              | <b>10</b>               | <b>11</b>         | <b>22</b>            | <b>481</b>      |

Légende :

L : Lycée

L.M.M. Diabaté : Lycée Massa Makan Diabaté

#### 4.2.2 Description de l'enquête

Pour répondre à la question de notre recherche, nous avons procédé à une étude expérimentale. Les données sur les caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et des classes sont issues d'une enquête de terrain réalisées au moyen d'un questionnaire. La collecte des données est un processus important dans une enquête en ce sens qu'elle rassure la validité des informations recueillies et donne plus de valeur à toute la recherche. La conception des outils de collecte des données a été guidée par les questions

de recherche et les objectifs poursuivis dans cette étude. Nous présenterons successivement les instruments de collecte des données, le mode d'organisation de l'enquête et son déroulement.

#### **4.2.2.1 Le choix des instruments de collecte des données**

Pour recueillir les données nous permettant de vérifier les hypothèses de cette recherche, nous avons utilisé trois questionnaires. Le premier questionnaire a été adressé aux élèves et le second aux enseignants. Le troisième questionnaire a concerné les chefs d'établissement scolaire. Au niveau des élèves, nous avons essentiellement recueilli des données concernant leurs caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, pratique de la langue d'enseignement à la maison et la scolarité antérieure). En plus de ces données, nous avons recueilli des informations concernant la disponibilité du manuel scolaire, le nombre d'élèves par pupitre, la taille de la classe et la participation à des cours de soutien. Le questionnaire qui a été administré aux élèves comporte 12 items.

Les informations récoltées auprès des enseignants ont concerné, en plus de leurs données socio démographiques (âge, sexe, statut, ancienneté dans la fonction, niveau de qualification, formation professionnelle), les aspects pédagogiques de l'établissement. Parmi les données collectées à ce niveau, figurent la gestion du temps scolaires, l'organisation de la pédagogie de groupe et la fréquence des évaluations. Au niveau des enseignants, le questionnaire comporte 19 items.

Concernant les chefs d'établissement, ils nous ont fourni des informations relatives au statut de l'établissement, à leur formation et leur ancienneté au poste de directeur. La visite des classes, le climat de l'établissement scolaire, la fréquence des réunions pédagogiques et la collaboration avec les parents d'élèves ont également été abordés. Le questionnaire adressé aux chefs d'établissement est composé de 14 items.

#### **4.2.2.1.1 Pré-test des questionnaires**

Pour s'assurer de la validité des instruments de collecte des données, les outils d'enquête ont été testés un mois auparavant dans des établissements qui ne font pas partie de notre échantillon. A cet effet, nous avons choisi des élèves et des enseignants ainsi que des chefs d'établissement qui présentent les mêmes caractéristiques que la population de l'échantillon. Cette opération visait, en fait, à s'assurer que l'instrument est à mesure de collecter des données fiables et pertinentes par rapport à l'objectif poursuivi par cette recherche. La qualité de l'instrument suppose que les différents items du questionnaire ne prêtent pas à confusion ; ce qui rend la compréhension facile et aisée auprès des enquêtés. Le pré-test nous a permis de revoir certains items au niveau des trois questionnaires. Cette manière de faire nous a enfin amenés à modifier, reformuler ou supprimer certaines questions dans la version finale. Les tests pilotes sur un échantillon réduit permettent entre autres d'avoir une meilleure idée des questionnaires à administrer plus tard aux élèves.

#### **4.2.2.1.2 Administration des questionnaires**

Il est important de souligner que l'administration du questionnaire a été directe. Etant donné que l'enquête concerne des élèves de l'enseignement secondaire, le questionnaire a été rempli directement par les élèves sous la supervision des enquêteurs formés à cet effet. Les enquêteurs recrutés, au nombre de quatre, ont clairement expliqué aux élèves les différents items du questionnaire afin d'éviter toute confusion dans la compréhension des termes. Ils (enquêteurs) ont également pris soin de relire tous les questionnaires renseignés avant de quitter les salles. La même démarche d'explication a été adoptée auprès des enseignants et des chefs d'établissement. Mais, à ce niveau, les questionnaires ont été laissés aux enquêtés. Les enquêteurs sont repassés quelques jours après pour les récupérer.

#### **4.2.2.1.3 Déroulement de l'enquête**

Le déroulement de l'enquête proprement dite s'est heurté à quelques difficultés. La réalisation d'un travail de recherche, en l'occurrence une thèse de doctorat, est un exercice de longue haleine nécessitant l'implication d'autres personnes ou des structures administratives (ou

scolaires) pour les besoins de l'enquête par exemple. La collaboration avec les personnes sollicitées pour l'enquête de terrain n'est pas dans tous les cas chose aisée. Ainsi, en dépit de l'autorisation officielle délivrée par la direction nationale de l'enseignement secondaire, les enquêteurs ont buté au refus de certains chefs d'établissement concernant l'accès à leurs structures. Ces derniers estiment que l'enquête est de nature à perturber le déroulement normal des cours dans leur établissement. En plus du cas de refus, d'autres chefs d'établissement ont éprouvé d'énormes difficultés à mettre à notre disposition les relevés de notes des élèves. Il y avait de sérieux problèmes d'archivages. L'explication qui nous a été fournie tient au fait que le personnel administratif des établissements secondaires a connu des mouvements de mutation quelques mois avant le début de l'enquête.

Par ailleurs, le mouvement de grève observé par certains enseignants du secondaire pendant la période prévue pour le démarrage des activités de collecte de données a contribué à retarder l'enquête de terrain. Le mouvement a sérieusement perturbé le déroulement normal des cours. Par conséquent, les enquêteurs se sont parfois trouvés dans l'impossibilité d'administrer le questionnaire aux élèves. Ils ont cependant pu travailler avec les élèves des enseignants qui n'observaient pas la grève. Mais ces élèves étaient en nombre limité. Le renseignement du questionnaire élève s'est donc réalisé de façon sporadique. A chaque passage dans les établissements, nous tentons, avec le concours de l'administration scolaire, de rencontrer les élèves venus chercher des informations. C'est dans ces conditions que les questionnaires élèves ont été renseignés. Il a fallu attendre la fin de la grève, deux mois plus tard, pour que l'enquête puisse se dérouler normalement.

#### **4.2.2.2 Les tests de connaissance**

Il est généralement constaté que pour des études de cette nature des tests standardisés sont administrés à tous les élèves au même moment pour établir en fin de compte des comparaisons entre établissements scolaires. Mais en ce qui concerne cette recherche, nous avons écarté l'idée d'organiser un test aux élèves pour un certain nombre de raisons. La première tient au fait que les enquêtes se sont déroulées dans un contexte relativement difficile. En effet, en raison du mouvement de grève des enseignants, il n'était pas aisé de regrouper les élèves pour leur faire passer un test.

La deuxième raison pour laquelle l'option du test n'a pas été retenue relève du fait que nous ne disposons pas de moyens financiers et matériels nécessaires à son organisation. Il nous était donc plus facile de travailler sur les résultats scolaires disponibles au niveau de l'administration scolaire que d'organiser un test à l'intention des élèves. En sus de ces raisons, l'expérience a prouvé que l'administration scolaire a souvent tendance à préparer les élèves pour passer les épreuves de test afin qu'ils obtiennent de meilleurs scores. Elle n'hésite même pas souvent à demander aux élèves faibles de rester à la maison le jour du test. L'idée étant que, de par leurs résultats, ceux-ci n'influent pas négativement sur les scores des élèves de l'établissement.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons jugé nécessaire de travailler avec les résultats scolaires obtenus à l'issue des compositions organisées trimestriellement. L'obtention de ces résultats présente l'avantage de ne pas nécessiter un coût pour nous d'une part et d'autre part nous estimons que l'administration scolaire n'a pas l'occasion de les influencer du moment où les épreuves se sont déjà déroulées. Même si par ailleurs, il n'est pas exclu que certains élèves bénéficient de notes de complaisance dans le cas de ces compositions.

Ainsi, à défaut de test de connaissance, l'administration scolaire nous a fourni les relevés de notes obtenues à l'issue de ces épreuves. Comme ces dernières se déroulent en deux périodes de l'année, nous avons demandé les notes des élèves en français et en anglais pour la première et la deuxième période. Ensuite, nous avons travaillé sur la base de la moyenne générale obtenue à partir du rapport des moyennes des deux compositions. C'est donc cette moyenne générale des élèves, prise comme variable dépendante, qui a été mise en relation avec les différentes variables explicatives de la recherche.

#### **4.2.2.3 La méthode de traitement des données**

Cette section présente les techniques de traitement et d'analyse des données recueillies. A ce niveau, deux étapes ont été franchies à savoir la codification et l'analyse statistique des données. Concernant la première étape, nous avons élaboré pour chaque variable retenue, une légende de codage en vue des différentes modalités qui vont les caractériser. Pour les questions ouvertes, aucune codification n'a été faite puisque les réponses des répondants

n'étaient pas prévues à l'avance.

L'analyse des données a également été faite en deux grandes étapes. La première étape a été une analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon de l'étude. A ce niveau, nous avons présenté le profil des élèves, des enseignants, des établissements et des classes de l'échantillon. La seconde étape a été consacrée à l'analyse des facteurs explicatifs des scores des élèves. Pour ce faire, chaque variable indépendante de l'étude a été croisée de façon isolée avec la variable dépendante. Le but étant de vérifier à l'aide des tests inférentiels s'il existe une dépendance entre les deux variables mises en jeu. Nous avons ainsi mis en relation les niveaux moyens d'acquisition scolaire en français et en anglais avec les caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements et des classes.

Dans ce travail, nous avons en plus eu recours à l'analyse multi variée. Elle est utilisée pour mesurer l'impact des nombreuses variables sur la variable dépendante, la significativité et la pertinence des différentes variables. Cette méthode d'analyse permet de prendre en compte l'impact de plusieurs variables explicatives sur la variable à expliquer. Elle vise à séparer les effets des différentes variables pour identifier les effets nets des variables, toutes choses égales par ailleurs. A cette fin, nous avons utilisé la régression multiple qui vise à classer les variables indépendantes suivant l'effet qu'elles provoquent sur la variable dépendante. Le modèle de régression effectué nous a permis d'estimer les parts de variance expliquée en fonction des catégories étudiées. Il faut préciser que toutes les données issues de l'enquête de terrain ont été traitées au moyen du logiciel « Statistical Package for the Social Sciences » (SPSS).

## **Synthèse**

Ce chapitre a largement examiné les objectifs poursuivis par la recherche et les différentes hypothèses à tester. Il a donc permis de déterminer clairement l'hypothèse centrale de cette recherche. En sus, les différentes variables de l'étude, à savoir les variables d'entrée et les variables de sortie, ont à leur tour été identifiées. Ce travail de clarification a abouti à l'élaboration du cadre opératoire de la recherche qui vise à opérationnaliser la question-problème. Cette étape a permis de montrer que cette étude cherche à mesurer spécifiquement

l'effet des caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et des classes sur les performances scolaires en français et en anglais. Par ailleurs, il a été aussi fait mention du cadre méthodologique de l'enquête. C'est ainsi que la population et l'échantillon de l'étude ont été décrits et le déroulement de l'enquête clairement présenté. Cette section a ensuite examiné les méthodes de mesure et de collecte des données ainsi que les modèles statistiques de présentation et de traitement des données recueillies sur le terrain. Après avoir discuté de ces quelques procédés méthodologiques, il faut maintenant montrer les résultats de l'investigation qui font l'objet des chapitres cinq et six.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## **DEUXIEME PARTIE DE LA RECHERCHE :**

### *Les facteurs explicatifs de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire au Mali*

*Cette deuxième partie de notre travail présente l'analyse et l'exploitation des données recueillies sur le terrain qui sont par ailleurs confrontées aux hypothèses de la recherche. Il s'agit de voir, à travers les données collectées, si les hypothèses testées sont confirmées ou non. Pour atteindre cet objectif, nous avons dans un premier temps, procédé dans le chapitre V à une description des caractéristiques de l'échantillon de l'étude. A cet effet, les profils des élèves, des enseignants, des établissements et des classes de l'échantillon ont été analysés. C'est dans ce sens que nous avons présenté les résultats du traitement des données recueillies par questionnaire auprès de 481 élèves, de 22 enseignants enquêtés et de 10 directeurs dans les établissements d'enseignement secondaire. Dans un second temps, l'analyse a porté dans le chapitre VI sur les facteurs explicatifs des scores des élèves. Il s'agit de déterminer à ce niveau l'effet des caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et des classes sur les performances scolaires. Les tests adéquats à cette fin sont le t de Student qui vise à comparer les moyennes de deux groupes et ANOVA à un facteur dont l'objet est de comparer les scores de plusieurs groupes indépendants de sujets sur une variable quantitative. Précisons que le test ANOVA a été mis en œuvre avec la méthode des comparaisons multiples de Bonferroni au seuil de 5%. Quant à l'analyse de régression multiple à laquelle nous avons eu recours, elle a permis de classer les variables indépendantes suivant l'effet qu'elles provoquent sur la variable dépendante. A noter que les analyses multi-niveaux sont de plus en plus privilégiées pour les problématiques liées à l'étude des effets de contexte en ce sens qu'elles permettent le traitement de niveaux d'agrégation emboîtés (élèves, classe, établissements, enseignants...) ainsi que des données provenant de plusieurs unités d'analyses (Bryk et Raudenbush, 1992).*



## Chapitre V : Analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon de l'étude

Dans ce chapitre qui ouvre la partie consacrée à l'analyse et à l'exploitation des données issues du terrain, nous présentons une analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon de l'étude. Parmi ces caractéristiques, l'étude s'est penchée sur le profil des élèves ayant répondu à notre enquête. A ce niveau, nous avons retenu parmi les caractéristiques des élèves, les variables relatives au genre, à l'âge, à la pratique de la langue d'enseignement et à l'antécédent scolaire de l'élève. Concernant le profil des enseignants de l'échantillon, l'étude s'est intéressée à leurs caractéristiques personnelles ainsi qu'à leurs pratiques pédagogiques. La première dimension a pris en compte des variables telles que l'âge, le statut, l'ancienneté dans la fonction, le niveau académique et la formation continue. Il est à signaler qu'aucune femme ne figure parmi les enseignants enquêtés. En fait, l'enseignement secondaire général compte très peu de femmes parmi les professeurs de français. La seconde dimension, à savoir les pratiques pédagogiques, concerne deux facteurs : le temps d'apprentissage et la fréquence des évaluations. Le profil des établissements de l'échantillon a concerné le statut de l'établissement, la formation et l'ancienneté du chef d'établissement. La visite des classes et la collaboration avec les parents d'élèves ont également été abordées. Enfin, concernant le profil des classes, l'étude a pris en compte le nombre d'élèves par pupitre et la possession de manuel scolaire.

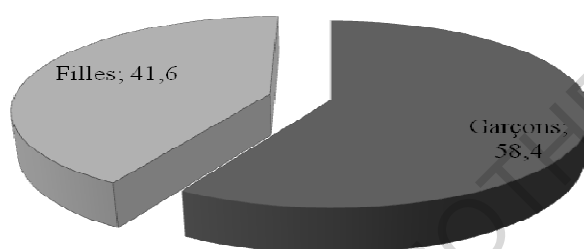
### 5.1 Profil des élèves de l'échantillon

Dans cette section, nous nous intéressons aux caractéristiques individuelles des élèves enquêtés dans le cadre de notre recherche. Les variables concernées par l'étude sont les suivantes : le genre, l'âge, la pratique de la langue d'enseignement à domicile et l'antécédent scolaire des élèves.

### 5.1.1 Identification selon le genre

Sur un échantillon de 481 élèves, plus de la moitié des enquêtés (58,40%) sont des garçons et les filles représentent 41,60% comme l'indique le graphique 8.1 qui présente la répartition des élèves selon le genre. Ce résultat se comprend aisément dans le contexte de la société malienne où la scolarisation des filles demeure encore confrontée à des pesanteurs socioculturelles.

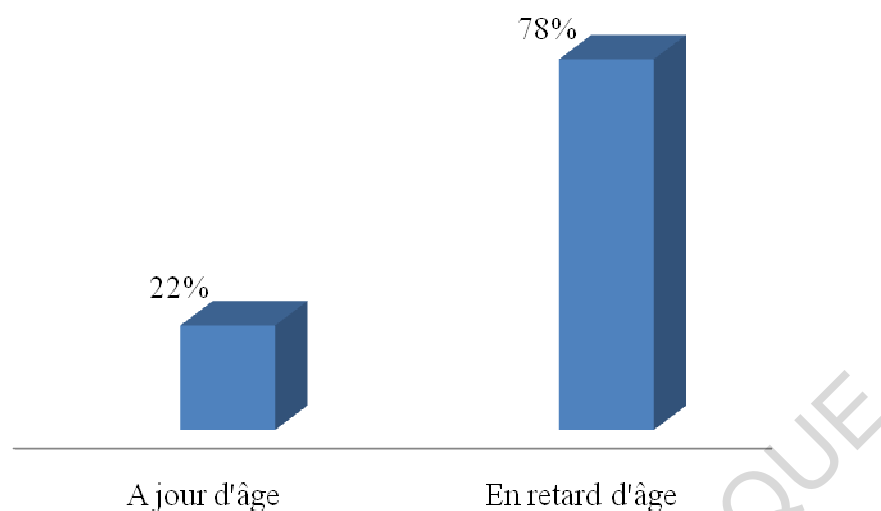
**Figure 5.1 : Répartition des élèves selon le genre**



### 5.1.2 Identification selon l'âge

Dans le système éducatif malien, l'élève est censé se retrouver dans la classe de 11<sup>ème</sup> année à l'âge de 18 ans s'il n'a pas doublé ou s'il n'a pas été inscrit précocement à l'école. Pour les 481 élèves de notre échantillon, nous avons retenu trois tranches d'âge : les « 15-17 ans » sont au nombre de 106 élèves, l'effectif des « 18-20 ans » s'élève à 359 élèves, la classe des 21 ans et plus ans comprend 16 élèves. Pour faciliter la lisibilité des données et tenant compte de la dispersion des effectifs dans certaines classes d'âge, la variable a été recodée et ramenée à 2 catégories d'âge : inférieur ou égal à 17 ans (*à jour d'âge*) ; supérieur ou égal à 18 ans (*en retard d'âge*). Répartis selon ces catégories (Graphique 5.2), 106 élèves de l'échantillon (22%) sont « à jour d'âge » et 375 (78%), « en retard d'âge ».

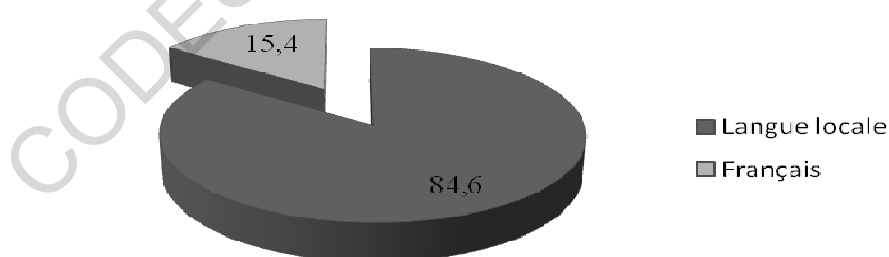
**Figure 5.2 : Répartition des élèves selon la catégorie d'âge**



### 5.1.3 Identification selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison

Sur les 481 élèves enquêtés, 407 personnes (84,60%) parlent une langue locale à la maison et seulement 74 élèves (15,40%) font usage du Français à domicile. Dans un pays comme le Mali où le taux d'analphabétisme est très élevé, il est compréhensible que la plupart des élèves s'exprime dans une langue locale à la maison.

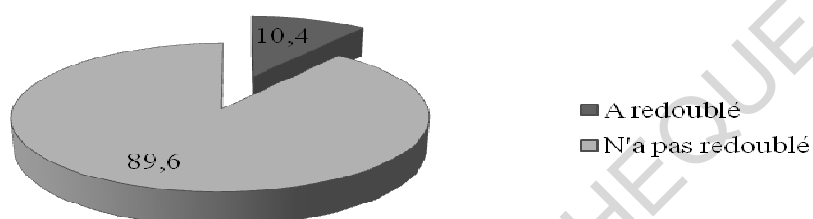
**Figure 5.3 : Répartition des élèves selon le niveau d'utilisation du Français à la maison**



### 5.1.4 Identification selon l'antécédent scolaire

Parmi les 481 élèves pour lesquels nous avons pu recueillir des informations concernant l'antécédent scolaire, 50 individus (10,40%) ont repris la classe de la 11<sup>ème</sup> année et 431 (89,60) n'ont pas redoublé la classe comme le montre le graphique 8.4.

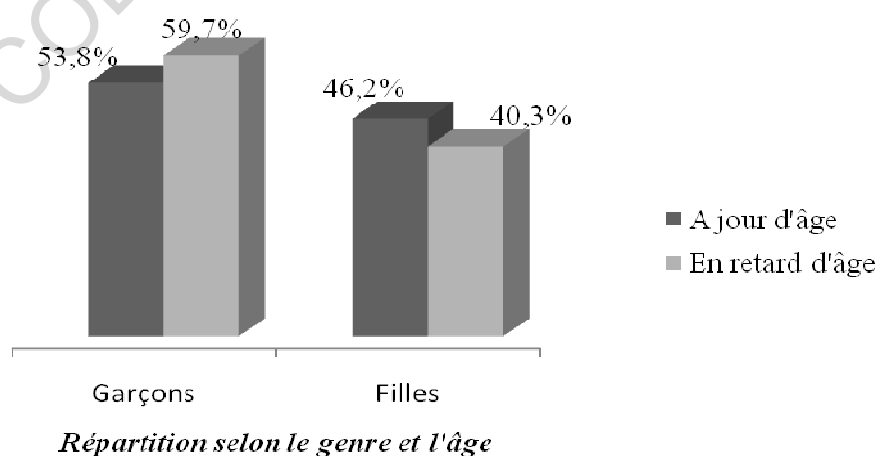
**Figure 5.4 : Répartition des élèves selon le redoublement**



### 5.1.5 Identification selon le genre et l'âge

Les données concernant les élèves enquêtés indiquent que, dans la catégorie des élèves à jour d'âge, 57 sont des garçons et 49 des filles ; soit respectivement 53,8% et 46,2 % de l'effectif total. Pour les élèves en retard d'âge, on note 224 garçons (59,7%) et 151 filles (40,31%).

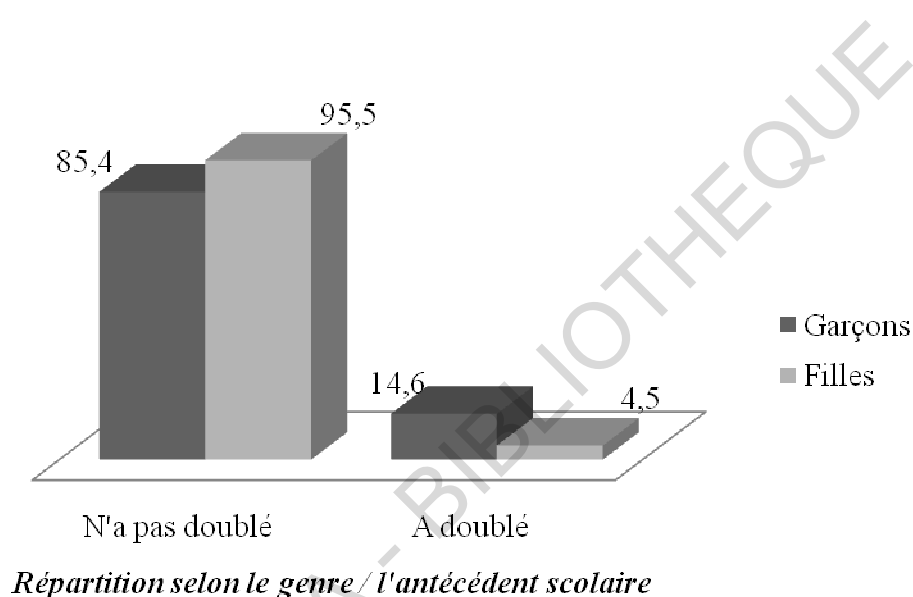
**Figure 5.5 : Répartition des élèves selon le genre et l'âge**



### 5.1.6 Identification selon le genre et l'antécédent scolaire

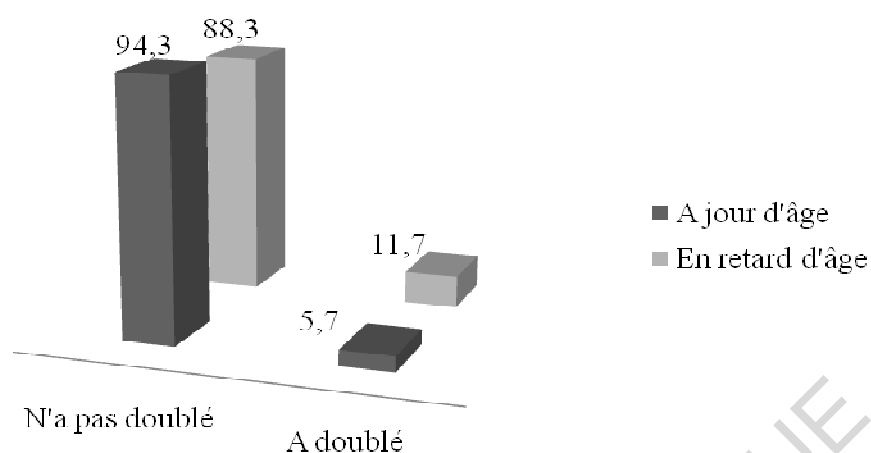
Parmi les élèves enquêtés, on retrouve dans la catégorie des garçons 240 élèves (85,4%) n'ayant pas doublé la classe et 41 élèves (14,6%) ayant doublé une fois la classe de 11<sup>ème</sup> LL. Concernant les filles, 191 élèves (95,5%) n'ont pas doublé la classe contre 9 élèves (4,5%) qui ont déjà doublé la classe.

**Figure 5.6 : Répartition des élèves selon le genre et l'antécédent scolaire**



### 5.1.7 Identification selon l'âge et l'antécédent scolaire

Sur un échantillon de 481 élèves, les données indiquent que, dans la catégorie des élèves à jour d'âge, seulement 6 individus (5,7%) ont doublé la classe de 11<sup>ème</sup> année contre 100 individus qui n'ont connu aucun redoublement. En ce qui concerne les élèves en retard d'âge, 44 individus (11,7%) ont connu le redoublement. A l'inverse, 331 élèves (88,3%) n'ont jamais doublé la classe.

**Figure 5.7 : Répartition des élèves selon l'âge et l'antécédent scolaire**

### 5.1.8 Synthèse pour une typologie générale

La typologie des élèves résulte de la combinaison des réponses recueillies aux questions afférentes au genre de l'élève, à son âge et à son antécédent scolaire. Les types qui en découlent sont au nombre de 8 et se présentent ainsi :

Type 1 : garçon, à jour d'âge et pas doublé

Type 2 : garçon, à jour d'âge et doublé

Type 3 : garçon, en retard d'âge et pas doublé

Type 4 : garçon, en retard d'âge et doublé

Type 5 : fille, à jour d'âge et pas doublé

Type 6 : fille, à jour d'âge et doublé

Type 7 : fille, en retard d'âge et pas doublé

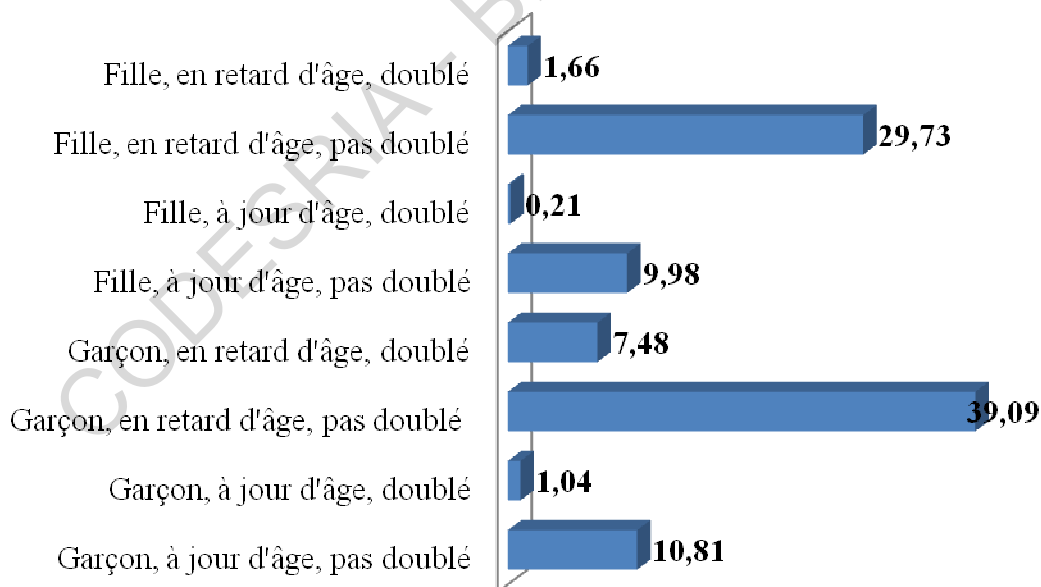
Type 8 : fille, en retard d'âge et doublé

Pour les 481 élèves, 8 types (Tableau 5.1) ont été retenus et ils sont répartis comme suit :

**Tableau 5.1 : Répartition des élèves selon le type**

| Type   | Effectif | %    |
|--|----------|------|
| Type 1 : garçon, à jour d'âge et pas doublé    | 52       | 10,8 |
| Type 2 : garçon, à jour d'âge et doublé        | 5        | 1,0  |
| Type 3 : garçon, en retard d'âge et pas doublé | 188      | 39,1 |
| Type 4 : garçon, en retard d'âge et doublé     | 36       | 7,5  |
| Type 5 : fille, à jour d'âge et pas doublé     | 48       | 10,0 |
| Type 6 : fille, à jour d'âge et doublé         | 1        | 0,2  |
| Type 7 : fille, en retard d'âge et pas doublé  | 143      | 29,7 |
| Type 8 : fille, en retard d'âge et doublé      | 8        | 1,7  |

Le graphique 5.8 suivant présente la répartition des élèves selon leur typologie.

**Figure 5.8 : Répartition des élèves selon le type**

La typologie générale des élèves indique que le type 3 (Garçons, en retard d'âge et n'ayant pas doublé) présente la fréquence la plus élevée avec 188 élèves. Il est suivi du type 7 (Filles, en retard d'âge et n'ayant pas doublé) qui totalise 143 sujets. Les effectifs les plus faibles

apparaissent dans les types 2 (Garçons, à jour d'âge et ayant doublé) et 6 (Filles, à jour d'âge et ayant doublé). Le premier type présente 5 élèves tandis que le second totalise un seul élève.

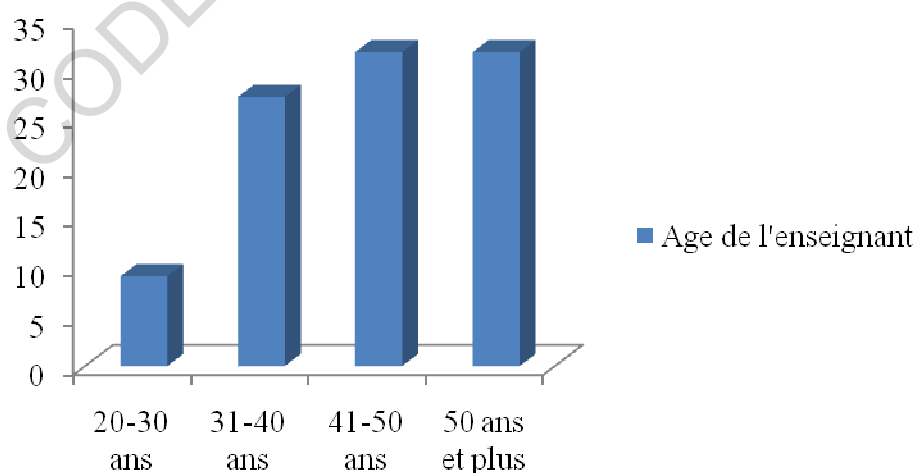
## 5.2 Profil des enseignants de l'échantillon

Cette section présente le profil des enseignants de notre échantillon qui comporte deux dimensions. Il s'agit, pour la première dimension, des caractéristiques individuelles des enseignants appréhendés ici par l'âge, le statut, l'ancienneté dans la fonction, le niveau académique et la formation continue. La seconde dimension concerne le temps d'apprentissage et la fréquence des évaluations.

### 5.2.1 Identification selon l'âge

Les données de l'enquête indiquent que les enseignants situés dans les catégories d'âge (41-50 ans) et (50 ans et plus) sont les plus nombreux. Ils sont au nombre de 7 individus par catégorie soit 31,81%. Ils sont suivis des enseignants ayant un âge compris entre 31 et 40 ans au nombre de 6 personnes (27,27%). La catégorie la moins représentée est celle des enseignants dont l'âge se situe entre 20 et 30 ans (9,09%).

**Figure 5.9 : Répartition des enseignants selon l'âge**

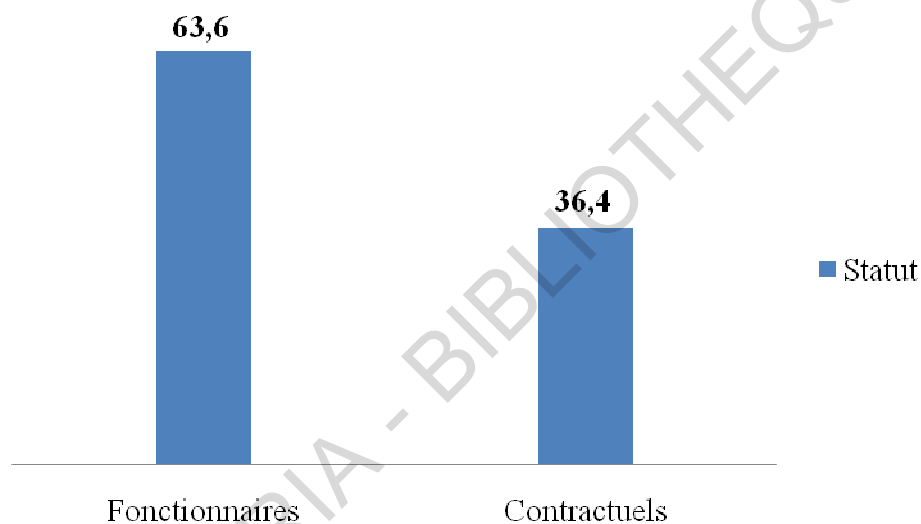




### 5.2.2 Identification selon le statut

S'agissant des enseignants enquêtés, les données révèlent que 14 individus (63,6%) sont des fonctionnaires contre 8 individus (36,4%) qui se trouvent être des contractuels. Malgré l'augmentation accrue des enseignants contractuels dans le système éducatif malien, notre échantillon fait ressortir que les enseignants fonctionnaires sont les plus nombreux dans le cas de la présente étude.

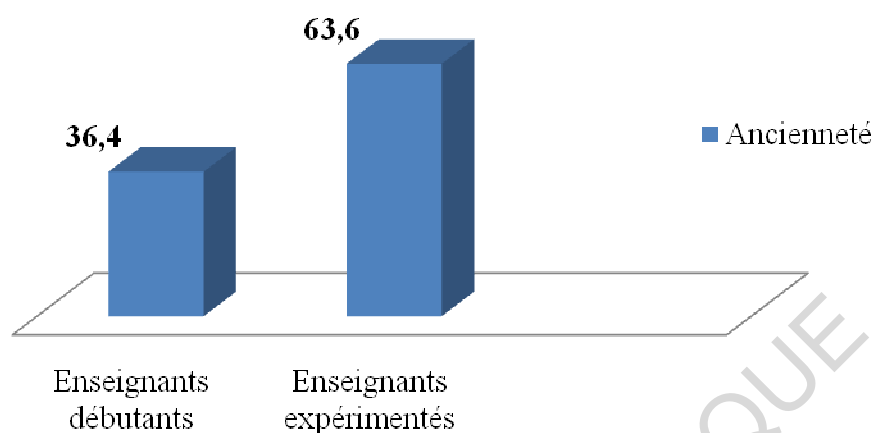
**Figure 5.10 : Répartition des enseignants selon le statut**



### 5.2.3 Identification selon l'ancienneté dans l'enseignement

Les données relatives aux enseignants de l'échantillon indiquent que 8 individus (36,4%) sont des débutants dans la fonction en ce sens qu'ils ont 5 ans d'ancienneté. A l'inverse, 14 individus (63,6%) se situent dans la catégorie des enseignants qualifiés d'expérimentés pour avoir plus de 5 ans d'ancienneté dans la fonction.

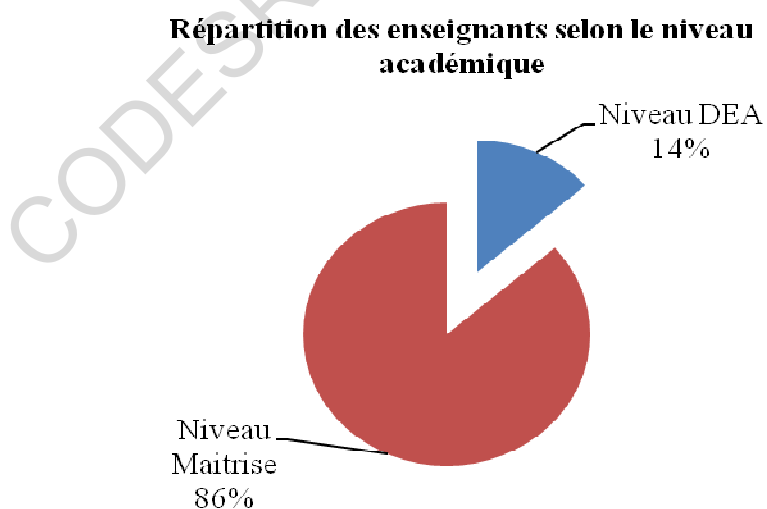
**Figure 5.11 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté dans l'enseignement**



#### 5.2.4 Identification selon le niveau académique

Les enseignants de l'échantillon peuvent être identifiés selon le niveau académique. Sur 22 réponses valides, 19 enseignants (86,4%) sont titulaires d'un diplôme de Maîtrise et 3 seulement (13,6%) sont détenteurs d'un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA).

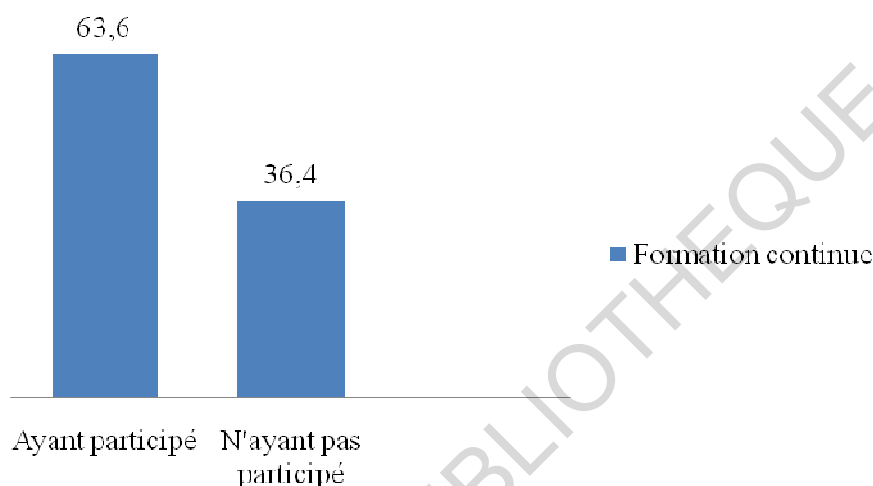
**Figure 5.12 : Répartition des enseignants selon le niveau académique**



### 5.2.5 Identification selon la formation continue

L'analyse des informations recueillies révèle que la majorité des enseignants a participé à une séance de formation continue. En effet, 14 enseignants soit 63,60% se trouvent dans ce cas. En revanche, 8 enseignants soit 36,40% n'ont pas suivi de formation continue.

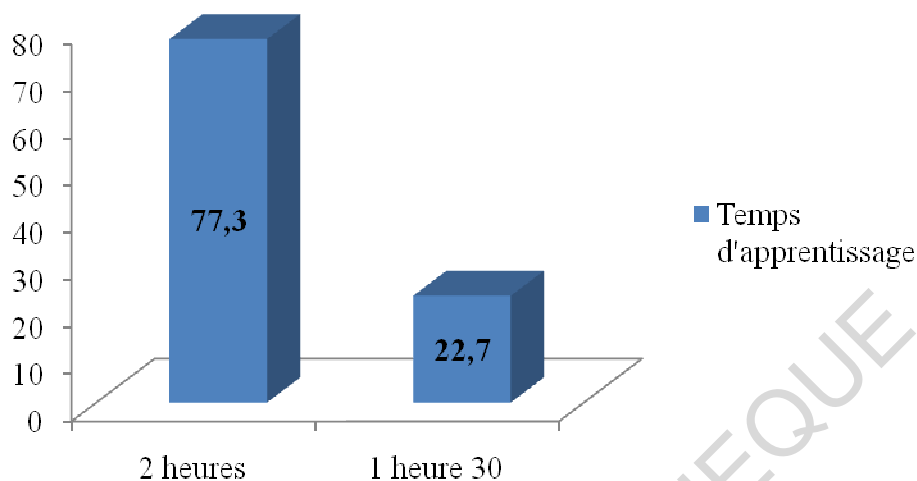
**Figure 5.13 : Répartition des enseignants selon la formation continue**



### 5.2.6 Identification selon le temps d'apprentissage

Les enseignants de notre échantillon ne consacrent pas le même temps d'enseignement au français et à l'anglais. La majorité des enseignants (77,3%) consacrent 2 heures d'enseignement par séance aux disciplines sus citées. Mais 5 enseignants, soit 22,7% utilisent 1 heure 30 minutes pour dispenser leurs cours. Il faut dire que le temps d'enseignement consacré aux disciplines est réglementairement de deux heures. Les enseignants, qui ont affirmé consacrer une heure et demie au cours, ont expliqué à quoi le reste du temps était consacré : les exercices ou la correction des devoirs par exemple, les réponses aux questions des élèves portant sur le cours. Evidemment, toutes ces activités font partie de l'apprentissage mais le temps indiqué renvoie à celui effectivement consacré à l'enseignement-apprentissage.

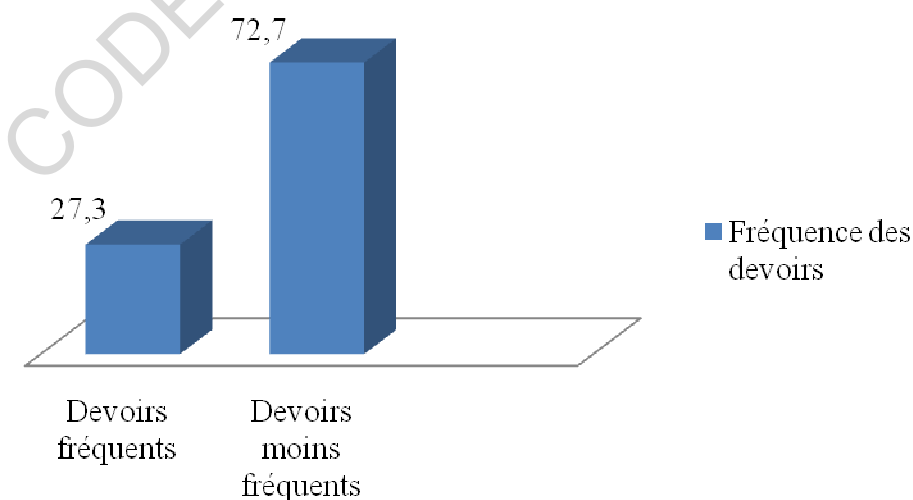
**Figure 5.14 : Répartition des enseignants selon le temps d'apprentissage**



### 5.2.7 Identification selon la fréquence des évaluations

Les données recueillies à ce niveau indiquent le rythme auquel les devoirs surveillés sont organisés par les enseignants. Ainsi, la majorité des enseignants (72,7%) organisent moins fréquemment de devoirs, soit une fois par mois. A l'inverse, 27,3% des enseignants contrôlent les connaissances des élèves au moins deux fois par mois.

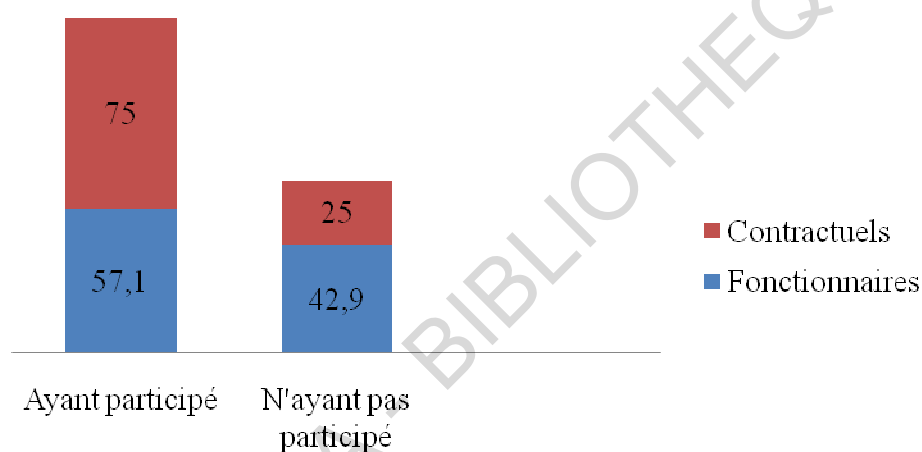
**Figure 5.15 : Répartition des enseignants selon la fréquence des évaluations**



### 5.2.8 Identification selon le statut et la formation continue

Sur un total de 22 enseignants concernés par l'enquête, on note dans la catégorie des fonctionnaires 8 enseignants (57,1%) qui ont bénéficié d'un programme de formation continue contre 6 enseignants (42,9%) n'ayant pas reçu un tel encadrement. En ce qui concerne les enseignants contractuels, 6 d'entre eux (75%) ont suivi un programme de formation continue et 2 enseignants (25%) n'en ont pas bénéficié.

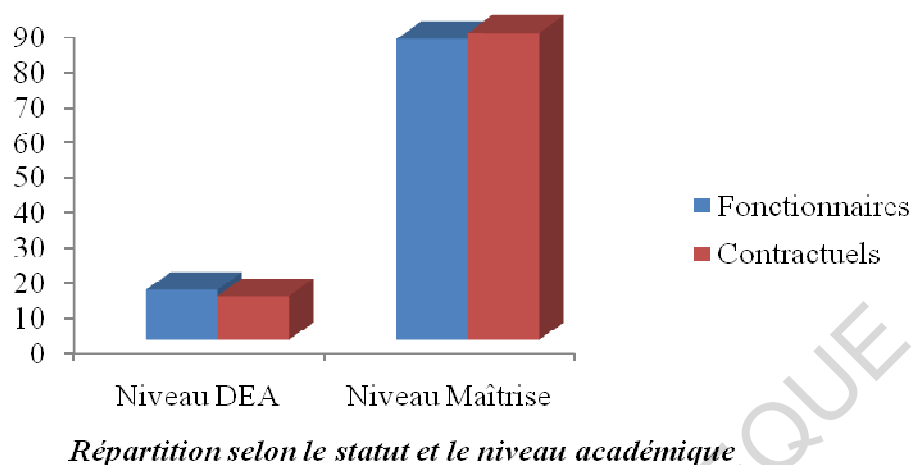
**Figure 5.16 : Répartition des enseignants selon le statut et la formation continue**



*Répartition selon le statut et la formation continue*

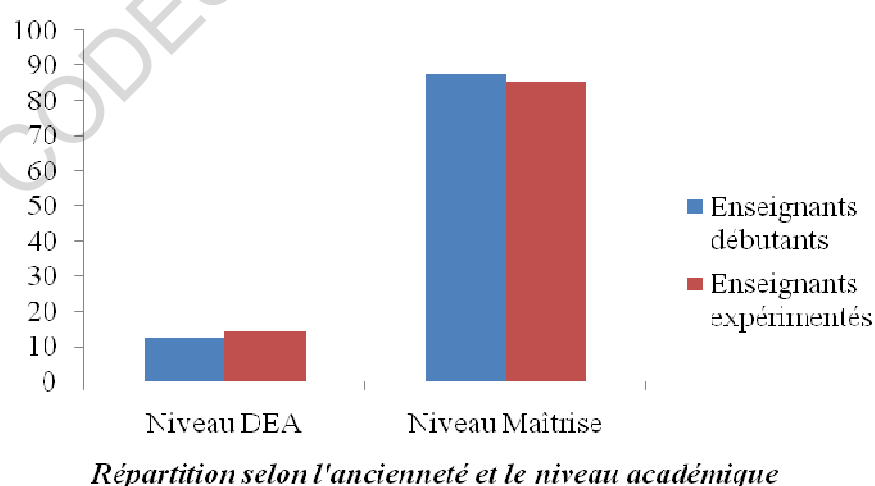
### 5.2.9 Identification selon le statut et le niveau académique

Parmi les enseignants enquêtés figurent 12 fonctionnaires (85,7%) détenteurs d'un diplôme de Maîtrise et 2 parmi eux (14,3%) ont le niveau DEA. Concernant les enseignants contractuels, 7 individus (87,5%) sont titulaires d'une Maîtrise contre 1 seul (12,5%) détient un diplôme de niveau DEA.

**Figure 5.17 : Répartition des enseignants selon le statut et le niveau académique**

### 5.2.10 Identification selon l'ancienneté et le niveau académique

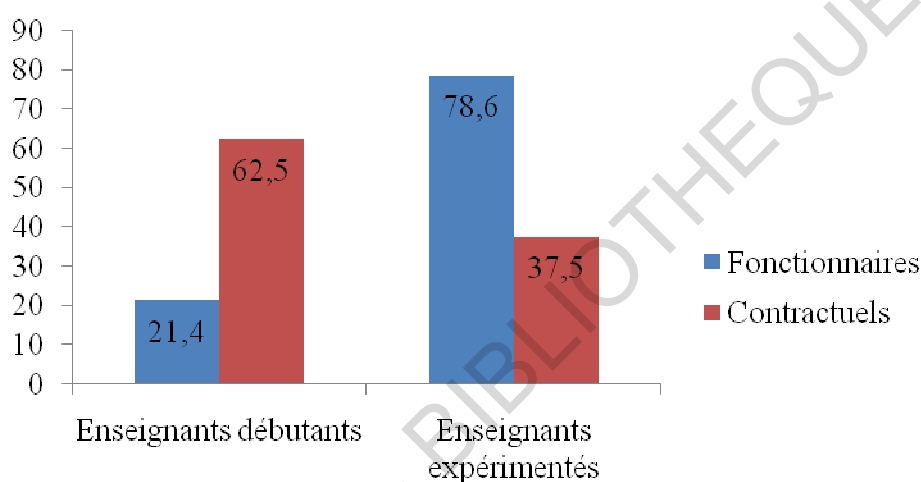
L'analyse des données collectées révèle que, parmi les enseignants débutants, 7 individus (87,5%) ont le niveau Maîtrise et 1 seul enseignant (12,5%) est détenteur de DEA. Dans la catégorie des enseignants expérimentés, on compte 12 enseignants (85,7%) titulaires de Maîtrise contre 2 individus (14,3%) de DEA détenteurs.

**Figure 5.18 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté et le niveau académique**

### 5.2.11 Identification selon l'ancienneté et le statut

Pour l'ensemble des 22 enseignants concernés par l'enquête, on note dans la catégorie des fonctionnaires 3 enseignants débutants (21,4%) et 11 enseignants expérimentés (78,6%). Pour ce qui est des enseignants contractuels, 5 individus (62,5%) sont des débutants et 3 autres (37,5) sont des enseignants expérimentés.

**Figure 5.19 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté et le statut**



*Répartition selon l'ancienneté et le statut*

### 5.2.12 Synthèse pour une typologie générale des enseignants

Nous avons élaboré la typologie des enseignants à partir des réponses recueillies aux questions portant sur les variables relatives au statut, à l'ancienneté dans la profession et la participation à une formation continue. Partant, nous avons retenu les 6 types suivants :

Type 2 : enseignants débutants, fonctionnaires et sans formation continue

Type 3 : enseignants débutants, contractuels et ayant reçu une formation continue

Type 4 : enseignants débutants, contractuels et sans formation continue

Type 5 : enseignants expérimentés, fonctionnaires et ayant reçu une formation continue

Type 6 : enseignants expérimentés, fonctionnaires et sans formation continue

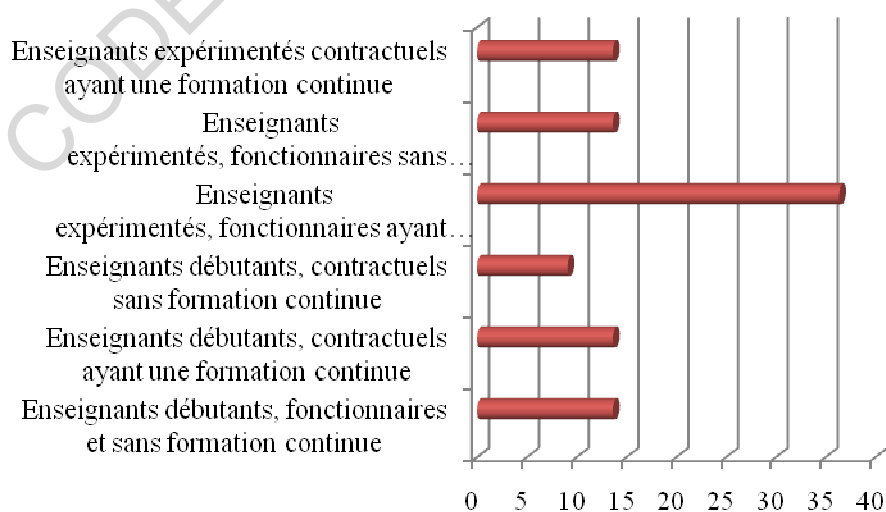
Type 7 : enseignants expérimentés, contractuels et ayant reçu une formation continue

Parmi les 8 types définis au départ, nous avons pu dégager seulement 6 au niveau de l'échantillon de l'étude (tableau 5.2). Les 6 types caractérisent 22 enseignants répartis comme suit :

**Tableau 5.2 : Répartition des enseignants selon le type**

| Type   | Effectif | %    |
|--|----------|------|
| Type 2 : enseignants débutants, fonctionnaires et sans formation continue              | 3        | 13,6 |
| Type 3 : enseignants débutants, contractuels et ayant reçu une formation continue      | 3        | 13,6 |
| Type 4 : enseignants débutants, contractuels et sans formation continue                | 2        | 9,1  |
| Type 5 : enseignants expérimentés, fonctionnaires et ayant reçu une formation continue | 8        | 36,4 |
| Type 6 : enseignants expérimentés, fonctionnaires et sans formation continue           | 3        | 13,6 |
| Type 7 : enseignants expérimentés, contractuels et ayant reçu une formation continue   | 3        | 13,6 |

**Figure 5.20 : Répartition des enseignants selon leur typologie**





En analysant la typologie générale des enseignants, il ressort que les enseignants de type 5 (enseignants expérimentés, fonctionnaires et ayant reçu une formation continue) constitue le groupe le plus important avec 36,4%. Ils sont suivis des enseignants des types 2, 3, 6 et 7 qui totalisent un effectif de 12 sujets. Ces enseignants représentent 54,4% de l'effectif total. Les enseignants de type 4 (enseignants débutants, contractuels et sans formation continue) représentent, quant à eux, le groupe le moins important avec un taux de 9,1%.

### 5.3 Profil des établissements de l'échantillon

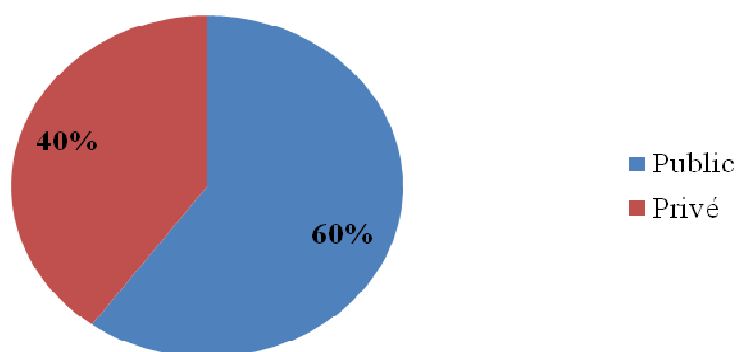
Dans cette section, nous tentons d'identifier les établissements scolaires au regard de leurs caractéristiques. Pour mieux comprendre les différents aspects de l'établissement, il convient de présenter les caractéristiques liées aux chefs de l'établissement parmi lesquelles figurent le statut de l'établissement, le niveau académique du chef d'établissement, l'ancienneté du chef d'établissement dans la fonction, la visite du chef d'établissement dans les classes et sa collaboration avec les parents d'élèves.

#### 5.3.1 Identification selon le statut de l'établissement

Pour l'ensemble des établissements concernés par l'enquête, on dénombre 6 établissements publics et 4 établissements privés. Ce qui donne 60% dans la première catégorie et 40% dans la seconde.

**Figure 5.21 : Répartition selon le statut de l'établissement**

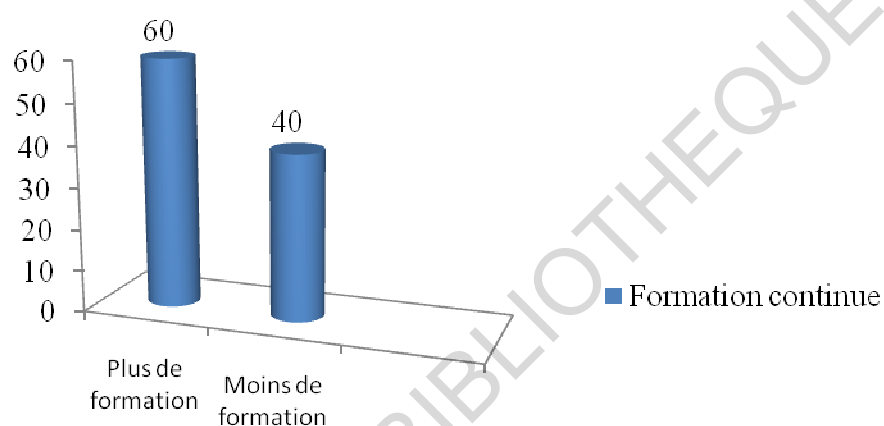
*Répartition des établissements selon le statut*



### 5.3.2 Identification selon la formation du chef d'établissement

L'identification des chefs d'établissement selon la participation à une séance de formation continue montre que la majorité d'entre eux a reçu plusieurs formations. Ainsi, 6 chefs d'établissement (60%) ont bénéficié de plusieurs formations continues dans le domaine de la gestion scolaire. A l'inverse, 40% des directeurs ont reçu moins de formation.

**Figure 5.22 : Répartition selon la formation du chef d'établissement**

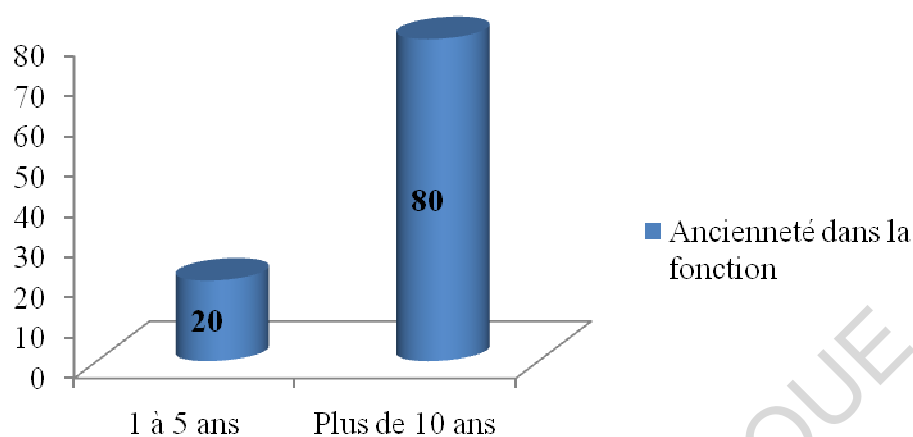


*Répartition selon la participation à une formation continue*

### 5.3.3 Identification selon l'ancienneté du chef d'établissement dans la fonction

Parmi les chefs d'établissement enquêtés, 2 individus (20%) sont débutants dans la fonction avec 5 années d'ancienneté. La majorité des directeurs (80%) a une expérience en matière de gestion scolaire car ils ont plus de 10 ans d'ancienneté dans la fonction.

**Figure 5.23 : Répartition selon l'ancienneté du chef d'établissement dans la fonction**



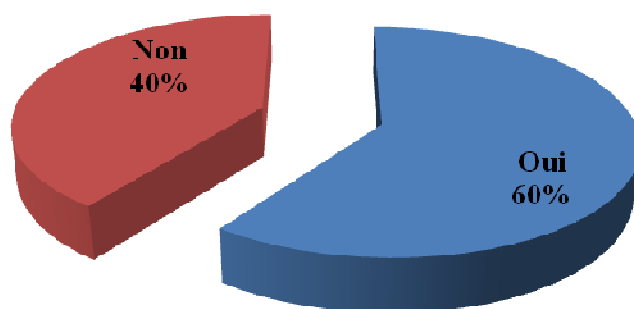
*Répartition selon l'ancienneté dans la fonction*

#### 5.3.4 Identification selon la visite du chef d'établissement dans les classes

L'analyse des données collectées révèle que, parmi les chefs d'établissement enquêtés, 6 individus (60%) visitent les enseignants en classe. En revanche, 4 chefs d'établissement (40%) estiment qu'il n'est pas nécessaire de visiter les enseignants en classe afin d'éviter des problèmes d'humeur de la part de ces derniers.

**Figure 5.24 : Répartition selon la visite du chef d'établissement dans les classes**

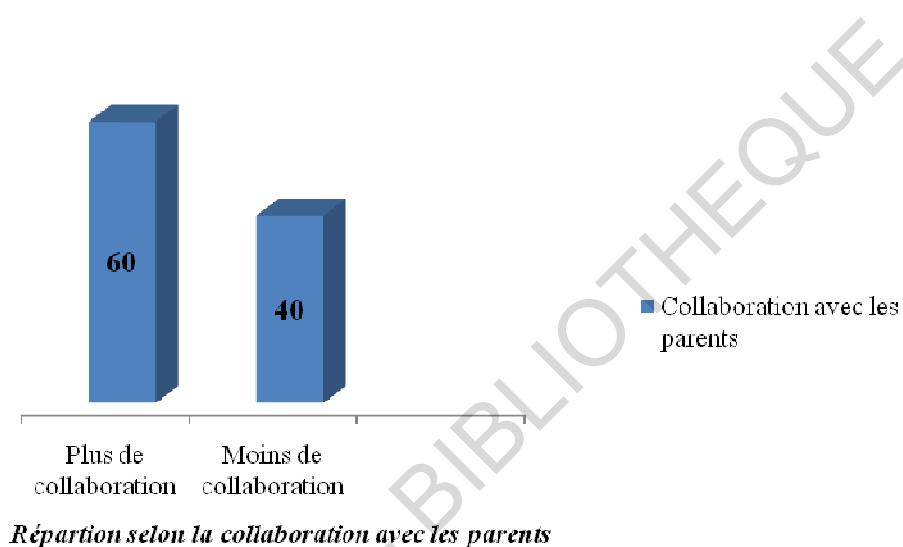
*Répartition selon la visite dans les classes*



### 5.3.5 Identification selon la collaboration avec les parents d'élèves

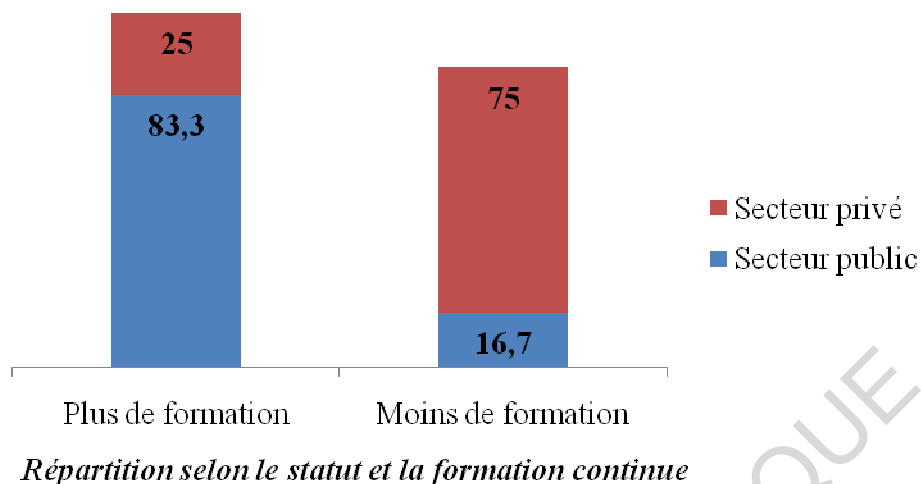
La collaboration entre l'établissement scolaire et les parents d'élèves procède de la dynamique partenariale entre les différents acteurs de l'école. C'est dans ce sens que la majorité des chefs d'établissement (60%) entretient plus de relation avec les parents des élèves contre 40% qui affirment avoir moins d'occasion de rencontrer ces derniers.

**Figure 5.25 : Répartition selon la collaboration avec les parents d'élèves**



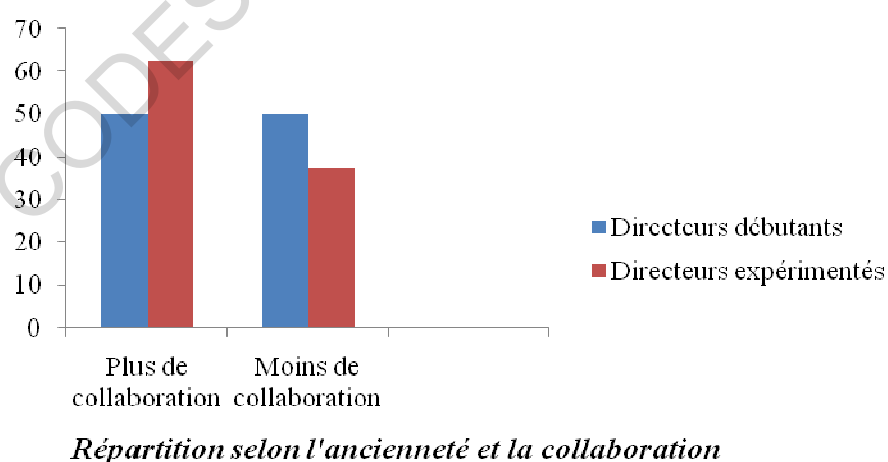
### 5.3.6 Identification selon le statut et la formation continue

Parmi les 10 chefs d'établissement enquêtés, les 5 individus (83,3%) du secteur public ont participé à plus de formation continue contre 1 seul (16,7%) qui a suivi moins de formation. Concernant les chefs d'établissement du secteur privé, 1 seul (25%) a suivi plus de formation continue et 3 soit (75%) ont participé à moins de formation.

**Figure 5.26 : Répartition selon le statut et la formation continue**

### 5.3.7 Identification selon l'ancienneté et la collaboration avec les parents

Pour l'ensemble des chefs d'établissement enquêtés, les directeurs débutants collaborent moins avec les parents d'élèves. Par contre, dans la catégorie des enseignants expérimentés la collaboration avec les parents est plus intense. Ainsi, 5 chefs d'établissement (62,5%) collaborent plus avec les parents et 3 d'entre eux (37,5%) le font moins.

**Figure 5.27 : Répartition selon l'ancienneté et la collaboration avec les parents**

### 5.3.8 Synthèse pour une typologie générale

La typologie des chefs d'établissements est le résultat de la combinaison des réponses recueillies aux questions afférentes au statut de l'établissement, à la visite du chef d'établissement dans les classes et à la collaboration avec les parents d'élèves. Les types retenus, au nombre de 8, se présentent de la manière suivante :

Type 1 : plus de collaboration, visite des classes et public

Type 2 : plus de collaboration, visite des classes et privé

Type 3 : plus de collaboration, sans visite des classes et public

Type 4 : plus de collaboration, sans visite des classes et privé

Type 5 : moins de collaboration, visite des classes et public

Type 7 : moins de collaboration, sans visite des classes et public

Type 8 : moins de collaboration, sans visite des classes et privé

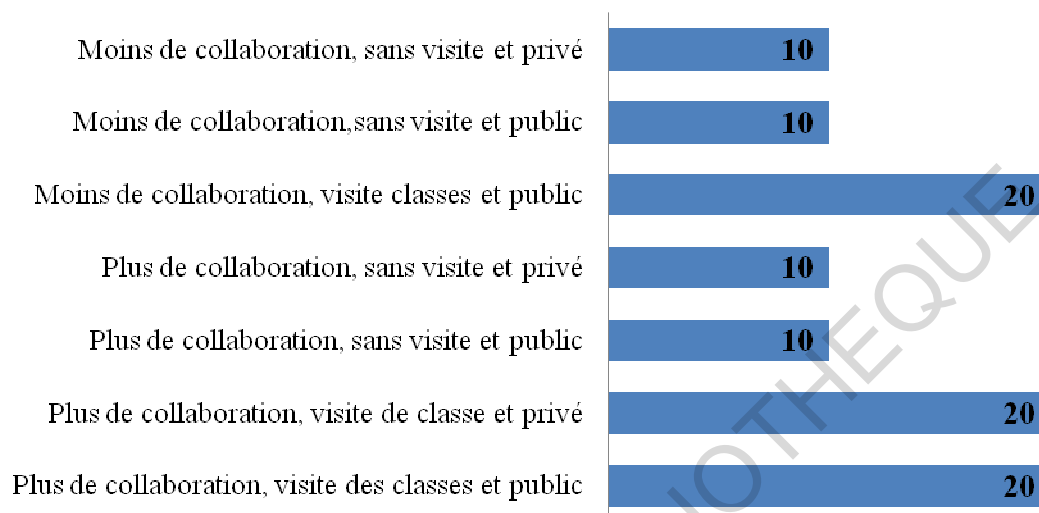
Pour les 10 chefs d'établissement, 8 types (Tableau 5.3) ont été retenus et ils sont répartis comme suit :

**Tableau 5.3 : Répartition des chefs d'établissement selon le type**

| Type   | Effectif | %  |
|--|----------|----|
| Type 1 : plus de collaboration, visite des classes et public       | 2        | 20 |
| Type 2 : plus de collaboration, visite des classes et privé        | 2        | 20 |
| Type 3 : plus de collaboration, sans visite des classes et public  | 1        | 10 |
| Type 4 : plus de collaboration, sans visite des classes et privé   | 1        | 10 |
| Type 5 : moins de collaboration, visite des classes et public      | 2        | 20 |
| Type 7 : moins de collaboration, sans visite des classes et public | 1        | 10 |
| Type 8 : moins de collaboration, sans visite des classes et privé  | 1        | 10 |

Le graphique 5.27 suivant présente la répartition des chefs d'établissement selon leur typologie.

**Figure 5.28 : Répartition des chefs d'établissement selon leur typologie**



Partant de cette typologie générale des chefs d'établissement, il ressort que les types 1 (plus de collaboration, visite des classes et public), 2 (plus de collaboration, visite des classes et privé) et 5 (moins de collaboration, visite des classes et public) détiennent la fréquence la plus élevée avec 6 individus. Ils sont suivis des types 3 (plus de collaboration, sans visite des classes et public), 4 (plus de collaboration, sans visite des classes et privé), 7 (moins de collaboration, sans visite des classes et public) et 8 (moins de collaboration, sans visite des classes et privé) qui totalisent 4 chefs d'établissement, soit un sujet par type.

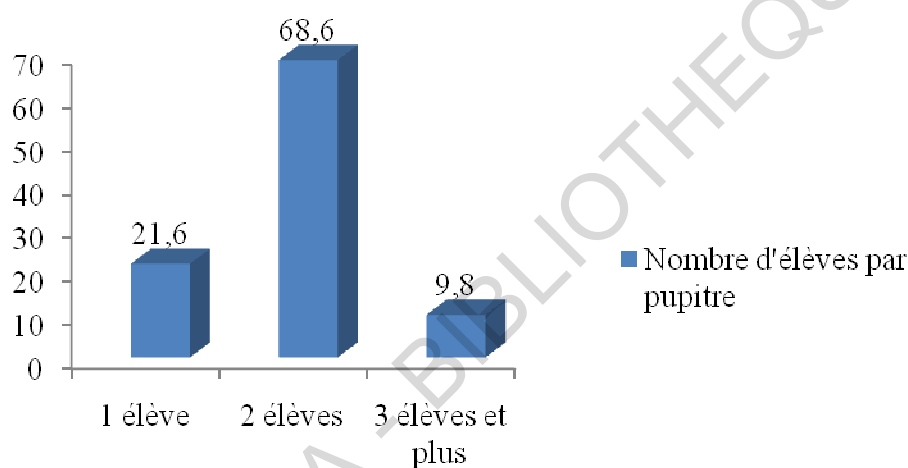
#### **5.4 Profil des classes de l'échantillon**

Dans le cas de notre recherche, les caractéristiques liées à la classe regroupent deux variables. Ces facteurs explicatifs de la réussite des élèves sont largement étudiés dans la littérature. C'est pourquoi notre recherche aborde ces variables que sont le nombre d'élèves par pupitre et la possession de manuel scolaire en français et en anglais.

### 5.4.1 Identification selon le nombre d'élèves par pupitre

Les données collectées montrent à ce niveau le nombre d'élèves par pupitre dans les établissements scolaires que fréquentent les 481 élèves enquêtés. Ces élèves occupent les pupitres de la manière suivante : 1 élève par pupitre, 2 élèves par pupitre, 3 élèves et plus par pupitre. Précisons que 104 élèves (21,6%) sont assis seul par pupitre, 330 élèves (68,6%) occupent le pupitre à deux, 47 élèves (9,8%) l'occupent à trois et plus.

**Figure 5.29 : Répartition selon le nombre d'élèves par pupitre**

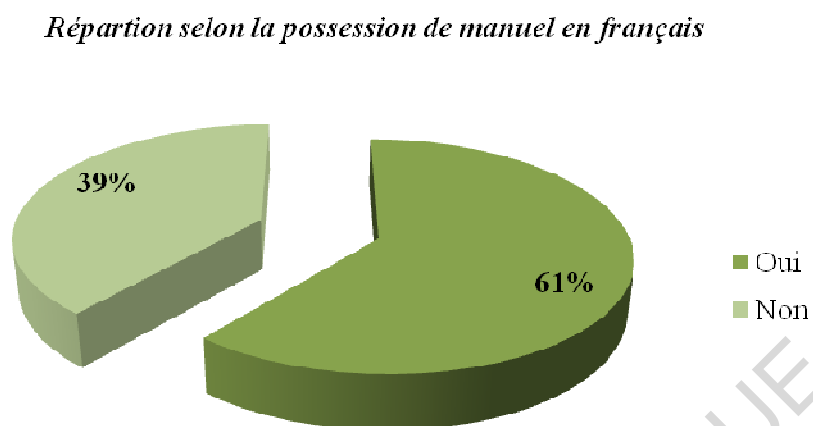


*Répartition selon le nombre d'élèves par pupitre*

### 5.4.2 Identification selon la possession de manuel scolaire en français

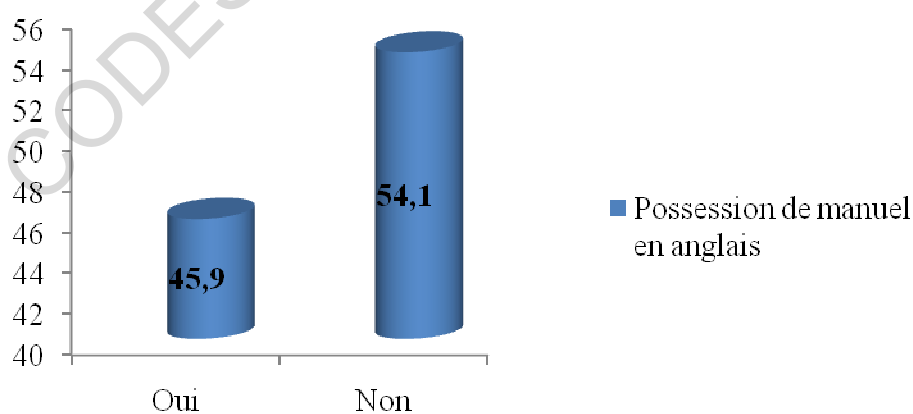
Les élèves enquêtés peuvent être répartis selon la possession personnelle de manuel scolaire en français. Les données recueillies indiquent que, sur les 481 élèves de notre échantillon, 294 élèves (61,1%) possèdent un livre de français contre 187 élèves (38,9%) qui n'en possèdent.



**Figure 5.30 : Répartition selon la possession de manuel scolaire en français**

#### 5.4.3 Identification selon la possession de manuel scolaire en anglais

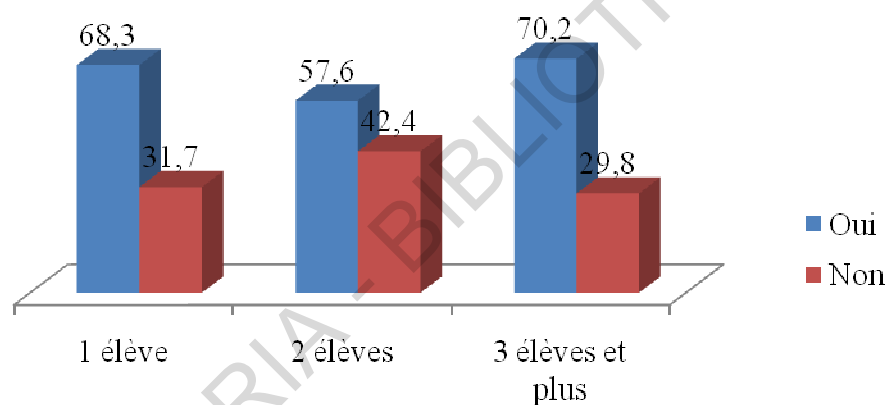
Pour l'ensemble des 481 élèves enquêtés, 221 élèves (45,9%) possèdent un livre d'anglais contre 260 élèves (54,1%) qui n'en possèdent. Le constat montre clairement que les élèves de la 11<sup>ème</sup> année LL possèdent plus de livres de français que de livres en anglais.

**Figure 5.31 : Répartition selon la possession de manuel scolaire en français***Répartition selon la possession de manuel en anglais*

#### 5.4.4 Identification selon les élèves par pupitre et la possession de manuel en français

Parmi les élèves de notre échantillon, 71 individus (68,3%) assis seuls sur leur pupitre possèdent un manuel de français et 33 élèves (31,7%) n'en possèdent pas. Dans la catégorie des élèves assis à deux par pupitre, 190 individus (57,6%) ont un manuel de français contre 140 élèves (42,4%) qui n'en ont pas. Enfin, concernant le groupe des élèves partageant le pupitre à trois et plus, on note 33 individus (70,2%) qui possèdent un manuel de français et 14 élèves (29,8%) qui n'en possèdent pas.

**Figure 5.32 : Répartition selon les élèves par pupitre et la possession de manuel en français**

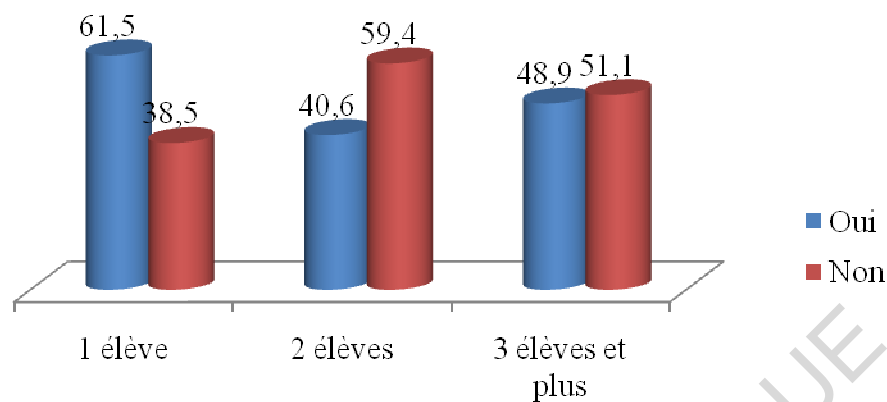


*Répartition selon la place assise et la possession de manuel en français*

#### 5.4.5 Identification selon le nombre d'élèves par pupitre et la possession de manuel en anglais

L'analyse des informations recueillies indique que, parmi les élèves assis seuls sur leur pupitre, 64 individus (61,5%) sont détenteurs de manuel d'anglais et 40 élèves (38,5%) n'en possèdent pas. Concernant le groupe des élèves assis à deux par pupitre, 134 individus (40,6%) possèdent chacun un manuel d'anglais contre 196 élèves (59,40) qui n'en disposent pas. Dans la catégorie des élèves assis à trois et plus, 23 élèves (48,9%) possèdent de manuel d'anglais et 24 (51,1%) n'en possèdent pas.

**Figure 5.33 : Répartition selon le nombre d'élèves par pupitre et la possession de manuel en anglais**



*Répartition selon la place assise et la possession de manuel en anglais*

### Synthèse

Les résultats de l'analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon ont permis de tirer un certain nombre de conclusions. Concernant les élèves, la majorité des enquêtés sont des garçons (58,40%). En même temps, la plupart des élèves ont un âge supérieur ou égal à 18 ans (78%). Cela est compréhensible puisque dans le système éducatif malien, l'élève est censé se retrouver dans la classe de 11<sup>ème</sup> année à l'âge de 18 ans s'il n'a pas connu de redoublement ou dans le cas où il n'a pas été inscrit précocement. Il faut dire que ce deuxième aspect devient de plus en plus fréquent. Les parents craignent les cas de non orientation des élèves après leur admission au DEF.

Pour ce qui est du redoublement de la classe de 11<sup>ème</sup> année, notre échantillon compte seulement 10% d'élèves ayant repris cette classe. L'identification selon le genre et l'antécédent scolaire révèle que les garçons doublent plus que les filles. Dans le cas de la langue d'enseignement, il faut noter que c'est seulement 15% des élèves qui utilisent le français à domicile. Le niveau élevé du taux d'analphabétisme au Mali explique fait que la plupart des élèves s'exprime dans une langue locale à la maison.

S'agissant des enseignants, l'analyse montre que notre échantillon compte plus de fonctionnaires (63,6%) que de contractuels (36,4%) et ce malgré l'augmentation accrue d'enseignants contractuels dans le système éducatif malien. Ensuite, les enseignants qualifiés d'expérimentés dépassent largement les enseignants débutants. Pour ce qui est du niveau académique, les enseignants titulaires d'un diplôme de Maîtrise sont plus nombreux (86,4%) que les détenteurs d'un Diplôme d'Etudes Approfondies (13,6%). Dans le même temps, plusieurs enseignants de notre échantillon ont suivi une formation continue.

Au niveau des établissements scolaires, on note plus d'écoles publiques que d'écoles privées et la plupart des chefs d'établissement ont participé à des formations continues dans le domaine de la gestion scolaire. La majorité d'entre eux compte plus de 10 ans d'ancienneté dans la fonction. Dans le cas des classes, 68,6% des élèves occupent le pupitre à deux et 9,8% l'occupent à trois et plus. Parmi les élèves enquêtés, 61,1% possèdent un livre de français et 49,5% un livre d'anglais. L'échantillon de notre étude étant décrit, le chapitre analyse les différents facteurs explicatifs des scores des élèves en français et en anglais. Il s'agit à ce niveau d'identifier les facteurs les plus déterminants dans la réussite scolaire des élèves.

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

## Chapitre VI : Les facteurs explicatifs des scores des élèves

Dans le chapitre précédent, des informations ont été fournies sur les caractéristiques de l'échantillon de l'étude. Ces données ne permettent, toutefois, pas de s'inscrire dans une dynamique d'amélioration du système éducatif. Ainsi, ce chapitre vise à expliquer les résultats des élèves par des facteurs susceptibles d'avoir un impact sur leurs acquisitions scolaires. Ces facteurs relèvent essentiellement de l'environnement scolaire et non scolaire des élèves. Il s'agit en fait, dans le cas des facteurs scolaires de mettre en évidence l'impact particulier des caractéristiques du contexte scolaire (établissement fréquenté) sur les acquis des élèves (Reynolds et al., 1976 ; Brookever et al. 1979). Concernant l'environnement non scolaire, Heyneman et Loxley (1983) ont conclu que la partie des variations dans les performances scolaires attribuable à l'environnement familial est généralement peu importante relativement à celle imputable à la qualité de l'école dans les pays en développement.

L'objectif poursuivi à ce niveau est de déterminer l'effet des caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et des classes sur les performances scolaires dans l'enseignement secondaire général. Il convient de noter que nous ne pouvons pas aborder toutes les variables présentées dans le questionnaire ayant servi à recueillir les informations dans le cadre de cette recherche. Mais nous avons retenu un certain nombre de variables jugées à notre sens pertinentes dans le contexte du système éducatif malien. L'analyse des variables s'est effectuée à partir des moyennes obtenues dans les deux disciplines retenues notamment le Français et l'Anglais pour mesurer les performances scolaires. Nous avons procédé à une analyse statistique en vue de déterminer si la relation entre les variables, en l'occurrence entre les variables explicatives et la variable dépendante, est significative.

## 6.1 Effet des caractéristiques des élèves sur les résultats scolaires

En nous référant aux objectifs poursuivis dans le cadre de ce travail de recherche, à savoir l'identification des facteurs scolaires et non scolaires les plus efficaces au niveau de l'enseignement secondaire, nous présenterons, dans cette section, les performances des élèves selon leurs caractéristiques individuelles notamment le genre, l'âge, la pratique de la langue d'enseignement à la maison et l'antécédent scolaire.

### 6.1.1 Résultats en Français

Il s'agit de déterminer, dans cette section de notre travail, parmi les caractéristiques individuelles des élèves enquêtés, les facteurs les plus significatifs au regard des résultats scolaires obtenus en français.

#### 6.1.1.1 Effet du genre de l'élève

Partant des résultats de notre recherche, on observe que les garçons obtiennent un score supérieur (12,05 points) à celui des filles (11,98 points) en français. En moyenne, chez les garçons, les performances individuelles s'écartent de 2,83 points par rapport à la moyenne alors que chez les filles l'écart type est de 2,95 points. Le groupe des garçons possède le taux de variation le plus faible (23%) tandis que le plus élevé est présent dans le groupe des filles (25%). Nous pouvons donc noter que les résultats des garçons varient peu comparativement à ceux obtenus par les filles.

**Tableau 6.1 : Performances scolaires en français selon le genre de l'élève**

| Genre de l'élève | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Garçon           | 281        | 12,05        | 2,83        | 23%               |
| Fille            | 200        | 11,98        | 2,95        | 25%               |
| <b>Total</b>     | <b>481</b> | <b>12,01</b> | <b>2,89</b> | <b>24%</b>        |

A l'issue de cette comparaison, les résultats du test de Student ( $t = 0,289$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale)  $0,773$ ) montrent que la différence de gains entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative au seuil de 5%. Ce résultat indique que le genre de l'élève n'influence pas les performances scolaires en français.

### 6.1.1.2 Effet de l'âge de l'élève

Selon les données issues du tableau 6.2, les élèves à jour d'âge (inférieur ou égal à 17 ans) sont plus performants en français (12,09 points) que les élèves en retard d'âge (supérieur ou égal à 18 ans). Ils affichent un score de 12 points. Le groupe des élèves performants a un écart type de 2,93 contre 2,87 pour les moins performants. On constate par ailleurs que le taux de variation est quelque peu élevé (24%) pour les deux catégories d'élèves.

**Tableau 6.2 : Performances scolaires en français selon l'âge de l'élève**

| Age de l'élève  | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|-----------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| A jour d'âge    | 106        | 12,09        | 2,93        | 24%               |
| En retard d'âge | 375        | 12,00        | 2,87        | 24%               |
| <b>Total</b>    | <b>481</b> | <b>12,04</b> | <b>2,90</b> | <b>24%</b>        |

La comparaison des moyennes montre que la différence de gains moyens en français (tableau 6.2) entre les élèves à jour d'âge et les élèves en retard d'âge n'est pas significative au seuil de 5% ( $t = 0,297$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale)  $0,766$ ). Donc l'âge de l'élève ne présente pas d'effet sur les performances scolaires en français. Ce résultat tend à infirmer notre hypothèse.

### 6.1.1.3 Effet de la pratique de la langue d'enseignement à la maison

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les élèves qui utilisent une langue locale à domicile sont légèrement plus performants en français (12,02) que les élèves faisant usage du français à la maison (11,99 points). En moyenne, chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 3,10 points par rapport à la moyenne tandis que l'écart type est de 2,84 points pour les moins performants. En même temps, on constate que les résultats des élèves parlant une langue locale à domicile varient peu (24%) comparativement à ceux des élèves faisant usage du français à la maison (26%).

**Tableau 6.3 : Performances des élèves en français selon la langue parlée à la maison**

| Langue parlée à la maison | Effectifs  | Moyenne   | Ecart-type  | Taux de variation |
|---------------------------|------------|-----------|-------------|-------------------|
| Français                  | 74         | 11,99     | 3,10        | 26%               |
| Langue locale             | 407        | 12,02     | 2,84        | 24%               |
| <b>Total</b>              | <b>481</b> | <b>12</b> | <b>2,97</b> | <b>25%</b>        |

Pour cette comparaison qui tient compte de la répartition des élèves en fonction de la langue parlée à la maison, le test de Student n'est pas significatif au seuil de 5% ( $t = 0,095$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,925). Ainsi, les performances scolaires des élèves en français ne varient pas en fonction de la pratique de la langue d'enseignement à la maison. L'hypothèse formulée à ce niveau se trouve ainsi infirmée.

### 6.1.1.4 Effet de l'antécédent scolaire

Concernant cette variable, les élèves n'ayant pas doublé la classe font un meilleur résultat en français (12,05 points) par rapport à ceux qui ont doublé la classe (11,77 points). Pour les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,91 points par rapport à la moyenne comparativement aux élèves ayant doublé dont l'écart type est de 2,58 points. Ces élèves ont cependant le plus faible taux de variation (22%) par rapport aux élèves qui n'ont pas doublé la classe (24%).



**Tableau 6.4 : Performances des élèves en français selon le redoublement**

| Redoublement de la classe | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| N'a pas doublé la classe  | 431        | 12,05        | 2,91        | 24%               |
| A doublé la classe        | 50         | 11,77        | 2,58        | 22%               |
| <b>Total</b>              | <b>481</b> | <b>11,91</b> | <b>2,74</b> | <b>23%</b>        |

La comparaison des moyennes conduit à accepter l'hypothèse nulle au seuil de 5% ( $t = 0,650$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,516). Les résultats du test de Student montrent qu'il n'existe pas différence significative de performances selon le redoublement de la classe. C'est dire que les élèves ayant doublé la classe de 11<sup>ème</sup> année ne réussissent pas mieux en français que les élèves qui n'ont pas doublé.

### 6.1.2 Résultats en Anglais

Partant des caractéristiques individuelles des élèves enquêtés dans le cadre de cette recherche, cette section ambitionne d'identifier les facteurs les plus déterminants au regard des résultats scolaires obtenus en anglais.

#### 6.1.2.1 Effet du genre des élèves

Les résultats du tableau 6.5 montrent que les garçons sont plus performants en anglais (11,16 points) que les filles (10,95 points). En moyenne, chez les garçons, les performances individuelles s'écartent de 3,04 points par rapport à la moyenne alors que chez les filles l'écart type est de 2,82 points. Le groupe des filles possède cependant le taux de variation le plus faible (26%) tandis que le plus élevé est présent dans le groupe des garçons (27%). Nous pouvons donc noter que les résultats des filles varient peu comparativement à ceux obtenus par les garçons.

**Tableau 6.5 : Performances scolaires en anglais selon le genre de l'élève**

| Genre de l'élève | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Garçon           | 281        | 11,16        | 3,04        | 27%               |
| Fille            | 200        | 10,95        | 2,82        | 26%               |
| <b>Total</b>     | <b>481</b> | <b>11,05</b> | <b>2,93</b> | <b>27%</b>        |

Les résultats du test de Student ( $t = 0,769$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,442) nous permettent de rejeter l'hypothèse alternative et d'accepter l'hypothèse nulle au seuil de 5% selon laquelle il n'existe pas différence de performances selon genre en anglais. Les faits observés montrent ainsi que le genre ne détermine pas les performances scolaires des élèves.

#### 6.1.2.2 Effet de l'âge des élèves

Les résultats de tableau 6.6 montrent à ce niveau également que les élèves à jour d'âge sont plus performants en anglais eu égard à leur score de 11,52 points. A l'inverse, les élèves en retard d'âge sont moins performants comparativement au premier groupe d'élèves avec un score de 10,94 points. Chez les élèves de la première catégorie, les performances individuelles s'écartent de 3,08 points par rapport à la moyenne. Mais dans le cas des élèves du second groupe, les scores individuels s'écartent de 2,90 points.

**Tableau 6.6 : Performances scolaires en anglais selon l'âge de l'élève**

| Age de l'élève  | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|-----------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| A jour d'âge    | 106        | 11,52        | 3,08        | 27%               |
| En retard d'âge | 375        | 10,94        | 2,90        | 27%               |
| <b>Total</b>    | <b>481</b> | <b>11,23</b> | <b>2,99</b> | <b>27%</b>        |

Les résultats ( $t = 1,795$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale)  $0,073$ ) du test de Student indiquent qu'il n'existe pas de différence significative de performances en anglais entre les élèves à jour d'âges et ceux en retard d'âge. Ce résultat tend à indiquer que notre hypothèse de départ est infirmée.

### 6.1.2.3 Effet de la pratique de la langue d'enseignement à la maison

Les élèves qui utilisent une langue locale à la maison obtiennent un score en anglais légèrement supérieur (11,08 points) à celui des élèves faisant usage du français à la maison (11,01 points). En moyenne, chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,93 points par rapport à la moyenne tandis que l'écart type est de 3,83 points pour les moins performants. En même temps, on constate que les résultats des élèves parlant une langue locale à domicile varient peu (26%) comparativement à ceux des élèves faisant usage du français à la maison (35%).

**Tableau 6.7 : Performances des élèves en anglais selon la langue parlée à la maison**

| Langue parlée à la maison | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Français                  | 74         | 11,01        | 3,83        | 35%               |
| Langue locale             | 407        | 11,08        | 2,93        | 26%               |
| <b>Total</b>              | <b>481</b> | <b>11,04</b> | <b>3,38</b> | <b>31%</b>        |

Pour cette comparaison qui tient compte de la répartition des élèves en fonction de la langue parlée à la maison, le test de Student n'est pas significatif au seuil de 5% ( $t = 0,186$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale)  $0,852$ ). Ainsi, le groupe pratiquant la langue d'enseignement à domicile n'est pas plus performant en anglais que celui utilisant une langue locale à la maison.

#### 6.1.2.4 Effet de l'antécédent scolaire

On constate que les élèves n'ayant pas doublé la classe font également un meilleur résultat en anglais (11,10 points) par rapport à ceux qui ont doublé la classe (10,80 points). Pour les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,98 points par rapport à la moyenne comparativement aux élèves ayant doublé dont l'écart type est de 2,63 points. Ces élèves ont cependant le plus faible taux de variation (24%) par rapport aux élèves qui n'ont pas doublé la classe (27%).

**Tableau 6.8 : Performances des élèves en anglais selon le redoublement**

| Redoublement de la classe | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| N'a pas doublé la classe  | 431        | 11,10        | 2,98        | 27%               |
| A doublé la classe        | 50         | 10,80        | 2,63        | 24%               |
| <b>Total</b>              | <b>481</b> | <b>10,95</b> | <b>2.80</b> | <b>25</b>         |

La comparaison des moyennes des deux groupes d'élèves conduit à accepter l'hypothèse nulle au seuil de 5% ( $t = 0,673$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,501). Le résultat du test de Student montre qu'il n'existe pas différence significative de performances en anglais selon le redoublement de la classe.

#### 6.2 Effet des caractéristiques des enseignants sur les résultats des élèves

Le cadre théorique de la recherche a permis d'identifier les facteurs explicatifs des performances scolaires des élèves au rang desquels figurent les caractéristiques de l'enseignant. En effet, plusieurs travaux ont mis en avant l'effet que peut avoir l'enseignant sur ses élèves pour montrer le rôle déterminant de ce dernier dans les apprentissages scolaires. Meuret (2000) indique, à ce propos, que l'effet enseignant est la part du niveau d'acquisition réalisée par un élève à la fin d'une année donnée qui s'explique par l'enseignant. C'est dire que des élèves comparables progressent plus ou moins selon le maître avec lequel ils sont

scolarisés (Duru-Bellat, 2001).

Les recherches de Sanders (1996) cité par Gauthier et al. (2003) démontrent également que cette efficacité de l'enseignant représente le facteur déterminant des progrès scolaires réalisés. Ces travaux ont permis de confirmer l'effet majeur de l'enseignant sur le niveau d'apprentissage des élèves par l'entremise de la valeur ajoutée. Pour leur part, Rivkin et al. (2002) concluent à l'existence de grandes différences entre les enseignants en ce qui concerne leur impact sur le niveau de réussite des élèves. Ces résultats montrent, selon Piquée (2008), que certains enseignants se révèlent donc plus efficaces que d'autres, en ce sens que leurs élèves affichent des progressions moyennes supérieures à celles d'élèves d'autres classes.

Le but de la présente section est justement d'étudier l'effet des caractéristiques des enseignants sur les résultats des élèves. A ce niveau, l'étude s'est intéressée aux caractéristiques personnelles ainsi qu'aux pratiques pédagogiques des enseignants. Dans la première dimension, les variables concernées sont le statut, l'ancienneté, le niveau académique et la formation continue des enseignants. Les variables de la deuxième dimension concernent le temps d'apprentissage et la fréquence des évaluations.

### **6.2.1 Résultats en Français**

Dans la relation entre les caractéristiques des enseignants et les résultats scolaires obtenus en français, l'étude tente, à ce niveau, d'examiner les facteurs les plus significatifs au terme des différents tests statistiques.

#### **6.2.1.1 Effet du statut des enseignants**

Les données du tableau 6.9 indiquent que les élèves encadrés par des enseignants contractuels sont plus performants en français (12,27 points) que ceux des enseignants fonctionnaires (11,91 points). Chez les élèves des enseignants contractuels, les performances individuelles s'écartent de 3,02 points par rapport à la moyenne contre 2,81 points pour les élèves des enseignants fonctionnaires.

**Tableau 6.9 : Performances des élèves en français selon le statut des enseignants**

| Statut de l'enseignant | Effectifs  | Moyenne     | Ecart-type  | Taux de variation |
|------------------------|------------|-------------|-------------|-------------------|
| Fonctionnaires         | 336        | 11,91       | 2,81        | 24%               |
| Contractuels           | 145        | 12,27       | 3,02        | 25%               |
| <b>Total</b>           | <b>481</b> | <b>12,9</b> | <b>2,91</b> | <b>23%</b>        |

La comparaison des moyennes montre que la différence de gains moyens en français (tableau 6.9) entre les élèves selon le statut des enseignants n'est pas significative au seuil de 5% ( $t = -1,248$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,213). Ainsi, le statut des enseignants ne présente pas d'effet sur les performances scolaires des élèves en français. Ce résultat tend à infirmer notre hypothèse de départ.

#### 6.2.1.2 Effet de l'ancienneté des enseignants dans la fonction

Concernant le tableau 6.10, il montre que le score des élèves encadrés par des enseignants expérimentés dans la fonction (plus de 5 ans) est le plus élevé (12,06 points) en français. Il dépasse légèrement celui des élèves des enseignants débutants qui affichent un score de (11,93 points). Les élèves performants ont par ailleurs le plus fort taux de variation (25%) tandis que les autres élèves détiennent un taux de variation moins élevé (22%).

**Tableau 6.10 : Performances des élèves en français selon l'ancienneté des enseignants dans la fonction**

| Ancienneté de l'enseignant | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|----------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Enseignants débutants      | 150        | 11,93        | 2,66        | 22%               |
| Enseignants expérimentés   | 331        | 12,06        | 2,98        | 25%               |
| <b>Total</b>               | <b>481</b> | <b>11,99</b> | <b>2,82</b> | <b>24%</b>        |

Les moyennes des deux groupes d'élèves ne s'écartent pas de façon significative au seuil de 5% ( $t = -0,443$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,658). La différence de gains moyens entre les élèves selon l'ancienneté des enseignants n'est donc pas significative en français. Ce qui pourrait signifier que les élèves des enseignants expérimentés ne réussissent pas mieux que les autres en français. Notre hypothèse de départ est donc confirmée concernant ce point.

### 6.2.1.3 Effet du niveau académique des enseignants

On constate que les élèves des enseignants titulaires d'un DEA sont plus performants en français que les élèves des enseignants détenteurs d'une Maîtrise. Le premier groupe a un score moyen de 12,75 points tandis que le second affiche une moyenne de 11,93 points. En moyenne, chez les élèves du premier groupe, les scores obtenus varient très peu (16%) par rapport à ceux des élèves du second groupe dont le taux de variation est plus élevé (25%).

**Tableau 6.11 : Performances des élèves en français selon le niveau académique des enseignants**

| Le niveau académique de l'enseignant | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|--------------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Niveau DEA                           | 50         | 12,75        | 2,09        | 16%               |
| Niveau Maîtrise                      | 431        | 11,93        | 2,95        | 25%               |
| <b>Total</b>                         | <b>481</b> | <b>12,34</b> | <b>2,52</b> | 20%               |

Les résultats du test de Student ( $t = 1,906$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,057) montrent que la différence des moyennes des deux groupes d'élèves n'est pas significative en français au seuil de 5%. Le niveau académique de l'enseignant n'influence donc pas les résultats des élèves. Ce résultat tend à infirmer notre hypothèse de départ.

L'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec le niveau académique de l'enseignant en français, montre que cette variable explique 9,9% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M3).

**Tableau 6.12 : Modèle multi varié présentant l'effet niveau académique sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                 | M3                 | Signification |
|---|-----------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>   | <i>Coefficient</i> |               |
| Niveau DEA  | Niveau Maîtrise | -0,105             | 0,019         |
| Constante   |                 | 11,406             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                 | 9,9                | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                 |                    |               |

Les coefficients de régression associés au niveau académique de l'enseignant en français sont significatifs. Donc les élèves des enseignants titulaires d'un diplôme de niveau supérieur réussissent mieux en français.

#### **6.2.1.4 Effet de la formation continue des enseignants**

Les élèves des enseignants n'ayant pas suivi de formation continue obtiennent un score moyen de 12,38 points en français. Contrairement à ce qu'on pouvait attendre, ils sont plus performants que les élèves des enseignants ayant suivi une formation continue. Ces derniers affichent une moyenne de 11,75 points. En moyenne, chez les élèves de la première catégorie, les performances individuelles s'écartent de 2,69 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves du second groupe, les scores individuels s'écartent de 2,99 points. Par ailleurs, les scores du groupe des élèves performants varient très peu (22%) par rapport à ceux des élèves faibles dont le taux de variation est plus élevé (25%).



**Tableau 6.13 : Performances des élèves en français selon la participation de l'enseignant une formation continue**

| Participation de l'enseignant à une formation continue | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|--|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Ayant suivi une formation continue                     | 277        | 11,75        | 2,99        | 25%               |
| N'ayant pas suivi une formation continue               | 204        | 12,38        | 2,69        | 22%               |
| <b>Total</b>   | <b>481</b> | <b>12,06</b> | <b>2,84</b> | 24%               |

Les résultats du test de Student ( $t = 2,362$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,019) montrent que les moyennes des deux groupes d'élèves s'écartent de façon significative au seuil de 5%. Nous pourrions donc dire que la formation continue des enseignants exerce un effet positif sur les résultats des élèves en français.

#### 6.2.1.5 Effet du temps d'apprentissage

D'après le tableau 6.14, il semble que plus l'on consacre de temps à l'enseignement mieux les élèves apprennent. On constate que le score moyen en français est plus élevé (12,27 points) chez les élèves des enseignants qui consacrent plus de temps à l'apprentissage (2 heures). A l'inverse, le score moins élevé (10,41) pour les élèves des enseignants consacrant moins de temps à l'apprentissage (1 heure 30 mn). En moyenne, chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,77 points par rapport à la moyenne contrairement aux élèves faibles dont l'écart type est de 3,03 points. On constate par ailleurs que le taux de variation est faible (23%) dans les scores du premier groupe tandis qu'il est élevé dans le cas des élèves du second.

**Tableau 6.14 : Performances des élèves en français selon le temps d'apprentissage**

| Temps d'apprentissage | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|-----------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| 2 heures              | 415        | 12,27        | 2,77        | 23%               |
| 1 heure 30 mn         | 66         | 10,41        | 3,03        | 29%               |
| <b>Total</b>          | <b>481</b> | <b>11,34</b> | <b>2,90</b> | <b>26%</b>        |

La comparaison des deux groupes montre que la différence des moyennes selon le temps consacré à l'apprentissage est significative au seuil de 5% ( $t = 5,003$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,000). Les résultats scolaires en français varient donc en fonction du temps consacré aux apprentissages. Ce résultat tend à conforter notre hypothèse de départ.

Concernant l'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec le temps d'apprentissage scolaire en français, cette variable explique 9,1% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M2).

**Tableau 6.15 : Modèle multi varié présentant l'effet du temps d'apprentissage sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |               | M2                 | Signification |
|---|---------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i> | <i>Coefficient</i> |               |
| Moins de temps  | Plus de temps | 0,180              | 0,000         |
| Constante   |               | 10,412             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |               | 9,1                | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |               |                    |               |

Les coefficients de régression associés au temps d'apprentissage scolaire en français sont significatifs. Ainsi, plus l'enseignant consacre du temps à l'apprentissage, mieux les élèves réussissent en français. Ce qui tend à confirmer notre hypothèse de départ.

### 6.2.1.6 Effet de la fréquence des évaluations

Les élèves dont les enseignants organisent fréquemment des devoirs en classe (deux fois par mois) sont plus performants en français (13,47 points) que les élèves moins soumis à des devoirs (11,65 points). Les élèves performants ont un écart type de 2,33 contre 2,89 pour les moins performants. On constate par ailleurs que le taux de variation est faible (17%) chez les élèves ayant obtenu le meilleur score tandis qu'il est élevé dans le cas des autres élèves (25%).

**Tableau 6.16 : Performances des élèves en français selon la fréquence des évaluations**

| La fréquence des évaluations | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Devoirs moins fréquents      | 385        | 11,65        | 2,89        | 25%               |
| Devoirs fréquents            | 96         | 13,47        | 2,33        | 17%               |
| <b>Total</b>                 | <b>481</b> | <b>12,56</b> | <b>2,61</b> | <b>21%</b>        |

En comparant les deux groupes d'élèves, les résultats du test de Student ( $t = -5,699$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,000) nous permettent de dire qu'il existe une différence significative de performances scolaires selon la fréquence des évaluations. Donc l'organisation fréquente de devoirs influence positivement les performances scolaires des élèves en français.

Par ailleurs, l'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec la fréquence des devoirs en français, montre que cette variable explique 6,2% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M1).

**Tableau 6.17 : Modèle multi varié présentant l'effet de la fréquence des devoirs sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                        | M1                 | Signification |
|---|------------------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>          | <i>Coefficient</i> |               |
| Devoirs moins fréquents                               | Devoirs plus fréquents | 0,252              | 0,000         |
| Constante   |                        | 11,659             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                        | 6,2                | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                        |                    |               |

Les coefficients de régression associés à la fréquence des devoirs en français sont significatifs. Cela signifie que les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats en français quand les évaluations sont fréquentes.

## 6.2.2 Résultats en Anglais

Cette section de notre travail évoque la relation entre les caractéristiques des enseignants et les résultats scolaires obtenus en anglais. Elle vise à identifier parmi celles-ci les facteurs explicatifs des meilleurs scores des élèves en anglais.

### 6.2.2.1 Effet du statut des enseignants

On constate que les élèves des enseignants contractuels détiennent le score moyen le plus élevé (11,09 points) en anglais. Ils devancent légèrement les élèves encadrés par les enseignants fonctionnaires qui obtiennent un score de 11,02 points. Chez les élèves des enseignants contractuels, les performances individuelles s'écartent de 2,96 points par rapport à la moyenne. On observe un écart-type de 2,96 points pour les élèves des enseignants fonctionnaires.

**Tableau 6.18 : Performances des élèves en anglais selon le statut de l'enseignant**

| Statut de l'enseignant | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Fonctionnaires         | 130        | 11,02        | 2,96        | 27%               |
| Contractuels           | 351        | 11,09        | 2,95        | 27%               |
| <b>Total</b>           | <b>481</b> | <b>11,05</b> | <b>2,95</b> | 27%               |

La comparaison des moyennes montre que la différence de gains moyens en anglais (Tableau 6.10) entre les élèves selon le statut des enseignants n'est pas significative au seuil de 5% ( $t = -0,244$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,807). Ainsi, les résultats scolaires des élèves ne varient pas en fonction du statut de l'enseignant en anglais.

Toutefois, concernant l'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec le statut de l'enseignant en anglais, cette variable explique 12,10% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M4).

**Tableau 6.19 : Modèle multi varié présentant l'effet du statut de l'enseignant sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |               | M4                 | Signification |
|---|---------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i> | <i>Coefficient</i> |               |
| Fonctionnaire   | Contractuel   | 0,171              | 0,001         |
| Constante   |               | 6,404              | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |               | 12,10              | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |               |                    |               |

Les coefficients de régression associés au statut de l'enseignant en anglais sont significatifs. Ainsi, le statut des enseignants présente un effet positif sur les apprentissages scolaires en anglais dans le cas des modèles de régression.

### 6.2.2.2 Effet de l'ancienneté des enseignants dans la fonction

Le tableau 6.20 montre que les élèves des enseignants expérimentés ont le meilleur score moyen en anglais (11,42 points). Les élèves des enseignants débutants sont donc moins performants comparativement au premier groupe d'élèves (10,76 points).

**Tableau 6.20 : Performances des élèves en anglais selon l'ancienneté des enseignants dans la fonction**

| Ancienneté de l'enseignant | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|----------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Enseignants débutants      | 256        | 10,76        | 2,91        | 27%               |
| Enseignants expérimentés   | 225        | 11,42        | 2,96        | 26%               |
| <b>Total</b>               | <b>481</b> | <b>11,09</b> | <b>2,93</b> | 26%               |

Les moyennes des deux groupes d'élèves s'écartent de façon significative au seuil de 5% ( $t = -2,460$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,014). La différence de gains moyens entre les élèves selon l'ancienneté des enseignants est donc significative en anglais. Notre hypothèse de départ est ainsi confirmée.

Les données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec l'ancienneté de l'enseignant en anglais, indiquent que cette variable explique 15,7% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M5).

**Tableau 6.21 : Modèle multi varié présentant l'effet de l'ancienneté de l'enseignant sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                          | M4                 | Signification |
|---|--------------------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>            | <i>Coefficient</i> |               |
| Enseignants débutants                                 | Enseignants expérimentés | 0,417              | 0,001         |
| Constante   |                          | 2,184              | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                          | 15,7               | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                          |                    |               |

Les coefficients de régression associés à l'ancienneté de l'enseignant en anglais sont significatifs. Ainsi, l'ancienneté professionnelle de l'enseignant influence positivement les performances scolaires des élèves en anglais.

### 6.2.2.3 Effet du niveau académique des enseignants

Le tableau 6.22 indique que les élèves des enseignants titulaires d'une Maîtrise sont plus performants en anglais que les élèves des enseignants détenteurs d'un DEA. Le premier groupe a un score moyen de 11,13 points tandis que le second affiche une moyenne de 10,51 points.

**Tableau 6.22 : Performances des élèves en anglais selon le niveau académique des enseignants**

| Niveau académique de l'enseignant | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|-----------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Niveau DEA                        | 50         | 10,51        | 2,81        | 27%               |
| Niveau Maîtrise                   | 431        | 11,13        | 2,96        | 27%               |
| <b>Total</b>                      | <b>481</b> | <b>10,82</b> | <b>2,88</b> | <b>27%</b>        |

En comparant les moyennes des deux groupes d'élèves, les résultats du test de Student ( $t = 1,419$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,157) montrent qu'il n'existe pas de différence de performances en anglais selon le niveau académique de l'enseignant.

L'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec le niveau académique de l'enseignant en anglais, montre que cette variable explique 10,30% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M3).

**Tableau 6.23 : Modèle multi varié présentant l'effet niveau académique sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                 | M3                 | Signification |
|---|-----------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>   | <i>Coefficient</i> |               |
| Niveau DEA  | Niveau Maîtrise | 0,110              | 0,014         |
| Constante   |                 | 8,005              | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                 | 10,30              | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                 |                    |               |

Les coefficients de régression associés au niveau académique de l'enseignant en anglais sont significatifs. Ce résultat tend à confirmer l'hypothèse selon laquelle la formation académique des enseignants exerce un effet positif sur les résultats des élèves en anglais.

#### 6.2.2.4 Effet de la formation continue des enseignants

On observe que les élèves des enseignants ayant suivi une formation continue obtiennent le meilleur score en anglais (11,52 points). A l'inverse, les élèves des enseignants n'ayant pas suivi de formation continue affichent un score moyen de 10,25 points. En moyenne, le taux de variation est plus faible (25%) chez les élèves ayant obtenu le meilleur score tandis qu'il est plus élevé chez les élèves moins performants (28%).



**Tableau 6.24 : Performances des élèves en anglais selon la formation continue**

| Formation continue de l'enseignant       | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|--|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Ayant suivi une formation continue       | 311        | 11,52        | 2,92        | 25%               |
| N'ayant pas suivi une formation continue | 170        | 10,25        | 2,83        | 28%               |
| <b>Total</b>                             | <b>481</b> | <b>11,02</b> | <b>2,87</b> | <b>26%</b>        |

A l'issue de la comparaison des deux groupes d'élèves, les résultats du test de Student ( $t = -4,601$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,000) nous permettent d'affirmer qu'il existe une différence significative de performances en anglais selon la participation de l'enseignant à une formation continue.

Selon les données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec la formation continue de l'enseignant en anglais, cette variable explique 4% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M1).

**Tableau 6.25 : Modèle multi varié présentant l'effet de la formation continue sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                           | M1                 | Signification |
|---|---------------------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>             | <i>Coefficient</i> |               |
| Sans formation continue                               | Ayant suivi une formation | 0,206              | 0,000         |
| Constante   |                           | 10,252             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                           | 4                  | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                           |                    |               |

Les coefficients de régression associés à la formation continue de l'enseignant en anglais sont significatifs. Donc les enseignants ayant suivi un programme de formation continue font mieux progresser les élèves en anglais.

### 6.2.2.5 Effet du temps d'apprentissage

On constate que les élèves dont les enseignants consacrent plus de temps à l'apprentissage (2 heures) obtiennent un score moyen de 11,13 points anglais. Par contre, les élèves des enseignants consacrant moins de temps à l'apprentissage (1 heure 30 mn) affichent un score moyen de 10,24 points. Chez les élèves de la première catégorie, les performances individuelles s'écartent de 2,99 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves du second groupe, les scores individuels s'écartent de 2,20 points. Toutefois, les scores des élèves faibles varient moins (21%) tandis que chez les élèves performants le taux de variation est plus élevé (27%).

**Tableau 6.26 : Performances des élèves en anglais selon le temps d'apprentissage**

| Temps d'apprentissage | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|-----------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| 2 heures              | 451        | 11,13        | 2,99        | 27%               |
| 1 heure 30 mn         | 30         | 10,24        | 2,20        | 21%               |
| <b>Total</b>          | <b>481</b> | <b>10,68</b> | <b>2,59</b> | <b>24%</b>        |

Les résultats ( $t = 1,598$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,111) du test de Student indiquent, au seuil de 5%, qu'il n'existe pas de différence significative de performances en anglais selon le temps consacré à l'apprentissage. Ce qui tend à infirmer notre hypothèse de départ.

### 6.2.2.6 Effet de la fréquence des évaluations

Les élèves dont les enseignants organisent fréquemment des devoirs en classe (deux fois par mois) sont également plus performants en anglais (11,39 points) que les élèves moins soumis à des devoirs (10,96 points). Les élèves performants ont un écart type de 2,93 contre 2,98 pour les élèves moins performants.

**Tableau 6.27 : Performances des élèves en anglais selon la fréquence des évaluations**

| La fréquence des évaluations | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Devoirs moins fréquents      | 358        | 10,96        | 2,98        | 27%               |
| Devoirs fréquents            | 123        | 11,39        | 2,93        | 26%               |
| <b>Total</b>                 | <b>481</b> | <b>11,17</b> | <b>2,95</b> | <b>26%</b>        |

En comparant les deux groupes d'élèves, les résultats du test de Student ( $t = -1,379$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,169) nous permettent d'affirmer, au seuil de 5%, qu'il n'existe pas de différence de performances en anglais selon la fréquence des évaluations.

L'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec la fréquence des devoirs en anglais, montre que cette variable explique 9,4% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M2).

**Tableau 6.28 : Modèle multi varié présentant l'effet de la fréquence des devoirs sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                        | M2                 | Signification |
|---|------------------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>          | <i>Coefficient</i> |               |
| Devoirs moins fréquents                               | Devoirs plus fréquents | 0,294              | 0,000         |
| Constante   |                        | 9,034              | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                        | 9,4                | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                        |                    |               |

Les coefficients de régression associés à la fréquence des devoirs en anglais sont significatifs. Ainsi, les enseignants ont tendance à faire progresser les élèves en anglais quand les évaluations sont fréquentes.

### **6.3 Effet des caractéristiques des établissements scolaires sur les résultats des élèves**

L'objectif poursuivi par cette recherche est de montrer que les facteurs internes et externes à l'établissement scolaire déterminent les performances scolaires des élèves. Concernant ce point, Meuret (2000) définit l'efficacité de l'établissement scolaire comme la capacité de ce dernier à faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'institution scolaire (niveau scolaire, origine sociale, etc.). Aux yeux de Van Zanten (2008), l'effet des caractéristiques de l'établissement sur les résultats scolaires suppose la capacité d'une école à élever le niveau moyen de ses élèves.

Nombre de travaux (Bosker, 1994 ; Bressoux, 1995 ; Grisay, 1997 ; Dumay, 2004 ; Dupriez, 2002) montrent effectivement que les établissements scolaires déterminent les différences d'acquisition chez les élèves. Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier, et al. (2004) relèvent néanmoins la difficulté de trancher sur ce qui rend un établissement plus performant qu'un autre. Ces auteurs soulignent qu'un effet établissement positif est généralement fonction des caractéristiques pédagogiques de l'établissement scolaire. Il apparaît donc que les variables liées aux caractéristiques de l'établissement sont cruciales pour l'explication et la compréhension de l'objectif poursuivi par cette étude.

S'agissant de ce point, les caractéristiques de l'établissement scolaire prises en compte dans cette étude regroupent quatre variables au rang desquelles figurent le statut de l'école, l'expérience professionnelle du chef d'établissement, la visite du chef d'établissement dans les classes et la collaboration avec les parents d'élèves. Nous tenterons, dans le cas de notre recherche, d'étudier l'effet de ces variables, largement analysées dans la littérature, à partir des données collectées sur le terrain.

#### **6.3.1 Résultats en Français**

L'établissement scolaire est caractérisé par un certain nombre de variables analysées dans la littérature. Il s'agit de déterminer, dans cette section, parmi les caractéristiques des établissements enquêtés, les facteurs les plus significatifs au regard des résultats scolaires obtenus en français.

### 6.3.1.1 Effet du statut de l'établissement scolaire

On constate que la performance moyenne en français est plus élevée chez les élèves des écoles publiques qui obtiennent un score de 12,05 points. Elle est en revanche moins élevée pour les élèves des écoles privées dont le score moyen est de 11,96 points. En moyenne, chez les élèves de la première catégorie, les scores individuels s'écartent de 2,71 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves du second groupe, l'écart type est de 3,09 points. On note aussi que les scores des élèves fréquentant les écoles publiques varient peu (22%) par rapport à ceux des élèves issus des écoles privées qui connaissent un taux de variation plus élevé (26%).

**Tableau 6.29 : Performances des élèves en français selon le statut de l'établissement**

| Statut de l'établissement | Effectifs  | Moyenne   | Ecart-type  | Taux de variation |
|---------------------------|------------|-----------|-------------|-------------------|
| Ecole publique            | 262        | 12,05     | 2,71        | 22%               |
| Ecole privée              | 216        | 11,96     | 3,09        | 26%               |
| <b>Total</b>              | <b>478</b> | <b>12</b> | <b>2,90</b> | <b>24%</b>        |

Pour cette comparaison qui tient compte de la répartition des élèves en fonction du statut de l'établissement, les moyennes des élèves du public et du privé ne s'écartent pas de façon significative au seuil de 5% ( $t = 0,318$  ; ddl = 476 ; signification (bilatérale) 0,751). Ainsi, le statut de l'établissement n'influence pas les performances scolaires des élèves en français. Ce qui tend à infirmer notre hypothèse.

### 6.3.1.2 Effet de l'expérience professionnelle du chef d'établissement

On constate que la performance moyenne en français est plus élevée chez les élèves dont les chefs d'établissement n'ont pas bénéficié de formation continue. Ils obtiennent un score de 14,24 points. A l'inverse, les élèves dont les établissements sont dirigés par un directeur ayant reçu une formation continue affichent un score de 11,89 points. En moyenne, chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,22 points par rapport à la moyenne. Pour

les élèves du second groupe, les scores individuels s'écartent de 2,86 points. Dans le même temps, les scores des élèves performants varient peu (16%) par rapport à ceux des élèves moins performants qui connaissent un taux de variation plus élevé (24%).

**Tableau 6.30 : Performances des élèves en français selon la formation continue du chef d'établissement**

| Formation du chef d'établissement | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|-----------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Oui                               | 455        | 11,89        | 2,86        | 24%               |
| Non                               | 26         | 14,24        | 2,22        | 16%               |
| <b>Total</b>                      | <b>481</b> | <b>13,06</b> | <b>2,54</b> | <b>19%</b>        |

En comparant les moyennes des deux groupes, les résultats du test de Student ( $t = 4,097$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,000) nous permettent d'affirmer qu'il existe une différence significative de performance selon la participation du chef d'établissement à un programme de formation continue.

L'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec la formation continue du chef d'établissement en français, montre que cette variable explique 3,2% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M1).

**Tableau 6.31 : Modèle multi varié présentant l'effet de la formation continue du chef d'établissement sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |  | M1                 | Signification |
|---|--|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>                          | <i>Coefficient</i> |               |
| Sans formation continue                               | Participation à une formation continue | -0,185             | 0,000         |
| Constante   |  | 14,240             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |  | 3,2                | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |  |                    |               |

Les coefficients de régression associés à la formation continue du chef d'établissement en français sont significatifs. Donc l'expérience professionnelle du chef d'établissement détermine les performances scolaires des élèves en français. Notre hypothèse est ainsi infirmée.

### 6.3.1 3 Effet de la visite du chef d'établissement dans les classes

Les élèves des établissements dont le chef visite les enseignants en classe sont plus performants (12,44 points) en français que les élèves des établissements où le chef d'établissement ne rend pas visite aux enseignants dans les classes. Ces derniers obtiennent un score moyen de 11,62 points. En moyenne, chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,91 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves du second groupe, l'écart type est de 2,80 points. Par ailleurs, les élèves performants ont le plus faible taux de variation (23%) contrairement aux élèves faibles qui connaissent un taux de variation un peu plus élevé (24%).

**Tableau 6.32 : Performances des élèves en Français selon la visite du chef d'établissement dans les classes**

| Visite du chef d'établissement dans les classes | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Visite les classes                              | 231        | 12,44        | 2,91        | 23%               |
| Ne visite pas les classes                       | 250        | 11,62        | 2,80        | 24%               |
| <b>Total</b>                                    | <b>481</b> | <b>12,03</b> | <b>2,85</b> | 24%               |

Les résultats du test de Student ( $t = 3,137$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,002) indiquent qu'il existe une différence significative de performances entre les deux groupes d'élèves selon la visite du chef d'établissement dans les classes. Ce résultat pourrait signifier que les enseignants visités en classe font mieux progresser en français. Ce résultat tend à confirmer notre hypothèse concernant ce point.

### 6.3.1.4 Effet de la collaboration avec les parents d'élèves

On constate que la performance moyenne en Français est plus élevée chez les élèves dont l'établissement implique moins les parents d'élèves dans la vie de l'école. Ces derniers obtiennent un score moyen de 13,28 points. A l'inverse, les élèves fréquentant les établissements collaborant plus avec les parents d'élèves affichent un score moyen de 11,90 points. Chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,25 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves du second groupe, les scores individuels s'écartent de 2,91 points. Le taux de variation est plus faible chez les élèves performants (17%) tandis qu'il est plus élevé pour les élèves moins performants (24%).

**Tableau 6.33 : Performances des élèves en français selon la collaboration entre les parents et l'établissement**

| La collaboration entre les parents et l'établissement | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Plus d'implication des parents                        | 439        | 11,90        | 2,91        | 24%               |
| Moins d'implication des parents                       | 42         | 13,28        | 2,25        | 17%               |
| <b>Total</b>  | <b>481</b> | <b>12,59</b> | <b>2,58</b> | <b>20%</b>        |

La comparaison des deux groupes d'élèves montre, à partir des résultats du test de Student ( $t = 2,999$  ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,003), que la différence est significative au seuil de 5% selon la collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire. Ainsi, en impliquant moins les parents d'élèves dans les activités scolaires, les établissements font mieux progresser les élèves en français. Ce résultat infirme notre hypothèse de départ.

Selon les données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec la collaboration entre les parents et l'établissement en français, cette variable explique 5,3% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M2).



**Tableau 6.34 : Modèle multi varié présentant l'effet de la collaboration entre les parents et l'établissement sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                    | M2                 | Signification |
|---|--------------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>      | <i>Coefficient</i> |               |
| Moins d'implication                                   | Plus d'implication | -0,151             | 0,001         |
| Constante   |                    | 15,783             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                    | 5,3                | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                    |                    |               |

Les coefficients de régression associés à la collaboration entre les parents et l'établissement en français sont significatifs. Donc les élèves des établissements impliquant les parents d'élèves dans les activités scolaires réussissent mieux en français.

### 6.3.2 Résultats en Anglais

Partant des variables analysées dans la littérature concernant l'établissement scolaire, l'étude tente, à ce niveau, de déterminer les différents facteurs explicatifs des meilleurs scores des élèves en anglais.

#### 6.3.2.1 Effet du statut de l'établissement scolaire

On constate que les élèves des écoles publiques obtiennent un score moyen de 11,37 points en anglais. Ils sont donc plus performants que les élèves des écoles privées qui affichent un score de 10,70 points. En moyenne, chez les élèves performants, les scores obtenus s'écartent de 2,88 points par rapport à la moyenne tandis que, pour les élèves du second groupe, l'écart type est de 3 points. On note aussi que les scores des élèves fréquentant les écoles publiques varient peu (25%) par rapport à ceux des élèves issus des écoles privées qui connaissent un taux de variation plus élevé (28%).

**Tableau 6.35 : Performances des élèves en anglais selon le statut de l'établissement**

| Statut de l'établissement | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Ecole publique            | 262        | 11,37        | 2,88        | 25%               |
| Ecole privée              | 216        | 10,70        | 3,00        | 28%               |
| <b>Total</b>              | <b>478</b> | <b>11,03</b> | <b>2,94</b> | <b>27%</b>        |

Pour cette comparaison qui tient compte de la répartition des élèves en fonction du statut de l'établissement, les moyennes des élèves du public et du privé s'écartent de façon significative en anglais au seuil de 5% ( $t = 2,467$  ddl = 451 ; signification (bilatérale) 0,014). Donc les élèves des écoles publiques réussissent mieux que leurs camarades du secteur privé contrairement à l'orientation de notre hypothèse de départ.

L'introduction de la variable *statut de l'établissement* dans le modèle de régression linéaire multiple fait varier la part de variance expliquée 5% et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M2).

**Tableau 6.36 : Modèle multi varié présentant l'effet du statut de l'établissement sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |               | M1                 | Signification |
|---|---------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i> | <i>Coefficient</i> |               |
| Statut public   | Statut privé  | -0,168             | 0,000         |
| Constante   |               | 14,116             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |               | 5                  | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |               |                    |               |

Les coefficients de régression associés au statut de l'établissement sont significatifs. Ainsi, le statut de l'établissement exerce un effet positif sur les performances scolaires des élèves en anglais.

### 6.3.2.2 Effet de l'expérience professionnelle du chef d'établissement

Les élèves sont plus performants en anglais quand le chef de leur établissement n'a pas bénéficié de formation continue. Ils obtiennent un score plus élevé (13,11 points) que celui des élèves dont les établissements sont dirigés par un directeur ayant reçu une formation continue. Ces derniers affichent un score de 10,05 points. Chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 1,85 point par rapport à la moyenne. Pour les élèves du second groupe, les scores individuels s'écartent de 2,96 points. Dans le même temps, les scores des élèves performants varient peu (14%) par rapport à ceux des élèves moins performants qui connaissent un taux de variation plus élevé (27%).

**Tableau 6.37 : Performances des élèves en anglais selon la formation du chef d'établissement**

| Formation du chef d'établissement | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type | Taux de variation |
|-----------------------------------|------------|--------------|------------|-------------------|
| Oui                               | 455        | 10,95        | 2,96       | 27%               |
| Non                               | 26         | 13,11        | 1,85       | 14%               |
| <b>Total</b>                      | <b>481</b> | <b>12,03</b> | <b>2,4</b> | <b>20%</b>        |

En comparant les moyennes des deux groupes, les résultats du test de Student ( $t = 3,670$  ; ddl = 479 ; signification (bilatérale) 0,000) nous permettent d'affirmer qu'il existe une différence significative de performance selon que le chef d'établissement a reçu une formation continue ou pas. Partant de ce résultat, les élèves inscrits dans des établissements où le directeur n'a pas reçu de formation continue réussissent donc mieux que les autres. Ce qui infirme notre hypothèse de départ.

L'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec la formation continue du chef d'établissement en anglais, montre que cette variable explique 2,6% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M1).

**Tableau 6.38 : Modèle multi varié présentant l'effet de la formation continue du chef d'établissement sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |  | M1                 | Signification |
|---|--|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>                          | <i>Coefficient</i> |               |
| Sans formation continue                               | Participation à une formation continue | -0,166             | 0,000         |
| Constante   |  | 13,116             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |  | 2,6                | 0,000         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |  |                    |               |

Les coefficients de régression associés à la formation continue du chef d'établissement sont significatifs. L'expérience du chef d'établissement influence donc de manière positive les performances scolaires des élèves en anglais.

### 6.3.2.3 Effet de la visite du chef d'établissement dans les classes

Les données du tableau 6.39 montrent que la performance moyenne en anglais est plus élevée chez les élèves des établissements dont le directeur ne visite pas les enseignants en classe. Ces derniers obtiennent un score moyen de 11,11 points. Par contre, les élèves, fréquentant des établissements dont le directeur rend visite aux enseignants dans les classes, affichent un score de 11,03 points. Chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,96 points par rapport à la moyenne tandis que l'écart type des élèves du second groupe est de 2,94 points.

**Tableau 6.39 : Performances des élèves en anglais selon la visite du chef d'établissement dans les classes**

| Visite du chef d'établissement dans les classes | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Visite les classes                              | 231        | 11,03        | 2,96        | 27%               |
| Ne visite pas les classes                       | 250        | 11,11        | 2,94        | 26%               |
| <b>Total</b>                                    | <b>481</b> | <b>11,07</b> | <b>2,95</b> | 27%               |

Les résultats du test de Student ( $t = -0,273$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,785) nous permettent de conclure qu'il n'existe pas de différence significative de performances selon la visite du chef d'établissement dans les classes. On pourra donc dire que la visite du chef d'établissement dans les classes n'a pas d'effet sur les résultats des élèves en anglais. Contrairement à notre hypothèse de départ, les performances scolaires des élèves ne varient pas en fonction des visites de classe.

#### 6.3.2.4 Effet de la collaboration avec les parents d'élèves

On constate que les élèves dont l'établissement implique plus les parents d'élèves dans la vie de l'école obtiennent le meilleur score en anglais (11,12 points). A l'inverse, les élèves fréquentant les établissements collaborant moins avec les parents d'élèves affichent un score moyen de 10,56. Chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 3 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves faibles, les scores individuels s'écartent de 2,34 points. De même, leur taux de variation est plus faible (22%) comparativement à celui des élèves performants (27%).

**Tableau 6.40 : Performances des élèves en anglais selon la collaboration entre les parents et l'établissement scolaire**

| La collaboration entre les parents et l'établissement | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|---|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Plus d'implication des parents                        | 439        | 11,12        | 3,00        | 27%               |
| Moins d'implication des parents                       | 42         | 10,56        | 2,34        | 22%               |
| <b>Total</b>  | <b>481</b> | <b>10,84</b> | <b>2,67</b> | <b>25%</b>        |

La comparaison des deux groupes d'élèves indique que la différence n'est pas significative au seuil de 5% ( $t = -1,171$   $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,242) selon la collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire. Ainsi, l'implication des parents dans la vie scolaire n'influence pas les performances des élèves en anglais. Ce résultat tend à infirmer notre hypothèse de départ.

## **6.4 Effet des caractéristiques des classes sur les résultats des élèves**

Ce chapitre vise à examiner l'influence des caractéristiques liées à la classe sur les apprentissages scolaires. Il faut dire que l'effet classe repose sur l'idée que les acquisitions scolaires des élèves dépendent de ce qui se passe en classe. Parlant de l'effet-classe, Coche et al. (2006) indiquent qu'il s'agit de savoir si les élèves progressent plus dans certaines classes que d'autres. Il ne s'agit pas de chercher à comprendre à ce niveau si les élèves ont progressé plus ou moins par rapport aux élèves d'une autre classe présentant des caractéristiques similaires. Mais la réussite des élèves dépend, comme l'ont signalé nombre de travaux dès les années 1960 (Bianco et Bressoux, 2009), de l'existence de certaines pratiques en classe exerçant des effets sur les apprentissages scolaires.

L'effet-classe se mesure ainsi à travers plusieurs variables au rang desquelles figurent en particulier certaines caractéristiques de la classe. L'analyse de ces facteurs permet de nous éclairer sur la différence d'acquisition scolaire selon la classe fréquentée. Dans le cadre de cette recherche, nous avons limité le nombre de variables étudiées à celles qui nous paraissent les plus pertinentes dans le contexte scolaire du Mali. Ainsi, parmi les facteurs retenus, nous avons identifié deux variables à savoir le nombre d'élèves assis par pupitre et la possession de manuel scolaire.

### **6.4.1 Résultats en Français**

L'objectif visé dans cette section de notre travail est de déterminer, parmi les caractéristiques des classes enquêtées, les facteurs les plus significatifs au regard des résultats scolaires obtenus en français.

#### **6.4.1.1 Effet du nombre d'élèves par pupitre**

On observe que les élèves assis seul par pupitre sont les plus performants en anglais. Ils obtiennent un score moyen de 12,60 points contre 11,90 points pour les élèves partageant le pupitre à deux qui occupent le deuxième rang. Ces derniers sont suivis des élèves assis à trois et plus par table qui affichent un score moyen de 11,59 points. Les élèves assis à deux par

pupitre ont par ailleurs le plus faible taux de variation (23%). Les groupes d'élèves assis à trois et plus par pupitre détiennent le plus fort taux de variation (25%).

**Tableau 6.41 : Performances des élèves en français selon le nombre d'élèves par pupitre**

| Le nombre d'élèves par pupitre | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|--------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| 1 élève par pupitre            | 104        | 12,60        | 3,08        | 24%               |
| 2 élèves par pupitre           | 330        | 11,90        | 2,79        | 23%               |
| 3 élèves et plus par pupitre   | 47         | 11,59        | 2,91        | 25%               |
| <b>Total</b>                   | <b>481</b> | <b>12,02</b> | <b>2,88</b> | 24%               |

Le test ANOVA à un facteur montre que la différence de gains moyens (tableau 6.33) entre les différents groupes selon le nombre d'élèves par pupitre n'est pas significative au seuil de 5%. Le nombre d'élèves par table-banc ne détermine pas les performances scolaires des élèves. Ainsi, le nombre d'élèves par table-banc ne détermine pas les performances scolaires des élèves en français. Notre hypothèse de départ est ainsi infirmée.

#### 6.4.1.2 Effet de la possession de manuel scolaire

On constate que les élèves possédant un manuel personnel obtiennent un score moyen de 12,05 points en français tandis que ceux qui n'en possèdent pas affichent un score de 11,97 points. En moyenne, chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,91 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves faibles, les scores individuels s'écartent de 2,84 points.

**Tableau 6.42 : Performances des élèves selon la possession du manuel personnel de français**

| Possession du manuel personnel de Français | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|--|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Oui  | 294        | 12,05        | 2,91        | 24%               |
| Non  | 187        | 11,97        | 2,84        | 24%               |
| <b>Total</b>                               | <b>481</b> | <b>12,01</b> | <b>2,87</b> | <b>24%</b>        |

Les résultats du test de Student ( $t = -0,309$  ;  $ddl = 479$  ; signification (bilatérale) 0,758) indiquent, au seuil de 5%, qu'il n'existe pas de différence de performances selon la possession du manuel personnel de français. Donc la possession de manuel de Français n'influence pas les performances scolaires des élèves contrairement à l'orientation de l'hypothèse de départ.

#### 6.4.2 Résultats en anglais

Dans la relation entre les caractéristiques des classes et les résultats scolaires obtenus en anglais, l'étude tente, à ce niveau, d'identifier les facteurs les plus significatifs au terme des différents tests statistiques.

##### 6.4.2.1 Effet du nombre d'élèves par pupitre

On observe que les élèves assis seul par pupitre sont les plus performants en anglais. Ils obtiennent un score moyen de 12,17 points contre 10,85 points pour les élèves partageant le pupitre à deux qui occupent le deuxième rang. Ces derniers sont suivis des élèves assis à trois et plus par table qui affichent un score moyen de 10,14 points. Les élèves assis à plus de trois par pupitre ont par ailleurs le plus faible taux de variation (20%). Le groupe d'élèves assis seul par pupitre affiche par ailleurs le faible taux de variation dans les scores comparativement au groupe des élèves assis à deux dont le taux de variation est le plus élevé (27%).



**Tableau 6.43 : Indices statistiques des performances des élèves en anglais selon le nombre d'élèves par pupitre**

| Le nombre d'élèves par pupitre | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|--------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|
| 1 élève par pupitre            | 104        | 12,17        | 2,94        | 24%               |
| 2 élèves par pupitre           | 330        | 10,85        | 2,90        | 27%               |
| 3 élèves par pupitre           | 47         | 10,14        | 2,67        | 26%               |
| <b>Total</b>                   | <b>481</b> | <b>11,07</b> | <b>2,95</b> | 27%               |

Le test ANOVA à un facteur montre que la différence de gains moyens (tableau 6.43) entre les élèves selon le nombre d'élèves par pupitre est significative au seuil de 5%. La différence existe entre les élèves assis seul par pupitre et les élèves assis à deux et entre les élèves assis seul et les élèves assis à trois et elle existe aussi entre les élèves assis à deux et ceux assis à trois par pupitre. L'hypothèse de départ est ainsi confirmée.

Les données issues des modèles de régression linéaire multiple, avec le nombre d'élèves par pupitre en anglais, montrent que cette variable explique 0,9% de la part de variance et le modèle est significatif au seuil de 5% (Modèles M1).

**Tableau 6.44 : Modèle multi varié présentant l'effet du nombre d'élèves par pupitre sur les résultats scolaires**

| Variables/Modèles                                     |                              | M1                 | Signification |
|---|------------------------------|--------------------|---------------|
| <i>De référence</i>                                   | <i>Active</i>                | <i>Coefficient</i> |               |
| 2 élèves par pupitre                                  | 3 élèves et plus par pupitre | -0,103             | 0,023         |
| Constante   |                              | 11,175             | 0,000         |
| Pourcentage de variance expliquée (R <sup>2</sup> %)  |                              | 0,9                | 0,023         |
| * Le test est significatif au niveau 0,05 (Bilatéral) |                              |                    |               |

Les coefficients de régression associés au nombre d'élèves par pupitre sont significatifs. De ce fait, le nombre d'élèves par pupitre influence positivement les performances scolaires des élèves en anglais.

### 6.4.2.2 Effet de la possession de manuel scolaire

Le tableau 6.45 indique que les élèves possédant un manuel personnel obtiennent un score moyen de 11,27 points en anglais tandis que ceux qui n'en disposent pas affichent un score de 10,89 points. En moyenne, chez les élèves performants, les scores individuels s'écartent de 2,83 points par rapport à la moyenne. Pour les élèves du second groupe, les scores individuels s'écartent de 3,05 points.

**Tableau 6.45 : Performances des élèves en anglais selon la possession du manuel personnel d'anglais**

| Possession du manuel personnel d'anglais | Effectifs  | Moyenne      | Ecart-type  | Taux de variation |
|--|------------|--------------|-------------|-------------------|
| Oui                                      | 220        | 11,28        | 2,83        | 25%               |
| Non                                      | 260        | 10,89        | 3,05        | 28%               |
| <b>Total</b>                             | <b>480</b> | <b>11,08</b> | <b>2,94</b> | <b>27%</b>        |

La comparaison des moyennes des deux groupes ( $t = -1,414$  ;  $ddl = 478$  ; signification (bilatérale) 0,158) montre que la différence n'est pas significative au seuil de 5% selon la possession du manuel personnel d'anglais. La possession d'un livre d'anglais ne détermine donc pas les performances scolaires des élèves. Notre hypothèse de départ est donc infirmée.

### Synthèse

L'analyse des résultats statistiques a abouti à l'identification des facteurs les plus déterminants dans la réussite scolaire des élèves. Il faut tout d'abord signaler que, concernant les caractéristiques des élèves, les facteurs étudiés n'expliquent pas les résultats des élèves. Parmi les facteurs explicatifs des performances des élèves, on retient, au niveau des enseignants, le niveau académique, la formation continue, l'ancienneté des enseignants, le temps d'apprentissage et la fréquence des évaluations. Au niveau des caractéristiques des établissements scolaires, les facteurs déterminants sont notamment le statut de l'établissement, l'expérience professionnelle du chef d'établissement, la visite de ce dernier

dans les classes et de la collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire. Enfin, dans le cas des caractéristiques des classes, les résultats indiquent un seul facteur significatif sur les deux retenus. Il s'agit notamment du nombre d'élèves assis par pupitre.

Concernant les enseignants, les résultats indiquent que les élèves des enseignants titulaires d'un diplôme de niveau supérieur ont tendance à mieux réussir en français. En anglais, les résultats du test montrent qu'il n'existe pas de différence entre les performances des deux groupes d'élèves. On constate aussi que dans les deux disciplines, la formation continue des enseignants exerce un effet positif sur les apprentissages scolaires. Concernant l'ancienneté professionnelle de l'enseignant, elle influence positivement les performances scolaires des élèves seulement en anglais. Par ailleurs, un temps d'apprentissage long permet aux élèves de mieux réussir en français. Dans le cas de l'anglais, il n'existe pas de différence de performances selon le temps consacré à l'apprentissage. Enfin, dans les deux disciplines, les élèves réussissent mieux quand les devoirs sont fréquents.

Pour ce qui est des établissements scolaires, il ressort des résultats que le statut de l'établissement exerce un effet positif sur les performances scolaires des élèves mais seulement en anglais. Par contre, l'expérience professionnelle du chef d'établissement influence positivement les performances scolaires dans le cas des deux disciplines. Mais si le chef d'établissement visite les enseignants en classe, les élèves réussissent seulement en français. Une telle visite n'a pas d'effet sur les résultats des élèves en anglais. C'est le cas de la collaboration de l'établissement avec les parents dont l'effet apparaît uniquement en français. Enfin, dans le cas des caractéristiques des classes, le nombre d'élèves par pupitre influence positivement les performances scolaires des élèves en anglais. Cette variable ne détermine pas les performances scolaires des élèves en français. Les facteurs explicatifs des scores des élèves analysés, le chapitre suivant tente d'expliquer les résultats ainsi obtenus à l'issue de l'analyse statistique des données.

## Chapitre VII : Discussion des résultats

Les données de cette étude ont mis en évidence certains déterminants de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire au Mali. Il s'agit des facteurs internes à l'établissement scolaire, appréhendés ici par l'environnement pédagogique des élèves, qui déterminent, de manière significative, les performances scolaires des élèves. Ces facteurs comprennent certaines caractéristiques des enseignants, des établissements scolaires et des classes. Les différentes analyses (tests inférentiels et coefficients de régression) réalisées ont conclu à l'existence de facteurs significativement corrélés aux performances scolaires des élèves, traduites en résultats scolaires en français et en anglais.

L'analyse a porté sur les résultats relatifs aux caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et des classes qui ont fait l'objet de la présente étude. L'étude a révélé que parmi les caractéristiques des élèves, aucun facteur ne s'est avéré significatif. Par contre, les trois autres dimensions comportent des facteurs significatifs. Parmi ces facteurs figurent, au niveau des enseignants, l'ancienneté, la formation continue, le temps d'apprentissage et la fréquence des évaluations. Concernant les caractéristiques des établissements scolaires, tous les facteurs s'avèrent significatifs. Il s'agit notamment du statut de l'établissement, de l'expérience professionnelle du chef d'établissement, de la visite de ce dernier dans les classes et de la collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire. Enfin, dans le cas des caractéristiques des classes, les résultats donnent un seul facteur significatif sur les deux retenus, à savoir le nombre d'élèves par pupitre. En somme, la discussion porte sur les facteurs suivants :

### 7.1 Les caractéristiques des enseignants

Les résultats de la recherche indiquent que les facteurs significatifs, en ce qui concerne les enseignants, sont relatifs aux caractéristiques personnelles et aux pratiques pédagogiques de ces derniers. Dans la première catégorie, les deux facteurs significatifs sont l'ancienneté et la formation continue des enseignants. Pour ce qui est des pratiques pédagogiques, l'on retient le temps d'apprentissage et la fréquence des évaluations.

### **7.1.1 Les caractéristiques personnelles des enseignants**

Les résultats des études analysées dans la littérature montrent que l'effet de l'enseignant peut transiter par les caractéristiques personnelles de ce dernier. L'enseignant étant un acteur clef du système éducatif, ses caractéristiques individuelles peuvent jouer un rôle déterminant dans les acquisitions scolaires des élèves. C'est ce que viennent démontrer les résultats de notre étude en faisant ressortir que l'ancienneté et la formation continue des enseignants se présentent comme des facteurs significatifs.

#### **7.1.1.1 L'ancienneté des enseignants**

Il ressort de nombreuses analyses que les élèves encadrés par des enseignants ayant un certain nombre d'années d'ancienneté (onze à quinze ans selon les auteurs) dans la carrière réussissent mieux. Dans le même sens que les résultats évoqués par notre recherche selon lesquels l'ancienneté professionnelle de l'enseignant influence positivement les performances scolaires mais seulement en anglais, Bressoux (1990) et Duru-Bellat et Leroy-Audoin (1990) constatent que l'ancienneté du maître influence positivement la progression des élèves. Toutefois, Duru-Bellat et Leroy-Audoin (1990) précisent que l'ancienneté exerce un effet sur les performances en français et en mathématiques à partir d'un optimum dans la tranche d'ancienneté 15-19 ans. Mais certains travaux réalisés sur le sujet semblent montrer un faible effet positif de l'ancienneté des enseignants sur les acquisitions des élèves (Krueger, 1999 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005).

Ces résultats ne concordent pas avec les conclusions auxquelles sont parvenues d'autres travaux. Blatchford, Basset et al. (2004) constatent qu'il n'existe aucune preuve que des caractéristiques des enseignants telles que l'âge, l'expérience exercent une influence sur une discipline quelconque. De même, aux yeux de Mingat et Suchaut (2000), l'ancienneté des enseignants ne semble pas avoir de relation forte avec les acquisitions des élèves. L'explication tiendrait au fait qu'après une certaine période d'exercice, la lassitude du métier, l'intensification des activités familiales et sociales (surtout dans le contexte africain) semblent engendrer une diminution de l'efficacité des enseignants. En plus, l'enseignant devient moins motivé par la profession en raison de son caractère routinier

et surtout moins rémunéré que d'autres. Il y a aussi l'idée que des camarades de promotion exerçant d'autres professions sont souvent mieux rémunérés ou tout au moins profitent de certains avantages liés à la profession. Ce qui n'est pas souvent le cas pour les enseignants car ne percevant que leur salaire à la fin du mois. Dans la société actuelle, le gain financier a tendance à prendre le pas sur la vocation du métier. Au Mali, par exemple, de nombreux enseignants estiment que le niveau du traitement salarial ne leur permet pas de vivre décemment. C'est pourquoi ils deviennent démotivés au bout d'un certain temps d'exercice du métier.

### **7.1.1.2 La formation continue des enseignants**

Les analyses de nombreux travaux s'accordent pour souligner que la formation continue est un facteur favorisant les apprentissages scolaires. Il importe de noter que les formations complémentaires (ou formations continues) s'avèrent des conditions nécessaires permettant de maintenir les enseignants à niveau et de les aider à s'améliorer. Les résultats de notre étude, soulignant que les enseignants ayant suivi un programme de formation continue font mieux progresser les élèves en anglais, corroborent ceux des travaux réalisés par Angrist et Lavy (2001) et Mingat et Suchaut (2000). En effet, ces auteurs observent que les écoles dont les enseignants ont participé à une formation continue font mieux progresser les élèves. Même si Michaelowa (2000b) a conclu à des résultats positifs mais partiellement significatifs. En mesurant la formation continue par le nombre de stages effectués, certains auteurs ont plutôt tendance à soutenir que c'est l'expérience de l'enseignant qui fait la différence.

Donc cette thèse ne fait pas tout à fait l'unanimité dans les différentes études menées sur la question. Il semble que les élèves dont l'enseignant a bénéficié de formations continues ne réussissent pas toujours mieux que leurs camarades dont l'enseignant n'a pas bénéficié de telles formations (MEN, 2006 ; Michaelowa et Wechtler, 2006 ; PASEC, 2007). Dans tous les cas, il est important de souligner qu'un enseignant ayant reçu une formation continue bénéficie d'un petit plus. Mais il est important d'interroger la pertinence du contenu des formations dispensées. Si la formation porte sur des aspects que l'enseignant maîtrise déjà, il va sans dire qu'elle apportera peu à ce dernier. C'est dire que les formations continues doivent être plutôt axées sur les difficultés pédagogiques des enseignants et sur les innovations

pédagogiques. Dans tous les cas, le fait important est que le contenu des formations doit répondre au besoin des enseignants.

### **7.1.2 Les pratiques pédagogiques des enseignants**

Les travaux en éducation indiquent que les pratiques pédagogiques de l'enseignant affectent directement les apprentissages scolaires. Ces facteurs, considérés comme des indicateurs de l'effet-enseignant, concernent, dans le cas de notre travail, la gestion du temps scolaire et la fréquence de l'évaluation des apprentissages scolaires.

#### **7.1.2.1 La gestion du temps scolaire**

Les conclusions des recherches en éducation ont mis en évidence que le temps est un élément déterminant pour la réussite scolaire. Les résultats de notre étude ont également trouvé que ce facteur est significatif en français. Cette thèse est corroborée par certains travaux (Chatel, 2001 ; Crahay, 2000 ; Suchaut, 1996 ; Meuret, 2000) qui ont fait mention d'une influence positive du temps d'apprentissage sur les progressions des élèves. Aubriet-Morlaix (1999) indique par exemple qu'une heure supplémentaire par semaine affectée en CM2 génère un gain moyen de près de 2 points en français. Une analyse plus fine a permis de constater que, de façon significative, si le temps consacré à la leçon est long les élèves obtiennent de meilleurs résultats (Bressoux, Bianco et Arnoux, 1998). Il semble que la réussite d'un apprenant dépend de l'utilisation du temps nécessaire pour maîtriser les compétences utiles à la réalisation de la tâche (Crahay, 2000). L'idée étant que tout élève peut réussir son apprentissage à un certain degré s'il dispose du temps nécessaire à cet effet. Il s'agit en fait du temps effectivement passé à des tâches d'apprentissage.

D'autres travaux estiment cependant que le temps d'apprentissage n'est pas un facteur déterminant dans les acquisitions scolaires. Ils font remarquer par exemple que les pays prescrivant le plus d'heures d'enseignement au fonctionnement de leur système éducatif n'ont pas forcément les meilleurs résultats scolaires (Suchaut, 2009). Comme on le constate, c'est moins le temps d'apprentissage que le temps réellement consacré à la tâche pédagogique qui est associé à de meilleures performances. Donc même si le temps d'apprentissage est réduit

mais entièrement consacré à la tâche pédagogique, il s'avère profitable pour les apprenants. C'est pourquoi les responsables de certains établissements enquêtés visitent les classes pour s'assurer que les enseignants font correctement le travail en respectant le temps d'apprentissage. Comme indiqué dans la littérature, les enseignants ont tendance à respecter le programme et le temps d'apprentissage s'ils savent qu'ils sont contrôlés.

### **7.1.2.2 La fréquence des évaluations**

Les résultats de notre étude indiquent que les enseignants ont tendance à faire progresser les élèves en français quand les évaluations sont fréquentes. Les analyses de certains travaux font également ressortir que les évaluations et les contrôles fréquents du progrès des élèves sont des facteurs associés aux performances scolaires (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat et al. 1992 ; Scheerens, 2000). Il semble que les évaluations périodiques offrent aux enseignants l'occasion de vérifier si les élèves ont assimilé leurs cours. Les résultats des élèves à ces contrôles servent également de signaux permettant aux enseignants de découvrir les lacunes et de proposer des corrections. C'est ce qui explique le fait que les écoles efficaces utilisent fréquemment le contrôle des connaissances au niveau des élèves. Pour leur part, Duru-Bellat et al. (1992) révèlent que la fréquence élevée des devoirs est un facteur associé aux performances scolaires. Kantabazé (2010) abonde dans le même sens en affirmant que des évaluations fréquentes, organisées au moment opportun, constituent un atout favorable pour la réussite des élèves.

En effet, l'élève qui s'exerce beaucoup découvre ses talents et ses faiblesses. Plus l'enseignant organise des devoirs écrits, plus les élèves sont amenés à apprendre leurs leçons, à lire leurs ouvrages et à faire des exercices. A cela, l'on peut ajouter l'esprit de compétition qui anime très généralement les élèves lors des évaluations ; chacun voulant obtenir la meilleure note. Il est donc évident que des élèves engagés dans une telle dynamique travaillent de manière à obtenir de bons résultats scolaires. Au regard de ces observations, l'on peut avancer l'idée que la fréquence des évaluations est un facteur associé au progrès des élèves.



## 7.2 Les caractéristiques des établissements scolaires

Parmi les caractéristiques associées à l'effet-établissement, les auteurs ont relevé plusieurs facteurs significatifs au rang desquels figurent le statut de l'établissement, l'expérience professionnelle du chef d'établissement, la visite de ce dernier dans les classes et la collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire. Il se trouve que ces facteurs analysés dans le contexte de notre recherche présentent des effets significatifs sur les apprentissages scolaires des élèves.

### 7.2.1 Le statut de l'établissement scolaire

L'influence du statut de l'établissement sur les acquisitions scolaires apparaît dans les conclusions de plusieurs travaux en éducation. Concernant ce point, la plupart des recherches soulignent l'avantage pour les élèves d'être scolarisés dans une école privée. Mais les résultats de notre étude indiquent que les élèves des écoles publiques sont plus performants en anglais que ceux des écoles privées. Cette thèse s'écarte donc de la plupart des conclusions trouvées dans la littérature scientifique particulièrement en Afrique. C'est le cas des travaux de l'ADEA (2005), de la Banque Mondiale (2007) et de la CONFEMEN (2010) qui s'accordent pour souligner les performances des élèves des écoles privées comparativement à ceux des écoles publiques. Parmi les facteurs explicatifs de la qualité des écoles privées, les auteurs identifient la disponibilité et l'utilisation des outils pédagogiques, le suivi et le contrôle des enseignants. Les résultats des travaux indiquent par ailleurs que dans les écoles privées les évaluations sont fréquentes, les parents d'élèves apportent un soutien à l'école en termes de matériel didactique. Il semble que, dans ces écoles, le temps d'apprentissage est judicieusement utilisé par les enseignants.

Mais ces facteurs ne sont pas valables dans tous les établissements privés. Ils sont surtout agissants dans le cas des établissements disposant de ressources suffisantes. Dans le cas du Mali, par exemple, la plupart des établissements d'enseignement secondaire privé ne disposent pas de suffisamment de moyens. Ils sont dans la plupart du cas subventionnés par l'Etat qui y envoie des élèves pour pallier l'insuffisance d'établissements publics. En plus, ils ne disposent pas d'enseignants titulaires. Ce sont très souvent les enseignants des écoles

publiques qui donnent des cours au niveau du privé ainsi que des diplômés non enseignants. Sur le plan matériel, certains établissements privés ne respectent pas les normes. Ils ne disposent pas de salles de classe adéquates, de bibliothèques scolaires, d'équipements scolaires adaptés entre autres. C'est pourquoi, les établissements publics qui disposent généralement de plus de ressources (en termes d'enseignants, d'infrastructures etc.) ont tendance à mieux faire avancer les élèves dans le cas du Mali.

### **7.2.2 L'expérience professionnelle du chef d'établissement**

Notre recherche a abouti à la conclusion selon laquelle l'expérience professionnelle du chef d'établissement, appréhendée ici par la formation continue, n'a pas d'effet sur les performances scolaires des élèves en français et en anglais. En effet, certains travaux (CONFEMEN, 2010b ; Sika, 2011) montrent qu'il n'existe aucune relation entre l'expérience professionnelle du directeur et les performances scolaires des élèves. Certains chercheurs, attribuent la réussite du directeur plutôt à sa personnalité et à son charisme personnel (Sika, 2011). C'est dire que le directeur efficace se caractérise par son dynamisme, sa capacité à entretenir des relations durables avec les élèves, la communauté et surtout les enseignants. Cela ne signifie pas pour autant que la formation est inutile mais elle n'est pas suffisante pour acquérir des capacités de gestionnaire des établissements.

Or, il semble que la formation reçue par les directeurs influence, dans une mesure importante, les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé et la possibilité d'une amélioration de la formation dans l'école même. Selon l'Unesco (1993), la formation à la gestion pédagogique et administrative s'avère un élément clef de l'amélioration de la réussite scolaire. Fuller (1986) et COFEMEN (2010) concluent, par exemple, que les élèves réussissent mieux dans les écoles pilotées par des directeurs ayant bénéficié d'une formation professionnelle.

Il faut dire que la formation continue des chefs d'établissement à la gestion scolaire, par exemple, peut être un palliatif au manque de formation professionnelle de ces derniers avant d'accéder au poste. A défaut de ces deux types de formation, les chefs d'établissements s'engagent dans la formation par les pairs comme c'est le cas au Mali. Une telle formation offre l'occasion d'échanger sur les difficultés liées à la gestion des établissements scolaires.

Les uns font profiter les autres de leur approche, jugée parfois efficace, dans le pilotage des structures scolaires. Les enquêtes de terrain nous ont montré que certains responsables d'établissement ont déjà commencé à exercer cette pratique, à savoir la formation par les pairs, afin de pallier le manque de formation.

Concernant l'expérience dans l'enseignement avant d'accéder au poste de directeur, Fuller (1986) estime qu'elle est aussi un facteur révélateur des performances des élèves. Certains travaux menés sur des écoles primaires et secondaires ont mis en évidence une relation positive entre les acquisitions scolaires et le nombre d'années de scolarité des directeurs d'école.

### **7.2.3 La visite du chef d'établissement dans les classes**

Selon les résultats de notre étude, il existe une différence significative de performances entre les élèves en français selon la visite du chef d'établissement dans les classes. C'est-à-dire que les établissements dans lesquels le directeur visite les classes font mieux progresser les élèves. Concernant ce point, Suchaut (2002b) relève justement que les acquisitions des élèves sont influencées par certaines pratiques du directeur de l'école telles que les visites de classe. Par exemple, lorsque celui-ci exerce un contrôle sur les enseignants (la présence, le suivi de la préparation des cours..) ou joue le rôle d'animateur pédagogique (par la présence de réunions régulières avec les enseignants au cours de l'année scolaire), il devient un leader efficace.

Certains travaux ont fait le constat que plus le directeur visite les classes mieux les élèves réussissent. Les résultats semblent être liés au fait que la fréquence des visites des classes par le directeur tend à rendre les enseignants plus ponctuels et les conduit à un plus grand respect du programme pédagogique (Eisemon, Schwille et Prouty, 1989 cités par Barahinduka, 2006 ; AFIDES et ADEA, 2005). Il faut dire que le directeur peut assumer ce rôle de leadership en donnant des conseils aux enseignants sur le plan pédagogique ou en les motivant dans son travail par des propos encourageants.

#### **7.2.4 Collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire.**

La relation entre l'établissement scolaire et les parents d'élèves peut contribuer efficacement à améliorer la qualité de l'enseignement. Notre travail de recherche a abouti à ce résultat en affirmant néanmoins que les élèves des établissements impliquant moins les parents d'élèves dans les activités scolaires réussissent mieux en français que les autres. Dans ce sens, Verspoor (2006) relève que la participation des parents est considérée comme un facteur clé de l'amélioration scolaire. Une collaboration avec les parents pourrait, par exemple, aboutir à la prise en charge par ces derniers de la construction des salles de classes, du suivi constant des élèves, de la rémunération de répétiteurs pour les séances de remédiation des élèves en difficulté et même celle du paiement du salaire de certains enseignants (CONFEMEN, 2010a).

L'implication des parents dans la vie scolaire donne l'impression aux acteurs de l'école (chefs d'établissement, enseignants) qu'ils sont contrôlés dans leur travail. Ce qui pourrait avoir l'avantage de les amener à assurer correctement leur mission. Le rôle des parents est également déterminant dans la gestion et la résolution des conflits au sein des établissements scolaires. Ces facteurs peuvent largement contribuer à la création ou au maintien d'un climat de travail paisible et favorable aux apprentissages scolaires. Certains travaux trouvent cependant que la collaboration des parents n'exerce aucune influence sur les résultats scolaires (CONFEMEN, 2010). Ils font observer que les élèves se trouvant dans une école où l'association des parents d'élèves est inactive auraient les mêmes résultats que leurs camarades bénéficiant de la présence des parents.

#### **7.3 Les caractéristiques des classes**

Il est évident aujourd'hui que les acquisitions des élèves peuvent varier notablement selon la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Mais les résultats de notre recherche font ressortir un seul facteur significatif concernant les caractéristiques des classes. Il est important de préciser que, à ce niveau, nous avons retenu deux variables à savoir la possession de manuel scolaire et le nombre d'élèves assis par pupitre. C'est cette deuxième variable qui s'est avérée significative mais seulement en anglais. Ce résultat va dans le même sens que celui de Fuller

(1986) soulignant que la disponibilité des pupitres pour les élèves présente une influence positive sur les résultats scolaires. Le même constat apparaît dans certains travaux de la CONFEMEN. En effet, selon une étude de la CONFEMEN (2010b), le nombre d'élèves par place assise dans la classe pourrait influencer positivement la qualité des enseignements. L'analyse a montré que les élèves confortablement assis en classe de 5<sup>ème</sup> année seraient avantagés comparativement à leurs camarades dans les apprentissages scolaires. De même, les auteurs d'une étude menée au Zimbabwe indiquent que les écoles performantes sont suffisamment équipées en places assises (Postlethwaite et Ross, 1992) cités par Barahinduka (2006).

Il est évident que dans les classes bien équipées en places assises, les élèves sont plus à l'aise dans les travaux pédagogiques. Le matériel pédagogique est bien disposé sur les tables, les élèves sont assis souvent seul ou à deux. Toute chose qui indique des conditions matérielles de travail favorables aux apprentissages.

Certains travaux ne partagent toutefois pas l'idée que le mobilier scolaire exerce une influence positive sur les acquisitions des élèves. Au Togo, Jarousse et Mingat (1989) n'ont par exemple pas trouvé d'effet notable du mobilier sur la réussite scolaire. Ainley (1987) cité par Anderson (2004) fait le même constat en soulignant qu'il n'existe pas, dans la recherche, de preuves tangibles d'un effet sensible du matériel des écoles sur la réussite scolaire. Il semble que l'environnement matériel influence plutôt les acteurs de la classe à savoir les enseignants et les élèves qui influent, à leur tour, sur la nature et la quantité de l'apprentissage scolaire.

C'est dire que l'influence de l'environnement matériel sur les acquisitions scolaires est donc indirecte. Pour Anderson (2004), il existe néanmoins de nombreux indices démontrant que l'environnement matériel de l'école ou de la classe peut influencer sur le comportement des individus et sur leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage. Dans le cas des échanges entre les élèves, par exemple, la disposition matérielle de la classe peut faciliter le débat (disposition en cercle) et non l'entraver (disposition statique en rangs et en colonnes).

En définitive, un certain nombre d'hypothèses émises dans ce travail de recherche a été confirmé. En effet, sur les 17 hypothèses formulées au départ, seulement deux d'entre elles

ont abouti à des résultats indiquant une différence significative de performances scolaires en français et en anglais. Il s'agit notamment de la formation continue de l'enseignant et de l'expérience professionnelle du chef d'établissement. Concernant les facteurs significatifs en français, on note : la gestion du temps scolaire, la fréquence des évaluations, la visite du chef d'établissement dans les classes et la collaboration avec les parents d'élèves. Parmi les facteurs significatifs en anglais, figurent : l'ancienneté de l'enseignant, le statut de l'établissement et le nombre d'élèves assis par pupitre.

Ces résultats sont en phase avec la majorité des recherches menées dans les pays en de développement concluant que les facteurs internes à l'établissement influent beaucoup plus sur les performances scolaires des élèves. Il importe par ailleurs de signaler que, selon l'analyse des données issues des modèles de régression linéaire multiple, les parts de variance expliquée en fonction des catégories étudiées sont assez faibles. Dans l'ensemble, les parts de variance restent faibles et ne permettent pas de prédire de façon satisfaisante la réussite des élèves.

Ainsi, de notre hypothèse générale stipulant que « *les facteurs internes et externes à l'établissement scolaire, appréhendés ici par l'environnement pédagogique et social des élèves, déterminent, de manière significative, les performances scolaires des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire du Mali* », seules quelques hypothèses secondaires sont partiellement confirmées.

## CONCLUSION GENERALE

L'objectif visé par la présente recherche était d'identifier les facteurs scolaires et non scolaires les plus efficaces au niveau de l'enseignement secondaire général. Il s'agissait en fait d'analyser et de tenter d'expliquer les différences de performances scolaires entre les élèves des classes de la 11<sup>ème</sup> année Langue et Littérature pour mieux comprendre les déterminants de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire au Mali. L'hypothèse qui sous tend ce travail était que l'effet des facteurs scolaires et non scolaires, comprenant certaines caractéristiques des élèves, des enseignants, des établissements et des classes, est un élément important d'explication des acquisitions scolaires. Il est important par ailleurs de rappeler que le cadre théorique de la présente recherche s'est beaucoup inspirée des travaux de recherche menés dans les pays en voie de développement, en particulier en Afrique ; toute chose qui se rapproche du contexte de l'étude.

### *- Les forces et les limites de l'étude*

Les résultats de l'étude portant sur les déterminants de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire ont permis de dégager les facteurs scolaires influençant positivement les performances des élèves. L'on retient que ces facteurs découlent des caractéristiques des enseignants, des établissements scolaires et des classes.

Parmi ces facteurs, les résultats obtenus sont significatifs en français et en anglais dans le cas de deux hypothèses sur 17 formulées au départ. Les hypothèses concernées portent sur la formation continue de l'enseignant et l'expérience professionnelle du chef d'établissement. Les résultats qui se sont avérés significatifs en français concernent quatre variables à savoir : la gestion du temps scolaire, la fréquence des évaluations, la visite du chef d'établissement dans les classes et la collaboration avec les parents d'élèves. Parmi les facteurs significatifs en anglais, figurent : l'ancienneté de l'enseignant, le statut de l'établissement et le nombre d'élèves assis par pupitre.

Ainsi, les résultats de l'étude ont montré que la formation continue de l'enseignant est un facteur explicatif des acquisitions scolaires des élèves. Les résultats ont conclu que cette variable exerce un effet positif sur les résultats des élèves dans les deux disciplines. Donc les enseignants ayant suivi un programme de formation continue font mieux progresser les élèves. Les résultats du test montrent que les moyennes des deux groupes d'élèves s'écartent de façon significative. Mais l'ancienneté de l'enseignant exerce un effet sur les résultats des élèves uniquement en anglais.

De même, le temps élevé d'apprentissage scolaire est un facteur favorisant les performances des élèves. Ainsi, plus l'enseignant consacre du temps à l'apprentissage, mieux les élèves réussissent en français. La comparaison des deux groupes d'élèves montre que la différence des moyennes selon le temps consacré à l'apprentissage est significative en français. Pour ce qui est de la fréquence des évaluations scolaires, elle exerce également une influence positive les apprentissages des élèves en français. Cela suppose que les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats quand les évaluations sont fréquentes. En comparant les deux groupes d'élèves, les résultats du test de Student nous permettent de dire qu'il existe une différence significative de performances selon la fréquence des évaluations.

Dans le cas des caractéristiques des établissements scolaires, tous les facteurs s'avèrent significatifs. L'expérience professionnelle du chef d'établissement, la visite des classes et la relation entre la collaboration de l'établissement avec les parents d'élèves s'avèrent des facteurs positifs en français. Dans le cas du statut de l'établissement, il exerce un effet positif sur les performances scolaires des élèves en anglais. Pour cette comparaison qui tient compte de la répartition des élèves en fonction du statut de l'établissement, les moyennes des élèves du public et du privé s'écartent de façon significative. L'expérience professionnelle du chef d'établissement influence également les performances des élèves en anglais. Enfin, dans le cas des caractéristiques des classes, le nombre réduit d'élèves par pupitre est positivement associé aux performances scolaires des élèves en anglais.

Il convient, néanmoins, de rester prudent quant aux résultats de la présente étude compte tenu du fait que cette recherche s'est intéressée uniquement aux deux académies d'enseignement du District de Bamako. De ce fait, il est difficile de généraliser ces résultats à l'ensemble du



Mali. Par ailleurs, le choix des notes des compositions trimestrielles peut paraître une limite à cette recherche. Il aurait été intéressant, à l'instar des travaux de cette nature, de réaliser un test à l'intention des élèves dans les deux disciplines à savoir le français et l'anglais. Cette démarche aurait l'avantage de faire évaluer les copies des élèves enquêtés par des enseignants autres que ceux qui les encadrent. Toujours concernant les limites de notre étude, le choix du seul questionnaire comme outil d'enquête est une faiblesse certaine de cette recherche.

En dépit de ses faiblesses, cette étude a le mérite de mettre en évidence les facteurs explicatifs des scores des élèves en français et en anglais en ce qui concerne les caractéristiques de l'établissement scolaire, des enseignants et des classes. Il faut par ailleurs signaler que la recherche s'est focalisée sur un nombre relativement limité de variables surtout dans le cas des caractéristiques des classes. A ce niveau, nous avons pris en compte seulement deux variables alors que la classe constitue le lieu d'application par excellence des processus d'enseignement.

*- Perspectives de l'étude*

Au regard des résultats issus de cette recherche et compte tenu des limites évoquées ci-dessus, les recherches ultérieures pourront s'orienter vers d'autres axes de réflexion. Dans la perspective de l'obtention de ressources suffisantes pour conduire une nouvelle recherche, il est nécessaire d'étendre l'étude au niveau national afin de voir si les résultats sont valables pour d'autres régions du pays. Concernant les outils d'enquête, il s'avère important de ne pas se limiter uniquement au questionnaire. Le recours à des outils tels que le guide d'entretien et la grille d'observation a l'avantage de pouvoir collecter le maximum de données sur le terrain.

Dans la perspective de réaliser une autre étude sur ce thème, il serait plus pertinent de réaliser, en plus du questionnaire, des entretiens avec les enquêtés et des observations de classe pour mieux mesurer les pratiques pédagogiques des enseignants. L'autre idée qui nous paraît pertinente est de se limiter à une seule macro variable, c'est-à-dire une seule composante des caractéristiques de l'établissement scolaire. Cette étude s'étant intéressée à trois dimensions à savoir les caractéristiques de l'établissement, des enseignants et des classes. Il importe par exemple de limiter le champ de la présente étude à une seule dimension de l'établissement

scolaire, soit uniquement aux caractéristiques de l'enseignant ou à celles de la classe.

*- Recommandations*

Dans le souci d'améliorer les performances des élèves, il importe tout d'abord de recruter des enseignants ayant un niveau académique requis c'est-à-dire des enseignants de formation. Mais la réalité du terrain montre qu'il est aujourd'hui difficile de trouver des enseignants de cette catégorie pour l'enseignement secondaire. C'est pourquoi les écoles de formation pédagogique, au-delà du Ministère de l'Education Nationale, doivent fournir des efforts pour encourager les étudiants à s'intéresser davantage à l'enseignement.

Ensuite, il s'avère nécessaire d'assurer une formation continue des enseignants assortie d'un suivi pédagogique régulier et dynamique. Pour ce faire, il importe que le Ministère de l'Education Nationale définisse dans la politique nationale d'éducation des mécanismes de formation continue pour tous les enseignants. A défaut, il importe d'encourager le travail en équipe pédagogique afin que les enseignants « formés » puissent aider les collègues éprouvant des difficultés dans les pratiques d'enseignement et ce d'entre eux qui n'ont pas bénéficié de formation continue. C'est dire qu'il faut mettre l'accent sur l'encadrement pédagogique des enseignants par l'intensification des inspections. Les enseignants et les chefs d'établissement déplorent le manque d'efficacité de l'inspection de l'enseignement secondaire. Cette structure dont la mission est de contrôler le travail pédagogique des établissements visite rarement ces derniers. Il est donc souhaitable qu'elle joue pleinement son rôle dans le but de contribuer à rendre les établissements secondaires plus efficaces.

Il importe par ailleurs d'encourager les visites du chef d'établissement dans les classes. Comme nous l'avons constaté dans la littérature, lorsque celui-ci exerce un contrôle sur les enseignants, ces derniers tendent à être plus ponctuels et surtout s'évertuent à respecter l'exécution du programme scolaire. Par une telle pratique, le chef d'établissement se rend compte de la manière dont les cours sont effectués et découvre par la même occasion l'atmosphère de travail au sein de la classe. De ce fait, le premier responsable de l'établissement joue son rôle d'animateur pédagogique. S'il découvre des failles chez

l'enseignant, il pourra par exemple encourager le travail en équipe pédagogique.

Les résultats de cette étude nous conduisent aussi à préconiser une utilisation judicieuse du temps d'apprentissage. Il est nécessaire à ce niveau que les autorités éducatives (Ministère de l'Education, responsables des établissements scolaires) contribuent à minimiser les pertes de temps occasionnées par les grèves des enseignants et ou des élèves, la gestion des problèmes administratifs, l'arrêt des cours anticipé en raison des fêtes religieuses entre autres. Tous ces facteurs peuvent ainsi faire varier de façon significative le nombre d'heures de cours reçues par les élèves et, par conséquent, avoir une incidence négative assez forte sur leurs acquisitions.

Crahay (2000) souligne, à cet effet, que la réussite d'un apprenant dépend de l'utilisation du temps nécessaire pour maîtriser les compétences utiles à la réalisation de la tâche. Une des idées centrales des travaux effectués sur le sujet est justement que tout élève peut réussir son apprentissage à un certain degré s'il dispose du temps nécessaire à cet effet. Partant de cette réflexion, il importe d'amener les enseignants à utiliser judicieusement le temps d'apprentissage et surtout de les rendre conscients que les pertes de temps jouent négativement sur le niveau d'acquisition des élèves.

De même, il est nécessaire d'assurer des évaluations fréquentes afin de permettre aux enseignants de découvrir ce que les élèves ont assimilé et ce qu'ils doivent encore apprendre par rapport aux objectifs du programme. Il paraît intéressant de souligner que les résultats des élèves à ces contrôles servent de signaux conduisant les enseignants à prévenir les problèmes futurs et à les corriger. La plupart des établissements secondaires organisent déjà des évaluations périodiques à l'intention de leurs élèves. Il importe de les encourager à persévérer davantage dans cette pratique.

Enfin, la participation des parents d'élèves à la vie de l'école étant de plus en plus considérée, dans plusieurs travaux, comme un facteur clé de l'amélioration scolaire, il importe d'accroître cette collaboration. Dans le cas de cette étude, de nombreux chefs d'établissement ont affirmé que les parents s'intéressent de moins à moins à la vie scolaire. Certains ne participent même pas aux réunions organisées périodiquement pour discuter avec les autorités scolaires sur les

problèmes de l'établissement. Les parents se rendent à l'école seulement quand les enfants ont des difficultés. A ce niveau, le Ministère de l'Education a le devoir, en collaboration avec le bureau national des parents d'élèves, d'informer et de sensibiliser les parents sur la nécessité d'accompagner l'école dans la gestion des problèmes des élèves.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADEA (2005). *La recherche des facteurs de qualité dans les établissements privés en Gambie*. Paris : L'Harmattan.

ADEA (2004). *Qualité, accès, équité*. Avril-Juin 2004, vol 16, n°2.

ADEA (2003a). *La quête de la qualité. A l'écoute des expériences africaines*. Biennale de l'ADEA (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003).

ADEA (2003b). *Qualité de l'éducation secondaire en Afrique*. Biennale de l'ADEA (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003).

ADEA (2002). *L'école, la classe : premiers pas vers la qualité*. Juillet-Septembre 2002, vol 14, n°3.

AFIDES (2006). *La gestion scolaire : bien gérer pour mieux éduquer*. Revue des échanges, vol. 23, No 1. Québec : AFIDES.

AFIDES (2005). *La qualité de l'éducation*. Revue des échanges, vol. 22, No 3. Québec : AFIDES.

Allal, L. (1994). *Efficacité, efficience et processus de régulation*. In M. Crahay (Ed). *Evaluation et analyse des établissements de formation : Problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp 189-201.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Lambert, C. (1996). *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Deuxième phase*. Les dossiers d'Education et Formation, 70.

Altinok, N. (2007). *Essais sur la qualité de l'éducation et la croissance économique*. Thèse de Doctorat en Sciences Economiques, Université de Bourgogne.

Anderson, L-W (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : Unesco/IPE.

Angrist, J.-D, & Lavy, V. (2001). *Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools*. Journal of Labor Economics, 19(2), 343–369.

Arbarello, L. (2003). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Attali A. et Bressoux P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris, HCÉÉ.

Aubriet-Morlaix, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire. La transition entre école primaire et collège*. Thèse de doctorat en Sciences Economiques non publiée. Dijon: Université de Bourgogne.

Banque Mondiale (2010). *Le système éducatif malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*. Document de travail de la Banque Mondiale No 198.

Banque Mondiale (2007). *L'éducation au Mali : Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du Millénaire*. Washington, D.C.

Banque Mondiale (2001). *Une chance pour apprendre : Le savoir et le financement pour l'éducation en Afrique subsaharienne*. Washington, D.C.

Banque Mondiale (1988). *Etude de politique générale de la Banque Mondiale. L'éducation en Afrique Subsaharienne*. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. Washington, DC.

Barahinduka, E. (2010). *Les déterminants de l'efficacité des enseignants. Le cas du test cantonal à la fin de la scolarité primaire au Burundi*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Barahinduka, E. (2006). *Les déterminants de la réussite scolaire. Le cas du concours national à la fin de la scolarité primaire au Burundi*. Mémoire de Master en Sciences de l'Education non publiée, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris: Editions du Seuil.

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.

Berliner, D. C. (1985). *Effective Classroom Teaching : The Necessary but Not Sufficient Condition for Developing Exemplary Schools*. Research on Exemplary Schools (pp. 127-151) Orlando, Academic Press.

Bernard, J-M. (2003). *Eléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone : Programme d'Analyse des Système Educatifs de la CONFEMEN*. Compte rendu de la biennale, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.

Bernard, J-M. ; Tiyaab, B-K. & Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. PASEC/CONFEMEN. [En ligne] [http://www.confemen.org/IMG/pdf/papier\\_profils\\_enseignants.pdf](http://www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf) (page consultée le 11 novembre 2011).

Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). *Effet classe et effet maître dans le primaire*. [En ligne]. <http://www.formapex.com/france/85-effet-classe-et-effet-maitre-dans-lenseignement-primaire-vers-un-enseignement-efficace-de-la-comprehension-?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>  
(Page consultée le 21 mai 2012).

Bianco, M. & Bressoux, P. (1997). *Les effets d'un aménagement du temps scolaire. L'expérience du canton de Monestier de Clermont. Rapport de recherche (1ere phase)*, Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Bianco, M. & Bressoux, P. (1999). *Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves à l'école élémentaire*. *Enfance*, 4/1999, 397-415.

Bissonnette, S. ; Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. *Revue française de pédagogie*, No 150, p 87-141.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2004). *The effects of class size on attainment and classroom processes in English primary schools (years 4-6) 2000- 2003*. Institute of Education, University of London. [En ligne] <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBX13-04.pdf> (page consultée le 20 mars 2010).

Bloom, B.S. (1986). *Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficace qu'un précepteur*. In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*. Editions Labor, p. 97-128.

Bloom, B.S. (1979). *Les caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Edition Labor.

Bloom, B.S. (1974). *Time and Learning*. *American Psychologist*, September 1974, 682-688.

Bocoum, I. (2005). *Participation des collectivités locales à la gestion de l'éducation de base au Mali. Cas de la commune rurale de Banamba*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation non publié, Université de Bamako, Mali.

Bosker, R-J (1994). *Où en est la recherche anglo-saxonne ?* In M. Crahay (Ed) *Évaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*.



Bruxelles : De Boeck Université, p 9-25.

Bouchard, C. & Plante, J. (2002). *La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer*. In Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale – Université de Liège.

Bourdon, J., Frölich, M.-F., & Michaelowa, K. (2007). *Teacher Shortage, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa*. Zurich: Center for Comparative and International Studies.

Bourdon, J., & Nkengne Nkengne, P. (2007). *Les enseignants contractuels : Avatars et fatalités de l'Éducation pour Tous*. [En ligne].

[http://www.ciep.fr/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Bourdon\\_Nkengne.pdf](http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Bourdon_Nkengne.pdf) (page consultée le 20 janvier 2011)

Bregman, J. & Bryner, K. (2003). *Qualité de l'éducation secondaire en Afrique*. Compte rendu de la biennale, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.

Bressoux, P., Kramarz, F., et C. Prost (2005), « *Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Evidence from Third Grade Classes in France* », Document de travail CREST, décembre.

Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique – Programme Ecole et Sciences Cognitives.

Bressoux, P. (1995). *Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture*. Revue Française de Sociologie, XXXVI 1995, 273-294.

Bressoux, P. (« s.d. »). *Comment favoriser les progrès des élèves ?* [En ligne]  
[http://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves\\_fr\\_22079.html](http://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves_fr_22079.html)  
 (Page consultée le 30 mai 2012)

Bressoux, P. (1994). *Les effets de l'école sur l'apprentissage de la lecture*. In M. Crahay (Ed) *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et*

méthodologie. Bruxelles : De Boeck Université, p 123-129.

Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue française de pédagogie, No 108. Pp 91-137.

Bressoux, P. (1990). *Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : Quel impact sur les élèves de CP ?* Revue Française de Pédagogie, No 93, 17-26.

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Bressoux, P. & al. (1999). *Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire*. Revue française de pédagogie, No 126, 1999.

Bressoux, P., Bianco, M. & Arnoux, M. (1998). *Les effets d'un aménagement du temps scolaire. L'expérience du canton de Monestier de Clermont*. Rapport final, Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Brossard, M., Ledoux, B. & Ndem, F. (2006). *Eléments d'analyse du secteur éducatif au Togo*. [En ligne]. <http://www.poledakar.org/IMG/elementsdanalyseTogo-juillet06-pdf> (page consultée le 26 novembre 2010).

Brookover, W.B., Schweitzer, J. Beady, C., Flood, P.K & Wisenbaker, J. (1979). "Elementary School Social Climate and School Achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 15, n°2, pp. 301-318.

Brookover, W.B., Schweitzer, J. Beady, C., Flood, P.K & Wisenbaker, J. (1978). *School Social Systems and Student Achievement : Schools Can Make a difference*, New York, Preager.

Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical Linear Models*. Sage, Newbury Park, Ca.

Caillods, F. et Postlethwaite, T.N. (1989). *Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement*. Paris: IPE.

Carron, G., & Chau, T.N. (1998). *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris : Unesco - IPE.

Casalfiore, S. (2000). *L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants*. Cahiers de Recherche du GIRSEF, No 6.

Chapman, J. (1991). *L'efficacité de l'école et de la gestion des ressources éducatives*. OCDE/GD (91) 155.

Charron, R. (2008). *La contribution du chef d'établissement à l'amélioration de l'éducation post-primaire en Afrique*. Biennale de l'éducation en Afrique (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008).

Chatel, E. (2001). *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Cherkaoui, M. (1980). *Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Revue Française de pédagogie, vol. 52, N° 1, p. 64-67.

Chiche, M. (2010). *Evaluation à mi-parcours de l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'EPT*. Cambridge Education, Mokoro et OPM, 2009.

Cissé, O. (2006). *L'impact du suivi parental sur la réussite scolaire de l'enfant: Cas du groupe scolaire de Boukassoumbougou en Commune I du District de Bamako*. Mémoire de Maîtrise non publié, Université de Bamako, Mali.

Cissé, M., Diarra, A., Marchand, J. & Traoré, S. (2000). *Les écoles communautaires au Mali*. Paris : Unesco/IPE.

Coche, F., Kahn, S. & Robin, F. (2006). *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*. Rapport de recherche. Bruxelles : ULB.

Coleman, J., Campbell E., Hobson, D., Mcpartland, J., Modd, A., Weinfeld, F, Et York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US office of education.

CONFEMEN. (2010a). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015. Evaluation diagnostique Burundi (208-2009)*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2010b). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité. Rapport PASEC Union des Comores*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2008). *Débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs. Rencontre tenue du 3 au 6 novembre 2008 à Bujumbura, Burundi*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2007a). *La qualité de l'éducation à Madagascar : quelques pistes de réflexion pour une éducation de qualité pour tous*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2007b). *Diagnostic des apprentissages dans un système éducatif en expansion. Evaluation PASEC Sénégal*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2006a). *Vers une nouvelle dynamique de la gestion des systèmes éducatifs, texte issu des Assises francophones de la gestion scolaire tenues du 4 au 8 avril 2006 à Antananarivo, Madagascar*. Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (2006). *La formation des enseignants contractuels : Etude thématique – Guinée 2006*. Dakar : CONFEMEN – PASEC.

CONFEMEN. (2004a). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ? Les résultats d'une étude thématique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. Dakar : CONFEMEN-PASEC.

CONFEMEN. (2004b). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger: Quel bilan?* Dakar : CONFEMEN.

CONFEMEN. (1999). *Les facteurs d'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. Dakar : CONFEMEN.

Coulidiaty-Kiélem, J. (2009). *Les effets du contexte scolaire sur les performances des élèves au collège au Burkina Faso : analyse multiniveau*. Document de travail du groupe d'économie Lare-Efi du développement, Université Montesquieu-Bordeaux IV.

Cousin, O. (1998a). *L'efficacité des collèges*. Sociologie de l'établissement. Paris: PUF, 226 p.

Cousin, O. (1998b). *De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue*. In L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27, No 2, 303-325.

Couin, O. (1996). *Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges*. Revue Française de Pédagogie, No 115, pp. 59 – 75.

Cousin, O. (1993). *L'effet établissement. Construction d'une problématique*. Revue Française de Sociologie. Vol. 34, No 34-3. Pp 395-419.

Cousin, O & Guillemet, J.P. (1992). *Variations des performances scolaires et effet établissement*. Education et formation, n° 31, pp. 23-30.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

Crahay, M. (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Crahay, M. & Lafontaine, D. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Editions Labor : pp 303-340.

Creemers Bert P-M. (2005). *Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation ?* In M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp : 43-68.

De Ketele, J-M. & Freres, G. (2009). *Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ?* Cahiers de Recherche du GIRSEF, No 74.

De Ketele, J-M & Gérard, F-M. (2007). *La qualité et le pilotage du système éducatif*. In M. Behrens (Ed.). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Education-Recherche, pp. 19-38.

De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (2è édition). Paris : PUF.

Delory, C. & De Ketele, J-M. (2003). *Guide pratique de la recherche en sciences humaines*. Namur : Editions Erasme.

Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO.

Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P. & Denooz, R. (2005). *De quelle efficacité parle-t-on ?* In M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp : 15-27.

Diakité, M. (2000). *L'influence du niveau de formation initiale des maîtres sur la performance des élèves de 4<sup>e</sup> année : l'expérience des écoles communautaires de Save the Children/US et partenaires*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation non publié, Université de Bamako, Mali.

Diallo, K. (2001). *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural de la région de Ségou (Mali)*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Montréal, Québec, Canada.

Diallo, K. ; Fomba, C.O. ; Keita, S. & Touré, A. (2003). *Qualité de l'éducation de base au Mali: une bibliographie annotée de 1992-2002*. Bamako : ROCARE.

Diambomba, M., Ouellet, R., Moisset, J. J. & Bouazzaoui, H. E. (1995). *Les déterminants de la réussite scolaire au Congo. Enquête sur les causes du faible rendement de l'enseignement primaire congolais*. Québec: GERPS/CONFEMEN. A lire

Dieng, B-D (2007). *Les déterminants de la réussite à l'université : vers une modélisation dans le contexte sénégalais*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Catholique de Louvain.

Diop, A. (2011). *Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'Education Pour Tous (EPT) ?* Thèse de Doctorat en Sciences Economiques non publiée, Université de Bourgogne.

Dougnon, D., Bocoum, I., Poudiougou, A. & Ta, C. (2008). *Ecole et décentralisation: le cas du Mali*. Paris: IPE.

Dubet, F., Cousin, O. & Guillemet, J-P. (1989). *Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges*. In Revue Française de Sociologie, XXX 1989, 235-256.

Duflo, E. (2010). *Le développement humain : Lutter contre la pauvreté*. Paris : Editions du Seuil.

Dumay, X. (2004). *Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat*. Cahiers de Recherche du GIRSEF, No 34.

Dumay, X. & Dupriez, V. (2004). *Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ?* Cahiers de Recherche du GIRSEF, No 36.

Dupriez et Draelants (2003). *Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*. Cahiers de Recherche du GIRSEF. No 24.

Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris : Unesco-IIPE.

Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires : Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Catholique de Louvain.

Duret, E. (2005). *Atteindre les objectifs d'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques*. In *Monde en développement*, Vol. 4, No 132. Pp 57-84.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. & Piquée, C. (2004). *Les effets de la composition solaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Duru-Bellat, M., Mons, N., Suchaut, B. (2004). *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays*. Cahiers de l'IREDU, (66).1-15.



Duru-Bellat, M. (2003). *Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire*. La Revue Carrefours de l'éducation, IREDU-CNRS.

Duru-Bellat, M. (2001). *Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ?* Revue suisse des Sciences de l'Education, Vol. 23, No 2, pp 321-337.

Duru-Bellat, M. & Mingat, M. (1997). *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Dijon : cahiers de l'IREDU.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1994). *La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maîtres »*. In M. Crahay (Ed) Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie. Bruxelles : De Boeck Université, pp 131-145.

Duru-Bellat, M. & Leroy-Audouin, C. (1990). *Les pratiques pédagogiques au CP : Structure et incidence sur les acquisitions des élèves*. Revue Française de Pédagogie, No 93, 5-16.

Endrizzi, L. & Thibert, R. (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier d'actualité veille et analyses n°73, avril 2012.

Faye, S. (2010). *Effets des chocs socio-économiques et sanitaires sur les acquisitions cognitives des élèves : Une application des modèles linéaires hiérarchiques à des données de l'éducation primaire au Sénégal*. Thèse de Doctorat en Sciences Economiques non publiée, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Sociologie de la relation publique Paris: PUF, 189 p.

Fomba, C. O. et Tounkara, B. (1999). *Synthèse de quelques études et travaux de recherche portant sur la participation des communautés dans la gestion et le développement*

*des écoles en République du Mali*. Bamako : ROCARE.

Fuller, B. (1986). *Raising School Quality in Developing Countries. What Investment Boost Learning ?* Washington, D. C. : World Bank.

Galand, B. (2009). *Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?* Cahiers de Recherche du GIRSEF, No 71.

Garant, M., Letor, C. & Bonami, M. (2010). *Leadership et apprentissage scolaire*. In L. Corriveau, C. Letor, D-P. Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Eds). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation : Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp 65-77.

Garther Thurler, M. (1998). *Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école ?* In G. Pelletier (1998). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*. Montréal: Les Editions AFIDES. Pp. 83-99.

Garther Thurler, M. (1994). *L'efficacité des établissements ne se mesure : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*. In M. Crahay (Ed). *Evaluation et analyse des établissements de formation : Problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp 203-223.

Gassé, S. (2008). *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regards sur le Mali*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université de Rouen.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Djibo, F. (2003). *Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en voie de développement*. Biennale de l'ADEA (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003).

Gimeno, J.B. (1984). *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre. Etude comparée internationale*. Genève : BIE – Etudes et enquête d'éducation

comparée. Paris : Unesco.

Grisay, A (1994). *Des écoles primaires « performantes » dans l'agglomération bruxelloise*. In M. Crahay (Ed) Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie. Bruxelles : De Boeck Université, pp 225-242.

Gueye, M-N. (1997). *Etude de l'effet de la situation des maîtres et de la situation des élèves sur les performances en Mathématiques des élèves, des classes et des écoles : cas des écoles élémentaires de la ville de Dakar*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education non publié, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Hallinger, P. & Murphy, J.F. (1986). "The Social Context of Effective Schools", *American Journal of Education*, vol. 94, pp 328-355.

Hanushek, E. A. (1998). *The Evidence on Class Size*. Occasional Paper 98-1 February 1998. University of Rochester.

Hattie, J. (2009). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.

Henaff, N. (1998). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle : Vision et actions, Commission II : Qualité de l'enseignement supérieur, rapport final*, Paris : Unesco, 34 p.

Heyneman, S. (1986). *Les facteurs de réussite scolaire dans les pays en développement*. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*. Editions Labor : 1986, pp 303-340.

Heyneman, S P. (1983). *Amélioration de la qualité de l'enseignement dans les pays en développement*. *Finance et développement*, 20, (1), 18-21.

Heyneman, S P. (1976). *Influences on academic achievement. A comparison of results from Uganda and industrialized societies. sociology of education*, 49, (3), 200-211.

Jenks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Henhs, B., & Mischelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). *L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. Revue de Psycho-éducation, vol. 27, n°2, Pp 285-306.

Jarousse, J-P. & Suchaut, B. (2002). *Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves*, document de travail, IREDU-Université de Bourgogne.

Jarousse, J P. & Mingat A. (1989). *Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire. Le cas du Togo*. Dijon ; IREDU.

Jones, G-A. (2005). *Critique du « managérisme » dans les écoles anglaises*. In M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp : 133-146.

Kantabazé, P-C. (2010). *Dépense scolaires dans le secteur de l'élémentaire au Burundi : cas de la Mairie de Bujumbura*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Ky, A. ; Bagayoko, S. ; Ndayisaba, J. ; Moussa, A. et Stoicescu, D. (2009). *Evaluation des ateliers dans le secteur de l'éducation au Mali*. Rapport final. ECORYS Nederland BV.

Konaté, C. (2005). *Le chef d'établissement scolaire et la qualité ?* In Revue des échanges, vol. 22, N° 3. Québec : AFIDES.

Koné, M-B. (2000). *Impact de la formation des maîtres sur les performances des élèves de la 3ème année du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental dans le District de Bamako*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education non publié, Université de Bamako, Mali.

Krueger, A. B. (1999). *Experimental Estimates of Education Production Functions*. Quarterly Journal of Economics, 114, pp. 497-532.

Laura Stern (2009). *L'école au Mali : Hier et aujourd'hui*. Travail de maturité 2009. Gymnase Auguste Piccard.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>ème</sup> édition). Montréal : GUERIN/Paris : ESKA.

Lemrabott, M. (2003). *Analyse des pratiques enseignantes en deuxième année de l'enseignement fondamental en Mauritanie. Description et incidences sur les élèves*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education non publié, Université de Bourgogne. Dijon : France.

Lê Thanh Khoï (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (1994). *Modes de groupements et apprentissage des élèves à l'école maternelle*. Université de Bourgogne, IREDU-CNRS.

Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (2007). *Les classes à plusieurs cours : Principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques*. Les Cahiers de l'IREC, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS.

Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education non publiée,

Université Grenoble II-Pierre Mendès-France.

Lessard, A. & Schmidt, S. (« s.d. »). Quelles sont les pratiques de gestion de classe les plus prometteuses ? Université de Sherbrooke. [En ligne]

[http://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Feuillet\\_Enseignant\\_Light.pdf](http://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Feuillet_Enseignant_Light.pdf) (Page consultée le 20 décembre 2012).

Lewis, J. (1989). *L'école, prix d'excellence*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lison, C. & De Ketele, J-M. (2007). *De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : études de quelques déterminants*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n°1, p. 179-207.

Lockheed, M. & Verspoor, M. (1990). *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en voie de développement. Examen des stratégies possibles*. Washington: Banque mondiale.

Lugaz, C. & De Grauwe, A. (2006). *Ecole et décentralisation : résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Paris : Unesco/IPE.

Mace, G. & Pétry, F. (2000). Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales. Bruxelles : De Boeck Université, 134 p.

Madaus, G, Airasan, P. et Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: a reassessment of the evidence*, New York, Free Press.

Marchand, J. (2000). *Les écoles communautaires – Mali, Sénégal, Togo*. Paris : IPE.

Maulini, O. (1999). *Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique*, Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [En ligne] <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html> (Page consultée le 25 janvier 2013).

Meuret, D. (2000). *Etablissements scolaires : ce qui fait la différence*. L'Année sociologique, 50, No 2 p. 545-556.

Michaelowa, K. (2003). *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone*. Etude de l'ADEA sur la qualité - Document de travail

Michaelowa, K. (2001). *Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations*. In *World Development*, 29, (10), 1699-1716.

Michaelowa, K. (2000a). *Nouvelles approches aux indicateurs « traditionnels » de quantité et le défi de la qualité*. In : J-J. Friboulet, V. Liechi and P. Meyer-Bisch (ed.) : *Les indicateurs du droit à l'éducation : La mesure d'un droit culturel, facteur du développement* (pp. 135-161). [En ligne]

<http://www.ipz.uzh.ch/institut/mitarbeitende/staff/michaelowa/publikationen/Buechern/33.pdf>

(Page consultée le 27 avril 2012).

Michaelowa, K. (2000b). *Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté. L'exemple de cinq pays d'Afrique francophone*. Document de travail. OCDE.

Mingat, A. (2003). *Eléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education Pour Tous*. Biennale de l'ADEA 2003 (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003).

Mingat, A. (1984). *Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences*. Revue Française de Pédagogie, No 69 oct-nov-déc 1984, 49-64.

Mingat, A., & Leroy-Audouin, C. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*. Rapport pour la direction de la prévision, Ministère de l'économie, 51p.

Mingat, A. & Richard, M. (1991). *Evaluation des activités de rééducation CAPP à l'école élémentaire*. Dijon : Cahiers de l'IRERDU.

Mingat, A. & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck Université.

Mingat, A. & Suchaut, B. (1998). *Une analyse économique comparative des systèmes éducatifs africains*, Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education IREDU-CNRS et Université de Bourgogne. Document interne.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2010). *Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement secondaire général*. Bamako : MEN/CPS.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2009). *Etude sur la gestion des flux des élèves dans le système éducatif malien*. Bamako : MEN/Cide.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2007). *Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement secondaire général*. Bamako : CPS-MEN.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2006a). *Proposition de plan d'action pour la mise en œuvre accélérée du PISE II pour la Scolarisation Primaire Universelle*. Document de travail. Bamako : MEN.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2006b). *Eléments de diagnostic du système éducatif malien : Le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté*. Rapport final. Bamako : MEN.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2006c). *Les grandes orientations de la phase II du PISE*. Rapport final. Bamako : MEN.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2006). *Descriptif de la seconde phase du Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education*. Bamako : MEN.



Ministère de l'Education Nationale du Mali (2004). *Education de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités*. Rapport du Mali à la quarante septième session de la conférence internationale de l'éducation, Genève, 8 au 11 septembre 2004.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2003). *Résultats du forum national sur la gestion de l'école en mode décentralisé*. Bamako, 18-19 février, Rapport final.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2001). *Contenus de l'éducation et stratégies d'apprentissage pour vivre ensemble au XXI<sup>ème</sup> siècle : problèmes et solutions*. Rapport du Mali à la quarantième session de la Conférence Internationale de l'Education, tenue à Genève, du 5 au 7 septembre 2001.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (2000). *Programme Décennal de Développement de l'Education : Les grandes orientations de la politique éducative*. Bamako : MEN.

Ministère de l'Education Nationale du Mali (1999). *Loi No99-046/du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation*. Bamako : MEN.

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Mali (2010). *Programme d'Investissement du Secteur de l'Education : descriptif de la troisième phase*. Document de travail.

Ministère de l'Education Nationale du Sénégal (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. Dakar : CONFEMEN.

Normand, R. (2006). *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*. Revue des Sciences de l'Education, Vol. 32, No 1, Pp 53-70. Version électronique : <http://id.erudit.org/iderudit/01347ar>.

OCDE (1989). *Les écoles et la qualité*. Un rapport international, Paris

Orivel, F. (1999). *Les comparaisons internationales de l'efficience interne des systèmes éducatifs*. In J.-J. Paul (dir), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Ouellet, R. (1987). *Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire*. *Revue des Sciences de l'Education*, Vol XIII, N° 1, pp. 85-97.

Paul, J-J. (2005). *Regard d'un économiste sur l'efficacité de l'éducation*. In M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp : 29-42.

Pelletier, G. (2005). *La gestion et la réussite des élèves*. Etudes de cas au sein de seize écoles africaines. ADEA/AFIDES.

Pigozzi, M. J. (2005). *Qu'est-ce que la qualité ?* In *Revue des échanges*, vol. 22, N° 3. Québec : AFIDES.

Piketty, T., (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*. Document de travail EHESS, Paris.

Piquée, C. (2008). *Les effets-maîtres à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté*. [En ligne] <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Piquee.pdf> (Page consultée le 03 mai 2012).

Piquée, C. (2007). *Pratiques déclarées des enseignants et progrès des élèves au cours préparatoire Une analyse empirique des effets des choix pédagogiques et didactiques*. In Teresa Assude & Alain Mercier et col. (Eds). *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La Lecture et les Mathématiques au Cours préparatoire (Première Primaire)*. Rapport et Recherche coordonnés par Gérard Sensevy. [En ligne] [http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Rapport\\_PIREF-2.pdf](http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Rapport_PIREF-2.pdf) (Page consultée, le 15 mai

2012).

Piquée, C. (2005). *La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaire des élèves*. *Revue française de pédagogie*, 151, 75-89.

Pôle de Dakar. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. In *Pôle MAG, n°14*, (pp. 4-6). Dakar : UNESCO/BREDA. [En ligne] [http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Pole\\_Mag\\_14FR.pdf](http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Pole_Mag_14FR.pdf) (page consultée le 21 janvier 2012).

Postletwaite, J. (1980). *La réussite et l'échec scolaire*. *Perspectives*, (3), 273-289.

Primature du Mali (2008). *Rapport de synthèse des travaux du comité d'organisation du forum national sur l'éducation, Bamako, du 30 octobre au 02 novembre 2008*. Bamako : Primature.

PODERE-AO (2010). *Les déperditions scolaires, un frein à l'éducation en Afrique de l'Ouest. Guide collectif à l'intention des pouvoirs publics et de la communauté éducative*. AFD/Solidarité laïque.

Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Paris : Ed. Economica.

Quivy, R. & Campenhoudt, L-V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rey, O. (2007). *Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages des recherches*. *Revue Administration et éducation*, p 113-124.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., et Kain, J.F. (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement*. *Econometrica*, 73, pp. 417-458.

Robert, F. (2005). *Une approche conceptuelle de la qualité en éducation*. [En ligne] [www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13\\_Robert\\_final.pdf](http://www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13_Robert_final.pdf). (Page consultée le 20 avril 2012).

Robin, J. M. (« s.d. »). Effet établissement, effet classe et effet maître. [En ligne] <http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/0/52/73/32/Effet-etablissement---effet-classe---effet-maitre--.pdf>

Robinson V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why*. Wellington : Ministry of Education.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. et Houston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their Effects on Children*, Open Books, Somerset, England.

Sall, H. N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur : quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?* Thèse de doctorat non publiée, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Sall, H N. & De Ketele, J-M. (1994). *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*. In *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. No 3, pp. 119-142.

Sall, H.N., Seck, M., Dieng B.D., Ndiaye B.D., & Kébé, M.L. (2010a). *IFADEM Burundi. La vision des enseignant-e-s*. Dakar : AUF/OIF.

Sall, H.N., Seck, M., Dieng B.D., Ndiaye B.D., & Kébé, M.L. (2010b). *IFADEM Bénin. La vision des enseignant-e-s*. Dakar : AUF/OIF.

Sangaré, S. et Diarra, I. (1997). *Effets de la participation communautaire sur l'accès et la qualité de l'éducation de base : Le cas du Mali*. Bamako : ROCARE.

Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité des écoles*. Paris : Unesco/IPE.

Schiefelbein, E. & Simmons, J. (1981). *The Determinants of school achievement: A review of the research for developing countries*, Ottawa: International Development Research Centre, 1981.

Serra, N. & Thauvel-Richard, M. (1994). *Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques*. Revue Française de Pédagogie. No 107, Pp 43-62.

Sidibé, N. (2011). *Décentralisation en Afrique de l'ouest et du centre : apprendre des expériences locales et sectorielles. Cas du Mali*. Bamako : ROCARE.

Sika, G-L. (2011). *Impact des allocations en ressources sur l'efficacité des écoles primaires en Côte d'Ivoire*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Bourgogne, IREDU.

Soumah, B.G. (2005). *Qualité de l'éducation : quel rôle pour le directeur ?* In AFIDES (ed). *La qualité de l'éducation*. Revue des échanges, vol. 22, No 3. Québec : AFIDES.

Stufflebeam, D.L. & al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Québec : les Editions NHP.

Suchaut, B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Suchaut, B. (2008). *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Suchaut, B. (2004). *Les différences et les inégalités de réussite scolaire à l'école primaire : Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Suchaut, B. (2002a). *La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs socio-démographiques et scolaires*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Suchaut, B. (2002b). *La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité*. Communication au colloque organisé par la Fondation Singer-Polignac, le 7 novembre 2002.

Suchaut, B. (1996). *La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves*. L'Année de la recherche en sciences de l'éducation, IREDU-CNRS, Université de Bourgogne.

Sylin, M. & Delausnay, N. (2006). *Les démarches de qualité dans l'enseignement supérieur : quels choix méthodologiques fondamentaux ?* 8<sup>ème</sup> Biennale de l'éducation et de la formation organisée conjointement par l'APRIEF et l'INRP du 11 au 14 avril 2006. Texte publié par l'INRP.

Tebero, J. (2008). *Réalités, enjeux et perspectives de la formation à la gestion scolaire en Afrique*. La revue des échanges, vol. 24, N° 4. Québec : AFIDES.

Tebero, J. (2005). *La qualité de l'éducation : quel rôle pour le directeur ?* In AFIDES (ed). La qualité de l'éducation. Revue des échanges, vol. 22, N° 3. Québec : AFIDES.

Teddlie, C., Kirby, P.C. et Stringfield, S. (1989). "Effective and Ineffective Schools : Observable Differences in the Classroom", American Journal of Education, vol. 97, n°3, pp. 221-236.

Tilman, F. & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tsimi, L. (2005). *Qualité des résultats des élèves et qualité de la gestion des ressources : expérience vécue*. In AFIDES (ed). La qualité de l'éducation. Revue des échanges, vol. 22, N° 3. Québec : AFIDES.

Unesco (2011). *Données mondiales de l'éducation*. Paris : Unesco.

Unesco (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. Paris : Unesco.

Unesco (2009). *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris : Unesco.

Unesco (2008). *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous. L'Education Pour Tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris : Unesco.

Unesco (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris : Unesco.

Unesco (2007). *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous, un bon départ : protection et éducation de la petite enfance*. Paris : Unesco.

Unesco (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous : L'exigence de qualité*. Paris : Unesco.

Unesco (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2003/2004 : Genre et Education Pour Tous : le pari de l'égalité*. Paris : Unesco.

Unesco (2002). *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous : le monde est-il sur la bonne voie ?* Paris : Unesco.

Unesco (2000). *Forum mondial sur l'éducation. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000.

Unesco (1998). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : Vision et actions, Commission II : Qualité de l'enseignement supérieur, Rapport final*. Paris : Unesco, 34 p. [En ligne]  
[http://portal.unesco.org/education/fr/file\\_download.php/5806aa90054d4cd65164fa1a5041e0c8CommissionII-F.pdf](http://portal.unesco.org/education/fr/file_download.php/5806aa90054d4cd65164fa1a5041e0c8CommissionII-F.pdf) (page consultée le 12 mai 2012).

Unesco (1991). *Sixième Conférence des Ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des Etats Membres d'Afrique organisée par l'UNESCO avec la coopération de la CEA et de l'OUA*, Dakar, 8-11 juillet 1991.

Unesco (1990). *Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous : Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, Thaïlande : du 5 au 9 mars 1990.

Unicef (2000). *Defining Quality in Education*. Working Paper Series, United Nations Children's Fund, New York, NY, USA

USAID (2009). *Modules de formation pour chefs d'établissement : les guides du formateur*. Dakar : USAID/PAEM Collection.

Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM.

Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Verspoor, A. (2006). *Des écoles efficaces pour l'Afrique subsaharienne*. ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006.

Verspoor, A. (2005). *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris : ADEA.

Walett, A-M.; Bocoum, I. ; Bamba, Y. et Faye, H (2010). *Les déterminants pédagogiques de la réussite scolaire : le cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Torokorobougou dans le District de Bamako*. Rapport final. Bamako : ROCARE.

Wang, M., Haertel, G. & Warberg, H. (1994). *Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ?*



Revue pédagogique, (90), 45-49.

Weber, L. (2004). *L'Université européenne du XXIe siècle : le défi de la qualité*.  
Comité national d'évaluation, Dijon, les 10 et 11 juin 2004.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

**TABLE DES ILLUSTRATIONS***Liste des tableaux**Liste des figures*

CODESRIA BIBLIOTHEQUE

## LISTE DES TABLEAUX

## Page

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tableau 1.1</b> : Evolution des effectifs dans l'enseignement secondaire par statut d'établissement.....  | 20  |
| <b>Tableau 1.2</b> : Score moyen en langue et communication, sciences mathématiques et technologiques en 2 <sup>ème</sup> , 4 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> année .....   | 40  |
| <b>Tableau 1.3</b> : Score moyen PASEC des acquis des élèves aux tests de français et de mathématiques en fin de 2 <sup>ème</sup> année .....                                  | 42  |
| <b>Tableau 1.4</b> : Evolution de la répartition des admis au Diplôme d'Etudes Fondamentales par Académie d'Enseignement.....  | 43  |
| <b>Tableau 1.5</b> : Evolution de l'obtention du baccalauréat.....   | 45  |
| <b>Tableau 1.6</b> : Evolution de l'obtention du baccalauréat par série .....  | 45  |
| <b>Tableau 1.7</b> : Performance des élèves du District de Bamako à l'examen du Baccalauréat au Mali de 2007 à 2011 .....  | 47  |
| <b>Tableau 1.8</b> : Proportion (%) de redoublants par classe dans l'enseignement secondaire général, 2009-2010.....   | 49  |
| <b>Tableau 3.1</b> : Efficacité pédagogique des enseignants non fonctionnaires en comparaison avec les enseignants fonctionnaires au Mali et au Niger (en % d'écart-type)..... | 92  |
| <b>Tableau 3.2</b> : Effet du niveau académique de l'enseignant au Togo .....  | 100 |
| <b>Tableau 3.3</b> : Récapitulation des résultats des études scientifiques et des enquêtes internationales relatives aux facteurs qui affectent la réussite scolaire .....     | 149 |
| <b>Tableau 4.1</b> : Les variables prises en compte dans la recherche .....  | 163 |
| <b>Tableau 4.2</b> : Répartition de la population de référence par académie d'enseignement .....   | 171 |
| <b>Tableau 5.1</b> : Répartition des élèves selon le type .....  | 183 |
| <b>Tableau 5.2</b> : Répartition des enseignants selon le type.....  | 193 |
| <b>Tableau 5.3</b> : Répartition des chefs d'établissement selon le type .....   | 199 |
| <b>Tableau 6.1</b> : Performances scolaires en français selon le genre de l'élève .....  | 207 |
| <b>Tableau 6.2</b> : Performances scolaires en français selon l'âge de l'élève .....   | 208 |
| <b>Tableau 6.3</b> : Performances des élèves en français selon la langue parlée à la maison .....  | 209 |
| <b>Tableau 6.4</b> : Performances des élèves en français selon le redoublement .....   | 209 |
| <b>Tableau 6.5</b> : Performances scolaires en anglais selon le genre de l'élève .....   | 210 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tableau 6.6</b> : Performances scolaires en anglais selon l'âge de l'élève   | 211 |
| <b>Tableau 6.7</b> : Performances des élèves en anglais selon la langue parlée à la maison                                    | 212 |
| <b>Tableau 6.8</b> : Performances des élèves en anglais selon le redoublement   | 212 |
| <b>Tableau 6.9</b> : Performances des élèves en français selon le statut des enseignants                                      | 214 |
| <b>Tableau 6.10</b> : Performances des élèves en français selon l'ancienneté des enseignants dans la fonction                 | 215 |
| <b>Tableau 6.11</b> : Performances des élèves en français selon le niveau académique des enseignants                          | 215 |
| <b>Tableau 6.12</b> : Modèle multi varié présentant l'effet niveau académique sur les résultats scolaires                     | 216 |
| <b>Tableau 6.13</b> : Performances des élèves en français selon la participation de l'enseignant une formation continue ..... | 217 |
| <b>Tableau 6.14</b> : Performances des élèves en français selon le temps d'apprentissage .....                                | 218 |
| <b>Tableau 6.15</b> : Modèle multi varié présentant l'effet du temps d'apprentissage sur les résultats scolaires .....        | 218 |
| <b>Tableau 6.16</b> : Performances des élèves en français selon la fréquence des évaluations.....                             | 219 |
| <b>Tableau 6.17</b> : Modèle multi varié présentant l'effet de la fréquence des devoirs sur les résultats scolaires.....      | 220 |
| <b>Tableau 6.18</b> : Performances des élèves en anglais selon le statut de l'enseignant .....                                | 220 |
| <b>Tableau 6.19</b> : Modèle multi varié présentant l'effet du statut de l'enseignant sur les résultats scolaires .....       | 221 |
| <b>Tableau 6.20</b> : Performances des élèves en anglais selon l'ancienneté des enseignants dans la fonction.....             | 222 |
| <b>Tableau 6.21</b> : Modèle multi varié présentant l'effet de l'ancienneté de l'enseignant sur les résultats scolaires.....  | 222 |
| <b>Tableau 6.22</b> : Performances des élèves en anglais selon le niveau académique des enseignants .....                     | 223 |
| <b>Tableau 6.23</b> : Modèle multi varié présentant l'effet niveau académique sur les résultats scolaires .....               | 223 |
| <b>Tableau 6.24</b> : Performances des élèves en anglais selon la formation continue.....                                     | 224 |
| <b>Tableau 6.25</b> : Modèle multi varié présentant l'effet de la formation continue sur les résultats scolaires .....        | 225 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tableau 6.26</b> : Performances des élèves en anglais selon le temps d'apprentissage.....   | 225 |
| <b>Tableau 6.27</b> : Performances des élèves en anglais selon la fréquence des évaluations .....  | 226 |
| <b>Tableau 6.28</b> : Modèle multi varié présentant l'effet de la fréquence des devoirs sur les résultats scolaires.....                               | 227 |
| <b>Tableau 6.29</b> : Performances des élèves en français selon le statut de l'établissement .....   | 228 |
| <b>Tableau 6.30</b> : Performances des élèves en français selon la formation continue du chef d'établissement.....                                     | 229 |
| <b>Tableau 6.31</b> : Modèle multi varié présentant l'effet de la formation continue du chef d'établissement sur les résultats scolaires .....         | 230 |
| <b>Tableau 6.32</b> : Performances des élèves en Français selon la visite du chef d'établissement dans les classes .....                               | 231 |
| <b>Tableau 6.33</b> : Performances des élèves en français selon la collaboration entre les parents et l'établissement.....                             | 232 |
| <b>Tableau 6.34</b> : Modèle multi varié présentant l'effet de la collaboration entre les parents et l'établissement sur les résultats scolaires ..... | 232 |
| <b>Tableau 6.35</b> : Performances des élèves en anglais selon le statut de l'établissement.....   | 233 |
| <b>Tableau 6.36</b> : Modèle multi varié présentant l'effet du statut de l'établissement sur les résultats scolaires.....                              | 234 |
| <b>Tableau 6.37</b> : Performances des élèves en anglais et formation du chef d'établissement ...  | 234 |
| <b>Tableau 6.38</b> : Modèle multi varié présentant l'effet de la formation continue du chef d'établissement sur les résultats scolaires .....         | 235 |
| <b>Tableau 6.39</b> : Performances des élèves en anglais selon la visite du chef d'établissement dans les classes .....                                | 236 |
| <b>Tableau 6.40</b> : Performances des élèves en anglais selon la collaboration entre les parents et l'établissement scolaire .....                    | 236 |
| <b>Tableau 6.41</b> : Performances des élèves en français selon le nombre d'élèves par pupitre .....   | 238 |
| <b>Tableau 6.42</b> : Performances des élèves selon la possession du manuel personnel de français .....  | 239 |
| <b>Tableau 6.43</b> : Indices statistiques des performances des élèves en anglais selon le nombre d'élèves par pupitre .....                           | 240 |
| <b>Tableau 6.44</b> : Modèle multi varié présentant l'effet du nombre d'élèves par pupitre sur les   |     |

|  |     |
|--|-----|
| résultats scolaires.....   | 240 |
| <b>Tableau 6.45 : Performances des élèves en anglais selon la possession du manuel personnel</b> |     |
| d'Anglais .....  | 241 |

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## LISTE DES FIGURES

|  | <b>Page</b> |
|--|-------------|
| <b>Figure 4.1</b> : Schéma du cadre opératoire   | 165         |
| <b>Figure 5.1</b> : Répartition des élèves selon le genre  | 179         |
| <b>Figure 5.2</b> : Répartition des élèves selon la catégorie d'âge                              | 179         |
| <b>Figure 5.3</b> : Répartition des élèves selon le niveau d'utilisation du Français à la maison | 180         |
| <b>Figure 5.4</b> : Répartition des élèves selon le redoublement                                 | 180         |
| <b>Figure 5.5</b> : Répartition des élèves selon le genre et l'âge                               | 181         |
| <b>Figure 5.6</b> : Répartition des élèves selon le genre et l'antécédent scolaire               | 182         |
| <b>Figure 5.7</b> : Répartition des élèves selon l'âge et l'antécédent scolaire                  | 182         |
| <b>Figure 5.8</b> : Répartition des élèves selon le type   | 184         |
| <b>Figure 5.9</b> : Répartition des enseignants selon l'âge                                      | 185         |
| <b>Figure 5.10</b> : Répartition des enseignants selon le statut                                 | 186         |
| <b>Figure 5.11</b> : Répartition des enseignants selon l'ancienneté dans l'enseignement          | 186         |
| <b>Figure 5.12</b> : Répartition des enseignants selon le niveau académique                      | 187         |
| <b>Figure 5.13</b> : Répartition des enseignants selon la formation continue                     | 188         |
| <b>Figure 5.14</b> : Répartition des enseignants selon le temps d'apprentissage                  | 189         |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figure 5.15</b> : Répartition des enseignants selon la fréquence des évaluations          | 189 |
| <b>Figure 5.16</b> : Répartition des enseignants selon le statut et la formation continue    | 190 |
| <b>Figure 5.17</b> : Répartition des enseignants selon le statut et le niveau académique     | 191 |
| <b>Figure 5.18</b> : Répartition des enseignants selon l'ancienneté et le niveau académique  | 191 |
| <b>Figure 5.19</b> : Répartition des enseignants selon l'ancienneté et le statut             | 192 |
| <b>Figure 5.20</b> : Répartition des enseignants selon leur typologie                        | 193 |
| <b>Figure 5.21</b> : Répartition selon le statut de l'établissement                          | 194 |
| <b>Figure 5.22</b> : Répartition selon la formation du chef d'établissement                  | 195 |
| <b>Figure 5.23</b> : Répartition selon l'ancienneté du chef d'établissement dans la fonction | 196 |
| <b>Figure 5.24</b> : Répartition selon la visite du chef d'établissement dans les classes    | 196 |
| <b>Figure 5.25</b> : Répartition selon la collaboration avec les parents d'élèves            | 197 |
| <b>Figure 5.26</b> : Identification selon le statut et la formation continue                 | 198 |
| <b>Figure 5.27</b> : Répartition selon l'ancienneté et la collaboration avec les parents     | 198 |
| <b>Figure 5.28</b> : Répartition des chefs d'établissement selon leur typologie              | 200 |
| <b>Figure 5.29</b> : Répartition selon le nombre d'élèves par pupitre                        | 201 |
| <b>Figure 5.30</b> : Répartition selon la possession de manuel scolaire en français          | 202 |



**Figure 5.31** : Répartition selon la possession de manuel scolaire en français 202

**Figure 5.32** : Répartition selon les élèves par pupitre et la possession de manuel en français 203

**Figure 5.33** : Répartition selon le nombre d'élèves par pupitre et la possession de manuel en anglais 204

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## INDEX

- 
- A**
- ADEA6, 35, 114, 115, 127, 159, 160, 249, 251,  
261, 275, 279, 282, 288
- Allal 261
- Altet 108, 261
- Altinok 262
- Anderson 65, 143, 253, 262
- Angrist 106, 137, 150, 158, 246, 262
- Arbarello 262
- Attali 72, 107, 262
- Aubriet-Morlaix 108, 109, 247, 262
- 
- B**
- Banque Mondiale 12, 14, 22, 41, 42, 49, 50, 51,  
52, 59, 79, 81, 84, 85, 87, 103, 107, 116,  
117, 120, 139, 146, 155, 158, 249, 262
- Barahinduka 81, 96, 97, 124, 127, 139, 142,  
150, 160, 161, 251, 252, 263
- Bassett 150, 264
- Bastard-Landrier 61, 228, 272
- Baudelot 79, 263
- Berliner 108, 134, 263
- Bernard 43, 70, 73, 90, 93, 95, 100, 101, 104,  
105, 127, 129, 150, 157, 158, 159, 263
- Bianco 64, 65, 108, 110, 133, 238, 247, 263,  
264, 266
- Bissonnette 68, 264, 275
- Blatchford, 96, 99, 150, 157, 245, 264
- Bloom 68, 71, 108, 264
- Bonami 274
- Bosker 60, 61, 158, 228, 265
- Bouchard 57, 265
- Bourdon 94, 157, 265
- Bressoux 55, 61, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 95, 104,  
107, 108, 110, 111, 112, 113, 130, 131, 133,  
137, 139, 150, 157, 170, 228, 238, 245, 247,  
248, 261, 262, 263, 264, 265, 266
- Brookover 14, 15, 76, 266
- Brossard 102, 104, 158, 266
- Brown 96, 99, 264
- Bru 108, 261
- Bryk 178, 267
- 
- C**
- Caillods 111, 267
- Campbell 12, 268
- Campenhoudt 283
- Carron 78, 86, 90, 118, 150, 154, 155, 267
- Chapman 267
- Charron 121, 122, 123, 267
- Chatel 247, 267
- Chau 78, 86, 154, 155, 267
- Cherkaoui 267
- Chiche 50, 267
- Cissé 52, 267, 268
- Coche 64, 70, 238, 268, 303
- Coleman 12, 14, 75, 268
- CONFEMEN 6, 7, 15, 40, 78, 83, 84, 86, 87,  
89, 90, 96, 100, 104, 106, 107, 112, 113,  
116, 117, 119, 120, 124, 125, 129, 130, 131,  
132, 136, 139, 141, 142, 146, 160, 161, 249,  
252, 263, 268, 269, 271, 281
- Cousin 125, 150, 269, 270, 272

Crahay 63, 65, 66, 108, 247, 259, 261, 264,  
265, 266, 270, 273, 274, 275

---

**D**

Danner 61, 62, 228, 272  
De Ketele 56, 57, 58, 163, 166, 270, 278, 284  
De Landsheere 270  
Delors 121, 270  
Delory 163, 166, 270  
Demeuse 65, 137, 270, 271, 276, 282  
Diakit   29, 52, 271  
Diallo 52, 271  
Diambomba 49, 78, 81, 118, 129, 136, 139,  
142, 150, 154, 271  
Dieng 162, 163, 165, 271, 284  
Diop 8, 95, 98, 99, 106, 157, 172, 263, 271,  
273, 275, 276, 284  
Draelants 65, 66, 272  
Dubet 272  
Dumay 61, 228, 272  
Dupriez 61, 65, 66, 228, 272  
Duru-Bellat 55, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 70,  
71, 90, 96, 106, 112, 139, 150, 158, 159,  
214, 228, 245, 248, 272, 273

---

**E**

Endrizzi 273  
Establet 79, 263

---

**F**

Faye 3, 80, 134, 273, 288  
Felouzis 70, 274  
Fomba 52, 271, 274

Frölich 94, 157, 265

Fuller 123, 124, 142, 161, 250, 252, 274

---

**G**

Galand 137, 274  
Garant 274  
Garther Thurler 131, 274  
Gauthier 59, 67, 68, 214, 264, 275  
Gimeno 15, 49, 78, 85, 87, 117, 118, 154, 156,  
275  
Guillemet 125, 270, 272

---

**H**

Haertel 289  
Hallinger 14, 133, 275  
Hanushek 64, 69, 95, 98, 99, 134, 137, 245,  
275, 283  
Hattie 61, 69, 275  
Heyneman 15, 77, 78, 80, 85, 154, 156, 170,  
207, 275, 276

---

**J**

Jarousse 81, 83, 89, 118, 141, 142, 150, 155,  
253, 276

---

**K**

Kahn 64, 268  
Kain 69, 95, 99, 150, 245, 283  
Kantabazé 86, 90, 107, 129, 147, 150, 276  
Kramarz 137, 265  
Krueger 95, 97, 98, 99, 137, 150, 157, 245, 277

---

**L**

|               |   |
|---------------|---|
| Lambert       | 108, 261  |
| Lavy          | 106, 137, 150, 158, 246, 262                    |
| Lê Thanh Khoi | 277   |
| Ledoux        | 89, 102, 104, 158, 266                          |
| Legendre      | 57, 58, 277                                     |
| Lemrabott     | 78, 87, 90, 135, 142, 150, 277                  |
| Leroy-Audouin | 55, 66, 79, 99, 106, 139, 150,<br>157, 273, 277 |
| Lessard       | 67, 278   |
| Letor         | 274   |
| Lewis         | 113, 133, 278                                   |
| Lockheed      | 87, 147, 278                                    |

---

**M**

|            |   |
|------------|---|
| Mace       | 163, 165, 278   |
| Martin.    | 264   |
| Maulini    | 279   |
| MEN        | 7, 20, 24, 26, 37, 39, 49, 50, 81, 84, 85,<br>103, 105, 107, 155, 159, 246, 280, 281  |
| Meuret     | 59, 60, 69, 214, 228, 247, 279  |
| Michaelowa | 12, 86, 89, 94, 102, 106, 114, 120,<br>134, 135, 138, 141, 145, 150, 155, 156, 158,<br>162, 246, 265, 279   |
| Mingat     | 55, 64, 66, 70, 71, 79, 81, 83, 86, 89,<br>90, 96, 99, 102, 104, 105, 106, 118, 119,<br>120, 128, 129, 135, 136, 138, 139, 140, 141,<br>142, 143, 144, 150, 155, 157, 158, 162, 170,<br>245, 246, 253, 273, 276, 279, 280 |
| Mons       | 273   |
| Murphy     | 14, 133, 275  |

---

**N**

|         |                        |
|---------|------------------------|
| Ndem    | 89, 102, 104, 158, 266 |
| Normand | 281                    |

---

**O**

|         |                               |
|---------|-------------------------------|
| OCDE    | 7, 267, 279, 281              |
| Orivel  | 57, 282                       |
| Ouellet | 12, 15, 61, 78, 154, 271, 282 |

---

**P**

|                |                            |
|----------------|----------------------------|
| Paul           | 85, 282                    |
| Pelletier      | 113, 274, 282              |
| Pétry          | 163, 165, 278              |
| Piquée         | 61, 70, 214, 272, 282, 283 |
| Plante         | 57, 265                    |
| Postlethwaite  | 111, 142, 161, 252, 267    |
| Postletwaite   | 283                        |
| Prost          | 104, 137, 265              |
| Psacharopoulos | 57, 58, 137, 283           |

---

**Q**

|       |     |
|-------|-----|
| Quivy | 283 |
|-------|-----|

---

**R**

|            |                                       |
|------------|---------------------------------------|
| Raudenbush | 137, 178, 267                         |
| Rey        | 283                                   |
| Richard    | 64, 68, 79, 82, 84, 95, 264, 280, 285 |
| Rivkin     | 69, 95, 99, 150, 214, 245, 283        |
| Robin      | 64, 268, 284                          |
| Russell    | 96, 99, 264                           |
| Rutter     | 14, 284                               |

---

*S*

Sall 3, 56, 57, 58, 78, 81, 150, 154, 155, 284  
Scheerens 112, 159, 248, 284  
Schieffelbein 15, 85, 112, 150, 156, 159, 285  
Schmidt 67, 278  
Serra 82, 84, 285  
Simmons 15, 85, 112, 150, 156, 159, 285  
Stufflebeam 285  
Suchaut 66, 70, 79, 82, 83, 90, 96, 102, 104,  
105, 106, 108, 109, 111, 120, 127, 129, 130,  
135, 136, 139, 140, 143, 144, 145, 150, 158,  
162, 245, 246, 247, 251, 273, 276, 277, 280,  
285, 286

---

*T*

Thaurel-Richard 79, 82, 84, 95, 285  
Thibert 273  
Tiyab 100, 101, 263  
Toukara 52, 274

---

*U*

Unesco 6, 12, 13, 15, 39, 40, 49, 87, 118, 123,  
248, 250, 262, 267, 268, 272, 275, 278, 284,  
287, 288

---

*V*

Van Der Maren 288  
Van Zanten 59, 63, 228, 288  
Verspoor 87, 113, 125, 131, 132, 147, 161, 251,  
278, 288  
Vianou 100, 101, 263

---

*W*

Wang 289  
Warberg 289  
Woodhall 57, 58, 137, 283

**ANNEXES**

*Annexe 1 : Questionnaire réservé aux élèves*

*Annexe 2 : Questionnaire réservé aux enseignants*

*Annexe 3 : Questionnaire réservé aux chefs d'établissements*

*Annexe 4 : Résultats des données de l'analyse inférentielle*

*Annexe 5 : Résultats des données de l'analyse multi variée*

### Annexe 1 : Questionnaire réservé aux élèves

Prénom et nom de l'élève.....

Académie d'Enseignement de.....

Nom de l'établissement.....

Classe de :.....

Code d'identification de l'élève :.....

1- Le genre (*Cochez une seule case*)

Un garçon  Une fille

2- Quel est votre âge ? (*Cochez une seule case*)

|                |                          |
|----------------|--------------------------|
| 15 – 17 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 18 – 20 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 21 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

3- Quelle est la langue la plus parlée à la maison ? (*Coche une seule case*)

Le Français  Une autre langue

Autres (*précisez*)

.....  
 .....  
 .....

4- Quel est le statut de votre établissement ? (*Cochez une seule case*)

Public  Privé

5- Vous avez fréquenté l'école maternelle ? (*Cochez une seule case*)

Oui  Non

6- Disposez-vous de livres de français ou d'Anglais ? *(Cochez une seule case)*

Livre de Français

Oui  Non

Livre d'Anglais

Oui  Non

7- Pendant l'année scolaire 2010-2011, vous partagiez le table-banc avec combien d'élèves ?

Un élève  Deux élèves  Trois élèves  Plus de trois élèves

8- Votre établissement dispose-t-il d'une bibliothèque ? *(Cochez une seule case)*

Oui  Non

9- Fréquentez-vous la bibliothèque ? *(Cochez une seule case)*

Très souvent  Souvent  Rarement  Jamais

10- Avez-vous déjà doublé la classe de 11<sup>ème</sup> année ? *(Cochez une seule case)*

Oui  Non

11- Pendant l'année scolaire 2010-2011, aviez-vous sollicité le professeur de Français ou le professeur d'Anglais pour des cours de soutien ? *(Cochez une seule case)*

Oui  Non

12- Les enseignants encouragent-ils les élèves à bien travailler ? *(Cochez une seule case)*

Oui  Non

**Nous vous remercions pour votre collaboration**



## Annexe 2 : Questionnaire réservé aux enseignants

Académie d'Enseignement de.....

Etablissement.....

Classe de.....

Discipline enseignée.....

Téléphone (*Facultatif*).....

1- Le genre

Homme  Femme

2- Quel est votre âge ?

|                |                          |
|----------------|--------------------------|
| 20 – 30 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 31 – 40 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 41 – 50 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 51 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

3- Quel est votre niveau d'études ?

- Niveau DEA

- Niveau Maîtrise

- Niveau Licence

- Autre (à préciser)

.....  
 .....  
 .....

4- Vous êtes sortant de quelle école de formation ?

ENSUP

Université

Autre (à préciser)

.....  
 .....  
 .....

5- Quel est votre statut ?

Fonctionnaire de l'Etat  Fonctionnaire des collectivités locales

Autre (à préciser).....

6- Votre ancienneté dans la fonction d'enseignant :

1 à 5 ans  6 à 10 ans  Plus de 10 ans

7- Quel est le statut de votre établissement ?

Public  Privé

8- Les élèves de votre classe fréquentent-ils la bibliothèque de l'établissement ?

Très souvent  Souvent  Rarement  mais

9- Les livres de la bibliothèque sont-ils adaptés au programme enseigné ?

Oui  Non

10- Avez-vous bénéficié d'un programme de formation continue ?

Oui  Non

Si oui combien de fois et dans quels domaines ?

.....  
 .....

11- Etes-vous sollicité par les élèves pour donner des cours de soutien ?

Oui  Non

12- Les élèves sont-ils assidus aux cours ?

- Très assidus
- Assidus
- Peu assidus
- Pas du tout assidus

13- Au cours de vos activités pédagogiques, combien d'heures consacrez-vous à l'enseignement de votre discipline par séance ?

- 2 heures
- 1 heure 30 minutes
- 1 heure

Au cas où l'enseignement de la discipline ne couvre pas les deux heures, à quoi consacrez-vous le reste du temps ?

.....

.....

.....

14- Comment organisez-vous votre cours en classe ?

- Vous expliquez la leçon devant les élèves pendant tout le cours
- Vous organisez les élèves en groupe de travail
- Vous pratiquez les deux méthodes
- Autre (*précisez*)

.....

.....

.....

.....

15- A quel rythme organisez-vous les devoirs surveillés dans votre classe ?

- Une fois tous les deux mois
- Une fois par mois
- Deux fois par mois

- Autre (à préciser)

.....

.....

.....

.....

16- Est-ce que vous confiez aux élèves des tâches pédagogiques à faire à domicile ?

Très souvent  Souvent  Rarement  Jamais

17- Au cours de l'année scolaire 2010-2011, est-ce que vous avez achevé le programme ?

Oui  Non

Si non pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

18- Le chef de l'établissement vous rend-il visite dans les classes ?

Oui  Non

Si oui, à quoi consiste ces visites ?

.....

.....

.....

.....

19- L'établissement organise-t-il régulièrement des réunions pédagogiques ?

Oui  Non

Si oui, quels avantages en tirez-vous ?

.....

.....

.....

.....

**Nous vous remercions pour votre collaboration**

### Annexe 3 : Questionnaire réservé aux chefs d'établissement

Académie d'Enseignement de.....

Etablissement.....

Statut de l'établissement (Public / Privé).....

Téléphone (*Facultatif*).....

1- Le genre

Homme  Femme

2- Quel est votre âge ?

|                |                          |
|----------------|--------------------------|
| 20 – 30 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 31 – 40 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 41 – 50 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 51 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

3- Quel est votre niveau d'études ?

- Niveau DEA

- Niveau Maîtrise

- Niveau Licence

- Autre (*à préciser*)

.....  
 .....  
 .....

4- Vous êtes sortant de quelle école de formation ?

ENSUP

Université

Autre (*à préciser*)

.....  
 .....  
 .....

5- Votre ancienneté au poste de chef d'établissement

1 à 5 ans  6 à 10 ans  plus de 10 ans

6- Avez-vous bénéficié d'un programme de formation continue en matière de gestion scolaire ?

Oui  Non

Si oui combien de fois et sur quels aspects de la gestion scolaire ?

.....

.....

.....

.....

7- Les enseignants de votre établissement bénéficient-ils d'encadrement pédagogique de votre part ou de la part de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire ?

Oui  Non

8- Quel est le niveau d'équipement de votre établissement scolaire ?

Bien équipé

Moyennement équipé

Moins équipé

Pas du tout équipé

Estimez-vous que le niveau d'équipement de votre établissement est de nature à faciliter les conditions d'apprentissage scolaire ?

.....

.....

.....

.....

9- Dans le programme scolaire, combien d'heures est-il consacré par semaine à l'enseignement des disciplines en 11<sup>ème</sup> LL comme :

Le Français

L'Anglais

10- A quel rythme les devoirs surveillés sont-ils organisés en 11<sup>ème</sup> LL concernant les disciplines comme le Français et l'Anglais ?

.....

.....

.....

.....

11- Vous arrive-t-il de rendre visite aux enseignants dans les classes ?

Oui  Non

Si oui, quels sont les objectifs d'une telle visite

.....

.....

.....

.....

12- Les enseignants des classes de 11<sup>ème</sup> LL débutent-ils les cours à l'heure ?

Oui  Non

Si non pourquoi ?

.....

.....

.....

13- Quelle est la fréquence des réunions pédagogiques ?

Fréquentes  Moins fréquentes

Quels sont les thèmes généralement abordés lors de ces réunions ?

.....

.....

.....

.....

14- Les parents d'élèves sont-ils suffisamment impliqués dans la vie l'établissement scolaire ?

Oui  Non

**Nous vous remercions pour votre collaboration**

## Annexe 4 : Résultats des données de l'analyse inférentielle

### Résultats en Français

#### Caractéristiques des élèves

#### Genre des élèves

##### Statistiques de groupe

|                              | Genre de l'élève | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | Masculin         | 281 | 12,0540 | 2,83615    | ,16919                  |
|                              | Féminin          | 200 | 11,9768 | 2,95841    | ,20919                  |

#### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,313                                      | 0,576                            | 0,289 | 479     | 0,773            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 0,287 | 417,523 | 0,774            |

#### Age des élèves

##### Statistiques de groupe

|                              | Age de l'élève  | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|-----------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | A jour d'âge    | 106 | 12,0955 | 2,93947    | ,28551                  |
|                              | En retard d'âge | 375 | 12,0011 | 2,87281    | ,14835                  |



### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |     |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|-----|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 2,079                                      | 0,150                            | 0,297 | 479 | 0,766            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 0,293 |     |                  |

### Pratique de la langue d'enseignement à la maison

#### Statistiques de groupe

|                              |                | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|----------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | Français       | 74  | 11,9927 | 3,10634    | ,36111                  |
|                              | Autres langues | 407 | 12,0272 | 2,84672    | ,14111                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |     |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|-----|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 1,662                                      | 0,198                            | -0,095 | 479 | 0,925            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -0,089 |     |                  |

### L'antécédent scolaire

#### Statistiques de groupe

|                              |                    | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|--------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | N'ayant pas doublé | 431 | 12,0511 | 2,91917    | ,14061                  |
|                              | Ayant doublé       | 50  | 11,7707 | 2,58272    | ,36525                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |        |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|--------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 1,452                                      | 0,229                            | 0,650 | 479    | 0,516            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 0,716 | 64,439 | 0,476            |

### Caractéristiques des enseignants

#### Statut de l'enseignant

##### Statistiques de groupe

| Quel est votre statut d'enseignant ? |                                 | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--------------------------------------|---------------------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français         | Fonctionnaire de l'Etat         | 336 | 11,9141 | 2,81814    | ,15374                  |
|                                      | Fonctionnaire des collectivités | 145 | 12,2717 | 3,02897    | ,25154                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,440                                      | 0,507                            | -1,248 | 479     | 0,213            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -1,213 | 256,307 | 0,226            |

## Ancienneté de l'enseignant

### Statistiques de groupe

| Quelle est votre ancienneté dans la fonction d'enseignant ? |   | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle  | 1 | 150 | 11,9353 | 2,66083    | ,21726                  |
| en français   | 3 | 331 | 12,0612 | 2,98383    | ,16401                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 4,469                                      | 0,035                            | -0,443 | 479     | 0,658            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -0,462 | 320,252 | 0,644            |

## Niveau académique de l'enseignant

### Statistiques de groupe

| Niveau d'instruction de l'enseignant |                 | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--------------------------------------|-----------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle                     | Niveau DEA      | 50  | 12,7559 | 2,09485    | ,29626                  |
| en français                          | Niveau Maîtrise | 431 | 11,9368 | 2,95294    | ,14224                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |        |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|--------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 4,541                                      | 0,034                            | 1,906  | 479    | 0,057            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -2,493 | 73,747 | 0,015            |

## Formation continue de l'enseignant

### Statistiques de groupe

| Avez-vous bénéficié d'un programme de formation continue ? |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français                               | Non | 204 | 12,3822 | 2,69428    | ,18864                  |
|  | Oui | 277 | 11,7566 | 2,99460    | ,17993                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 3,811                                      | 0,051                            | 2,362 | 479     | 0,019            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 2,400 | 460,222 | 0,017            |

## Le temps d'apprentissage

### Statistiques de groupe

| Au cours de vos activités pédagogiques, combien d'heures consacrez-vous |                    |     | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|--------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français  | 2 heures           | 415 | 12,2780 | 2,77859    | ,13640                  |
|   | 1 heure 30 minutes | 66  | 10,4116 | 3,03811    | ,37397                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |        |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|--------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 1,427                                      | 0,233                            | 5,003 | 479    | 0,000            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 4,689 | 83,213 | 0,000            |

## La fréquence des devoirs

### Statistiques de groupe

|                              | A quel rythme organisez-vous les devoirs surveillés | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|---|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | 1 fois par mois                                     | 385 | 11,6593 | 2,89750    | ,14767                  |
|                              | 2 fois par mois                                     | 96  | 13,4762 | 2,33305    | ,23812                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 5,042                                      | 0,025                            | -5,699 | 479     | 0,000            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -6,485 | 175,696 | 0,000            |

## Résultats en Anglais

### Caractéristiques des élèves

#### Genre des élèves

### Statistiques de groupe

|                             | Genre de l'élève | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-----------------------------|------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais | Masculin         | 281 | 11,1620 | 3,04640    | ,18173                  |
|                             | Féminin          | 200 | 10,9518 | 2,82134    | ,19950                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 2,105                                      | 0,147                            | 0,769 | 479     | 0,442            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 0,779 | 447,362 | 0,436            |

**Age des élèves****Statistiques de groupe**

|                              | Age de l'élève  | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|-----------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | A jour d'âge    | 106 | 11,5283 | 3,08080    | ,29923                  |
| Moyenne annuelle en anglais  | En retard d'âge | 375 | 10,9464 | 2,90821    | ,15018                  |

**Test d'échantillons indépendants**

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,694                                      | 0,405                            | 1,795 | 479     | 0,073            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 1,738 | 161,677 | 0,084            |

**Pratique de la langue d'enseignement****Statistiques de groupe**

|                              | Langue parlée à la maison | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|---------------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | Français                  | 74  | 11,0157 | 3,08371    | ,35847                  |
| Moyenne annuelle en anglais  | Autres langues            | 407 | 11,0853 | 2,93328    | ,14540                  |

**Test d'échantillons indépendants**

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |        |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|--------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,521                                      | 0,471                            | -0,186 | 479    | 0,852            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -0,180 | 98,515 | 0,858            |

**Antécédent scolaire****Statistiques de groupe**

| Avez-vous déjà doublé la classe de 11ème ? |                    | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|--------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français               | N'ayant pas doublé | 431 | 11,1055 | 2,98930    | ,14399                  |
|  | Ayant doublé       | 50  | 10,8084 | 2,63944    | ,37327                  |

**Test d'échantillons indépendants**

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |     |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|-----|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,705                                      | 0,402                            | 0,673 | 479 | 0,501            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 0,743 |     |                  |

**Statut de l'enseignant****Statistiques de groupe**

| Quel est votre statut d'enseignant ? |                                 | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--------------------------------------|---------------------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français         | Fonctionnaire de l'Etat         | 130 | 11,0205 | 2,96108    | ,25970                  |
|                                      | Fonctionnaire des collectivités | 351 | 11,0946 | 2,95498    | ,15773                  |

**Test d'échantillons indépendants**

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |     |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|-----|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,000                                      | 0,988                            | -0,244 | 479 | 0,807            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -0,244 |     |                  |

## Ancienneté de l'enseignant

### Statistiques de groupe

| Quelle est votre ancienneté dans la fonction d'enseignant ? |   | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais                                 | 1 | 256 | 10,7656 | 2,91704    | ,18232                  |
|   | 3 | 225 | 11,4262 | 2,96231    | ,19749                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |     |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|-----|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 0,338                                      | 0,561                            | -2,460 | 479 | 0,014            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -2,458 |     |                  |

## Niveau académique de l'enseignant

### Statistiques de groupe

| Niveau d'instruction de l'enseignant |                 | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--------------------------------------|-----------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais          | Niveau Maîtrise | 431 | 11,1396 | 2,96621    | ,14288                  |
|                                      | Niveau Licence  | 50  | 10,5142 | 2,81002    | ,39740                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |     |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|-----|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 0,416                                      | 0,519                            | 1,419 | 479 | 0,157            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 1,481 |     |                  |



## Formation continue de l'enseignant

### Statistiques de groupe

| Avez-vous bénéficié d'un programme de formation continue ? |                       | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|-----------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais                                | N'ayant pas participé | 170 | 10,2519 | 2,83404    | ,21736                  |
|  | Ayant participé       | 311 | 11,5243 | 2,92510    | ,16587                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |     |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|-----|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 0,199                                      | 0,655                            | -4,611 | 479 | 0,000            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -4,654 |     |                  |

## Le temps d'apprentissage

### Statistiques de groupe

| Au cours de vos activités pédagogiques, combien d'heures consacrez-vous |                    | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|--------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais   | 2 heures           | 451 | 11,1300 | 2,99075    | ,14083                  |
|   | 1 heure 30 minutes | 30  | 10,2417 | 2,20103    | ,40185                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |     |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|-----|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 3,809                                      | 0,052                            | 1,598 | 479 | 0,111            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 2,086 |     |                  |

## La fréquence des devoirs

### Statistiques de groupe

| A quel rythme organisez-vous les devoirs surveillés dans |                         | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|-------------------------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais                              | Devoirs moins fréquents | 358 | 10,9659 | 2,98937    | ,15799                  |
|  | Devoirs fréquents       | 123 | 11,3911 | 2,83555    | ,25567                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |         |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|---------|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 0,089                                      | 0,765                            | -1,379 | 479     | 0,169            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -1,415 | 221,907 | 0,159            |

## Résultats en Français

### Caractéristiques des établissements scolaires

#### Statut de l'établissement

### Statistiques de groupe

| Quel est le statut de votre établissement ? |        | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|--------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français                | Public | 262 | 12,0536 | 2,71219    | ,16756                  |
|   | Privé  | 216 | 11,9691 | 3,09603    | ,21066                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 6,590                                      | 0,011                            | 0,318 | 479     | 0,751            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 0,314 | 430,998 | 0,754            |

### Formation du chef d'établissement

#### Statistiques de groupe

| Avez-vous bénéficié d'un programme de formation continue ? |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français                               | Non | 26  | 14,2404 | 2,22624    | ,43660                  |
|  | Oui | 455 | 11,8951 | 2,86843    | ,13447                  |

#### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |        |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|--------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 1,664                                      | 0,198                            | 4,097 | 479    | 0,000            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 5,134 | 29,953 | 0,000            |

### La visite du chef d'établissement dans les classes

#### Statistiques de groupe

| La visite des classes        |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|------------------------------|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français | Oui | 231 | 12,4473 | 2,91597    | ,19186                  |
|                              | Non | 250 | 11,6289 | 2,80459    | ,17738                  |

#### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,738                                      | 0,391                            | 3,137 | 479     | 0,002            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 3,132 | 472,415 | 0,002            |

## Collaboration entre les parents et l'établissement

### Statistiques de groupe

| Existe-t-il une collaboration entre les parents d'élèves |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français                             | Non | 42  | 13,2869 | 2,25722    | ,34830                  |
|  | Oui | 439 | 11,9009 | 2,91120    | ,13894                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |        |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|--------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 3,283                                      | 0,071                            | 2,999 | 479    | 0,003            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 3,696 | 54,958 | 0,001            |

## Résultats en Anglais

### Statut de l'établissement

#### Statistiques de groupe

| Quel est le statut de votre établissement ? |        | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|--------|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais                 | Public | 262 | 11,3720 | 2,88572    | ,17828                  |
|   | Privé  | 216 | 10,7022 | 3,00966    | ,20478                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |         |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|---------|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 0,826                                      | 0,364                            | 2,477 | 476     | 0,014            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 2,467 | 450,999 | 0,014            |

### Formation du chef d'établissement

#### Statistiques de groupe

| Avez-vous bénéficié d'un programme de formation continue ? |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais                                | Non | 26  | 13,1160 | 1,85951    | ,36468                  |
|  | Oui | 455 | 10,9579 | 2,96335    | ,13892                  |

#### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |       |        |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|-------|--------|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t     | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 8,811                                      | 0,003                            | 3,670 | 479    | 0,000            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | 5,530 | 32,745 | 0,000            |

### La visite du chef d'établissement dans les classes

#### Statistiques de groupe

| La visite des classes       |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-----------------------------|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais | Oui | 231 | 11,0363 | 2,96940    | ,19537                  |
|                             | Non | 250 | 11,1100 | 2,94469    | ,18624                  |

#### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |         |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|---------|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 0,004                                      | 0,948                            | -0,273 | 479     | 0,785            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -0,273 | 475,354 | 0,785            |

## Collaboration entre les parents et l'établissement

### Statistiques de groupe

| Existe-t-il une collaboration entre les parents d'élèves |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais                              | Non | 42  | 10,5647 | 2,34251    | ,36146                  |
|  | Oui | 439 | 11,1234 | 3,00335    | ,14334                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |        |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|--------|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl    | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 2,936                                      | 0,087                            | -1,171 | 479    | 0,242            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -1,437 | 54,783 | 0,156            |

## Résultats en français

### Caractéristiques des classes

#### Le nombre d'élèves par pupitre

#### Comparaisons multiples

Variable dépendante: Moyenne annuelle en français

Bonferroni

| (I) Pendant l'année scolaire 2010-2011 vous partagez le table banc avec combien d'élèves ? | (J) Pendant l'année scolaire 2010-2011 vous partagez le table banc avec combien d'élèves ? | Différence de moyennes (I-J) | Erreur standard | Signification | Intervalle de confiance 95% |                  |
|--|--|------------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------|------------------|
|  |  |                              |                 |               | Borne inférieure            | Borne supérieure |
| 1 élève  | 2 élèves   | ,7002                        | ,32311          | ,092          | -,0761                      | 1,4764           |
|  | 3 élèves   | 1,0074                       | ,50501          | ,140          | -,2059                      | 2,2207           |
| 2 élèves   | 1 élève  | -,7002                       | ,32311          | ,092          | -1,4764                     | 0,0761           |
|  | 3 élèves   | ,3072                        | ,44797          | 1,000         | -,7690                      | 1,1546           |
| 3 élèves   | 1 élève  | -1,0074                      | ,50501          | ,140          | -2,2207                     | 0,2059           |
|  | 2 élèves   | -,3072                       | ,44797          | 1,000         | -1,3834                     | 0,7690           |

## La possession de manuel scolaire en français

### Statistiques de groupe

| Disposez-vous de livre de français ? |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|--------------------------------------|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en français         | Non | 187 | 11,9709 | 2,84891    | ,20833                  |
|                                      | Oui | 294 | 12,0543 | 2,91179    | ,16982                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                              |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |         |                  |
|------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|---------|------------------|
|                              |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en français | Hypothèse de de variances égales | 0,727                                      | 0,394                            | -0,309 | 479     | 0,758            |
|                              | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -0,310 | 402,488 | 0,756            |

### Résultats en anglais

#### Le nombre d'élèves par pupitre

#### Comparaisons multiples

Variable dépendante: Moyenne annuelle en anglais

Bonferroni

| (I) Pendant l'année scolaire 2010-2011 vous partagez le table banc avec combien d'élèves ? | (J) Pendant l'année scolaire 2010-2011 vous partagez le table banc avec combien d'élèves ? | Différence de moyennes (I-J) | Erreur standard | Signification | Intervalle de confiance 95% |                  |
|--|--|------------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------|------------------|
|  |  |                              |                 |               | Borne inférieure            | Borne supérieure |
| 1 élève  | 2 élèves   | 1,3188*                      | ,32552          | ,000          | ,5368                       | 2,1019           |
|  | 3 élèves   | 2,0300*                      | ,50879          | ,000          | ,8076                       | 3,2523           |
| 2 élèves   | 1 élève  | -1,3188*                     | ,32552          | ,000          | -2,1009                     | -0,5368          |
|  | 3 élèves   | ,7111                        | ,45131          | ,347          | -,3731                      | 1,9450           |
| 3 élèves   | 1 élève  | -2,0300*                     | ,50879          | ,000          | -3,2523                     | -0,8076          |
|  | 2 élèves   | -,7111                       | ,45131          | ,347          | -1,7954                     | 0,3731           |

\*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.

## La possession de manuel scolaire en anglais

### Statistiques de groupe

| Disposez-vous de livre de d'Anglais ? |     | N   | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---------------------------------------|-----|-----|---------|------------|-------------------------|
| Moyenne annuelle en anglais           | Non | 260 | 10,8973 | 3,05057    | ,18919                  |
|                                       | Oui | 221 | 11,2832 | 2,82820    | ,19025                  |

### Test d'échantillons indépendants

|                             |                                  | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |        |         |                  |
|-----------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|--------|---------|------------------|
|                             |                                  | F  | Sig                              | t      | ddl     | Sig (bilatérale) |
| Moyenne annuelle en anglais | Hypothèse de de variances égales | 1,618                                      | 0,204                            | -1,429 | 479     | 0,154            |
|                             | Hypothèse de variances égales    |  |                                  | -1,438 | 475,379 | 0,151            |

## Annexe 5 : Résultats des données de l'analyse multi variée

### Caractéristiques des enseignants en français

#### Coefficients

| Modèle |                   | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés | t      | signification | ervalle de confiance 95% de B |                  | Corrélations       |           |        | Statistiques de colinéarité |       |  |
|--------|-------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------|---------------|-------------------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|-----------------------------|-------|--|
|        |                   | B                             | Erreur standard |                           |        |               | Borne inférieure              | Borne supérieure | Corrélation simple | Partielle | Partie | tolérance                   | VIF   |  |
| 1      | (constante)       | 11,659                        | ,142            |                           | 81,861 | ,000          | 11,379                        | 11,939           |                    |           |        |                             |       |  |
|        | Fréquence des de  | 1,817                         | ,319            | ,252                      | 5,699  | ,000          | 1,190                         | 2,443            | ,252               | ,252      | ,252   | 1,000                       | 1,000 |  |
| 2      | (constante)       | 10,412                        | ,339            |                           | 30,749 | ,000          | 9,746                         | 11,077           |                    |           |        |                             |       |  |
|        | Fréquence des de  | 1,559                         | ,320            | ,216                      | 4,868  | ,000          | ,930                          | 2,188            | ,252               | ,217      | ,212   | ,960                        | 1,041 |  |
|        | Temps d'apprenti  | 1,506                         | ,372            | ,180                      | 4,048  | ,000          | ,775                          | 2,237            | ,223               | ,182      | ,176   | ,960                        | 1,041 |  |
| 3      | (constante)       | 11,406                        | ,540            |                           | 21,132 | ,000          | 10,345                        | 12,467           |                    |           |        |                             |       |  |
|        | Fréquence des de  | 1,715                         | ,325            | ,238                      | 5,268  | ,000          | 1,075                         | 2,354            | ,252               | ,234      | ,228   | ,921                        | 1,086 |  |
|        | Temps d'apprenti  | 1,350                         | ,376            | ,161                      | 3,590  | ,000          | ,611                          | 2,089            | ,223               | ,162      | ,155   | ,931                        | 1,074 |  |
|        | Niveau de l'ensei | -,994                         | ,422            | -,105                     | -2,358 | ,019          | -1,823                        | -,166            | -,087              | -,107     | -,102  | ,941                        | 1,063 |  |

a. Variable dépendante : Moyenne annuelle en français



## Caractéristiques des enseignants en anglais

### Coefficients

| Modèle |                                    | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés |  | t      | Signification | Intervalle de confiance 95% de B |                  | Corrélations       |           |        | Statistiques de colinéarité |       |
|--------|------------------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--|--------|---------------|----------------------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|-----------------------------|-------|
|        |                                    | B                             | Erreur standard | Bêta                      |  |        |               | Borne inférieure                 | Borne supérieure | Corrélation simple | Partielle | Partie | Tolérance                   | VIF   |
| 1      | (constante)                        | 10,252                        | ,222            |                           |  | 46,199 | ,000          | 9,816                            | 10,688           |                    |           |        |                             |       |
|        | Formation continue de l'enseignant | 1,272                         | ,276            | ,206                      |  | 4,611  | ,000          | ,730                             | 1,815            | ,206               | ,206      | ,206   | 1,000                       | 1,000 |
| 2      | (constante)                        | 9,034                         | ,312            |                           |  | 28,956 | ,000          | 8,421                            | 9,647            |                    |           |        |                             |       |
|        | Formation continue de l'enseignant | 2,369                         | ,336            | ,384                      |  | 7,044  | ,000          | 1,708                            | 3,030            | ,206               | ,307      | ,306   | ,636                        | 1,573 |
|        | Fréquence des devoirs              | 1,992                         | ,369            | ,294                      |  | 5,404  | ,000          | 1,267                            | 2,716            | ,063               | ,240      | ,235   | ,636                        | 1,573 |
| 3      | (constante)                        | 8,005                         | ,521            |                           |  | 15,359 | ,000          | 6,981                            | 9,029            |                    |           |        |                             |       |
|        | Formation continue de l'enseignant | 2,509                         | ,339            | ,407                      |  | 7,394  | ,000          | 1,842                            | 3,176            | ,206               | ,321      | ,320   | ,618                        | 1,618 |
|        | Fréquence des devoirs              | 1,936                         | ,367            | ,286                      |  | 5,271  | ,000          | 1,214                            | 2,658            | ,063               | ,235      | ,228   | ,633                        | 1,579 |
| 4      | (constante)                        | 6,404                         | ,711            |                           |  | 9,007  | ,000          | 5,007                            | 7,801            |                    |           |        |                             |       |
|        | Formation continue de l'enseignant | 2,975                         | ,365            | ,482                      |  | 8,154  | ,000          | 2,258                            | 3,692            | ,206               | ,350      | ,349   | ,524                        | 1,909 |
|        | Fréquence des devoirs              | 1,751                         | ,368            | ,259                      |  | 4,757  | ,000          | 1,027                            | 2,474            | ,063               | ,213      | ,204   | ,618                        | 1,617 |
|        | Niveau de l'enseignant             | 1,642                         | ,463            | ,170                      |  | 3,543  | ,000          | ,731                             | 2,552            | ,065               | ,160      | ,152   | ,797                        | 1,255 |
| 5      | (constante)                        | 2,184                         | 1,146           |                           |  | 1,905  | ,057          | -0,069                           | 4,436            |                    |           |        |                             |       |
|        | Formation continue de l'enseignant | 2,460                         | ,374            | ,398                      |  | 6,574  | ,000          | 1,724                            | 3,195            | ,206               | ,289      | ,275   | ,478                        | 2,093 |
|        | Fréquence des devoirs              | ,605                          | ,437            | ,089                      |  | 1,384  | ,167          | -2,254                           | 1,463            | ,063               | ,063      | ,058   | ,420                        | 2,378 |
|        | Niveau de l'enseignant             | 3,914                         | ,668            | ,405                      |  | 5,859  | ,000          | 2,601                            | 5,227            | ,065               | ,260      | ,245   | ,368                        | 2,720 |
|        | Statut de l'enseignant             | 3,408                         | ,596            | ,513                      |  | 5,713  | ,000          | 2,236                            | 4,580            | ,011               | ,254      | ,239   | ,218                        | 4,592 |
| 6      | (constante)                        | 2,463                         | ,532            | ,417                      |  | 4,634  | ,000          | 1,419                            | 3,508            | ,112               | ,208      | ,194   | ,217                        | 4,603 |
|        | Formation continue de l'enseignant | 2,181                         | ,316            | ,353                      |  | 6,911  | ,000          | 1,561                            | 2,801            | ,206               | ,302      | ,290   | ,673                        | 1,486 |
|        | Niveau de l'enseignant             | 4,357                         | ,587            | ,451                      |  | 7,427  | ,000          | 3,205                            | 5,510            | ,065               | ,322      | ,311   | ,478                        | 2,094 |
|        | Statut de l'enseignant             | 3,851                         | ,504            | ,580                      |  | 7,648  | ,000          | 2,862                            | 4,841            | ,011               | ,331      | ,321   | ,306                        | 3,266 |
|        | Ancienneté de l'enseignant         | 2,879                         | ,439            | ,487                      |  | 6,564  | ,000          | 2,017                            | 3,742            | ,112               | ,288      | ,275   | ,320                        | 3,129 |

a. Variable dépendante : Moyenne annuelle en anglais

## Caractéristiques des établissements scolaires en français

### Coefficients

| Modèle |                                    | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés |  | t      | Signification | Intervalle de confiance 95% de B |                  | Corrélations       |           |        | Statistiques de colinéarité |       |
|--------|------------------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--|--------|---------------|----------------------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|-----------------------------|-------|
|        |                                    | B                             | Erreur standard | Bêta                      |  |        |               | Borne inférieure                 | Borne supérieure | Corrélation simple | Partielle | Partie | Tolérance                   | VIF   |
| 1      | (constante)                        | 14,240                        | ,557            |                           |  | 25,547 | ,000          | 13,145                           | 15,336           |                    |           |        |                             |       |
|        | Formation continue de l'enseignant | -2,353                        | ,573            | -,185                     |  | -4,105 | ,000          | -3,479                           | -1,227           | -,185              | -,185     | -,185  | 1,000                       | 1,000 |
| 2      | (constante)                        | 15,783                        | ,715            |                           |  | 22,068 | ,000          | 14,378                           | 17,189           |                    |           |        |                             |       |
|        | Formation continue de l'enseignant | -2,496                        | ,569            | -,196                     |  | -4,390 | ,000          | -3,614                           | -1,379           | -,185              | -,197     | -,196  | ,994                        | 1,006 |
|        | Collaboration avec les parents     | -1,543                        | ,456            | -,151                     |  | -3,387 | ,001          | -2,438                           | -,648            | -,137              | -,154     | -,151  | ,994                        | 1,006 |

a. Variable dépendante : Moyenne annuelle en français

## Caractéristiques des établissements scolaires en anglais

### Coefficients

| Modèle                       | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés | t      | Signification | Intervalle de confiance 95% de B |                  | Corrélations       |           |           | Statistiques de colinéarité |       |  |
|------------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------|---------------|----------------------------------|------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------|--|
|                              | B                             | Erreur standard |                           |        |               | Borne inférieure                 | Borne supérieure | Corrélation simple | Partielle | Partielle | Tolérance                   | VIF   |  |
| 1 (constante)                | 13,116                        | ,573            |                           | 22,903 | ,000          | 11,991                           | 14,241           |                    |           |           |                             |       |  |
| Formation continue directeur | -2,164                        | ,589            | -,166                     | -3,675 | ,000          | -3,322                           | -1,007           | -,166              | -,166     | -,166     | 1,000                       | 1,000 |  |
| 2 (constante)                | 14,116                        | ,629            |                           | 22,454 | ,000          | 12,881                           | 15,351           |                    |           |           |                             |       |  |
| Formation continue directeur | -2,744                        | ,603            | -,211                     | -4,552 | ,000          | -3,929                           | -1,559           | -,166              | -,204     | -,203     | ,930                        | 1,075 |  |
| Statut de l'établissement    | -1,000                        | ,275            | -,168                     | -3,640 | ,000          | -1,540                           | -,460            | -,113              | -,165     | -,162     | ,930                        | 1,075 |  |

a. Variable dépendante : Moyenne annuelle en anglais

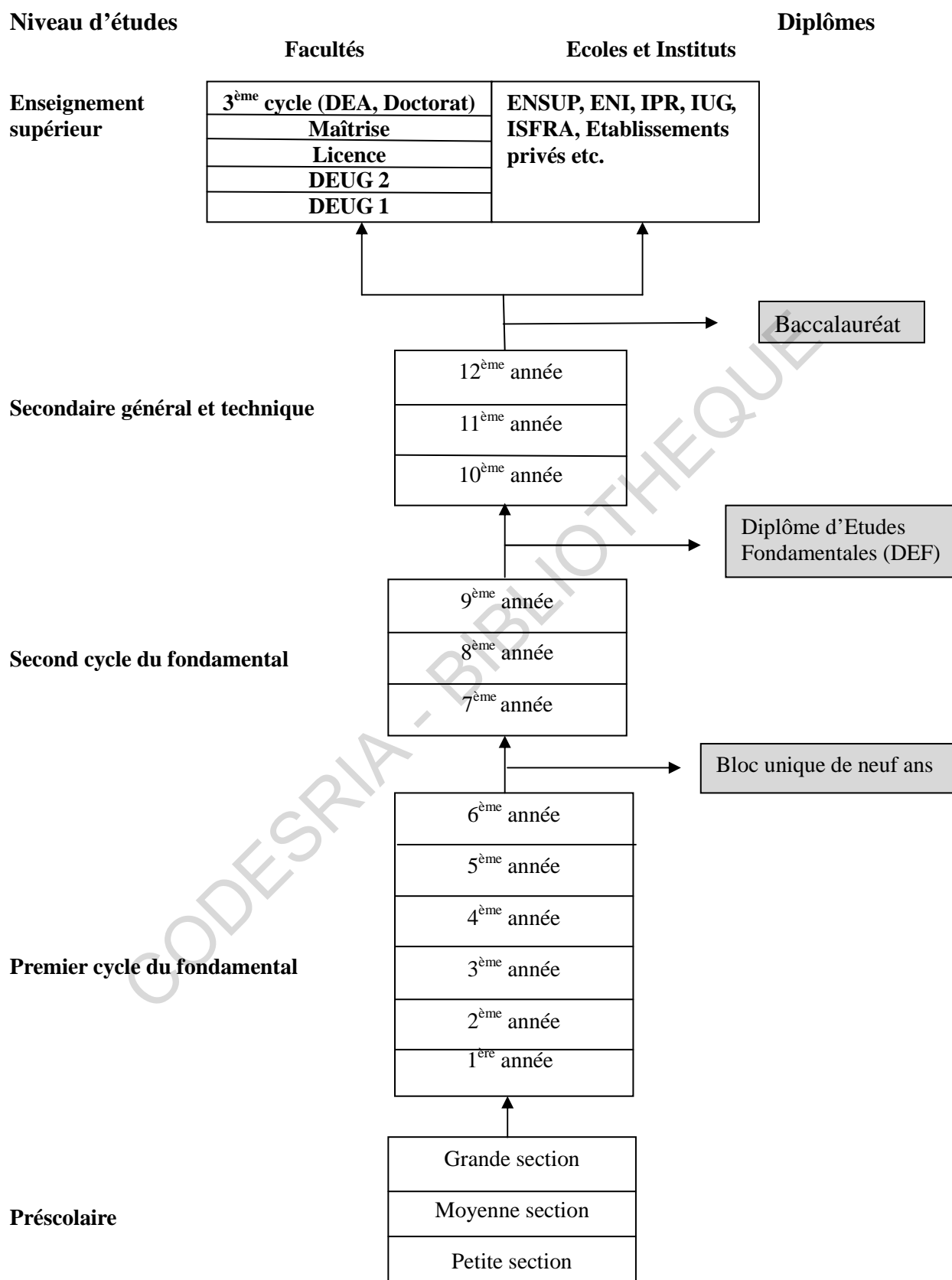
## Caractéristiques des classes en anglais

### Coefficients

| Modèle                      | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés | t      | Signification | Intervalle de confiance 95% de B |                  | Corrélations       |           |           | Statistiques de colinéarité |       |  |
|-----------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------|---------------|----------------------------------|------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------|--|
|                             | B                             | Erreur standard |                           |        |               | Borne inférieure                 | Borne supérieure | Corrélation simple | Partielle | Partielle | Tolérance                   | VIF   |  |
| 1 (constante)               | 11,175                        | ,141            |                           | 79,159 | ,000          | 10,898                           | 11,452           |                    |           |           |                             |       |  |
| Nombre d'élèves par pupitre | -1,027                        | ,452            | -,103                     | -2,274 | ,023          | -1,915                           | -,140            | -,103              | -,103     | -,103     | 1,000                       | 1,000 |  |

a. Variable dépendante : Moyenne annuelle en anglais

**Figure 1 : Organigramme du système éducatif du Mali**



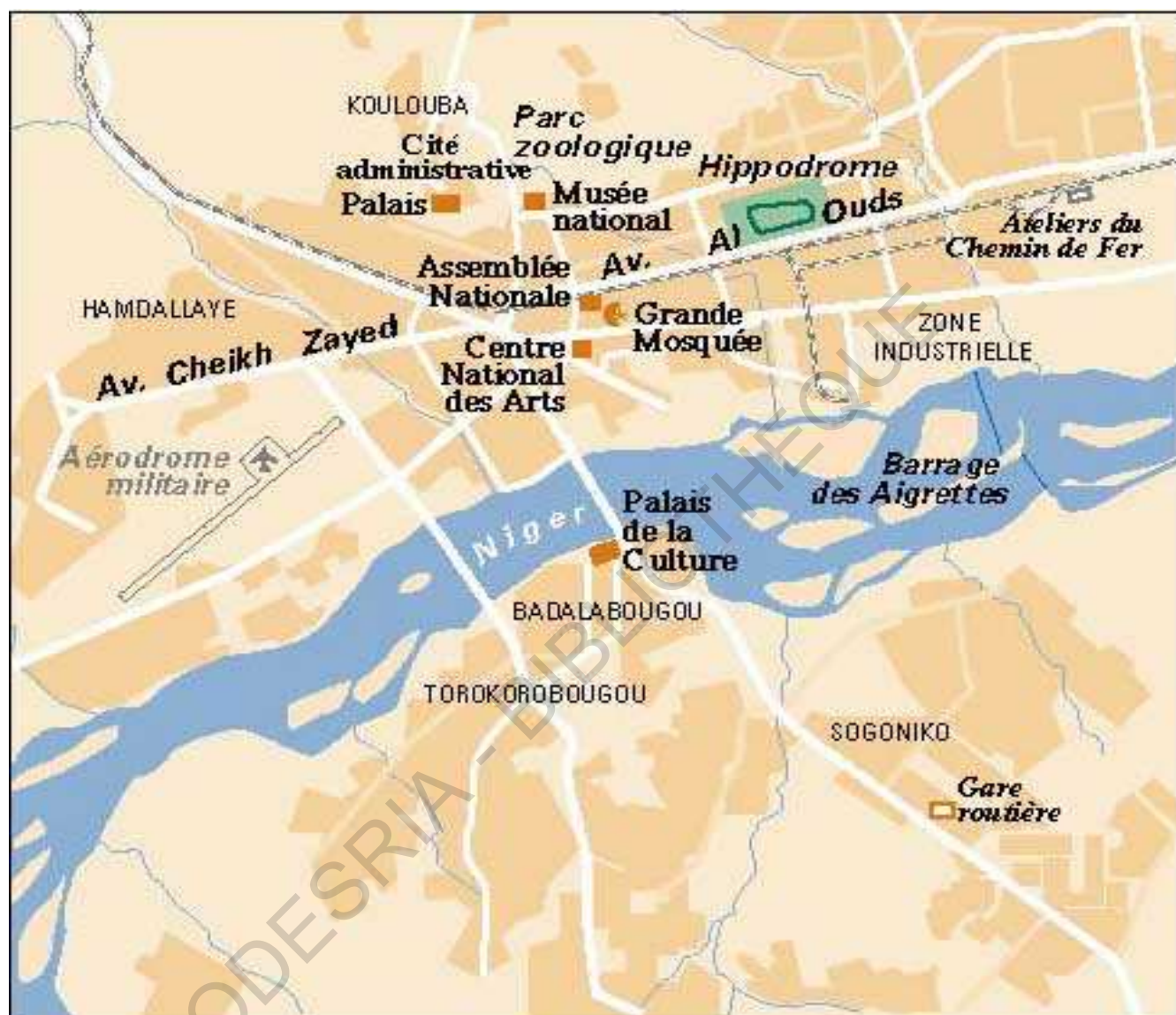
**Abréviations**

|       |   |
|-------|---|
| ENSUP | Ecole Normale Supérieure                                  |
| ENI   | Ecole Nationale D'Ingénieur                               |
| IPR   | Institut Polytechnique Rurale                             |
| ISFRA | Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée |
| IUG   | Institut Universitaire de Gestion                         |
| DEA   | Diplômes d'Etudes Approfondies                            |
| DEUG  | Diplômes d'Etudes Universitaires Générales                |

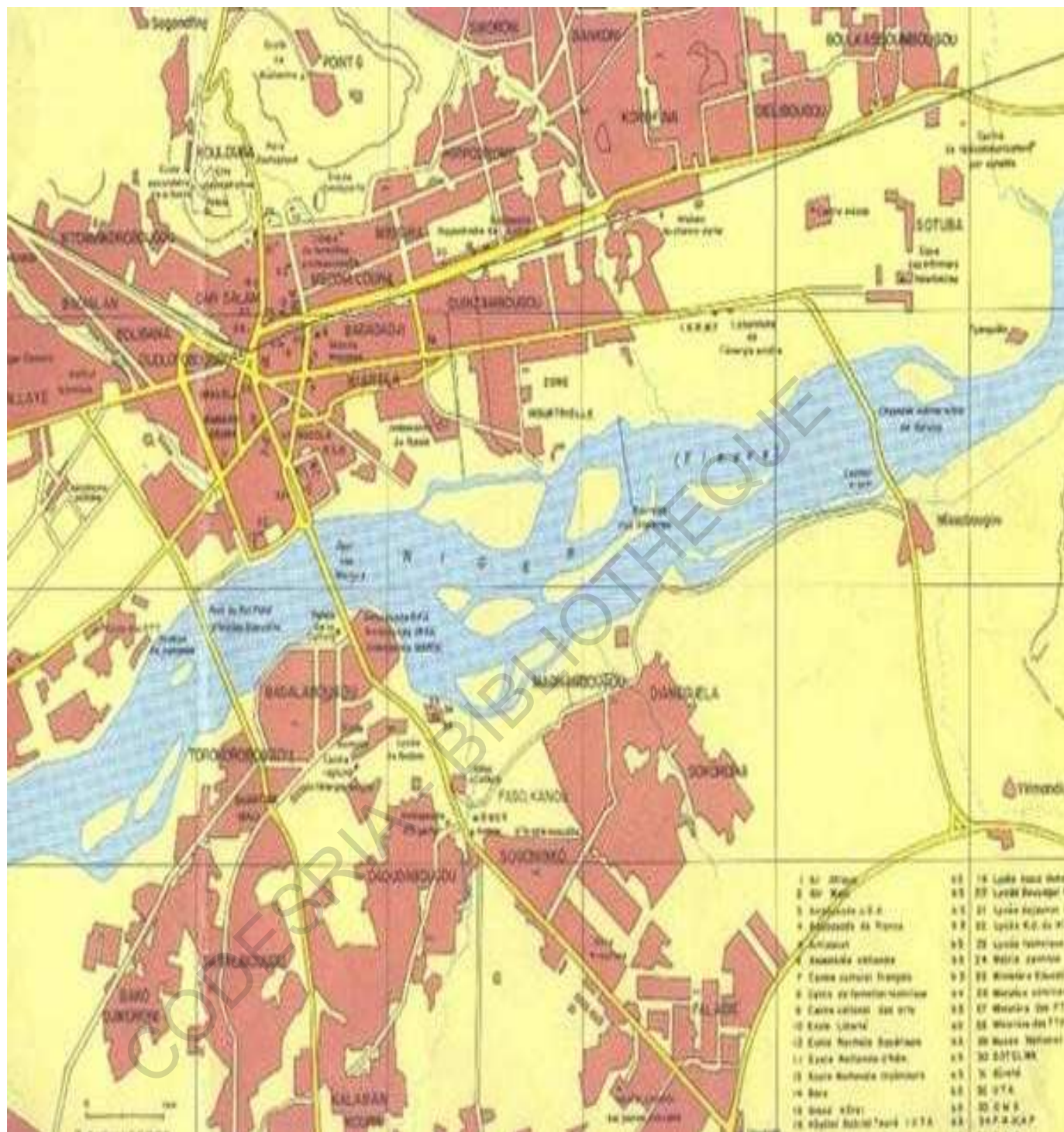
CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

## ANNEXE

## Carte géographique de Bamako



Source : Institut Géographique du Mali (2012)



Source : Institut Géographique du Mali (2012)

## Table des matières

|   | <b>Page</b> |
|---|-------------|
| <b>DEDICACE</b> .....   | <b>i</b>    |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....  | <b>ii</b>   |
| <b>RESUME</b> .....   | <b>v</b>    |
| <b>SIGLES ET ABBREVIATIONS</b> .....  | <b>vi</b>   |
| <b>SOMMAIRE</b> .....   | <b>8</b>    |
| <b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....  | <b>10</b>   |
| <b>PREMIERE PARTIE : Cadre théorique de la recherche</b>  |             |
| <b>Chapitre I : Contexte général et problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali</b> ..... |             |
| <b>Mali</b> .....   | <b>17</b>   |
| 1.1 Contexte général : le système éducatif malien .....   | 18          |
| 1.1.1 Le contexte démographique .....   | 18          |
| 1.1.2 Le contexte politique .....   | 20          |
| 1.1.3 Le contexte économique.....   | 21          |
| 1.1.4 La politique éducative au Mali : de la Réforme de 1962 au PRODEC.....                             | 24          |
| 1.1.4.1 La Réforme du système éducatif en 1962 .....  | 24          |
| 1.1.4.2 Les Séminaires nationaux sur l'éducation.....   | 26          |
| 1.1.4.3 Les états généraux de l'éducation .....   | 27          |
| 1.1.4.4 Le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC).....                             | 28          |
| 1.1.4.5 Le Forum National sur l'Education.....  | 30          |
| 1.2 Problématique de l'efficacité dans l'enseignement au Mali .....                                     | 31          |
| 1.2.1 Le contexte des apprentissages scolaires .....  | 31          |
| 1.2.2 Mesure des acquisitions des élèves au Mali.....   | 35          |
| 1.2.2.1 Le cas de l'enseignement fondamental .....  | 36          |
| 1.2.2.1.1 Les résultats de l'évaluation du CNE .....  | 36          |
| 1.2.2.1.2 Les résultats de l'évaluation du PASEC .....  | 38          |
| 1.2.2.1.3 Le taux de réussite au Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) .....                             | 40          |
| 1.2.2.2 Le cas de l'enseignement secondaire .....   | 41          |
| 1.2.2.2.1 Evolution de l'obtention du baccalauréat au niveau national .....                             | 41          |
| 1.2.2.2.2 L'obtention du baccalauréat par série.....  | 42          |
| 1.2.2.2.3 Performances des élèves du District de Bamako au baccalauréat.....                            | 43          |
| 1.2.2.3 Le redoublement dans le système éducatif.....   | 45          |
| 1.2.2.4 La différence d'efficacité entre les établissements scolaires.....                              | 47          |
| Synthèse .....  | <b>49</b>   |
| <b>Chapitre II : Cadre conceptuel de la recherche</b> .....   | <b>51</b>   |
| 2.1 L'efficacité de l'école.....  | 53          |
| 2.2 Les classes efficaces .....   | 59          |
| 2.3 L'enseignant efficace .....   | 63          |
| <b>Synthèse</b> .....   | <b>69</b>   |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Chapitre III : Les facteurs explicatifs de l'efficacité des écoles .....</b> | <b>71</b>  |
| 3.1 Les caractéristiques personnelles des élèves .....                          | 74         |
| 3.1.1 Le genre de l'élève .....   | 74         |
| 3.1.2 L'âge de l'élève .....  | 76         |
| 3.1.3 La scolarité antérieure de l'élève.....                                   | 78         |
| 3.1.4 Pratique de la langue d'enseignement à la maison.....                     | 82         |
| 3.2 Les caractéristiques de l'enseignant .....                                  | 84         |
| 3.2.1 Caractéristiques personnelles de l'enseignant.....                        | 84         |
| 3.2.1.2 Le statut de l'enseignant.....  | 87         |
| 3.2.1.3 L'ancienneté de l'enseignant .....                                      | 91         |
| 3.2.2.1 La formation académique de l'enseignant .....                           | 93         |
| 3.2.2.2 Formation professionnelle de l'enseignant.....                          | 99         |
| 3.2.2.3 Formation continue de l'enseignant .....                                | 102        |
| 3.2.3 Les pratiques pédagogiques de l'enseignant .....                          | 103        |
| 3.2.3.1 La gestion du temps scolaire .....                                      | 103        |
| 3.2.3.2 La fréquence des évaluations .....                                      | 107        |
| 3.3 Les caractéristiques de l'école.....  | 109        |
| 3.3.1 Le profil des écoles .....  | 110        |
| 3.3.1.1 Le statut de l'école .....  | 110        |
| 3.3.1.2 Le site d'implantation de l'école .....                                 | 112        |
| 3.3.1.3 L'équipement scolaire .....   | 114        |
| 3.3.2 Le rôle du chef d'établissement .....                                     | 116        |
| 3.3.2.1 L'expérience professionnelle du directeur.....                          | 117        |
| 3.3.2.2 Le style de gestion.....  | 121        |
| 3.3.3 La gestion scolaire.....  | 123        |
| 3.3.3.1 Le rythme scolaire.....   | 124        |
| 3.3.3.2 La fréquence des réunions entre enseignants et directeur .....          | 125        |
| 3.3.3.3 Relations entre établissement scolaire et parents d'élèves.....         | 127        |
| 3.4 Les caractéristiques de la classe .....                                     | 129        |
| 3.4.1 La taille de la classe.....   | 129        |
| 3.4.2 L'organisation pédagogique de la classe .....                             | 133        |
| 3.4.2.1 La double vacation .....  | 133        |
| 3.4.2.2 Les classes multigrades .....   | 135        |
| 3.4.3 Le mobilier du maître et le matériels didactique.....                     | 137        |
| 3.4.4 Le manuel scolaire .....  | 138        |
| Synthèse .....  | <b>143</b> |
| <b>Chapitre IV : Hypothèses et méthodologie de la recherche .....</b>           | <b>147</b> |
| 4.1 Objectifs et hypothèse de la recherche .....                                | 147        |
| 4.1.1 Les objectifs de la recherche .....                                       | 147        |
| 4.1.2 Les hypothèses de la recherche .....                                      | 148        |
| 4.1.3 Présentation des variables de la recherche .....                          | 158        |
| 4.1.3.1 Les variables d'entrée ou « Input » .....                               | 158        |



|  |            |
|--|------------|
| 4.1.3.2 Les variables processus .....  | 161        |
| 4.1.3.3 Les variables de sortie ou « Output » .....  | 161        |
| 4.1.4 Le cadre opératoire de la recherche.....   | 162        |
| 4.2 Cadre méthodologique de l'enquête.....   | 164        |
| 4.2.1 Population et échantillon de l'étude .....   | 164        |
| 4.2.1.1 Choix des établissements scolaires .....   | 165        |
| 4.2.1.2 Choix des classes.....   | 165        |
| 4.2.1.3 Choix des enseignants .....  | 167        |
| 4.2.1.4 Choix des élèves.....  | 167        |
| 4.2.2 Description de l'enquête.....  | 168        |
| 4.2.2.1 Le choix des instruments de collecte des données .....   | 169        |
| 4.2.2.1.1 Pré-test des questionnaires .....  | 170        |
| 4.2.2.1.2 Administration des questionnaires .....  | 170        |
| 4.2.2.1.3 Déroulement de l'enquête .....   | 170        |
| 4.2.2.2 Les tests de connaissance .....  | 171        |
| 4.2.2.3 La méthode de traitement des données.....  | 172        |
| Synthèse .....   | <b>173</b> |
| <b>DEUXIEME PARTIE : Les facteurs explicatifs de l'efficacité des établissements<br/>d'enseignement secondaire au Mali</b> |            |
| <b>Chapitre V : Analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon de l'étude.....</b>                              | <b>176</b> |
| 5.1 Profil des élèves de l'échantillon.....  | 176        |
| 5.1.1 Identification selon le genre .....  | 177        |
| 5.1.2 Identification selon l'âge .....   | 177        |
| 5.1.3 Identification selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison .....                                       | 178        |
| 5.1.4 Identification selon l'antécédent scolaire .....   | 179        |
| 5.1.5 Identification selon le genre et l'âge .....   | 179        |
| 5.1.6 Identification selon le genre et l'antécédent scolaire .....   | 180        |
| 5.1.7 Identification selon l'âge et l'antécédent scolaire .....  | 180        |
| 5.1.8 Synthèse pour une typologie générale.....  | 181        |
| 5.2 Profil des enseignants de l'échantillon.....   | 183        |
| 5.2.1 Identification selon l'âge .....   | 183        |
| 5.2.2 Identification selon le statut .....   | 184        |
| 5.2.3 Identification selon l'ancienneté dans l'enseignement.....   | 184        |
| 5.2.4 Identification selon le niveau académique .....  | 185        |
| 5.2.5 Identification selon la formation continue .....   | 186        |
| 5.2.6 Identification selon le temps d'apprentissage .....  | 186        |
| 5.2.7 Identification selon la fréquence des évaluations.....   | 187        |
| 5.2.8 Identification selon le statut et la formation continue .....  | 188        |
| 5.2.9 Identification selon le statut et le niveau académique.....  | 188        |
| 5.2.10 Identification selon l'ancienneté et le niveau académique.....  | 189        |
| 5.2.11 Identification selon l'ancienneté et le statut .....  | 190        |
| 5.2.12 Synthèse pour une typologie générale des enseignants.....   | 190        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.3 Profil des établissements de l'échantillon .....  | 192        |
| 5.3.1 Identification selon le statut de l'établissement .....   | 192        |
| 5.3.2 Identification selon la formation du chef d'établissement .....                                   | 193        |
| 5.3.3 Identification selon l'ancienneté du chef d'établissement dans la fonction.....                   | 193        |
| 5.3.4 Identification selon la visite du chef d'établissement dans les classes.....                      | 194        |
| 5.3.5 Identification selon la collaboration avec les parents d'élèves .....                             | 195        |
| 5.3.6 Identification selon le statut et la formation continue .....                                     | 195        |
| 5.3.7 Identification selon l'ancienneté et la collaboration avec les parents .....                      | 196        |
| 5.3.8 Synthèse pour une typologie générale.....   | 197        |
| 5.4 Profil des classes de l'échantillon .....   | 198        |
| 5.4.1 Identification selon le nombre d'élèves par pupitre .....   | 199        |
| 5.4.2 Identification selon la possession de manuel scolaire en français .....                           | 199        |
| 5.4.3 Identification selon la possession de manuel scolaire en anglais.....                             | 200        |
| 5.4.4 Identification selon les élèves par pupitre et la possession de manuel en français                | 201        |
| 5.4.5 Identification selon le nombre d'élèves par pupitre et la possession de manuel en<br>anglais..... | 201        |
| Synthèse .....  | <b>202</b> |
| <b>Chapitre VI : Les facteurs explicatifs des scores des élèves .....</b>                               | <b>204</b> |
| 6.1 Effet des caractéristiques des élèves sur les résultats scolaires .....                             | 205        |
| 6.1.1 Résultats en Français .....   | 205        |
| 6.1.1.1 Effet du genre de l'élève .....   | 205        |
| 6.1.1.2 Effet de l'âge de l'élève.....  | 206        |
| 6.1.1.3 Effet de la pratique de la langue d'enseignement à la maison .....                              | 207        |
| 6.1.1.4 Effet de l'antécédent scolaire .....  | 207        |
| 6.1.2 Résultats en Anglais .....  | 208        |
| 6.1.2.1 Effet du genre des élèves.....  | 208        |
| 6.1.2.2 Effet de l'âge des élèves .....   | 209        |
| 6.1.2.3 Effet de la pratique de la langue d'enseignement à la maison .....                              | 210        |
| 6.1.2.4 Effet de l'antécédent scolaire .....  | 211        |
| 6.2 Effet des caractéristiques des enseignants sur les résultats des élèves.....                        | 211        |
| 6.2.1 Résultats en Français .....   | 212        |
| 6.2.1.1 Effet du statut des enseignants .....   | 212        |
| 6.2.1.2 Effet de l'ancienneté des enseignants dans la fonction .....                                    | 213        |
| 6.2.1.3 Effet du niveau académique des enseignants .....  | 214        |
| 6.2.1.4 Effet de la formation continue des enseignants.....   | 215        |
| 6.2.1.5 Effet du temps d'apprentissage .....  | 216        |
| 6.2.1.6 Effet de la fréquence des évaluations .....   | 218        |
| 6.2.2 Résultats en Anglais .....  | 219        |
| 6.2.2.1 Effet du statut des enseignants .....   | 219        |
| 6.2.2.2 Effet de l'ancienneté des enseignants dans la fonction .....                                    | 221        |
| 6.2.2.3 Effet du niveau académique des enseignants .....  | 222        |
| 6.2.2.4 Effet de la formation continue des enseignants.....   | 223        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.2.2.5 Effet du temps d'apprentissage .....   | 225        |
| 6.2.2.6 Effet de la fréquence des évaluations .....  | 225        |
| 6.3 Effet des caractéristiques des établissements scolaires sur les résultats des élèves ..... | 227        |
| 6.3.1 Résultats en Français .....  | 227        |
| 6.3.1.1 Effet du statut de l'établissement scolaire .....                                      | 228        |
| 6.3.1.2 Effet de l'expérience professionnelle du chef d'établissement .....                    | 228        |
| 6.3.1.3 Effet de la visite du chef d'établissement dans les classes .....                      | 230        |
| 6.3.1.4 Effet de la collaboration avec les parents d'élèves.....                               | 231        |
| 6.3.2 Résultats en Anglais .....   | 232        |
| 6.3.2.1 Effet du statut de l'établissement scolaire .....                                      | 232        |
| 6.3.2.2 Effet de l'expérience professionnelle du chef d'établissement .....                    | 234        |
| 6.3.2.3 Effet de la visite du chef d'établissement dans les classes .....                      | 235        |
| 6.3.2.4 Effet de la collaboration avec les parents d'élèves.....                               | 236        |
| 6.4 Effet des caractéristiques des classes sur les résultats des élèves .....                  | 237        |
| 6.4.1 Résultats en Français .....  | 237        |
| 6.4.1.1 Effet du nombre d'élèves par pupitre .....   | 237        |
| 6.4.1.2 Effet de la possession de manuel scolaire .....  | 238        |
| 6.4.2 Résultats en anglais .....   | 239        |
| 6.4.2.1 Effet du nombre d'élèves par pupitre .....   | 239        |
| 6.4.2.2 Effet de la possession de manuel scolaire .....  | 241        |
| Synthèse .....   | <b>241</b> |
| <b>Chapitre VII : Discussion des résultats .....</b>   | <b>243</b> |
| 7.1 Les caractéristiques des enseignants .....   | 243        |
| 7.1.1 Les caractéristiques personnelles des enseignants .....                                  | 244        |
| 7.1.1.1 L'ancienneté des enseignants .....   | 244        |
| 7.1.1.2 La formation continue des enseignants .....  | 245        |
| 7.1.2 Les pratiques pédagogiques des enseignants .....   | 246        |
| 7.1.2.1 La gestion du temps scolaire .....   | 246        |
| 7.1.2.2 La fréquence des évaluations .....   | 247        |
| 7.2 Les caractéristiques des établissements scolaires.....                                     | 248        |
| 7.2.1 Le statut de l'établissement scolaire.....   | 248        |
| 7.2.2 L'expérience professionnelle du chef d'établissement.....                                | 249        |
| 7.2.3 La visite du chef d'établissement dans les classes .....                                 | 250        |
| 7.2.4 Collaboration entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire .....               | 251        |
| 7.3 Les caractéristiques des classes .....   | 251        |
| <b>CONCLUSION GENERALE .....</b>   | <b>254</b> |
| <b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>   | <b>260</b> |
| <b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>   | <b>289</b> |
| <b>LISTE DES FIGURES .....</b>   | <b>294</b> |
| <b>INDEX.....</b>  | <b>297</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>  | <b>300</b> |

**Nom et prénoms du candidat :** Ibrahim BOCOUM

**Titre de la thèse :** Les déterminants de l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire général au Mali

**Résumé :** Les insuffisances constatées dans les systèmes d'enseignement de nombreux pays ont conduit la Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (1990) et le Cadre d'action de Dakar (2000) à mettre l'accent sur la réussite des apprentissages scolaires. Au Mali, les différents séminaires nationaux organisés sur l'éducation ont formulé des recommandations visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement. Mais nombre d'études réfléchissaient déjà sur le sujet et cherchaient à examiner les facteurs de l'école qui sont susceptibles d'expliquer les performances scolaires des élèves. Cette recherche vise justement à identifier les facteurs scolaires les plus efficaces au niveau de l'enseignement secondaire. L'objectif général est d'analyser et de tenter d'expliquer les différences de performances scolaires entre les élèves des classes de la 11<sup>ème</sup> année Langue et Littérature. Les enquêtes ont été menées dans les établissements d'enseignement secondaire relevant des académies d'enseignement du District de Bamako. Les données de l'étude ont été recueillies sur la base d'un questionnaire auprès de 481 élèves, 22 enseignants et 10 chefs d'établissement. Les données issues de l'enquête de terrain ont été traitées au moyen du logiciel « Statistical Package for the Social Sciences » (SPSS). Les résultats de cette recherche révèlent que les performances scolaires des élèves dépendent d'un certain nombre de déterminants pédagogiques. Partant des hypothèses formulées, les conclusions montrent que les facteurs internes à l'établissement scolaire, appréhendés par certaines caractéristiques liées aux établissements scolaires, aux enseignants et aux classes influencent positivement les performances des élèves. Il importe donc d'améliorer l'environnement pédagogique des élèves dans la perspective de rendre les établissements scolaires plus efficaces.

**Mots clés :** *déterminants de l'efficacité des établissements, efficacité des enseignants, les classes efficaces, apprentissages scolaires, performances scolaires*

**First and Last Name of the candidate :** Ibrahim BOCOUM

**Title of the thesis :** The determinants of high school efficiency in Mali

**Abstract :** The weaknesses pointed out in the education systems of several countries led the World Conference on Education For All (1990) and the Dakar Action Plan (2000) to put the emphasis on the success of school learning. The different seminars on Education organized in Mali have formulated recommendations aiming at improving the efficiency of education. But a number of research studies were already addressing the issue and were trying to analyze the school factors that may likely explain students' school performances. This action research aims at identifying the most effective school factors at High School level. The overall objective is to analyze and try to explain disparities in school performances between students in Class 11 Languages & Literature. The surveys were conducted in the High schools of the Academies of Education in the District of Bamako. The data of the survey were collected on the basis of a questionnaire which involved 481 students, 22 teachers and 10 Principals. The data generated from the field survey have been processed using the software entitled « Statistical Package for the Social Sciences » (SPSS). The results of this research reveal that students' school performances depend on a number of teaching determinants. From assumptions formulated, the conclusions show that factors within the school, enhanced by some characteristics related to schools, teachers and classrooms can positively impact students' performances. It is then important to improve students' teaching environment in order to make schools more efficient.

**Key Words:** *determinants of school efficiency, efficiency of teachers, effective classes, school learning, school performance*