



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

Etude de cas nationale République de Gambie

**Utilisation de l'étude
sur le suivi des résultats scolaires (MLA)
pour rechercher les facteurs de qualité
dans les établissements privés**

*République de Gambie
Department of State for Education*

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Doc. 2.B

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

1. RESUME	7
1.1. INTRODUCTION.....	7
1.2. CONCLUSIONS.....	8
1.3. RECOMMANDATIONS.....	11
2. INTRODUCTION ET HISTORIQUE	14
2.1. METHODOLOGIE DE LA PRESENTE ETUDE.....	16
3. ANALYSE DOCUMENTAIRE : RECHERCHE DES FACTEURS DE QUALITE DANS LES ECOLES PRIVEES	19
3.1. INTRODUCTION.....	19
3.2. RECHERCHE SUR LES FACTEURS DE L'EFFICACITE DE L'ECOLE.....	19
3.3. RECHERCHE SUR LES FACTEURS D'AMELIORATION DE L'ECOLE.....	21
3.4. AVANTAGES D'UNE UTILISATION CONJOINTE DES APPROCHES QUALITATIVE ET QUANTITATIVE.....	22
3.4.1. <i>Recherche sur les facteurs d'efficacité de l'école par rapport aux facteurs liés à l'environnement de l'école dans les performances des élèves de la sous-région de l'Afrique de l'ouest</i>	24
4. INVESTIGATION QUANTITATIVE	27
4.1. FACTEURS LIES AU MILIEU.....	27
4.1.1. <i>L'emplacement de l'école</i>	27
4.1.2. <i>Milieu familial et son appui</i>	28
4.1.3. <i>Expérience et qualifications des enseignants</i>	29
4.1.4. <i>Comportement des enseignants</i>	30
4.2. CONDITIONS SCOLAIRES.....	30
4.2.1. <i>Disponibilité et utilisation des outils pédagogiques et du matériel scolaire</i>	30
4.2.2. <i>Discipline</i>	33
4.3. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE.....	34
4.3.1. <i>Leçons particulières et soutien scolaire</i>	34
4.4. GESTION DE L'ECOLE.....	35
4.4.1. <i>Suivi et contrôle des enseignants</i>	35
4.4.2. <i>Soutien et développement professionnels</i>	36
5. INVESTIGATION QUALITATIVE	38
5.1. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE.....	38
5.2. ANALYSE ET DISCUSSION.....	39
5.2.1. <i>Préparation des leçons</i>	39
5.2.2. <i>Stratégies pédagogiques</i>	40
5.2.3. <i>Evaluation</i>	40
5.2.4. <i>Discipline et ordre</i>	40
5.2.5. <i>Recommandations</i>	40
5.3. ENSEIGNANTS.....	41
5.3.1. <i>Introduction</i>	41
5.3.2. <i>Conclusions</i>	42
5.3.3. <i>Conclusion</i>	49
5.3.4. <i>Recommandations</i>	50
5.4. CHEFS D'ETABLISSEMENT.....	50
5.4.1. <i>Conclusions et analyses</i>	51
5.4.2. <i>Enseignement et apprentissage</i>	52
5.4.3. <i>Soutien et contrôle par la direction de l'établissement</i>	53
5.4.4. <i>Opinions des directeurs</i>	54

5.4.5. Discussion.....	55
5.4.6. Idées et réalités.....	56
5.4.7. Conclusion.....	57
5.4.8. Recommandations.....	57
5.5. ELEVES.....	57
5.5.1. Introduction.....	57
5.5.2. Attitudes des élèves à l'égard de l'école.....	58
5.5.3. Ressources et conditions de travail.....	58
5.5.4. Enseignement et apprentissage.....	59
5.5.5. Gestion et gouvernance.....	59
5.5.6. Analyse.....	59
5.5.7. Conclusion.....	60
5.5.8. Recommandations.....	60
5.6. PARENTS.....	61
5.6.1. Introduction.....	61
5.6.2. Conclusion et analyse.....	61
5.6.3. Ressources.....	62
5.6.4. « Leadership »/gestion scolaires et APE.....	62
5.6.5. Contributions à l'établissement.....	63
5.6.6. Contrôle.....	63
5.6.7. Emploi du temps de l'enfant après la classe.....	64
5.6.8. Opinions et réalités.....	64
5.6.9. Conclusion et recommandations.....	64
6. CONCLUSION.....	66
6.1. GESTION DE L'ETABLISSEMENT.....	66
6.2. MATERIEL PEDAGOGIQUE ET SCOLAIRE DE BASE.....	66
6.3. SUIVI ET CONTROLE.....	67
6.4. SOUTIEN PROFESSIONNEL.....	67
6.5. RECOMMANDATIONS.....	67
7. ANNEXES.....	70
ANNEXE 1 : INFORMATIONS SUR LES ETABLISSEMENTS PRIVES VISITES.....	71
ANNEXE 2 : FORMULAIRE D'OBSERVATION DE CLASSE.....	72
8. BIBLIOGRAPHIE.....	73

Tableaux

Tableau 1	Emplacement de écoles par type d'école	27
Tableau 2	La plus haute formation académique des parents par sexe et type d'école	28
Tableau 3	Les directeurs : hommes ou femmes	29
Tableau 4	Qualification académique et professionnelle maximale du directeur	29
Tableau 5	Le mécontentement des parents vis-à-vis du comportement des enseignants	30
Tableau 6	Le mécontentement des parents face à l'inadéquation des infrastructures scolaires	31
Tableau 7	L'adéquation de la quantité des tableaux noirs et de la craie selon le type d'école.....	31
Tableau 8	L'adéquation des programmes et des manuels par type d'école.....	32
Tableau 9	L'adéquation des livres du maître	32
Tableau 10	L'adéquation des dictionnaires et des ordinateurs par type d'école.....	32
Tableau 11	La fourniture des manuels par les parents.....	33
Tableau 12	La disponibilité des bibliothèques et des centres de documentation.....	33
Tableau 13	Le mécontentement des parents face au manque de discipline.....	34
Tableau 14	Le volume de cours particuliers/soutien par jour.....	35
Tableau 15	Qui assure le soutien et les cours particuliers ?.....	35
Tableau 16	Contrôle régulier du travail des enseignants.....	35
Tableau 17	Les relations enseignants/directeur par type d'école	36
Tableau 18	Les stages de formation/certification supplémentaire en éducation chez les enseignants.....	36
Tableau 19	L'aide apportée par le directeur à ses enseignants	37
Tableau 20	La fréquence des visites d'inspecteur par type d'école.....	37
Tableau 21	La comparaison entre écoles publiques et privées	47
Tableau 22	Age et profession des parents.....	61

Acronymes et abréviations

EPT	Education Pour Tous
MLA	Monitoring of Learning Achievement
BEPC	General Certificate of Education
PTA	Parent Teacher Association
DOSE	Department Of State for Education
TBI	Taux Brut d'Inscription
WAEC	West African Examination Council
SQAD	Standards and Quality Assurance Directorate
CA	Continuous Assessment
GABECE	Gambia Basic Education Certificate Examination
WASSCE	West African Senior Secondary Certificate Examination
CAP	Primary Teachers Certificate
CAPES	Higher Teachers Certificate
USAID	United States Agency for International Development
SSSCE	Senior Secondary School Certificate Examination
ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
ERNWACA	Educational Research Network for West and Central Africa
PER	Public Expenditure Review
CCM	Co-ordinating Committee Meeting
NAT	National Assessment Test

1. RESUME

1.1. Introduction

1. Dans le cadre de l'évaluation de l'Education pour tous (EPT), effectuée en 2000, la Gambie a conduit une étude sur le suivi des résultats scolaires (MLA en anglais) pour évaluer les résultats des élèves et les conditions qui peuvent influencer l'apprentissage. L'étude a mis l'accent sur les résultats scolaires dans les disciplines principales sur un échantillon d'élèves de la classe de CE2 (grade four en anglais) dans les écoles du premier cycle primaire de la Gambie, dans le but d'établir les niveaux de compétence des élèves sur la base d'indicateurs établis à partir du curriculum.

2. La méthodologie comportait l'utilisation de procédures d'échantillonnage systématique et randomisé : un échantillon de 2394 élèves de 64 écoles (dont 2 privées), 86 maîtres de CE2 (dont 2 d'établissements privés) et 2401 parents. Les objectifs de résultats pour le CE2 dans les disciplines principales ont été fixés et le même type de test a été utilisé dans toutes les écoles. Tous les directeurs, tous les maîtres et les parents d'élèves impliqués dans l'étude et les élèves eux-mêmes ont répondu à des questionnaires, dans le but de définir les facteurs susceptibles d'influencer les résultats scolaires des élèves. Les écoles ont été classées selon leur implantation géographique : rurales, rurales-urbaines et urbaines et la typologie adoptée pour les établissements a été la suivante : privé, de mission et public.

3. Les résultats de l'étude MLA ont été alarmants. La grande majorité des élèves n'a pas atteint le niveau de compétence fixé à 70%. Les résultats des écoles privées se sont révélés meilleurs que ceux des écoles de mission ou publiques. Les notes moyennes des écoles privées étaient de 84%, de 46% pour les écoles de mission et de 36% pour les écoles publiques. Les élèves des zones urbaines ont eu de meilleurs résultats que ceux des zones rurales dans tous les tests. Dans presque tous les tests, les garçons ont mieux réussi que les filles.

4. Compte tenu des progrès accomplis par le secteur en matière d'augmentation du taux d'accès à l'éducation de base au cours des 5 dernières années, on ne saurait trop souligner le besoin de mettre l'accent sur la qualité. De plus, en raison du peu de données concernant les établissements privés dans l'étude sur le MLA en 2000, la présente étude a inclus d'autres écoles et 25 maîtres supplémentaires enseignant dans les écoles privées. Par ailleurs, elle s'attache à décrire les conditions d'enseignement et d'apprentissage, tant au niveau de l'école qu'à celui de la salle de classe, ainsi que les facteurs liés au contexte familial des élèves des écoles privées qui ont participé à l'étude du MLA. L'objectif visé ici est de définir les conditions et les mécanismes qui peuvent expliquer la contre performance des écoles publiques et de mission et le succès des écoles privées. On a donc procédé à une nouvelle analyse quantitative des données produites par l'étude MLA, selon le type d'établissement et à une étude qualitative des établissements privés.

5. Au cours de cette étude, on a essentiellement étudié les documents traitant des facteurs d'efficacité de l'école et des facteurs d'amélioration de l'école. On a, par ailleurs, posé la question de savoir s'il n'y aurait pas intérêt à combiner une approche qualitative et une approche quantitative.

1.2. Conclusions

6. Le problème fondamental que cette étude cherche à résoudre concerne les raisons pour lesquelles les écoles privées ont obtenu de meilleurs résultats que les écoles publiques et de mission dans l'évaluation MLA et dans d'autres études nationales similaires. Les disparités dans les performances pourraient s'expliquer, selon les données de l'étude, par les éléments suivants :

- Le style de gestion de l'école
- La disponibilité du matériel scolaire et pédagogique
- La qualité du suivi et du contrôle
- Le soutien pédagogique apporté aux enseignants

7. On trouvera, ci-après, un résumé des principales conclusions de l'étude :

▪ Disponibilité du matériel scolaire et pédagogique

- L'étude montre qu'au niveau national 33,85 % des écoles manquent de craie. Toutes ces écoles sont des établissements publics ou de mission. Les écoles privées, quant à elles, n'ont pas ce problème. Toutefois, en ce qui concerne les tableaux noirs, la situation est bien meilleure du fait que seulement 6 % des écoles publiques et 11 % des écoles de mission manquent de tableaux noirs.
- L'étude MLA (2000) montre également que les écoles publiques ont la moins bonne dotation en programmes, manuels, livres du maître et dictionnaires. Tandis que 89 % des écoles privées ont un programme satisfaisant, seulement 32 % des écoles publiques et 13 % des écoles de mission ont un programme satisfaisant. On observe une tendance similaire en ce qui concerne les manuels pour les élèves. 67 % des écoles privées ont des manuels scolaires satisfaisants, alors que 56 % des écoles de mission et seulement 40 % des écoles publiques disposent de manuels scolaires satisfaisants.
- Dans les écoles privées, on a pu constater l'existence de matériel scolaire, ce qui facilitait l'apprentissage. Dans les classes que l'on a pu observer, les élèves possédaient, en dehors des manuels et des cahiers, du matériel supplémentaire. L'école conseillait les livres du programme et des livres de lecture supplémentaires. Par ailleurs, les parents fournissaient du matériel supplémentaire : des règles, des instruments pour les mathématiques, des livres de vocabulaire et un livre qui n'était utilisé que pour le travail à la maison ou pour les cours supplémentaires.

▪ Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

- Parmi les 70,69 % des parents dont les enfants dans les établissements privés bénéficient de deux heures ou plus de cours supplémentaires ou de soutien scolaire, 58,49 % d'entre eux avaient un professeur particulier ou utilisaient les services du maître de leur enfant après la classe. Toutefois, 58,59 % des parents ayant des enfants dans les établissements publics et 50,88 % des parents ayant leurs enfants dans les écoles de mission finançaient deux heures ou plus de cours supplémentaires et seulement 26,46 % dans un cas et 36,15 % dans l'autre cas avaient recours aux services des maîtres après la classe ou d'un professeur particulier.

- Dans les écoles privées visitées, les enseignants préparaient leurs projets pédagogiques et tenaient des registres de classe. Ils faisaient preuve d'enthousiasme et de confiance. Tous les enseignants de CE2 préparaient ensemble leurs leçons et leurs projets pédagogiques, et mettaient en commun leurs idées, leurs ressources et leurs méthodes.
 - Les leçons qui ont pu être observées, avaient toutes un lien avec les précédentes, témoignant ainsi d'un sens de la continuité et de la progression dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants s'assuraient que la plupart du temps les élèves prenaient en charge leur apprentissage et prenaient leur travail au sérieux. Les élèves les moins actifs finissaient par s'intégrer à la leçon en cours.
 - Dans 90 % des classes observées, les méthodes utilisées par les enseignants étaient adaptées à l'âge et aux compétences des élèves. Les élèves travaillaient en groupes de pairs pour l'écriture, le dessin, les mesures et d'autres travaux pratiques. Cette souplesse constitue un facteur déterminant pour l'efficacité de toute leçon.
 - En dehors des exercices d'entraînement effectués par les élèves vers la fin de la leçon, les élèves étaient régulièrement soumis à des tests, dont on pouvait voir trace dans leurs cahiers. Les registres d'évaluation des classes observées montraient que l'évaluation des élèves est un exercice fréquent dont les résultats sont pris en compte par les maîtres. Dans toutes les classes, les élèves étaient encouragés à pratiquer l'auto correction et s'intéressaient à leurs résultats.
- **Gestion des établissements**
- Selon l'étude MLA 2000, dans les établissements publics, moins de la moitié (43 %) du travail du maître est contrôlé 2 à 3 fois par semaine, alors que dans les écoles de mission et dans les écoles privées, le travail des enseignants est contrôlé plus régulièrement (66 % dans les deux cas). Dans les établissements publics, on ne contrôle les maîtres que de temps en temps.
 - L'étude montre aussi que plus de maîtres des établissements publics (23 %) suivent une formation par rapport à ceux qui exercent à la fois dans les écoles privées et de mission (10 %) et dans les écoles privées (18 %). On note la même tendance chez les enseignants qui suivent des études pour améliorer leurs qualifications.
 - Le degré de soutien apporté par le directeur sous forme d'ateliers organisés dans l'école est très encourageant (public 72 % ; mission 66,67 % ; privé 88,89 %). Cependant, malgré la grande fréquence des ateliers organisés dans les établissements publics, on n'a pas constaté dans les résultats des élèves l'amélioration escomptée.

▪ **Point de vue des directeurs**

8. On a interrogé les deux directeurs des écoles privées afin d'évaluer le style de gestion mis en place dans leurs établissements et de rechercher les facteurs d'efficacité à l'œuvre dans ces écoles pour justifier de si bons résultats. On a analysé les qualifications et l'expérience, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, le suivi, le contrôle et l'évaluation, la participation et le soutien des parents et de la communauté et le choix de l'école. Voici ce qu'il en est sorti :

- En ce qui concerne les ressources et les mesures d'encouragement, les directeurs de ces écoles ont un meilleur salaire, même si cela n'est pas très

significatif. Toutefois, les mesures d'encouragement, telles que des prêts à taux zéro font une différence. Les écoles privées bénéficient de plus de ressources que les établissements publics ou de mission, du fait que leurs propriétaires commandent les manuels et que les parents sont disposés à les acheter.

- Les directeurs interrogés ont dit qu'ils avaient choisi d'exercer dans une école privée parce qu'il en tiraient une plus grande satisfaction, du fait que la gestion du matériel, des enseignants et des élèves leur posait moins de problèmes.
- On accorde une attention particulière à la préparation des cours dans les écoles privées.
- En ce qui concerne l'utilisation du temps scolaire, le volume horaire est identique dans les écoles privées et dans les établissements publics.
- Dans les écoles privées, chaque enfant fait l'objet d'un soin particulier et les progrès des meilleurs élèves ne sont pas freinés.
- En ce qui concerne le contrôle et la gestion, une caractéristique est apparue de façon claire dans notre étude : le suivi est régulièrement effectué dans les écoles privées. Les directeurs sont très vigilants et les enseignants en sont très conscients et ne transigent pas avec la qualité. Cela n'existe pas dans les établissements publics, ainsi que l'a affirmé l'un des directeurs.
- Dans les établissements publics et les écoles de mission, la majorité des directeurs ont au mieux le BEPC (50 %) ou le diplôme de fin de classe de première (GCE « O level » en anglais) (47 %) ; les directeurs des écoles privées ont tous le diplôme de GCE « O level ».

▪ **Point de vue des enseignants**

- Certains enseignants des écoles privées ont déclaré que les enseignants ayant de l'expérience venaient assister aux leçons de leur jeunes collègues afin de leur prodiguer soutien, encouragement et suggestions en matière de méthodologie et de techniques pédagogiques.
- Les enseignants considèrent l'enseignement et l'apprentissage comme les activités essentielles de l'école. Afin d'utiliser au mieux le volume horaire prévu dans l'enseignement primaire, toute perte de temps était évitée. En conséquence, les enseignants et les élèves se faisaient un devoir d'arriver à l'école à l'heure.
- Le personnel administratif veillait au respect de ces dispositions et ne tolérait aucun retard. Les enseignants qui se permettaient d'arriver en retard étaient réprimandés ; tout enseignant qui souhaitait quitter l'établissement pendant les heures de travail devait obtenir une autorisation.

▪ **Point de vue des élèves**

- La majorité des élèves d'écoles privées interrogés ont déclaré qu'ils aimaient leur école parce que les enseignants et les élèves travaillent sérieusement ; que leurs enseignants sont de bons enseignants et que les élèves obtiennent de bons résultats aux examens de sélection ; qu'ils savent travailler seuls, suivent des cours donnés par des « auxiliaires d'éducation » ou sont surveillés par le maître d'une classe voisine.

- Les élèves sont satisfaits des ressources fournies par l'école et leurs parents
- Sur la question de la bibliothèque, tous les élèves ont signalé son absence et ont exprimé leur souhait d'en avoir une dans leur établissement.
- **Point de vue des parents**
 - L'étude montre que les parents choisissent l'école privée pour différentes raisons :
 - De bons résultats dans les examens nationaux
 - Sa proximité par rapport au domicile des parents
 - L'absence de classes à double flux
 - Statut, expérience et dévouement des enseignants
 - L'attitude positive des enseignants vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage
 - L'intérêt porté par l'école au comportement correct des élèves.
 - Environ 50 % des parents interrogés estiment que les enseignants des écoles privées sont meilleurs et que, par conséquent, les enfants ont de meilleurs résultats dans les écoles privées que dans les établissements publics. Le choix des parents, pour 68 % d'entre eux, est influencé par le fait que le double flux n'existe pas dans les écoles privées et, qu'en conséquence, selon eux, les enseignants ne sont pas surchargés de travail.

1.3. Recommandations

- Les responsables du ministère de l'Education (DOSE en anglais) devraient veiller à ce que les facteurs d'efficacité identifiés dans les écoles privées soient adoptés par toutes les autres écoles.
- Si l'on considère que les capacités de gestion du directeur peuvent faire la différence dans les performances de son école, il est souhaitable que tout directeur puisse, avant de prendre son poste, bénéficier d'une formation en matière de gestion et que ceux qui sont déjà en poste sans avoir reçu de formation en suivent une.
- L'étude a montré que la disponibilité des ressources favorise l'amélioration de la qualité de l'école. Il est souhaitable que les établissements publics reçoivent une quantité suffisante de matériel scolaire et pédagogique, surtout des manuels et des livres supplémentaires. Le DOSE devrait afin de garantir cela augmenter les dotations budgétaires aux écoles publiques.
- Il est important que les enseignants des établissements publics signent un contrat de travail avec le directeur et que ce dernier ait le droit de conseiller le renvoi de tout enseignant qui faillirait à sa tâche. Cela obligerait les enseignants des établissements publics à plus de dévouement.
- La question du suivi et du contrôle dans les établissements publics devrait être prise au sérieux. Ce point a été noté dans de nombreux rapports d'inspection et les inspecteurs ont même envoyé des formulaires aux écoles à l'intention des enseignants chevronnés afin qu'ils puissent assurer le suivi de leurs jeunes collègues.

- La question du lien école/parent doit être traitée de manière appropriée. On devrait lancer des programmes de sensibilisation pour rapprocher les deux parties.
- Le corps enseignant représente une variable significative dans le processus d'apprentissage ainsi que dans l'efficacité de l'école. La qualité de l'enseignement dépend, donc, de la qualité des enseignants, en terme de formation, d'engagement, de droiture dans le comportement et de réputation académique. Le recrutement des enseignants, la formation des maîtres, la promotion et le développement professionnel ne devraient être pas considérés comme allant de soi dans les établissements publics, mais comme des questions dont les décideurs devraient s'occuper.
- Il se pourrait qu'une aide pour faciliter un suivi et un contrôle externes ne soit pas aussi efficace que des mesures facilitant l'efficacité interne et l'assurance de la qualité au sein de chaque école. Des mesures d'encouragement, la satisfaction professionnelle et de meilleures conditions de travail peuvent accroître la motivation des enseignants et par la même occasion le rendement et les résultats scolaires.
- Les politiques scolaires devraient être plus flexibles pour permettre aux directeurs d'expérimenter et de mettre en œuvre leurs idées et leurs convictions en matière d'éducation. Les chefs d'établissement devraient être des éducateurs par choix. L'éducation doit fournir une orientation, un « leadership » fort et maintenir un cap bien défini, avec des objectifs communs pour l'ensemble du personnel.
- Les communautés et les parents devraient se rapprocher des écoles afin d'apporter leur appui, de compléter les efforts de l'école et de renforcer le sens des responsabilités des enseignants.
- On devrait fournir aux écoles les équipements de base qui les rendent sûres, attractives, fonctionnelles et passionnantes, et encourager les élèves à apprendre avec ou sans le soutien de l'enseignant.
- On devrait aider les directeurs à identifier les facteurs et les caractéristiques associés à un enseignement efficace et en fin de compte à s'évaluer de manière systémique et dans la durée afin de s'améliorer. A cet égard, l'évaluation devrait fournir des informations sur l'efficacité des écoles et leurs classements selon ces critères.
- L'aide aux enfants à la maison n'est pas une des priorités des parents. Après avoir noué les liens souhaités avec l'association des parents d'élèves (PTA en anglais), les écoles devraient commencer à travailler avec les APE pour sécuriser ce lien.
- Les buts et les objectifs de l'ensemble du cours, autant que de chaque leçon, définissent le processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi, il convient de souligner l'importance de bien préparer les leçons avant de les donner.
- On devrait encourager, dans l'apprentissage, une approche démocratique et centrée sur l'enfant. Les élèves réussissent, comprennent et appliquent ce qu'ils ont appris plus facilement, quand ils prennent en charge leur propre apprentissage. L'enseignement comprend aussi des discussions, du travail en groupe, des projets etc..

- Les 880 heures théoriques que l'élève passe à l'école, mais qui sont loin d'être une réalité, devraient faire l'objet d'une étude approfondie. L'administration scolaire devrait scrupuleusement contrôler les cours de l'après-midi dans les établissements publics pour voir s'ils sont rentables. Le ministère devrait s'efforcer de recruter des cohortes d'enseignants distinctes pour assurer les cours de l'après-midi.
- On devrait souligner l'importance de l'autodiscipline et du sens de l'ordre. La culture et l'éthique de nos institutions éducatives devraient être définies et modelées par une politique qui traite de la discipline et des codes de bonne conduite à l'école.
- Avant de donner des promotions aux enseignants il conviendra de juger de leur capacité à développer l'autodiscipline chez les élèves.
- Ils devraient aussi être en mesure de mettre en place une politique et des mesures de discipline scolaire pour créer un cadre d'apprentissage ordonné, que les apprenants eux-mêmes apprécient et s'approprient. Le travail bien fait devrait aussi être reconnu, et par ailleurs, l'indiscipline devrait être sanctionnée.

2. INTRODUCTION ET HISTORIQUE

9. L'objectif principal de la politique éducative en Gambie entre 1988 et 2003 est axé sur « l'accès, la qualité et la pertinence ». Depuis 1988 cependant, date à laquelle le taux brut d'inscription était de 50 %, le gouvernement gambien s'inquiète sérieusement du grand nombre d'enfants qui ne peuvent avoir accès au système scolaire formel. La qualité médiocre de l'enseignement dispensée et un curriculum qui n'est pas totalement pertinent et qui ne répond pas aux besoins et aux réalités des Gambiens accentue le taux très bas d'inscription.

10. Le ministère de l'Education a, donc, concentré depuis lors ses efforts sur l'accès, la qualité et la pertinence et a reconnu la nécessité d'investir dans l'éducation afin d'améliorer le niveau actuel de l'éducation et, ainsi, stimuler la qualité de l'éducation et accroître sa contribution au marché du travail. Aussi, les besoins en développement du pays, tels qu'ils apparaissent dans un document national de vision – Vision à l'horizon 2020- appellent, entre autres à l'avènement d'une « population instruite, formée, spécialisée, saine, autosuffisante et ayant le sens de l'initiative ».

11. Aujourd'hui, la Gambie est l'un des rares pays de l'Afrique subsaharienne qui peut s'enorgueillir d'avoir un taux brut d'inscription de 85 % en 2001 qui, en grande partie, est dû aux actions et à la politique adoptées depuis 1988. Ce fort taux d'inscription a un impact sur la qualité générale de l'enseignement dispensé, ce qui nécessite que l'on accorde à l'offre d'une éducation de qualité une grande priorité.

12. Malgré les progrès réalisés pour atteindre les principaux objectifs de cette politique, il existe encore de grands défis à relever qui gênent leur mise en œuvre. Des ressources inadéquates (humaines, financières et matérielles) représentent des obstacles qui freinent les efforts déployés pour réduire le taux d'abandons et de redoublements, ce qui allonge la durée de la scolarité. Cela a eu un impact sérieux sur le moral du corps enseignant et a empêché d'atteindre les résultats d'un enseignement de bonne qualité.

13. Depuis Jomtien (1990), la détermination du gouvernement à atteindre l'Education pour tous d'ici à 2015 a été encore renforcée. La politique éducative pour 1988-2003 s'est fixée, entre autres objectifs, de donner à tous les enfants gambiens neuf années d'une éducation de base continue et de qualité. La Gambie faisant partie des quelques pays qui pourraient atteindre l'EPT en 2015 a été sélectionnée pour l'Initiative accélérée avec pour mission de résoudre la question de l'éducation de base de qualité, de l'équité entre les sexes, de l'efficacité des enseignants et de la réduction du taux d'analphabétisme.

14. Le ministère de l'Education a la responsabilité globale de la politique en matière d'offre de l'ensemble des services éducatifs. Le système formel d'éducation comprend six années d'éducation de cycle primaire, trois années de collège et trois années de lycée ; ensuite, trois années d'éducation permanente dans des établissements du troisième cycle ou quatre années d'enseignement supérieur. Les neuf premières années d'éducation constituent le cycle d'éducation de base dont la responsabilité incombe, en grande partie, à l'Etat, tandis que l'éducation du deuxième cycle du secondaire, l'éducation technique et professionnelle, l'éducation supérieure et universitaire sont largement financées par l'accord « Grant in Aid » et le secteur privé.

15. Dans le cadre du Plan général pour l'éducation (1997-2006), des programmes ont été élaborés pour atteindre les objectifs du cycle d'éducation de base, à savoir :

- Offrir une éducation de base de qualité
- Réduire de moitié le taux d'analphabétisme
- Parvenir à l'équité entre garçons et filles dans les taux d'inscription dans le primaire et le secondaire d'ici à 2005
- Améliorer la qualité et l'efficacité des enseignants
- Améliorer le financement des programmes du secteur éducatif.

16. La question de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage, les curricula et le matériel scolaire sont des sujets d'inquiétude pour le secteur éducatif, comme pour les enseignants et les parents. En conséquence, le curriculum de l'éducation de base a été revu en mettant l'accent sur le renforcement du système d'évaluation au niveau de l'école et en le rendant plus pertinent face aux besoins d'apprentissage des élèves.

17. Au niveau du collège et du lycée, le Conseil ouest africain pour les examens (WAEC en anglais) en collaboration avec la Direction des normes et de l'assurance de la qualité (SQAD) et des écoles, sont chargés d'organiser une évaluation continue (CA en anglais) qui représente 30 % des Examens gambiens pour le diplôme d'éducation de base (GABECE) et les Examens ouest africains pour le diplôme de fin d'études secondaires (WASSCE).

18. Dans la mise en œuvre de la stratégie définie plus haut, la formation initiale des enseignants au niveau du CAP d'instituteurs (PTC en anglais) et du CAPES (HTC en anglais) a été renforcée. En septembre 1999, on a adopté une nouvelle stratégie de formation basée sur un mode dual (mélange de formation à distance et d'enseignement en « présentiel » sur le campus) ce qui a eu pour conséquence d'augmenter la durée de formation sur le tas. En conséquence, le nombre d'étudiants admis à l'ENS de l'université de Gambie a doublé en ce qui concerne le CAP et a été multiplié par 5 en ce qui concerne le CAPES. Une formation continue bien structurée a été créée, utilisant à la fois des activités se déroulant à l'école et des activités par regroupement d'enseignants.

19. Malgré les progrès accomplis en matière d'accès à l'éducation de base au cours des cinq dernières années, on perçoit une demande croissante pour une amélioration des résultats scolaires des enfants qui furent positifs dans seulement 10 % et 6,7 % d'un échantillon de 25 % des élèves de CE2 dans le domaine de l'anglais et des mathématiques respectivement (l'étude MLA-2000 en Gambie). Le niveau affligeant des résultats fut encore pire dans les zones rurales.

20. Il est absolument nécessaire de prêter plus d'attention à la question de la qualité de l'éducation et plus particulièrement de l'éducation de base. Dans la première partie de la période 1988-2006, aucun objectif n'avait été fixé pour les résultats scolaires et le seul moyen de les mesurer était le taux de succès des écoles et des candidats aux examens d'entrée administrés à la fin du « grade » 6 et 9 (équivalent des classes de CM2 et de 4ème dans les systèmes francophones). On a récemment établi des indicateurs afin de définir, de façon claire, les résultats scolaires du cycle primaire et d'en évaluer la qualité ; dans le même temps, le test national d'évaluation annuelle (NAT en anglais) qui utilise un échantillon de 25 % des élèves des « grades » 3 et 5 (équivalent du CE1 et du CM1 dans les systèmes francophones) a été institutionnalisé afin de produire des informations sur les résultats des élèves du cycle primaire.

21. Basée sur des indicateurs, une étude sur le suivi des résultats scolaires (MLA en anglais) a été conduite en 2000, dans le but d'évaluer les résultats scolaires des enfants et les conditions qui pourraient avoir une influence sur l'apprentissage.

22. Le MLA a travaillé sur les résultats scolaires dans les disciplines principales sur un échantillon d'élèves de la classe de CE2 (grade 4 en anglais) dans les écoles du premier cycle primaire de Gambie, dans le but d'établir les niveaux de compétences des élèves sur la base d'indicateurs établis à partir du curriculum. On estime que la recherche sur le MLA constitue un des instruments pour renseigner la politique sur les mesures appropriées qui devraient être prises pour garantir la qualité. Avec la suppression de l'examen de fin d'études primaires (PSLCE en anglais) qui, par ailleurs, avaient ses limites dans la mesure où il était conçu dans le simple but de sélectionner, le MLA est apparu comme une réponse à la recherche d'une méthode plus scientifique et formative pour évaluer les résultats scolaires des enfants et les conditions qui pourraient avoir une influence sur l'apprentissage.

23. La méthodologie comportait l'utilisation de procédures d'échantillonnage systématique et randomisé : un échantillon de 2394 élèves de 64 écoles (dont 2 privées), 86 maîtres de CE2 (dont 2 d'écoles privées) et 2401 parents. Les objectifs de résultats pour le CE2 dans les disciplines principales ont été fixés et le même type de test a été utilisé dans toutes les écoles. Tous les directeurs, tous les maîtres et les parents d'élèves impliqués dans l'étude et les élèves eux-mêmes ont répondu à des questionnaires, dans le but de définir les facteurs susceptibles d'influencer les résultats scolaires des élèves. Les écoles ont été classées selon leur implantation géographique : rurales, rurales/urbaines et urbaines et la typologie adoptée pour les établissements a été la suivante : privé, de mission et public.

24. Les résultats de l'étude MLA ont été alarmants. La grande majorité des élèves n'a pas atteint un niveau de compétence supérieur à 70%. Les résultats des écoles privées se sont révélés meilleurs que ceux des écoles de mission ou publiques. Les notes moyennes en anglais étaient de 81,14 % pour les écoles privées, de 46,34 % pour les écoles de missions et de 36,68 % pour les établissements publics, alors qu'en mathématiques les notes moyennes correspondantes étaient respectivement de 72,29 %, 44,31 % et de 38,88 %. On a noté des tendances similaires en sciences sociales et de l'environnement, ainsi que dans les disciplines scientifiques. Les élèves des zones urbaines ont eu de meilleurs résultats que ceux des zones rurales dans tous les tests. Dans presque tous les tests les garçons ont mieux réussi que les filles.

2.1. Méthodologie de la présente étude

25. En raison des données limitées dans le MLA, cette étude a inclus sept écoles privées supplémentaires et 25 enseignants supplémentaires exerçant dans les écoles privées. En utilisant les données originales de l'étude MLA 2000, ainsi que les données additionnelles issues du travail de terrain, l'étude cherche à déterminer les facteurs de qualité dans les écoles privées et est destiné à servir de suivi à l'étude MLA.

26. Par ailleurs, elle s'attache à décrire les conditions d'enseignement et d'apprentissage, tant au niveau de l'école qu'à celui de la salle de classe, ainsi que les facteurs liés au milieu familial des élèves des écoles privées qui ont participé à l'étude MLA. L'objectif visé ici est de définir les conditions et les mécanismes qui peuvent expliquer la contre performance des établissements publics et des écoles de mission et le succès des écoles privées.

27. Du point de vue méthodologique, on a utilisé les éléments suivants :

- *Une ré-analyse quantitative des données de l'étude MLA par type d'école.* Cette ré-analyse des données MLA vise à déterminer les conditions scolaires qui peuvent influencer l'apprentissage selon le type d'école ; cela manquait dans l'étude MLA. Cette recherche analyse en profondeur les facteurs d'efficacité existants dans les

écoles privées, qui dépendent du milieu familial et du soutien parental, de l'expérience et des qualifications de l'enseignant, de la disponibilité du matériel scolaire et pédagogique, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, et du coût que représente la fréquentation d'une école privée.

- *Une étude qualitative des écoles privées.* L'étude MLA n'a administré aucun des questionnaires scolaires, ni procédé à aucun entretien en profondeur avec le personnel des écoles privées concernées par l'étude. La seconde étude comportait une série d'entretiens avec les parties prenantes de l'école axés sur les facteurs d'efficacité scolaires suivants :
 - Les finances de l'école et la disponibilité des ressources
 - Le « leadership » de l'école
 - Le suivi et le contrôle
 - La culture de l'apprentissage au sein de l'école
 - Les mesures d'encouragement en faveur des enseignants
 - Le comportement des élèves
 - Le moral des enseignants et leur formation
 - Les liens avec la communauté.

28. L'étude fournira une analyse détaillée des facteurs qui, dans les écoles privées, favorisent de meilleurs résultats scolaires chez tous les élèves. Elle contribuera à identifier les conditions d'enseignement et d'apprentissage, les styles de « leadership » et de gestion, le niveau de participation de la communauté et son engagement qui favorisent un apprentissage efficace. Cela pourrait servir de modèle pour les établissements publics, afin qu'ils atteignent le niveau de qualité souhaité. On pense que cette étude pourrait servir de base pour une amélioration de la qualité de l'ensemble du système.

29. Cette étude pourrait, en outre, informer la politique puisque la Gambie se prépare à élaborer une politique éducative pour les quinze prochaines années qui devrait démarrer en 2004. Les revues effectuées à mi-parcours et à la fin du programme ont révélé que la qualité de l'éducation, surtout dans les écoles primaires publiques laissait beaucoup à désirer. Cela apparaît clairement dans le rapport MLA et le rapport du Conseil ouest africain des examens sur l'examen de fin d'études primaires dans lequel les écoles privées obtiennent les meilleurs résultats. Cette étude apporterait, donc, une contribution importante à l'élaboration de la prochaine politique éducative dont le principal objectif serait l'offre d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à 2015.

30. Le rapport sera un outil précieux pour informer le système sur ces facteurs d'efficacité à l'œuvre dans les écoles privées et qui contribuent aux bons résultats obtenus par les écoles privées. Il fournira des renseignements sur le type de soutien sur lequel le gouvernement devrait faire porter ses efforts pour créer un environnement propice à de bons résultats.

31. Puisque le rapport MLA a clairement identifié les forces et les faiblesses de toutes les circonscriptions académiques, le rapport d'étude pourrait être aussi une source utile d'information pour les directeurs régionaux qui seront à la tête des différentes régions dans le cadre du processus de décentralisation et devront résoudre les problèmes auxquels les régions sont confrontées en matière d'efficacité de l'éducation. Les inspecteurs, les responsables de la formation au niveau de la région et les conseillers pédagogiques trouveront dans ce rapport le moyen d'identifier les domaines sur lesquels

ils devront concentrer leurs efforts en matière d'inspection, de suivi, et de formation continue ainsi que de formation initiale.

32. Les enseignements tirés de l'étude sur les écoles privées peuvent aussi servir à renforcer les partenariats entre communautés privées et communautés publiques dans toutes les écoles.

3. ANALYSE DOCUMENTAIRE : RECHERCHE DES FACTEURS DE QUALITE DANS LES ECOLES PRIVEES

3.1. Introduction

33. L'analyse documentaire s'est essentiellement fondée sur les travaux de Heneveld et Craig sur la qualité de l'éducation primaire dans l'Afrique subsaharienne. Leurs travaux ont rassemblé les résultats des recherches effectuées, aux Etats-Unis, au Royaume Uni, en Australie, au Canada et aux Pays-Bas, par les mouvements sur l'efficacité scolaire et l'amélioration de l'école. Ces résultats ont, en outre, identifié les caractéristiques des bonnes écoles et les éléments extérieurs qui favorisent l'amélioration de l'école. Compte tenu qu'il existerait soi-disant davantage d'analyses documentaires que d'études réellement menées sur l'efficacité de l'école, il est prudent de se référer à une analyse globale telle que celle mentionnée plus haut.

34. L'amélioration des résultats scolaires des élèves est l'objectif premier de l'école parce que c'est sur ce critère qu'on juge son efficacité. Une grande partie de la recherche sur les facteurs de l'efficacité de l'école provient des mouvements sur l'efficacité scolaire et l'amélioration de l'école. Une troisième manière d'aborder la recherche dans ce domaine a consisté à utiliser la technique de l'enquête pour identifier les bonnes écoles et, ensuite, à étudier les variables au niveau de l'école dans ces établissements (Dalin et al, 1992).

3.2. Recherche sur les facteurs de l'efficacité de l'école

35. La recherche effectuée par les mouvements sur l'efficacité de l'école insiste sur l'utilisation des techniques d'analyse quantitative pour établir quelle proportion des résultats scolaires des élèves peut être « expliquée » par différents intrants. Cette approche utilise à la fois des stratégies propres aux éducateurs et aux économistes. Chez les éducateurs, on s'attache à identifier les principaux facteurs qui déterminent la réussite scolaire et à évaluer les facteurs en termes du « poids » qu'ils ont. D'autre part, chez les économistes, on insiste sur le « poids » des facteurs, mais on cherche aussi les intrants mixtes « les moins coûteux » pour atteindre un niveau donné d'apprentissage. Les résultats de cette recherche, qu'on a utilisés pour défendre une demande de financement de ces intrants, seuls ou en combinaison, sont étroitement liés aux résultats de l'apprentissage des élèves.

36. La plupart des études sur les facteurs de l'efficacité de l'école se fondent sur la recherche effectuée surtout aux Etats-Unis ou au Royaume Uni. Très récemment, l'Australie, le Canada et les Pays-Bas se sont joints à la liste des pays travaillant sur les facteurs d'efficacité de l'école.

37. Aux Etats-Unis, le mouvement sur l'efficacité de l'école a débuté dans les années 60. Jusque en 1976, on n'a produit que des études descriptives d'écoles efficaces. Des chercheurs britanniques, dans les années 70, ont identifié un ensemble de pratiques qu'on estimait avoir une action sur la réussite des élèves sans tenir compte de l'environnement socio-économique. Ainsi, bien que les chercheurs américains et britanniques aient suggéré des listes de facteurs d'efficacité de l'école légèrement

différentes, ils ont mentionné les facteurs de processus et d'organisation les plus communs, tels que :

▪ **Facteurs de processus :**

- Des objectifs clairs et de grandes ambitions
- Une planification fondée sur la collaboration et des relations collégiales
- Le sens de la communauté
- L'ordre et la discipline
- La flexibilité et l'autonomie.

▪ **Les facteurs d'organisation :**

- Un soutien fort de la part des parents et de la communauté
- Un soutien réel de la part du système éducatif
- Des ressources adéquates
- Le développement de l'ensemble du personnel
- Un « leadership » efficace
- Un corps enseignant compétent
- Un temps d'apprentissage maximisé
- Un temps d'enseignement varié
- Un curriculum bien articulé et bien organisé
- La reconnaissance des succès académiques dans toute l'école
- La stabilité du corps enseignant
- Un travail à la maison fréquent et bien contrôlé.

38. Farrel (1989) a soutenu, qu'au début des années 70, des études sur les facteurs qui ont une influence sur la réussite des élèves, sur le modèle de celles entreprises aux Etats-Unis et au Royaume Uni, avaient été effectuées dans des pays en développement, à savoir au Chili (Schiefelbein et Farrel 1973), puis en Ouganda (Heyneman 1976). Les résultats de ces études, et d'un grand nombre d'études qui ont suivi, ont fait apparaître, entre les pays en développement et les pays industrialisés, une différence notable dans l'importance des facteurs liés à l'école sur la réussite des élèves. La qualité de l'école (variable tenant à l'école) semblait influencer davantage la réussite des élèves dans les pays en développement que dans les pays industrialisés dans lesquels le statut socio-économique de l'enfant et l'environnement familial (variable extérieure à l'école) semblait éclipser la qualité de l'école.

39. En analysant les études les plus récentes effectuées dans les pays en développement, études financées par l'Agence américaine pour le développement international (USAID), Levin et Lockheed (1993) ont résumé les facteurs d'efficacité de l'école comme suit :

- **Les intrants de base nécessaires :**
 - Du matériel pédagogique : manuels, livres et matériel complémentaires pour le maître, livres de bibliothèque etc..
 - Un curriculum d'une étendue appropriée et bien séquencé et dont le contenu est en relation avec le vécu de l'élève
 - Le calendrier de l'apprentissage (le nombre et la longueur des jours de classe)
 - Les pratiques pédagogiques (apprentissage actif, des discussions, du travail en groupe, etc..).
- **Les conditions qui favorisent l'efficacité**
 - L'engagement de la communauté, les bonnes relations entre la communauté et l'école et l'engagement des parents dans l'école
 - Le professionnalisme au sein de l'école, le « leadership » du directeur, la collégialité et l'engagement, la responsabilité par le biais de l'évaluation, du contrôle et du soutien
 - La flexibilité vis-à-vis du curriculum , des adaptations de niveau et de rythme, une flexibilité dans l'organisation de l'école ; regroupement d'écoles, enseignement multigrade et flexibilité pédagogique permettant les innovations
 - La volonté d'agir, c'est-à-dire avoir une vision et utiliser des solutions décentralisées et prises au niveau de l'école pour résoudre les problèmes (Lockheed et Verspoor, 1991).

40. Si ces facteurs d'efficacité de l'école sont semblables à ceux qui ont été identifiés dans les pays industrialisés, il existe d'autres facteurs importants dans les pays en développement, à savoir du matériel approprié et une aide technique en faveur des enseignants et des élèves, une langue d'enseignement adéquate, et des élèves en bonne santé. On devrait considérer les facteurs d'efficacité comme une contribution potentielle à la qualité de l'école. Ces facteurs interagissent pour se renforcer mutuellement et se combinent pour améliorer la réussite des élèves. La difficulté à analyser les données et à reproduire les études sur le jeu complexe entre les différents facteurs qui affectent l'efficacité de l'école, rend un peu incertaine la base empirique qui conduirait à des conclusions générales sur ce qui fait l'efficacité de l'école. Cependant, les résultats communs dans des contextes différents et produits par différentes techniques analytiques laissent à penser que les facteurs identifiés précédemment caractérisent bien les écoles efficaces.

3.3. Recherche sur les facteurs d'amélioration de l'école

41. La recherche, telle que la conçoit le mouvement sur l'amélioration de l'école, tout en s'inspirant du modèle sur l'efficacité de l'école, insiste sur le changement de processus à l'école. Ainsi, les méthodes de recherche utilisées ont eu tendance à être qualitatives, se basant sur des observations et des entretiens ouverts.

42. La recherche sur l'amélioration de l'école tire sa force du fait qu'elle se concentre sur la manière dont le changement intervient dans les systèmes scolaires. Elle serait plutôt du genre holistique et orientée vers l'action, offrant souvent des stratégies d'amélioration qui cherchent à atteindre des objectifs à long terme. Huberman et Miles

(1984) Fullan (1991) ont identifié les thèmes majeurs de l'amélioration de l'école, à savoir :

- Un « leadership » efficace
- Le partage d'une vision de l'éducation et d'un soutien à l'amélioration de l'école imprégnant toute l'organisation de l'enseignement, tant au niveau de l'école qu'à celui du district
- L'engagement et l'acceptation des efforts en faveur de l'amélioration de l'école
- Un initiation et une participation actives
- Des changements dans les comportements et les opinions
- Une planification et une prise de décision collectives
- Des politiques d'organisation, une aide à l'action et une incitation à l'amélioration
- Le développement professionnel du personnel et l'aide en matière de ressources
- Des efforts de suivi pour assurer la responsabilité et l'amélioration
- La reconnaissance du travail bien fait.

43. La tradition de l'amélioration de l'école a eu moins d'impact sur la recherche en éducation dans les pays en développement que la recherche sur l'efficacité de l'école. Dalin et al (1992) ont soutenu que les récentes études sur les réformes au Bangladesh, en Colombie et en Ethiopie sont la seule application élargie de cette approche que l'on puisse trouver dans les centres de documentation. Leurs conclusions sur les caractéristiques des bonnes écoles sont en accord avec les conclusions concernant les pays industrialisés.

3.4. Avantages d'une utilisation conjointe des approches qualitative et quantitative

44. La recherche sur l'amélioration de l'école (recherche qualitative) identifie les facteurs qui favorisent le processus de changement dans les écoles, et les résultats de la recherche confirment souvent les conclusions auxquelles la recherche sur l'efficacité de l'école (approche quantitative) est parvenue, et elle fournit des indication sur la manière de procéder à des changements.

45. Ces deux approches étudient la question du « comment » rendre les écoles efficaces sous des angles différents, qui sont complémentaires. Ainsi, si les planificateurs et les décideurs de l'éducation doivent faire usage des conclusions communes aux deux traditions, ils ont besoin d'un cadre conceptuel qui les intègre sous une forme utilisable pour la planification des programmes. Le cadre conceptuel qui a été élaboré a identifié 18 facteurs clés qui influent sur les résultats des élèves, à savoir :

1. Les intrants de soutien

- Un fort soutien des parents et de la communauté
- Un soutien effectif de la part du système éducatif
- Un soutien matériel adéquat
 - Des activités fréquentes et appropriées en faveur du développement professionnel des maîtres
 - Des manuels et du matériel scolaires en nombre suffisant
 - Des infrastructures adéquates

2. Les conditions favorables

- Un « leadership » efficace
- Un personnel enseignant compétent
- La flexibilité et l'autonomie
- L'utilisation maximale du temps scolaire

3. L'ambiance de l'école

- Les ambitions des élèves
- Les attitudes positives des enseignants
- L'ordre et la discipline
- Un curriculum bien organisé
- Les récompenses et les mesures d'encouragement

4. Les processus d'enseignement et d'apprentissage

- L'importance du temps d'apprentissage
- La variété des stratégies d'enseignement
- La régularité des devoirs à la maison
- La fréquence des évaluations et du « feed-back »

5. Les résultats des élèves

- La participation
- La réussite académique
- Les compétences sociales
- Le succès économique

6. Les facteurs contextuels

- Internationaux
- Culturels
- Politiques
- Economiques.

46. Les caractéristiques des écoles efficaces qui ont un impact et qui influent sur les résultats des élèves s'inscrivent dans un contexte institutionnel, culturel, social et politique qui influe grandement sur la manière dont les facteurs scolaires agissent les uns sur les autres et sur le degré d'efficacité que peut atteindre une école (Chubb et Moe, 1990). Sur le plan institutionnel, la nature de la structure administrative qui régit les écoles, le degré de démocratisation et de professionnalisme du système, ses ressources et d'autres facteurs conditionnent le fonctionnement d'une école. Dans les pays en développement, y compris dans les pays africains, les normes sociales et culturelles

influent encore plus que dans les pays industrialisés sur le fonctionnement des écoles, du fait que l'école est un institution importée. L'attitude de la communauté peut être soit favorable soit hostile à l'école. Des différences ethniques, linguistiques et sociales peuvent gêner les interactions entre les élèves et aussi entre les élèves et les enseignants. Les techniques pédagogiques, les matières enseignées, et les rapports entre le directeur, les enseignants et les élèves sont très sensibles à ces notions. La politique peut aussi influencer sur la qualité de l'école, par exemple, en empêchant l'école de fonctionner du fait des luttes politiques ou du fait des actions de certains groupes dans différentes régions du pays. Tous ces facteurs, extérieurs à l'école, ainsi que d'autres, conditionnent la façon dont l'école peut être ou non efficace. En conséquence, les politiques publiques doivent en tenir compte. Toutefois, un changement dans les facteurs extérieurs à l'école n'est pas le sujet de ce rapport et ne sera, donc, pas examiné en détail dans le cadre conceptuel de l'étude.

47. Enfin, les conclusions des recherches issues à la fois des traditions sur l'efficacité de l'école et de l'amélioration de l'école ont été intégrées dans cette étude pour sélectionner et définir ces facteurs qui, selon nous, déterminent la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne. Le cadre conceptuel qui en résulte résume cette intégration par des indicateurs et des définitions pour chaque facteur tiré de l'analyse documentaire. Ce travail a été effectué en pensant aux écoles africaines, mais on doit encore appliquer ce cadre au contexte des écoles africaines avec prudence, du fait que le volume des recherches effectivement conduites dans les pays en développement, et tout particulièrement en Afrique, qui sert de base à cette étude, est limité. Toutefois, si cette restriction est reconnue et la logique de l'élaboration de ce cadre acceptée, alors ce cadre peut servir à évaluer l'efficacité potentielle des projets récents financés par la Banque mondiale qui cherchent à améliorer la qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne.

3.4.1. Recherche sur les facteurs d'efficacité de l'école par rapport aux facteurs liés à l'environnement de l'école dans les performances des élèves de la sous-région de l'Afrique de l'ouest

48. Peu d'études sur les facteurs d'efficacité de l'école et sur les performances des élèves ont été menées dans les pays en développement et particulièrement en Afrique subsaharienne. De nombreuses universités des pays en développement et surtout en Afrique subsaharienne n'entreprennent des recherches que pour des raisons purement académiques. La direction de la recherche au sein du WAEC a, au cours des dernières années, conduit des études sur les facteurs d'efficacité de l'école et sur les résultats des élèves.

49. Le bureau de la direction de la recherche d'Accra au Ghana (RPA/1 1997) a étudié les tendances dans les résultats des élèves qui ont passé l'examen du baccalauréat (SSSCE en anglais) dans le cadre des examens du WAEC au Ghana. Les résultats médiocres observés dans les examens/tests seraient, en principe, dus à des « facteurs internes à l'école », entre autres. L'étude a démontré que les écoles ont besoin d'infrastructures de base (bâtiments, manuels adaptés et autre matériel pédagogique). Pour que les écoles fonctionnent correctement, il faut que ces infrastructures soient adéquates et en bon état. Malheureusement, il n'y a pratiquement aucun lycée qui puisse se flatter de posséder les infrastructures ayant les qualités requises. Selon l'étude, c'est un fait qu'au Ghana les ressources humaines et matérielles ne sont pas réparties de façon équitable entre les établissements. C'est ainsi que certains restent en classe 1 et d'autres en classe 3.

50. Les établissements de classe 1 sont des établissements efficaces et leurs résultats sont régulièrement meilleurs que ceux des établissements de classe 3, puisque on constate qu'ils possèdent les facteurs d'efficacité contrairement aux établissements de classe 3.

51. Dans une autre étude (première partie) effectuée par le bureau de la division de la recherche de Lagos (1998), les facteurs d'un bon environnement de l'école ont été identifiés. L'étude (PPL/2/98) a montré que l'environnement de l'école est essentiel pour la réussite des élèves ; cette étude a souligné que la plupart des recherches effectuées au Nigéria sur l'environnement et l'apprentissage n'ont pas été concluantes.

52. La deuxième partie de l'étude a recherché les effets des facteurs environnementaux sur les performances des élèves au SSCE. L'étude (RPL/1/2000) a révélé que les élèves des écoles considérées comme « bonnes » réussissaient nettement mieux que ceux des « mauvaises » écoles dans un meilleur environnement qui est généralement associé à une amélioration des résultats. L'étude a aussi confirmé que les caractéristiques d'un bon environnement scolaire sont étroitement liées avec la réussite en anglais et en mathématiques.

53. En Gambie, l'étude MLA, réalisée par DOSE et SQAD, fait partie de l'évaluation de l'Education pour tous (EPT) pour la Gambie. Elle a évalué les niveaux des résultats/réussite des élèves de Grade 4 (CE2 en francophonie) dans les quatre matières principales ; maths, anglais, SES et sciences. Les études en Gambie examinent aussi le facteur « école » et « milieu familial » et leurs effets sur les résultats des élèves. Des facteurs tels que l'absence de matériel pédagogique et scolaire, des infrastructures médiocres, des enseignants peu qualifiés sont apparus comme des facteurs importants pour expliquer les mauvais résultats des élèves.

54. Ces conclusions sont identiques à celles du Nigéria, du Ghana et des pays industrialisés.

55. En conséquence, il est important d'analyser les conditions d'enseignement et d'apprentissage, à la fois au niveau de l'école et de la classe, pour déterminer les conditions et les processus qui peuvent contribuer aux mauvais résultats des établissements publics et aux bons résultats des écoles privées.

56. L'étude a recherché, dans les écoles privées, les facteurs d'efficacité responsables de la grande disparité des résultats. Elle a fourni une analyse détaillée de ces facteurs qui favorisent l'efficacité de l'école.

57. En Gambie, on n'a pas systématiquement évalué la qualité du système éducatif en utilisant les facteurs issus des mouvements sur la qualité de l'école et sur l'amélioration de l'école. Cependant, des tentatives ont été faites dans de rares études pour évaluer les résultats des élèves selon un certain indicateur (MLA 2000 et NAT 2002), à savoir les effets de l'engagement des APE dans la gestion de l'école sur les résultats scolaires (Le réseau ouest et centre africain se recherche sur l'éducation ERNWACA 2000). Les intrants favorisant la qualité dans lesquels le gouvernement a investi dans les années 90, pour améliorer la qualité de l'éducation, ont également été énumérés (PER, 1998, 2001 ; Révision de la politique éducative (1998-2003). Cette partie examine brièvement les résultats des élèves de Grade 5 (CM1) dans les NAT récemment administrés (2002). Les résultats des élèves par région et par type d'école dans les quatre matières principales : maths, sciences, SES et anglais ont montré que la région 1 obtenait les meilleurs résultats avec une moyenne de 48,31 en anglais ; 38,70 en sciences ; 35,55 en SES et 35,24 en maths ; venait ensuite la région 2. Seules les régions 1 et 2 ont dépassé la moyenne nationale dans toutes les matières principales. L'analyse des résultats a également indiqué que les élèves des écoles privées ont nettement mieux réussi que leurs

camarades des établissements de mission et publics ; et, comme dans l'étude MLA, seul un petit nombre d'élèves ont pu obtenir des notes proches du niveau requis de compétence fixé à 70 %. La grande majorité des résultats des élèves dans les quatre matières principales se situaient en dessous de ce niveau.

4. INVESTIGATION QUANTITATIVE

58. Cette partie de l'étude se concentre sur la ré-analyse des données quantitatives issues de l'étude MLA (2000), à laquelle s'ajoutent un ensemble de données et une analyse de ces données où figurent le milieu familial, l'expérience et les qualifications de l'enseignant, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Cette partie de l'étude examine d'autres dimensions en ré-analysant les données selon le type d'école. L'échantillon original pour la distribution des questionnaires ne comportait que deux écoles privées et en conséquence les réponses des deux directeurs ne pouvaient permettre une analyse valable. Des questionnaires ont donc été adressés à 7 écoles supplémentaires à l'intention de 3 enseignants dans chaque école. Aujourd'hui, l'analyse porte sur 9 écoles privées et 27 enseignants.

4.1. Facteurs liés au milieu

4.1.1. L'emplacement de l'école

59. L'offre d'éducation aux citoyens d'un pays est, avant tout, la responsabilité du gouvernement. Cependant, la demande d'éducation dépasse de loin l'offre et donc le gouvernement n'est pas en mesure, pour diverses raisons, de satisfaire le droit de tout citoyen à l'éducation. Ce qui justifie fondamentalement la position de force du privé sur les systèmes publics d'éducation, c'est qu'il offre aux parents des choix dans une économie de marché. Les écoles privées font payer des droits d'écologie pour faire face aux frais de gestion et, en conséquence, leur implantation est déterminée par des raisons financières plutôt que sociales ou d'équité. Il n'est donc pas surprenant que toutes les écoles privées en Gambie soient implantées en zones urbaines. Les écoles de mission ont été traditionnellement fondées pour répandre des croyances religieuses. Il était donc logique pour les missionnaires dans leur offre de services éducatifs de débiter dans les zones urbaines avant de s'aventurer dans l'arrière pays. Il s'en suit que 40,6 % des parents des zones urbaines envoient leurs enfants dans des écoles de mission. Malgré cela, les écoles de mission se sont aussi répandues dans tout le pays et, en conséquence, 36,7 % des parents dans les communautés rurales et 22,71 % des parents dans les petites villes envoient leurs enfants dans les écoles de mission. En raison de la responsabilité qu'a le gouvernement dans la répartition équitable de l'offre d'éducation, avec une discrimination positive envers les communautés pauvres et vivant dans le dénuement, les établissements publics ne drainent que 14,3 % des enfants vivant en zones urbaines comparé aux 46,6 % et aux 39,2 % respectivement d'enfants vivant dans les communautés rurales et dans les petites villes.

Tableau 1 Emplacement de écoles par type d'école

Type d'école		Emplacement de l'école			Total
		Urbain	Rural	Petite ville	
Public	% selon le type d'école	14,26	46,57	39,17	100
Mission	% selon le type d'école	40,6	36,7	22,71	100
Privé	% selon le type d'école	100			100
Total	% selon le type d'école	21,12	43,65	35,24	100

4.1.2. Milieu familial et son appui

60. La Gambie est un Etat laïque dont 95 % des habitants sont musulmans. En dépit du fait qu'au niveau primaire, toutes les écoles de mission sont gérées par les différentes églises chrétiennes, la majorité des élèves des écoles de mission sont issus de familles musulmanes. La foi n'est ni un élément dissuasif, ni un obstacle à l'inscription dans une école de mission. Il convient de mentionner ici que le gouvernement apporte son soutien aux écoles de mission par le biais d'une allocation qui couvre les dépenses de personnel. Le gouvernement finance aussi la construction des salles de classes. Aussi, les écoles de mission sont-elles soumises à la même réglementation que celle qui régit les écoles publiques, en terme de droits d'écolage. Le coût de la scolarisation est un frein à l'inscription ainsi qu'au choix d'un certain type d'école ; plus la famille est pauvre, moins elle a de chance d'envoyer ses enfants dans une école privée. Le niveau d'instruction et la profession des parents ont une influence directe sur leurs revenus et, donc, sur le choix d'un type d'école pour leurs enfants.

61. Seules 3 % des mères dans l'échantillon étudié étaient allées à l'université, 14% étaient allées au lycée, alors que 33 % d'entre elles n'avaient pas fréquenté l'école formelle. En outre, 41 % des mères avaient reçu une éducation dans les écoles coraniques locales (Dara), et seulement 8 % n'avait qu'une éducation primaire. En comparaison, 6 % des pères avaient fréquenté l'université, 18 % avaient reçu une éducation secondaire, et 5 % une éducation primaire. Toutefois, 22 % n'avaient pas fréquenté l'école formelle, alors que 48 % avaient reçu une éducation dans les écoles coraniques locales. Ce degré plutôt bas d'instruction a un impact sur leurs activités de mères ; 52 % sont des femmes au foyer et 32 % sont dans l'agriculture (ou la pêche) et le petit commerce. Seules 7 % d'entre elles ont une profession (fonctionnaires, enseignantes, médecins, avocates etc..) et 8 % sont dans les affaires ou d'autres métiers spécialisés. Chez les pères, 27 % exercent une profession, 30 % font du petit commerce ou exercent un emploi ou un métier spécialisé, tandis que 44 % sont dans l'agriculture ou la pêche.

Tableau 2 La plus haute formation académique des parents par sexe et type d'école

Type d'école	% selon le type d'école	Plus haute qualification de la mère ou de la tutrice						Total
		Pas d'éducation formelle	Ecole coranique locale (Dara)	Ecole primaire	Classe de 3ème	Formation tertiaire	Enseignement sup	
Public	% hommes	21,94	52,99	4,99	15,36	0,93	3,79	100
	% femmes	33,07	46,93	8,14	9,93	0,71	1,21	100
Mission	% hommes	25,66	31,58	5,92	31,58	0,99	4,28	100
	% femmes	40	24,76	7,94	23,17	0,32	3,81	100
Privé	% hommes	-	9,62	-	32,7	5,77	51,99	100
	% femmes	1,96	1,96	3,92	64,7	11,76	15,69	100
Total	% hommes	21,94	48,28	5,00	18,5	1,08	5,22	100
	% femmes	33,41	41,68	7,98	13,87	0,96	2,10	100

62. Le niveau des revenus est fonction du degré d'instruction. On note que le degré d'analphabétisme est plus élevé chez les mères et, alors que seulement 2 % des mères analphabètes auraient les moyens d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées, 33 % et 40 % d'entre elles respectivement envoient leurs enfants dans des établissements publics, et de mission. A l'inverse, la majorité des parents ayant une éducation tertiaire ou universitaire ont tendance à envoyer leurs enfants dans des écoles privées. Parmi les parents ayant suivi des études universitaires, 85 % envoient leurs enfants dans des écoles

privées, alors que les autres envoient leurs enfants dans des établissements publics ou de mission. Il semblerait que plus on a de diplômes plus on a de chances d'envoyer ses enfants dans une école privée. Le niveau de formation académique des parents et leur profession influent sur leurs capacités à financer les études de leurs enfants. Par exemple, alors que tous les parents qui ont des enfants dans des écoles privées se chargent de leur transport, seulement 14 % et 28 % ont les moyens de le faire dans les établissements publics ou de mission respectivement. .

4.1.3. Expérience et qualifications des enseignants

63. La majorité des directeurs d'écoles privées sont des femmes (67 %) tandis que les directeurs des établissements publics ou de mission sont des hommes (81 % et 67 % respectivement). La condition des habitants des zones rurales est très différente de celle des habitants des zones urbaines ; ceux qui habitent à la campagne ont des conditions de vie plus dures. Avec seulement 21,12 % d'écoles en zones urbaines, et la tendance naturelle des hommes à assumer des responsabilités plus exigeantes, ou leurs plus grandes capacités à résister à des conditions de vie plus dures, on ne sera pas surpris de constater la prédominance de directeurs hommes dans les établissements publics. Le clivage au plan national en matière de genre explique facilement cette tendance (27,69 % de femme et 72,31 % d'hommes).

Tableau 3 Les directeurs : hommes ou femmes

Type d'école		Les directeurs : hommes ou femmes		TOTAL
		Homme	Femme	
Public	% par type d'école	80,85	19,15	100
Mission	% par type d'école	66,67	33,33	100
Privé	% par type d'école	33,33	66,67	100
Total	% par type d'école	72,31	27,69	100

64. Afin d'être en mesure de fournir une aide pédagogique valable à son personnel, le directeur doit posséder, à la fois, une formation académique et professionnelle. Alors que dans les établissements publics et de mission la majorité des directeurs n'ont suivi que 4 années d'études secondaires (50 %) et obtenu le diplôme de fin de classe de première (47 %), les directeurs d'écoles privées ont tous au minimum le diplôme de fin de première et aucun directeur d'école privée n'est titulaire du seul BEPC.

Tableau 4 Qualification académique et professionnelle maximale du directeur

Type d'école		Qualification académique maximale du directeur				Qualification professionnelle maximale du directeur			
		3ème	1ère	Terminale	licence	CAP	CAPES	Diplôme	Licence
Public	% selon type d'école	50	47,83		2,17	93,62	2,13	2,13	2,13
Mission	% selon type d'école	50	37,5		12,5	88,89	-	-	11,11
Privé	% selon type d'école	62,5	12,5	25	100	33,33	33,33	22,22	11,11

65. En terme de qualifications professionnelles maximales, la majorité des directeurs d'établissements publics et de mission ont le CAP. Dans les écoles privées, cependant, 33 % d'entre eux sont titulaires du CAPES et du diplôme. Dans cette catégorie, 11 % sont titulaires d'une licence tandis que dans les établissements publics, seul un directeur sur 47 est titulaire d'une licence.

4.1.4. Comportement des enseignants

66. La perception qu'ont les parents et la société du comportement des enseignants a un rapport et une éducation de qualité sont liés. Les parents peuvent, par exemple, exprimer leur mécontentement vis-à-vis de la ponctualité des enseignants. Plus de 70 % des parents ont exprimé leur mécontentement à propos de l'absentéisme des enseignants. Parmi ceux-ci, 87 % envoient leurs enfants dans des écoles privées, comparé aux 65 % de ceux qui les envoient dans des établissements publics. Les parents se plaignent aussi beaucoup du manque de ponctualité des enseignants (67 % seraient en retard, moyenne nationale) : 86 % de ceux qui ont leurs enfants soit dans des écoles privées ou dans des écoles de mission expriment leur mécontentement vis-à-vis du manque de ponctualité des enseignants, comparé aux 63 % de ceux qui ont leurs enfants dans des établissements publics. Il semblerait que les parents dont les enfants fréquentent les établissements publics soient moins préoccupés du comportement des enseignants que ceux dont les enfants sont inscrits dans les écoles de mission et privées.

Tableau 5 Le mécontentement des parents vis-à-vis du comportement des enseignants

Type d'école		Le mécontentement des parents vis-à-vis des retards des enseignants		Le mécontentement des parents vis-à-vis de l'absentéisme des enseignants	
		non	oui	non	oui
Public	% selon type d'école	37,04	62,96	35,03	64,97
Mission	% selon type d'école	14,12	85,88	10,11	89,89
Privé	% selon type d'école	14,29	85,71	13,33	86,67
Total	% selon type d'école	32,57	67,43	30,20	69,80

4.2. Conditions scolaires

4.2.1. Disponibilité et utilisation des outils pédagogiques et du matériel scolaire

67. Les parents peuvent choisir un type d'école en raison de la disponibilité des ressources pédagogiques et scolaires. Bien que les infrastructures soient meilleures dans les écoles privées, davantage de parents (85 %) dont les enfants fréquentent une école privée se plaignent de l'inadéquation ou de la qualité médiocre des infrastructures que les parents (50 %) dont les enfants fréquentent un établissement public.

Tableau 6 Le mécontentement des parents face à l'inadéquation des infrastructures scolaires

Type d'école		Le mécontentement des parents face à l'inadéquation des infrastructures scolaires		Total
		non	oui	
Public	% selon type d'école	50,25	49,75	100
Mission	% selon type d'école	19,48	80,52	100
Privé	% selon type d'école	15,38	84,62	100
Total	% selon type d'école	45,16	54,84	100

68. La craie et le tableau noir sont les instruments pédagogiques les plus courants dans les pays en développement. C'est pourquoi leur présence dans chaque école peut favoriser l'apprentissage des élèves, si on en fait bon usage. Au plan national, 33, 85 % des écoles ne disposent pas de craies en quantité suffisante. Toutes ces écoles sont soit des établissements publics soit des écoles de mission. Les écoles privées n'ont pas de problème de craie. Toutefois, la situation en ce qui concerne les tableaux noirs est nettement meilleure, dans la mesure où seulement environ 6 % des établissements publics et 11 % des écoles de mission n'ont pas assez de tableaux.

Tableau 7 L'adéquation de la quantité des tableaux noirs et de la craie selon le type d'école

Type d'école		L'adéquation de la quantité des tableaux noirs		L'adéquation de la quantité de craie		
		disponible	insuffisant	disponible	insuffisant	non disponible
Public	% selon type d'école	93,62	6,38	59,57	38,30	2,13
Mission	% selon type d'école	88,89	11,11	66,67	33,33	-
Privé	% selon type d'école	100	-	100	-	-
Total	% selon type d'école	93,85	6,15	66,15	32,31	1,54

69. La disponibilité du matériel pédagogique et scolaire est un intrant essentiel qui peut améliorer les résultats scolaires. Ces intrants comprennent : les programmes, les manuels des élèves, les livres du maître, les dictionnaires, les ordinateurs, les règles, les équerres, etc..

70. Dans l'étude MLA, on a noté que les établissements publics sont les moins bien dotés en programmes, livres du maître et dictionnaires. Alors que 89 % des écoles privées ont des programmes adéquats, seulement 32 % des établissements publics et 13 % des écoles de mission ont un programme adéquat. On observe la même tendance en ce qui concerne les manuels des élèves. 67 % des écoles privées ont des manuels adéquats, tandis que 56 % des écoles de mission et seulement 40 % des établissements publics.

Tableau 8 L'adéquation des programmes et des manuels par type d'école

Type d'école		L'adéquation des programmes par type d'école			L'adéquation des manuels par type d'école		
		Disponible	Inadéquat	Non disponible	Disponible	Inadéquat	Non disponible
Public	% selon type d'école	32,61	34,78	32,61	40,43	53,19	6,38
Mission	% selon type d'école	12,5	37,5	50	55,56	33,33	11,11
Privé	% selon type d'école	88,89	11,11	-	66,67	33,33	-
Total	% selon type d'école	38,1	31,75	30,16	46,15	47,69	6,15

71. Les livres du maître sont en nombre insuffisant à la fois dans les établissements publics et les écoles de mission (33 % pour les deux). 89 % les écoles privées ont des livres du maître en nombre suffisant. Comme pour le matériel pédagogique et scolaire, les écoles privées possèdent des dictionnaires et des ordinateurs adéquats en plus grand nombre (67 %) que les établissements publics et de mission dont 6 % et 11 % respectivement ont des dictionnaires adéquats.

Tableau 9 L'adéquation des livres du maître

Type d'école		L'adéquation des livres du maître		
		Disponible	Inadéquat	Non disponible
Public	% selon type d'école	32,61	60,87	6,52
Mission	% selon type d'école	33,33	55,56	11,11
Privé	% selon type d'école	88,89	11,11	-
Total	% selon type d'école	40,63	53,13	6,25

Tableau 10 L'adéquation des dictionnaires et des ordinateurs par type d'école

Type d'école		L'adéquation des dictionnaires par type d'école			L'adéquation des ordinateurs par type d'école		
		Disponible	Inadéquat	Non disponible	Disponible	Inadéquat	Non disponible
Public	% selon type d'école	6,38	23,4	70,21	4,26	4,26	91,49
Mission	% selon type d'école	11,11	22,22	66,67	-	12,5	87,5
Privé	% selon type d'école	66,67	22,22	11,11	-	-	-
Total	% selon type d'école	15,38	23,08	61,54	3,64	5,45	90,91

72. La disponibilité et l'utilisation de matériel scolaire sont absolument corrélées aux résultats de l'apprentissage et à la réussite de l'élève. Bien que seuls 46 % des parents fournissent les manuels à leurs enfants ; quand on les prend par type d'école, 41 % des parents dont les enfants fréquentent des établissements publics et 62 % les écoles de

mission fournissent des manuels à leurs enfants, comparé à tous les parents (100 %) dont les enfants fréquentent les écoles privées (tableau 11). Ceci implique, donc, que tous les enfants des écoles privées ont des manuels fournis par leurs parents, ce qui améliore les résultats scolaires.

Tableau 11 La fourniture des manuels par les parents

Type d'école		Fournissez vous les manuels ?		Total
		non	oui	
Public	% selon type d'école	58,92	41,08	100
Mission	% selon type d'école	37,88	62,12	100
Privé		-	100	100
Total	% selon type d'école	53,76	46,24	100

73. La disponibilité du matériel scolaire et pédagogique ainsi que l'accès des élèves à la bibliothèque et aux centres de documentation sont des intrants de la qualité tout à fait importants. En ce qui concerne les bibliothèques, il n'existe pas de différence entre les établissements publics, de mission et privées. Plus de 61 % de tous les types d'école examinés sont pourvus de bibliothèques, Toutefois, on note que 50 % des écoles de missions, 38 % des établissements publics et 33 % des écoles privées possèdent un centre de documentation. Ce sont les écoles de mission qui sont les mieux pourvues en centre de documentation.

Tableau 12 La disponibilité des bibliothèques et des centres de documentation

Type d'école		Avez-vous une bibliothèque ?		Avez-vous un centre de documentation ?	
		oui	non	oui	non
Public	% selon type d'école	38,24	61,76	62,07	37,93
Mission	% selon type d'école	37,50	62,50	50	50
Privé	% selon type d'école	33,33	66,67	66,67	33,33
Total	% selon type d'école	37,25	62,75	61,36	38,64

4.2.2. Discipline

74. La manière dont un enseignant envisage son rôle dans la préparation des élèves à devenir des citoyens productifs est, en partie, le reflet de ses propres valeurs en matière de conduite et des conséquences bonnes ou mauvaises que cela peut induire. Les parents et la société attendent beaucoup de l'école et il n'est pas inhabituel que d'aucuns rendent les écoles responsables de l'indiscipline des enfants. L'étude révèle que 78 % des parents ont exprimé leur mécontentement face à l'absence de discipline dans l'école et il ne semble pas y avoir de différence importante entre les parents dont les enfants fréquentent les divers type d'école. L'infime différence par type d'école révèle probablement la gravité de cette préoccupation partagée par tous les parents et les conséquences possibles de l'indiscipline sur les résultats scolaires.

Tableau 13 Le mécontentement des parents face au manque de discipline

Type d'école		Le mécontentement des parents face au manque de discipline		Total
		Non	oui	
Public	% selon type d'école	24,72	75,28	100
Mission	% selon type d'école	7,32	92,68	100
Privé	% selon type d'école	15,38	84,62	100
Total	% selon type d'école	21,75	78,25	100

4.3. Enseignement et apprentissage

4.3.1. Leçons particulières et soutien scolaire

75. La disponibilité du matériel pédagogique et scolaire dans les écoles permet d'enrichir le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage. Les manuels ont une action bénéfique sur les résultats et la réussite scolaires. La disponibilité du matériel pédagogique et scolaire à la fois dans les écoles et à la maison est capitale. Les leçons particulières et le soutien scolaire donnés aux enfants sont un apport supplémentaire et complémentaire du travail fait à l'école. Si ce phénomène se limitait aux établissements publics ou de mission, on serait tenté de conclure que l'enseignement dispensé dans ces écoles est insuffisant. Mais on le rencontre aussi dans les écoles privées, sauf que la durée et le mode de fonctionnement varient. Environ 16 % des parents ne font pas donner de cours particuliers à leurs enfants et parmi ceux-ci 3 % seulement ont leurs enfants dans des écoles privées, comparé aux 14 % et aux 25 % (tableau 14), dont les enfants fréquentent des établissements publics et de mission respectivement. Parmi les 70,69 % des parents, dont les enfants, fréquentant les écoles privées, bénéficient de deux heures ou plus de cours supplémentaires ou de soutien scolaire, 58,49 % d'entre eux avaient un professeur particulier ou utilisaient les services de leur maître après les cours. Toutefois, 58,59 % des parents ayant des enfants dans les établissements publics et 50,88 % des parents ayant leurs enfants dans les écoles de mission, finançaient deux heures ou plus de cours supplémentaires et seulement 26,46 % dans un cas et 36,15 % dans l'autre cas avaient recours aux services des maîtres après la classe ou d'un professeur particulier.

76. Si des cours particuliers ou un soutien scolaire contribuent à la réussite, la différence dans leur impact vient des personnes qui donnent ces cours. Les parents dont les enfants fréquentent les écoles privées font davantage appel à l'enseignant de la classe ou à un professeur particulier (58,49 % d'entre eux) ou assurent eux-mêmes le soutien scolaire (30,19 % d'entre eux), comparé aux 26,46 % de parents dont les enfants sont dans des établissements publics et qui utilisent les services de l'enseignant de la classe ou d'un professeur particulier; seulement 16,61 % d'entre eux assurent eux-mêmes le soutien. Enseigner, c'est procéder à un transfert de connaissances et l'on n'enseigne que ce que l'on sait. ; en conséquence, plus ses qualifications académiques sont grandes, plus le maître peut offrir à l'apprenant. Les parents dont les enfants fréquentent l'école privée ont fait de longues études et sont, par conséquent, mieux à même d'aider leurs enfants. Il n'est, donc, pas étonnant que 56,92 % des parents ayant leurs enfants dans les établissements publics aient recours à l'aide des frères et sœurs pour assurer le soutien à la maison, comparé à seulement 11,32 % des parents ayant des enfants dans les écoles privées (tableau 15)

Tableau 14 Le volume de cours particuliers/soutien par jour

Type d'école		Le volume de cours particuliers/soutien par jour				
		Moins d'1 heure	1 heure	2 heures	Plus de 2 heures	Rien
Public	% selon type d'école	0,05	26,87	39,47	19,12	14,49
Mission	% selon type d'école	-	24,31	30,83	20,05	24,81
Privé	% selon type d'école	-	25,86	43,10	27,59	3,45
Total	% selon type d'école	0,04	26,40	38,07	19,49	15,99

Tableau 15 Qui assure le soutien et les cours particuliers ?

Type d'école		Qui assure le soutien et les cours particuliers ?				
		Parents	Frères/soeurs	Enseignant après la classe	Professeur particulier	Total
Public	% selon type d'école	16,61	56,92	11,91	14,55	100
Mission	% selon type d'école	25	38,85	7,77	28,38	100
Privé	% selon type d'école	30,19	11,32	30,19	28,30	100
Total	% selon type d'école	18,30	52,84	11,78	17,09	100

4.4. Gestion de l'école

4.4.1. Suivi et contrôle des enseignants

77. Le suivi et le contrôle des enseignants peut avoir un rôle déterminant dans la réussite des enseignants, ce qui peut, en fin de compte, aider à améliorer les résultats des élèves.

Tableau 16 Contrôle régulier du travail des enseignants

Type d'école		Contrôle régulier du travail des enseignants			
		Quotidien	2/3 fois par semaine	Tous les quinze jours	De temps en temps
Public	% selon type d'école	21,43	42,89	16,67	19,05
Mission	% selon type d'école	22,22	66,67	11,11	-
Privé	% selon type d'école	66,67	33,33	-	-
Total	% selon type d'école	28,33	45	13,33	13,33

78. La régularité du contrôle du travail des enseignants varie selon le type d'école. Dans les établissements publics, moins de la moitié (43 %) du travail de

l'enseignant est vérifié 2 à 3 fois par semaine, alors que, dans les écoles de mission et privées, le travail des maîtres est contrôlé plus régulièrement (66 %). Dans les établissements publics, le travail des enseignants n'est vérifié que de temps à autre.

4.4.2. Soutien et développement professionnels

79. Dans les écoles privées, 7 enseignants sur 10 entretiennent des relations très cordiales avec la direction. La proportion d'enseignants qui entretiennent ce type de relation est également plus élevée dans les écoles de mission (67 %) que dans les établissements publics (56 %). Cela indique que presque la moitié des enseignants des établissements publics n'entretiennent pas de « bonnes » relations avec leur direction.

Tableau 17 Les relations enseignants/directeur par type d'école

Type d'école		Les relations enseignants/directeur par type d'école		
		Très cordiales	Cordiales	Peu cordiales
Public	% selon type d'école	55,56	44,44	-
Mission	% selon type d'école	66,67	25	8,33
Privé	% selon type d'école	71,43	28,57	-
Total	% selon type d'école	60,71	38,39	0,89

80. En ce qui concerne la formation – élément vital dans la carrière d'un enseignant -, plus d'enseignants exerçant dans les établissements publics (23 %) suivent une formation que ceux, à la fois, des écoles de mission (10 %) et des écoles privées (18 %). On observe la même tendance chez les enseignants qui cherchent à acquérir des diplômes supplémentaires en éducation – 63 % viennent des établissements publics, aucun des écoles de mission et 23 % des écoles privées.

Tableau 18 Les stages de formation/certification supplémentaire en éducation chez les enseignants

Type d'école		Les stages de formation		Les certifications supplémentaires en éducation	
		non	oui	non	oui
Public	% selon type d'école	76,92	23,08	36,36	63,64
Mission	% selon type d'école	90	10	100	-
Privé	% selon type d'école	82,14	17,86	76,92	23,08
Total	% selon type d'école	79,61	20,39	65,79	34,21

81. Les occasions de suivre des stages ou de parfaire sa certification en éducation sont, donc, plus grandes pour les enseignants des établissements publics que pour leurs homologues exerçant dans les écoles privées et de mission.

Tableau 19 L'aide apportée par le directeur à ses enseignants

Type d'école		L'aide du directeur par le contrôle de la préparation des leçons		L'aide du directeur par la suggestion d'outils pédagogiques		L'aide du directeur par l'organisation d'ateliers à l'école	
		non	oui	non	oui	non	oui
Public	% selon type d'école	27,50	72,50	16,28	83,72	16,28	83,72
Mission	% selon type d'école	37,50	62,50	33,33	66,67	33,33	66,67
Privé	% selon type d'école	11,11	88,89	-	100	11,11	88,89
Total	% selon type d'école	26,32	73,68	16,39	83,61	18,03	81,97

82. L'aide apportées par le directeur à ses enseignants, soit par le contrôle de la préparation des leçons, soit par des suggestions en matière d'outils pédagogiques, contribue au développement professionnel des maîtres. Dans les deux cas, les enseignants des écoles privées bénéficient davantage de l'aide du directeur ; les enseignants des établissements publics et de mission viennent ensuite.

83. Le développement professionnel des maîtres organisé au sein de l'école a la capacité d'améliorer l'efficacité des enseignants et ensuite d'avoir un impact sur les résultats des élèves. Le volume de l'aide apportée par les directeurs sous la forme d'ateliers organisés à l'école est très encourageant. (établissements publics 83,72 % ; écoles de mission 66,67 % ; écoles privées 88,89 %). Toutefois, le nombre élevé d'ateliers organisés dans les établissements publics n'a pas produit chez les élèves les résultats escomptés. Il est, donc, important de revisiter la qualité des ateliers organisés dans les établissements publics, d'autant plus qu'ils sont liés aux résultats des élèves.

84. Un peu plus de la moitié (53,85 %) de toutes les écoles ont reçu, au moins une fois par trimestre, la visite d'un inspecteur. Ce sont les établissements publics qui ont le plus fréquemment reçu la visite d'un inspecteur (63,83 %), par rapport aux écoles de mission et privées. Il n'est pas inintéressant de noter qu'en dépit du peu de visites d'inspection dans les écoles de mission et les écoles privées, c'est dans ces écoles que les résultats au MLA ont été les meilleurs. Toutefois, ce résultat surprenant pourrait être dû au fait que les écoles privées et de mission possèdent leurs propres structures de gestion et un système indépendant de suivi et de contrôle.

Tableau 20 La fréquence des visites d'inspecteur par type d'école

Type d'école		La fréquence des visites d'inspecteur par type d'école			
		par trimestre	par an	rarement	jamais
Public	% selon type d'école	63,83	14,89	14,89	6,38
Mission	% selon type d'école	33,33	11,11	44,44	11,11
Privé	% selon type d'école	22,22	22,22	44,44	11,11
Total	% selon type d'école	53,85	15,38	23,08	7,69

5. INVESTIGATION QUALITATIVE

85. Dans l'analyse documentaire, on traite du concept de la qualité tel qu'il est présenté aussi bien par le mouvement sur l'efficacité de l'école que par le mouvement sur l'amélioration de l'école. L'analyse a souligné l'avantage qu'il y aurait à combiner les approches qualitative et quantitative, lorsqu'on effectue une recherche sur la qualité de l'éducation.

86. Cette partie traite des effets des facteurs qui influent sur de la qualité de l'école. Elle se concentre sur la présence ou non des facteurs organisationnels, aussi bien que sur les « intrants nécessaires » et sur les « conditions facilitatrices » qui peuvent contribuer à l'efficacité de l'école et aux bons résultats scolaires.

5.1. Enseignement et apprentissage

87. Des observations de classe ont pu être faites dans les deux établissements privés visités. Cette partie traite des analyses effectuées après que huit leçons, couvrant tous les niveaux du primaire dans les deux établissements privés, ont été observées, ainsi que cela apparaît dans l'annexe .

88. Les enseignants préparaient leurs projets pédagogiques et leurs leçons, tenaient leurs registres de classe. Pour cette raison, ils faisaient preuve d'enthousiasme et de confiance. Tous les enseignants d'un même niveau préparaient ensemble leurs leçons et leurs projets pédagogiques, et mettaient en commun leurs idées, leurs ressources et leurs méthodes. Cela est reconnu comme un facteur de l'efficacité de l'école.

89. Les leçons qui ont pu être observées avaient toutes un lien avec les précédentes, témoignant ainsi d'un sens de la continuité et de la progression dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves qui étaient appelés au tableau pour essayer de faire un exercice difficile avec le reste de la classe complétaient les éléments fournis par le maître. Cela favorisait le processus d'apprentissage, car la plupart des élèves montraient qu'ils pouvaient apprendre de leurs camarades de classe.

90. Les progrès effectués par les élèves en terme de réussite scolaire sont le meilleur critère pour juger de l'efficacité de l'école. Les enseignants s'assuraient que la plupart du temps les élèves étaient responsables de leur apprentissage et prenaient leur travail au sérieux. Les élèves les moins actifs finissaient par s'intégrer à la leçon en cours.

91. Dans 90 % des classes observées, les méthodes utilisées par les enseignants étaient adaptées à l'âge et aux compétences des élèves. Les élèves travaillaient en groupes de pairs pour l'écriture, le dessin, les mesures et d'autres travaux pratiques. Cette souplesse constitue un facteur déterminant pour l'efficacité de toute leçon.

92. On a pu constater la disponibilité du matériel scolaire, ce qui facilitait l'apprentissage. Dans les classes que l'on a pu observer, les élèves possédaient, en dehors des manuels et des cahiers, du matériel supplémentaire. L'école conseillait les livres du programme et des livres de lecture supplémentaires. Par ailleurs, les parents fournissaient du matériel supplémentaire : des règles, des instruments pour les mathématiques, des livres de vocabulaire et un livre qui n'était utilisé que pour le travail à la maison ou pour les cours supplémentaires.

93. En dehors des exercices d'entraînement effectués par les élèves vers la fin de la leçon, les élèves étaient régulièrement soumis à des tests, dont on pouvait trouver trace dans leurs cahiers. Les registres d'évaluation des classes observées montraient que

l'évaluation des élèves était un exercice fréquent dont les résultats étaient pris en compte par les maîtres. Dans toutes les classes, les élèves étaient encouragés à pratiquer l'autocorrection et s'intéressaient à leurs résultats.

94. Les élèves d'une des écoles visitées prenaient des cours supplémentaires organisés par l'école. L'exercice a lieu après l'école, après une récréation de deux heures. Il permet aux enseignants de renforcer le travail qui a été effectué au cours de la matinée. Cette utilisation efficace du temps est un facteur important de l'efficacité de l'école et se ressent dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves de cette école bénéficient d'un temps de contact (temps en « présentiel ») avec leurs enseignants plus important que ceux qui fréquentent les établissements publics.

95. Le climat d'ordre et de discipline qui prévaut dans ces écoles est parfait pour un enseignement et un apprentissage efficaces ; il a pu être observé dans presque toutes les classes visitées. La relation entre les élèves et leurs maîtres était cordiale et amicale et les élèves levaient le doigt pour demander l'autorisation de parler.

96. La taille de la classe, environ 38 élèves, faisait une différence évidente entre ces écoles et les établissements publics. Selon un des enseignants, c'était un facteur qui permettait au programme d'être traité en s'adaptant aux différentes aptitudes de chaque enfant.

97. Dans une des écoles, les enseignants des grandes classes pouvaient enseigner dans le domaine de spécialisation qui était le leur. Ici, les élèves avaient la possibilité d'interagir avec différentes personnalités, ainsi qu'avec des spécialistes dans leur domaine particulier.

5.2. Analyse et discussion

98. Cette partie traite des observations effectuées durant la classe, en insistant sur la préparation des leçons, les stratégies pédagogiques, l'évaluation, la discipline et l'ordre ; elle offre, en outre, quelques recommandations.

5.2.1. Préparation des leçons

99. La préparation, par écrit, de la leçon est un facteur essentiel du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle détermine l'objet de la leçon et les objectifs à atteindre. Dans les écoles visitées, le directeur s'assurait que les enseignants documentaient correctement leurs projets pédagogiques et les plans des leçons du programme à donner. Il était évident que les maîtres étaient vigilants, prêts et à même de donner la leçon qui avait été préparée. On pouvait aussi vérifier qu'un suivi était assuré par les maîtres chevronnés de la même école par la signature qui était portée sur les registres consacrés aux projets et aux leçons ; cela dénotait aussi un haut degré d'engagement, ce qui facilitait ces préparations.

100. Le rapport SQAD (2000) a confirmé que, dans la plupart des établissements publics, les projets et les plans des leçons étaient régulièrement préparés. On peut, en conséquence, dire que l'absence de sanctions à l'égard des maîtres des établissements publics qui ne documentaient pas leurs plans de leçons était la cause de leur laxisme, ce qui expliquait pour quelles raisons les leçons étaient mal présentées et pourquoi leurs élèves obtenaient de mauvais résultats.

101. La disponibilité du matériel dans les classes des écoles privées facilitait le processus d'apprentissage et représentait un facteur de motivation, à la fois pour le maître et les élèves, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

102. Il est entendu que les élèves disposent des outils dont ils ont besoin, ainsi que de ceux qui sont nécessaires pour effectuer des travaux pratiques ou des projets. Cela a pour conséquence que ces élèves sont susceptibles de mieux réussir que ceux qui éprouvent des difficultés à trouver le matériel, tel que les cahiers, les manuels et les crayons et dont les enseignants ne disposent ni de carton, ni de marqueurs pour préparer des graphiques, des jeux etc..

5.2.2. Stratégies pédagogiques

103. Les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants des écoles qui ont participé à cette étude, conditionnent le bon apprentissage des élèves. Le passage du cours magistral qui place l'enseignant dans la position de « celui qui sait tout » à la méthode interactive qui encourage une participation totale des élèves a garanti l'implication totale des apprenants dans leur propre apprentissage.

104. On a découvert que les élèves avaient plus confiance pour s'exprimer et que cela, ajouté à la motivation insufflée par leur maître, permettait à la majorité des leçons d'être bien comprises. Les réponses fournies, à l'oral, par les élèves et le travail accompli plus loin dans la leçon, rendait aussi cela évident. Il n'y a aucun doute que les méthodes utilisées par les enseignants étaient efficaces.

5.2.3. Evaluation

105. L'évaluation, en tant que suivi du processus d'enseignement et d'apprentissage, se décline souvent sous la forme de tests et de devoirs en classe ou à la maison. Ces fréquentes évaluations et le « feed-back » qui les accompagnent sont sans aucun doute les facteurs qui ont contribué aux très bons résultats des élèves.

106. Le temps de contact supplémentaire avec le professeur ou temps en « présentiel » que permettent les « études » (leçons supplémentaires) effectuées dans l'après-midi à l'école, ainsi qu'on l'a observé dans une école, a vraiment un impact sur les résultats. Il existe une corrélation entre les leçons supplémentaires et les bons résultats, ainsi qu'on a pu l'observer dans les bons résultats obtenus par les élèves des écoles privées, qui ont, pour la plupart d'entre eux, soit un temps en « présentiel » plus grand ou des leçons particulières à la maison.

5.2.4. Discipline et ordre

107. Les élèves qui fréquentent les écoles privées font preuve d'autodiscipline dans leurs attitudes et dans la façon dont ils parlent à leurs professeurs. Cela apparaît aussi dans la façon dont ils s'habillent et dont ils se comportent dans leur travail.

108. Le niveau élevé de discipline et d'ordre que l'on observe dans les salles de classe est un indice des principes de bonne conduite que les écoles privées souhaitent promouvoir chez leurs élèves. Tout cela créera un environnement favorable à l'apprentissage et aura un impact sur le comportement, le sérieux et, en fin de compte, sur les résultats des élèves.

5.2.5. Recommandations

109. Il existe un lien entre les intrants scolaires, d'une part, et les résultats scolaires, d'autre part. Afin de permettre à nos élèves de bien réussir et d'obtenir de bons résultats, voici les recommandations que nous proposons :

- Les buts et les objectifs de l'ensemble du cours, autant que de chaque leçon, définissent le processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi, il convient de souligner l'importance de bien préparer les leçons avant de les donner.
- La disponibilité des ressources pédagogiques et d'apprentissage qui représentent un facteur dans l'exécution du programme devrait devenir une priorité. Le ministère de l'Education devrait permettre cela en augmentant l'allocation budgétaire pour la fourniture du matériel pédagogique en faveur des établissements publics.
- On devrait encourager, dans l'apprentissage, une approche démocratique et centrée sur l'enfant. Les élèves réussissent, comprennent et appliquent ce qu'il ont appris plus facilement, quand ils prennent en charge leur propre apprentissage. L'enseignement comprend aussi des discussions, du travail en groupe, des projets etc..
- Les 880 heures théoriques que l'élève passe à l'école, mais qui sont loin d'être une réalité, devraient faire l'objet d'une étude approfondie. L'administration scolaire devrait scrupuleusement contrôler les cours de l'après-midi dans les établissements publics pour voir s'ils sont rentables. Le ministère devrait s'efforcer de recruter des cohortes d'enseignants distinctes pour assurer les cours de l'après-midi.
- On devrait souligner l'importance de l'autodiscipline et du sens de l'ordre. La culture et l'éthique de nos institutions éducatives devraient être définies et modelées par une politique qui traite de la discipline et des codes de bonne conduite à l'école.
- Avant de donner des promotions aux enseignants, il conviendra de juger de leur capacité à développer l'autodiscipline chez les élèves.
- Les enseignants devraient aussi être en mesure de mettre en place une politique et des mesures de discipline scolaire pour créer un cadre d'apprentissage ordonné, que les apprenants eux-mêmes apprécient et s'approprient. Le travail bien fait devrait aussi être reconnu, et par ailleurs, l'indiscipline devrait être sanctionnée.

5.3. Enseignants

5.3.1. Introduction

110. Six enseignants ont participé à cette étude et les questions auxquelles ils ont répondu visaient à fournir des renseignements sur leur formation ; sur la disponibilité des ressources dans leurs établissements ; sur les questions de personnel et sur les mesures d'encouragement ; sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ; sur la gestion, le suivi et le contrôle ; sur leurs idées en matière d'éducation. Les entretiens ont été menés de façon méthodique et individuelle, les 2 et 3 avril 2003, dans deux écoles privées qui avaient été choisies dans la région de Banjul.

111. Sur les six participants, quatre étaient Gambiens et deux étaient Sierra Léonais. Bien que cinq d'entre eux aient commencé leur carrière sans avoir reçu de formation, tous ont suivi une formation officielle afin de devenir des enseignants diplômés. De plus, ils ont, à titre individuel, bénéficié d'une formation continue qu'ils considèrent tous comme très utile. Etant donné qu'aucun d'entre eux n'est titulaire d'une licence, les qualifications de ces enseignants sont comparables à celles des maîtres

qualifiés exerçant dans les établissements publics et de mission. L'un d'entre eux, par exemple, a suivi un stage de mise à niveau à l'instar des enseignants des établissements publics.

112. Cependant, même s'il se peut qu'ils aient commencé leur carrière soit dans une école publique, soit dans une école de mission, ils ont, en fin de compte, décidé de travailler dans une école privée.

5.3.2. Conclusions

Choix de l'école

113. Les facteurs qui ont influencé la décision des enseignants interrogés d'opter pour un établissement privé varie d'une personne à l'autre. Ces raisons allaient du manque de confiance en soi - peur de perdre leur travail dans les établissements publics du fait qu'ils n'avaient aucun diplôme -, jusqu'à l'envie de relever un défi et d'entrer dans la compétition acharnée ce qui leur a permis d'enrichir leur expérience et d'élargir leurs idées au cours des années. Parmi les facteurs ayant motivé leur décision, ils ont cité : les mesures d'encouragement dont ils bénéficient, le bon niveau de discipline dans l'école, le dévouement du personnel, le fort « leadership » exercé par le directeur et le soutien, l'intérêt et la participation des parents à la vie de l'école. Les mutations fréquentes vers des postes éloignés de la capitale, sans l'assentiment des enseignants, sont souvent citées comme une raison de ne pas enseigner pour l'Etat.

114. Les conditions de travail et l'environnement de l'école ont été souvent cités comme des facteurs importants. A ce sujet, des classes d'environ quarante élèves rendent le travail plus facile dans les écoles de mission ou les écoles privées que dans les établissements publics où les classes peuvent compter de cinquante élèves à souvent plus. On estimait que la discipline dans les établissements publics était très mauvaise et que les élèves étaient plus insouciants, chahuteurs et laissés à eux-mêmes.

115. Même si l'échelle des salaires dans les écoles privées n'est pas très différente de celle des établissements publics dans certains cas, les droits que les élèves doivent acquitter pour les cours supplémentaires, assurés par le maître de leur classe après les heures normales de cours, représentaient un complément considérable à leurs revenus. C'est pourquoi, bien que certains enseignants organisent ces cours chez eux, beaucoup les donnaient dans les locaux scolaires, sous la houlette du directeur. Les écoles privées prenaient en charge les frais de transport et de loyer, comme dans les établissements publics, mais un des enseignants interrogés a affirmé parfois le salaire était fonction du diplôme, ce qui n'est pas le cas dans les établissements publics.

116. Aucune de ces écoles n'accordait de prêts à ses enseignants, mais les enseignants étaient libres de souscrire un emprunt auprès du syndicat des enseignants de Gambie qui assurait un tel service à tous les enseignants, sans discrimination.

117. Bien qu'ils reconnaissent des conditions meilleures que celles de leurs collègues des établissements publics, les enseignants interrogés réclamaient plus d'avantages en nature, par exemple sous la forme d'une couverture de santé et des primes au mérite. En fait, tandis que l'un d'entre eux déclarait que ses enfants étaient élèves dans l'établissement où il exerçait, sans qu'il lui en coûte rien, un autre, de la même école, souhaitait que les enfants d'enseignants reçoivent une bourse pour qu'ils puissent fréquenter l'école gratuitement. Selon lui, il avait du mal à maintenir ses enfants dans cette école, ce qui tendait à prouver que soit l'école ne traitait pas tous ses enseignants de la même façon, soit que les enseignants n'étaient pas au courant des conditions offertes.

Equipements

118. Dans l'ensemble, les enseignants ont exprimé leur satisfaction concernant les équipements. D'après eux, leurs salles de classe étaient « bien équipées », dans la mesure où chaque enfant possédait les manuels requis surtout dans les matières principales. Bien que les directeurs encouragent les enseignants à acheter le matériel pédagogique pour leur classe, les propriétaires des écoles, par l'intermédiaire du directeur, se chargeaient entièrement de la fourniture du matériel et du mobilier scolaires lesquels étaient, de toute évidence, adéquats et en bon état. Selon les enseignants, tout cela contribuait à rendre l'environnement immédiat sûr et propice à l'étude.

119. En revanche, une enseignante s'est plainte de l'insuffisance des équipements de base dans les établissements publics et de l'importance donnée à « l'improvisation », ce qui place l'enseignant dans un état de stress extrême. Elle disait qu'il valait mieux fournir les équipements pédagogiques plutôt que de se fier à l'improvisation et que celle-ci avait des limites. Elle regrettait que le matériel de base, comme des équerres, fasse souvent défaut dans les établissements publics. Cependant, dans son école, on utilisait parfois des cassettes vidéo comme outils pédagogiques.

120. L'étude a constamment révélé que tous les enseignants organisaient leurs leçons soit pour la journée soit pour la semaine et qu'ils y passaient environ deux heures par jour ou cinq heures par semaine. La préparation des cours, selon les enseignants qui ont participé à l'enquête, ne représentait pas une obligation et n'était pas non plus imposée par la direction ; c'était un élément ou un facteur qui favorisait l'efficacité de leur enseignement. Ainsi que l'a dit un enseignant : « sans organisation, il n'a pas de bonne leçon ».

121. Bien que les enseignants fussent convaincus de l'importance de préparer les leçons, et de tenir à jour des registres pertinents, les enseignants chevronnés prodiguaient des conseils sur la façon de tenir et de remplir ces registres et s'assuraient régulièrement de leur bonne tenue. Ces enseignants prêtaient une plus grande attention à leurs jeunes collègues moins expérimentés et donc corrigeaient et commentaient leur travail de préparation.

Supervision

122. La supervision assurée par les enseignants chevronnés était évident, comme en témoignaient leurs signatures et leurs commentaires à l'encre rouge. Ils assistaient aux leçons et fournissaient soutien, encouragements et suggestions à propos de la méthodologie et des techniques pédagogiques. Une enseignante a révélé que ses collègues avaient surnommé la directrice « satellite » du fait de sa capacité à détecter les erreurs sur le tableau ou dans leurs cahiers. Le corps enseignant approuvait fortement une telle attitude, car la directrice corrigeait les erreurs commises.

123. Les avis recueillis sur le niveau de participation des enseignants dans la prise de décision étaient partagés. Si pour certains cette participation était importante, l'un des enseignants avait une opinion différente. Il estimait que leur participation n'allait pas au-delà des différents comités qu'ils présidaient, telle que la commission des examens. Selon lui « le directeur était aux commandes » et les responsabilités de chacun étaient clairement définies. Cependant et de façon un peu contradictoire, le directeur n'était pas perçu comme autoritaire ou despotique.

124. Alors que la participation des parents à la prise de décision leur était assurée par le biais des réunions de l'association des parents d'élèves (PTA en anglais) ainsi que lors des « journées portes ouvertes » dans un établissement, dans l'autre école, l'un des enseignants interrogés a affirmé que l'APE était morte. Toutefois, la participation des

parents à la vie des deux écoles était tout à fait évidente et apparemment portait sur des questions administratives, aussi bien que sur l'observation du travail de l'enseignant et de celui des élèves.

125. Il était difficile de comprendre pourquoi un enseignant a minimisé le rôle des parents dans des sujets tels que la responsabilité contractuelle des maîtres, la gestion, la mobilisation et l'utilisation des ressources, aussi bien que les activités pédagogiques et les activités d'apprentissage. Selon lui, environ 80 % des parents ne s'en préoccupaient pas. Cependant, les progrès et le bien-être de leurs enfants leur tenaient généralement à cœur. Bien qu'ils n'agissent pas toujours par le biais d'organisations structurées, telles que l'APE, ils acquittaient des droits d'écolage élevés et cela garantissait une bonne éducation à leurs enfants. Ils assistaient à des réunions quand on les y invitait et avaient des conversations téléphoniques avec les enseignants. Les droits d'écolage s'élevaient à 1800 dalasi (600 par trimestre) et 500 dalasi de droits d'inscription.

126. L'un des enseignants interrogés a dit que les parents leur fournissaient du matériel sous forme de fiches qui, parfois, étaient dupliquées. Ils achetaient aussi des manuels qu'ils estimaient être utiles à l'école.

Méthodes d'enseignement

127. Des approches et des stratégies différenciées étaient utilisées au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants interrogés affirmaient aborder leur travail du point de vue de l'élève, c'est-à-dire que tout était centré sur l'apprenant, en mettant l'accent sur un enseignement et un apprentissage de qualité. En conséquence, les activités qu'ils citaient comprenaient « l'explication », « l'interaction avec les élèves », l'utilisation de « questions pénétrantes », la faculté pour les élèves de « mettre en pratique » et de « travailler seuls ». On pratiquait aussi les « méthodes d'investigation » et « les méthodes ludiques ». Des contrôles périodiques, effectués sur un rythme mensuel, trimestriel ou hebdomadaire, le travail en classe et les réponses orales des élèves servaient de critères ou d'indicateurs pour mesurer les résultats. Les enseignants affirmaient qu'ils assuraient un équilibre entre connaissances, d'une part, et compétences et attitudes, d'autre part. L'un des enseignants par exemple a cité le théâtre comme le moyen d'inculquer aux élèves le sens des responsabilités.

128. Les registres de classe étaient à jour, et tous les enseignants les tenaient selon un modèle défini par l'administration. On y trouvait le sujet ou le thème traité, le travail effectué, le matériel utilisé, les références et les observations. L'examen des cahiers des élèves indiquait qu'un travail écrit régulier était effectué.

129. Dans chacune des écoles, on considérait que les ateliers organisés à l'école étaient importants pour le développement professionnel et académique des maîtres. En conséquence, les ateliers mettaient l'accent sur les points faibles qui avaient été détectés, tout en servant de voies pour la dissémination ou le partage d'idées novatrices. Les enseignants apprenaient à la fois de leurs élèves et de leurs collègues. Ainsi que l'a dit l'un d'entre eux :

130. « Si nous, [les maîtres] avons un problème que nous ne pouvons résoudre, en maths par exemple, nous demandons aux enfants d'essayer de la résoudre. Nous leur demandons aussi de se renseigner auprès de leurs parents et nous sollicitons l'aide des professeurs du secondaire. Nous collaborons avec tout le monde, et nous n'avons pas la prétention de tout savoir. En fait, ce matin, nous avons eu un problème qui a été résolu par un élève. Je lui ai donné 50 dalasi de récompense ».

131. Les conclusions de ces entretiens avec les enseignants ont été confirmées par les observations effectuées en classe, comme on l'a vu plus haut.

Utilisation du temps scolaire

132. Les enseignants considèrent l'enseignement et l'apprentissage comme les activités essentielles de l'école. Afin d'utiliser au mieux le volume horaire prévu dans l'enseignement primaire, toute perte de temps était évitée. En conséquence, les enseignants et les élèves se faisaient un devoir d'arriver à l'école à l'heure. Le personnel administratif veillait au respect de ces dispositions et ne tolérait aucun retard. Les enseignants qui se permettaient d'arriver en retard étaient réprimandés ; tout enseignant qui souhaitait quitter l'établissement pendant les heures de travail devait obtenir une autorisation. Etant donné que le (ou la) propriétaire de l'établissement pouvait arriver à l'improviste, tout le monde se tenait sur ses gardes. On se débarrassait des enseignants qui décevaient les attentes. Aussi les enseignants s'efforçaient-ils tous de faire de leur mieux. Dans l'école A, en plus du contrôle exercé par le directeur, la mission anglicane s'assurait que toutes les règles étaient respectées. Elle fixait les salaires.

133. La propriétaire de l'une des écoles aimait, semble-t-il, interagir avec les élèves pendant ses tournées dans les écoles et obtenir d'eux des renseignements. Selon une enseignante, elle était convaincue que « les enfants ne mentent pas ».

Sentiment des enseignants

134. La recherche qualitative se fonde sur le sentiment de ceux qui participent à ces études. Un de ses inconvénients est qu'il serait pernicieux d'effectuer une généralisation à partir de sentiments individuels. Tenant compte de ce facteur, la présente étude a cherché à examiner comment les enseignants définissaient un « maître efficace » et une « école efficace ». Leurs réponses ont paru sincères et sont résumées, ci-dessous . Pour les enseignants interrogés un enseignant efficace doit :

- Accorder beaucoup de temps à la préparation de la leçon
- Préparer la documentation pour chaque leçon et enseigner selon le plan établi
- Assurer et documenter le travail des élèves
- Servir de modèle aux enfants et se conduire correctement
- Bien gérer sa classe
- Etre inventif, tolérant et s'intéresser à son travail et à ses élèves
- Aimer son métier et aller jusqu'à se sacrifier si nécessaire.

135. D'après ces enseignants, par conséquent, une école efficace « doit avoir les moyens de produire de bons élèves »(1) et « permettre aux enseignants d'infliger des châtiments corporels » afin de maintenir la discipline. Les autres caractéristiques d'une école efficace sont : du matériel suffisant, un enseignement de grande qualité, « une structure administrative fonctionnelle et de qualité » et une équipe enseignante dévouée.

136. L'un des enseignants ne voyait pas la différence entre une école efficace et un enseignant efficace, car pour lui l'efficacité est définie « par l'examen de fin d'année » et par le niveau de discipline maintenu dans l'école.

137. Par ailleurs, il a été fait mention de la nécessité de réintroduire des cours de rattrapage en faveur des élèves à apprentissage lent. De plus, deux autres enseignants ont estimé qu'il conviendrait d'accorder à la profession enseignante le respect qui lui est dû. Ces derniers sont devenus enseignants grâce à leurs parents et ils considèrent cette profession comme fort « honorable ».

Analyses

138. Le corps enseignant représente une variable importante dans la recherche sur l'efficacité de l'école. Son rôle est « depuis longtemps reconnu central pour l'offre aussi bien que pour la qualité de l'éducation » (Lockheed, 1991, p.30). C'est pourquoi ses vues sur l'éducation ne doivent pas être prises comme allant de soi. Les personnes qui ont participé à cette étude ne sont pas titulaires d'un diplôme universitaire et ne se tiennent pas au courant de la recherche en éducation. Les opinions sont, donc, fondées sur l'expérience et leurs connaissances accumulées au cours du temps. L'étude a sans aucun doute corroboré les conclusions d'études précédentes, mais elle met aussi en doute quelques idées qui sont examinées ci-dessous. Il est regrettable que l'on n'ait pas interrogé davantage cet enseignant pour qu'il nous donne sa définition du « bon élève »

139. Parmi les facteurs qui contribuent à « la réussite des élèves » dans les écoles privées qui ont participé à l'étude, les facteurs suivants ressortent tout particulièrement :

- Les écoles sont autonomes, c'est-à-dire que le gouvernement ne les contrôle pas directement. Elles sont, donc, modelées ou façonnées selon le désir de ceux qui les dirigent. Cela leur donne assez de marge pour déterminer et élaborer pour le personnel une ligne à suivre. Leur code de conduite, leurs règles, leur réglementation, les politiques qu'elles adoptent et les procédures de sanction sont conçues pour s'adapter à leur contexte, à leur situation et à leurs objectifs. En conséquence, ce degré d'autonomie permet au directeur de prendre des initiatives sans crainte d'encourir des reproches pour toute innovation et toute expérience qu'il souhaite tenter. Ainsi, il peut définir le caractère de son école et mettre en place une réglementation qui ne lui est pas forcément imposée d'en haut. Une action disciplinaire et toute autre décision peuvent être appliquées aux maîtres sans délai. En conséquence, l'autorité dont est investi le directeur tend à pousser l'ensemble du personnel à se conformer à l'éthique définie. Cependant, dans tous les cas, les enseignants pourraient être victimes d'injustice, sans pouvoir avoir recours à un arbitrage extérieur ou obtenir réparation au cas où ils se sentiraient lésés.
- Les mesures d'encouragement et les privilèges accordés aux enseignants, en particulier les cours supplémentaires du soir, sont une source de motivation et ont, en conséquence, un impact sur les performances. Le niveau de contrôle et la politique de résultats adoptée par l'école, combinés au vif intérêt que portent les parents au travail de leurs enfants, garantissent la vigilance des enseignants. Sans aucun doute, on attend beaucoup à la fois du personnel et des élèves. Les enseignants sont toujours conscients d'opérer dans un contexte où ils peuvent être évalués à tout moment et sans préavis.
- Du matériel pédagogique adéquat, des classes peu chargées, et l'ambiance qui règne à l'école rendent les conditions de travail sensiblement meilleures et appréciables ; en conséquence, les enseignants sont fiers d'appartenir à l'école. Parce que les écoles où ils exercent ont de bien meilleurs résultats que beaucoup d'autres écoles (de mission ou publiques) les enseignants ont tendance à acquérir un sentiment de confiance et de réussite. De fait, dans son édition du 7 avril 2003, Le Daily Observer cite les propos des enseignants étrangers dans l'une des deux écoles : « Notre école se situe parmi les meilleures écoles privées du pays grâce à notre dévouement et à un travail acharné » (page 2).
- L'étude a révélé que, paradoxalement, les écoles qui ont les meilleurs résultats en Gambie sont celles qui ne font pas l'objet d'un contrôle externe strict, mais qui s'auto-contrôlent. Elles reçoivent moins souvent la visite de

responsables du gouvernement, qu'ils soient du ministère ou des bureaux régionaux de l'éducation. Ceci tendrait à prouver qu'il peut être bien préférable de se concentrer sur la mise en place de mesures d'efficacité, de suivi et de contrôle internes plutôt que de les imposer de loin.

140. En tenant compte de ce qui a été dit précédemment, le **tableau 21** s'efforce de comparer les écoles privées et les établissements publics à partir des conclusions de cette étude et des conclusions rapportées lors des réunions du comité de pilotage de l'étude qui se sont tenues à l'issue des visites d'école.

Idées et réalités

141. Il a été surprenant de constater que ces écoles ne possédaient pas d'APE très actives, susceptibles de coordonner les discussions et les approches en matière de développement et de gestion de l'école. Cela aurait permis d'avoir un forum qui aurait pu utilement organiser des discussions entre tous les partenaires de l'école sur des questions importantes, d'arrêter ensemble des décisions, et d'exploiter ainsi les potentialités des uns et des autres.

142. Il a été, également, surprenant de constater le peu d'importance attachée aux activités extra scolaires. Bien que les enseignants affirment mettre l'accent sur le comportement, la discipline et le développement de la personnalité, il semble qu'on ait donné plus d'importance à « la préparation scolaire des élèves » en vue d'études plus poussées.

143. Ces écoles n'avaient aucune politique définie ou structurée en matière de développement professionnel de leurs maîtres. Même si la souplesse pourrait apparaître comme un avantage, au vu de l'absence de politique définie, on peut s'interroger sur la cohérence et sur le caractère systématique et progressif de leur approche. Ces établissements ne semblaient pas rechercher le changement et se contentaient du succès de leurs élèves aux examens. En conséquence, on était fidèle au passé et aux approches traditionnelles qui avaient conduit aux « réussites » obtenues au cours des années. Un enseignant s'est demandé si le niveau ne baisserait pas dans la perspective de la suppression du certificat d'études primaires qui est l'examen d'entrée dans l'enseignement secondaire. La préparation à cet examen représentait le moteur et le principe directeur de l'enseignement dans ces écoles. Qu'on le veuille ou non, les résultats aux examens constituaient le premier indicateur de l'évaluation nationale du système d'enseignement primaire dans le pays.

Tableau 21 La comparaison entre écoles publiques et privées

Ecoles privées	Ecoles publiques
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie et réglementation privées 	<ul style="list-style-type: none"> • Réglementation et contrôle publics
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation des sanctions : mise en place très rapide 	<ul style="list-style-type: none"> • Procédure bureaucratiques : seules les commissions nationales de l'éducation sont habilitées à décider du renvoi d'un enseignant. La mutation est, en général, le moyen de punir un comportement arrogant
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation/mesures d'encouragement : les enseignants peuvent assurer des cours après la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdiction d'organiser des leçons particulières à l'école • Conditions de travail, problèmes de logement, environnement social, affectations, et autres causes de frustration peuvent démotiver les enseignants

Ecoles privées	Ecoles publiques
<ul style="list-style-type: none"> • Environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage dans la région de Banjul. Les enseignants choisissent l'école où ils veulent exercer 	<ul style="list-style-type: none"> • Affectation autoritaire à l'intérieur du pays, par exemple dans des régions éloignées
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien de l'administration sur des questions professionnelles et pédagogiques ; le directeur peut choisir son personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs manquant souvent d'expérience ou de qualifications pour fournir un soutien ou des conseils professionnels ou académiques • Directeurs ayant peu ou pas de droit de regard sur la nomination de leurs enseignants
<ul style="list-style-type: none"> • Programme de développement professionnel continu 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de programme de développement professionnel dans certaines écoles
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité : les parents et le ou la propriétaire rendent les enseignants responsables des résultats des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilité pour les communautés et les parents , surtout à la campagne de contrôler l'enseignement, l'apprentissage et les résultats
<ul style="list-style-type: none"> • Lien famille/école est fort : le soutien familial des élèves est important 	<ul style="list-style-type: none"> • Incapacité des parents analphabètes et pauvres à aider les enfants à la maison ou de compléter les efforts de l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Droit à la parole de l'enfant qui est au centre du dispositif 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis des enfants rarement sollicité, sauf dans le cas d'enquêtes spécifiques
<ul style="list-style-type: none"> • Interventions du propriétaire primordiales et fermes 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'autorité pour la communauté d'intervenir au sein de l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Discipline et attentes élevées pour le personnel et les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats médiocres pouvant conduire à la résignation ou à l'indifférence ; en conséquence, on n'attend pas grand chose
<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance à une communauté : les relations enseignant/parents et enseignants/élèves contribuent à la construction d'une « communauté d'apprentissage » pour tous au sein de l'école sans tenir compte du statut des uns et des autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Priorité donnée à l'intégration : dans certaines écoles, « le concept d'école de base » n'est ni bien compris ni bien concrétisé : les écoles rurales ne peuvent mettre en place des partenariats avec d'autres écoles et appartenir à une même communauté, sauf lorsque cela vient de l'extérieur, par exemple lors de regroupements à l'occasion d'ateliers
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation possible des nouvelles technologies dans l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Restrictions en alimentation électrique et en moyens rendent impossibles/difficiles l'utilisation des nouvelles technologie dans l'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> • Les registres sont à jour et employés durant les cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Indifférence et négligence fréquentes concernant les registres. Les programmes de travail sont mal préparés et les registres souvent mal tenus
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation combinée et souple de différentes techniques pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation majoritaire de la méthode du « cours magistral » - les enseignants sont la source du savoir
<ul style="list-style-type: none"> • Comportement du maître, confiance en soi et fierté sont positifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement du maître laissant beaucoup à désirer : confiance et sentiment de fierté mis à mal

144. Cette étude montre que les enseignants retirent plus de satisfaction de leur travail dans les écoles privées grâce à l'environnement, aux ressources, aux conditions de l'enseignement, au type d'élèves qui y sont admis et à la façon dont ils sont perçus à l'extérieur. Un suivi minutieux, la responsabilité, les attentes dont ils sont l'objet sont des

facteurs ou des éléments qui dynamisent les performances des élèves et des enseignants. De fait, l'autosatisfaction n'est pas de mise, ici.

145. Il est important de noter que l'étude contredit l'idée que dans les écoles africaines le milieu familial ne constitue pas un facteur important dans les résultats scolaires ou l'efficacité de l'école. Le milieu familial, les intrants et le soutien donnés aux élèves chez eux semblent y contribuer de manière significative. Une enseignante en a fourni l'illustration lorsqu'elle a dit que les élèves issus de famille où l'anglais était utilisé réussissaient mieux en rédaction que les autres élèves. Toutefois, il est intéressant de noter que ces enfants étaient issus de familles Mandingues.

5.3.3. Conclusion

146. On peut se poser la question de savoir si ces écoles privées peuvent être considérées comme plus efficaces que les établissements publics qui recrutent les enfants de familles défavorisées et qui pourtant parviennent à avoir un impact sur la vie de leurs élèves. En d'autres termes, si la valeur ajoutée par ces écoles était prise en considération par rapport à l'importance de ce que ces élèves apprennent à l'extérieur de l'école, il serait intéressant de chercher à voir lequel de ces deux secteurs- le public ou le privé- est relativement plus efficace. Comme l'explique Farrel :

« c'est à la valeur ajoutée à l'apprentissage par... des facteurs liés à l'école que se réfère l'efficacité scolaire, cette portion d'acquis que l'on peut, raisonnablement attribuer au processus lui-même » (1989, p 29-30)

147. **Davies et Harber** (1997) notent aussi que :

« On s'attend à ce qu'une bonne école ait de grandes ambitions pour ses élèves ; mais ces attentes peuvent résulter de la présence de bons élèves sur plusieurs années susceptibles de donner des résultats très louables – ainsi qu'on peut en observer dans des écoles d'excellence ou élitistes. » (p. 29)

148. Etant donné qu'elles sont mieux organisées et que les notes aux tests déterminent la réussite sans tenir compte des éventuels facteurs externes qui ont pu contribuer à ces résultats, il y a de bonnes raisons de penser que les écoles privées sont efficaces en matière de réussite scolaire. On affirme cela avec prudence, après avoir noté que

149. « Dans le domaine de la recherche sur l'efficacité, la première décision à prendre concerne les résultats sur lesquels on fera porter l'évaluation et la comparaison. Choisir n'est pas une activité innocente. La tendance à choisir « ce qui est mesurable » conduit nécessairement à se concentrer sur les résultats aux examens et aux tests ; cela implique que le premier devoir de l'école est de conduire le plus grand nombre d'élèves au succès aux examens. ». (Davies et Harber, p.27)

150. Sans doute faudrait-il conduire une autre étude qui analyserait en profondeur les effets à long terme de l'école dans d'autres domaines, tels que « comment à partir des élèves fabriquer de « bons » citoyens actifs et prospères ? ».

5.3.4. Recommandations

151. Enfin, voici quelques recommandations, destinées plus particulièrement aux décideurs et aux gestionnaires :

- Le corps enseignant représente une variable significative dans le processus d'apprentissage ainsi que dans l'efficacité de l'école. La qualité de l'enseignement dépend, donc, de la qualité des enseignants, en terme de formation, d'engagement, de droiture dans le comportement et de réputation académique. Le recrutement des enseignants, la formation des maîtres, la promotion et le développement professionnel ne devraient être considérés comme allant de soi dans les écoles publiques, mais comme des questions dont les décideurs devraient s'occuper.
- Il se pourrait qu'une aide pour faciliter un suivi et un contrôle externes ne soit pas aussi efficace que des mesures facilitant l'efficacité interne et l'assurance de la qualité au sein de chaque école. Des mesures d'encouragement, la satisfaction professionnelle et de meilleures conditions de travail peuvent accroître la motivation des enseignants et par la même occasion le rendement et les résultats scolaires.
- Les politiques scolaires devraient être plus flexibles pour permettre aux directeurs d'école d'expérimenter et de mettre en œuvre leurs idées et leurs convictions en matière d'éducation. Les chefs d'établissement devraient être des éducateurs par choix. Qui doivent fournir une orientation, un « leadership » fort et maintenir un cap bien défini avec des objectifs communs pour l'ensemble du personnel.
- Les communautés et les parents devraient se rapprocher des écoles afin d'apporter leur appui, de compléter les efforts de l'école et renforcer le sens des responsabilités des enseignants.
- On devrait fournir aux écoles les équipements de base qui les rendent sûres, attractives, fonctionnelles et passionnantes, et encourager les élèves à apprendre avec ou sans le soutien de l'enseignant.
- On devrait aider les directeurs à identifier les facteurs et les caractéristiques associés à un enseignement efficace et en fin de compte à s'évaluer de manière systémique et dans la durée afin de s'améliorer. A cet égard, l'évaluation devrait fournir des informations sur l'efficacité des écoles et leurs classements selon ces critères.

5.4. Chefs d'établissement

152. Les entretiens avec les chefs d'établissement visaient à évaluer les styles de gestion pratiqués dans les deux établissements privés afin de découvrir les facteurs d'efficacité de ces écoles qui garantissaient de si bons résultats. Comme le souligne l'analyse documentaire, c'est le directeur qui définit l'atmosphère de son école et qui sera seul responsable de ce qui apparaît comme le succès ou l'échec de son établissement. (Pamela et al. 1992)

153. Deux directeurs ont participé à cette étude. L'un d'entre eux est un enseignant titulaire d'un diplôme universitaire, avec 18 années d'ancienneté et l'autre est un enseignant qualifié, avec 32 années d'ancienneté, tous deux de nationalité gambienne. Tous les deux ont enseigné dans les établissements publics, l'un d'eux ayant

aussi enseigné dans une école de mission. L'un des deux directeurs est chargé des niveaux primaire et secondaire et a deux adjoints dans l'établissement. L'autre est à la tête d'un établissement primaire

154. Au cours des entretiens, les questions ont essentiellement porté sur les facteurs suivants, qui seront utilisés lorsqu'on analysera les conclusions de l'étude :

- Le choix de l'établissement
- Les ressources et les mesures d'encouragement
- L'enseignement et l'apprentissage
- L'utilisation du temps scolaire
- Les méthodes d'enseignement
- Le soutien et le contrôle de la gestion
- Les liens entre l'APE et la communauté

5.4.1. Conclusions et analyses

Choix de l'établissement

155. Les directeurs interrogés ont choisi d'exercer dans un établissement privé, parce qu'on retire plus de satisfaction à enseigner dans ce type d'établissement. Les problèmes de gestion y sont en général moins lourds en ce qui concerne les ressources, les enseignants et les élèves. Toutefois, ils avaient des avis différents. Selon l'un d'eux, le manque de ressources et les classes surchargées peuvent représenter, dans les établissements publics, une gêne que seule l'ingéniosité du directeur peut alléger. L'autre pense, toutefois, que les élèves sont partout les mêmes et seuls les talents de gestionnaire du directeur font la différence. Il est, par ailleurs, apparu que la participation des parents aux activités scolaires concourait à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi qu'à l'amélioration de l'école en général, comme l'a expliqué l'un des directeurs :

156. « Dans l'établissement public que je dirigeais alors, des élèves sont arrivés 1er et 2nd dans un examen organisé conjointement par l'établissement que je dirige aujourd'hui et l'établissement que je dirigeais alors. Ces résultats se sont reproduits lors de l'examen national d'entrée dans le cycle secondaire la même année, où des élèves de mon établissement ont obtenu les 1ère et 2ème places. »

Ressources et mesures d'encouragement

157. Les salaires que perçoivent les directeurs sont un peu plus élevés dans les établissements privés, mais selon les directeurs interrogés la différence n'est pas très importante. Toutefois, l'un des directeurs a insisté sur les mesures d'encouragement dont il bénéficiait, telles que des prêts sans intérêt. Mais ils ne peuvent pas donner les leçons supplémentaires payantes dispensées par les autres enseignants dans l'après-midi.

158. Les deux directeurs ont déclaré que les établissements privés avaient plus de ressources que les établissements publics et de mission où ils avaient exercé précédemment. Les propriétaires commandent les manuels et les revendent aux élèves. Dans ces établissements, les parents sont disposés à acheter tout le matériel nécessaire et même du matériel supplémentaire. Il est manifeste, d'après les entretiens avec les directeurs, qu'ils sont heureux de l'abondance des ressources. L'un d'eux a expliqué :

« Le bon côté dans cet établissement c'est que nous avons les livres, le papier, les feutres etc. et tout ce dont nous avons besoin. Les livres sont disponibles à la vente dans la librairie à l'intérieur de l'établissement et sont importés par le propriétaire et tous les parents sont disposés à les acheter ».

159. La présence d'une bibliothèque ou de rayonnages dans le bureau du directeur où des livres de lecture et des ouvrages de référence étaient à la disposition des élèves et des enseignants était perçue par les deux directeurs comme un apport utile à l'enseignement et à l'apprentissage. L'un des établissements possède une bibliothèque à la disposition des enseignants située dans la partie lycée de l'établissement, alors que dans les deux établissements, faute d'une bibliothèque, on pouvait trouver des ouvrages dans le bureau du directeur.

« Nous n'avons certes pas de bibliothèque, mais nous avons des étagères de livres à la disposition des élèves et des enseignants, ainsi que beaucoup de matériel scolaire et pédagogique ».

5.4.2. Enseignement et apprentissage

160. Une caractéristique remarquable dans les deux établissements est l'attention particulière donnée à la préparation des leçons. Le directeur, épaulé par les enseignants chevronnés, vérifie que les enseignants préparent bien leurs leçons. Dans l'un des établissements, le directeur est secondé par deux adjoints dont le rôle consiste à assurer le suivi du travail des enseignants et à accomplir des tâches administratives et de gestion. Cela s'ajoute au suivi assuré par les enseignants chevronnés, ce qui est le cas dans les deux établissements. Ainsi que l'a expliqué l'un des directeurs :

« Ce trimestre, j'ai vérifié deux fois la préparation des leçons. J'ai aussi ramassé les cahiers des élèves et j'ai vérifié la fréquence des devoirs, la qualité des corrections et la tenue des cahiers. J'ai aussi assisté à des cours et prodigué des conseils ».

161. Cela prouve que, dans ces établissements, il existe un suivi et un contrôle permanents. Ceci n'existe pas dans la plupart des établissements publics. Le rapport du SQAD sur l'inspection (2000) révèle que dans la plupart des établissements publics inspectés les enseignants chevronnés, les directeurs adjoints et les directeurs n'assurent pas le suivi du travail des enseignants dans leurs établissements.

Utilisation du temps scolaire

162. Dans ces établissements, les horaires sont identiques à ceux des établissements publics. La seule différence réside dans l'absence du double flux. A noter également que, dans ces deux établissements privés, les élèves ont, au moins, deux heures d'études dirigées par jour et que ceci se déroule au sein de l'établissement et sous la surveillance des maîtres de la classe qui, pour ce faire, bénéficient de mesures d'encouragements de la part de l'établissement et des parents. Cela est absent de la plupart des établissements publics, bien que cela existe parfois dans les établissements de mission.

Méthodes pédagogiques

163. Les directeurs des deux établissements ont confirmé que les enseignants employaient différentes stratégies selon les besoins. Dans l'un des deux établissements, les élèves sont repartis selon leurs capacités et la différenciation est la clé du succès dans

cet établissement. On accorde à chaque élève une attention particulière et ainsi la progression des meilleurs élèves n'est pas ralentie. Cette méthode recueille l'approbation de Wringe (1989) ; d'après lui, il est raisonnable de penser que lorsque enfin les élèves sont capables de travailler avec toute une panoplie d'éléments et qu'ils mettent de l'enthousiasme à le faire, il ne faut surtout pas laisser passer cette occasion. Cela ne se pratique pas dans les établissements publics. Les classes surchargées ne permettent pas aux enseignants de faire appel à une pédagogie différenciée. Peut-être faudrait-il se pencher sur le problème des classes surchargées dans ces établissements. Comme l'a fait remarquer un de ces directeurs :

« Ici, on répartit les élèves selon leurs capacités. Cela permet à l'enseignant de « pousser » les meilleurs élèves. Lorsque j'exerçais dans un établissement public, c'était ma politique ».

164. Sur cette même question, l'autre chef d'établissement estime qu'on devrait attendre que les élèves à apprentissage lent se mettent au niveau avant de les faire passer dans la classe supérieure : c'est la pratique dans son établissement.

165. On évalue les élèves, grâce à des tests et des examens. Dans les deux établissements privés, on travaille régulièrement. Dans l'un d'eux, le directeur relevait les cahiers des élèves pour vérifier le travail effectué. Cela s'ajoute au contrôle exercé par les enseignants chevronnés. Dans l'autre établissement, le directeur faisait vérifier le travail par ses deux adjoints, assistés par des enseignants chevronnés. On tient des registres sur les progrès effectués par les élèves, et on demande aux enseignants d'être plus vigilant avec les élèves faibles.

5.4.3. Soutien et contrôle par la direction de l'établissement

166. Une caractéristique est apparue de façon claire dans notre étude : le suivi est régulièrement effectué dans les écoles privées. Les directeurs sont très vigilants et les enseignants en sont très conscients et ne transigent pas avec la qualité. Cela n'existe pas dans les établissements publics, ainsi que l'a affirmé l'un des directeurs.

« J'ai dû renvoyer trois de mes enseignants parce qu'ils ne faisaient pas leur travail. L'un d'eux était toujours absent sous des prétextes divers ; tandis que les deux autres ne faisaient aucun travail sérieux en classe. »

167. Cela prouve que les directeurs d'établissements privés savent ce qui se passe dans chaque cours et peuvent évaluer leurs enseignants en ce qui concerne la qualité de leurs leçons. Est-ce que la même chose intervient dans un établissement de mission ou public ? Un autre point intéressant à noter, c'est qu'ils ont le pouvoir de renvoyer des enseignants incompetents. Est-ce que les établissements de mission ou publics devraient revoir les pouvoirs du directeur ?

168. Les deux chefs d'établissement consultés occupent des postes clés dans la gestion des établissements. Ils sont les principaux conseillers des conseils d'administration des établissements privés.

169. Au niveau de l'établissement, les responsabilités sont partagées et chaque enseignant participe à l'administration de l'établissement et les rôles sont bien définis.

« Oui, nous jouons tous un rôle différent. J'ai ma responsabilité et les autres enseignants ont la leur »

« Oui, un grand rôle. Je suis le conseiller du conseil d'administration et du comité d'établissement. Mon adjoint et les autres enseignants m'aident à gérer l'établissement ».

170. Wilby (1988) souligne que le refus des directeurs les plus âgés de partager le pouvoir nuit au rôle de l'administration des établissements. On peut affirmer ici que, dans ces deux établissements privés, les responsabilités assumées par les enseignants sont un facteur d'efficacité.

171. De même, Paisey (1992, p. 4) affirme clairement que : « Aucun chef d'établissement n'est capable bien tenir les commandes s'il ne sait pas déléguer la plupart de ses responsabilités ».

Liens entre APE et communauté

172. L'étude sur les deux écoles a fait clairement ressortir que, bien que les enseignants puissent être tenus responsables de ce qui se passe dans leurs classes, les parents n'ont toutefois pas le pouvoir de rendre un enseignant responsable des résultats médiocres de leurs enfants. Ils ont aussi un rôle à jouer dans les résultats de leurs enfants, selon les deux directeurs. La déclaration suivante de l'un des directeurs explique très bien ce point de vue :

« Ils (les parents) sont conscients que nous sommes les experts. Nous les invitons dans l'établissement chaque trimestre et pour la « Journée portes ouvertes ». Ils ont tout loisir de visiter les classes et de parler aux maîtres. Nous avons une politique d'accueil et les parents sont libres de visiter l'établissement quand ils veulent et de nous proposer leurs suggestions ».

5.4.4. Opinions des directeurs

173. Puisque le point de vue des directeurs va jouer un rôle important dans les conclusions de l'étude, il est essentiel de recueillir leur sentiment sur ce que doivent être un « directeur efficace » et un « établissement efficace ». Ceci présente quelques avantages, car cela ajoutera du poids aux conclusions. Selon eux, un directeur :

- Contrôle
- Assure le suivi
- Conseille
- Laisse aux enseignants assez de liberté pour des initiatives dans leur travail
- Cherche à obtenir des résultats scolaires de qualité.

174. Les facteurs suivants garantissent l'efficacité de l'école :

- La disponibilité des ressources
- Un environnement favorable
- Un enseignement et un apprentissage de qualité
- Des liens solides avec la communauté
- Des élèves disciplinés
- Des enseignants dévoués et travailleurs.

175. Tous les facteurs qui ont été mentionnés plus haut sont des facteurs d'efficacité de l'école et puisque les opinions des deux directeurs vont dans le même sens, on peut en déduire que ces directeurs adoptent la même politique.

176. Une autre remarque a été faite par l'un des directeurs au sujet du rôle du ministère de l'Éducation qui, selon lui, devrait apporter aux établissements privés une aide en matière de locaux. L'autre a regretté que les établissements privés n'aient pas le loisir de proposer d'autres examens en plus des examens nationaux, étant donné que les élèves ne devraient pas se limiter à ce qui existe en Gambie, dans la mesure où ils seront exposés aux défis du monde extérieur.

5.4.5. Discussion

177. Le directeur définit l'atmosphère de son établissement et risque d'être le seul responsable de ce qui est perçu comme le succès ou l'échec de son établissement (Pamela et al 1992). Cela implique que la bonne gestion d'un établissement est un des facteurs de son efficacité. Les facteurs à l'œuvre dans les deux établissements pourraient être appelés facteurs d'efficacité.

178. Un trait particulier de ces deux établissements est que la plupart de leurs ressources sont d'origine interne grâce aux droits d'écologie et à d'autres droits acquittés. Un petit pourcentage provient aussi d'autres sources comme les ONG et l'aide apportée par les missions religieuses. Dans les deux établissements, l'administration fournit toutes les ressources nécessaires et, d'après les directeurs, les établissements sont bien dotés.

179. L'étude révèle que les établissements privés sont bien dotés et que l'administration déploie de grands efforts pour donner aux enseignants tout ce dont ils ont besoin pour leur travail. Le chercheur, dans les classes qu'il a pu observer, a constaté la disponibilité de ces ressources. Tel n'est pas le cas dans la plupart des établissements publics et dans certains établissements de mission où les ressources sont limitées et, quand elles sont disponibles, sont sous-utilisées. Cela apparaissait de façon nette dans le rapport MLA.

180. Dans les deux établissements, les enseignants qui ne répondaient pas aux attentes, recevaient un préavis d'un mois et étaient renvoyés. Dans ces deux établissements, on ne plaisantait pas avec la qualité de l'éducation dispensée. Les enseignants sont responsables des résultats médiocres des élèves et sont donc réprimandés ; le contrôle du travail des élèves et les observations de classe effectuées par le directeur permettaient une telle vérification. Dans les établissements publics, les directeurs ne sont pas habilités à renvoyer un enseignant. Ils peuvent faire un rapport sur un enseignant incompetent, mais leur pouvoir se limite à cela.

181. Le développement professionnel du personnel est une des principales caractéristiques des deux établissements, bien qu'il n'existe aucune preuve écrite d'un programme de développement professionnel. Cependant, on a pu constater que les deux établissements organisaient des ateliers de développement professionnel au moins une fois par trimestre. Selon le directeur, l'objectif principal consiste à former les enseignants et à améliorer leur niveau. En plus de ces ateliers, les établissements participent aussi à tous les programmes de formation continue. Cela constitue un indice de la formation permanente en méthodologie que reçoivent les enseignants des établissements privés. Il s'en suit donc que les enseignants des établissements privés reçoivent davantage de formation continue que ceux des établissements publics.

182. Contrairement aux établissements publics et de mission, les établissements privés examinés dans cette étude ne pratiquent pas le double flux et, en conséquence, ils gagnent trente minutes supplémentaires que les établissements à double flux perdent par

suite du passage d'un flux à l'autre. Cela fait un grand nombre d'heures par semaine et par an. Le temps en « présentiel » est plus élevé dans les établissements privés et on peut penser que cela a un effet positif sur la qualité. Si l'on tient compte du fait que certains établissements publics, particulièrement ceux de 3ème catégorie (dont les effectifs dépassent 3000 élèves) fonctionnent avec des classes à double flux, il est normal que le temps « en présentiel » dans ces établissements soit moins important et que cela ait des conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans les établissements de mission où cela se pratique, on rattrape le temps perdu en demandant aux élèves de venir les samedis. Il est intéressant de mentionner le « facteur enseignant » en terme de productivité. Si l'on considère que, dans les établissements publics ou de mission, les enseignants travaillent de 8 h à 18 h 30, on peut s'interroger sur le travail effectué par les enseignants. Il n'y a aucun doute que cela représente une très longue journée de travail, surtout dans les établissements où les classes sont souvent surchargées.

183. Les problèmes dont les deux chefs d'établissement se plaignaient étaient l'attitude de laisser aller et le manque de conscience professionnelle des enseignants, surtout dans les établissements publics. Tous les deux estimaient que le directeur, dans les établissements publics, devrait avoir le pouvoir de recruter et de renvoyer les enseignants. De cette façon, estimaient-ils, les directeurs seraient pleinement aux commandes de leur établissement, ce qui aurait, un impact sur la qualité.

5.4.6. Idées et réalités

184. On aurait pu penser que les bons salaires offerts dans les établissements privés pouvaient pousser les enseignants à aller dans ce type d'établissement. L'étude a montré que ce qui motive les enseignants, c'est plus le niveau de satisfaction qu'ils retirent de leur travail que le niveau du salaire. Cela confirme que si l'environnement est « porteur » l'enseignant réussira mieux.

185. Dans ces deux établissements, il n'existe aucune charte écrite. Leur but est d'apprendre à leurs élèves à s'adapter à la société à laquelle ils appartiennent : développement sur les plans académique, social, moral et physique. Toutefois, cette étude montre que c'est l'aspect académique qui est privilégié. Contrairement à ce qui se passe dans les établissements publics ou de mission où l'on cherche à faire passer le plus grand nombre d'élèves, ici, les passages de classe se font au mérite. Par ailleurs, les élèves les plus doués ne sont pas freinés. Ils avancent plus vite.

186. La discipline est une priorité pour les deux établissements. Ils ont mis en place un ensemble de règles et de règlements auxquels les élèves doivent obéir. Ces textes leur sont remis lors de leur inscription. Les deux chefs d'établissements ont le sentiment que, sans discipline, on ne peut pas obtenir un enseignement et un apprentissage de qualité. L'administration de l'établissement élabore ces règles que les parents approuvent en réunion du comité d'établissement. Cela évite que les parents puissent s'opposer au règlement.

187. L'un des deux établissements a élaboré un programme de développement ambitieux, même s'il n'est pas écrit. Dans l'autre établissement, cela se limite au programme de développement professionnel en faveur des enseignants. Il est intéressant de noter que les parents, dans l'un des établissements, participent à ce programme. Cela prouve que l'établissement travaille de concert avec les parents, même si les directeurs se plaignent que les APE ne sont pas très actives. Dans la plupart des établissements scolaires gambiens, l'idée que l'on se fait d'une APE active consiste à la voir récolter des fonds et autres activités d'ordre social.

188. La qualité est la priorité dans les deux établissements. L'étude a montré que les enseignants préparaient bien leurs cours. Dans un des établissements, ils préparent des fiches tous les jours, dans l'autre ils font un compte-rendu journalier. Ces documents sont contrôlés par l'administration. Un contrôle continu du travail des élèves est aussi effectué par les maîtres au niveau de la classe et par les enseignants chevronnés et le chef d'établissement, ce qui constitue un contrôle externe. De bons résultats aux examens sont aussi une priorité.

189. Une conclusion qui est aussi très intéressante est le fait que les chefs d'établissement ont le pouvoir de renvoyer les enseignants incompetents, ou qui ne donnent pas satisfaction.

5.4.7. Conclusion

190. Il est intéressant de noter que cette étude a montré que la plupart des facteurs de l'efficacité de l'école que l'on trouve dans l'analyse documentaire sont présents dans les deux établissements privés étudiés. D'ailleurs, on peut estimer que certains de ces facteurs contribuent aux bons résultats obtenus par ces établissements, mais il est clair que le principe sous-jacent est que ces établissements sont dirigés par des personnes possédant de grandes qualités de gestionnaire.

5.4.8. Recommandations

191. Si l'on considère que les capacités de gestion du directeur peuvent faire la différence dans les performances de son école, il est souhaitable que tout directeur puisse, avant de prendre son poste, bénéficier d'une formation en matière de gestion et que ceux qui sont déjà en poste sans avoir reçu de formation en suivent une.

192. L'étude a montré que la disponibilité des ressources favorise l'amélioration de la qualité de l'école. Il est souhaitable que les établissements publics reçoivent une quantité suffisante de matériel scolaire et pédagogique, surtout des manuels et des livres supplémentaires.

193. Il est important que les enseignants des établissements publics signent un contrat de travail avec le directeur et que ce dernier ait le droit de conseiller le renvoi de tout enseignant qui faillirait à sa tâche. Cela obligerait les enseignants des établissements publics à plus de dévouement.

194. La question du suivi et du contrôle dans les établissements publics devrait être prise au sérieux. Ce point a été noté dans de nombreux rapports d'inspection et les inspecteurs ont même envoyé des formulaires aux écoles à l'intention des enseignants chevronnés, afin qu'ils puissent assurer le suivi de leurs jeunes collègues.

5.5. Elèves

5.5.1. Introduction

195. Quatorze élèves (7 garçons et 7 filles) ont participé à cette étude, et les questions auxquelles ils ont répondu visaient à fournir des renseignements sur leur milieu ; sur la disponibilité des ressources dans leurs établissements ; sur l'enseignement et l'apprentissage ; sur leurs idées en matière d'éducation. Les entretiens ont été menés de façon méthodique et individuelle dans une des deux écoles privées qui avaient été choisies dans la région de Banjul.

196. Quatre des élèves interrogés étaient en Grade 1 (CP1), quatre en Grade 2 (CP2), deux en Grade 4 (CE2), deux en Grade 5 (CM1) et deux en Grade 6 (CM2). Leurs parents sont, plutôt dans les affaires, directeurs, secrétaires, fonctionnaires et employés ; un seul parent travaille à l'étranger. On peut en déduire que les élèves interrogés appartiennent plutôt à des familles socio-économiquement favorisées.

5.5.2. Attitudes des élèves à l'égard de l'école

197. Plus les élèves aiment l'école, plus ils sont susceptibles d'y aller régulièrement. Cette partie analyse les attitudes des élèves à l'égard de leur école et de quelle façon elles peuvent avoir un impact sur leur apprentissage.

Ce que les élèves aiment ou n'aiment pas

198. Tous les élèves ont affirmé qu'ils aiment leur école parce que les enseignants et les élèves travaillent avec acharnement ; parce que leurs professeurs sont bons et parce que les élèves obtiennent de bons résultats aux examens (PSLCE en anglais).

199. Toutefois, la plupart des élèves ont affirmé qu'ils détestaient que l'on détériore les salles de classe, toute forme d'indiscipline chez les élèves et les châtiments corporels.

200. Ces conclusions sont cohérentes avec celles fournies par l'étude MLA (DOSE 2000). Les élèves des établissements privés aiment les enseignants et les élèves travailleurs. Ils détestent cependant l'indiscipline chez les élèves ainsi que l'a aussi montré l'étude MLA, qui a, par ailleurs, montré que les élèves détestent les bagarres, les comportements brutaux et les châtiments corporels.

Inquiétude des élèves face à l'absence d'un enseignant

201. Tous les élèves ont indiqué qu'ils travaillent tout seuls, ont parfois des cours donnés par des maîtres remplaçants et sont surveillés par le maître d'une classe voisine. Cela suggère que les élèves, dans les établissements privés, exercent un contrôle vigilant, qu'un suivi des classes est effectué et qu'on veille à ce que l'apprentissage ne soit pas perturbé.

5.5.3. Ressources et conditions de travail

202. De façon générale, les élèves se félicitent des ressources de leur établissement. Ils ont tous indiqué que l'établissement leur fournit livres, manuels, crayons, et.. et qu'on peut acheter les manuels entre 300 et 400 dalasi. Ils ont tous indiqué que le matériel scolaire fourni a été utile. Ces conclusions sont très différentes de celles données par l'étude MLA sur les établissements publics ou de mission, dans lesquels 50 % des élèves n'ont pas de manuels complémentaires pour les matières principales.

Matériel scolaire

203. Tous les élèves ont indiqué que leurs parents achètent les cahiers, les manuels, l'équipement pour les mathématiques, les crayons etc.. Les parents achètent tout le matériel qu'ils estiment être utile pour leurs enfants.

Existence d'une bibliothèque scolaire

204. Tous les élèves ont indiqué que leur école ne dispose pas d'une bibliothèque, mais qu'ils peuvent trouver des livres de lecture dans le bureau du directeur.

205. Les élèves ont déclaré qu'il leur serait agréable d'avoir une bibliothèque. Il est apparu que les établissements privés étaient mieux dotés que les établissements publics ou de mission, où, comme on l'a dit plus haut, 50 % des élèves manquent totalement de manuels complémentaires (MLA 2000).

5.5.4. Enseignement et apprentissage

Cours de soutien

206. Tous les élèves ont déclaré que les enseignants donnaient des leçons supplémentaires après la classe (à la fois à l'école et à la maison). Ils ont indiqué que leurs parents prenaient toujours en charge le coût de ce soutien (rattrapage, devoirs, travail élargi à d'autres domaines).

Comment les élèves perçoivent leurs maîtres

207. Ils considèrent, en général, que leurs enseignants sont bons, attentifs à leurs besoins et font preuve de patience.

Comment les élèves perçoivent le directeur

208. Tous les élèves ont affirmé que leur directeur était un bon et gentil directeur, et qu'il les encourageait dans leur travail. Un élève a même ajouté que le directeur était excellent. Il est clairement apparu que l'environnement scolaire dans les établissements privés est plus favorable que dans les établissements publics et de mission.

5.5.5. Gestion et gouvernance

209. Tous les élèves considèrent qu'une école est bonne lorsqu'on y donne un bon enseignement, que les enseignants y font du bon travail, que les élèves sont aidés et qu'on les encourage à apprendre. Cela contraste avec les établissements publics et de mission où 43,6 % des élèves aiment l'école parce qu'ils y ont des amis, tandis que, seulement 35 % s'y plaisent parce qu'ils estiment que c'est une bon établissement (MLA 2000).

210. Tous les élèves ont déclaré que leurs parents s'intéressaient à la vie de l'établissement et que la majorité des parents assistaient aux réunions de l'APE . La plupart des élèves ont fait part de leur aversion à l'égard des bagarres à la sortie de l'école. Un élève a même mentionné le besoin de bien s'alimenter pour bien travailler.

5.5.6. Analyse

211. Les élèves constituent une variable importante dans la recherche sur l'efficacité et l'amélioration de l'école. On peut supposer que un tempérament et des prédispositions pour les tâches d'apprentissage ont une influence sur la réussite scolaire (MLA 2000). L'opinion des élèves sur l'éducation ne va pas de soi. Les élèves participant à l'étude sont dans l'éducation de base d'un établissement privé. Les conclusions d'études précédents ont été corroborées et analysées.

212. Parmi les facteurs qui contribuent à la réussite des élèves dans les établissements privés participant à l'étude, on trouvera, ci-après les plus marquants :

213. Les élèves sont issus de familles de milieu socio-économique relativement favorisé et vivent en zone urbaine (Région de Banjul). Les élèves de ce milieu ont tendance à mieux réussir que leurs camarades fréquentant les établissements publics ou

de mission. Ainsi les résultats des établissements privés, comme on l'a vu dans l'étude MLA, corroborent les conclusions du NAT (2002).

214. L'attitude des élèves envers l'éducation qu'ils reçoivent a également fait l'objet d'une enquête. Tous les élèves aiment leur école, parce qu'ils pensent que les maîtres et les élèves travaillent bien. Les enseignants sont de bons enseignants et les élèves ont de bons résultats aux examens. Cela n'est pas surprenant compte tenu de l'attitude positive des élèves envers l'école et leur aversion inébranlable pour toute forme d'indiscipline et de châtiments corporels. Le niveau de contrôle effectué par les enseignants et l'inquiétude des élèves face à l'absence d'un enseignant sont un élément de motivation et ont un impact sur les résultats. Les élèves des établissements privés ont, sans aucun doute, des ambitions plus grandes que ceux des établissements publics ou de mission.

215. Le matériel scolaire adéquat (par exemple, les cahiers, les manuels, les crayons, etc..) fourni par l'école et les parents rend les conditions d'apprentissage plutôt meilleures que dans les établissements publics ou de mission. Un aspect important des établissements privés, c'est qu'ils ont plus de ressources que d'autres types d'établissement en Gambie.

216. Le soutien et les cours particuliers payés par les parents sont une source de motivation et les élèves ont tendance à acquérir un sentiment de confiance et de fierté. La façon dont ils perçoivent leurs enseignants et leur directeur suggère que leur environnement scolaire est relativement plus favorable que dans les établissements publics ou de mission.

217. On a analysé la façon dont les élèves perçoivent ce qu'est un bon établissement scolaire et leurs commentaires sur leur propre établissement. Tous les élèves estiment qu'un bon établissement est un lieu où l'apprentissage est efficace et où on aide et encourage les élèves à apprendre. Ils pensent également qu'une bonne école devrait avoir un environnement sympathique et agréable.

218. Tous les élèves ont déclaré que leurs parents s'intéressaient à la vie de l'établissement et participaient aux réunions de l'APE. L'établissement a une APE active, susceptible de coordonner les discussions et les approches en matière de développement et de gestion de l'établissement.

5.5.7. Conclusion

219. L'étude montre que les bons résultats obtenus par les élèves des établissements privés tiennent à plusieurs facteurs tels que : l'environnement scolaire, les ressources, les conditions d'enseignement, le type d'élève, un contrôle minutieux, la responsabilité de tous les acteurs, les attentes élevées et l'image de l'établissement. Le milieu familial, les intrants et le soutien apportés par les familles semblent aussi y contribuer de façon significative.

5.5.8. Recommandations

220. A partir des analyses précédentes, on peut formuler, afin d'améliorer les résultats des élèves en Gambie, les recommandations suivantes :

- Quel que soit l'emplacement de l'établissement, il faudrait y nommer un nombre suffisant d'enseignants qualifiés, lesquels devraient être encouragés à donner le meilleur d'eux-mêmes.

- Il conviendrait de mettre en œuvre des politiques nouvelles visant à attirer et retenir les enseignants qualifiés.
- Les responsables du ministère de l'Éducation devraient faire en sorte que les facteurs d'efficacité de l'école tels qu'ils ont été identifiés dans les établissements privés puissent être présents dans tous les autres types d'établissement.

5.6. Parents

5.6.1. Introduction

221. Douze parents dont les enfants fréquentaient les deux établissements privés de la région de Banjul ont été collectivement interrogés en deux groupes égaux. Le but de l'exercice était de savoir ce que pensaient les parents des problèmes de l'efficacité de l'école et de leur participation à la vie de l'école. Le tableau 22, ci-dessous, indique l'âge et le milieu socio-professionnel dans chacun des établissements :

Tableau 22 Age et profession des parents

Etablissement A		Etablissement B	
Age	Profession	Age	Profession
55	Homme d'affaires	43	Analyste informatique
40	Employé	48	Secrétaire
34	Employé	39	Charpentier
55	Ingénieur	38	Femme d'affaires
37	Femme au foyer	46	Secrétaire
38	Directeur	32	Enseignant retraité

5.6.2. Conclusion et analyse

Choix de l'établissement

222. Le choix des parents pour un établissement privé est influencé par un certain nombre de facteurs, tels que :

- Bonnes notes obtenues aux examens nationaux
- Proximité du domicile
- Absence d'un système de double flux
- Statut, expérience et dévouement des enseignants
- Conscience professionnelle des enseignants
- Souci du respect de la discipline.

223. Cinquante pour cent des parents interrogés estiment que les enseignants des établissements privés sont meilleurs et que, par conséquent, les élèves ont de meilleurs résultats que dans les établissements publics. Le choix d'environ 68 % des parents est influencé par le fait que ces établissements ne pratiquent pas le système du double flux et

que, contrairement aux établissements publics, les enseignants n'ont pas un emploi du temps surchargé avec des journées de travail se terminant à 18 h 30.

224. En ce qui concerne le double flux, les parents interrogés ont, par ailleurs, exprimé leur désapprobation :

« les enseignants sont des êtres humains :s'ils sont fatigués ils sont moins efficaces et de ce fait l'enseignement et l'apprentissage s'en ressentent ».

225. Un autre parent a affirmé :

« nous ne voulons pas que nos enfants soient les victimes du double flux ».

5.6.3. Ressources

226. L'efficacité de la contribution parentale au travail scolaire des enfants est un facteur d'amélioration des résultats scolaires. Toutefois, cela n'est pas apparu dans l'enquête auprès des parents, mais est clairement ressorti des entretiens avec les enseignants et les directeurs. Sur les douze parents, aucun n'a mentionné son rôle dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de ses enfants, mais tous croient en l'amélioration de la qualité de l'éducation quand sont présents dans l'établissement les éléments suivants :

- Enseignants de haut niveau
- Matériel scolaire et pédagogique disponibles
- Matériel supplémentaire disponible
- Enseignants d'une haute conscience professionnelle.

5.6.4. « Leadership »/gestion scolaires et APE

227. En ce qui concerne le « leadership » et la gestion, les parents pensent que dans les deux établissements les deux directeurs sont ouverts, dévoués et compréhensifs. Ils font preuve de beaucoup de patience et suivent de près le travail des enseignants et des élèves.

228. Des opinions contradictoires sont apparues sur les APE des deux établissements. Cela ressort des commentaires suivants :

« je n'assiste jamais aux réunions »

« Je ne suis jamais invité »

« L'APA apporte son soutien et s'assure que les décisions prises lors des réunions sont bien appliquées »

« L'APE a besoin d'être réactivée ».

229. Comme on l'a vu dans l'analyse documentaire, l'implication des parents est une des conditions qui facilitent l'efficacité de l'école. L'analyse des réponses des parents révèlent leurs opinions contradictoires concernant le statut de l'APE et ses activités dans les deux établissements privés. Cela a suscité les questions suivantes :

230. « l'APE, en tant qu'organisation, est-elle fonctionnelle ? » ou « l'établissement ne fonctionne-t-il qu'avec un nombre restreint de parents ? ». Toutefois, il n'y a pas eu d'entretiens complémentaires. Malgré cela, certains parents ont exprimé les points de vue suivants :

« Bon, nous nous réunissons de temps en temps ; ce qui est sûr, c'est que certains parents ne sont pas au courant de la tenue des réunions de l'APE et, donc, doutent de son efficacité »

5.6.5. Contributions à l'établissement

231. Les contributions des parents aux établissements sont importantes et de deux ordres. Les contributions « internes » et « externes », et elles se présentent sous la forme d'un appui moral et financier. La contribution « interne » consiste dans le paiement des droits d'inscription et d'écolage, dans l'achat de matériel scolaire, de livres de lecture et de crayons supplémentaires, dans la fourniture de repas et dans la participation aux kermesses. Tout cela constitue des intrants de base pour l'efficacité de l'école.

232. Les personnes interrogées estiment que la contribution financière des parents améliore la situation financière de l'établissement et par conséquent contribue à l'efficacité de l'école.

5.6.6. Contrôle

233. Le travail effectué par les parents avec l'établissement pour contrôler l'enfant dans son processus d'apprentissage est capital. L'aide parentale, en dehors de l'école, vise habituellement à aider l'enfant à apprendre. L'étude montre que l'aide des parents concernant l'explication des devoirs à la maison, consistant à clarifier des concepts et à faire des commentaires sur le travail donné, est fournie aux enfants à la demande. Une autre forme d'aide consiste à louer les services d'un répétiteur lorsque les parents ne disposent pas d'assez de temps et lorsqu'ils pensent qu'un répétiteur va améliorer les résultats de leur enfant.

234. Cette étude révèle, en outre, d'autres facteurs qui peuvent les empêcher d'aider leurs enfants à la maison, tels que les travaux domestiques, de hautes responsabilités professionnelles, et l'incapacité à les aider (par exemple, ne pas être au courant du sujet à traiter).

235. Cela montre que certains parents préfèrent effectuer leurs tâches domestiques et remplir leurs responsabilités professionnelles plutôt que d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs.

236. Les parents interrogés accordent une grande importance aux rencontres avec les enseignants. Ils pensent que pour le bien-être de l'enfant et le suivi de ses résultats et de son comportement, les échanges entre l'établissement et les parents sont précieux.

237. Toutefois, les parents ont reconnu que, par suite de leur emploi du temps, ils se rendent rarement dans les établissements et que, dans la plupart des cas, le lien entre les parents et l'établissement est absent.

5.6.7. Emploi du temps de l'enfant après la classe

238. Après la classe, les enfants ont de multiples activités. Les parents pensent que ces activités élargissent l'esprit, développent des compétences, améliorent la santé physique et inculquent aux enfants la crainte de Dieu et l'autodiscipline. Ces activités consistent en : les devoirs à la maison, les tâches domestiques, l'école coranique (Dara), les jeux avec la fratrie ou les amis et regarder la télévision.

5.6.8. Opinions et réalités

239. Selon les parents, les enfants pensent que ces établissements privés sont bons dans la mesure où il s'y fait un enseignement et un apprentissage de qualité. Les enfants estiment que toutes les discussions et les rivalités entre enseignants et entre élèves pour savoir quelle est la meilleure classe, et quelle classe obtient les meilleurs résultats aux examens nationaux, sont les réalités à partir desquelles ils se font une opinion.

240. L'opinion des parents sur la définition d'un bon établissement se fonde sur les critères suivants : selon eux, un bon établissement possède les caractéristiques suivantes:

- Des règles et un règlement, approuvés par l'établissement et les parents, sont établis et mis en œuvre.
- Les enseignants qui y exercent sont motivés, consciencieux et dévoués.
- Les élèves y sont disciplinés et obtiennent de bons résultats.
- L'administration de l'établissement a tissé des liens solides avec les parents dont elle respecte les opinions et les suggestions.

241. Toutefois, les parents émettent des réserves concernant deux questions dans ces deux établissements privés : les droits d'écologie et l'attribution de bourses. En ce qui concerne les droits, les parents ont déploré leur augmentation annuelle et ont suggéré que le gouvernement introduise dans les établissements privés un système de contrôle.

242. Au sujet des bourses, les parents ont estimé que même des enfants fréquentant les établissements privés peuvent, autant que ceux des établissements publics, avoir besoin de bourses. Les parents qui ont plus d'un enfant en établissement privé peinent pour acquitter les droits d'écologie. Le fait est que ces parents ont fait un choix entre le privé et le public, mais dans la mesure où le critère de la qualité est intervenu, les implications financières de ce choix et le nombre d'enfants qu'ils pouvaient y inscrire auraient dû entrer en ligne de compte dans leur décision.

5.6.9. Conclusion et recommandations

243. L'analyse de ces réponses montre que les établissements qui ont participé à cette étude se collettent avec la question de l'efficacité tout comme les établissements publics. Il est évident que ces parents n'effectuent que des visites irrégulières dans l'établissement, que les APE ne fonctionnent pas bien et que le lien entre les enseignants et les parents a besoin d'être renforcé.

244. Par contre, l'étude montre également que les parents dans ces établissements privés fournissent du matériel scolaire adéquat, des repas et participent activement aux collectes de fonds. On pourrait se poser la question : « Ces facteurs sont-ils responsables des différences significatives dans les résultats ? » ou bien « est-ce que le milieu familial

et le vécu des enfants sont des facteurs qui contribuent à l'efficacité de ces établissements ? ». On peut estimer que c'est le mélange des deux et, en conséquence, on suggère les recommandations suivantes :

- Il convient de traiter, de façon adéquate, le problème du lien école/parents. Pour remédier à cette situation, il convient de mettre en œuvre des programmes de sensibilisation.
- Les parents ne font de l'aide au travail à la maison l'une de leurs priorités. Pour renforcer le lien parents/établissements, les directeurs devraient plus collaborer avec les APE.

6. CONCLUSION

245. L'amélioration de la qualité de l'éducation en général et de l'éducation de base en particulier constitue une préoccupation essentielle de la politique éducative de la Gambie (1988-2003). En conséquence, entre 1997 et 2000, l'étude sur les suivi des résultats scolaires (MLA en anglais) a été effectuée pour évaluer les résultats scolaires des enfants et les conditions qui influent sur l'enseignement et l'apprentissage dans les établissements. Cette étude a produit des informations très intéressantes : l'une d'entre elles étant les disparités entre les résultats des enfants selon les différents types d'établissement : public, mission, privé. De façon régulière, on note que les établissements privés obtiennent de meilleurs résultats que les établissements publics ou de mission. Le but de la présente étude est de procéder à une ré-analyse des données originelles du MLA, effectuer une analyse documentaire et conduire des études de cas afin de tirer des enseignements du fonctionnement de établissements privés. Il faut souligner que les conclusions de cette étude ne sont pas définitives en elles-mêmes, mais se proposent de compléter les conclusions de l'étude MLA. Les conclusions de l'étude sur le plan quantitatif se fondent sur la collecte de données en 1999, lors de l'enquête MLA, alors que l'étude au plan qualitatif se fonde sur les données recueillies lors de la présente étude. Toutefois, en raison du fait que deux études ont été conduites au cours de la période couverte par la politique et qu'aucun changement significatif n'est intervenu dans la politique ou dans sa mise en œuvre, il semble, donc, logique d'utiliser en même temps les deux ensembles de données afin de trouver des explications aux différents contextes scolaires.

246. Le problème fondamental que cette étude cherche à résoudre est la raison pour laquelle les établissements privés obtiennent de façon régulière de meilleurs résultats que les établissements publics et de mission. Les conclusions suggèrent que c'est dans les éléments suivants que l'on trouvera l'explication des différences de résultats :

- Le style de gestion de l'établissement
- La disponibilité du matériel scolaire et pédagogique de base
- La qualité du suivi et du contrôle
- Le soutien professionnel dont les enseignants bénéficient.

6.1. Gestion de l'établissement

247. D'après les conclusions de cette étude, il est clair que les responsabilités sont mieux partagées dans les établissements privés que dans les autres : les principaux partenaires s'investissent considérablement dans l'éducation qui est donnée dans ces établissements. A l'inverse, les directeurs des établissements publics ou de mission sont moins enclins à accorder des responsabilités aux partenaires ; cela pourrait avoir pour conséquence d'empêcher d'améliorer l'efficacité et l'efficacé de l'éducation dispensée. Il est, donc, évident que le soutien de la direction constitue un principe important pour obtenir une éducation de qualité.

6.2. Matériel pédagogique et scolaire de base

248. Les conclusions montrent que, par rapport aux établissements privés, les établissements publics et de missions manquent cruellement du matériel pédagogique et scolaire de base, tels que craies, programmes, manuels et livres du maître. Cette différence explique en partie les bons résultats des établissements privés.

6.3. Suivi et contrôle

249. Au cours de la seconde étude, on a observé que les établissements privés ont un système de suivi et de contrôle plus efficace. La fréquence du suivi et du contrôle est aussi plus élevée. L'utilisation du temps scolaire par les enseignants et les élèves paraît également meilleure.

6.4. Soutien professionnel

250. Un autre facteur qui explique pourquoi les établissements privés ont de meilleurs résultats est le niveau du soutien professionnel dont les enseignants bénéficient. Leurs enseignants reçoivent davantage de soutien de la part des enseignants chevronnés et des directeurs.

251. En conclusion, les résultats de la ré-analyse des données du MLA et les conclusions des études de cas tendent à étayer la thèse selon laquelle les disparités dans les résultats des différents types d'établissement s'expliquent par les facteurs mentionnés plus haut. Les différences en matière de qualifications des enseignants, de salaires et de la dimension des classes n'ont pas été des facteurs décisifs. Il est, donc, important d'analyser ces conditions en tenant compte de la politique mise en œuvre et des pratiques utilisées afin d'éliminer les disparités.

6.5. Recommandations

- Si l'on considère que les capacités de gestion du directeur peuvent faire la différence dans les performances de son établissement, il est souhaitable que tout directeur puisse, avant de prendre son poste, bénéficier d'une formation en matière de gestion et que ceux qui sont déjà en poste sans avoir reçu de formation en suivent une.
- L'étude a montré que la disponibilité des ressources favorise l'amélioration de la qualité de l'école. Il est souhaitable que les établissements publics reçoivent une quantité suffisante de matériel scolaire et pédagogique, surtout des manuels et des livres supplémentaires.
- Il est important que les enseignants des établissements publics signent un contrat de travail avec le directeur et que ce dernier ait le droit de conseiller le renvoi de tout enseignant qui faillirait à sa tâche. Cela obligerait les enseignants des établissements publics à s'investir davantage.
- La question du suivi et du contrôle dans les établissements publics devrait être prise au sérieux. Ce point a été noté dans de nombreux rapports d'inspection et les inspecteurs ont même envoyé des formulaires aux écoles à l'intention des enseignants chevronnés afin qu'ils puissent assurer le suivi et le contrôle de leurs jeunes collègues.
- La question du lien école/parent doit être traitée de manière appropriée. On devrait lancer des programmes de sensibilisation pour rapprocher les deux parties.
- Le corps enseignant représente une variable significative dans le processus d'apprentissage ainsi que dans l'efficacité de l'école. La qualité de l'enseignement dépend, donc, de la qualité des enseignants, en terme de formation, d'engagement, de droiture dans le comportement et de réputation académique. Le recrutement des enseignants, la formation des maîtres, la

promotion et le développement professionnel ne devraient pas être considérés comme allant de soi dans les établissements publics, mais comme des questions dont les décideurs devraient s'occuper.

- Il se pourrait qu'une aide pour faciliter un suivi et un contrôle externes ne soit pas aussi efficace que des mesures facilitant l'efficacité interne et l'assurance de la qualité au sein de chaque école. Des mesures d'encouragement, la satisfaction professionnelle et de meilleures conditions de travail peuvent accroître la motivation des enseignants et par la même occasion le rendement et les résultats scolaires.
- Les politiques scolaires devraient être plus flexibles pour permettre aux directeurs d'expérimenter et de mettre en œuvre leurs idées et leurs convictions en matière d'éducation. Les chefs d'établissement devraient être des éducateurs par choix. L'éducation doit fournir une orientation, un « leadership » fort et maintenir un cap bien défini avec des objectifs communs pour l'ensemble du personnel.
- Les communautés et les parents devraient se rapprocher des établissements afin d'apporter leur appui, de compléter les efforts de l'école et renforcer le sens des responsabilités des enseignants.
- On devrait fournir aux écoles les équipements de base qui les rendent sûres, attractives, fonctionnelles et passionnantes, et encourager les élèves à apprendre avec ou sans le soutien de l'enseignant.
- On devrait aider les directeurs à identifier les facteurs et les caractéristiques associés à un enseignement efficace et, en fin de compte, à s'évaluer de manière systématique et dans la durée, afin de s'améliorer. A cet égard, l'évaluation devrait fournir des informations sur l'efficacité des établissements et leurs classements selon ces critères.
- L'aide aux enfants à la maison n'est pas une des priorités des parents. Après avoir noué les liens souhaités avec l'association des parents d'élèves (PTA en anglais), les établissements devraient commencer à travailler avec les APE pour renforcer et sécuriser ce lien.
- Les responsables du ministère de l'Education (DOSE en anglais) devraient s'assurer que les facteurs d'efficacité de l'école identifiés dans les établissements privés sont adoptés par les établissements publics et de mission.
- Il convient de souligner l'importance de bien préparer les leçons avant de les donner. Les buts et les objectifs de l'ensemble du cours, autant que de chaque leçon, définissent le processus d'enseignement et d'apprentissage.
- On devrait accorder plus d'importance à la disponibilité du matériel pédagogique et scolaire qui représente un facteur essentiel dans l'exécution des programmes. Le ministère de l'Education devrait rendre cela possible en augmentant les dotations budgétaires des établissements publics.
- On devrait encourager, dans l'apprentissage, une approche démocratique et centrée sur l'enfant. Les élèves réussissent, comprennent et appliquent ce qu'il ont appris plus facilement, quand ils prennent en charge leur propre apprentissage. L'enseignement comprend aussi des discussions, du travail en groupe, des projets etc..

- Les 880 heures théoriques que l'élève passe à l'école, mais qui sont loin d'être une réalité, devraient faire l'objet d'une étude approfondie. L'administration scolaire devrait scrupuleusement contrôler les cours de l'après-midi dans les établissements publics pour voir s'ils sont rentables.
- On devrait souligner l'importance de l'autodiscipline et du sens de l'ordre. La culture et l'éthique de nos institutions éducatives devraient être définies et modelées par une politique qui traite de la discipline et des codes de bonne conduite à l'école.
- Avant de donner des promotions aux enseignants, il conviendra de juger de leur capacité à développer l'autodiscipline chez les élèves.
- Ils devraient aussi être en mesure de mettre en place une politique et des mesures de discipline scolaire pour créer un cadre d'apprentissage ordonné, que les apprenants eux-mêmes apprécient et s'approprient. Le travail bien fait devrait aussi être reconnu, et par ailleurs, l'indiscipline devrait être sanctionnée.

7. ANNEXES

Annexe 1 : Informations sur les établissements privés visités

Annexe 2 : Formulaire d'observation de classe

Annexe 1 : Informations sur les établissements privés visités

Etablissement	Niveau observé	Matière	Durée
J.C. Faye Memorial Lower Basic School ECOLE A	4 ^{ème} année	Science	35 minutes
	2 ^{ème} année	Anglais	35 minutes
	5 ^{ème} année	Anglais	35 minutes
	5 ^{ème} année	Sciences sociales et de la vie	35 minutes
Ndow's Comprehensive Lower Basic School ECOLE B	4 ^{ème} année	Anglais	35 minutes
	1 ^{ère} année	Mathématiques	35 minutes
	3 ^{ème} année	Mathématiques	35 minutes
	6 ^{ème} année	Anglais	35 minutes

Annexe 2 : Formulaire d'observation de classe

CLASSROOM OBSERVATION FORM			Name of Senior Teacher					
Name of school		Name of Teacher:						
Region	Qualified/Trainee/Unqualified							
Key:- 1 = Good, 2 = Fair, 3 = Poor.			Date					
Standards	Attitude of teacher	Keen and willing to attend						
		Interested and active in school life						
		Smart in appearance						
	How well are pupils taught	Teacher's subject knowledge						
		Planning and preparation						
		Use of various teaching styles						
		Management of pupil behaviour						
		Marking and assessment of pupils' work						
		Recording of pupils achievement						
		Setting of purposeful homework						
		Asking of relevant and challenging questions						
		Involvement of pupils in their learning						
		Organisation of the class						
		Evaluation of lessons and planning						
		Evidence						
	Scrutiny of pupils' work							
	Lesson plans							
	Discussion with pupils							
	Discussion with teachers							

8. BIBLIOGRAPHIE

- Chubb and Moe (1990) Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C Lecture notes Harvard University.
- Craig, I (1993) *Managing The Primary Classroom*, (1993) Longman,
Daily Observer, The Gambia Vol. 11, No 222 of Monday, April 7, 2003
- Davies, L and Harber, C (1997) *School Management and Effectiveness in Developing Countries*; Cassell, London
- Education For All (EFA) Assessment The Gambia*. (2000) Department of State For Education, The Gambia
- Education Master Plan The Gambia 1997-2006* (1996) Department of State For Education
- Farrel (1989) Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C. Lecture notes Harvard University
- Fullan (1991) Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C. Lecture notes Harvard University
- Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C.
- Heyneman (1976) Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C. Lecture notes Harvard University
- Huberman and Miles (1984) Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C. Lecture notes Harvard University
- Levin and Lockheed (1993) in Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C.
- Levin, H and Lockheed, M (Eds.) (1991) *Effective Schools in Developing Countries*; Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, The World Bank.
- Lockheed and Verspoor (1991) Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank Washington D.C.
- Lockheed, M (1991) The Conditions of Primary Education in Developing Countries in Levin, H and Lockheed, M (Eds.) (1991) *Effective Schools in Developing Countries*; Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, The World Bank.
- Monitoring of Learning Achievement Report* (2000) Department of State for Education, New Type Press, Kanifing
- National Assessment Test Gambia* (2003) Department of State For Education, The Gambia.
- Paisey, A (1992) *Organisation and management in Schools*. , Longman, London and New York.
- Pamela et al (1992) in Paisey, A (1992) *Organisation and management in Schools*. , Longman, London and New York.

- Schiefelbein and Farrel (1973) Heneveld, W and Craig H (2001) *Schools Count*
World Bank Project Designs and the Quality Of Primary Education in Sub-Saharan Africa.
The World Bank Washington D.C. Lecture notes Harvard University
- Standards and Quality Assurance Directorate Inspection Report* (2002) Department of
State for Education, The Gambia.
- WAEC completed research projects* (vol. 10) – 2000
- WAEC completed research projects* (vol. 8) – 1998
- Wilby (1988) in Paisey, A (1992) *Organisation and management in Schools.* ,Longman,
London and New York.
- Wringe, C (1989) *The Effective Teaching of Modern Languages.* Longman London and
New York