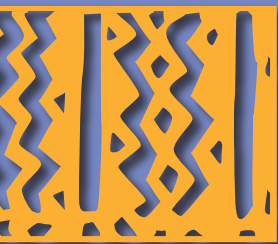


Expériences africaines  
études de cas nationales

6



**Education en Afrique**

# **La recherche des facteurs de qualité dans les établissements privés en Gambie**



Association  
pour le développement  
de l'éducation en Afrique

L'Harmattan

*La recherche des facteurs de qualité  
dans les établissements privés en Gambie*

## **La collection**

### **Expériences africaines - études de cas nationales**

Ouvrages parus dans cette collection\* :

1. La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en œuvre
2. La stratégie du « faire-faire » au Sénégal : décentralisation de la gestion de l'éducation et diversification des offres
3. Améliorer la qualité de l'éducation des nomades au Nigéria
4. Le programme de lecture dans l'enseignement primaire en Zambie (PRP) : améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles
5. La pratique de la réflexion critique dans la formation initiale et continue des enseignants en Namibie
6. La recherche des facteurs de qualité dans les établissements privés en Gambie

---

\* Série publiée en anglais également

Expériences africaines  
Études de cas nationales

**La recherche des facteurs de qualité  
dans les établissements privés  
en Gambie**

Étude coordonnée par la Gambie,  
ministère de l'Éducation

Auteurs/contributeurs :

*Fatou Njie, Baboucarr Bouy, Muhammed Jallow,  
Jawara Gaye, Pap Sey, Momodou Sanneh, Nuha Jatta,  
Anna John-Ceesay, Abraham Joof*

Conseillers pour l'étude en République de Gambie

*S.E. Mme Ann-Therese Ndong Jatta,  
Karamo Bojang, Yaya Sire-Jallow*

Coordonnateur thématique de l'ADEA :

*Jordan Naidoo*



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

**L'Harmattan**

5-7, rue de l'École-Polytechnique  
75005 Paris  
FRANCE

**L'Harmattan Hongrie**

Kossuth L. u. 14-16  
1053 Budapest  
HONGRIE

**L'Harmattan Italia**

Via Degli Artisti, 15  
10124 Torino  
ITALIE

Ce document a été commandé par l'ADEA dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne entrepris en 2002-2003. Il a été édité par la suite pour paraître dans la collection « Expériences africaines – études de cas nationales ». Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs 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.

Les travaux entrepris dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation ainsi que ce document ont été financés par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations suivantes ont contribué : Banque africaine de développement (BAfD) ; Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Agence norvégienne pour la coopération au développement (NORAD) ; Agence suédoise de développement international (Asdi) ; Carnegie Corporation de New York ; Commission européenne ; Banque mondiale ; Fondation Rockefeller ; Coopération allemande ; Institut international de planification de l'éducation (IIEP) ; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) ; Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ; Ministère des Affaires étrangères, Département pour la Coopération au développement, Autriche ; Ministère des Affaires étrangères, Danemark ; Ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Ministère des Affaires étrangères, Irlande ; Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse.

Le Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation (NETF) déposé auprès de la Région Afrique de la Banque mondiale a également contribué au financement de l'exercice sur la qualité de l'éducation de l'ADEA.

Maquette de couverture et mise en page : Marie Moncet

ISBN : 2-296-00092-4

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
(ADEA) – 2005

**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  
Mél : [adea@iiep.unesco.org](mailto:adea@iiep.unesco.org)  
Site web : [www.ADEA.net.org](http://www.ADEA.net.org)

# Table des matières

Préface.....	9
Acronymes et abréviations .....	11
Résumé .....	13
Introduction .....	13
Conclusions .....	14
Recommandations .....	19
<b>1. Introduction et historique .....</b>	<b>23</b>
Méthodologie retenue pour cette étude .....	27
<b>2. Analyse documentaire : recherche des facteurs de qualité dans les écoles privées.....</b>	<b>31</b>
Introduction .....	31
Recherche sur les facteurs de l'efficacité des écoles .....	31
Recherche sur les facteurs d'amélioration scolaire .....	34
Avantages d'une utilisation conjointe des approches qualitative et quantitative.....	35
<i>Recherche sur les facteurs d'efficacité des écoles, les facteurs liés         à l'environnement scolaire et les résultats scolaires des élèves         d'Afrique de l'Ouest.....</i>	38
<b>3. Investigation quantitative .....</b>	<b>41</b>
Facteurs liés au milieu .....	41
<i>L'emplacement de l'école.....</i>	41
<i>Contexte familial et soutien de la famille.....</i>	42
<i>Expérience et qualifications des enseignants.....</i>	44
<i>Comportement des enseignants.....</i>	45
Conditions de la scolarité .....	46
<i>Disponibilité et utilisation des outils pédagogiques         et du matériel scolaire.....</i>	46
<i>Discipline .....</i>	50
Enseignement et apprentissage.....	51
<i>Cours particuliers et soutien scolaire .....</i>	51
Gestion de l'école .....	52
<i>Suivi et contrôle des enseignants .....</i>	52
<i>Soutien et développement professionnels .....</i>	53
<b>4. Investigation qualitative .....</b>	<b>57</b>
Enseignement et apprentissage.....	57
Analyse et discussion.....	59
<i>Préparation des leçons.....</i>	59
<i>Stratégies pédagogiques.....</i>	60
<i>Évaluation .....</i>	60
<i>Discipline et ordre.....</i>	61
<i>Recommandations .....</i>	61
Enseignants.....	62

<i>Introduction</i> .....	62
<i>Conclusions</i> .....	63
<i>Conclusion</i> .....	73
<i>Recommandations</i> .....	74
Chefs d'établissement.....	76
<i>Résultats et analyses</i> .....	76
<i>Opinions des directeurs</i> .....	81
<i>Discussion</i> .....	82
<i>Idées préconçues et réalités</i> .....	84
<i>Conclusion</i> .....	85
<i>Recommandations</i> .....	85
Élèves.....	86
<i>Introduction</i> .....	86
<i>Attitudes des élèves à l'égard de l'école</i> .....	86
<i>Ressources scolaires/conditions d'apprentissage</i> .....	87
<i>Enseignement et apprentissage</i> .....	87
<i>Gestion et gouvernance</i> .....	88
<i>Analyse</i> .....	88
<i>Conclusion</i> .....	90
<i>Recommandations</i> .....	90
Parents .....	90
<i>Introduction</i> .....	90
Résultats et analyse.....	91
<i>Choix de l'établissement</i> .....	91
<i>Ressources</i> .....	92
<i>Leadership/gestion scolaires et PTA</i> .....	92
<i>Contributions à l'établissement scolaire</i> .....	93
<i>Contrôle</i> .....	93
<i>Emploi du temps de l'enfant après la classe</i> .....	94
<i>Idées préconçues et réalités</i> .....	94
<i>Conclusion et recommandations</i> .....	95
<b>5. Conclusion .....</b>	<b>97</b>
Gestion de l'établissement.....	97
Matériel pédagogique et scolaire de base .....	98
Suivi et contrôle .....	98
Soutien professionnel .....	98
Recommandations .....	99
<b>6. Annexes .....</b>	<b>103</b>
<i>Annexe 1 : Informations sur les établissements privés visités</i> .....	103
<i>Annexe 2 : Formulaire d'observation en classe</i> .....	103
<b>7. Bibliographie .....</b>	<b>105</b>

# Liste des tableaux

Tableau 3.1. Emplacement des établissements par type d'école.....	42
Tableau 3.2. Plus haut niveau de formation académique des parents, par sexe et type d'école.....	43
Tableau 3.3. Répartition hommes/femmes au niveau des directeurs d'établissement.....	44
Tableau 3.4. Qualification académique et professionnelle maximales du directeur.....	45
Tableau 3.5. Mécontentement des parents vis-à-vis du comportement des enseignants ...	46
Tableau 3.6. Mécontentement des parents face à l'inadéquation des infrastructures scolaires.....	46
Tableau 3.7. Approvisionnement en tableaux noirs et en craie, selon le type d'école.....	47
Tableau 3.8. Adéquation des programmes et des manuels par type d'école.....	48
Tableau 3.9. Adéquation des guides de l'enseignant par type d'école.....	48
Tableau 3.10. Adéquation des dictionnaires et des ordinateurs par type d'école.....	49
Tableau 3.11. Fourniture des manuels scolaires par les parents.....	49
Tableau 3.12. Présence de bibliothèques et de centres de documentation.....	50
Tableau 3.13. Mécontentement des parents face au manque de discipline.....	50
Tableau 3.14. Volume de cours particuliers/de soutien scolaire par jour.....	52
Tableau 3.15. Qui assure le soutien/les cours particuliers ?.....	52
Tableau 3.16. Périodicité du contrôle du travail des enseignants.....	52
Tableau 3.17. Relations enseignants/directeur par type d'école.....	53
Tableau 3.18. Stages de formation/qualification supplémentaire en éducation chez les enseignants.....	53
Tableau 3.19. Soutien du directeur à ses enseignants.....	54
Tableau 3.20. Fréquence des inspections par type d'école.....	55
Tableau 4.1. Comparaison entre écoles publiques et écoles privées.....	71
Tableau 4.2. Age et profession des parents.....	91
Annexe 1 : Informations sur les établissements privés visités.....	103
Annexe 2 : Formulaire d'observation de classe.....	104





# Préface

L'avènement d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici 2015 représente pour l'ensemble des pays en développement un formidable défi – encore plus impressionnant lorsqu'il est associé à des enjeux d'accès, de pertinence, de résultats et de rétention.

L'étude Enquête sur les facteurs de qualité dans les établissements privés cherche à analyser en profondeur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles privées de Gambie, en essayant de voir pourquoi les élèves de ces établissements obtiennent de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques et de mission, comme le révèle l'étude de suivi des résultats scolaires (MLA) réalisée en 2000.

Si les systèmes éducatifs veulent s'attaquer au problème de l'universalisation d'une éducation de base de qualité, il est important qu'ils puissent obtenir des informations sur ce que les élèves apprennent au cours de leur scolarité. Cette étude vise donc à rassembler des informations sur les facteurs conditionnant les résultats d'apprentissage obtenus dans les systèmes éducatifs.

L'étude propose un certain nombre d'approches permettant d'évaluer ces résultats. Elle analyse en profondeur les facteurs liés à l'école et à l'environnement familial susceptibles d'entraîner de bons résultats chez les élèves. Elle démontre par ailleurs les effets sur les résultats scolaires de la disponibilité de ressources d'enseignement et d'apprentissage adaptées, du niveau de préparation et du dévouement de l'enseignant, des styles de gestion de qualité, ainsi que des primes accordées aux enseignants en fonction des résultats obtenus.

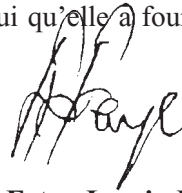
Les informations tirées de l'évaluation des résultats scolaires pourraient servir de mesure objective pour définir le degré de qualité et de performance d'un système éducatif. En conséquence, les résultats de cette étude pourront être utilisés à des fins différentes : documenter la politique, maintenir les normes, définir des objectifs

réalistes, orienter les efforts des enseignants, relever le niveau de performance, augmenter la participation des parents et alimenter le débat politique.

La Gambie a exploité les résultats de cette étude pour mieux informer les grandes décisions de politique à prendre afin d'améliorer la qualité de l'enseignement de base. Elle en a également retiré de nombreux enseignements. J'espère que d'autres pays en développement sauront tirer d'utiles leçons de ce rapport dans la perspective de l'universalisation de l'éducation de base de qualité d'ici 2015.

La Gambie continuera à coopérer avec ses partenaires au développement afin d'élaborer des stratégies d'amélioration de l'éducation de base de qualité pour tous.

Enfin, je tiens à remercier l'ADEA pour l'appui qu'elle a fourni à cette étude.



**Fatou Lamin Faye**  
Ministre de l'Éducation  
Novembre 2005

# Acronymes et abréviations

<b>ADEA</b>	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
<b>DoSE</b>	Ministère de l'Éducation
<b>EPT</b>	Éducation pour tous
<b>FTI</b>	Initiative accélérée
<b>GABECE</b>	Examens pour le certificat d'éducation de base
<b>GCE</b>	Certificat général d'éducation
<b>HTC</b>	Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire
<b>MLA</b>	Suivi des résultats scolaires
<b>NAT</b>	Test national d'évaluation
<b>PER</b>	Examen des dépenses publiques
<b>PSLCE</b>	Examen de fin d'études primaires
<b>PTA</b>	Association parents/enseignants
<b>PTC</b>	Certificat d'aptitude à l'enseignement primaire
<b>ROCARE</b>	Réseau ouest et centrafricain de recherche en éducation
<b>SQAD</b>	Direction des normes et de l'assurance de la qualité
<b>SSSCE</b>	Examen de fin d'études secondaires
<b>TBS</b>	Taux brut de scolarisation
<b>USAID</b>	Agence des États-Unis pour le développement international
<b>WAEC</b>	Commission des examens de l'Afrique de l'Ouest
<b>WASSCE</b>	Examen pour le certificat ouest-africain de fin d'études secondaires



# Résumé

## Introduction

Dans le cadre de l'évaluation de l'Éducation pour tous (EPT), effectuée en 2000, la Gambie a conduit une étude de suivi des résultats scolaires (MLA) visant à évaluer les résultats des élèves et les conditions susceptibles d'influencer l'apprentissage. L'étude portait sur les résultats scolaires d'élèves de 4<sup>e</sup> année du premier cycle primaire dans les disciplines principales, afin d'établir les niveaux de compétence des élèves sur la base d'indicateurs établis à partir du curriculum.

La méthodologie prévoyait l'utilisation de procédures d'échantillonnage stratifié et aléatoire sur un échantillon de 2 394 élèves de 64 écoles différentes (dont deux privées), de 86 instituteurs en 4<sup>e</sup> année du primaire (dont deux issus d'établissements privés) et de 2 401 parents. Une fois fixés les objectifs de résultat dans les disciplines principales, le même test a été administré dans toutes les écoles. Tous les directeurs, enseignants, parents d'élèves participant à l'enquête et les élèves eux-mêmes ont répondu à des questionnaires, pour définir les facteurs susceptibles d'influencer les résultats scolaires. Les écoles ont été classées selon leur implantation géographique – rurales, rurales-urbaines et urbaines – et réparties en fonction de la typologie suivante : privées, de mission et publiques.

L'étude MLA a mis en évidence des résultats alarmants. La grande majorité des élèves n'atteignait pas le niveau requis de compétence (70 %). Les résultats des écoles privées se sont révélés meilleurs que ceux des écoles de mission et publiques – avec des notes moyennes pour les premières de 84 %, contre respectivement 46 et 36 % pour les deux autres. A tous les tests, les élèves des zones urbaines ont eu de meilleurs résultats que ceux des zones rurales et, dans la plupart des cas, les garçons ont mieux réussi que les filles.

Compte tenu des progrès accomplis par le secteur en matière d'accès à l'éducation de base depuis les cinq dernières années, on ne saurait trop souligner le besoin de mettre l'accent sur la qualité. De plus, en raison de la faiblesse de l'échantillon d'établissements privés couverts par l'étude MLA, la présente étude intègre de nouvelles écoles et de nouveaux enseignants du secteur privé. Enfin, elle s'attache à décrire les conditions d'enseignement et d'apprentissage, tant au niveau de l'école que de la salle de classe, ainsi que les facteurs liés à l'environnement familial des élèves scolarisés dans le privé. 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. Les chercheurs ont donc procédé à une nouvelle analyse quantitative des données de l'étude MLA par type d'établissement et à une étude qualitative des établissements privés.

L'analyse documentaire réalisée ce faisant a essentiellement porté sur les documents traitant des facteurs d'efficacité des écoles et d'amélioration scolaire. Elle s'est également interrogée sur l'intérêt de combiner une approche qualitative et une approche quantitative.

## **Conclusions**

Cette étude s'efforce de comprendre 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 écarts de performances pourraient être liés aux éléments suivants :

- le style de gestion de l'école,
- la disponibilité de matériel scolaire et didactique,
- la qualité du suivi et du contrôle,
- le soutien pédagogique apporté aux enseignants

Les principales conclusions de l'étude sont résumées ci-après.

### **Disponibilité du matériel scolaire et didactique**

- L'étude MLA avait révélé qu'au niveau national, 34 % des écoles publiques et de mission manquaient de craie – problème

que ne connaissent pas les écoles privées. La situation était bien meilleure pour les tableaux noirs, avec seulement 6 % des écoles publiques et 11 % des écoles de mission non équipées.

- L'étude MLA avait également montré que les écoles publiques étaient les moins bien dotées en programmes d'études, manuels scolaires, guides de l'enseignant et dictionnaires. Tandis que 89 % des écoles privées avaient des programmes d'études satisfaisants, ce n'était plus le cas que de 32 % des écoles publiques et 13 % des écoles de mission. On observait une tendance similaire pour les manuels : 67 % des écoles privées avaient un nombre satisfaisant de manuels scolaires, contre 56 % des écoles de mission et seulement 40 % des écoles publiques.
- Dans les écoles privées, la disponibilité du matériel scolaire est évidente. Les élèves des classes observées possèdent manuels, cahiers et autres matériels. L'école conseille les livres du programme et les supports de lecture complémentaires. Par ailleurs, les parents fournissent des règles, des outils pour les mathématiques, des livres de vocabulaire et un livre réservé aux devoirs à la maison ou aux cours supplémentaires.

### **Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage**

- Sur les 71 % de parents dont les enfants scolarisés dans le privé bénéficient d'au moins deux heures de cours supplémentaires ou de soutien scolaire, 58 % font appel à un professeur particulier ou aux services de l'instituteur de leur enfant après les cours. Toutefois, 59 % des parents dont les enfants sont scolarisés dans le public et 51 % de ceux dont les enfants fréquentent les écoles de mission financent au moins deux heures de cours supplémentaires – alors que respectivement seulement 26 et 36 % ont recours aux services de l'instituteur après les cours ou à un professeur particulier.
- Dans les écoles privées visitées, les enseignants préparent leurs projets pédagogiques et tiennent des registres de classe. Ils font preuve d'enthousiasme et de confiance. Tous les enseignants de la même année préparent ensemble leurs leçons et leurs projets pédagogiques, mettant en commun idées, ressources et méthodes.



- Les leçons observées ont toutes un lien avec les précédentes, témoignant ainsi de la continuité et de la progression du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants s'assurent que les élèves prennent en charge leur apprentissage la plupart du temps et prennent leur travail au sérieux. Les élèves les moins actifs finissent par s'intégrer à la leçon en cours.
- Dans 90 % des classes observées, les méthodes utilisées par les enseignants sont adaptées à l'âge et aux compétences des élèves. Ceux-ci travaillent en groupes de pairs pour l'écriture, le dessin, les mesures et d'autres travaux pratiques. Cette souplesse est un facteur déterminant pour l'efficacité d'un cours.
- En dehors des exercices d'entraînement effectués par les élèves à la fin du cours, des tests réguliers sont proposés, qui figurent dans leurs cahiers. Les registres d'évaluation des classes observées attestent de la fréquence de ces évaluations par l'enseignant et de ses commentaires. Dans tous les cas, les élèves sont incités à s'auto-corriger et s'intéressent à leurs résultats.

### **Gestion des établissements**

- Selon l'étude MLA, moins de la moitié (43 %) du travail de l'enseignant dans les établissements publics était contrôlé deux à trois fois par semaine, contre 66 % dans les écoles de mission et dans les écoles privées. Le contrôle des enseignants dans les établissements publics était donc occasionnel.
- L'étude révélait aussi qu'il y avait davantage d'instituteurs des établissements publics inscrits à des formations (23 %) que dans les écoles de mission (10 %) et dans les écoles privées (18 %). La même tendance se retrouvait chez les enseignants suivant un perfectionnement.
- Le degré de soutien apporté par le directeur sous forme d'ateliers organisés dans l'école était très encourageant (84 % dans les écoles publiques, 67 % dans les écoles de mission et 89 % dans les écoles privées). Cependant et malgré la grande fréquence des ateliers dans les établissements publics, cela ne semblait pas produire l'amélioration escomptée sur les résultats des élèves.

## **Point de vue des directeurs**

Les deux directeurs des écoles privées ont été interrogés afin d'évaluer leur style de gestion et d'identifier les facteurs d'efficacité à l'œuvre pour justifier de si bons résultats. 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 ainsi que le choix de l'école ont été examinés – avec les résultats suivants :

- en ce qui concerne les ressources et les mesures d'encouragement, les directeurs de ces écoles touchent un meilleur salaire, même si l'écart n'est pas très significatif. Toutefois, les mesures telles que des prêts à taux zéro font une différence ;
- les écoles privées bénéficient de davantage de ressources que les établissements publics et de mission, car les parents sont disposés à acheter à l'école les manuels scolaires nécessaires ;
- les directeurs décident d'exercer dans une école privée parce qu'ils en retirent une plus grande satisfaction : d'une manière générale, les problèmes de gestion (matériel, enseignants et élèves) sont moindres ;
- les écoles privées accordent une place particulière à la préparation des cours ;
- le volume horaire est identique dans les écoles privées et dans les établissements publics ;
- dans les écoles privées, chaque enfant bénéficie d'une attention particulière et les progrès des meilleurs élèves ne sont pas freinés ;
- la régularité du suivi est l'une des caractéristiques de la supervision et de la gestion dans les écoles privées. Les directeurs sont vigilants et les enseignants ne transigent pas avec la qualité ;
- dans les établissements publics et les écoles de mission, la majorité des directeurs a au mieux un brevet d'études de premier cycle (50 %) ou un certificat général d'éducation (GCE ; 47 %) – à l'inverse des directeurs des écoles privées, qui ont tous le GCE.

### **Point de vue des enseignants**

- Des enseignants expérimentés assistent aux leçons de leurs 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'optimiser le volume horaire prévu, toute perte de temps est évitée. En conséquence, les enseignants et les élèves se font un devoir d'arriver à l'heure à l'école.
- Le personnel administratif veille au respect de ces dispositions et ne tolère aucun retard. Les enseignants en retard sont réprimandés et aucun ne peut quitter l'établissement pendant les heures de travail sans autorisation.

### **Point de vue des élèves**

- La majorité des élèves des écoles privées interrogés déclarent aimer l'école parce que les enseignants et les élèves y travaillent sérieusement ; que les enseignants sont de bons pédagogues 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 surveillés par l'instituteur d'une classe voisine.
- Les élèves sont satisfaits des ressources fournies par l'école et leurs parents.
- Tous évoquent l'absence de bibliothèque et expriment le souhait d'en avoir une dans leur établissement.

### **Point de vue des parents**

- L'étude met en évidence les raisons poussant les parents à choisir le privé :
  - de bons résultats aux examens nationaux ;
  - la proximité par rapport au domicile ;
  - l'absence de classes à double vacation ;
  - le statut, l'expérience et le 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 obtiennent de meilleurs résultats dans ces écoles que dans les établissements publics. Le choix des parents, pour 68 % d'entre eux, est influencé par l'absence de système à double vacation dans les écoles privées et, par conséquent, le fait que les enseignants ne sont pas surchargés de travail.

## **Recommandations**

- Les responsables du ministère de l'Éducation (DoSE) 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 faudrait que tout directeur puisse bénéficier d'une formation à la gestion avant de prendre son poste et que ceux déjà en poste sans avoir reçu de formation bénéficient d'une formation continue au leadership et à la gestion.
- Les établissements publics devraient recevoir une quantité suffisante de matériel scolaire et didactique, surtout au niveau des manuels et des livres complémentaires. Le DoSE devrait pour ce faire augmenter les dotations budgétaires aux écoles publiques.
- Les enseignants des établissements publics doivent signer un contrat de travail avec le directeur, celui-ci ayant 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 devrait être davantage prise au sérieux dans les établissements publics. Le suivi interne et externe devrait être renforcé et rendu plus cohérent. Il est probablement plus judicieux de s'efforcer d'assurer l'efficacité interne de l'école et d'instaurer des dispositions de contrôle et de suivi propres à l'établissement plutôt que de les importer de l'extérieur.

- La question des relations entre les écoles et les parents doit être traitée de manière appropriée – avec des programmes de sensibilisation visant à rapprocher les deux parties. Les communautés et les parents doivent être davantage associés aux écoles afin d’apporter leur appui, de compléter les efforts de l’établissement et de renforcer le sens des responsabilités des enseignants.
- Le corps enseignant représente une variable significative dans le processus d’apprentissage ainsi que dans l’efficacité des écoles. La qualité de l’enseignement dépend donc de la qualité des enseignants en termes de formation, d’engagement, de comportement, de droiture et de réputation académique. Le recrutement, la formation, la promotion et le développement professionnel des enseignants ne devraient pas être considérés comme allant de soi dans les établissements publics, mais comme des questions dont les décideurs doivent s’occuper spécifiquement.
- Les outils pour faciliter un suivi et un contrôle externes ne sont pas forcément aussi efficaces que des mesures internes en faveur de l’efficacité et de 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. Ils doivent fournir une orientation, assurer un leadership fort et maintenir un cap bien défini, avec des objectifs communs pour l’ensemble du personnel.
- Les écoles devraient recevoir les équipements de base qui les rendent sûres, attractives, fonctionnelles et intéressantes. Les élèves devraient être incités à apprendre avec ou sans le soutien de l’enseignant.
- Les directeurs d’école devraient recevoir une aide pour identifier les facteurs et les caractéristiques associés aux écoles efficaces pour finalement être en mesure de s’évaluer de manière

systématique et dans la durée et, partant, de s'améliorer. A cet égard, l'évaluation devrait fournir des informations sur l'efficacité des écoles et leur classement en fonction de ces critères.

- Les parents ne se préoccupent pas vraiment d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison. Après avoir noué les relations souhaitées avec l'association de parents/enseignants (PTA), les écoles devraient commencer à travailler avec les PTA 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 la préparation des leçons.
- Une approche de l'apprentissage, démocratique et centrée sur l'enfant, devrait être privilégiée. Les élèves réussissent, comprennent et appliquent ce qu'ils ont appris plus facilement quand ils prennent en charge leur propre apprentissage. L'enseignement recouvre aussi les discussions, le travail en groupe, les 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 en assurer la rentabilité. Le DoSE devrait s'efforcer de recruter des cohortes d'enseignants distinctes pour assurer les cours de l'après-midi.
- L'importance de l'autodiscipline et du sens de l'ordre devrait être soulignée. 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 d'accorder des promotions aux enseignants, il faudrait s'assurer de leurs performances et de leurs qualifications.
- Le DoSE devrait mettre en place une politique et des mesures de discipline scolaire pour créer un cadre d'apprentissage ordonné. Le travail bien fait devrait aussi être reconnu et, à l'inverse, l'indiscipline sanctionnée.

S'il faut bien admettre que l'application des mêmes conditions aux différents types d'écoles est impossible (voire même peu souhaitable) – ou que la combinaison précise d'intrants et de processus est délicate à déterminer – cette étude réaffirme pourtant l'importance de la plupart des facteurs d'efficacité des écoles et des processus d'amélioration scolaire habituellement reconnus comme tels dans la littérature et qui semblent expliquer pourquoi les écoles privées gambiennes obtiennent de meilleurs résultats que les écoles publiques et de mission.

# 1. Introduction et historique

La politique éducative de la Gambie entre 1988 et 2003 était axée sur l'accès, la qualité et la pertinence. Depuis 1988, date à laquelle le taux brut de scolarisation (TBS) était de 50 %, le gouvernement gambien s'est sérieusement intéressé au sort des nombreux enfants qui ne pouvaient accéder au système scolaire formel. La médiocrité de l'enseignement dispensé et un curriculum qui n'était ni pleinement pertinent ni adapté aux besoins et aux réalités des Gambiens venaient aggraver ce très faible TBS.

Le DoSE a donc concentré depuis lors l'essentiel de ses efforts sur l'accès, la qualité et la pertinence, en reconnaissant la nécessité d'investir dans l'éducation pour améliorer le niveau et stimuler la qualité de l'éducation mais aussi pour accroître sa contribution au marché du travail. Aussi, les besoins en développement du pays, tels qu'ils apparaissent dans le document national de vision – « Vision à l'horizon 2020 » – appellent entre autres à l'avènement d'une « population instruite, formée, compétente, en bonne santé, autosuffisante et ayant le sens de l'initiative ».

Aujourd'hui, la Gambie est l'un des rares pays d'Afrique subsaharienne à pouvoir s'enorgueillir d'un TBS de 85 % (en 2001) – fruit, en grande partie, des actions et des politiques engagées depuis 1988. Pourtant, ce fort TBS a un impact sur la qualité générale de l'enseignement dispensé, d'où la nécessité d'accorder une priorité absolue à une offre de qualité.

Malgré les progrès en direction des principaux objectifs de cette politique, de grands défis persistent qui gênent sa mise en œuvre. L'inadéquation des ressources (humaines, financières et matérielles) freine les efforts déployés pour réduire le taux d'abandons et de redoublements et augmenter le taux d'achèvement. Cette situation a lourdement pesé sur le moral et les performances du corps enseignant pour obtenir un apprentissage de qualité.



Depuis Jomtien (1990), la détermination du gouvernement à réaliser l'EPT d'ici 2015 a été encore renforcée. La politique éducative pour 1988-2003 s'est fixé, entre autres objectifs, d'assurer à tous les enfants gambiens une éducation de base continue et de qualité de neuf ans. La Gambie, qui fait partie des quelques pays en bonne voie pour réaliser l'EPT en 2015, a été sélectionnée pour l'initiative accélérée (FTI) : elle doit à ce titre 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.

Le DoSE a la responsabilité globale de la politique d'offre complète de services éducatifs. Le système formel comprend six années de primaire, trois années de premier cycle secondaire et trois années de deuxième cycle secondaire, qui sont suivies par trois ans d'éducation permanente dans des établissements de troisième cycle ou quatre ans 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'État, tandis que le deuxième cycle du secondaire, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur et universitaire sont largement financés par des subventions et le secteur privé.

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 la scolarisation en primaire et en secondaire d'ici 2005 ;
- améliorer la qualité et l'efficacité des enseignants ;
- améliorer le financement des programmes du secteur éducatif.

Le curriculum et le matériel scolaire faisaient partie 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 par rapport aux besoins d'apprentissage des élèves.

Au niveau du secondaire (premier et deuxième cycles), la Commission des examens de l'Afrique de l'Ouest (WAEC) est chargée, en collaboration avec la Direction des normes et de l'assurance de la qualité (SQAD) et les écoles, d'organiser un contrôle continu qui représente 30 % des examens pour le certificat d'éducation de base (GABECE) du pays et des examens pour le certificat ouest-africain de fin d'études secondaires (WASSCE).

Dans la mise en œuvre de la stratégie définie plus haut, la formation initiale des enseignants pour le certificat d'aptitude à l'enseignement primaire (PTC) et secondaire (HTC) a été renforcée. Une nouvelle stratégie de formation reposant sur un mode dual (formation à distance et enseignement résidentiel sur le campus) a été adoptée en septembre 1999, avec pour conséquence d'augmenter la durée de formation sur le tas. Le nombre d'étudiants admis à l'école normale de Gambie a ainsi doublé pour le PTC et quintuplé pour le HTC. Une formation continue bien structurée a également été élaborée, faisant appel à la fois à des activités se déroulant à l'école et à des activités au niveau des regroupements d'établissements.

Malgré les progrès accomplis en termes d'accès à l'éducation de base au cours des cinq dernières années, une demande croissante s'exprime pour améliorer les résultats scolaires des enfants : lors des tests de l'enquête MLA, seuls 10 % des élèves de 4e année du primaire avaient le niveau en anglais et 7 % en mathématiques (Gambie/DoSE, 2000). Le niveau, déjà affligeant, était encore pire dans les zones rurales.

Il est absolument nécessaire de prêter plus d'attention à la qualité de l'éducation, en particulier pour 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 réussite des écoles et des candidats aux examens sélectifs d'entrée en fin de 6e et 9e années. Des indicateurs ont été récemment établis, afin de définir de façon claire les résultats scolaires du primaire et d'en évaluer la qualité. Le test national d'évaluation (NAT), qui est administré chaque année à un échantillon représentant 25 % des

élèves de 3e et 5e années a été institutionnalisé afin de produire des informations sur les résultats des élèves du primaire.

Basée sur ces indicateurs, l'étude MLA de 2000 cherchait à évaluer les résultats scolaires des enfants et les conditions susceptibles d'influencer l'apprentissage.

Cette étude analysait les résultats scolaires dans les disciplines principales d'un échantillon d'élèves de 4e année du primaire, dans le but d'établir les niveaux de compétence des élèves sur la base des indicateurs tirés du curriculum. Ce type de recherche devrait être l'un des moyens de renseigner la politique sur les mesures appropriées à prendre pour garantir la qualité. Avec la suppression de l'examen de fin d'études primaires (PSLCE), qui avait ses limites dans la mesure où il était conçu uniquement à des fins de sélection, l'étude MLA est apparue comme une réponse à la recherche d'une méthode plus scientifique et formative pour évaluer les résultats scolaires des enfants et les conditions pouvant influencer l'apprentissage.

La méthodologie prévoyait l'utilisation de procédures d'échantillonnage stratifié et aléatoire sur un échantillon de 2 394 élèves de 64 écoles différentes (dont deux privées), de 86 instituteurs en 4e année du primaire (dont deux issus d'établissements privés) et de 2 401 parents. Une fois fixés les objectifs de résultat dans les disciplines principales, le même test a été administré dans toutes les écoles. Tous les directeurs, enseignants, parents d'élèves participant à l'enquête et les élèves eux-mêmes ont répondu à des questionnaires, pour définir les facteurs susceptibles d'influencer les résultats scolaires. Les écoles ont été classées selon leur implantation géographique – rurales, rurales-urbaines et urbaines – et réparties en fonction de la typologie suivante : privées, de mission et publiques.

Les résultats de l'étude MLA étaient alarmants. La grande majorité des élèves n'atteignait pas le niveau requis de compétence (70 %). Les écoles privées ont obtenu de meilleurs résultats que les écoles de mission et publiques – avec des notes moyennes en anglais de 81 % pour les premières, contre respectivement 46 et 37 % pour les deux autres. En mathématiques, ces résultats moyens étaient de respecti-

vement 72, 44 et 39 %. Des tendances similaires sont apparues en sciences sociales et de la vie, ainsi que dans les disciplines scientifiques. Dans tous les cas, les élèves des zones urbaines obtenaient de meilleurs résultats que ceux des zones rurales et les garçons réussissaient mieux que les filles dans la plupart des tests.

## **Méthodologie retenue pour cette étude**

L'étude MLA n'ayant porté que sur un nombre limité d'écoles privées, nous avons élargi notre échantillon en intégrant sept nouvelles écoles privées et 25 enseignants supplémentaires du privé. Nous chercherons à déterminer, à partir des données originales de l'étude MLA et de données additionnelles collectées sur le terrain, les facteurs de qualité dans les écoles privées – et ce, afin de permettre un suivi de l'étude MLA.

Nous nous attacherons par ailleurs à décrire les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles et dans les classes ainsi que les facteurs liés à l'environnement familial des élèves scolarisés dans le privé et ayant participé à l'étude MLA. L'objectif ainsi poursuivi consiste à définir les conditions et les processus pouvant expliquer la contre-performance des établissements publics et de mission et le succès des écoles privées.

Différents éléments ont étayé cette démarche méthodologique :

- une nouvelle analyse quantitative des données de l'étude MLA par type d'école : cette nouvelle analyse vise à déterminer, par type d'école, les conditions scolaires susceptibles d'influencer l'apprentissage – cela manquait dans l'étude MLA. Cette recherche analyse en profondeur les facteurs d'efficacité existants dans les écoles privées, fondés sur le contexte et le soutien familial, l'expérience et les qualifications des enseignants, la disponibilité du matériel scolaire et didactique, les méthodes pédagogiques et d'évaluation ainsi que le coût de la fréquentation d'une école privée ;
- une étude qualitative des écoles privées : l'étude MLA n'a administré aucun des questionnaires scolaires dans les écoles privées

concernées, ni procédé à des entretiens en profondeur avec le personnel de ces établissements. L'étude de suivi 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 moyens,
- 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.

La présente étude fournit une analyse détaillée des facteurs qui, dans les écoles privées, favorisent de meilleurs résultats scolaires. Elle contribue 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 favorisant un apprentissage efficace. Elle pourrait servir de référence pour provoquer l'amélioration de la qualité de l'ensemble du système.

Cette étude pourrait en outre informer la politique, puisque la Gambie se prépare à élaborer une politique éducative pour les 15 prochaines années censée démarrer en 2004. Les revues effectuées à mi-parcours et à la fin du programme ont révélé que la qualité de l'éducation laissait beaucoup à désirer, surtout dans les écoles primaires publiques. Cela apparaît clairement dans le rapport MLA et du WAEC sur le PSLCE, où l'on voit que 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 2015.

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 à leurs bons résultats. Il fournira des renseignements sur le type de soutien que le gouvernement devrait privilégier pour créer un environnement propice à de bons résultats.

Puisque le rapport MLA identifiait clairement les forces et les faiblesses de toutes les circonscriptions académiques, le présent rapport pourrait être aussi une source utile d'information pour les directeurs régionaux chargés de résoudre les problèmes d'efficacité de leurs régions en matière d'éducation. Les inspecteurs, les responsables régionaux de formation et les conseillers pédagogiques trouveront dans ce rapport un instrument leur permettant d'identifier les domaines sur lesquels concentrer leurs efforts en matière d'inspection, de suivi et de formation (initiale et continue).

Les enseignements tirés de l'étude sur les écoles privées pourront également contribuer à renforcer les partenariats entre communautés privées et publiques et ce, dans tous les établissements.



## **2. Analyse documentaire : recherche des facteurs de qualité dans les écoles privées**

### **Introduction**

L'analyse documentaire s'est essentiellement fondée sur les travaux de Heneveld et Craig (1996) consacrés à la qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne, qui rassemblent les résultats de recherches sur l'efficacité des écoles et l'amélioration scolaire effectuées en Australie, au Canada, aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Ces travaux identifient en outre les caractéristiques des bonnes écoles et les éléments extérieurs favorisant l'amélioration scolaire.

L'amélioration des résultats scolaires est l'objectif premier en fonction duquel on peut juger de l'efficacité d'une école. Une grande partie de la recherche sur les facteurs d'efficacité émane des mouvements sur l'efficacité des écoles et l'amélioration scolaire. Une troisième méthode de recherche dans ce domaine consiste à procéder par enquêtes pour identifier les bonnes écoles, puis à étudier les variables scolaires dans ces établissements (Dalin et al., 1992).

### **Recherche sur les facteurs de l'efficacité des écoles**

Les recherches des mouvements sur l'efficacité des écoles insistent sur l'utilisation de techniques d'analyse quantitative afin d'établir la proportion de résultats scolaires pouvant être expliquée par les différents intrants. Cette approche utilise des stratégies propres aux éducateurs et aux économistes. Les éducateurs s'attachent à identifier les principaux facteurs déterminant la réussite scolaire, en pondérant chaque facteur en fonction de sa « significativité ». De



leur côté, les économistes cherchent, au-delà de la pondération des facteurs, quelle est la combinaison d'intrants « la moins coûteuse » pour atteindre un niveau donné d'apprentissage. Les résultats de cette recherche ont permis de défendre une demande de financement de ces intrants, seuls ou combinés.

Aux États-Unis, le mouvement sur l'efficacité des écoles a débuté dans les années 1960. Jusqu'en 1976, les chercheurs se sont limités à des études descriptives d'écoles efficaces. Dans les années 1970, des chercheurs britanniques ont identifié un ensemble de pratiques censées améliorer la réussite des élèves quel que soit leur environnement socio-économique. Si les listes de facteurs d'efficacité diffèrent légèrement entre chercheurs américains et britanniques, certains facteurs de processus et d'organisation sont fréquemment cités :

### **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.

### **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 scolaire,
- 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 de la réussite académique dans toute l'école,
- la stabilité du corps enseignant,
- des devoirs à la maison fréquents et bien contrôlés.

Au début des années 1970, certains auteurs rendent compte d'études identiques à celles menées aux États-Unis et au Royaume-Uni dans certains pays en développement (Schiefelbein et Farrel, 1973, pour le Chili ; et Heyneman, 1976, pour l'Ouganda) ; elles sont citées dans Heneveld et Craig (1996). Les résultats de ces études et des nombreuses autres conduites après font apparaître une différence sensible entre pays en développement et pays industrialisés quant à l'importance des facteurs liés à l'école vis-à-vis des résultats scolaires. La qualité de l'école (variables scolaires) semble influencer davantage la réussite des élèves dans les pays en développement que dans les pays industrialisés, où le statut socio-économique de l'enfant et son environnement familial (variables non scolaires) semblent prendre le pas sur la qualité de l'école.

En analysant les études les plus récentes menées dans des pays en développement avec un financement de l'USAID, Levin et Lockheed (1993) résumant comme suit les facteurs d'efficacité des écoles :

### **Intrants de base nécessaires**

- matériel pédagogique (manuels, guides et matériels complémentaires pour l'enseignant, bibliothèque, etc.) ;
- curriculum suffisamment vaste et bien organisé, avec un contenu en relation avec le vécu de l'élève ;
- temps de l'apprentissage (nombre et longueur des jours de classe) ;
- pratiques pédagogiques (apprentissage actif avec discussions, travail en groupe, etc.) ;

### **Conditions propices**

- engagement de la communauté (bonnes relations entre la communauté et l'école et engagement des parents dans l'école) ;
- professionnalisme au sein de l'école (leadership du directeur, collégialité et engagement, responsabilité par le biais de l'évaluation et du contrôle et soutien) ;
- flexibilité vis-à-vis du curriculum, adaptations de niveau et de rythme, souplesse de l'organisation (regroupement d'écoles, enseignement multigrade) et de la pédagogie (innovations) ;

- volonté d’agir (avoir une vision et utiliser des solutions décentralisées prises au niveau de l’école pour résoudre les problèmes ; Lockheed et Verspoor, 1991).

Si ces facteurs d’efficacité des écoles sont semblables à ceux identifiés dans les pays industrialisés, il en existe d’autres qui sont importants pour les pays en développement – à savoir la disponibilité de matériel approprié et le soutien aux enseignants et aux élèves ; une langue d’enseignement adéquate ; et des élèves en bonne santé. Les facteurs d’efficacité devraient être considérés comme des contributeurs potentiels à la qualité de l’école. Ils interagissent pour se renforcer mutuellement et se combinent pour améliorer la réussite des élèves. La difficulté de l’analyse des données et de la reproduction d’études portant sur le jeu complexe entre facteurs affectant l’efficacité des écoles rend incertaine la base empirique permettant de tirer des conclusions générales sur ce qui rend une école efficace. Cependant, la similitude des résultats obtenus dans des contextes différents et produits par différentes techniques analytiques laisse à penser que les facteurs identifiés caractérisent bien les écoles efficaces.

## **Recherche sur les facteurs d’amélioration scolaire**

La recherche issue du mouvement sur l’amélioration scolaire insiste sur l’évolution des processus au sein des écoles, tout en s’inspirant du modèle sur l’efficacité des écoles. Les méthodes de recherche utilisées ont ainsi plus tendance à être qualitatives et fondées sur des observations et des entretiens ouverts.

L’intérêt de la recherche sur l’amélioration scolaire tient à ce qu’elle se concentre sur la manière dont le changement intervient dans les systèmes scolaires. Plutôt holistique et orientée vers l’action, elle offre souvent des stratégies d’amélioration en vue d’objectifs à long terme. Huberman et Miles (1984) et Fullan (1991) ont identifié les thèmes majeurs de l’amélioration scolaire :

- un leadership efficace ;
- une vision partagée de l'éducation et du soutien à l'amélioration scolaire dans toute l'organisation, tant au niveau de l'école que dans les districts ;
- l'engagement et l'acceptation des efforts en faveur de l'amélioration scolaire ;
- un esprit d'initiative et une participation active ;
- une évolution des comportements et des 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.

Le mouvement de l'amélioration scolaire a eu moins d'impact sur la recherche en éducation dans les pays en développement que la recherche sur l'efficacité des écoles. Dalin et al. (1992) soutiennent que la seule application à grande échelle de cette approche se retrouve dans les réformes engagées au Bangladesh, en Colombie et en Éthiopie. De plus en plus cependant, les initiatives en faveur de l'amélioration de la qualité tendent, un peu partout dans le monde, à associer les deux approches.

## **Avantages d'une utilisation conjointe des approches qualitative et quantitative**

La recherche sur l'amélioration scolaire (approche qualitative) identifie les facteurs favorisant le processus de changement dans les écoles ; les résultats de la recherche confirment souvent les conclusions de la recherche sur l'efficacité des écoles (approche quantitative) et fournissent des indications sur la manière d'instaurer des changements.

Les deux approches s'intéressent à la manière de rendre les écoles efficaces sous des angles différents mais complémentaires. Ainsi, si les planificateurs et les décideurs de l'éducation veulent exploiter les 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 élaboré identifie 18 facteurs clés ayant une influence sur les résultats des élèves :

### **1. Les intrants de soutien**

- un fort appui des parents et de la communauté ;
- un appui effectif de la part du système éducatif ;
- un appui matériel adéquat :
  - activités de développement professionnel des enseignants fréquentes et appropriées ;
  - manuels et matériel scolaires en quantité suffisante ;
  - 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 diversité des stratégies didactiques,
- la régularité des devoirs à la maison,
- la fréquence des évaluations et des commentaires.

### **5. Les résultats des élèves**

- la participation,

- la réussite académique,
- les compétences sociales,
- le succès économique.

## **6. Les facteurs contextuels**

- internationaux,
- culturels,
- politiques,
- économiques.

Les caractéristiques des écoles efficaces ayant un impact et une influence sur les résultats des élèves s'inscrivent dans un contexte institutionnel, culturel, social et politique qui détermine grandement la manière dont les facteurs scolaires agissent les uns sur les autres et le degré d'efficacité que peut atteindre une école (Chubb et Moe, 1990). Sur le plan institutionnel, la nature de la structure administrative chapeautant l'école, 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 africains, les normes sociales et culturelles influencent encore plus le fonctionnement des écoles que dans les pays industrialisés, du fait que l'école est une institution importée. L'attitude de la communauté peut lui être soit favorable soit hostile. Des différences ethniques, linguistiques et sociales peuvent gêner les interactions entre élèves mais aussi entre élèves et enseignants. Les stratégies didactiques, les matières enseignées et les rapports entre le directeur, les enseignants et les élèves sont très sensibles à ces notions. La politique peut également influencer la qualité de l'école, en empêchant par exemple celle-ci de fonctionner par suite de remous politiques ou d'actions de certains groupes au niveau de certaines régions. Tous ces facteurs, extérieurs à l'école, ainsi que d'autres, conditionnent le degré d'efficacité d'une école. Les politiques publiques doivent donc en tenir compte.

Enfin, les conclusions des recherches issues du mouvement sur l'efficacité des écoles et de celui sur l'amélioration scolaire ont été intégrées dans cette étude pour sélectionner et définir les fac-

teurs déterminant, à notre avis, la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne. Le cadre conceptuel qui en résulte résume cette intégration en proposant des indicateurs et des définitions pour chaque facteur tiré de l'analyse documentaire. Bien que ce travail ait été effectué dans la perspective des écoles africaines, il convient de l'appliquer avec prudence au contexte scolaire africain, dans la mesure où le volume des recherches effectivement menées dans les pays en développement et tout particulièrement en Afrique, qui servent de base à ce cadre, est limité.

### **Recherche sur les facteurs d'efficacité des écoles, les facteurs liés à l'environnement scolaire et les résultats scolaires des élèves d'Afrique de l'Ouest**

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

La direction de la recherche d'Accra, au Ghana (WAEC, 1997) a étudié l'évolution des résultats à l'examen de fin de secondaire (SSSCE) dans le cadre des examens du WAEC organisés dans le pays. La médiocrité des résultats observés a été notamment attribuée à des « facteurs internes aux écoles ». L'étude a montré que sans infrastructures de base (bâtiments, manuels adaptés et autre matériel pédagogique), les écoles ne pouvaient pas fonctionner, sous réserve en outre que ces infrastructures soient adéquates et en bon état. Aucun lycée ne peut malheureusement se targuer de posséder les infrastructures requises. Selon l'étude, les ressources humaines et matérielles ne sont pas équitablement réparties au Ghana entre les établissements : certains n'ont que des classes de niveau 1 et d'autres des classes de niveau 3.

Les premiers sont des établissements efficaces qui obtiennent régulièrement des résultats meilleurs que les seconds, puisqu'ils sont perçus comme possédant les facteurs d'efficacité nécessaires, contrairement aux autres.

Une autre étude (WAEC, 2000) effectuée par la division de la recherche de Lagos, au Nigéria (PPL/2/98, 1998), identifie les facteurs d'un bon environnement scolaire et montre que cet environnement est essentiel pour la réussite des élèves, en rappelant que la plupart des recherches sur l'environnement et l'apprentissage conduites dans le pays n'avaient pas été concluantes.

Cette étude analyse également l'impact des facteurs environnementaux sur les performances des élèves au SSCE : elle révèle que les élèves des écoles considérées comme « bonnes » réussissent nettement mieux que ceux des « mauvaises » écoles, un environnement meilleur étant généralement associé à une amélioration des résultats. L'étude confirme aussi que les caractéristiques d'un bon environnement scolaire sont étroitement liées à la réussite en anglais et en mathématiques.

En Gambie, l'étude MLA réalisée par le DoSE et la SQAD faisait partie de l'évaluation de l'EPT dans le pays. Elle a évalué les niveaux de résultats/la réussite des élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire dans les quatre matières principales (mathématiques, anglais, sciences sociales et de la vie, et sciences). Les études examinent aussi certains facteurs liés à l'école et au contexte familial et leurs effets sur les résultats des élèves. L'absence de matériel pédagogique et scolaire, la médiocrité des infrastructures et le manque de qualification des enseignants apparaissent comme des facteurs essentiels pour les résultats scolaires. Ces conclusions sont globalement identiques à celles concernant le Ghana, le Nigéria et des pays industrialisés.

Il est donc 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 susceptibles de contribuer aux mauvais résultats des établissements publics et aux bons résultats des écoles privées.



La qualité du système éducatif gambien n'a pas encore été systématiquement évaluée à l'aide des facteurs identifiés par les mouvements sur l'efficacité des écoles et l'amélioration scolaire. Le pays n'a pas non plus défini les écoles de qualité. Cependant, des tentatives ont été faites dans de rares études pour évaluer les résultats des élèves en fonction d'un indicateur donné (Gambie/DoSE, 2000b et 2003) ou les effets sur les résultats scolaires de l'engagement des PTA dans la gestion de l'école (ROCARE, 2000). Les intrants qualitatifs dans lesquels le gouvernement avait investi dans les années 1990 ont également été répertoriés (PER, 1998, 2001 ; Révision de la politique éducative, 1998-2003). Dans une étude récente (NAT, 2002), l'analyse des résultats des élèves par région et par type d'école dans les quatre matières principales (mathématiques, anglais, sciences sociales et de la vie, et sciences) révèle que la région 1 obtient les meilleurs résultats – avec une moyenne de 48,31 en anglais, de 38,70 en sciences, de 35,55 en sciences sociales et de la vie et de 35,24 en mathématiques –, avant la région 2. Ce sont les deux seules régions à avoir dépassé la moyenne nationale dans les quatre matières principales. L'analyse montre également que les élèves des écoles privées réussissent nettement mieux que leurs camarades des établissements de mission et publics et que, comme dans l'étude MLA, seul un petit nombre d'élèves parvient au niveau requis de compétence de 70 %. Dans leur grande majorité, les autres élèves se situaient en deçà de ce niveau dans les quatre matières principales.

## 3. Investigation quantitative

Cette partie de l'étude se concentre sur la nouvelle analyse des données quantitatives issues de l'étude MLA (2000), à laquelle s'ajoutent des données sur le milieu familial, l'expérience et les qualifications de l'enseignant, ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Nous examinerons également d'autres dimensions, en procédant à une nouvelle analyse des données en fonction du type d'école. L'échantillon original pour la distribution des questionnaires ne comportait que deux écoles privées – les réponses de leurs deux directeurs ne pouvaient donc pas permettre une analyse valable. C'est pour cela que des questionnaires ont été adressés à sept écoles supplémentaires, à raison de trois enseignants par école. L'analyse portera désormais sur neuf écoles privées et 27 enseignants.

### Facteurs liés au milieu

#### L'emplacement de l'école

L'offre d'éducation aux citoyens d'un pays relève avant tout de la responsabilité de l'État. Pourtant, la demande d'éducation dépasse de loin l'offre et l'État n'est donc pas en mesure de satisfaire pleinement le droit de tout citoyen à l'éducation. La pression du secteur privé sur les systèmes publics d'éducation s'explique avant tout par la volonté d'offrir à chacun la liberté de choix dans une économie de marché. Les écoles privées faisant payer des droits de scolarité pour couvrir leurs frais de gestion, leur implantation est donc 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. Traditionnellement, les écoles de mission ont été fondées à des fins religieuses – il était donc logique que les missionnaires participent d'abord à l'offre de services éducatifs dans les zones urbaines, avant de s'aventurer dans l'arrière-pays. Résultat, 41 % des parents des zones urbaines envoient leurs enfants dans des écoles de mission. Ces écoles de mission ont néanmoins

fini par se répandre dans tout le pays de sorte que 37 % des parents dans les communautés rurales et 23 % des parents dans les petites villes scolarisent leurs enfants dans ce type d'établissements. En raison de la responsabilité qu'a l'État de répartir équitablement l'offre d'éducation, en favorisant les communautés pauvres et démunies, les établissements publics drainent 14 % des enfants vivant en zones urbaines, contre respectivement 47 et 39 % d'enfants dans les zones rurales et dans les petites villes.

**Tableau 3.1. Emplacement des établissements par type d'école**

Type d'école		Emplacement			Total
		Zones urbaines	Zones rurales	Petites villes	
Publique	Part dans le type d'école	14,26	46,57	39,17	100
Mission	Part dans le type d'école	40,6	36,7	22,71	100
Privée	Part dans le type d'école	100			100
Total	Part dans le type d'école	21,12	43,65	35,24	100

### Contexte familial et soutien de la famille

La Gambie est un État 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 de leurs élèves est issue de familles musulmanes. La foi n'est ni un élément dissuasif, ni un obstacle à l'inscription dans une école de mission. Rappelons que le gouvernement apporte son soutien aux écoles de mission par le biais d'une allocation qui couvre les dépenses de personnel. Il finance également la construction des salles de classe. Les écoles de mission sont donc soumises à la même réglementation que les écoles publiques en termes de droits de scolarité. 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, partant, sur le type d'école choisi pour leurs enfants.

Seules 3 % des mères de l'échantillon ont une formation supérieure ; 14 % ont suivi une éducation secondaire et 33 % n'ont pas fréquenté

l'école formelle. En outre, 41 % des mères ont reçu une éducation dans les écoles coraniques locales (dara) et 8 % n'ont qu'une éducation primaire. En comparaison, 6 % des pères ont fréquenté l'université, 18 % ont reçu une éducation secondaire et 5 % une éducation primaire. Toutefois, 22 % n'ont pas fréquenté l'école formelle alors que 48 % ont reçu une éducation dans les dara. Ce faible degré d'instruction a un impact sur l'activité professionnelle : 52 % des mères sont femmes au foyer et 32 % travaillent dans l'agriculture (pêche comprise) 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. Du côté des 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 3.2. Plus haut niveau de formation académique des parents, par sexe et type d'école**

Type d'école	Part dans le type d'école	Plus haute qualification de la mère ou de la tutrice						Total
		Pas d'éducation formelle	Dara	École primaire	4 <sup>e</sup> année du secondaire	Formation supérieure	Instituts/universités	
Publique	% 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
Privée	% 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

Le niveau de revenu est fonction du degré d'instruction. On note que l'analphabétisme est plus élevé chez les mères et que si 2 % seulement des mères analphabètes auraient les moyens d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées, respectivement 33 et 40 % d'entre elles envoient leurs enfants dans des établissements publics et de mission. A l'inverse, la majorité des parents ayant une formation supérieure ou universitaire a tendance à envoyer ses enfants dans des écoles privées (85 % des cas). Les autres envoient leurs enfants dans des établissements publics et de mission. Il semblerait que plus les parents sont diplômés, plus ils envoient leurs enfants dans une

école privée. Le niveau de formation académique des parents et leur profession jouent sur leurs capacités à financer les études de leurs enfants. Ainsi, alors que tous les parents ayant des enfants scolarisés dans le privé se chargent de leur transport, seulement 14 et 28 % ont les moyens de le faire dans les établissements publics et de mission.

### Expérience et qualifications des enseignants

Les directeurs d'écoles privées sont en majorité des femmes (67 %) alors que les hommes sont majoritaires à ce poste dans les établissements publics et de mission (respectivement 81 et 67 %). Les conditions de vie dans les zones rurales sont très différentes de celles des zones urbaines, les premières étant bien plus dures. Avec seulement 21 % des 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 difficiles, la prédominance de directeurs hommes dans les établissements publics n'est pas une surprise. Le clivage national entre hommes et femmes confirme cette tendance (28 % de femmes et 72 % d'hommes).

**Tableau 3.3. Répartition hommes/femmes au niveau des directeurs d'établissement**

Type d'école		Directeurs		TOTAL
		Homme	Femme	
Publique	Part dans le type d'école	80,85	19,15	100
Mission	Part dans le type d'école	66,67	33,33	100
Privée	Part dans le type d'école	33,33	66,67	100
Total	Part dans le type d'école	72,31	27,69	100

Afin d'être en mesure de fournir une aide valable à son personnel, le directeur doit avoir des qualifications à la fois académiques et professionnelles. Alors que dans les établissements publics et de mission, la majorité des directeurs n'a suivi que quatre années d'études secondaires (50 %) et obtenu le diplôme de fin de premier cycle secondaire (47 %), les directeurs d'écoles privées ont tous au minimum ce diplôme et aucun ne s'est arrêté après quatre années d'études secondaires.

**Tableau 3.4. Qualification académique et professionnelle maximales du directeur**

Type d'école		Qualification académique maximale du directeur				Qualification professionnelle maximale du directeur			
		Quatre années d'études secondaires	Diplôme de fin de premier cycle secondaire	Diplôme de fin de deuxième cycle secondaire	Titre universitaire	PTC	HTC	Diplôme	Titre universitaire
Publique	Part dans le type d'école	50	47,83		2,17	93,62	2,13	2,13	2,13
Mission	Part dans le type d'école	50	37,5		12,5	88,89	-	-	11,11
Privée	Part dans le type d'école	62,5	12,5	25	100	33,33	33,33	22,22	11,11

En terme de qualifications professionnelles maximales, la majorité des directeurs d'établissements publics et de mission est titulaire du PTC, alors que dans les écoles privées, 33 % d'entre eux ont obtenu un HTC et 11 % sont titulaires d'un titre universitaire (contre un directeur sur 47 dans les établissements publics).

### Comportement des enseignants

La perception qu'ont les parents et la société du comportement des enseignants est étroitement liée à une éducation de qualité. Les parents peuvent par exemple exprimer leur mécontentement vis-à-vis de la ponctualité des enseignants. Plus de 70 % des parents déplorent l'absentéisme des enseignants. Parmi eux, 87 % envoient leurs enfants dans des écoles privées, contre 65 % qui les envoient dans des établissements publics. Les parents se plaignent aussi beaucoup du manque de ponctualité des enseignants (67 % en moyenne nationale) : 86 % ont des enfants scolarisés dans des écoles privées ou dans de mission, contre 63 % qui ont leurs enfants dans des établissements publics. Il semble que les parents dont les enfants fréquentent les établissements publics sont moins préoccupés du comportement des enseignants que ceux dont les enfants sont inscrits dans les écoles privées et de mission.

**Tableau 3.5. Mécontentement des parents vis-à-vis du comportement des enseignants**

Type d'école		Mécontentement par rapport aux retards des enseignants		Mécontentement par rapport à l'absentéisme des enseignants	
		non	oui	non	oui
Publique	Part dans le type d'école	37,04	62,96	35,03	64,97
Mission	Part dans le type d'école	14,12	85,88	10,11	89,89
Privée	Part dans le type d'école	14,29	85,71	13,33	86,67
Total	Part dans le type d'école	32,57	67,43	30,20	69,80

## Conditions de la scolarité

### Disponibilité et utilisation des outils pédagogiques et du matériel scolaire

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, les parents dont les enfants fréquentent une école privée se plaignent davantage (85 %) de l'inadéquation ou de la médiocrité des infrastructures que les parents dont les enfants fréquentent un établissement public (50 %).

**Tableau 3.6. Mécontentement des parents face à l'inadéquation des infrastructures scolaires**

Type d'école		Mécontentement face à l'inadéquation des infrastructures scolaires		Total
		non	oui	
Publique	Part dans le type d'école	50,25	49,75	100
Mission	Part dans le type d'école	19,48	80,52	100
Privée	Part dans le type d'école	15,38	84,62	100
Total	Part dans le type d'école	45,16	54,84	100

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 l'on en fait bon usage. Au plan national, 34 % des écoles ne disposent pas de craies en quantité suffisante. Toutes sont soit des établissements publics, soit des écoles de mission. Les écoles privées n'ont pas de problème d'approvisionnement en craie. La situation est nettement meilleure pour les tableaux noirs, avec seulement 6 % des établissements publics environ et 11 % des écoles de mission mal approvisionnés.

**Tableau 3.7. Approvisionnement en tableaux noirs et en craie, selon le type d'école**

Type d'école		Tableaux noirs		Craie		
		disponibles	insuffisants	disponible	insuffisante	non disponible
Publique	Part dans le type d'école	93,62	6,38	59,57	38,30	2,13
Mission	Part dans le type d'école	88,89	11,11	66,67	33,33	-
Privée	Part dans le type d'école	100	-	100	-	-
Total	Part dans le type d'école	93,85	6,15	66,15	32,31	1,54

La disponibilité du matériel pédagogique et scolaire est un facteur essentiel pour améliorer les résultats scolaires – il contribue à enrichir l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Ces intrants comprennent les programmes, les manuels scolaires, les guides de l'enseignant, les dictionnaires, les ordinateurs, les règles, les équerres, etc.

L'étude MLA révélait que les établissements publics étaient les moins bien dotés en programmes, manuels scolaires, guides de l'enseignant et dictionnaires. Alors que 89 % des écoles privées ont des programmes adéquats, ce n'est le cas que de 32 % des établissements publics et 13 % des écoles de mission. On observe la même tendance pour les manuels des élèves : 67 % des écoles privées ont des manuels adéquats, contre 56 % des écoles de mission et seulement 40 % des établissements publics.



**Tableau 3.8. Adéquation des programmes et des manuels par type d'école**

Type d'école		Adéquation des programmes			Adéquation des manuels		
		Disponibles	Inadéquats	Non disponibles	Disponibles	Inadéquats	Non disponibles
Publique	Part dans le type d'école	32,61	34,78	32,61	40,43	53,19	6,38
Mission	Part dans le type d'école	12,5	37,5	50	55,56	33,33	11,11
Privée	Part dans le type d'école	88,89	11,11	-	66,67	33,33	-
Total	Part dans le type d'école	38,1	31,75	30,16	46,15	47,69	6,15

Les guides de l'enseignant sont en nombre insuffisant dans les établissements publics comme dans les écoles de mission (33 %), contre 89 % des écoles privées correctement approvisionnées. Comme pour le reste du matériel pédagogique et scolaire, les écoles privées sont mieux dotées en dictionnaires et en ordinateurs (67 %) que les établissements publics et de mission (respectivement 6 et 11 % ont une quantité suffisante de dictionnaires).

**Tableau 3.9. Adéquation des guides de l'enseignant par type d'école**

Type d'école		Adéquation des guides de l'enseignant		
		Disponibles	Inadéquats	Non disponibles
Publique	Part dans le type d'école	32,61	60,87	6,52
Mission	Part dans le type d'école	33,33	55,56	11,11
Privée	Part dans le type d'école	88,89	11,11	-
Total	Part dans le type d'école	40,63	53,13	6,25

**Tableau 3.10. Adéquation des dictionnaires et des ordinateurs par type d'école**

Type d'école		Adéquation des dictionnaires			Adéquation des ordinateurs		
		Disponibles	Inadéquats	Non disponibles	Disponibles	Inadéquats	Non disponibles
Publique	Part dans le type d'école	6,38	23,4	70,21	4,26	4,26	91,49
Mission	Part dans le type d'école	11,11	22,22	66,67	-	12,5	87,5
Privée	Part dans le type d'école	66,67	22,22	11,11	-	-	-
Total	Part dans le type d'école	15,38	23,08	61,54	3,64	5,45	90,91

La disponibilité et l'utilisation du matériel scolaire à l'école comme à la maison sont fondamentales – étant positivement corrélées aux résultats scolaires et à la réussite de l'élève. Bien que seulement 46 % des parents achètent des manuels pour leurs enfants, si l'on ventile les données par type d'école, on constate que 41 % des parents dont les enfants fréquentent des établissements publics et 62 % les écoles de mission le font, contre la totalité des parents (100 %) dont les enfants fréquentent les écoles privées. Cela implique donc que tous les enfants des écoles privées ont des manuels fournis par leurs parents, ce qui améliore les résultats scolaires.

**Tableau 3.11. Fourniture des manuels scolaires par les parents**

Type d'école		Fournissez vous les manuels ?		Total
		non	oui	
Publique	Part dans le type d'école	58,92	41,08	100
Mission	Part dans le type d'école	37,88	62,12	100
Privée		-	100	100
Total	Part dans le type d'école	53,76	46,24	100

La disponibilité du matériel scolaire et didactique ainsi que l'accès des élèves à des bibliothèques et des centres de documentation sont des intrants essentiels pour la qualité. En ce qui concerne les bibliothèques, il n'existe pas de différence entre les établissements publics, de mission et privés : plus de 61 % des établissements examinés (tous types confondus) sont équipés en bibliothèques, Toute-

fois, 50 % des écoles de missions ont un centre de documentation, contre 38 % des établissements publics et 33 % des écoles privées. Les écoles de mission sont donc les mieux pourvues en la matière.

**Tableau 3.12. Présence de bibliothèques et de centres de documentation**

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

## Discipline

La manière dont un enseignant envisage son rôle pour préparer les 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 certains rendent les écoles responsables de l'indiscipline des enfants. L'étude révèle que 78 % des parents sont mécontents face à l'absence de discipline dans les écoles, sans qu'il y ait de différence réelle selon le type d'école. Les écarts marginaux enregistrés révèlent probablement la gravité de cette préoccupation et les conséquences possibles de l'indiscipline sur les résultats scolaires.

**Tableau 3.13. Mécontentement des parents face au manque de discipline**

Type d'école		Mécontentement face au manque de discipline		Total
		non	oui	
Publique	Part dans le type d'école	24,72	75,28	100
Mission	Part dans le type d'école	7,32	92,68	100
Privée	Part dans le type d'école	15,38	84,62	100
Total	Part dans le type d'école	21,75	78,25	100

# Enseignement et apprentissage

## Cours particuliers et soutien scolaire

Avec les cours particuliers et/ou le soutien scolaire, les enfants peuvent compléter le travail fait à l'école. Si ce phénomène se limitait aux établissements publics et de mission, on serait tenté de conclure que l'enseignement qui y est dispensé est insuffisant. Mais il concerne aussi les écoles privées, avec cependant des différences en termes de durée et de mode de fonctionnement. Environ 16 % des parents ne font pas donner de cours particuliers à leurs enfants : parmi eux, 3 % seulement ont des enfants scolarisés dans le privé, contre respectivement 14 et 25 % des parents dont les enfants fréquentent des établissements publics et de mission. Sur les 71 % des parents ayant scolarisé leurs enfants dans le privé et leur ayant donné deux heures ou plus de cours supplémentaires ou de soutien scolaire, 58 % font appel à un professeur particulier ou recourent aux services de l'instituteur, après les cours. Toutefois, respectivement 59 et 51 % des parents ayant des enfants dans le public et des écoles de mission financent deux heures ou plus de cours supplémentaires – contre seulement respectivement 26 % et 36 % ayant recours aux services de l'instituteur après les cours ou d'un professeur particulier.

Si les cours particuliers ou le soutien scolaire contribuent à la réussite des élèves, la différence d'impact est liée aux services fournis. Les parents scolarisant leurs enfants dans le privé font davantage appel à l'instituteur ou à un professeur particulier (58 %) ou assurent eux-mêmes le soutien scolaire (30 %), alors que 26 % des parents dont les enfants sont dans des établissements publics font appel à l'instituteur ou à un professeur particulier et seulement 17 % assurent eux-mêmes le soutien scolaire. Les parents dont les enfants fréquentent le privé ont de meilleures qualifications et sont, par conséquent, mieux à même d'aider leurs enfants. Il n'est donc pas étonnant que 57 % des parents ayant leurs enfants dans le public aient recours à l'aide des frères et sœurs pour assurer le soutien à la maison, contre seulement 11 % des parents ayant des enfants dans les écoles privées.

**Tableau 3.14. Volume de cours particuliers/de soutien scolaire par jour**

Type d'école		Volume				
		Moins d'1 heure	1 heure	2 heures	Plus de 2 heures	Rien
Publique	Part dans le type d'école	0,05	26,87	39,47	19,12	14,49
Mission	Part dans le type d'école	-	24,31	30,83	20,05	24,81
Privée	Part dans le type d'école	-	25,86	43,10	27,59	3,45
Total	Part dans le type d'école	0,04	26,40	38,07	19,49	15,99

**Tableau 3.15. Qui assure le soutien/les cours particuliers ?**

Type d'école		Personne assurant le soutien/les cours particuliers				
		Parents	Frères/sœurs	Enseignant après la classe	Professeur particulier	Total
Publique	Part dans le type d'école	16,61	56,92	11,91	14,55	100
Mission	Part dans le type d'école	25	38,85	7,77	28,38	100
Privée	Part dans le type d'école	30,19	11,32	30,19	28,30	100
Total	Part dans le type d'école	18,30	52,84	11,78	17,09	100

## Gestion de l'école

### Suivi et contrôle des enseignants

Le suivi et le contrôle des enseignants par des professionnels peuvent avoir un impact déterminant sur la performance de ces enseignants et, partant, contribuer in fine à l'amélioration des résultats scolaires.

**Tableau 3.16. Périodicité du contrôle du travail des enseignants**

Type d'école		Périodicité			
		Quotidien	2 à 3 fois par semaine	Tous les 15 jours	Occasionnellement
Publique	Part dans le type d'école	21,43	42,89	16,67	19,05
Mission	Part dans le type d'école	22,22	66,67	11,11	-
Privée	Part dans le type d'école	66,67	33,33	-	-
Total	Part dans le type d'école	28,33	45,00	13,33	13,33

La périodicité varie selon le type d'école. Dans les établissements publics, moins de la moitié (43 %) du travail de l'enseignant est vérifié deux à trois fois par semaine, alors que dans les écoles de

mission et les écoles privées, le contrôle est plus régulier (66 %). Le contrôle occasionnel est une caractéristique des seuls établissements publics.

## Soutien et développement professionnels

Dans les écoles privées, sept enseignants sur dix (71 %) entretiennent des relations « très cordiales » avec la direction. Cette proportion est également élevée dans les écoles de mission (67 %), plus que dans les établissements publics (56 %). Cela indique que près de la moitié des enseignants des établissements publics n'entretiennent pas de bonnes relations avec leur direction.

**Tableau 3.17. Relations enseignants/directeur par type d'école**

Type d'école		Type de relations		
		Très cordiales	Cordiales	Peu cordiales
Publique	Part dans le type d'école	55,56	44,44	-
Mission	Part dans le type d'école	66,67	25	8,33
Privée	Part dans le type d'école	71,43	28,57	-
Total	Part dans le type d'école	60,71	38,39	0,89

En ce qui concerne la formation – élément vital dans la carrière d'un enseignant – on constate que les enseignants exerçant dans les établissements publics sont plus nombreux (23 %) à suivre une formation que leurs collègues des écoles de mission (10 %) et des écoles privées (18 %). On observe la même tendance pour les enseignants qui cherchent à acquérir une qualification supplémentaire en éducation : 63 % viennent des établissements publics, contre aucun pour les écoles de mission et 23 % pour les écoles privées.

**Tableau 3.18. Stages de formation/qualification supplémentaire en éducation chez les enseignants**

Type d'école		Stages		Qualification	
		non	oui	non	oui
Publique	Part dans le type d'école	76,92	23,08	36,36	63,64
Mission	Part dans le type d'école	90	10	100	-
Privée	Part dans le type d'école	82,14	17,86	76,92	23,08
Total	Part dans le type d'école	79,61	20,39	65,79	34,21

Les enseignants du public ont donc plus d'occasions de suivre des stages ou de parfaire leur qualification en éducation que leurs homologues des écoles privées et de mission. Il conviendrait sans doute d'examiner plus à fond la qualité de la formation suivie par les enseignants, dans la mesure où elle semble n'avoir qu'un impact limité.

**Tableau 3.19. Soutien du directeur à ses enseignants**

Type d'école		Contrôle de la préparation des leçons		Suggestion d'outils pédagogiques		Organisation d'ateliers dans l'école	
		non	oui	non	oui	non	oui
Publique	Part dans le type d'école	27,50	72,50	16,28	83,72	16,28	83,72
Mission	Part dans le type d'école	37,50	62,50	33,33	66,67	33,33	66,67
Privée	Part dans le type d'école	11,11	88,89	-	100	11,11	88,89
Total	Part dans le type d'école	26,32	73,68	16,39	83,61	18,03	81,97

Le soutien apporté par le directeur à ses enseignants, soit par le contrôle de la préparation des leçons, soit par des suggestions en matière pédagogique, contribue à leur développement professionnel. Dans les deux cas, les enseignants du privé reçoivent davantage de soutien de leur directeur que leurs collègues du public et des écoles de mission.

Le développement professionnel des enseignants organisé dans l'école peut améliorer l'efficacité des enseignants et, partant, avoir un impact sur les résultats scolaires. Le volume de soutien apporté par les directeurs sous forme d'ateliers organisés dans l'école est encourageant (établissements publics : 84 % ; écoles de mission : 67 % ; écoles privées : 89 %). Toutefois, la fréquence des ateliers organisés dans les établissements publics n'a pas eu les effets escomptés sur les élèves. Il faut donc revoir la qualité de ces ateliers, et notamment en relation avec leur impact sur les résultats des élèves.

Un peu plus de la moitié (54 %) des écoles, tous types confondus, ont reçu au moins une fois par trimestre la visite d'un inspecteur. Les établissements publics sont les mieux lotis à cet égard (64 %). Il est intéressant de noter qu'en dépit de la rareté des visites d'inspection dans les écoles de mission et les écoles privées, ce sont ces établis-

sements qui ont obtenu les meilleurs résultats lors que l'étude MLA. Ce résultat surprenant s'explique sans doute par le fait que les écoles privées et de mission possèdent leurs propres structures de gestion et un système indépendant de suivi et de contrôle.

**Tableau 3.20. Fréquence des inspections par type d'école**

Type d'école		Fréquence			
		Une fois par trimestre	Une fois par an	Rarement	Jamais
Publique	Part dans le type d'école	63,83	14,89	14,89	6,38
Mission	Part dans le type d'école	33,33	11,11	44,44	11,11
Privée	Part dans le type d'école	22,22	22,22	44,44	11,11
Total	Part dans le type d'école	53,85	15,38	23,08	7,69





## 4. Investigation qualitative

Dans l'analyse documentaire, le concept de qualité était abordé à la fois en fonction du mouvement sur l'efficacité des écoles et du mouvement sur l'amélioration scolaire. L'analyse soulignait l'intérêt de combiner les approches qualitative et quantitative pour les recherches sur la qualité de l'éducation.

Nous étudierons ici les effets de ces facteurs sur la qualité de l'école – en nous intéressant aux facteurs organisationnels, aux « intrants nécessaires » et aux « conditions propices » susceptibles de contribuer à l'efficacité des écoles et à de bons résultats scolaires.

### Enseignement et apprentissage

Nous rendrons compte dans cette partie des observations de classe réalisées dans deux établissements privés (huit classes de primaire, tous niveaux confondus) et des analyses effectuées (pour plus de détails, se reporter à l'*Annexe I*).

Les enseignants observés avaient préparé leurs projets pédagogiques et leurs leçons et mis à jour leurs registres de classe. De ce fait, ils enseignaient avec enthousiasme et confiance. 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.

Les leçons avaient toutes un lien avec les précédentes, attestant de la continuité et de la progression du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves 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.

Les progrès des élèves en termes de réussite scolaire sont le meilleur critère pour juger de l'efficacité des écoles. 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.

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

On a pu constater la disponibilité du matériel scolaire, ce qui facilitait l'apprentissage. Les élèves des classes observées possédaient, en dehors des manuels et des cahiers, du matériel supplémentaire. L'école recommandait les livres du programme et les manuels de lecture complémentaires. Par ailleurs, les parents fournissaient du matériel supplémentaire : règles, outils pour les mathématiques, livres de vocabulaire et livre exclusivement réservé aux devoirs à la maison ou aux cours supplémentaires.

En dehors des exercices pratiques effectués à 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 attestaient de la fréquence de ces évaluations, dont les résultats étaient pris en compte par les enseignants. Dans toutes les classes, les élèves étaient encouragés à pratiquer l'autocorrection et à s'intéresser à leurs résultats.

Dans l'une des écoles, les élèves avaient des cours supplémentaires organisés par l'école après les cours, au bout d'une récréation de deux heures. Ce système permet de renforcer le travail effectué dans la matinée. Cette utilisation efficace du temps, qui se ressent dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, est un facteur important de l'efficacité des écoles. Dans ce cas précis, les élèves sont en contact avec les enseignants plus longtemps que leurs camarades des établissements publics.

L'ordre et la discipline régnant dans pratiquement toutes les classes de ces écoles sont parfaits pour un enseignement et un apprentissage efficaces. La relation entre les élèves et leur instituteur est cordiale et amicale et les élèves lèvent le doigt pour demander la parole.

La taille de la classe, avec environ 38 élèves, fait une différence évidente entre ces écoles et les établissements publics. Selon l'un des enseignants, c'est aussi un facteur qui permet d'adapter le programme aux aptitudes de chaque enfant.

Dans l'une des écoles, les enseignants des grandes classes peuvent enseigner dans leur domaine de spécialisation. Les élèves ont la possibilité d'interagir avec différentes personnalités, ainsi qu'avec des spécialistes dans leur domaine particulier.

## **Analyse et discussion**

Nous discuterons ici des observations effectuées dans les classes, en insistant sur la préparation des leçons, les stratégies pédagogiques, l'évaluation, la discipline et l'ordre, avant de conclure par quelques recommandations.

### **Préparation des leçons**

La préparation 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 prévues. De toute évidence, les enseignants étaient vigilants, bien préparés et prêts à assurer leur cours. De même, nous avons pu constater que les enseignants chevronnés assuraient un suivi, comme en témoigne la présence de leurs signatures dans les registres consacrés aux projets et aux leçons. Cela dénote aussi un haut degré d'engagement, qui encourage ce niveau de préparation.

Le rapport SQAD (Gambie/DoSE, 2000) confirme que, dans la plupart des établissements privés, les projets et les plans des leçons

sont régulièrement préparés. On peut donc en déduire que l'absence de sanctions à l'égard des enseignants du public qui ne documentent pas leurs plans de leçons est la cause de leur laxisme, d'où des leçons mal présentées et des élèves peu performants.

La disponibilité de matériel dans les classes des écoles privées facilite le processus d'apprentissage. Il est entendu que ces élèves auront les outils dont ils ont besoin, y compris pour les travaux pratiques ou les projets. Par conséquent, ces élèves ont plus de chances de mieux réussir que ceux qui n'arrivent pas à obtenir le matériel de base (cahiers, manuels et crayons) et dont les enseignants n'ont ni cartons ni marqueurs pour préparer des graphiques, des jeux, etc.

### **Stratégies pédagogiques**

Les stratégies pédagogiques utilisées dans les écoles qui ont participé à cette étude conditionnent les résultats d'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 – permet d'impliquer totalement les apprenants dans leur propre apprentissage.

Les élèves osent s'exprimer davantage ce qui, ajouté à la motivation insufflée par leur enseignant, permet à la majorité des leçons d'être bien comprises. Les réponses orales fournies par les élèves et le travail accompli ensuite par eux en attestent clairement. De toute évidence, les méthodes employées par les enseignants sont efficaces.

### **Évaluation**

L'évaluation, qui permet de contrôler le 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 les commentaires des enseignants sont sans aucun doute des facteurs contribuant aux excellents résultats des élèves.

Dans l'une des écoles privées, le temps de contact supplémentaire avec l'enseignant pendant les périodes d'étude (leçons supplémentaires) l'après-midi à l'école a un réel impact sur les résultats. Il

existe une corrélation entre les leçons supplémentaires et les bons résultats, comme l'attestent les performances des élèves des écoles privées qui, pour la plupart, passent davantage de temps à étudier à l'école ou bénéficient de cours particuliers chez eux.

## **Discipline et ordre**

Les élèves des écoles privées font preuve d'autodiscipline dans leurs attitudes, dans la façon dont ils parlent à leurs professeurs mais aussi dans leur manière de s'habiller et de se comporter dans leur travail. Le niveau élevé de discipline et d'ordre que l'on observe en classe est un indice des principes de bonne conduite inculqués aux élèves. Tout cela instaure un environnement favorable à l'apprentissage et joue sur le comportement, le sérieux et, en fin de compte, sur les résultats des élèves.

## **Recommandations**

Afin de permettre à nos élèves de bien réussir et d'obtenir de meilleurs résultats, voici les recommandations que nous avançons :

- les buts et les objectifs 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 la qualité de la préparation préalable des leçons ;
- la disponibilité de ressources pédagogiques et d'apprentissage – facteur essentiel pour la mise en œuvre du programme – devrait faire partie des priorités. Le DoSE devrait s'en assurer en augmentant l'allocation budgétaire au matériel pédagogique dans les établissements publics ;
- les approches démocratiques et centrées sur l'enfant devraient être encouragées. Les élèves réussissent, comprennent et appliquent plus facilement ce qu'ils ont appris quand ils prennent en charge leur propre apprentissage. L'enseignement doit aussi comprendre des discussions, des travaux en groupe, des projets et toutes autres techniques interactives ;
- 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 DoSE devrait s'efforcer de recruter une seconde cohorte d'enseignants pour assurer les cours de l'après-midi ;

- l'importance de l'autodiscipline et du sens de l'ordre devrait être soulignée. La culture et l'éthique de nos institutions éducatives devraient être définies et modelées par une politique intégrant la question de la discipline et des codes de bonne conduite à l'école ;
- avant d'accorder des promotions aux enseignants, il faudrait juger de leurs capacités et de leurs résultats ;
- les écoles devraient également adopter une politique et des mesures de discipline pour créer un cadre d'apprentissage approprié. Le travail bien fait devrait aussi être reconnu et l'indiscipline sanctionnée.

## **Enseignants**

### **Introduction**

Six enseignants ont participé à cette étude. Ils ont été interrogés de manière à obtenir des renseignements sur leur formation, sur la disponibilité des ressources dans leurs établissements, sur la motivation du personnel et les incitations accordées, sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, sur la gestion, le suivi et le contrôle et sur leurs idées en matière d'éducation. Tous les entretiens ont été menés de façon méthodique et individuelle les 2 et 3 avril 2003 dans deux écoles privées sélectionnées dans la région de Banjul.

Sur les six, quatre étaient Gambiens et deux originaires de Sierra Leone. Si cinq d'entre eux avaient commencé leur carrière sans avoir reçu de formation, tous avaient bénéficié d'une formation officielle pour devenir des enseignants qualifiés. Ils avaient chacun suivi une formation continue qu'ils considéraient tous comme très utile. Aucun des six n'ayant de diplôme, leurs qualifications étaient comparables à celles des enseignants qualifiés exerçant dans les établissements publics et de mission. Ainsi, l'un d'entre eux avait suivi

un stage de remise à niveau, à l'instar de nombreux enseignants du public.

Cependant, même s'ils avaient commencé leur carrière dans une école publique ou de mission, ils ont finalement décidé de travailler dans une école privée. Les personnes chargées des entretiens se sont donc intéressées aux raisons de cette décision. Les conclusions tirées de cette opération sont présentées ci-après.

## **Conclusions**

### **Choix de l'école**

Les facteurs ayant influencé la décision des enseignants interrogés d'opter pour un établissement privé varient d'une personne à l'autre. Ils vont de l'incertitude quant à leur emploi dans les écoles publiques (du fait de leur manque de qualifications), 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 fil des ans. Les principaux facteurs positifs cités sont 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. A l'inverse, 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'État.

Les conditions de travail et l'environnement de l'école font aussi partie des facteurs importants. Le fait d'enseigner à des classes d'environ 40 élèves rend le travail plus facile et plus motivant dans les écoles de mission ou les écoles privées que dans les établissements publics, où les classes peuvent compter 50 élèves et plus. Les établissements publics ont mauvaise réputation pour ce qui est de la discipline et les élèves qui y sont scolarisés sont perçus comme plus insouciant, chahuteurs et laissés à eux-mêmes.

Même si l'échelle des salaires dans les écoles privées n'est guère différente de celle de certains établissements publics, les droits que les élèves doivent acquitter pour les cours supplémentaires, assurés



par l'enseignant après la classe, représentent un véritable revenu complémentaire. C'est pourquoi, bien que certains enseignants organisent ces cours chez eux, beaucoup les donnent dans l'école, sous la houlette du directeur. Si les écoles privées prennent en charge, comme les établissements publics, les frais de transport et de loyer, l'une des différences résiderait dans le fait que, d'après un des enseignants interrogés, le salaire est parfois fonction des qualifications dans les écoles privées, ce qui n'est pas le cas dans les établissements publics.

Aucune de ces écoles n'accorde de prêts aux enseignants, mais ceux-ci sont libres de souscrire un emprunt auprès du syndicat des enseignants de Gambie, qui propose ce service à tous les enseignants, sans discrimination.

Bien qu'ils reconnaissent avoir des conditions meilleures que celles de leurs collègues des établissements publics, les enseignants interrogés réclament plus d'avantages en nature, par exemple sous forme d'une couverture médicale et de primes au mérite. L'un d'entre eux affirme que ses enfants sont scolarisés gratuitement dans son établissement alors qu'un autre, de la même école, souhaite qu'il en soit ainsi – ce qui tend à prouver soit que l'école ne traite pas tous ses enseignants de la même façon, soit que les enseignants ne sont pas tous au courant des conditions offertes.

## **Moyens**

Dans l'ensemble, les enseignants se disent satisfaits des moyens mis à leur disposition. D'après eux, leurs salles de classe sont « bien équipées », dans la mesure où chaque enfant possède 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 chargent entièrement de la fourniture du matériel et du mobilier scolaires. Pour les enseignants, tout cela contribue à rendre l'environnement immédiat sûr et propice à l'étude.

En revanche, une enseignante s'est plainte de l'insuffisance des équipements de base dans les établissements publics et de l'impor-

tance accordée à « l'improvisation », qui place l'enseignant dans un état de stress extrême. Pour elle, mieux vaudrait fournir des équipements pédagogiques plutôt que de se fier à l'improvisation, qui a des limites. Elle a regretté que le matériel de base, comme les équerres, fasse défaut dans les établissements publics – alors même que, dans certains cas, on utilise parfois des cassettes vidéo comme outils pédagogiques.

Un des résultats constants de l'étude concerne le fait que tous les enseignants organisent leurs leçons au jour le jour ou pour la semaine et qu'ils y passent environ deux heures par jour ou cinq heures par semaine. Pour les enseignants qui ont participé à l'enquête, cette préparation n'est pas vécue comme une obligation et elle n'est pas non plus imposée par la direction ; c'est un facteur qui favorise l'efficacité de leur enseignement. Ainsi que l'a déclaré un enseignant : « sans organisation, vous ne pouvez pas donner une leçon de qualité ».

Bien que les enseignants soient convaincus de l'importance de préparer les leçons et de tenir à jour les registres pertinents, les enseignants chevronnés continuent à prodiguer des conseils sur la façon de tenir et de remplir ces registres et s'assurent régulièrement de leur bonne tenue. Ils s'intéressent davantage à leurs jeunes collègues moins expérimentés, dont les registres sont corrigés et commentés par les superviseurs.

### **Supervision**

La supervision assurée par les enseignants chevronnés est évidente, comme en atteste la présence de leurs signatures et de leurs commentaires, à l'encre rouge. Ils assistent apparemment aux leçons et apportent soutien, encouragements et suggestions à propos de la méthodologie et des techniques pédagogiques. Une enseignante a indiqué que, dans son école, la directrice avait été baptisée « le satellite », à cause de sa capacité à détecter les erreurs sur le tableau ou dans les registres. Tous les enseignants approuvaient cette attitude, puisque la directrice corrigeait toujours les erreurs commises.

Les avis recueillis sur le niveau de participation des enseignants à la prise de décisions sont partagés. Si pour certains cette participation

est importante, l'un d'entre eux n'est pas de cet avis. Pour lui, leur participation ne va pas au-delà des différents comités qu'ils président (comme la commission des examens). Selon lui, les responsabilités de chacun sont clairement définies, bien que le directeur ne soit pas perçu comme autoritaire ou despotique.

Alors que, dans une des écoles, la participation à la prise de décisions a été élargie aux parents, avec les réunions de la PTA ainsi que lors des « journées portes ouvertes », dans un autre cas, l'un des enseignants interrogés a affirmé que la PTA était « morte ». Toutefois, la participation des parents à la vie des deux écoles était tout à fait évidente, allant apparemment des questions administratives à l'observation du travail de l'enseignant et des élèves.

Nous avons du mal à comprendre pourquoi un des enseignants a minimisé le rôle des parents au niveau de la responsabilité des enseignants, de la gestion, de la mobilisation et de l'utilisation des ressources ou encore dans les activités pédagogiques et d'apprentissage. D'après lui, environ 80 % des parents se désintéressaient de ces questions. D'une manière générale cependant, les progrès et le bien-être de leurs enfants leur tiennent à cœur. Même s'ils n'agissent pas toujours par le biais d'organisations structurées, telles que la PTA, les parents acquittent des droits de scolarité élevés et s'assurent que leurs enfants reçoivent une bonne éducation. Ils assistent aux réunions quand on les y invite et ont des conversations téléphoniques avec les enseignants.

L'un des enseignants interrogés a déclaré que les parents fournissaient du matériel, sous forme de fiches qui étaient parfois dupliquées. Ils achètent aussi de quoi reproduire les documents et font don aux écoles des manuels qu'ils estiment être utiles.

### **Méthodes d'enseignement**

Des approches et des stratégies différenciées sont utilisées au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants interrogés affirment aborder leur travail du point de vue de l'élève, c'est-à-dire que tout est centré sur l'apprenant, en mettant l'accent sur « un enseignement et un apprentissage de qualité ». Les activités

citées comprennent donc « 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 » mais 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 servent de critères ou d'indicateurs pour mesurer les progrès. Les enseignants affirment assurer un équilibre entre connaissances, d'une part, et compétences et attitudes, d'autre part. L'un d'entre eux cite par exemple le théâtre comme moyen d'inculquer aux élèves le sens des responsabilités.

Les registres de classe sont à jour et tous les enseignants respectent le modèle de tenue défini par l'administration – qui rappelle le sujet traité, le travail effectué, le matériel utilisé, les références et les observations. L'examen des cahiers des élèves atteste de la périodicité des travaux écrits.

Dans chaque école, on considère que les ateliers organisés sur place sont importants pour le développement professionnel et académique des enseignants. Ils mettent l'accent sur les points faibles détectés, tout en servant parfois de canal de dissémination ou de partage d'idées novatrices. Les enseignants apprennent à la fois de leurs élèves et de leurs collègues. Comme le déclare l'un d'entre eux : « Si nous [les enseignants] rencontrons un problème que nous ne pouvons pas résoudre, en mathématiques par exemple, nous demandons aux enfants d'essayer de le faire. Nous leur demandons aussi d'interroger 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. De fait, ce matin, nous avons rencontré un problème qui a été résolu par un élève. Je lui ai donné 50 dalasi de récompense ».

Les conclusions de ces entretiens avec les enseignants sont confirmées par les observations en classe, comme nous l'avons vu.

### **Utilisation du temps scolaire**

Les enseignants interrogés estiment que l'enseignement et l'appren-

tissage sont les activités les plus importantes de l'école. Pour utiliser au mieux le volume horaire prévu dans l'enseignement primaire, toute perte de temps est évitée. Les enseignants et les élèves se font un devoir d'arriver à l'heure. Le personnel administratif veille au respect de ces dispositions et ne tolère aucun manquement. Les enseignants en retard sont réprimandés ; tout enseignant qui souhaite quitter l'établissement pendant les heures de travail doit obtenir une autorisation. Étant donné que le(la) propriétaire de l'établissement peut arriver à l'improviste, tout le monde est sur ses gardes. Les enseignants qui ne sont pas à la hauteur des attentes sont renvoyés. Dans l'une des écoles, en plus du contrôle exercé par le directeur, la mission anglicane s'assure que toutes les règles sont respectées et fixe les salaires.

L'un des enseignants rapporte comment la propriétaire d'une école aime interagir avec les élèves pendant ses visites et obtenir d'eux des renseignements – car elle est convaincue que « les enfants ne mentent pas ».

### **Sentiment des enseignants**

L'un des risques de la recherche qualitative – dont les échantillons sont souvent plus restreints que lors d'une recherche quantitative – est de généraliser à partir de situations individuelles. Consciente de ce facteur, la présente étude s'est efforcée de voir comment les enseignants définissent un « enseignant efficace » et une « école efficace ». Leurs réponses, a priori sincères, sont résumées ci-après.

Pour les enseignants interrogés, un « enseignant efficace » doit :

- consacrer suffisamment de temps à la préparation de la leçon,
- préparer la documentation pour chaque leçon et enseigner selon le plan établi,
- surveiller le travail des élèves et en rendre compte,
- servir de modèle aux enfants et se conduire correctement,
- bien gérer sa classe,
- être inventif, tolérant et s'intéresser à son travail comme à ses élèves,
- aimer son métier et être prêt à certains sacrifices, si nécessaire.

Quant aux « écoles efficaces », elles « doivent avoir les moyens de produire de bons élèves »<sup>1</sup> et « permettre aux enseignants de punir les élèves » pour maintenir la discipline. Mais elles présentent d'autres caractéristiques : disposer de matériel en quantité suffisante, avoir des enseignants de qualité et posséder « une structure administrative fonctionnelle et de qualité » soutenue par une équipe enseignante dévouée.

L'un des enseignants ne fait pas de 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.

D'autres points sont évoqués, comme la nécessité de réintroduire des cours de rattrapage pour les élèves lents ou le fait d'accorder à la profession enseignante le respect qui lui est dû. Les deux personnes sensibles à cette notion de respect sont devenues enseignants grâce à leurs parents et considèrent que cette profession est tout à fait « honorable ».

### **Analyse**

Le corps enseignant est une variable essentielle de la recherche sur l'efficacité des écoles. Son rôle est « depuis longtemps reconnu comme étant central aussi bien pour l'offre que pour la qualité de l'éducation » (Lockheed et Verspoor, 1991, p. 30). C'est pourquoi ses opinions sur l'éducation doivent être prises en compte. Les personnes qui ont participé à cette étude n'ont pas de diplôme universitaire et ne sont pas au courant des dernières recherches en éducation. Leurs opinions sont donc fondées sur l'expérience et les connaissances accumulées au cours du temps. Notre étude, si elle a sans aucun doute corroboré les conclusions d'études précédentes, remet aussi en question certaines idées reçues, comme nous le verrons ci-après.

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

1. Il est dommage que la personne interrogée n'ait pas été invitée à approfondir ce qui définit, pour elle, un bon élève.

- 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. Elles ont suffisamment de marge de manœuvre pour déterminer et tracer un cap pour le personnel. Les codes de conduite, les règles, la réglementation, les politiques adoptées et les procédures de sanction sont conçus 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 une innovation et une 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 enseignants sans délai. Par conséquent, l'autorité dont est investi le directeur tend à pousser l'ensemble du personnel à se conformer à l'éthique définie. Dans tous les cas cependant, le risque est que les enseignants soient victimes d'injustice, sans pouvoir recourir 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 ;
- l'adéquation du matériel pédagogique, la taille raisonnable des classes et l'ambiance qui règne dans 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 d'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) ;

- paradoxalement, l'étude montre que les écoles qui tendent à avoir de 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 officiels, qu'ils soient du ministère ou des bureaux régionaux de l'éducation. Cela tendrait à prouver qu'il est probablement préférable de se concentrer sur la mise en place de mesures internes d'efficacité, de suivi et de contrôle plutôt que de les imposer de l'extérieur.

En tenant compte de ce qui précède, le *Tableau 4.1* s'efforce de comparer les écoles privées et les établissements publics à partir des conclusions de cette étude et des résultats rapportés lors des réunions du comité de pilotage de l'étude, qui se sont tenues à l'issue des visites d'école.

**Tableau 4.1. Comparaison entre écoles publiques et écoles privées**

Écoles privées	Écoles publiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie et réglementation privées</li> <li>• Procédures de sanctions : mise en place très rapide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réglementation et contrôle publics</li> <li>• Procédures 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</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation/mesures d'encouragement : les enseignants peuvent assurer des cours après la classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdiction d'organiser des cours particuliers à l'école</li> <li>• Conditions de travail, problèmes de logement, environnement social, affectations et autres causes de frustration peuvent démotiver les enseignants</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage dans la région de Banjul. Les enseignants choisissent l'école où ils veulent exercer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affectation <i>a priori</i> autoritaire à l'intérieur du pays, par exemple dans des régions éloignées</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien de l'administration sur des questions professionnelles et pédagogiques ; le directeur peut choisir son personnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeurs manquant souvent d'expérience ou de qualifications pour fournir un soutien ou des conseils professionnels ou académiques</li> <li>• Directeurs ayant peu ou pas de droit de regard sur la nomination de leurs enseignants</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme de développement professionnel continu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence de programme de développement professionnel dans certaines écoles</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilité : les parents et le(la) propriétaire rendent les enseignants responsables des résultats des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impossibilité pour les communautés et les parents, surtout dans les endroits isolés, de contrôler l'enseignement, l'apprentissage et les résultats</li> </ul>



• Force du lien famille/école : le soutien familial des élèves est important	• Les parents analphabètes et pauvres sont incapables d'aider leurs enfants à la maison ou de compléter les efforts de l'école
• L'enfant est au centre du dispositif et a le droit de donner son avis	• Avis des enfants rarement sollicité, sauf dans le cas d'enquêtes spécifiques
• Interventions du propriétaire primordiales et décisives	• La communauté n'a pas l'autorité pour intervenir au sein de l'école
• Discipline et attentes élevées pour le personnel et les élèves	• Résultats médiocres pouvant conduire à la résignation ou à l'indifférence ; en conséquence, les attentes sont limitées
• Sentiment d'appartenance à une communauté : les relations enseignants/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	• 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, comme dans le cas de regroupements à l'occasion d'ateliers
• Utilisation possible des nouvelles technologies dans l'enseignement	• Les restrictions en alimentation électrique et en moyens rendent impossible/difficile l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement
• Les registres sont à jour et employés durant les cours	• Indifférence et négligence fréquentes concernant les registres. Programmes de travail mal préparés et registres mal tenus
• Utilisation combinée et souple de différentes techniques pédagogiques	• Utilisation majoritaire de la méthode du « cours magistral » – les enseignants sont la source du savoir
• Comportement de l'enseignant, confiance en soi et fierté sont positifs	• Comportement du maître laissant beaucoup à désirer : confiance et sentiment de fierté mis à mal

## Idées préconçues et réalités

Les chercheurs s'attendaient à rencontrer des PTA très actives dans ces écoles, susceptibles de coordonner les discussions et les approches en matière de développement et de gestion de l'école. Tel n'a pourtant pas été le cas. Elles auraient pourtant pu servir de forum pour discuter de points importants entre tous les partenaires de l'école, arrêter ensemble des décisions et exploiter ainsi les potentialités des uns et des autres.

Les chercheurs ont aussi été surpris de constater le manque d'intérêt porté aux activités extrascolaires. Bien que les enseignants affirment mettre l'accent sur le comportement, la discipline et le développement de la personnalité, ils semblent attacher davantage d'importance à la préparation académique des élèves en vue d'études plus poussées.

Ces écoles ne disposent d'aucune politique définie ou structurée en matière de développement professionnel. Même si cette souplesse peut apparaître comme un avantage, l'absence de politique définie conduit à s'interroger sur la cohérence et le caractère systématique et progressif de leurs approches. Ces établissements ne semblent pas

rechercher le changement et se contentent du succès de leurs élèves aux examens. Ils restent donc fidèles au passé et aux approches traditionnelles, qui ont conduit aux « réussites » obtenues au fil des années. L'un des enseignants s'est demandé si le niveau ne baisserait pas avec la suppression du PSLCE – l'examen d'entrée dans le secondaire. La préparation à cet examen représente le moteur et le principe directeur de l'enseignement dans ces écoles. Qu'on le veuille ou non, les résultats à cet examen constituent le premier indicateur de l'évaluation nationale du système d'enseignement primaire dans le pays.

Cette étude montre que les enseignants retirent plus de satisfaction de leur travail dans les écoles privées, grâce à l'environnement, aux ressources disponibles, aux conditions de l'enseignement, au type d'élèves admis et à la façon dont ils sont perçus à l'extérieur. Un suivi minutieux, la responsabilité, les attentes fortes dont ils sont l'objet sont autant de facteurs ou d'éléments qui dynamisent les performances des élèves et des enseignants. De fait, l'autosatisfaction n'est pas de mise ici.

Il est important de noter que l'étude contredit l'idée selon laquelle le milieu familial ne serait pas un facteur important dans les résultats scolaires ou l'efficacité des écoles africaines. Le milieu familial, les intrants et le soutien que les élèves reçoivent chez eux semblent y contribuer de manière significative. Une enseignante en a fourni l'illustration en déclarant que les élèves issus de familles parlant l'anglais réussissaient mieux en rédaction que les autres élèves – même si, et ce point est intéressant – ces enfants étaient issus de familles mandingues.

## **Conclusion**

Faut-il considérer ces écoles privées comme plus efficaces que les établissements publics qui recrutent les enfants de familles défavorisées et parviennent pourtant à avoir un impact sur la vie de leurs élèves ? En d'autres termes, si l'on tient compte de la valeur ajoutée par ces écoles par rapport à l'importance de l'apprentissage des élèves à l'extérieur de l'école, il serait intéressant de voir lequel de ces

deux secteurs – du public ou du privé – est plus efficace, en termes relatifs. Comme l'explique Farrel (1989, pp. 29-30) :

*« 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 ».*

Davies et Harber (1997, p. 29) 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 ».*

Étant 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 y contribuer, il y a de bonnes raisons de penser que les écoles privées sont plus efficaces en matière de réussite scolaire. Nous affirmons cela avec prudence, en rappelant que :

*« 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. Ce choix n'est pas innocent. 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 à réussir aux examens » (Davies et Harber, op. cit., p. 27).*

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 la probabilité d'impliquer davantage les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens actifs, prospères et responsables.

## **Recommandations**

Pour finir, nous présentons une série de recommandations, à l'intention notamment des décideurs et des gestionnaires :

- le corps enseignant est une variable significative du processus

d'apprentissage et de l'efficacité des écoles. La qualité de l'enseignement dépend donc de la qualité des enseignants, en termes de formation, d'engagement, de comportement, de droiture et de réputation académique. Le recrutement des enseignants, leur formation, leur promotion et leur développement professionnel ne devraient pas être considérés comme allant de soi dans les écoles publiques, mais bien comme des questions dont les décideurs devraient s'occuper ;

- les aides destinées à un suivi et un contrôle externes ne sont pas forcément aussi efficaces 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 renforcer 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, qui peuvent 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 ;
- il faudrait fournir aux écoles les équipements de base qui les rendent sûres, attractives, fonctionnelles et intéressantes et encourager les élèves à apprendre avec ou sans le soutien de l'enseignant ;
- il faudrait 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.

## **Chefs d'établissement**

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 qui contribuent à de si bons résultats. Comme nous l'avons vu lors de l'analyse documentaire, c'est le directeur qui définit l'atmosphère de son école et qui, seul, sera tenu comptable du sentiment de réussite ou d'échec que dégage son établissement (Pamela et al., 1992).

Deux directeurs ont participé à l'étude : l'un est enseignant, titulaire d'un diplôme universitaire avec 18 ans d'ancienneté quand l'autre est enseignant qualifié, fort de 32 années d'ancienneté. Tous deux sont de nationalité gambienne et ont enseigné dans des établissements publics. L'un des deux a en outre enseigné dans une école de mission. L'un est responsable des niveaux primaire et secondaire ; il travaille avec deux adjoints. L'autre est à la tête d'un établissement primaire.

Les questions posées lors de l'entretien portaient essentiellement sur les facteurs scolaires suivants, qui seront discutés dans la partie analytique :

- choix de l'établissement,
- ressources et mesures d'encouragement,
- enseignement et apprentissage,
- utilisation du temps scolaire,
- méthodes d'enseignement,
- soutien et contrôle de la gestion,
- liens entre la PTA et la communauté.

## **Résultats et analyses**

### **Choix de l'établissement**

Si les deux directeurs interrogés ont choisi d'exercer dans un établissement privé, c'est pour la plus grande satisfaction retirée à enseigner dans ce type d'établissement. Les problèmes de gestion des ressources, des enseignants et des élèves y sont en général moins lourds. Leurs sentiments diffèrent toutefois. Pour l'un, le manque de ressources et les classes surchargées des établissements publics peu-

vent perturber l'enseignement – et seule l'ingéniosité du directeur peut remédier à cette situation. Pour l'autre, les élèves sont partout les mêmes et seuls les talents de gestionnaire du directeur font la différence. Tous deux indiquent par ailleurs que la participation des parents aux activités scolaires concourt à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage et, d'une manière générale, à l'amélioration de l'école, comme l'explique l'un des directeurs :

*« Des élèves de l'établissement public que je dirigeais alors se sont classés premier et second à un examen organisé conjointement par l'établissement que je dirige aujourd'hui et mon ancien établissement. La même situation s'est reproduite lors de l'examen national d'entrée dans le secondaire, organisé la même année, où des élèves de mon établissement ont obtenu les première et seconde places ».*

### **Ressources et mesures d'encouragement**

Si les salaires perçus par les directeurs dans les établissements privés sont légèrement meilleurs, la différence n'est d'après eux pas vraiment significative. Toutefois, l'un des directeurs évoque les mesures d'encouragement dont il bénéficie (prêts sans intérêt, par exemple). Mais les directeurs ne peuvent pas donner de leçons supplémentaires payantes, comme le font, l'après-midi, les autres enseignants.

Les deux déclarent que les établissements privés sont mieux dotés que les établissements publics et de mission où ils avaient exercé auparavant. Dans le privé, les propriétaires commandent les manuels et les revendent aux élèves ; et les parents sont disposés à acheter tout le matériel nécessaire et même du matériel supplémentaire. Il est manifeste, d'après les entretiens, que ces directeurs se réjouissent de l'abondance des ressources, comme l'explique l'un d'eux :

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

La présence d'une bibliothèque ou de rayonnages dans le bureau du directeur, avec des livres de lecture et des ouvrages de référence mis à la disposition des élèves et des enseignants, est perçue par les deux directeurs comme un apport utile à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans l'un des établissements, la bibliothèque à la disposition des enseignants est située dans la partie lycée. Dans les deux établissements, c'est le bureau du directeur – et ses étagères de livres – qui fait office de bibliothèque.

## **Enseignement et apprentissage**

Une caractéristique remarquable de ces deux établissements tient à l'attention particulière accordée 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 ses deux adjoints, dont le rôle consiste seulement à assurer le suivi du travail des enseignants et à accomplir des tâches administratives et de gestion. Cela vient s'ajouter au suivi assuré par les enseignants chevronnés, qui est pratiqué dans les deux établissements. Comme l'explique l'un des directeurs :

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

Cela prouve que le suivi et le contrôle sont permanents dans ces établissements – ce qui n'est pas le cas dans la plupart des établissements publics. Le rapport de la 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.

## **Utilisation du temps scolaire**

Les horaires des établissements privés sont identiques à ceux du public. La seule différence réside dans l'absence de classes à double vacation. Notons également que dans ces deux établissements privés, les élèves ont au moins deux heures d'étude par jour, au sein de

l'établissement et sous la surveillance des enseignants de la classe qui, pour ce faire, bénéficient de mesures d'encouragement de la part de l'établissement et des parents. Ces pratiques, absentes dans la plupart des établissements publics, se retrouvent parfois dans les écoles de mission.

### **Méthodes pédagogiques**

Les directeurs des deux établissements confirment le recours à des stratégies diversifiées en fonction des besoins. Dans l'un des établissements, les élèves sont répartis selon leurs aptitudes, la différenciation étant la clé du succès dans cet établissement. Chaque élève bénéficie d'une attention particulière et la progression des meilleurs n'est pas ralentie. Cette méthode recueille l'approbation de Wringe (1989), qui estime qu'il faut saisir le moment où les élèves sont prêts et capables de travailler, avec enthousiasme, avec toute une panoplie d'éléments. Les établissements publics semblent incapables de pratiquer cela. La surcharge des classes interdit aux enseignants de faire appel à une pédagogie différenciée. Il serait peut-être temps de s'attaquer à ce problème de surcharge des effectifs dans ces établissements. Comme le remarque l'un de ces directeurs :

*« Ici, on répartit les élèves selon leurs aptitudes. Cela permet à l'enseignant de 'pousser' les meilleurs. Lorsque j'exerçais dans un établissement public, j'appliquais la même politique ».*

L'autre chef d'établissement estime à ce propos qu'il faudrait attendre que les élèves lents soient au niveau avant de les faire passer dans la classe supérieure ; c'est la pratique dans son établissement.

Les élèves sont évalués grâce à des tests et des examens. Dans l'un des établissements, le directeur relève les cahiers des élèves pour vérifier le travail effectué. Cela vient s'ajouter au contrôle exercé par les enseignants chevronnés. Dans l'autre établissement, le directeur demande à ses deux adjoints de vérifier le travail, avec l'aide des enseignants chevronnés. Les progrès des élèves sont enregistrés et les enseignants sont ainsi avisés d'être plus vigilants avec les élèves faibles.



## Soutien et contrôle de la gestion

Une caractéristique se dégage clairement de notre étude : la régularité du suivi effectué dans les écoles privées. Les directeurs sont très vigilants et les enseignants, qui en sont conscients, ne transigent pas avec la qualité. Ce n'est pas le cas dans les établissements publics, ainsi que l'affirme 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. »*

Ce qui prouve que les directeurs d'établissements privés sont au courant de ce qui se passe dans chaque classe et peuvent évaluer leurs enseignants en termes de qualité des prestations. Est-ce le cas dans un établissement de mission et public ? Autre point intéressant à noter, le fait que ces directeurs ont le pouvoir de renvoyer des enseignants incompetents. Les établissements de mission et publics ne devraient-ils pas revoir les mandats de leurs directeurs ?

Les deux directeurs consultés occupent des postes clés dans la gestion de leur établissement et sont les principaux conseillers des conseils d'administration.

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

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

*« Oui, je joue 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 ».*

Wilby (1988) souligne que le refus des directeurs, notamment les plus âgés, de partager le pouvoir nuit à la mission d'administration dans les établissements. Nous pouvons affirmer ici que dans ces deux établissements privés, les responsabilités assumées par les enseignants sont un facteur d'efficacité.

De même, Paisey (1992) déclare qu'« aucun chef d'établissement n'est capable de bien tenir les commandes s'il ne sait pas déléguer la plupart de ses responsabilités ».

### **Liens entre PTA et communauté**

L'étude sur les deux écoles 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. Pour les deux directeurs, les parents ont aussi un rôle à jouer dans les résultats de leurs enfants, comme on le voit dans la déclaration de l'un des deux :

*« Ils 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 enseignants. Nous avons une politique d'accueil et les parents sont libres de visiter l'établissement quand ils veulent et de nous faire part leurs suggestions ».*

### **Opinions des directeurs**

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 ». Selon eux, le 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.

Les facteurs suivants garantissent l'efficacité des écoles :

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

Tous ces facteurs sont des facteurs d'efficacité des écoles et puisque les opinions des deux directeurs vont dans le même sens, on peut en déduire que ces directeurs gèrent leur école de manière efficace.

L'un des directeurs estime par ailleurs que le DoSE devrait apporter aux établissements privés une aide en matière de locaux. L'autre regrette 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, puisqu'ils seront exposés aux défis du monde extérieur.

## **Discussion**

Un trait particulier de ces deux établissements est que la plupart de leurs ressources sont d'origine interne, grâce aux droits de scolarité et autres. Un petit pourcentage provient aussi d'autres sources (ONG et 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.

Les établissements privés sont bien dotés et l'administration déploie de grands efforts pour donner aux enseignants tout ce dont ils ont besoin pour leur travail. Cela transparaît dans la quantité de ressources disponibles dans les classes. 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, sous-utilisées (voir le rapport MLA de 2002).

Dans les deux établissements privés, les enseignants qui ne répondent pas aux attentes reçoivent un préavis d'un mois et sont renvoyés. On ne plaisante pas avec la qualité de l'éducation dispensée. Les enseignants sont tenus responsables des résultats médiocres des élèves et sont donc réprimandés. 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.

Le développement professionnel du personnel est l'une des principales caractéristiques des deux établissements, bien qu'il n'existe

aucune preuve écrite attestant de la présence d'un tel programme. 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 prouve que les enseignants des écoles privées suivent une formation permanente en méthodologie. Il s'en suit donc qu'ils reçoivent davantage de formation continue que ceux des établissements publics.

Contrairement aux établissements publics et de mission, les établissements privés étudiés ne pratiquent pas les classes à double vacation ; par conséquent, ils gagnent 30 minutes supplémentaires par rapport aux autres établissements – ce qui représente un grand nombre d'heures par semaine et par an. Le temps passé par l'élève à l'école est plus élevé dans les établissements privés et l'on peut estimer que cela a un effet positif sur la qualité. Si l'on tient compte du fait que certains établissements publics, particulièrement ceux de 3e catégorie (plus de 3 000 élèves) fonctionnent avec des classes à double vacation, il est normal que le temps de contact 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, le temps perdu est rattrapé en demandant aux élèves de venir les samedis. Si l'on considère que, dans les établissements publics et de mission, les enseignants travaillent de 8 h à 18 h 30, on peut légitimement s'interroger sur l'efficacité de leurs interventions. De toute évidence, cela représente de très longues journées de travail, surtout dans les établissements publics où les classes sont souvent surchargées.

Les deux chefs d'établissement se plaignent du laisser-aller et du manque de conscience professionnelle de certains enseignants, surtout dans les établissements publics. Tous les deux estiment que, dans les établissements publics, le directeur devrait avoir le pouvoir de recruter et de renvoyer les enseignants. Ils estiment que, de cette façon, les directeurs seraient pleinement aux commandes de leur établissement, ce qui aurait un impact sur la qualité.

## **Idées préconçues et réalités**

On aurait pu penser que les bons salaires offerts dans les établissements privés pouvaient pousser les enseignants à y travailler. L'étude a montré que les enseignants sont plus motivés par le niveau de satisfaction qu'ils retirent de leur travail que par le niveau de salaire. On peut donc en conclure qu'un environnement « porteur » est un facteur de réussite accrue pour l'enseignant.

La mission des deux établissements privés 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. Les passages d'une classe à l'autre se font uniquement au mérite et les élèves les plus doués ne sont pas freinés.

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'établissement 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.

L'un des deux établissements a adopté un ambitieux programme de développement, même s'il n'est pas écrit. Dans l'autre établissement, cela se limite au programme de développement professionnel des enseignants. Il est intéressant de noter que les parents d'un des établissements participent à ce programme. Cela prouve que l'établissement travaille de concert avec eux, même si les directeurs se plaignent de la passivité des PTA. Dans la plupart des établissements scolaires gambiens, la PTA est censée récolter des fonds et mener d'autres activités d'ordre social.

La qualité est la priorité dans les deux établissements. L'étude montre que les enseignants préparent bien leurs cours. Dans l'un des cas, ils préparent des fiches tous les jours alors que 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 enseignants au niveau de la classe et en dehors, par les enseignants chevronnés et le chef d'établissement. Les deux établissements privilégient également l'obtention de bons résultats aux examens.

## **Conclusion**

Nous avons pu établir, grâce à notre étude, que la plupart des facteurs de l'efficacité des écoles cités dans la littérature sont présents dans les établissements privés de Gambie. Si l'on peut affirmer que certains de ces facteurs contribuent aux bons résultats obtenus par ces établissements, il est clair que le principe sous-jacent est lié aux grandes qualités de gestionnaires des directeurs.

## **Recommandations**

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

L'étude révèle que la disponibilité des ressources améliore les performances de l'école et contribue sans doute à rehausser sa qualité. Nous recommandons que les établissements publics reçoivent une quantité suffisante de matériel scolaire et didactique (notamment des manuels et des livres complémentaires).

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 d'un collaborateur 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 plus au sérieux. Ce point est signalé dans de nombreux rapports d'inspection et les inspecteurs ont même mis au point des formulaires distribués aux enseignants chevronnés, afin qu'ils puissent assurer le suivi de leurs jeunes collègues.

# Élèves

## Introduction

Quatorze élèves (sept garçons et sept filles) ont participé à cette étude. Leurs réponses devaient fournir des renseignements sur leur milieu, sur la disponibilité des ressources dans leurs établissements, sur l'enseignement et l'apprentissage et sur leur mode de pensée. Les entretiens ont été menés de façon méthodique et individuelle dans l'une des deux écoles privées choisies dans la région de Banjul.

Quatre des élèves interrogés étaient en 1<sup>ère</sup> année, quatre en 2<sup>e</sup> année, deux en 4<sup>e</sup> année, deux en 5<sup>e</sup> année et deux en 6<sup>e</sup> année. Les parents travaillent plutôt dans les affaires ou sont directeurs, secrétaires, fonctionnaires et employés ; un seul travaille à l'étranger. On peut en déduire que les élèves interrogés viennent plutôt d'un milieu socio-économique favorisé.

## Attitudes des élèves à l'égard de l'école

Plus les élèves aiment l'école, plus ils sont susceptibles d'y aller régulièrement. Nous analyserons ici les attitudes des élèves à l'égard de leur école et leur éventuelle influence sur leur apprentissage.

### Ce que les élèves aiment ou n'aiment pas

Tous les élèves affirment aimer leur école parce que les enseignants et les élèves y travaillent avec acharnement, parce que leurs professeurs sont bons et parce que les élèves obtiennent de bons résultats aux examens (PSLCE).

Toutefois, la plupart indiquent détester toute forme de détérioration des salles de classe et d'indiscipline chez les élèves ainsi que les châtiments corporels infligés par certains enseignants.

Ces conclusions sont cohérentes avec celles de l'étude MLA (Gambie/DoSE, 2000) : les élèves des établissements privés aiment les enseignants et les élèves travailleurs. Ils détestent l'indiscipline chez les élèves et n'aiment ni les bagarres, ni les comportements brutaux ni les châtiments corporels.

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

Tous les élèves indiquent qu'ils travaillent tout seuls, ont des cours avec des enseignants remplaçants ou sont surveillés par l'enseignant d'une classe voisine. Cela suggère que les élèves des établissements privés sont vigilants, qu'un suivi des classes est effectué et qu'on veille à ce que l'apprentissage ne soit pas perturbé.

### **Ressources scolaires/conditions d'apprentissage**

De façon générale, les élèves se félicitent des ressources disponibles. Tous indiquent que l'établissement leur fournit livres, manuels et crayons et que les manuels coûtent entre 300 et 400 dalasi. Tous déclarent que le matériel scolaire fourni est utile. Ces conclusions sont très différentes de celles de l'étude MLA sur les établissements publics et de mission, dans lesquels 50 % des élèves n'ont pas de manuels complémentaires pour les matières principales.

### **Matériel scolaire**

Tous les élèves indiquent que leurs parents achètent les cahiers, les manuels, l'équipement pour les mathématiques, les crayons, etc. – mais aussi le matériel qu'ils estiment être utile pour leurs enfants.

### **Existence d'une bibliothèque scolaire**

Tous les élèves déclarent que leur école ne dispose pas d'une bibliothèque mais qu'ils peuvent consulter des supports de lecture dans le bureau du directeur. Ils indiquent qu'ils aimeraient bien avoir une bibliothèque.

### **Enseignement et apprentissage**

#### **Cours de soutien**

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

#### **Perception de l'enseignant par les élèves**

Les élèves considèrent en général que leurs enseignants sont de bons professionnels, attentifs à leurs besoins et faisant preuve de patience.



## **Perception du directeur par les élèves**

Tous les élèves affirment que leur directeur est un bon professionnel, gentil et qu'il les encourage dans leur travail. L'un d'entre eux considère même que le directeur est excellent. Il apparaît clairement que l'environnement scolaire dans les établissements privés est plus agréable que dans les établissements publics et de mission.

## **Gestion et gouvernance**

Tous les élèves considèrent qu'une école est bonne lorsque l'enseignement qui y est dispensé est de qualité, que les enseignants font du bon travail et que les élèves sont aidés et encouragés 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 un bon établissement (Gambie/DoSE, 2000b).

Tous les élèves déclarent que leurs parents s'intéressent à la vie de l'établissement et que la majorité assiste aux réunions de la PTA. La plupart des élèves font part de leur aversion à l'égard des bagarres à la sortie de l'école. Un élève évoque même le besoin de bien s'alimenter pour bien travailler.

## **Analyse**

Les élèves sont une variable importante de la recherche sur l'efficacité des écoles et l'amélioration scolaire. Leur tempérament et leurs prédispositions à l'apprentissage influencent probablement leur réussite scolaire (Gambie/DoSE, 2000b). Leur opinion sur l'éducation ne doit pas être considérée comme allant de soi. Il s'agit d'élèves suivant un cycle primaire dans un établissement privé. Les conclusions d'études précédentes ont été corroborées et analysées.

Les élèves sont issus d'un milieu socio-économique relativement favorisé et vivent en zone urbaine (région de Banjul). Ils ont tendance à mieux réussir que leurs camarades des établissements publics et de mission. Ainsi, les résultats des établissements privés mis en évidence avec l'étude MLA, corroborent les conclusions du NAT (Gambie/DoSE, 2002).

Tous les élèves aiment leur école parce qu'ils pensent que les enseignants et les élèves travaillent dur, que les enseignants sont de bons professionnels et que les élèves obtiennent de bons résultats aux examens. Cela n'est pas surprenant compte tenu de l'attitude positive des élèves envers l'école et de 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 facteur de motivation qui a un impact sur les résultats. Les élèves des établissements privés ont, sans aucun doute, des ambitions plus grandes que ceux des établissements publics et de mission.

L'adéquation du matériel scolaire (cahiers, manuels, crayons, etc.) fourni par l'école et les parents rend les conditions d'apprentissage plutôt meilleures que dans les établissements publics et de mission. Un aspect important des établissements privés tient à ce qu'ils ont plus de ressources que les autres types d'établissement en Gambie.

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 et de mission.

Tous les élèves estiment qu'un bon établissement est un lieu où l'apprentissage est efficace et où l'on aide et encourage les élèves à apprendre. Ils pensent également qu'une bonne école devrait avoir un environnement sympathique et agréable.

Tous les élèves déclarent que leurs parents s'intéressent à la vie de l'établissement et que la majorité participe aux réunions de la PTA. L'établissement a une PTA active, susceptible de coordonner les discussions et les approches en matière de développement et de gestion de l'établissement.

## Conclusion

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'élèves, un contrôle minutieux, la responsabilité de tous les acteurs, de fortes attentes 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.

## Recommandations

A partir des analyses précédentes, plusieurs recommandations peuvent être formulées pour améliorer les résultats des élèves en Gambie :

- quel que soit l'emplacement de l'établissement, il devrait disposer d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés, lesquels devraient être encouragés à donner le meilleur d'eux-mêmes ;
- de nouvelles politiques visant à attirer et à retenir les enseignants qualifiés devraient être adoptées ;
- les autorités éducatives (DoSE) devraient s'assurer que les facteurs d'efficacité des écoles identifiés dans les établissements privés soient présents dans tous les autres types d'établissement.

## Parents

### Introduction

Douze parents dont les enfants fréquentent 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 qu'ils pensaient de l'efficacité des écoles et de leur participation à la vie de l'école. L'âge et le milieu socioprofessionnel des parents étaient variables, comme en témoigne le *Tableau 4.2*.

**Tableau 4.2. Age et profession des parents**

Établissement A		Établissement B	
Âge	Profession	Âge	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

## Résultats et analyse

### Choix de l'établissement

La décision des parents de scolariser leurs enfants dans un établissement privé est influencée par un certain nombre de facteurs :

- bonnes notes aux examens nationaux,
- proximité du domicile,
- absence de système à double vacation,
- statut, expérience et dévouement des enseignants,
- conscience professionnelle des enseignants,
- souci du respect de la discipline.

Près de la moitié 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 l'absence de système à double vacation et par le fait que, contrairement aux établissements publics, les enseignants n'ont pas un emploi du temps surchargé ni des journées de travail trop longues.

En ce qui concerne le système de double vacation, les parents expriment leur désapprobation :

*« Les enseignants sont des êtres humains : s'ils sont fatigués, ils sont moins efficaces et l'enseignement comme l'apprentissage s'en ressentent ».*

*« Nous ne voulons pas que nos enfants soient les victimes du système à double vacation ».*

### Ressources

L'efficacité de la contribution parentale au travail des enfants est un facteur d'amélioration des résultats scolaires. Toutefois, cela ne

ressort pas de l'enquête auprès des parents, mais des entretiens avec les enseignants et les directeurs. Sur les douze parents interrogés, aucun n'a mentionné son rôle dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de ses enfants, mais tous croient que certains éléments contribuent à cette amélioration :

- enseignants de bon niveau,
- disponibilité du matériel scolaire et didactique,
- disponibilité de matériel supplémentaire,
- grande conscience professionnelle des enseignants.

### **Leadership/gestion scolaires et PTA**

En ce qui concerne le leadership et la gestion, les parents des deux groupes estiment que 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.

Des opinions contradictoires apparaissent à propos des PTA :

*« Je n'assiste jamais aux réunions ».*

*« Je ne suis jamais invité ».*

*« La PTA apporte son soutien et s'assure que les décisions prises lors des réunions sont bien appliquées ».*

*« La PTA a besoin d'être réactivée ».*

Comme on l'a vu dans l'analyse documentaire, l'implication des parents est l'une des conditions propices à l'efficacité des écoles. L'analyse des réponses des parents révèle leurs opinions contradictoires quant au statut de la PTA et à ses activités dans les deux établissements privés. Ce qui a suscité plusieurs questions : « la PTA est-elle, en tant qu'organisation, fonctionnelle ? » ; « l'établissement ne fonctionne-t-il qu'avec un nombre restreint de parents ? ».

S'il n'y a pas eu d'entretiens complémentaires, certains parents expriment néanmoins le point de vue suivant :

*« 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 la PTA et donc doutent de son efficacité ».*

## **Contributions à l'établissement scolaire**

Les contributions des parents aux établissements sont importantes et de deux ordres – « internes » et « externes » ; elles se présentent sous la forme d'un appui moral et financier. La contribution « interne » consiste à payer les droits d'inscription et de scolarité, à acheter du matériel scolaire, des livres de lecture et des crayons supplémentaires, à fournir des repas et à participer aux kermesses – autant d'intrants de base pour l'efficacité des écoles.

Les parents estiment que leur contribution financière améliore la situation financière de l'établissement et, par conséquent, contribue à l'efficacité des écoles.

## **Contrôle**

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 pour les devoirs à la maison (clarifier des concepts et faire des commentaires sur le travail donné) n'est fournie que si les enfants en font 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 qu'ils pensent que cela améliorera sensiblement les résultats de leur enfant.

L'étude révèle en outre d'autres facteurs pouvant empêcher les parents d'aider leurs enfants (travaux domestiques, hautes responsabilités professionnelles et incapacité – le fait de ne pas être au courant du sujet à traiter).

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.

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.

Toutefois, les parents reconnaissent que, du fait de leur emploi du temps, ils se rendent rarement dans les écoles et que, dans la plupart des cas, le lien entre les parents et l'établissement ne se noue pas.

## **Emploi du temps de l'enfant après la classe**

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. Plusieurs types d'activités sont cités : devoirs à la maison, tâches domestiques, fréquentation de l'école coranique, jeux avec la fratrie ou les amis et télévision.

## **Idées préconçues et réalités**

D'après les parents, les enfants pensent que les établissements privés sont de bonne qualité, dans la mesure où l'enseignement et l'apprentissage ont effectivement lieu. Les enfants estiment que toutes les discussions et les rivalités entre enseignants et 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 font leurs hypothèses.

L'opinion des parents sur la définition d'un bon établissement se fonde sur l'idée qu'ils s'en font. Pour eux, cet établissement doit posséder 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 entretient des liens solides avec les parents dont elle respecte les opinions et les suggestions.

Toutefois, les parents émettent des réserves à propos de deux points : les droits de scolarité et l'attribution de bourses. En ce qui concerne les droits, les parents déplorent leur augmentation annuelle et sug-

gèrent que le gouvernement introduise un système de contrôle dans ces établissements.

Au sujet des bourses, les parents estiment que des enfants fréquentant des établissements privés peuvent avoir besoin d'une bourse, au même titre que leurs camarades des établissements publics. Les parents qui ont plus d'un enfant dans le privé peinent pour acquitter les droits de scolarité. 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 peuvent y inscrire devraient entrer en ligne de compte dans leur décision.

### **Conclusion et recommandations**

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

En revanche, l'étude montre également que les parents fournissent le matériel scolaire adéquat et des repas et participent activement aux collectes de fonds. D'où deux questions légitimes : « ces facteurs sont-ils responsables des différences significatives dans les résultats ? » ; « est-ce que le milieu familial et le vécu des enfants sont des facteurs qui contribuent à l'efficacité de ces établissements ? ». On peut en conclure que c'est le mélange des deux et, par conséquent, formuler les recommandations suivantes :

- il convient de traiter de façon adéquate le problème des relations école/parents. Pour remédier à cette situation, il faudrait mettre en œuvre des programmes de sensibilisation ;
- les parents ne font pas de l'aide aux devoirs à la maison une priorité. Pour renforcer le lien parents/établissements, les directeurs devraient collaborer davantage avec les PTA.





## 5. Conclusion

Soulignons avant tout que les conclusions de cette étude ne prétendent pas être définitives en elles-mêmes, mais qu'elles se proposent de compléter les résultats de l'étude MLA. Les conclusions de l'étude quantitative se fondent des données collectées en 1999, lors de l'enquête MLA, alors que l'étude qualitative repose sur les données recueillies pour la présente étude. Du fait cependant que les deux études ont été menées sur une période couverte par la même politique éducative (1988-2003) et qu'aucun changement significatif n'est intervenu dans la politique ou dans sa mise en œuvre, on peut donc raisonnablement utiliser en parallèle ces deux ensembles de données, afin de trouver des explications aux différents contextes scolaires.

Le problème fondamental que cette étude cherche à résoudre est le suivant : pour quelle raison les établissements privés ont-ils régulièrement obtenu de meilleurs résultats que les établissements publics et de mission lors de l'enquête MLA (Gambie/DoSE, 2000b) et d'autres évaluations nationales du même type ? Les conclusions pointent un certain nombre de facteurs, qui pourraient expliquer ces différences de résultats :

- le style de gestion de l'établissement,
- la disponibilité du matériel scolaire et didactique de base,
- la qualité du suivi et du contrôle,
- le soutien professionnel dont les enseignants bénéficient.

### **Gestion de l'établissement**

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 y est prodiguée. À l'inverse, les directeurs des établissements publics et de mission sont moins enclins à accorder des responsabilités aux partenaires, ce qui pourrait contrarier

l'amélioration de l'efficacité et de l'efficacité des services fournis. Il est donc évident que le soutien du chef d'établissement est essentiel pour obtenir une éducation de qualité.

## **Matériel pédagogique et scolaire de base**

Les résultats font apparaître un cruel manque de matériel pédagogique et scolaire de base (craies, programmes, manuels et guides de l'enseignant) dans les établissements publics et de mission, par rapport à la situation des établissements privés. Cette différence explique en partie les bons résultats des établissements privés.

## **Suivi et contrôle**

Au cours de la seconde étude, nous avons constaté que les établissements privés disposaient d'un système de suivi et de contrôle plus efficace. La fréquence du suivi et du contrôle y est également supérieure – de même que l'utilisation du temps scolaire par les enseignants et les élèves.

## **Soutien professionnel**

Un autre facteur explique pourquoi les établissements privés ont de meilleurs résultats : le niveau du soutien professionnel. Leurs enseignants reçoivent en effet davantage de soutien de la part des enseignants chevronnés et des directeurs.

En conclusion, les résultats de la nouvelle analyse des données du MLA et les conclusions des études de cas tendent à étayer la thèse selon laquelle les écarts de résultats entre différents types d'établissement s'expliquent essentiellement par les facteurs mentionnés plus haut. Les différences en matière de qualifications des enseignants, de salaires et de taille des classes ne sont pas des facteurs décisifs. Il est donc important d'analyser ces conditions en tenant compte de la politique mise en œuvre et des pratiques, pour pouvoir combler ces écarts.

## 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 la matière et que ceux qui sont déjà en poste sans avoir reçu de formation en suivent une, orientée sur la gestion et le leadership.
- L'étude révèle que la disponibilité des ressources favorise l'amélioration de la qualité de l'école. Il est donc souhaitable que les établissements publics reçoivent une quantité suffisante de matériel scolaire et didactique, surtout au niveau des manuels et des livres complémentaires.
- Il est important que les enseignants des établissements publics signent un contrat de travail avec le directeur et que ce dernier ait la possibilité 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 n'est pas suffisamment prise au sérieux. Ce point est noté dans de nombreux rapports d'inspection et les inspecteurs ont même préparé des formulaires à l'intention des enseignants chevronnés afin qu'ils puissent assurer le suivi et le contrôle de leurs jeunes collègues.
- La question des relations école/parents doit être traitée de manière appropriée – des programmes de sensibilisation pourraient permettre de rapprocher les parties.
- Le corps enseignant est une variable significative du processus d'apprentissage ainsi que de l'efficacité des écoles. La qualité de l'enseignement dépend donc de la qualité des enseignants, en termes de formation, d'engagement, de comportement, de droiture et de réputation académique. Le recrutement des enseignants, leur formation, leur promotion et leur développement professionnel ne devraient pas être considérés comme allant de soi dans les établissements publics, mais faire partie des sujets de préoccupation des décideurs.

- Les outils pour faciliter un suivi et un contrôle externes ne sont pas forcément aussi efficaces que des mesures internes en faveur de l'efficacité et de 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, leur 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. Ils doivent fournir une orientation, assurer un leadership fort et maintenir un cap bien défini, avec des objectifs communs pour l'ensemble du personnel.
- Les communautés et les parents devraient être davantage associés aux écoles afin d'apporter leur appui, de compléter les efforts de l'établissement et de renforcer le sens des responsabilités des enseignants. L'aide aux enfants à la maison n'est pas une des priorités des parents. Les établissements devraient commencer à travailler avec les PTA pour renforcer et sécuriser ce lien.
- Les écoles devraient recevoir les équipements de base qui les rendent sûres, attractives, fonctionnelles et intéressantes, et encourager les élèves à apprendre avec ou sans le soutien de l'enseignant.
- Les directeurs devraient recevoir un soutien pour identifier les facteurs et les caractéristiques associés aux écoles efficaces et, en fin de compte, 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.
- Les responsables du DoSE devraient s'assurer que les facteurs d'efficacité des écoles identifiés dans les établissements privés sont effectivement adoptés par les établissements publics et de mission.

- Il convient de souligner l'importance du temps de préparation des leçons. Les buts et les objectifs de l'ensemble du cours, autant que de chaque leçon, doivent définir le processus d'enseignement et d'apprentissage.
- Il faudrait accorder davantage d'importance à la disponibilité du matériel pédagogique et scolaire, facteur essentiel dans l'exécution des programmes. Le DoSE devrait garantir cet approvisionnement en augmentant les dotations budgétaires des établissements publics.
- Il faudrait encourager une approche de l'apprentissage démocratique et centrée sur l'enfant. Les élèves ont plus de facilités à réussir, comprendre et appliquer ce qu'ils ont appris quand ils prennent en charge leur propre apprentissage. L'enseignement passe aussi par 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.
- Il faudrait 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 s'intéressant à la discipline et aux codes de bonne conduite à l'école.
- Avant d'accorder des promotions aux enseignants, il faudrait juger de leurs performances et de leurs qualifications.
- 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. Le travail bien fait devrait également être reconnu et l'indiscipline sanctionnée.

En conclusion, s'il faut reconnaître que l'application des mêmes conditions aux différents types d'écoles est impossible (voire même peu souhaitable) – et que la combinaison précise d'intrants et de processus est délicate à déterminer – cette étude réaffirme pourtant l'importance de la plupart des facteurs d'efficacité des écoles et des

processus d'amélioration scolaire habituellement reconnus comme tels dans la littérature et qui semblent expliquer pourquoi les écoles privées de Gambie obtiennent de meilleurs résultats que les écoles publiques et de mission. Les autorités gambiennes doivent trouver une solution pour assurer le soutien nécessaire aux initiatives visant à améliorer la qualité de l'éducation dans l'ensemble du système éducatif de manière à ce que les réussites identifiées dans les écoles privées puissent devenir une réalité dans toutes les écoles et pour tous les élèves.

## 6. Annexes

### Annexe 1 : Informations sur les établissements privés visités

### Annexe 2 : Formulaire d'observation en classe

#### Annexe 1 : Informations sur les établissements privés visités

Établissement	Niveau observé	Matière	Durée
J.C. Faye Memorial Lower Basic School <b>ÉCOLE A</b>	4 <sup>e</sup> année	Science	35 minutes
	2 <sup>e</sup> année	Anglais	35 minutes
	5 <sup>e</sup> année	Anglais	35 minutes
	5 <sup>e</sup> année	Sciences sociales et de la vie	35 minutes
Ndow's Comprehensive Lower Basic School <b>ÉCOLE B</b>	4 <sup>e</sup> année	Anglais	35 minutes
	1 <sup>ère</sup> année	Mathématiques	35 minutes
	3 <sup>e</sup> année	Mathématiques	35 minutes
	6 <sup>e</sup> année	Anglais	35 minutes
8 classes et 8 cours	1 <sup>ère</sup> année – 1 cours de mathématiques 2 <sup>e</sup> année – 1 cours d'anglais 3 <sup>e</sup> année – 1 cours d'anglais 4 <sup>e</sup> année – 2 cours (1 d'anglais et 1 de sciences) 5 <sup>e</sup> année – 2 cours (1 d'anglais et 1 de sciences sociales et de la vie) 6 <sup>e</sup> année – 1 cours d'anglais		



## Annexe 2 : Formulaire d'observation de classe

CLASSROOM OBSERVATION FORM			Name of Senior Teacher						
Name of school		Name of Teacher:							
Region	Qualified/Trainee/Unqualified		Date						
Key: 1 = Good, 2 = Fair, 3 = Poor.									
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							Observation of lessons
									Scrutiny of pupils' work
	Lesson plans								
	Discussion with pupils								
	Discussion with teachers								

# 7. Bibliographie

- Chubb, J.-E. et T.-M. Moe, 1990. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, DC : Brookings Institute Press.
- Craig, I., 1993. *Managing the Primary Classroom*. Londres : Longman.
- Daily Observer, The Gambia, Vol. 11, No. 222, 7 avril 2003.
- Dalin et al., 1992 (page 31).
- Davies, L. et C. Harber, 1997. *School Management and Effectiveness in Developing Countries*. Londres : Cassell.
- Farrel, 1989.
- Fullan, M. 1991. *The Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press.
- Heneveld, W. et Craig, H., 1996. *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC : The World Bank.
- Heyneman S. (1976).
- Huberman, A.-M. et M. Miles, 1984. *Qualitative Data Analysis*. Beverley Hills, CA : Sage Publications.
- Kanifing, The Gambia: New Type Press.
- Levin, H. et M. Lockheed (dir. pub.), 1991. *Effective Schools in Developing Countries*. *Education and Employment Division, Population and Human Resources Department*, Washington, DC : The World Bank.
- Lockheed, M. et A. Verspoor, 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Washington, DC : Oxford.
- Paisey, A., 1992. *Organisation and Management in Schools*. Londres : Longman.
- Pamela et al., 1992. In Paisey, A. (dir. pub.). 1992. *Organisation and Management in Schools*. Londres : Longman.
- Schiefelbein and Farrel 1973 page 32
- The Gambia/DoSE (Department of State For Education), 1996. *Education Master Plan: The Gambia 1997-2006*.
- The Gambia/DoSE, 2000a. *Education For All (EFA) Assessment*.
- The Gambia/DoSE, 2000b. *Monitoring of Learning Achievement Report*.
- The Gambia/DoSE, 2002a. *National Assessment Test Gambia*.

- The Gambia/DoSE, 2002b. *Standards and Quality Assurance Directorate Inspection Report*.
- WAEC, 1998. *Completed Research Projects*, Vol. 8.
- WAEC, 2000. *Completed Research Projects*, Vol. 10.
- Wilby, 1988. In Paisey, A. (dir. pub.), 1992. *Organisation and Management in Schools*. Londres : Longman.
- Wringe, C. ,1989. *The Effective Teaching of Modern Languages*. Londres : Longman.

# La collection

## **Expériences africaines – études de cas nationales**

La collection *Expériences africaines – études de cas nationales* de l'ADEA vise à mettre en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain.

Le repérage d'expériences réussies, leur analyse et leur diffusion font partie de la méthodologie de l'ADEA et de sa contribution au développement de l'éducation en Afrique.

A travers cette approche « praxique », l'ADEA s'applique à trouver sur le continent africain les solutions aux défis posés par le développement des systèmes éducatifs. Elle contribue ainsi à institutionnaliser, au bénéfice des développements futurs, une culture d'apprentissage fondée sur l'analyse critique des expériences.

C'est à cette fin que l'ADEA incite régulièrement les pays africains à documenter et à partager les expériences qu'ils considèrent comme réussies.

Les études de cas, qui sont en général le fruit du travail d'équipes nationales constituées au sein des ministères africains de l'éducation, portent sur les sujets les plus divers : expériences relatives à l'élargissement de l'accès, au renforcement de l'équité, à l'amélioration de la pertinence, au perfectionnement de la gestion et de l'utilisation des ressources ; stratégies d'extension et de pérennisation des pratiques et politiques efficaces ; initiatives prometteuses face au VIH/SIDA ; politiques et stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.

Puisant dans cette riche moisson, la collection *Expériences africaines – études de cas nationales* diffuse les meilleures études, celles susceptibles d'inspirer d'autres pays dans leurs efforts de rénovation et de perfectionnement de leurs systèmes éducatifs.



# L'ADEA

**Forum** pour le dialogue politique sur l'éducation en Afrique

**Réseau** de professionnels, de praticiens et de chercheurs  
dans le domaine de l'éducation

**Partenariat** entre ministères de l'éducation et organismes de  
coopération au développement

**Catalyseur** pour les réformes de l'éducation

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) existe depuis 1988. Sous la désignation « Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique » (DAE), elle a d'abord été créée pour promouvoir le dialogue sur les politiques éducatives en Afrique et servir de cadre à une meilleure coordination des organismes de développement.

Depuis sa création, l'ADEA est devenue un véritable partenariat entre les ministres africains de l'éducation et de la formation et leurs partenaires techniques et externes. Elle a également évolué pour constituer aujourd'hui un réseau de professionnels, de praticiens et de chercheurs et, de par le dialogue politique qu'elle promeut, un catalyseur pour les réformes de l'éducation.

Le dialogue sur les politiques se déroule à travers les programmes et activités mis en œuvre par le Secrétariat de l'ADEA et ses groupes de travail. Événement le plus important pour l'éducation en Afrique, les biennales qu'elle organise en sont les moments forts. Les conférences ministérielles africaines ainsi que les séminaires du comité directeur de l'ADEA constituent des occasions privilégiées pour renforcer le dialogue politique régional et les échanges sur l'agenda de la coopération éducative en Afrique.

Les groupes de travail (GT) de l'ADEA cultivent également un dialogue sur les politiques autour de priorités éducatives identifiées comme telles par les pays africains. Actuellement au nombre de onze, ces GT s'intéressent aux thèmes suivants : analyse sectorielle en éducation, communication pour l'éducation et le développement, développement de la petite enfance, éducation non formelle, enseignement à distance et apprentissage libre, enseignement supérieur,

finances et éducation, livres et matériel éducatif, profession enseignante, statistiques de l'éducation, enseignement des mathématiques et des sciences. Quatre autres groupes ad hoc sont chargés de mener un travail exploratoire autour des préoccupations liées au VIH/SIDA, à la qualité de l'éducation, au dialogue politique et au post-primaire.

Parmi ses autres activités l'ADEA encourage le partage d'expériences et de compétences africaines à travers son programme d'échanges intra-africains. Ce programme a pour objet de faciliter les visites d'études entre pays et les missions d'expertise de spécialistes africains envoyés pour assister les pays demandeurs. L'ADEA apporte également son appui à la coordination nationale des organismes de financement. Depuis 2001, elle organise un Prix africain du journalisme d'éducation pour encourager la presse africaine à s'intéresser à l'éducation et à contribuer aux débats publics dans ce domaine.

L'ADEA est par ailleurs une source d'informations sur l'éducation en Afrique. Elle met à la disposition des intéressés plusieurs bases de données sur ses activités, sur les programmes et projets à financement externe, sur les statistiques de l'éducation en Afrique et sur les spécialistes et professionnels de l'éducation africains.

Enfin, un programme de publications diffuse les enseignements tirés des biennales et met en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain. Le Secrétariat publie en outre une lettre d'information trimestrielle et un Bulletin de brèves mensuel.

Pour plus d'informations sur l'ADEA vous pouvez consulter son site web : **[www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)**

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

Institut international de planification de l'éducation (IIEP)/UNESCO

7-9, rue Eugène Delacroix – 75116 Paris, France

Tél : +33(0)1 45 03 77 57 Fax : +33(0)1 45 03 39 65

Mél : [adea@iiep.unesco.org](mailto:adea@iiep.unesco.org) site web : [www.ADEAnet.org](http://www.ADEAnet.org)

**L'HARMATTAN**

16, rue des Ecoles, 75005 Paris Tél : +33(0)1 40 46 79 11 Fax : +33(0)1 43 29 86 20