

THE
666

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

**LA RÉUSSITE COMPARÉE DANS LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES
PUBLIQUES ET PRIVÉES EN TERTIAIRE AU BREVET DE TECHNICIEN
(BT1) EN 2005 À BAMAKO : ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LES
POLITIQUES ÉDUCATIVES AU MALI**

BIBLIOTHÈQUE
ENAP
QUÉBEC

**THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ADMINISTRATION PUBLIQUE**

**PAR
MOHAMED TRAORÉ**

Décembre 2008

BRITISH
LIBRARY

30097596

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
RESUMÉ	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	VI
LISTE DES TABLEAUX	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	6
1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION AU MALI	7
1.1.1 Les grandes orientations des politiques éducatives au Mali	8
1.1.2 La loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé.....	12
1.1.3 Le caractère fortement centralisé de la production scolaire au Mali	20
1.2 LA PROBLÉMATIQUE DES FAIBLES RÉSULTATS SCOLAIRES AU MALI	25
1.2.1 Les résultats dans l'enseignement fondamental et secondaire général	26
1.2.2 Les résultats inquiétants dans l'enseignement technique et professionnel	27
1.2.3 Les grandes disparités du système éducatif malien.....	32
1.3 L'INTÉRÊT DE L'ÉVALUATION DES ÉCOLES AU MALI.....	34
1.3.1 La nécessité de rendre des comptes	35
1.3.2 L'évaluation comme instrument de régulation interne des écoles	38
1.3.3 L'urgence de l'évaluation des établissements d'enseignement technique et professionnel	39
1.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	47
CHAPITRE II : LA RECENSION DES ÉCRITS.....	51
2.1 DÉFINITION DES CONCEPTS UTILISÉS.....	51
2.1.1 La distinction « écoles publiques et écoles privées ».....	52
2.1.2 La conceptualisation de la notion de réussite scolaire	57
2.2 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES	61
2.2.1 Les recherches américaines.....	61
2.2.2 Les recherches menées dans les autres pays de l'OCDE	66

2.2.3 Les recherches menées dans les pays en voie de développement.....	69
2.2.4 Les écrits scientifiques, quelle avenue pour notre recherche ?	78
CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE.....	82
3.1 CADRE D'ANALYSE DES THÉORIES.....	83
3.1.1 Aperçu général des théories retenues dans cette thèse.....	84
3.1.2 Le néo-institutionnalisme, les choix publics et la performance des écoles.....	91
3.1.3 La pertinence de l'utilisation des deux théories pour les fins de cette recherche	95
3.2 LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	99
3.2.1 Premier jeu d'hypothèses	100
3.2.2 Deuxième jeu d'hypothèses	121
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	148
4.1 LES RAISONS D'UNE MÉTHODOLOGIE MIXTE.....	150
4.2 LA STRATÉGIE DE RECHERCHE.....	155
4.2.1 L'analyse documentaire	155
4.2.2 L'utilisation de questionnaires.....	157
4.2.3 L'entretien structuré.....	163
4.3 LES RAISONS DU CHOIX D'UNE APPROCHE À NIVEAUX MULTIPLES.....	164
4.3.1 Utilisation d'approche à niveaux multiples.....	165
4.3.2 Utilisation des techniques statistiques et qualitatives	169
4.4 MODÈLES D'ANALYSE	172
4.4.1 La variable dépendante	172
4.4.2 Les variables indépendantes.....	176
4.5 VALIDATION DES INSTRUMENTS.....	180
4.5.1 L'analyse de la consistance interne du questionnaire élèves	180
4.5.2 L'analyse de la consistance interne du questionnaire enseignant	181
4.6 PLAN D'ANALYSE ET TRAITEMENTS	183
CHAPITRE V : ANALYSE DONNÉS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	187

5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES PARTICIPANTS.....	187
5.1.1 Les élèves.....	187
5.1.2 Les enseignants.....	189
5.1.3 Les directeurs des études des écoles.....	192
5.2 LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET SES LIENS AVEC LES VARIABLES À L'ÉTUDE.....	194
5.2.1 Les relations entre la réussite et les variables du niveau « élève ».....	194
5.2.2 Les relations entre la réussite et les variables du niveau « enseignant ».....	196
5.2.3 La performance des écoles aux examens du BT1 en 2005.....	197
5.3 ANALYSE MULTIVARIÉE.....	201
5.3.1 Les facteurs explicatifs de la réussite scolaire.....	201
5.3.2 La différence de scores moyens obtenus par les élèves par type d'école.....	208
5.4 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	216
5.4.1 L'hypothèse sur l'autonomie.....	216
5.4.2 Hypothèse sur l'imputabilité des acteurs.....	245
5.4.3 Conclusion sur le test des deux hypothèses.....	274
CONCLUSION.....	278
BIBLIOGRAPHIE.....	288
ANNEXE.....	321
ANNEXE I - CRITÈRES D'AUTONOMIE ET D'IMPUTABILITÉ.....	321
ANNEXE II - EFFETS DES VARIABLES PAR TYPE D'ÉCOLES.....	323
ANNEXE III - QUESTIONNAIRE ÉLÈVES.....	330
ANNEXE IV - QUESTIONNAIRE PROFESSEURS.....	341
ANNEXE V - GUIDE D'ENTRETIEN DES DIRECTEURS DES ÉTUDES.....	361

REMERCIEMENTS

La présente recherche a été financée par le programme canadien de bourse de la francophonie de l'Agence canadienne de développement international du ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. Nous témoignons notre profonde reconnaissance à tout le personnel du programme qui a tout mis en œuvre pour répondre à nos besoins multiples tant sur le plan universitaire que sur le plan social.

Cette thèse a été réalisée sous la direction de Richard Marceau, enseignant en analyse et management des politiques publiques à l'École nationale d'administration publique du Québec, directeur du Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE), qui, malgré ses multiples occupations a bien voulu accepter de diriger cette thèse et n'a ménagé aucun effort pour piloter nos travaux, prodiguer des conseils à la fois utiles et pratiques. Il a été aidé dans cette tâche par Louis Demers, enseignant à l'École nationale d'administration publique du Québec, directeur des programmes de troisième cycle et par Michel Boucher, enseignant également dans la dite institution qui n'ont ménagé ni leur temps, ni leur patience pour nous aider dans la conduite de cette recherche.

Nos remerciements sincères s'adressent également à tous les enseignants de l'École nationale d'administration publique intervenant dans la formation au troisième cycle qui ont su nous donner les rudiments académiques théoriques sans lesquels la mise en forme de cette recherche n'aurait pas été possible.

Nos remerciements vont à l'endroit du personnel de la Direction de l'enseignement technique et professionnel du Mali, des directeurs des écoles publiques et privées visitées, du corps professoral et de l'ensemble des élèves de ces écoles dont la

disponibilité, l'aide et même l'engagement nous ont permis de mener à bien notre recherche.

Nos remerciements s'adressent également à l'endroit du personnel de la cellule de la planification et de la statistique, du personnel du Centre national des examens et concours de l'éducation et, plus spécialement, du personnel de la Division des études de la prospective et de l'évaluation du ministère de l'Éducation nationale qui ont mis à notre disposition des informations essentielles pour la conduite de cette recherche.

Nous ne saurions terminer sans remercier toute notre famille et particulièrement ma charmante femme Kadiatou Goita et mes quatre enfants, Abdoulaye, Malamine, Hawa et Binta qui nous ont soutenu vivement dans cette entreprise, la famille Diawara à Montréal au Canada ainsi que tous les amis du Mali et du Canada qui, d'une façon ou d'une autre, nous ont aidé à réaliser cette étude.

Aux uns et aux autres, nous voudrions exprimer ici, l'expression de nos sincères remerciements et le témoignage de notre profonde reconnaissance.

Mohamed

Janvier 2009

RESUMÉ

Le Mali s'est lancé dans un vaste programme de réformes de son système éducatif qui a culminé avec l'adoption du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC, 2000). Un des objectifs visés par ce programme est l'implication du secteur privé dans la fourniture des services éducatifs. La loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé au Mali et son décret d'application n° 94-276 P-RM traduisent dans les faits cette volonté politique.

La conséquence immédiate de ce dispositif réglementaire est la création de nombreuses écoles privées à tous les niveaux d'enseignement. C'est surtout au niveau de l'enseignement technique et professionnel que le mouvement est le plus notable. Dans cet ordre d'enseignement, les écoles privées représentent plus de 90% de l'ensemble des écoles et accueillent 75% des élèves (réseau UFAE, 2005).

Ces écoles accueillent les élèves venant des écoles publiques et reçoivent une partie importante de leur financement des pouvoirs publics. Au même titre que les écoles publiques, elles offrent les mêmes programmes, dispensent les mêmes formations et présentent leurs élèves aux mêmes examens. Dans cette étude, on compare, dans un premier temps, la réussite scolaire en série tertiaire des élèves de Bamako aux examens de BT1 en 2005, selon qu'ils fréquentent les écoles publiques ou les écoles privées. Dans un second temps, on tente d'imputer les différences de réussite constatées entre les écoles à une série de facteurs qui concernent les élèves, les enseignants et les directeurs des études, mais qui relèvent essentiellement du domaine de l'organisation scolaire interne.

Nous employons une méthodologie mixte qui utilise à la fois les données issues des enquêtes effectuées auprès de 863 élèves et de 178 enseignants et les données des entrevues menées auprès de 12 directeurs des études, pour répondre aux interrogations soulevées par la présente étude.

L'analyse des données montre qu'en 2005, les résultats scolaires en série tertiaire au BT1, en termes de moyennes obtenues par les élèves et de taux de réussite, diffèrent de façon significative selon les types d'école. Ainsi, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique présentent des résultats scolaires supérieurs et significativement différents de ceux des écoles publiques et des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En outre, les résultats scolaires enregistrés dans les écoles publiques sont supérieurs et significativement différents de ceux des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Les résultats montrent que ni les facteurs relevant des caractéristiques intrinsèques des élèves, du statut socioprofessionnel de leurs parents ou de leur parcours scolaire antérieur, ni ceux reliés aux caractéristiques des enseignants ne rendent compte de ces différences. Celles-ci sont associées essentiellement à l'autonomie des directeurs des études et à l'imputabilité des intervenants.

Ainsi, dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, où la perception de l'autonomie dont jouissent les directeurs des études est forte et celle de l'imputabilité des intervenants élevée, les taux de réussite et les scores obtenus par les élèves lors du BT1 sont supérieurs à ceux des écoles publiques et à ceux des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, où l'autonomie relative des directeurs des études n'a pas été suffisamment utilisée dans le cadre des activités scolaires et où l'imputabilité perçue des intervenants accuse un déficit par rapport aux écoles publiques, les résultats scolaires se révèlent inférieurs à ceux des écoles publiques.

Ayant obtenu la reconnaissance suprême, les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique n'éprouvent pas la nécessité d'utiliser les marges qu'elles possèdent en matière d'autonomie et d'asseoir les conditions d'une plus grande imputabilité de leurs acteurs. En plus, du fait de leur quasi-dépendance envers les ressources publiques dont les versements se font à termes échus, elles éprouvent de la difficulté à faire face aux dépenses de fonctionnement, ce qui entrave considérablement leurs activités de formation. Le cumul de ces deux problèmes explique que ces écoles, qui jouissent théoriquement de plus d'autonomie que les écoles publiques, ne s'en distinguent pas dans l'utilisation de cette autonomie dans les faits. Pire, elles leur cèdent même du terrain selon le critère d'imputabilité des acteurs. L'avantage comparatif des écoles publiques sur les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique relativement aux performances scolaires découle de cette réalité paradoxale.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BT1	Brevet de techniciens, première partie
BT2	Brevet de techniciens, deuxième partie
CAP	Certificat d'aptitude professionnel
CEP	Certificat d'études primaires
CFI	Centre de formation industrielle
CFTP	Centre de formation technique et professionnelle
CFTQ	Centre de formation technique de Quinzambougou
CFTS	Centre de formation technique secondaire
CM	Centre Mabilé
CMLN	Comité militaire de libération nationale
CNECE	Centre national des examens et concours de l'éducation
CPS	Cellule de la planification et de la statistique
CTM	Collège technique moderne
DAF	Division administrative et financière
DEF	Diplôme d'études fondamentales
DNESG	Direction nationale de l'enseignement secondaire général
DNETP	Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel
DUTS	Diplôme universitaire de technicien supérieur
DNSI	Direction nationale de la statistique et de l'informatique
ECICA	École centrale pour l'industrie, le commerce et l'administration
EDFEEM	Enquête sur les dynamiques familiales et l'éducation des enfants au Mali
EFTIC	École de formation technique industrielle
ESET	École spéciale d'enseignement technique
ETP	Enseignement technique et professionnel
IFSAB	Institut de formation Sonni Ali Ber
ITECA	Institut des techniques économiques et commerciales

MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MESSRS	Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation et de la culture
P-RM	Pour la République du Mali
ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
UFAE	Unité de formation et d'appui aux entreprises
UNESCO	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution des effectifs scolaires 1991-2006	13
Tableau 2 : Taux de réussite au CAP au Mali de 1997 à 2006	29
Tableau 3 : Taux de réussite aux examens du BT2 de 1997 à 2006 au Mali.....	30
Tableau 4 : Taux de réussite au brevet de BT1 de 1997 à 2006 au Mali	31
Tableau 5 : Part de l'éducation dans le budget national du Mali de 2001 à 2006	35
Tableau 6 : Élèves admis au DEF orientés par ordre d'enseignement 2000-2003	41
Tableau 7 : Effectifs des écoles professionnelles au Mali 1997-2006	42
Tableau 8 : Répartition par région des types d'école au Mali en 2005.....	44
Tableau 9 : Effectifs des écoles professionnelles par type au Mali 1997-2004.....	45
Tableau 10 : Critères de distinction des écoles publiques et privées aux Etats Unis..	55
Tableau 11 : Imputabilité des dirigeants d'écoles selon les coûts et les bénéfices ...	132
Tableau 12 : Résultats des tests de fiabilité des données enseignants	182
Tableau 13 : Répartition des élèves participant à l'étude par type d'école.....	188
Tableau 14 : Caractéristiques des élèves participant à l'étude.....	189
Tableau 15 : Répartition des enseignants participants par type d'école	190
Tableau 16 : Caractéristiques des enseignants participant à l'étude.....	191
Tableau 17 : ANOVA par type d'école des variables intrinsèques des enseignants	192
Tableau 18 : Ventilation par type d'école des entretiens réalisés	193
Tableau 19 : Matrice des corrélations des variables au niveau « élève »	195
Tableau 20 : Matrice de corrélation des variables au niveau « enseignant ».....	197
Tableau 21 : Résultats des ANOVA par types d'école sur moyécrit.....	198
Tableau 22 : Performance comparée des types d'école en 2005	199
Tableau 23 : Taux de réussite par type d'école de 2001 à 2005	200
Tableau 24 : Estimation de la réussite scolaire des élèves au BT1 en 2005	202
Tableau 25 : Modèle général de l'estimation de la réussite scolaire.....	207
Tableau 26 : Sommaire des résultats de régression sur la réussite par type d'école.	209
Tableau 27 : Effet comparé des variables sur la performance des écoles.....	210

Tableau 28 : Éléments d'autonomie par type d'école selon les directeurs	221
Tableau 29 : Effet comparé de la variable objectif sur moyécrit selon les élèves	223
Tableau 30 : Résultat de l'ANOVA sur la variable objectif par type d'école	224
Tableau 31 : Résultat de l'ANOVA sur la variable règlefor par type d'école.....	228
Tableau 32 : Résultat de l'ANOVA sur la variable rglinfor par type d'école	232
Tableau 33 : ANOVA sur les variables coopérat et collabor par type d'école	236
Tableau 34 : Coopération et collaboration par type d'école selon les directeurs.....	241
Tableau 35 : Estimation de l'effet comparé ressource sur la variable moyécrit	246
Tableau 36 : Résultat de l'ANOVA sur les variables d'imputabilité des directeurs	248
Tableau 37 : Imputabilité des directeurs par type d'école selon les entretiens.....	254
Tableau 38 : Estimation de l'effet comparé de la variable intprof sur moyécrit.....	256
Tableau 39 : Résultats de l'ANOVA sur la variable Envprof par type d'école.....	258
Tableau 40 : Imputabilité des enseignants par type d'école selon les directeurs.....	263
Tableau 41 : Résultats de l'ANOVA sur les variables envélève et climcours.....	265

INTRODUCTION

Au Mali, le secteur éducatif a toujours constitué une priorité pour les trois républiques qui se sont succédé au pouvoir de l'indépendance en 1960 à nos jours. Il recevait en 2006 30,13% du budget national et mobilisait près de 3% de la richesse intérieure produite dans le pays (MEF, 2006). Depuis plus d'une décennie, le Mali s'est lancé dans un vaste programme de réformes de son système éducatif qui a culminé avec la mise en œuvre du programme décennal de développement de l'éducation et de la culture (PRODEC). L'objectif recherché par ces réformes est de promouvoir une éducation de qualité grâce à l'implication des communautés, des organisations non gouvernementales et des particuliers, en plus des acteurs traditionnels, dans le processus de la production scolaire (Youba et al. 2001).

La loi 94-032 du 25 juillet 1994 et son décret d'application n° 94-276/P-RM balisent le terrain pour la prise en compte et l'implication du secteur privé dans le paysage éducatif malien marqué par une explosion des effectifs scolaires en relation avec le taux de croissance démographique qui est de 2,3% l'an. Sous le couvert de cette Loi, dans tous les pans du système éducatif national, on assiste à la création et à l'augmentation du nombre d'écoles privées. Il en résulte une diminution du poids relatif du secteur public et un renforcement du secteur privé dans l'offre des services éducatifs à tous les niveaux du système éducatif. Ainsi, dans l'enseignement préscolaire, la part du secteur privé dans l'offre des services éducatifs est passée de 0% en 1998-1999 à 46% en 2005-2006 alors que sur la même période, la part du secteur public chutait de 100% à 54%. Dans l'enseignement fondamental, alors que la part du secteur privé augmentait de près de 22% à un peu plus de 41%, celle du secteur public accusait une diminution de 78% à 59%. Dans l'enseignement secondaire général, la part du secteur privé pour la fourniture des services éducatifs est passée de 22% à 45% durant la même période (Secrétariat général du gouvernement, 2005).

C'est surtout au niveau de l'enseignement technique que l'emprise des écoles privées sur l'offre de formation est la plus forte. Elles représentent actuellement 90% des écoles et accueillent 75% des élèves de cette catégorie d'enseignement (UFAE, 2005). Ces écoles privées sont essentiellement de deux types. Les écoles privées non subventionnées reconnues d'utilité publique qui sélectionnent généralement leur clientèle à l'entrée et les écoles privées subventionnées (reconnues ou non d'utilité publique) qui opèrent dans des conditions comparables à celles des écoles publiques. Notre thèse porte spécifiquement sur cette deuxième catégorie d'écoles privées.

Les écoles privées subventionnées reçoivent, au même titre que les écoles publiques, leurs élèves du ministère de l'Éducation, offrent les mêmes programmes et obtiennent de la part de l'État des ressources en contrepartie de la formation dispensée. Un élève de l'enseignement technique et professionnel coûte à l'État 456 922 FCFA par an, soit 2,026 unités de produit intérieur brut par habitant. Son coût de formation est respectivement de 73% plus élevé que celui de son homologue de l'enseignement secondaire général et un peu plus de 7,66 fois plus élevé que celui de son homologue du second cycle de l'enseignement fondamental (Ministère de l'Éducation nationale, 2006). Dès lors, la maximisation des résultats scolaires sous la contrainte des ressources disponibles devient un critère d'appréciation des écoles tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées. Aussi, nous sommes intéressé à savoir si les ressources injectées dans le secteur se traduisent pareillement pour les élèves en termes de réussite scolaire aux examens d'État, selon le type d'école fréquenté.

Insufflée par les pouvoirs publics et parfois avec la bénédiction de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international, la politique d'encouragement à l'initiative privée dans le secteur de l'éducation fait l'objet de nombreux débats au Mali. Elle soulève plusieurs questions. Ces questions interpellent les parents, les acteurs du monde scolaire et les décideurs publics. Cette politique donne lieu à des débats controversés entre ses adversaires et ses disciples au sein du paysage éducatif

malien. Pour les adeptes de cette politique, celle-ci devrait s'accompagner d'une augmentation de la performance d'ensemble des écoles consécutive à la bonne performance des écoles privées. Pour les opposants de cette mouvance, la création des écoles privées est le fait de commerçants véreux qui veulent s'approprier une part importante de la rente du ministère. Pour eux, elle s'accompagne de la multiplication d'écoles privées dont les piètres performances remettent en cause l'avenir de milliers d'élèves maliens.

La présente thèse porte sur la réussite scolaire comparée dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali. La réussite scolaire comparée (selon le genre, le type de secteur, la localisation etc.) est un sujet de prédilection des décideurs publics, car elle permet de mieux cibler les interventions et de réduire, dans la limite du possible, la disparité entre les entités ou les groupes. Les études menées sur le thème ont adopté soit une approche quantitative (Coleman et al, 1966; Kilgore, 1981; Chubb et Moe, 1990; Arestoff et al. 2000, McEwan, 2000, etc.), soit une approche qualitative (Atchoarena et al. 2002; Rocare, 2001_a; 2001_b, Bouchard et al. 2003 etc.). La spécificité et le défi de la présente thèse consistent à utiliser conjointement les deux approches mentionnées, espérant que l'une et l'autre se nourrissent mutuellement, améliorant ainsi la recherche.

La thèse se propose, au delà du débat idéologique qui est en cours au Mali, d'éclairer objectivement les lanternes des parties prenantes impliquées dans l'éducation des enfants. Pour ce faire, elle aborde la question sous l'angle de la comparaison de la réussite scolaire des élèves des écoles professionnelles publiques et privées en série tertiaire au Mali aux examens du BT1 en 2005. Pour nous assurer des précautions utiles en matière de comparaison, notre étude concerne la ville de Bamako et ne porte que sur la filière tertiaire, qui est largement dispensée dans l'ensemble de nos écoles. Concrètement, elle se propose spécifiquement d'apprécier la contribution de chaque type d'école à la réussite des élèves. Pour y parvenir, elle envisage également

d'explorer, en profondeur, les facteurs associés aux élèves, ceux relevant du domaine des enseignants et les facteurs relevant de l'organisation scolaire afin de poser les bases pertinentes de la comparaison objective des résultats enregistrés. Finalement, au regard des résultats obtenus, nous formulons des propositions concrètes pour une redynamisation de l'enseignement technique et professionnel au Mali.

Ces questions d'importance majeure seront abordées dans le cadre des théories des choix publics et du néo-institutionnalisme qui servent de référence pour la formulation de nos hypothèses de recherche. Ces deux théories délimitent et donnent du sens à notre étude. Elles représentent, à la fois, un cadre riche d'explication des performances des écoles et un terreau fertile pour la formulation des recommandations et des suggestions.

Pour conduire cette recherche, nous utilisons une méthodologie mixte alliant, de façon complémentaire, une approche quantitative et une approche qualitative. La partie quantitative, de nature statistique, est basée sur l'analyse multivariée menée au niveau des élèves et une analyse bivariée conduite au niveau des professeurs. Quant à la partie qualitative de l'étude, elle est consacrée à l'analyse des entrevues réalisées auprès des directeurs des études des différents types d'école.

Cette thèse se divise en cinq chapitres. Le chapitre I, qui traite de la problématique de la recherche, insiste sur la nécessité de comparer les résultats des écoles et l'avantage que cela pourrait avoir pour le système éducatif dans son ensemble. Le chapitre II recense les études qui traitent de la comparaison entre le secteur privé et le secteur public de l'éducation aux États-Unis, dans les pays de l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) et dans les pays en voie de développement, dont principalement le Mali. Il tire aussi des enseignements pour la conduite de la thèse. Le chapitre III présente le cadre d'analyse constitué par les théories des choix publics et le néo-institutionnalisme, qui fournissent un éclairage

permettant d'expliquer la performance comparée des écoles publiques et des écoles privées. Le chapitre IV présente la méthodologie de l'étude et le chapitre V analyse les données et interprète les résultats obtenus. Finalement, la conclusion campe les résultats obtenus et discute des implications théoriques et pratiques que la thèse soulève concernant la recherche en éducation dans les pays en développement en général et les politiques éducatives du Mali en particulier.

CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

La réussite scolaire constitue l'une des préoccupations majeures de la politique éducative au Mali. Très récemment, le ministre de l'Éducation nationale qualifiait les rendements scolaires au Mali comme étant parmi les plus bas de la région en dépit des efforts déployés par le pays pour se doter d'un système d'éducation plus performant (Panapress, 2005).

En effet, le Mali consacre près de 3% de son produit intérieur brut et plus du tiers du budget national à l'éducation (Ministère de l'Économie et des Finances, 2004). La part du budget consacrée à l'Éducation nationale a connu, au cours de la période 1994-2004, une explosion en valeur absolue et en valeur relative atteignant la somme de 119 061 millions de FCFA (Francs de la communauté financière africaine). Cette évolution correspond concrètement à une augmentation en valeur absolue de 400% en l'espace de dix ans de 1994 à 2004 et en valeur relative de 11,38 points, la part du budget national consacrée à l'éducation étant passée sur la période de 20,1% à 31,48% (ministère de l'Économie et des Finances, 2004). Dans les années à venir, en rapport avec le taux de croissance démographique qui est de 2,3% l'an, l'effort public en matière d'éducation est amené à augmenter. Cet effort en faveur de l'éducation réduit très considérablement la marge de manœuvre de l'État et ampute sa capacité à investir dans les secteurs directement productifs du pays.

Confronté à une situation économique précaire, le Mali connaît actuellement une période de restrictions budgétaires alimentées par la baisse des cours de l'or, du coton et du bétail, qui constituent ses principales ressources d'exportation. Dans ce contexte assez particulier, les ressources publiques doivent être utilisées le plus efficacement possible, c'est-à-dire là où les rendements sont les plus élevés. Ainsi, l'imputabilité des services publics est de plus en plus devenue une valeur partagée dans le cadre de l'orthodoxie financière au Mali.

Cette nécessité pratique qui appelle à plus d'imputabilité et de transparence de la part des fournisseurs de services publics est relayée théoriquement par un nouveau courant en administration publique à tendance libérale intitulé le nouveau management public. En plus des exigences exprimées pour une plus grande efficacité des services publics, le nouveau management public ajoute une autre dimension, soit celle de leur comparaison avec les services rendus par le secteur privé. Dès lors, il devient intéressant, de la part de l'État, de s'interroger sur la possibilité de faire un service ou de le « faire faire » par une entreprise fut-elle privée, étant entendu que le but recherché devrait être avant tout une meilleure qualité du service rendu au moindre coût.

Dans les lignes qui suivent, nous verrons le contexte de notre recherche marqué par des réformes dans le domaine de l'éducation au Mali. Par la suite, nous constaterons que, malgré ces réformes, les résultats scolaires demeurent extrêmement faibles à tous les niveaux du système éducatif, et surtout au niveau de l'enseignement technique et professionnel, d'où la nécessité de faire des investigations plus fines. Ensuite, nous observerons que l'évaluation des pratiques éducatives au moyen d'une analyse comparative des types d'école permet d'apporter un éclairage sur la situation. Finalement, nous soulignerons les objectifs visés par la présente recherche.

1.1 Le contexte de la recherche en éducation au Mali

Le Mali s'est lancé en 1998 dans un vaste programme de modernisation de son système éducatif, dénommé le programme décennal pour le développement de l'éducation et de la culture. Il procède du constat assez évident de la grande centralisation du système éducatif et du faible rôle accordé aux acteurs du monde scolaire : parents, élèves, collectivités territoriales, municipalités et administration scolaire (Ministère de l'Éducation, 2000 : 1). Il vise à redistribuer les pouvoirs entre

les acteurs par le truchement de la décentralisation afin de redynamiser le système éducatif malien. Après près de huit ans de mise en œuvre, les résultats obtenus restent assez mitigés : la mainmise de l'État sur le système éducatif s'est renforcée, les résultats scolaires correspondent peu aux attentes anticipées et l'opacité caractérise plus que jamais le système.

1.1.1 Les grandes orientations des politiques éducatives au Mali

De l'indépendance en 1960 à nos jours, le système éducatif malien a connu trois grandes réformes qui s'inscrivent dans la volonté des pouvoirs publics d'adapter sans cesse la production scolaire aux besoins de développement du pays : la réforme de 1962, la rectification des années 1980 et le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) au début des années 1990.

1.1.1.1 La réforme de 1962

Aux premières heures de l'indépendance, en 1960, le Mali avait un des taux de scolarisation les plus faibles d'Afrique. Seulement 9,5% des enfants scolarisables étaient effectivement à l'école et 10% des Maliens savaient lire et écrire. En outre, le pays souffrait du manque d'institution d'enseignement supérieur (Adama Sy, 1987 : 1). La réforme de 1962 avait pour objectif fondamental de s'attaquer à ces maux. Cette réforme se proposait essentiellement de favoriser une expansion à la fois qualitative et quantitative du système éducatif malien. Les principaux objectifs de la réforme contenus dans le document tournaient autour des axes prioritaires suivants :

« 1- un enseignement tout à la fois de masse et de qualité.

2- un enseignement qui puisse fournir, avec une économie maximum de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement.

3- un enseignement qui garantisse un niveau culturel nous permettant l'établissement des équivalences des diplômes avec les autres États modernes.

4- Un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur nos valeurs spécifiquement africaines et maliennes, mais aussi sur des valeurs universelles

5- Un enseignement qui décolonise les esprits » (Ministère de l'Éducation nationale, 1965 : 31).

Par le moyen de cette réforme, l'école devient obligatoire en 1962, mais en dépit de cette volonté d'ouverture, la vocation du système éducatif reste avant tout celle de former les élites gouvernementales et administratives du pays (Lagier et Diarra, 2003 : 3). En plus, si des bonds à la fois qualitatifs et quantitatifs sont effectués dès la suite de cette réforme, les réalisations ne sont pas à la hauteur des ambitions et de la rhétorique politique. Très vite, la réforme révèle ses limites : la difficulté de concilier un enseignement de masse et de qualité, l'inadéquation de la formation avec les emplois à pourvoir, la difficulté de l'État à soutenir de façon continue un travail de grande envergure, entre autres. Ainsi, des retouches sont faites au début des années 1970 pour donner plus d'élan au système éducatif malien.

1.1.1.2 La rectification des années 1970-1980

Les décennies 1970 et 1980 sont qualifiées de période de quasi inertie pour le système éducatif malien, car elles ne font pas l'objet de grandes orientations ou de nouvelles visions à l'image de la période précédente. Le séminaire national organisé en 1978 souligne, à juste titre, les travers nés de la réforme de 1962, à savoir : l'inadéquation de la formation avec les emplois à pourvoir, les taux élevés d'abandon

scolaire et de redoublement et le coût très élevé de l'éducation (Atchoarena et Esquieu, 2002 : 171).

Pour corriger ces imperfections, l'État prend une série de décisions. Ainsi, par le truchement du Décret No 118/PC-RM du 20 septembre 1971, il lance trois types de mesure pour redynamiser le système éducatif : l'encouragement des nouvelles écoles privées, la ruralisation à l'école et la création des centres d'orientation pratiques (Atchoarena et Esquieu, 2002 : 171).

Si ces retouches permettent à l'école malienne de fonctionner, elles ne permettent pas de résoudre les problèmes ci-dessus signalés. Conscient de la gravité des problèmes et de l'urgence du changement, à la faveur de la démocratisation de la vie politique intervenue en 1991, l'État s'engage dans un vaste programme de développement de son système éducatif intitulé le programme décennal du développement de l'éducation et de la culture au Mali (PRODEC, 1999).

1.1.1.3 Le programme décennal de développement de l'éducation

La décennie des années 1990 marque un tournant décisif dans les politiques éducatives au Mali. Elle symbolise à la fois un retour important des bailleurs de fonds et des agences de coopération technique et financière bilatérales et multilatérales dans le secteur de l'éducation et l'élaboration par la Troisième République d'un programme de développement décennal de l'éducation qui fixe les options fondamentales, les axes prioritaires et les objectifs pour l'ensemble du système éducatif (Lagier et Diarra, 2003 : 11). Le PRODEC, adopté en 1999, mais dont les travaux avaient débuté en 1996, marque la prise en compte des préoccupations des populations en matière d'éducation, par une démarche participative qui privilégie la concertation et le dialogue avec tous les partenaires. Quoiqu'adopté par le

gouvernement, il s'analyse comme étant le fruit d'un consensus entre les différentes parties prenantes de l'éducation.

Le PRODEC s'inscrit dans le cadre de la politique globale de décentralisation du pays. La gestion décentralisée de l'éducation au Mali, qui en est l'émanation, met en avant la complémentarité des rôles des différents partenaires, la redéfinition des rôles des acteurs et la décentralisation technique des activités éducatives (Youba et Sissima, 2001 : 47). Le PRODEC met également en évidence les options fondamentales qui doivent permettre au système éducatif de contribuer à édifier la société démocratique et pluraliste que le pays a choisie depuis 1992. En plus de la décentralisation, le PRODEC met l'accent sur le rôle accru du secteur privé dans l'éducation et le développement des ressources humaines. Il met également de l'avant l'avènement d'une éducation basée sur les valeurs culturelles maliennes, mais tournée vers les valeurs universelles.

Onze axes prioritaires servent de charpente au PRODEC :

1. « une éducation de base de qualité pour tous,
2. un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie
3. un enseignement secondaire général technique rénové et performant.
4. un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés.
5. une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le Français.
6. une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique.
7. une politique soutenue de formation des enseignants.
8. un partenariat véritable autour de l'école.
9. une restructuration et un ajustement institutionnels nécessaires à la refondation du système.

10. une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires.
11. une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation ». (Ministère de l'Éducation, 2000 : 25).

Sur le plan opérationnel, ces axes prioritaires doivent aboutir, d'une part, à l'amélioration de la qualité des enseignements, l'émergence d'un système éducatif plus efficient, plus juste et plus équitable. D'autre part, ils doivent se traduire par une redistribution des responsabilités entre le ministère et les autres membres de la communauté scolaire, une plus grande implication de la communauté dans la gestion de l'école et une participation accrue du secteur privé dans le financement de l'éducation.

Dans le cadre de la rectification intervenue dans les années 1970-1980 et celui du PRODEC, l'État malien perçoit ses propres limites à fournir une éducation de masse et de qualité à une population scolaire croissante. Il fait ainsi place, de plus en plus, aux écoles privées qui sont, par la même occasion, devenues des acteurs incontournables de la production scolaire. La loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 traduit ainsi cette volonté.

1.1.2 La loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé

Les écoles privées n'étaient pas totalement absentes du paysage éducatif malien avant la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994. Déjà, le décret n° 118/PC du 20 septembre 1971 place au cœur de ses préoccupations, la nécessité d'encourager les écoles privées. C'est surtout avec la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 et son décret d'application qu'elles vont acquérir une reconnaissance explicite et s'ériger, par la suite, en acteurs

incontournables du dispositif de formation et d'éducation au Mali. Avant de détailler le contenu de la loi et de son décret d'application de même que les implications qu'elle engendre, il convient de s'attarder sur les raisons de sa promulgation.

1.1.2.1 Les raisons de la promulgation de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994

En accord avec Kindgon (2003), qui explique l'émergence des politiques par le couplage nécessaire entre le courant des problèmes, le courant des solutions et celui des politiques, nous les utiliserons pour comprendre la promulgation et la mise en œuvre de la loi n° 94-032.

Le courant des problèmes

Une politique publique prend sa source dans une situation où les problèmes publics émergent, se propagent et s'exacerbent de façon à entraîner une intervention publique (Lemieux, 2002 : 34). Le Mali figure parmi les 20 pays au monde à la plus forte croissance démographique, avec un taux de 2,74% l'an. En outre, l'indice synthétique de fécondité est de sept enfants par femme. Le corollaire de cette croissance démographique est l'explosion de la population scolaire et de la population à scolariser. Le tableau ci-dessous met en évidence l'évolution de la population scolaire dans les différents niveaux d'enseignement pré-universitaire :

Tableau 1 : Évolution des effectifs scolaires 1991-2006

Années	1991-1992	2000-2001	2005-2006
Enseignement préscolaire et spécialisé	10 000	24 140	51 071
Enseignement fondamental	510 000	1 385 000	1 990 765
Enseignement secondaire technique et spécialisé	23 630	86158	94416
Total	543 630	1 495 298	2 136 256

Source : Annuaire statistique du Mali (DNSI, 2000)

Comme on le constate à la lecture du tableau 1, l'explosion des effectifs est perceptible à tous les niveaux d'enseignement pré-universitaire. Globalement, sur la période 1991-2006, les effectifs de l'enseignement fondamental et secondaire ont été multipliés par 3,91 soit une augmentation de près de 300%. Cette augmentation nécessite plus de salles de classe, plus de professeurs, plus d'infrastructures et plus d'écoles.

Confronté aux problèmes économiques de toutes sortes et consacrant déjà plus du tiers de son budget à l'éducation, le gouvernement malien se trouve dans l'incapacité de faire des investissements en éducation afin de fournir une école de qualité à tous les élèves. Face à des écoles publiques aux effectifs pléthoriques dont la capacité d'accueil se trouve largement dépassée, les pouvoirs publics ont recours aux écoles privées pour absorber une part importante de la population d'élèves à former. Dans cette logique, la mise sur pied d'un mécanisme favorisant la reconnaissance et l'implication des écoles privées dans le paysage éducatif procède de la reconnaissance par les pouvoirs publics de leur incapacité à faire face à une demande scolaire en forte augmentation et de la nécessité de solliciter les promoteurs privés (James, 1987).

Parallèlement à l'explosion des effectifs scolaires, des parents prennent conscience à l'effet que la qualité des enseignements dispensés dans les écoles publiques laisse à désirer du fait des effectifs pléthoriques dans les classes et de la faiblesse des moyens mis à la disposition de ces écoles pour assurer la formation de leurs enfants. Ainsi, nombreux sont les parents à exprimer le désir d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés qui prennent en compte leurs besoins spécifiques en matière de sécurité, de pertinence des enseignements, de confort et de réussite scolaire. Cette tendance est observée dans beaucoup de pays, notamment par Murphy (1996), Hanushek (1998) et Rauch et Evans (2000).

En outre, au Mali, avec l'instauration du concours d'entrée à la fonction publique et la flambée du chômage qui en résulte, les parents expriment le besoin pour des types de formation qui garantissent l'emploi ou l'employabilité des apprenants et qui ne sont pas dispensés dans les écoles publiques. L'intensification de la demande des parents pour une diversification de l'offre de formation en rapport avec les réalités du marché apparaît également comme un élément important du courant des problèmes.

Le courant des solutions

Confrontés d'une part à l'explosion de son effectif scolaire, à la diversification et à l'intensité de la demande de formation et d'autre part à l'insuffisance des moyens, deux solutions s'offrent alors aux pouvoirs publics. La première consiste à pourvoir les écoles publiques en ressources nécessaires en matière d'infrastructures, de fournitures et d'équipements et en enseignants qualifiés afin qu'elles répondent aux exigences de la demande sociale. Cette possibilité se heurte à l'insuffisance des ressources de l'État et, surtout, aux réticences des bailleurs de fonds qui militent fortement pour une ouverture du marché de la formation.

La seconde solution requiert la mobilisation des ressources des opérateurs privés pour favoriser la création et la promotion des écoles privées. Cette éventualité, en plus de répondre aux besoins des demandeurs et des fournisseurs des services éducatifs, permet à l'État de mobiliser plus de ressources au profit des écoles publiques favorisant ainsi, par la même occasion, l'efficacité et l'efficience du système éducatif. C'est d'ailleurs cette dernière qui est finalement retenue grâce à la bénédiction des bailleurs de Fonds que sont le Fonds monétaire international et la Banque mondiale. En effet, l'environnement économique très difficile, marqué par le déficit des principaux agrégats, a sérieusement pesé dans le choix des autorités du pays en faveur de cette possibilité.

Au Mali comme dans la plupart des États africains au sud du Sahara, voire en voie de développement, les années 1980-1990 marquent un tournant décisif dans les politiques publiques. Elles se caractérisent par l'instauration dans ces États de politiques d'ajustement structurel afin de juguler de façon durable les grands déséquilibres macroéconomiques. Instaurées avec la bénédiction de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international, ces politiques prônent, entre autres, une réduction du poids de l'État dans l'économie et la promotion de l'initiative privée. Cet encouragement à l'initiative privée touche tous les secteurs de la vie économique et sociale, y compris les secteurs qui étaient jusque là considérés comme étant du ressort de l'État, à savoir l'éducation, la santé et les transports (Akkari, 1999 : 9).

À la Banque mondiale, des fonds sont mobilisés au profit des pays en développement pour qu'ils encouragent la création des écoles privées. Ainsi, au Salvador, les banques privées s'impliquent en jouant un rôle important dans le financement des bourses des élèves. En Indonésie, des fonds sont utilisés pour encourager la compétition entre les établissements d'enseignement publics et les établissements d'enseignement privés. En République dominicaine, des ressources sont mises à disposition pour la formation des enseignants des écoles privées et pour une meilleure gestion des contrats privés par les pouvoirs publics. Au Mali, des ressources importantes sont mobilisées pour promouvoir la participation du secteur privé formel dans l'enseignement technique et professionnel (Belfield et al. 2002 : 21). En définitive, la Banque mondiale et certaines agences internationales encouragent des réformes qui conduisent à la naissance et au développement de nombreuses écoles privées. Cet appui institutionnel joue un rôle capital dans la promulgation au Mali de la loi 94-035 du 25 juillet 1994.

Le courant des politiques

De l'indépendance en 1960 à nos jours, trois républiques se sont succédé au Mali. De 1960 à 1968, le Mali, dirigé par Modibo Keita, avait un régime socialiste qui faisait peu de place aux initiatives privées. Durant cette période, l'État était prééminent dans toutes les sphères de l'activité économique. Des missions traditionnelles de défense, de sécurité, de santé et d'éducation aux missions élémentaires de négoce et de commerce, l'État était omniprésent et jouait le rôle d'entrepreneur. La fameuse phrase du président de la république suffit à camper la situation : « Si nous voulons compter sur l'initiative privée pour promouvoir notre économie, nous attendrons encore longtemps » (Traoré, 1980).

La période 1968-1991 correspond à celle de la deuxième république, marquée par l'avènement d'un régime militaire dictatorial du général Moussa Traoré. Même si ce régime percevait la nécessité d'impliquer le secteur privé dans le développement du pays, notamment par la promulgation de l'ordonnance n° 69/CMLN du 23 mai 1969, l'initiative privée est définitivement brimée, notamment par l'ordonnance n° 79-31/CMLN du 23 mai 1976, qui porte un sérieux coup à la tendance libérale jugée trop excessive par le législateur.

Après la chute du régime de Moussa Traoré en mars 1991 et l'avènement du régime démocratique de la troisième république, le Mali entre dans une nouvelle phase politique qui instaure et renforce les droits et libertés des individus qui étaient confisqués durant une très longue période. Ainsi, les droits économiques notamment la liberté d'entreprendre et de créer se placent au centre des préoccupations. La promotion de l'initiative privée est maintenant perçue, à la fois, comme un moyen de renforcer les acquis démocratiques du pays et un moyen par lequel le pays peut aspirer à un développement économique et social harmonieux.

En définitive, la promulgation de la loi 94-032 du 25 juillet 1994 est la résultante du couplage du courant des problèmes, de celui des solutions et de celui des politiques. En effet, au niveau des problèmes, l'augmentation de la population scolaire, l'intensification et la diversification de la demande de formation amènent au niveau des solutions, les pouvoirs publics, avec l'aide et l'assistance des bailleurs de fonds, à accepter les écoles privées dans le dispositif général de formation. Le courant des problèmes et celui des solutions trouvent un écho très favorable à la faveur du coup d'État intervenu le 26 mars 1991 qui permet l'avènement d'une démocratie et l'instauration des libertés fondamentales des individus, notamment les libertés économiques.

Ainsi, le couplage du courant des problèmes, de celui des solutions et de celui des politiques permet la promulgation de la loi 94-032 portant statut de l'enseignement privé au Mali. Les « entrepreneurs » politiques notamment Baba Halin Haidara, ancien ministre de l'Éducation sous la transition, le premier ministre de l'époque Ibrahim Boubacar Keita, les ministres de l'Éducation de base, Adam Samassekou, et celui des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique, le président d'alors Alpha Konaré, le président de l'Association des promoteurs d'écoles privées, Remy Doumbia, travaillent à rapprocher les points de vue des parties prenantes, rendant possible ainsi la promulgation de la loi.

1.1.2.2 Le contenu de la loi portant statut de l'enseignement privé au Mali

La loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 fixe le statut de l'enseignement privé en République du Mali. Cette Loi comporte sept titres : les dispositions générales, les conditions de création et d'ouverture des établissements d'enseignement privé et les modalités d'exercice de la fonction enseignante, la reconnaissance d'utilité publique,

l'enseignement, le contrôle et les sanctions, les dispositions particulières et les dispositions transitoires.

Il ressort de l'examen de cette loi que tous les domaines d'intervention des écoles privées sont prévus et régents. De la création des écoles, aux conditions d'exercice des activités d'enseignement jusqu'à leur fermeture, cette loi couvre tous les aspects de la vie des écoles et permet aux pouvoirs publics d'exercer un contrôle effectif sur ces écoles. Pour permettre à la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 d'entrer en vigueur, le décret d'application n° 94-276/PRM est pris pour mieux clarifier les modalités d'application de la loi portant statut de l'enseignement privé au Mali. Ce décret porte précisément sur les conditions d'exercice de l'enseignement privé, les obligations du directeur, le contrôle exercé par les autorités compétentes et les dispositions diverses. Il aborde dans le détail l'ensemble des procédures ayant trait à la formulation, au dépôt et à l'obtention de la demande d'autorisation, de créer, d'ouvrir et de diriger un établissement d'enseignement privé de même que la demande d'autorisation d'enseigner (articles 2 à 6). Il mentionne également les restrictions liées à la fonction de diriger un établissement d'enseignement privé de même que les modalités d'exercice de la fonction d'enseignement aux différents niveaux d'enseignement (articles 7 à 8).

En outre, le décret clarifie les obligations du directeur de l'établissement d'enseignement privé qui sont, à tout point de vue, identiques à celles des directeurs des écoles publiques. Il traite également des dispositions diverses qui portent sur les modalités de contrôle et d'inspection des écoles privées. Ces inspections touchent l'application des règles de la morale, de l'hygiène et de la salubrité au sein des écoles. Elles vérifient l'exécution des obligations imposées à l'enseignant conformément à la constitution, aux lois et règlements et traitent du respect des programmes et des horaires officiels d'enseignement.

En conclusion, l'ensemble de ces réformes doit entraîner théoriquement un transfert progressif du pouvoir du Ministère au profit des académies, de l'école et de la clientèle scolaire. Mais sur le plan pratique, le paysage scolaire n'a pas profondément évolué, la mainmise de l'État sur la production scolaire tend toujours à se renforcer. Le partenariat prôné, dans le cadre du PRODEC, entre le Ministère et les acteurs non étatiques autour de l'école, tarde à se matérialiser.

En outre, si la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 ouvre le paysage scolaire aux promoteurs privés, elle se traduit également par un fort encadrement de leurs actes dans le cadre de la production scolaire. Dans les lignes suivantes, nous tenterons de montrer l'emprise de l'État tant sur la réglementation, sur l'organisation que sur la production scolaire. Par la suite, nous montrerons qu'en dépit de cette omniprésence, les résultats scolaires demeurent très faibles, d'où l'idée de créer un environnement propice à l'émulation entre les écoles et à l'amélioration du rendement du système éducatif.

1.1.3 Le caractère fortement centralisé de la production scolaire au Mali

En dépit des efforts entrepris pour partager les responsabilités entre les acteurs du monde scolaire dans le cadre du PRODEC, le système éducatif malien reste très largement centralisé. C'est l'État, par le biais du ministère, qui prescrit, répartit, coordonne et contrôle toutes les tâches liées au processus de la production scolaire. L'emprise de l'État sur la production sera appréciée à l'aune du régime actuel de la réglementation à l'entrée, de la réglementation des intrants et de la gestion des autres aspects de la vie scolaire touchant l'administration générale, le régime pédagogique, le personnel et le financement. Cette omniprésence de l'État dans la sphère éducative trouve en partie son explication dans l'histoire politique du Mali marquée par l'option

socialiste choisie par les responsables du pays aux premières heures de l'indépendance en 1960 (Atchoarena et al. 2002 : 184).

Le financement de l'éducation au Mali reste très centralisé. L'État demeure, sans conteste, le grand pourvoyeur de fonds à la fois pour les écoles publiques et pour la majorité des écoles privées. Même si, par le biais de la décentralisation, les communautés et les municipalités sont invitées à défrayer certains frais, le financement public constitue la part la plus importante du financement du système éducatif malien. Ainsi, au niveau de l'enseignement fondamental en 1994, les administrations publiques ont assumé 65,6% du financement des activités contre 14% pour les parents, 1,9% pour les communautés, 15,8% pour les partenaires extérieurs et 2,7% pour les organisations non gouvernementales (Péano, 1997 : 88). Cette contribution de l'État au financement de l'éducation est beaucoup plus importante au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur où la participation des parents, des communautés est considérablement réduite.

1.1.3.1 La réglementation à l'entrée

La création et l'ouverture d'une école privée, comme nous l'avons vu précédemment, sont subordonnées à l'obtention par le requérant d'une autorisation délivrée par le ministère de l'Éducation nationale. Concernant spécifiquement le promoteur, le principal et le personnel enseignant, la loi exige qu'ils doivent justifier un certain niveau de scolarité en relation avec le niveau d'enseignement en question (articles 1, 2, 3 et 4). Les services techniques qui travaillent sous l'autorité du ministre de l'Éducation nationale contrôlent les écoles privées de différentes façons : les inspections du personnel enseignant des écoles privées, l'obligation pour la direction de ces écoles de produire annuellement un rapport d'ouverture et un rapport de fermeture et l'obligation pour ces écoles de se soumettre aux inspections spécifiques

(santé, architecture, financière). En outre, la formation dispensée par écoles privées est subordonnée à la dispensation de tout ou partie des programmes en vigueur dans les écoles publiques ou approuvés par les autorités administratives compétentes (articles 18 et 19).

Pour bénéficier des fonds publics, les écoles privées doivent être reconnues d'utilité publique. Ces dernières sont soumises à des obligations analogues à celles des écoles publiques en matière d'organisation pédagogique, matérielle et de recrutement de personnel. Elles bénéficient aussi du privilège de solliciter, en marge des frais scolaires payés par l'État, des subventions pour financer certaines de leurs activités (articles 9, 10, 11 et 12).

En outre, il convient de noter que la pléthore d'exigences auxquelles les promoteurs doivent répondre quant à leur formation, au respect de procédures administratives et aux conditions d'utilisation des fonds publics ralentissent la promotion et le développement des écoles privées.

1.1.3.2 La réglementation des intrants

Les intrants utilisés dans le processus de production font, de la part des autorités scolaires, l'objet d'une normalisation et d'une standardisation assez soutenue. En effet, les conditions qui président au fonctionnement de l'administration scolaire, au régime pédagogique et au recrutement du personnel enseignant font l'objet d'une réglementation de la part du ministère de l'Éducation nationale.

Une fois les écoles privées créées et rendues opérationnelles, l'administration scolaire s'engage, à intervalles réguliers, à fournir aux autorités scolaires compétentes du pays toute une série d'informations et à mettre en pratique, par l'application d'un règlement intérieur taillé sur mesure par le ministère, la législation qui régit la vie

quotidienne de l'école. La présentation des rapports ainsi que la tenue des dossiers scolaires se font suivant des formats préétablis que le ministère envoie aux écoles à titre d'exemple et qu'elles retournent une fois les informations complétées (article 17).

Pour recevoir les subventions de l'État, l'administration scolaire est aussi tenue trimestriellement de présenter la situation des bourses des élèves fréquentant l'établissement. Les directeurs des études des écoles doivent également fournir les factures justificatives des dépenses effectuées au titre d'équipement, d'investissement et de fonctionnement de leur établissement respectif. Comme on le constate, l'administration scolaire se voit privée d'une partie considérable de ses prérogatives. Elle ne jouit que d'un pouvoir limité pour aménager les cours, les alléger ou les renforcer en fonction des besoins de la clientèle. Elle est tenue de respecter scrupuleusement le volume horaire par matière et sa répartition dans le temps. Elle n'a, en plus, aucun pouvoir pour introduire de nouveaux programmes dans son établissement sans l'aval du ministère (article 17).

Sur le plan pédagogique, les institutions privées et les institutions publiques sont logées à la même enseigne. Les élèves inscrits au même programme, indépendamment du type d'école fréquenté, sont soumis au même régime : les mêmes matières obligatoires étudiées, les mêmes cours à option pour chaque année, le même nombre d'heures par matière, le même nombre de jours de classe, le même contenu des programmes d'études, la même pondération des matières, le même examen et cela à la même date ainsi que le même cycle précis des études. Si les écoles privées ont la possibilité d'introduire de nouveaux programmes de formation en les faisant approuver par le ministère ou de délivrer des diplômes locaux propres à leurs élèves, cette marge de manœuvre est déniée aux administrateurs scolaires des écoles publiques (articles 13 et 14).

L'accession au statut d'enseignant dans les écoles publiques diffère de celle des écoles privées a priori. L'obtention du statut d'enseignant dans les écoles publiques est subordonnée à la réussite du postulant au concours d'entrée à la fonction publique. C'est la fonction publique qui affecte les futurs enseignants au ministère de l'Éducation qui, à son tour, les met à la disposition des différentes académies. Les enseignants recrutés par la fonction publique émargent au budget national. Toutefois, à la faveur de la décentralisation, les académies peuvent recruter des enseignants contractuels pour des municipalités au profit des écoles publiques. Ces derniers émargent au budget municipal. Le personnel enseignant des écoles publiques jouit du statut permanent et de la sécurité d'emploi.

L'accession au statut d'enseignant des écoles privées se fait sur la base d'un examen du dossier par le principal. Ce dernier jouit de la liberté de sélectionner les membres du corps professoral, pourvu qu'ils remplissent les exigences de formation requises. Dans les écoles privées, le personnel enseignant peut avoir le statut d'enseignant permanent et d'enseignant vacataire. Compte tenu de leur volonté de minimiser les coûts imputables aux charges sociales liées au personnel enseignant, les écoles privées, jusqu'à une date récente, recrutaient majoritairement des enseignants vacataires dont la majorité jouit du statut de travailleur à la tâche.

Dans les écoles privées, les professeurs, de façon générale, sont payés à la tâche et ne jouissent pas de la garantie d'emploi, à la différence de leurs collègues du secteur public. Cependant, il convient de noter que les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique sont tenues de se référer, pour la majorité des travailleurs, aux conditions et aux modalités de recrutement et de gestion du personnel en vigueur dans les écoles publiques.

1.1.3.2 La réglementation des extrants

En dernier ressort, il convient de noter que les modalités de promotion et d'exclusion des élèves sont déterminées par les pouvoirs publics. Ainsi, avec les tests standardisés, le ministère s'assure, par le truchement des différents examens d'État, que les élèves admis aux différentes écoles répondent aux exigences pédagogiques. Les diplômes d'État délivrés aux élèves méritants de même que les appréciations s'y rapportant sont du ressort exclusif du ministère de l'Éducation nationale.

En somme, malgré le discours politique, qui prône une grande responsabilisation des administrateurs locaux des écoles, le système scolaire malien demeure fortement centralisé. La réglementation à l'entrée et la standardisation des intrants et celle des extrants scolaires sont une réalité évidente au Mali.

1.2 La problématique des faibles résultats scolaires au Mali

En dépit des efforts menés dans une perspective de standardisation et de normalisation des intrants et des extrants scolaires et des réformes introduites par le ministère pour redynamiser le secteur de l'Éducation nationale, le système éducatif malien connaît de très sérieux problèmes. D'une part, les résultats scolaires à tous les niveaux d'enseignement sont généralement jugés très bas d'une part. D'autre part, des disparités très notoires existent entre les régions, la zone de résidence, les sexes et les types d'éducation. Nous mettrons l'accent sur les résultats obtenus dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire général. Par la suite, nous ferons ressortir spécifiquement les résultats scolaires des élèves de l'enseignement technique et professionnel. Enfin, nous mettrons en évidence certaines disparités notoires du système éducatif malien.

1.2.1 Les résultats dans l'enseignement fondamental et secondaire général

Le système éducatif malien se caractérise essentiellement par de très faibles taux de réussite et cela à tous les niveaux d'enseignement : école fondamentale, école secondaire et école supérieure. Quant aux taux de redoublement ou d'exclusion, ils sont jugés très élevés. Selon le ministre de l'Éducation nationale, Mohamed lamine Traoré, « les indicateurs de rendement scolaire au Mali sont les pires de la région » (Panapress, 2005). Sur 100 élèves inscrits, 85 redoublent de la première année à la douzième année, c'est-à-dire en terminale de l'enseignement secondaire, ce qui est très considérable (CPS, 2005).

1.2.1.1 L'enseignement fondamental

D'une durée de neuf ans, ce niveau d'enseignement prépare les élèves maliens aux études secondaires. Son achèvement est subordonné à la réussite par l'élève à deux examens d'État : le certificat d'études primaires (CEP) et le diplôme d'études fondamentales (DEF).

Les résultats du certificat d'études, qui couronnent six ans de formation à l'enseignement fondamental, sont passés de 70,92% en 1999 à 57,44% en 2005 (CPS, 2005) soit une baisse de 23 points en l'espace de six ans. De la première année à la cinquième année du premier cycle de l'enseignement fondamental, le taux de redoublement est de 20,3%, ce qui est élevé. À la fin du deuxième cycle de formation, c'est-à-dire à la neuvième année de formation à l'école fondamentale, les élèves sont soumis à l'examen d'État du diplôme d'études fondamentales. A ce niveau d'études, il convient de noter que, même si le taux de réussite au DEF est passé de 47,36% en 2002-2003 à 66,24% en 2005-2006, il reste globalement faible. En 2006, sur 100 élèves qui se sont présentés à l'examen du DEF au Mali, seuls 66 élèves ont réussi

(MEN, CPS, 2005). Le taux d'échec est d'autant plus parlant car il n'intervient qu'après seulement neuf ans d'études de l'élève.

En définitive, les résultats scolaires au niveau de l'enseignement fondamental demeurent très faibles. Les taux d'échec au CEP et au DEF au cours de la dernière année étaient respectivement 43% et 34%, ce qui dénote des rendements scolaires très faibles à ce niveau d'enseignement. Les taux d'abandon au premier cycle de l'enseignement fondamental se situent aux alentours de 25% (UNESCO, 2005).

1.2.1.2 L'enseignement secondaire général

Il succède à l'enseignement fondamental et dure trois ans. Il est couronné en fin de cycle par le baccalauréat malien. Tout comme dans les examens d'État précédemment abordés que sont le CEP et le DEF, les résultats enregistrés au baccalauréat malien demeurent également très faibles. Même si les taux de réussite au baccalauréat sur la période considérée connaissent une évolution importante, puisqu'ils passent de 30,40% en 2002-2003 à 48,53% en 2005-2006, ils demeurent néanmoins faibles. Plus de la moitié des élèves présentés à l'examen du baccalauréat malien ont échoué à la fin de l'année scolaire 2005-2006.

1.2.2 Les résultats inquiétants dans l'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel accueille les élèves admis au diplôme d'études fondamentales dans les différentes structures de formation. Il prépare ses élèves à deux cycles de formation. Le premier cycle, d'une durée de deux ans, prépare les élèves au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en « tertiaire » et en « industrie ». Le second cycle de l'enseignement technique et professionnel, d'une durée de quatre ans prépare les élèves à deux examens d'État aussi bien en « tertiaire »

qu'en «industrie ». Le premier examen, qui intervient en troisième année de ce cycle, est le brevet de technicien, première partie (BT1). Le deuxième examen, qui intervient à la fin du cycle, est le brevet de technicien, deuxième partie (BT2).

Deux grands types d'école constituent le paysage de l'enseignement technique et professionnel : les écoles publiques et les écoles privées. Les écoles publiques correspondent aux entités créées par l'État, administrées et gérées par des fonctionnaires. Quant aux écoles privées, elles sont créées, gérées et administrées par des particuliers.

Selon le critère de financement, on distingue les écoles privées non subventionnées et les écoles privées subventionnées. Dans les premières, le financement est assuré, en grande partie, par les frais de scolarité payés par les élèves. Ces écoles privées non subventionnées organisent des tests à l'entrée et n'accueillent que la clientèle privée. Ces écoles ne font pas partie de notre champ d'étude. Les secondes, c'est-à-dire à dire les écoles privées subventionnées, reçoivent les droits versés par l'État en contrepartie de la formation donnée aux élèves accueillis. Ces droits constituent la majorité de leur financement. En plus des élèves étatiques reçus, ces écoles accueillent une clientèle privée.

On en distingue essentiellement deux sortes : les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. Les premières, qui se trouvent au sommet de la hiérarchie, jouissent de la reconnaissance d'utilité publique et peuvent se faire prévaloir de tous les droits et les faveurs qu'ont les écoles publiques, notamment le droit de recevoir des subventions d'équipement et des aides diverses (article 20 de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994). Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique correspondent à toutes celles qui ne sont pas au terme de la période de probation ou

qui l'ont dépassée. Elles attendent simplement leur reconnaissance ou leur fermeture. Les écoles privées subventionnées font partie de notre champ d'étude.

1.2.2.1 Les résultats au certificat d'aptitude professionnel

Les résultats au CAP sont dans l'ensemble très faibles. Même si les séries industrielles se portent relativement mieux, les résultats demeurent décevants dans l'ensemble.

Tableau 2 : Taux de réussite au CAP au Mali de 1997 à 2006

Années	Industrie %	Tertiaire %	Ensemble %
1997-1998	82,3	53,7	60,2
1998-1999	89,8	46,0	55,1
1999-2000	81,7	26,3	37,6
2000-2001	76,9	18,5	31,8
2001-2002	75,3	30,3	38,8
2002-2003	71,6	22,9	32,2
2005-2006	73,8	36,7	45,2

Source : (MEN, CPS, 2006)

Globalement, les taux de réussite au CAP, toutes séries confondues, demeurent faibles dans l'ensemble. Ils sont passés de 60,2% en 1998 à 45,2% en 2006. Ainsi, en 2006, au CAP seuls 45 élèves sur 100 arrivent à obtenir leur certificat d'aptitude professionnelle contre 55 élèves qui reprennent les examens ou sont exclus du système.

1.2.2.2 Les résultats au brevet de technicien, deuxième partie (BT2)

De façon générale, les taux de réussite au BT2, qui couronnent le cycle de formation de BT, s'avèrent relativement plus élevés que les taux de réussite au CAP et au BT1. Ici également, une différence importante apparaît entre les filières industrielle et tertiaire comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Taux de réussite aux examens du BT2 de 1997 à 2006 au Mali

Années	Industrie %	Tertiaire %	Ensemble %
1997-1998	96,0	82,7	84,9
1998-1999	95,5	82,7	85,0
1999-2000	72,9	48,9	54,1
2000-2001	89,4	43,3	54,8
2001-2002	90,7	45,8	53,2
2002-2003	91,9	47,8	55,0
2003-2004	94,3	50,0	70,9
2005-2006	90,0	72,0	74,9

Source : (MEN, CPS, 2006)

Globalement, en 2006, tous domaines confondus, seuls les trois quarts des élèves présentés au BT2 obtiennent leur diplôme.

1.2.2.3 Les résultats au brevet de technicien, première partie (BT1)

La faiblesse des résultats au BT1 constitue une préoccupation au niveau de l'enseignement technique et professionnel. De façon générale, ces résultats demeurent globalement décevants et baissent sur la période considérée comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Taux de réussite au brevet de BT1 de 1997 à 2006 au Mali

Années	Industrie %	Tertiaire %	Ensemble %
1997-1998	72,6	66,8	67,8
1998-1999	80,7	70,8	72,5
1999-2000	71,6	42,0	48,0
2000-2001	48,1	23,4	28,3
2001-2002	35,9	26,7	28,3
2002-2003	38,7	29,4	28,6
2003-2004	43,3	30,4	32,7
2004-2005	39,2	27,9	29,9
2005-2006	48,8	58,7	53,7

Source : (MEN, CPS, 2006)

De l'année scolaire 1997-1998 à l'année scolaire 2005-2006, les taux de réussite en série industrielle passent de 72,6% à 48,8%, soit une baisse notoire de près de 24 points. En 2006, un peu plus de la moitié des candidats échouent l'examen de BT1 en industrie. Durant la même période, les taux de réussite en série tertiaire passent de 66,8% à 58,7%, soit une baisse non négligeable de 8 points. Si les taux de réussite au BT1 en série industrielle sont demeurés supérieurs à ceux de la série tertiaire durant une longue période, il faut cependant noter que durant l'année scolaire 2005-2006 la tendance observée s'est inversée. Les taux de réussite au BT1 en série tertiaire se sont élevés à 58,7% contre 48,8% pour la série industrielle.

Dans la même veine, les taux de réussite globaux aux examens de BT1 connaissent également une baisse non négligeable de 14 points durant la période concernée, passant ainsi de 67,8% en 1998 à 53,7% en 2006. De façon précise, un peu plus de 46 élèves sur 100 ont échoué l'examen de BT1 durant l'année 2006. Hormis, les années 1998, 1999 et 2006, les taux d'échec au BT1 demeurent supérieurs à 50% culminant à 71,7%, 71,7%, 71,4% et 70,1% respectivement en 2001, 2002, 2003 et 2005. Ces taux d'échec relativement élevés incitent à un examen plus détaillé des résultats au BT1 en général et en série tertiaire en particulier.

Dans notre thèse et sur la base des résultats scolaires de BT1 en série tertiaire en 2005, nous nous proposons de faire un examen approfondi de la performance des différents types d'école qui contribuent à ces résultats. De cet examen, nous essayerons de dégager les facteurs liés aux élèves, aux enseignants ou à l'organisation scolaire qui pourront nous aider à comprendre davantage ces résultats scolaires moins reluisants.

1.2.3 Les grandes disparités du système éducatif malien

La production scolaire au Mali est inégalement répartie sur le territoire national, elle profite plus à certains qu'à d'autres. De même, les extrants engendrés dans le système semblent être plus élevés dans certains types d'école que dans d'autres.

L'accès à l'école varie très considérablement selon la zone géographique. Il est plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural. De même, de grandes disparités apparaissent entre les régions. Pour le Mali, le taux brut de scolarisation était de 61% et de 23,7% respectivement pour le premier et le second cycle de l'enseignement fondamental en 2001 (ministère de l'Éducation, cellule de planification et de statistique, 2001). En 2001, il était respectivement de 108,2% (le nombre d'enfants effectivement scolarisés au premier cycle est supérieur au nombre d'enfants à scolariser pour cette année) et de 45,1% pour Bamako contre seulement de 47,1% et de 10,1% pour Tombouctou. Dans la même veine, le taux de d'enfants âgés de 12 ans n'ayant jamais fréquenté l'école variait d'une localité à une autre. À Bamako, le taux d'enfants non scolarisés était de 5% pour les garçons et de 22% pour les filles en 2000 (EDFEEM, 2000). Pour la même année, il était en moyenne de 31% pour les garçons et de 45% pour les filles dans les autres villes du pays. Dans les zones rurales où l'accès à l'éducation est très difficile, ce taux s'élevait à 56% pour les garçons et à 72% pour les filles. En outre, le taux d'abandon demeure également très élevé et très

inégalement distribué. Le taux d'abandon global du premier cycle de l'enseignement fondamental était de 24,8%, soit 20,6% pour les garçons et 30,6% pour les filles. Cette différence de scolarisation entre les régions est liée à la variation de la dotation des localités en infrastructures scolaires et en personnel enseignant, entre autres.

Dans la même logique, les garçons semblent tirer mieux partie de l'accès à la scolarisation que les filles. L'écart du taux de scolarisation entre les sexes s'établit pour l'ensemble du pays à 22 points au premier cycle de l'enseignement fondamental et à 13,8 points au deuxième cycle de l'enseignement fondamental en faveur des garçons (ministère de l'Éducation, CPS, 2001). Le poids des pratiques socioculturelles et des croyances religieuses défavorables à la scolarisation des filles explique, en partie, cette triste réalité.

En outre, les rares données disponibles semblent accréditer la thèse d'une performance supérieure pour les écoles privées. En 2001, pour le premier cycle de l'enseignement fondamental, 76,92% des élèves du privé réussissent à l'examen national du CEP qui sanctionne les six premières années de la scolarité contre 66,91% des élèves des écoles publiques (Lagier et Diarra, 2002 : 23). De même, l'école professionnelle privée semble globalement obtenir de bons résultats par rapport à l'école publique. Pour les examens nationaux en 2000, le secteur privé enregistre des taux de réussite respectivement au BT et au CAP de 74% et 48% contre respectivement 54,14% et 38% pour l'ensemble du secteur de l'enseignement technique et professionnel (Atchoarena et al. 2002 : 211). Dans l'enseignement technique et professionnel, les résultats dans le détail semblent accréditer la thèse d'un avantage comparatif du public dans les filières industrielles au CAP et au BT et du privé pour les formations en filières tertiaires, soit 75% de réussite pour le privé comparé à moins de 50% pour l'ensemble des candidats (Atchoarena et al. 2002 : 211).

Finalement, les taux de réussite aux examens diffèrent considérablement d'une académie à une autre. Ainsi, en 2005 à l'examen du diplôme d'études fondamentales, le taux de réussite était de 73,87% pour l'académie de Douentza contre seulement 40,45% pour l'académie de Ségou. Toujours sur la même période, le taux de réussite au baccalauréat s'élevait à 52,31% pour les académies de Gao-Kidal contre seulement 36,42% pour l'académie de la rive gauche de Bamako (Essor, 2005).

1.3 L'intérêt de l'évaluation des écoles au Mali

Le système éducatif malien, en dépit des mesures entreprises, se distingue par un taux de réussite faible, un taux d'exclusion élevé, des disparités entre les régions, entre les sexes et entre les types d'éducation. Les actions entreprises dans le cadre du PRODEC tardent à produire les effets escomptés. La mainmise de l'État sur le secteur de l'éducation et la faible place accordée aux autres acteurs du monde éducatif que sont les élèves, les parents, les écoles, les académies et les administrations scolaires ne favorisent pas l'instauration d'un cadre suffisamment incitatif pour les différents intervenants et requis pour l'amélioration des extrants scolaires.

Si le portrait global du système éducatif malien est loin d'être reluisant, force est de constater que certains établissements s'illustrent mieux que d'autres. Il serait alors intéressant d'aller dans le détail pour identifier ces établissements, les valoriser afin qu'ils exercent un effet d'entraînement positif sur les autres établissements et permettre au système éducatif, dans son ensemble, de se redynamiser et de répondre plus adéquatement aux besoins des citoyens, des élèves et des parents d'élèves, des pouvoirs publics, des employés et des administrateurs des écoles.

Deux raisons essentielles militent en faveur de l'évaluation des écoles. La première découle de la nécessité des écoles de rendre des comptes aux citoyens de l'utilisation faite des ressources mobilisées. Quant à la seconde raison, elle émane des implications positives que l'évaluation des établissements exerce sur les pratiques d'éducation et de gestion au sein des écoles (Thélot, 2003 : 9).

1.3.1 La nécessité de rendre des comptes

L'éducation est un secteur prioritaire au Mali où elle mobilise un peu plus de 3% de la richesse nationale. L'importance du secteur pour le développement économique du pays s'apprécie à travers la part du budget national qui y est consacrée comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Part de l'éducation dans le budget national du Mali de 2001 à 2006 en pourcentage

Années	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Part dans le budget national (%)	26,62	29,94	30,57	30,06	30,32	30,07	30,13

Source : Ministère de l'Économie et des Finances 2006.

Comme on le voit, l'éducation mobilise à elle seule près du tiers du budget national du Mali. Les charges récurrentes du pays, sans les financements extérieurs, effectuées dans le secteur de l'éducation sont passées de 26,62% en 2001 à 30,13% en 2007, soit une augmentation non négligeable de près de 4 points en l'espace de six ans.

Compte tenu de l'importance des ressources qu'il mobilise et des fonctions collectives qu'il remplit, le secteur de l'éducation doit rendre compte aux citoyens de l'utilisation efficace, efficiente et judicieuse de ses budgets. L'efficacité des services de l'éducation renvoie à l'atteinte des objectifs, et plus spécifiquement pour les écoles, à la réussite scolaire des élèves.

En effet, la réussite scolaire interpelle tous les acteurs : l'État, les familles, les employeurs et les responsables des écoles. Par conséquent, la demande d'évaluation demeure très forte. Pour l'État, l'éducation est un facteur essentiel du processus de développement national. La productivité de la main d'œuvre, la recherche et le développement, la participation des citoyens à la vie publique, la solidité de l'espace démocratique et les innovations sont très fortement associés à la qualité de l'éducation dans un pays. En définitive, l'État a un intérêt inestimable à connaître régulièrement la position de son système éducatif en évaluant constamment ses institutions d'enseignement.

L'absence d'une évaluation de ses institutions d'enseignement donnera lieu à un flou dans lequel se côtoieraient les bonnes et les moins bonnes écoles sans qu'il ne soit possible, ni de récompenser les premières, ni de sanctionner les secondes, ce qui empêche les usagers de faire des choix appropriés. En effectuant l'évaluation des écoles et en rendant disponibles les résultats de cette évaluation, l'État aide les usagers à faire des choix éclairés. Elle joue un rôle de régulateur pour les écoles. L'évaluation incite et pousse les écoles moins performantes à s'ajuster en se comparant aux autres et en apportant, au besoin, des correctifs dans leurs fonctionnements.

L'évaluation des écoles permet de satisfaire les besoins importants en informations des principales parties prenantes du monde scolaire. La demande d'informations par les parents, les élèves, les employeurs et les administrations scolaires pourrait avoir plusieurs motivations. De façon générale, elle viserait à favoriser, de leur part, la connaissance de la qualité des écoles en vue de l'appréciation à sa juste valeur des capacités et des résultats des apprenants. En plus, elle éclaire leur lanterne sur les parcours éducatifs, actuels et futurs ou professionnels éventuels de ceux-ci (Harrison, 2004 : 257). L'*empowerment* des parents et des élèves devrait leur permettre d'avoir accès aux informations et de faire des choix raisonnables et appropriés.

Les administrateurs scolaires, surtout dans les écoles privées, sollicitent de l'information pour mieux gérer leur école, évaluent leur propre programme et se situent par rapport aux autres écoles afin de déterminer l'envergure et la nature des améliorations à apporter dans leur établissement. Dans les écoles publiques, la disponibilité des informations sur les performances des écoles doit permettre aux politiciens et aux décideurs de définir les grands contours des politiques éducatives nationales et de les conduire à bon port.

La diffusion d'informations justes et crédibles dans le monde scolaire, par le truchement de l'évaluation, devrait permettre aux offreurs de services éducatifs de donner les meilleures garanties pour la fourniture des services de qualité, seule possibilité pour garder les consommateurs (Harrison, 2004 : 258).

Lorsque les consommateurs, c'est-à-dire les élèves et les parents d'élèves, auront accès à l'ensemble des informations sur la qualité des services éducatifs offerts par différentes institutions scolaires, ils payeront en priorité les services de qualité. Par conséquent, les services éducatifs de faible qualité s'ajusteront ou seront voués à disparaître.

À l'opposé, tant que les consommateurs ne disposeront pas d'information sur la qualité des services éducatifs, ils ne pourront pas faire le choix entre les services de faible qualité et ceux de bonne qualité. Par conséquent, ils payeront tous les mêmes prix pour le service, fut-il de bonne qualité ou de qualité inférieure, ce qui, au demeurant, pénalise les bonnes écoles. Ces dernières n'étant pas rémunérées à la hauteur des efforts fournis se trouveront dans l'obligation, pour survivre, de ramener leurs services au niveau moyen. Le corollaire de cette situation serait la baisse de la qualité moyenne des services éducatifs fournis à l'échelle de tout le pays (Harrison, 2004 : 258).

Par conséquent, l'existence d'informations, même parcellaires sur la performance scolaire, rendue possible grâce à l'évaluation, est d'une utilité vitale pour les consommateurs (Marceau, 2002 : 9). Elle altère le monopole public de l'information et pousse les consommateurs des services publics d'éducation à adopter un comportement raisonnable et plus efficient tourné vers la recherche des écoles offrant des services de qualité à des coûts raisonnables. Ils deviendront plus exigeants et pousseront par conséquent les services ministériels en charge de la gestion de l'école à céder du lest par rapport au plan des ressources humaines, au budget de l'école et au contrôle du curriculum et à se recentrer davantage sur les résultats scolaires de leurs élèves.

1.3.2 L'évaluation comme instrument de régulation interne des écoles

En outre, comme le fait remarquer Thélot (2003 : 11), les administrateurs et les enseignants du monde scolaire sont des professionnels qui agissent plus par essais et erreurs que par des règles imposées. À cet égard, l'évaluation de l'école revêt un double intérêt. D'un côté, elle doit se traduire par la mise en confiance de ces acteurs en leur garantissant une marge de manœuvre. De l'autre côté, grâce à l'effet miroir qu'elle projette, elle permet d'interroger les professeurs, les administrateurs scolaires sur les résultats de leur action et sur l'atteinte des objectifs poursuivis. Dans cette perspective, l'évaluation apparaît comme un outil essentiel de la régulation interne des écoles et un moyen grâce auquel les acteurs du monde scolaire apprennent des choses, changent leur façon de faire et ajustent celle-ci à la réussite scolaire.

Ce dernier aspect de l'évaluation est plus poignant en ce sens que depuis plus d'une décennie, à la faveur du PRODEC et de la privatisation, les pouvoirs publics ont confié aux administrations locales territoriales et aux particuliers la gestion des écoles de l'enseignement primaire et secondaire. Il devient alors intéressant, grâce à

l'évaluation de ces établissements, de savoir à la fois, d'une part si ces écoles fonctionnent normalement et, d'autre part si l'administration centrale a les moyens de contrôler ces organismes de plus en plus décentralisés (Andersen et al. 2006 : 39). Par l'entremise de ce genre d'évaluation, les responsables administratifs des différentes écoles se mesurent, se comparent et apprécient réciproquement les meilleures pratiques qui ont cours dans leurs établissements. Il en résulte un processus d'apprentissage et d'échanges qui s'avère, au demeurant, très bénéfique pour le système éducatif en général et pour les écoles en particulier.

1.3.3 L'urgence de l'évaluation des établissements d'enseignement technique et professionnel

Traditionnellement, l'enseignement technique et professionnel au Mali a été longtemps perçu comme étant le parent pauvre du système éducatif malien. Les établissements d'enseignement professionnel apparaissent comme des centres qui ont essentiellement pour mission d'accueillir les élèves qui ne peuvent ou ne veulent mener des études universitaires. En plus, la population dévalorise l'enseignement technique et professionnel parce qu'il ne peut pas mener ses futurs diplômés à des carrières de cadre dans la fonction publique ou dans les entreprises publiques à la différence des diplômés des écoles supérieures.

Au début des années 1980, l'enseignement technique rentre dans les priorités des politiques éducatives maliennes au moins pour deux raisons. Les programmes d'ajustement structurel mis en place dans le pays, avec le concert de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international, plafonnent le recrutement des cadres au sein de la fonction publique, rendant moins valorisantes les formations conduisant aux grands diplômes au profit des formations qualifiantes. En plus, les industries naissantes ont besoin d'une main d'œuvre qualifiée de plus en plus nombreuse que

l'enseignement technique et professionnel se doit de fournir. À côté de ce rôle de pourvoyeur de main-d'œuvre, l'enseignement technique et professionnel est aussi courtisé pour sa capacité à développer les potentialités d'employabilité des apprenants. À cet effet, il paraît comme un outil privilégié qui peut permettre aux pouvoirs publics de contenir le chômage.

Aujourd'hui, plus que jamais, l'enseignement technique et professionnel constitue un maillon essentiel du système d'enseignement. Au cours des deux dernières décennies, il a fait l'objet d'un intérêt grandissant de la part des autorités publiques avec la création de la Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel par la loi n° 93-035 du 11 juin 1993 et son décret d'application n° 93-227/P-RM du 05 Juillet 1993. En outre, la loi n° 94-032 portant privatisation des établissements d'enseignement et le décret d'application qui l'accompagne ont pour conséquence, d'abord, de mettre en évidence l'importance de l'enseignement technique et professionnel du système éducatif malien. Ensuite, ils consacrent définitivement la bipolarisation du secteur entre les établissements publics et les établissements privés.

1.3.3.1 L'importance de l'enseignement technique et professionnel

L'importance de l'enseignement technique et professionnel s'apprécie à travers l'évolution des effectifs des élèves admis au diplôme d'études fondamentales orientés dans ce niveau d'enseignement. Elle sera jugée également à l'aune de l'évolution des effectifs d'ensemble et de celle de la part du budget de fonctionnement de l'éducation consacrée aux établissements d'enseignement technique et professionnel.

L'évolution des élèves orientés vers l'enseignement technique et professionnel

Au Mali, les élèves réguliers admis au diplôme d'études fondamentales font l'objet d'orientations vers les établissements d'enseignement secondaire général et vers les

établissements d'enseignement technique et professionnel. Le tableau ci-dessous présente la répartition annuelle des élèves admis au DEF :

Tableau 6 Élèves admis au DEF orientés par ordre d'enseignement 2000-2003

Sessions DEF	Enseignement Secondaire Général	Enseignement Technique et professionnel	Total	%ETP
2000	13 973	6 128	20 101	30,5
2001	16 604	9 830	26 434	37,2
2002	17 536	9 572	27 108	35,3
2003	18 484	8 390	26 874	31,2

Source : Réseau des unités de formation et d'appui aux entreprises (2005)

En 2003, l'enseignement technique et professionnel accueille plus du tiers des élèves admis au diplôme d'études fondamentales contre seulement 10% au début des années 1980 (DNETP, 2005). En outre, pour la période 2000 à 2003, le nombre d'élèves orientés vers l'enseignement technique et professionnel passe de 6 128 à 8 390, soit une augmentation de près de 37% en l'espace de quatre ans, ce qui est très considérable.

Évolution des effectifs généraux de l'enseignement technique et professionnel

Les effectifs généraux des écoles professionnelles ont connu, au cours des dernières années, une croissance fulgurante comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : Effectifs des écoles professionnelles au Mali 1997-2006

Années	Effectifs
1997-1998	20 206
1998-1999	26 774
1999-2000	31 552
2000-2001	33 627
2001-2002	37 304
2002-2003	37 898
2003-2004	39 669
2005-2006	47137

Source : Réseau des unités de formation et d'appui aux entreprises (2005)

Les effectifs des écoles professionnelles n'ont cessé d'augmenter durant la période 1997-2006. Ainsi, les effectifs passent de 20 206 à 47 137, soit une multiplication par 2,33 en l'espace de neuf ans seulement. Cette augmentation générale de l'effectif s'inscrit, sans doute, dans la perspective de redynamisation de ce secteur entreprise par l'État au cours de ces dernières décennies et de la reconnaissance du rôle majeur qu'il doit jouer dans le développement économique du Mali.

L'évolution de la part du budget consacré à l'enseignement technique et professionnel

L'augmentation croissante du nombre d'élèves admis au DEF orientés vers l'enseignement technique et professionnel et celle des effectifs globaux de ce niveau d'enseignement se traduit par une mobilisation croissante des fonds publics en faveur de ce secteur.

Avec seulement 30% des effectifs de l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et professionnel mobilise, pour la période 1995-2004, près de 10% des dépenses courantes effectuées dans le secteur de l'éducation contre 16% pour l'enseignement secondaire général qui accueille 70 % des effectifs de l'enseignement

secondaire (UFAE, 2005). En outre, durant la décennie 1995-2004, les dépenses courantes consacrées à l'enseignement technique et professionnel connaissent une multiplication par 3,53 alors que, pour la même période, les effectifs globaux du secondaire ne subissent qu'une seule multiplication de 2,33. Cette logique démontre l'intérêt, sans cesse grandissant, que les autorités publiques accordent à ce pan, si important, du système éducatif malien.

1.3.3.2 La bipolarisation de l'enseignement technique et professionnel

Parallèlement à l'importance grandissante qu'il revêt aux yeux des autorités publiques, on assiste à une bipolarisation de l'enseignement technique et professionnel au Mali entre les établissements publics et les établissements privés. Cette bipolarisation est très largement perceptible par la création des écoles, la répartition des effectifs des élèves admis au DEF et la répartition des effectifs scolaires entre les établissements publics et privés.

La création des établissements d'enseignement technique et professionnel

Dans le passé, le paysage scolaire de l'enseignement technique et professionnel était uniquement constitué d'écoles publiques. On en dénombrait uniquement 5 en 1991 contre 11 en 2004 (UFAE, 2005). Quant aux établissements d'enseignement technique et professionnel privés, ils étaient au nombre de 16 uniquement en 1991. À la faveur de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994, 93 nouveaux écoles d'enseignement technique et professionnel privés se créent, portant ainsi le nombre d'établissements privés à 109. Le tableau ci-dessous rapporte la répartition géographique et par type d'école des établissements d'enseignement technique et professionnel au Mali.

Tableau 8 : Répartition par région des types d'école au Mali en 2005

Établissements	Public	Privé	Total
Bamako	4	71	75
Kayes	1	4	5
Koulikoro	1	9	10
Sikasso	2	10	12
Ségou	1	11	12
Mopti	0	2	2
Tombouctou	1	0	1
Gao	1	2	3
Kidal	0	0	0
Total	11	109	120

Source : Réseau des unités de formation et d'appui aux entreprises (2005)

Deux constats essentiels émergent de l'examen de ce tableau. D'une part, le paysage scolaire de l'enseignement technique et professionnel est constitué en 2005 de 90,8% d'écoles privées. Les écoles publiques représentaient 9,20% du nombre d'établissements d'enseignement technique et professionnel répertoriés au Mali. D'autre part, la capitale, c'est-à-dire la ville de Bamako, accueille à elle seule 62,5% de l'ensemble des établissements répertoriés, soit respectivement 36,46% de l'ensemble des établissements publics et 65% de l'ensemble des établissements d'enseignement technique et professionnel privés.

L'évolution des effectifs par type d'école

À la faveur de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994, les pouvoirs publics orientent les élèves aussi bien vers les écoles publiques que vers les écoles privées. Avant 1994, les écoles publiques recevaient l'intégralité des élèves admis au DEF. Actuellement, chaque année, la Commission nationale des orientations procède à l'orientation des élèves admis au diplôme d'études fondamentales entre l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel. C'est l'arrêté n° 03-

1613/MEN-SG qui fixe les conditions et les modalités d'accès aux établissements d'enseignement secondaire général, technique et professionnel. Dans la limite des places disponibles, le cycle de brevet de technicien de l'enseignement technique reçoit l'élève ayant demandé le cycle au premier choix et qui est âgé de 16 à 18 ans. Le choix de la filière est déterminé par la tendance disciplinaire de l'élève. Les élèves à tendance scientifique sont orientés dans la filière « industrie », qui est contingentée. Dans cette filière, les orientations se font sur la base des scores obtenus au DEF. Les élèves à tendance littéraire sont orientés dans la filière « tertiaire » suivant le critère de la proximité géographique de l'établissement. Puisque notre étude porte sur les élèves de cette filière, l'orientation n'a pas d'effet sur les résultats obtenus. Le tableau ci-dessous récapitule la répartition des élèves admis au DEF sur la période 1997-2004.

Tableau 9 : Effectifs des écoles professionnelles par type au Mali 1997-2004

Années	Public	Privé	Total	%Privé
1997-1998	8.571	11.635	20.206	57%
1998-1999	9.685	17.089	26.774	64%
1999-2000	9.980	21.572	31.552	68%
2000-2001	11.572	22.055	33.627	65%
2001-2002	12.326	24.978	37.304	67%
2002-2003	10.190	27.708	37.898	73%
2003-2004	9.781	29.888	39.669	75%

Source : Réseau des unités de formation et d'appui aux entreprises (2005)

Il ressort de l'examen de ce tableau qu'actuellement au Mali, les établissements privés accueillent la majorité des élèves qui fréquentent l'enseignement technique et professionnel. La part des établissements privés dans l'effectif total des élèves de l'enseignement technique et professionnel passe de 57% en 1998 à 75% en 2004. Ainsi, trois quarts des élèves officiellement inscrits à l'enseignement technique et professionnel fréquentent une école privée. Pour la même période, les structures publiques voient leur part respective passer de 43% à 25%.

Le coût de l'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel ponctionne une part très croissante du budget du système éducatif malien. En 1999, les dépenses consacrées à l'enseignement secondaire technique et professionnel s'élèvent à 4 milliards de FCFA soit 10% des dépenses totales d'éducation (Ministère de l'Éducation, 2006). Par ailleurs, un élève de l'enseignement technique et professionnel coûte à la nation 456.922 FCFA par an, soit dix fois plus qu'un élève de l'enseignement fondamental et 1,73 fois plus que son homologue de l'enseignement secondaire général. En 2004, les dépenses courantes consacrées à l'enseignement technique et professionnel s'élèvent à 7,880 milliards de FCA (Ministère de l'Éducation, 2006), ce qui est considérable. La bipolarisation de l'enseignement technique et professionnel crée les conditions optimales de recherche pour l'appréciation de la contribution des écoles publiques et privées aux résultats scolaires des élèves au regard des ressources publiques énormes qu'elles mobilisent.

Comme on le constate assez clairement, le secteur de l'enseignement technique et professionnel offre tous les ingrédients nécessaires à une analyse comparée du secteur privé et du secteur public d'éducation. Deux formes juridiques d'organisation coexistent, utilisent des ressources du pays, opèrent dans le même environnement réglementaire, s'adressent à peu près à la même clientèle et participent au processus de production scolaire. Dans ces conditions, il nous paraît judicieux de mener des investigations sur la façon dont chacun des secteurs assure sa partition dans le processus, de comparer la contribution effective de chacun des secteurs aux résultats scolaires nationaux, de situer les éventuelles différences qui résulteraient de cette comparaison et de les expliquer en vue d'éclairer si possible les lanternes des décideurs des politiques éducatives du Mali.

1.4 Les objectifs de la recherche

Notre recherche se penche précisément sur la comparaison de la réussite scolaire des établissements d'enseignement technique et professionnel publics et privés dans le contexte de la politique de décentralisation et de déconcentration du système éducatif malien prônée dans le cadre du PRODEC. Elle se propose spécifiquement d'examiner la portée de la politique de privatisation prônée par la loi 94-032 dans l'enseignement technique et professionnel par une comparaison des résultats scolaires des établissements publics et des établissements privés. Il s'agit avant tout d'aller au delà des études qui ont été menées jusqu'à maintenant et qui n'ont fait que constater statistiquement les écarts entre les deux types d'école, pour examiner plus en détail les véritables raisons qui expliquent leur performance relative.

Les études portant sur l'éducation au Mali sont nombreuses et concernent une multitude de thèmes aussi variés que la rénovation pédagogique et la formation des enseignants, la décentralisation/déconcentration et les systèmes éducatifs alternatifs, la généralisation et la pérennisation des réformes et la pertinence de l'éducation (Diallo et al. 2003). Toutefois, ces études ne fournissent pas des éclairages assez précis sur les performances comparées des types d'école par niveau d'enseignement au Mali et encore moins sur les raisons qui sont à la base des meilleurs résultats obtenus par des élèves dans un type d'école par rapport à un autre type d'école. Notre recherche se propose de combler cette lacune, du moins dans l'enseignement technique et professionnel au Mali, en ce qui concerne la connaissance des facteurs qui expliquent le différentiel de résultats scolaires des élèves selon le type d'école où ils étudient.

Sur le plan pratique, notre étude vise également à éclairer les lanternes des principaux acteurs du système éducatif malien pour qu'ils fassent des choix conséquents par rapport au devenir des apprenants. Les parents d'élèves pourraient mettre à profit les

informations produites dans le cadre de cette recherche pour faciliter le choix d'une école qui soit en mesure de maximiser les chances de réussite de leurs enfants. Aux administrateurs scolaires, cette étude devrait fournir des informations utiles afin de s'améliorer ou de s'ajuster à l'aune des résultats et des pratiques constatées dans les écoles jugées comme performantes. Par delà le système d'enseignement technique et professionnel, cette étude pourrait amener les autorités politiques à s'interroger sur la fonctionnalité du système de la carte scolaire ou sur la possibilité d'indexer le système d'allocation des ressources aux écoles en fonction, entre autres, de leur performance en matière de résultats atteints par les élèves. Faut-il continuer d'orienter les élèves vers des écoles sachant que leurs chances de réussite dans ces établissements est faible, voire nulle ? Faut-il au contraire créer les conditions d'une saine concurrence entre les écoles publiques et privées confondues en vue du recrutement des élèves ? Telles pourraient être les pistes de réflexion qui pourraient aider le Ministère à recadrer la politique nationale d'éducation.

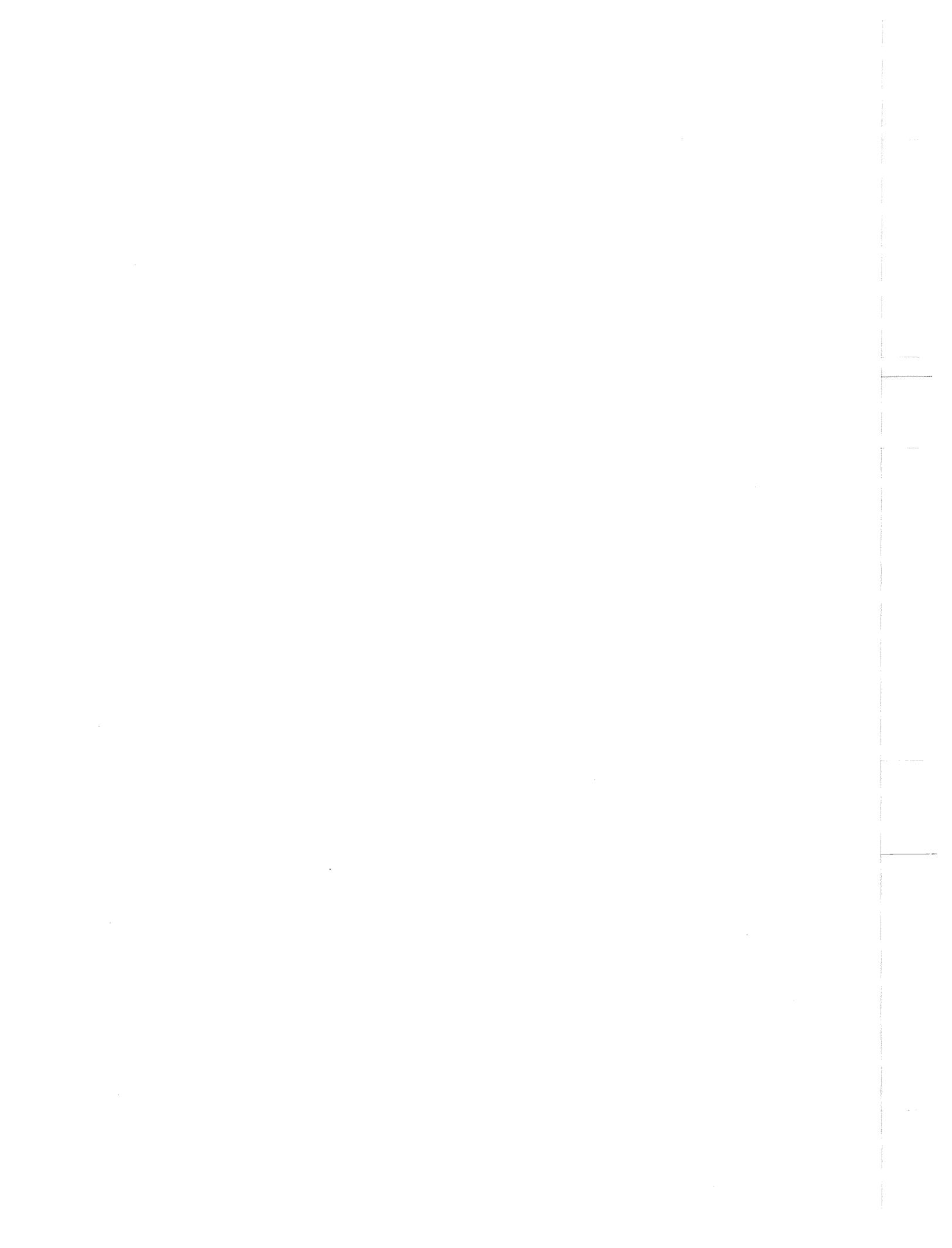
Plus spécifiquement, dans un premier temps, nous examinerons, à travers le brevet de technicien, première partie (BT1), les taux de réussite des types d'école identifiés dans cette étude. Cela nous conduira logiquement à nous interroger si les différences constatées entre les types d'école sont conjoncturelles ou structurelles d'une part, et, d'autre part, si elles se rattachent aux élèves, aux enseignants ou à l'organisation scolaire.

Notre recherche reprendra donc, en ce sens, le débat idéologique entre les partisans et les adversaires de la privatisation de l'école. Nous, nous efforcerons toutefois de mener ce débat selon des concepts plus concrets, en analysant dans le fond ce que font les administrateurs scolaires d'une part, et, d'autre part, ce que font les élèves, les parents d'élèves et les enseignants qui ont en charge la formation des élèves dans le contexte particulier du système éducatif malien marqué par la décentralisation et la déconcentration.

En résumé, les questions sous-tendant notre recherche sont les suivantes :

- 1- Dans le contexte particulier de l'enseignement technique et professionnel du Mali, quelle est la contribution des écoles professionnelles publiques et privées aux résultats scolaires obtenus lors des examens d'État en général et aux brevets de technicien, première partie en série tertiaire en 2005 en particulier ? Cette Contribution diffère-t-elle selon que l'on raisonne en terme de taux de réussite ou de scores moyens obtenus par les élèves aux épreuves écrites de BT1 ?
- 2- Les différences constatées dans la réussite scolaire des élèves entre les écoles publiques et les écoles privées sont-elles attribuables aux variables propres aux élèves, aux enseignants ou à l'administration scolaire ? En d'autres termes, les caractéristiques individuelles des apprenants ou de leur environnement expliquent-ils ces écarts ? Les caractéristiques intrinsèques des enseignants ou les facteurs liés à l'organisation scolaire rendent-ils compte des différences constatées ?
- 3- Sur la base des résultats obtenus dans cette étude, nous nous proposons de faire des recommandations en vue de redynamiser globalement le système éducatif malien. Ces recommandations porteront spécifiquement sur la gestion des différents types d'école et sur les imperfections liées à l'application et à la mise en œuvre de la loi n° 94-032 du 25 Juillet 1994. Elles devraient également nous permettre de soulever deux questions majeures: faut-il continuer à orienter les élèves sur la base des critères de proximité géographique tout en sachant que ce procédé ne garantit pas pour autant de bons résultats pour eux? Ou, au contraire, faut-il impliquer les élèves dans le choix de leur école en permettant aux élèves et aux parents de choisir leur école en ravivant davantage la concurrence entre les écoles publiques et des écoles privées ?

Par delà ces deux questions, cette recherche devra contribuer aux débats au sein de l'État sur l'opportunité de confier au secteur privé la responsabilité d'offrir certains services, notamment les services éducatifs, étant entendu que l'objectif visé reste la maximisation du bien-être de la société en général. Elle devra finalement amener les décideurs politiques à entrevoir les actions correctrices nécessaires à la mise en œuvre et à l'efficacité de la loi portant statut de l'enseignement privé au Mali.



CHAPITRE II : LA RECENSION DES ÉCRITS

La comparaison des secteurs d'éducation fait l'objet d'une littérature très abondante dans les pays développés, principalement en Europe et surtout en Amérique où elle continue toujours à focaliser l'attention des chercheurs (Dronkers et Robert, 2003: 3). Dans les pays en développement, ce n'est que vers le début des années 1990 que les chercheurs ont commencé à s'attaquer à cette intéressante problématique. Dans un premier temps, nous présenterons les travaux les plus pertinents en la matière. Par la suite, nous en ferons une synthèse afin de démontrer la pertinence de notre recherche dans le cas spécifique du Mali. Toutefois, avant d'entamer toute démarche, il nous paraît opportun de conceptualiser les notions de réussite scolaire et celle d'école publique et d'école privée.

2.1 Définition des concepts utilisés

Les notions d'école publique et d'école privée recouvrent des sens assez différents selon les contextes de l'étude. Du fait de la multiplicité des types d'école privée dans les pays en développement en général et au Mali en particulier, il convient tout d'abord de se mettre d'accord sur le contenu que recouvrent ces deux catégories d'école avant de passer ultimement à la recension d'écrits portant sur leur comparaison. En outre, la réussite scolaire est un concept générique qui peut signifier plusieurs choses. Pour rendre notre analyse intelligible, il est opportun de préciser l'élément que nous voulons expliquer à travers cette notion de réussite scolaire.

2.1.1 La distinction « écoles publiques et écoles privées »

La distinction entre école publique et école privée est difficile et reste fortement liée au contexte dans lequel opèrent les écoles. En effet, les écoles dites privées opèrent dans un cadre réglementaire régi par les pouvoirs publics et certaines d'entre elles restent massivement tributaires de l'État pour ce qui a trait à leur financement.

De même, dans certaines écoles dites publiques, le financement est largement assuré par les parents des élèves, les organisations caritatives, les organisations non gouvernementales et les dons privés. La distinction entre les écoles privées et les écoles publiques est une question de degré. Il semble donc judicieux de parler de continuum public- privé relativement au financement et au contrôle des écoles (James, 1991).

Dans les pays développés, plusieurs chercheurs ont proposé des critères pour distinguer les écoles publiques des écoles privées (Dronkers et al. 2003; Marceau et Couture, 1996; Witte, 2000). Les critères utilisés par Dronkers et al. (2003) mettent l'accent essentiellement sur l'origine du financement des écoles et la nature du mode de gestion utilisé. Ainsi, les écoles publiques sont constituées de toutes celles qui reçoivent la plus grande part de leurs ressources des pouvoirs publics, tandis que les écoles privées reçoivent leurs ressources des organismes privés et des parents d'élèves. Puisque toutes les écoles privées ne jouissent pas de l'indépendance financière par rapport aux pouvoirs publics, Dronkers et al. (2003) distinguent les écoles privées dépendantes des écoles privées indépendantes. Les premières reçoivent des subventions des pouvoirs publics pour couvrir certains de leurs frais de fonctionnement. Les secondes sont, quant à elles, gérées par des promoteurs privés qui jouissent d'une indépendance financière totale à l'égard des pouvoirs publics.

Les critères de distinction mis en avant par Marceau et al. (1996), dans le contexte nord américain en général et canadien en particulier, portent moins sur le type de propriété de l'école que sur son autonomie, c'est-à-dire sa liberté d'entrer ou de sortir du système de la production scolaire et sur la multiplicité des choix disponibles pour les parents (Marceau et al. 1996 : 55-56). Ainsi sur deux axes décrivant le degré d'autonomie des écoles et le niveau de diversité des choix que ces écoles offrent aux parents, ils distinguent les écoles de quartier, les écoles spécialisées (*magnet schools*), les écoles gérées par la charte (*charter schools*) et les écoles régies par les bons d'étude (*vouchers schools*). La logique qui soutient cette typologie repose sur le fait que plus on quitte les écoles du quartier pour aller vers les *voucher schools* en passant respectivement par le *magnet schools* et les *charter schools*, le degré d'autonomie des écoles augmente et les choix offerts aux parents deviennent de plus en plus diversifiés. Si l'on retient le critère traditionnel de distinction des écoles selon leur statut juridique, public ou privé, nous dirons que les écoles de quartier s'apparentent, de par le caractère moins diversifié des choix offerts aux parents et de leur faible degré d'autonomie, aux écoles publiques. Par contre, les *voucher schools*, qui se caractérisent par un large éventail de choix des parents et un degré d'autonomie très fort, ressemblent aux écoles privées au sens ultime du mot, les autres formes que sont les *magnet schools* ou les *charter schools* correspondent à des formes assez hybrides d'école.

Cherchant à comparer les écoles publiques et les écoles privées dans le contexte américain, Witte (2000 : 13) utilise cinq critères de distinctions entre les deux types d'école, à savoir le but recherché ou (*purpose*), le fondement statutaire ou (*statutory construction*), le contrôle organisationnel ou (*organizational control*), le mécanisme de contrôle des services dispensés ou (*control of services delivered*) et le système d'imputabilité ou (*accountability*).

Ainsi, le but recherché par les écoles publiques consiste à fournir une éducation universelle, égalitaire et civique tandis que les écoles privées mettent en avant la recherche du profit par l'atteinte de la satisfaction de la clientèle.

En outre, les écoles publiques sont dirigées démocratiquement tandis que les écoles privées sont contrôlées de façon indépendante par les promoteurs ou les intérêts privés qui sont à l'origine de leur création. Pour ce qui est du processus de contrôle organisationnel, les écoles publiques font l'objet d'une surveillance externe menée par les autorités bureaucratiques ou politiques tandis que les écoles privées font l'objet d'un contrôle organisationnel interne exercé par le comité d'école, l'administration scolaire et les parents. De même, dans les écoles publiques, le processus de contrôle de la qualité des services fournis est assuré de façon externe par les autorités bureaucratiques ou politiques à la différence des écoles privées, où il est effectué de façon interne, par le comité d'école, l'administration scolaire et les parents d'élèves.

En définitive, quant au système d'imputabilité, les écoles publiques sont imputables envers un public assez diversifié, constitué de politiciens en majorité, d'où le concept d'imputabilité externe. À l'opposé, les écoles privées sont imputables envers les parents des élèves, d'où le concept d'imputabilité interne, qui consiste à chercher à satisfaire les besoins de la clientèle scolaire qui se compose de parents d'élèves, d'anciens élèves, de mécènes et de donateurs. L'envergure de l'imputabilité des écoles privées diffère de la précédente puisqu'elle requiert toujours un consensus, ce qui n'est pas le cas des écoles publiques.

Les critères utilisés par Witte (2000) pour distinguer les écoles publiques des écoles privées peuvent être récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 10 : Critères de distinction des écoles publiques et privées aux Etats Unis

Attributs	Écoles publiques	Écoles privées
But	Éducation universelle, égalitaire, civique	Satisfaction de la famille (profit et assimilé)
Fondement statutaire	Contrôlé démocratiquement	Contrôlé de façon indépendante
Contrôle organisationnel	Externe : par les autorités politiques et bureaucratiques	Interne : par le comité, l'administration et les parents
Contrôle de la qualité des services offerts	Externe : par les autorités politiques et bureaucratiques	Interne : par le comité, l'administration et les parents
Imputabilité	Au public; moyens : évaluation externe	Aux familles; moyens : satisfaction familiale

Source : Witte (2000 : 13)

Dans les pays africains confrontés à une insuffisance de ressources, les critères de distinction entre les écoles publiques et les écoles privées fondés sur le financement ou sur le contrôle ne traduisent pas la spécificité de chacun des types d'école. La distinction entre les écoles privées et les écoles publiques, dans le contexte des pays en de développement, tient beaucoup plus aux critères d'appartenance de l'école et à la nature de son mode de gestion (Kitaev, 1999 : 42).

Pour les besoins de notre étude, nous affirmerons à la suite de Kitaev (1999 : 43), que les écoles privées sont des écoles formelles qui ne sont pas publiques et qui sont créées, appropriées et gérées par des acteurs autres que l'État même si, dans certains cas celui-ci fournit la majeure partie de leur financement et exerce un contrôle important sur elles (professeurs, programmes de formation, accréditation etc.). À l'opposé, les écoles publiques correspondent aux écoles qui appartiennent aux pouvoirs publics et qui sont créées et gérées par ceux-ci ou par des responsables désignés par eux. Elles reçoivent la quasi-totalité de leurs ressources de l'État et restent largement soumises au contrôle exercé par celui-ci.

Il ressort de cette distinction que les écoles privées se démarquent de leurs homologues du secteur public par la nature privée de la propriété, la nature privée de la gestion et des principales sources de financement des infrastructures et des dépenses qui les caractérisent. Cette définition est compatible avec la conception que l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture se fait de l'éducation privée (UNESCO, 1998 citée par Kitaev, 1999 : 44).

En rapport avec cette définition, plusieurs types d'école tombent sous la coupe des écoles privées. Il s'agit notamment des écoles communautaires ou *community schools*, les écoles religieuses ou *religious schools*, les écoles spontanées ou *spontaneous schools*, les écoles pour les expatriés ou les groupes ethniques spécifiques basées sur le profit ou *schools for expatriates or specific ethnic groups* (Kitaev, 1999 :45).

Les écoles privées qui opèrent dans le paysage scolaire malien sont essentiellement de deux sortes. Les premières recrutent exclusivement une clientèle privée et jouissent d'une plus grande autonomie. Les secondes, tout en jouissant d'une autonomie limitée, accueillent les élèves orientés par l'État et ont la possibilité de recruter également une clientèle privée. Dans le cadre de notre travail portant sur l'enseignement technique et professionnel au Mali, c'est précisément cette deuxième catégorie d'écoles privées qui sera couverte.

En effet les écoles privées que nous avons retenues concernent toutes celles qui accueillent, à la fois, une clientèle strictement privée et une clientèle publique qui fait l'objet d'orientation de la part de l'État. Elles reçoivent des frais de scolarité de l'État en contrepartie de la formation donnée à cette clientèle étatique.

Ce choix n'est pas fortuit. Il présente un double intérêt. Le premier est qu'il soulève toute la problématique de la subvention accordée aux écoles privées par l'État et

remet sur le tapis la nécessité d'évaluer un pan de la politique de promotion des écoles privées telle que prônée par la loi n° 94-032 du 25 Juillet 1994. Le deuxième intérêt, qui prolonge le précédent, est que ce choix apporte une réponse à la problématique, en permettant la comparaison de nos types d'école et en indiquant, au vu des pratiques actuelles, le type d'école qui performe le mieux. En conséquence, il prépare le terrain pour le type de correctif en matière de politique à apporter pour une utilisation judicieuse des ressources publiques.

2.1.2 La conceptualisation de la notion de réussite scolaire

La réussite scolaire est un concept polysémique dont le sens varie selon le point de vue de l'acteur. Pour les employeurs et voire pour la société, la réussite scolaire est appréciée par la capacité qu'a l'école de mettre sur le marché des diplômés qualifiés et compétents. Pour les enseignants, la réussite scolaire rime avec l'atteinte des objectifs pédagogiques, qu'importe que cela soit sanctionné ou non par de bons résultats scolaires. Pour les parents d'élèves et les élèves, la réussite scolaire peut être comprise comme le passage d'une classe à une autre dont le couronnement est l'obtention de diplômes scolaires, que ceux-ci se traduisent ou non par l'acquisition de connaissances et de compétences.

La difficulté de définir la réussite scolaire tient à la multiplicité des acteurs qui composent le monde scolaire. Elle tient aussi et surtout à la difficulté de cerner l'extrant scolaire (Migué et Marceau, 1989 : 28). Des auteurs non moins importants réduisent l'extrant à un certain type d'indicateurs : le taux de décrochage, le taux de persévérance, l'absentéisme, le taux d'abandon ou de décrochage, etc. D'autres apprécient l'extrant scolaire à l'aune de la contribution des écoles à la formation d'un type d'individus capables de fonctionner dans la société ou de créer des conditions pour le renforcement de la vie démocratique (Migué et Marceau, 1989 : 28). Au sens

large, la réussite scolaire est apparentée à de très nombreux concepts : la performance scolaire, la pertinence, le rendement scolaire et l'efficacité scolaire.

L'efficacité renvoie à l'atteinte d'un résultat ou d'un objectif. Un système est dit efficace lorsqu'il atteint les objectifs qu'il s'est assigné. Psacharopoulos et Woodhall (1988_a : 219) utilisent le concept d'efficacité dans l'éducation pour traduire les relations entre les facteurs de la production scolaire utilisés (input) et le produit scolaire obtenu (extrant). Selon Legendre (2005 : 539), l'efficacité se définit comme le « degré d'atteinte d'un objectif dans le respect des conditions et des critères prédéterminés ». Appliquée à une école, l'efficacité renvoie à la réalisation par celle-ci de ses buts et de ses objectifs en matière de taux de graduation, de taux de passage ou tout simplement au respect de standards élevés de qualité des services.

Dépendamment de la position qu'un acteur occupe par rapport à une organisation, sa conception de l'efficacité peut varier, ce que traduit l'existence de la notion d'efficacité interne et d'efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse essentiellement aux effets internes au système éducatif. Elle revêt une portée aussi bien quantitative (rapport entre le nombre d'apprenants achevant avec succès la formation ou produits du système et le nombre d'inscrits en début de formation ou cohorte initiale) que qualitative (rapport entre les connaissances et les compétences avant et après la formation (Sall et De Ketele, 1995). Dans cette perspective, elle peut être approchée par des indicateurs quantitatifs facilement calculables : taux de succès, de passage en classe supérieure, de promotion, d'exclusion, etc. Quant à l'efficacité externe, elle porte sur l'aptitude et la capacité de l'école à mieux préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société (Psacharopoulos et Woodhall, 1988 : 218). Elle traite des problèmes d'adéquation de la formation à l'emploi, de la pertinence de l'éducation par rapport aux besoins de la société et les gains escomptés par les élèves qui sont les futurs employés.

Qu'elle soit interne ou externe, l'efficacité porte rarement sur la dimension « coût » d'un système, aspect qui est pris en compte par le concept d'efficience. L'efficience se définit comme le « rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre », ou bien comme l'expression « d'une comparaison entre le résultat et les efforts consentis ou les ressources consacrées à la poursuite d'un objectif » (Legendre, 2005 : 540). Pour une organisation, l'efficience renvoie à sa capacité d'utiliser de façon optimale ses ressources. Ainsi, une organisation sera dite efficiente si elle utilise moins de ressources pour réaliser le même niveau et la même qualité de biens ou de services ou tout simplement si elle arrive à augmenter ses réalisations en utilisant la même quantité de ressources. L'efficience met particulièrement l'accent sur le volume de produits ou de services obtenus à un coût minimum (Scheerens, 2000 : 23). Déclinée dans la perspective de l'éducation, elle se rapporte aux résultats atteints par les élèves et les étudiants à des cours ou des programmes de formation et qui font apparaître un rapport coûts-résultats favorable.

Le concept d'efficacité des écoles renvoie également à celui de la performance de l'école, qui implique une comparaison avec un standard préétabli, soit en matière de volume de services réalisés, soit en matière de résultats atteints par des écoles similaires. Selon Legendre (2005 : 1029), la performance s'apparente à la qualité ou à la quantité des résultats atteints par une organisation ou une personne. Les performances scolaires peuvent s'exprimer sous la forme d'extrants scolaires, lesquels sont comparés au niveau moyen des élèves à l'issue d'un cycle de formation bien défini (Scheerens, 2000 : 23). Apprécier la performance d'une école revient à la positionner par rapport aux autres écoles qui fournissent le même type de programme. Mesurer, de façon objective, la performance n'est pas une chose aisée : cela suppose qu'après avoir isolé la part du résultat attribuable aux aptitudes innées des apprenants ou à leurs origines socioéconomiques, on détermine la partie du résultat attribuable aux caractéristiques propres de l'école.

Comme on le voit, les concepts d'efficacité, d'efficience et de performance, bien que très utiles, ne traduisent pas tout à fait notre concept de réussite scolaire. Leur utilisation suppose que les chercheurs se mettent d'accord au préalable, non seulement sur les objectifs de l'école, mais aussi sur le type d'extrants à privilégier dans leur démarche. Compte tenu de toutes ces raisons, nous avons voulu baser notre comparaison sur un indicateur de la production scolaire appelé la réussite scolaire. Elle revêt à la fois de l'importance pour l'administration scolaire, mais également pour les parents et les élèves, même si pour ces deux derniers groupes d'acteurs, elle ne constitue pas une fin en soi.

La réussite scolaire, telle que nous l'abordons dans notre recherche, s'apparente à la notion d'efficacité interne du système éducatif. On se propose ainsi d'utiliser le rapport entre le nombre d'élèves admis aux examens nationaux et le nombre d'élèves inscrits à ces mêmes examens comme le premier indicateur de réussite des élèves dans les écoles. En outre, puisque notre perspective s'inscrit dans une démarche comparative entre les types d'école, la notion de réussite scolaire renvoie implicitement à la notion de performance, c'est-à-dire de positionnement d'une école par rapport à une autre. À cet égard, les scores moyens obtenus par les élèves aux épreuves écrites du BT1 en 2005 par type d'école seront considérés comme le deuxième indicateur de la performance de nos écoles et utilisés à des fins de comparaison. Concrètement, la réussite scolaire à laquelle nous faisons allusion dans notre recherche renvoie d'une part au taux de réussite réalisé par les différents types d'école en série tertiaire au BT1 et, d'autre part, aux scores réalisés par les élèves de ces types d'école lors des épreuves écrites des examens de BT1.

Même si l'utilisation de la réussite scolaire pour comparer la performance des écoles ne va pas sans poser problème, elle nous est utile pour comprendre la trajectoire des élèves dans les différentes catégories d'école à un moment précis dans le temps. Les éléments que nous utilisons dans notre recherche pour en rendre compte sont très

accessibles et s'interprètent facilement. Ils pourront servir de critères pour situer nos différents types d'école les uns par rapport aux autres.

2.2 La réussite scolaire dans les écrits scientifiques

De très nombreuses recherches comparent l'efficacité ou la performance relative des écoles privées et des écoles publiques. Malgré l'abondance de ces recherches, le processus d'amélioration des connaissances en la matière ne s'est pas opéré à un rythme soutenu, tant les contradictions et les divergences sont nombreuses entre elles. Le contexte semble jouer un rôle important dans les conclusions et dans l'interprétation des données. Aussi, dans notre recension des écrits, nous ressortons les recherches importantes conduites dans les pays industrialisés dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous mettrons l'accent sur les recherches analogues qui ont prévalu dans les pays en développement et plus spécifiquement au Mali. Finalement, nous tenterons d'effectuer une synthèse de l'ensemble des travaux qui traitent de la comparaison entre les écoles publiques et les écoles privées avant de souligner l'importance qu'une telle recherche pourrait avoir, non seulement pour l'accumulation des connaissances au Mali, mais également pour la formulation des futures politiques éducatives du pays.

2.2.1 Les recherches américaines

Les recherches portant sur la comparaison de la performance des écoles privées et des écoles publiques aux États-Unis depuis la seconde moitié des années 1960 ont fait leur marque grâce notamment aux travaux de Coleman et al. (1966). Dans le cadre d'une étude intitulée « *Equality of Educational Opportunity* » portant sur 600.000 élèves, 60.000 enseignants et 4.000 écoles, ces chercheurs furent les premiers à jeter les bases d'une comparaison entre les écoles. Quatre idées majeures découlent de leur

étude. Tout d'abord, leurs travaux révélèrent que sur le plan des infrastructures physiques, les écoles servant une clientèle d'élèves noirs se distinguent peu de celles qui desservent une clientèle constituée d'élèves blancs. Ensuite, l'élément central qui découle de leur analyse accrédite la thèse selon laquelle les dépenses d'argent, la taille des classes, les salaires et les qualifications des enseignants n'ont pas d'effet sur la performance des écoles. La variable indépendante qui expliquerait, selon eux, la différence entre la performance des écoles est le statut socioéconomique des parents des élèves qui fréquentent les écoles. Ainsi, les élèves issus de familles modestes, qui fréquentent les écoles ayant majoritairement une clientèle d'élèves ayant des parents à statut socioéconomique élevé, réalisent des bons scores lors des examens. Depuis, les recherches ont pris trois grandes orientations et ont nourri trois groupes distincts de recherches.

Le premier groupe de travaux menés par Coleman et al. (1981) utilise une méthodologie quantitative basée sur l'analyse multivariée de régression. Les auteurs de ces recherches concluent à une plus grande efficacité des écoles du secteur privé catholique par rapport aux écoles publiques quant au niveau atteint par les élèves. Selon les auteurs, même si une part importante de cette différence peut être attribuée à l'origine sociale différente de la population étudiée (les élèves), une part non moins importante peut être imputée aux particularités propres à chaque type de secteur d'éducation (Coleman et al. 1982_a : 71). En plus, Coleman et al. (1981) soulignent l'aspect plus égalitaire de l'école privée en ce sens qu'elle produit des résultats plus homogènes en son sein, malgré les origines sociales différentes de ses apprenants. Pour des niveaux d'études et de salaires des parents analogues, les écoles privées réduisent les écarts en matière de résultats scolaires entre les élèves issus des milieux défavorisés ou des groupes de minorité ethnique et les élèves issus de milieux aisés ou favorisés comparativement aux écoles publiques.

La différence de performance entre les écoles privées catholiques et les écoles publiques, en dehors des variables ajustées que sont le talent et l'origine socioéconomique des élèves, au sens de Coleman et al, s'explique essentiellement par des différences de « traitement » dans les deux secteurs (Coleman et al. 1981 : 71) et par la politique volontariste délibérée des écoles privées. En effet, ces dernières ont des standards d'exigence scolaires plus élevés et accordent un rôle de premier choix au respect de la discipline à l'intérieur des écoles et dans les salles de classe.

Le deuxième groupe de travaux s'inspire des insuffisances de l'analyse de Coleman et al. (1981), notamment l'intégration du niveau initial de l'élève dans le modèle et l'inscription de l'analyse dans une perspective dynamique pour cerner les différences d'efficacité des écoles dans le temps. L'intégration des variables omises ou confondantes dans l'analyse a donné naissance à deux séries de travaux contradictoires. Ainsi, Hoffer, Greely et Coleman (1985) et Chubb et Moe (1990, 1994) concluent à une meilleure performance des écoles privées alors que Wilms (1985), Alexander et Pallas (1985) et Sanders (1996) ne trouvent aucune différence entre les types d'école, une fois ces variables contrôlées. Parallèlement, Hoxby (1996) démontre que la compétition entre les écoles privées et, par ricochet, entre les écoles privées et les écoles publiques conduit à une amélioration d'ensemble des résultats scolaires.

Dans ce même registre, les conclusions de Chubb et Moe (1990), qui accréditent la thèse de la supériorité de la performance des écoles privées sur les écoles publiques même après avoir pris en compte l'origine socioéconomique des élèves, rejoignent celles de Haertel et al. (1987) et de Lee et Bryk (1989). En effet, Haertel et al. (1987), Lee et Bryk (1989, 1993) ont rajouté que les écoles catholiques sont plus efficaces en ce qui a trait à la réduction du fossé en matière de scores entre les groupes ethniques. Plus récemment, la recherche effectuée par Howell et Peterson (2002) sur le choix de l'école montre que le bénéfice tiré de la fréquentation de l'école privée diffère selon

les groupes. Ainsi, alors que certains groupes (les plus défavorisés) profitent des avantages de la scolarisation dans les écoles privées, certains groupes (les plus nantis) semblent ne pas tellement tirer trop profit de cette scolarisation.

Il ressort de ces études que la performance relative des écoles privées par rapport aux écoles publiques tient surtout à leurs caractéristiques propres. En effet, les écoles privées jouissent de plus d'autonomie et de flexibilité et sont plus attentives aux besoins des élèves, ce qui est de nature à rehausser leur niveau de performance.

Dans le cadre du deuxième groupe de recherches mais sur un registre différent, Alexander et Pallas (1983), se basant sur les données du *National Longitudinal Study* de 1972, aboutissent à des conclusions différentes de celles de Coleman et de ses disciples. Après avoir isolé les variables individuelles et la localisation de l'école, la différence de performance entre les écoles privées et les écoles publiques devient tellement négligeable qu'elle perd son intérêt du point de vue de la recherche. S'inscrivant dans la même logique qu'Alexander et al, Noell (1982) conclut également à la diminution, voire à l'annulation de l'effet privé une fois les résultats ajustés par le sexe, l'handicap éventuel de l'élève, le lieu de résidence et les attentes scolaires.

S'inscrivant dans une autre logique, Hoxby (1994, 1996) montre que contrairement à l'idée véhiculée, les écoles publiques réagissent bien à la concurrence en améliorant les scores de leurs élèves, leur réussite scolaire et les salaires de leurs professeurs. Abondant dans le même sens, Rothstein et al. (1999) expliquent que les différences de performance scolaire entre les écoles sont beaucoup plus imputables à leur localisation géographique qu'à leur appartenance à un type d'école. Au sein de chaque type d'école, il y'a de fortes variations de performance. Sur la base d'une étude de cas portant sur huit écoles privées et publiques, ils expliquent que la différence de performance est beaucoup plus imputable aux types de communauté qui

accueillent ces écoles qu'à la variable type d'école. En définitive, leur étude révèle que les écoles privées régionales sont plus proches des écoles publiques de l'intérieur qu'elles ne le sont des écoles privées urbaines du point de vue performance.

Le troisième groupe de travaux, mené par Figlio et Stone (1999), laisse les deux camps précédents dos à dos. Ils concluent que la divergence des résultats issus de la comparaison de la performance des écoles privées et des écoles publiques par les chercheurs découle essentiellement de la différence des méthodologies utilisées pour définir la logique de sélection au sein de chaque secteur. Néanmoins, ils concluent à l'efficacité supérieure des écoles publiques par rapport aux écoles privées à l'exception des écoles privées catholiques.

Cette conclusion a été, en partie, endossée par Lubienski (2004). En effet, celui-ci reconnaît, dans un premier temps, que les élèves des écoles privées obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que leurs homologues des écoles publiques. Dans un second temps, il mentionne qu'après avoir neutralisé les effets du statut socioéconomique, la race et le handicap initial des élèves, les résultats des élèves des écoles privées et ceux des élèves des écoles catholiques tomberaient en dessous de ceux de leurs homologues des écoles publiques. Par conséquent, il découle de leurs travaux que la différence des conclusions formulées dans le cadre des recherches sur la comparaison entre les écoles publiques et les écoles privées découle essentiellement de la diversité et de la différence des démarches méthodologiques déployées.

2.2.2 Les recherches menées dans les autres pays de l'OCDE

À la différence des recherches américaines, qui sont très prolixes sur la comparaison de l'efficacité du secteur privé et public d'éducation, les écrits émanant des autres pays développés et qui portent sur le même thème sont moins nombreux. Toutefois, les travaux effectués par Langouet et Leger (1997), Ben-Ayed Choukri (1998) et Dronkers et al. (2003) ont retenu notre attention.

En se fondant sur une exploitation du panel des cohortes d'élèves 1972-73-74, mis en place par le ministère de l'Éducation nationale français, Langouet et Léger (1994) abordent la question des différences de réussite scolaire selon le secteur de scolarisation. Leurs études permettent, non seulement de cerner les différences ponctuelles entre les deux secteurs, mais aussi de comprendre comment ces différences se forment ou se construisent au cours de la scolarité. Selon eux, les élèves bénéficient globalement d'une scolarisation continue dans le secteur privé. Ce secteur leur offre également un avantage sous la forme d'apprentissages plus soutenus au cours de la première moitié du premier cycle, même si cet avantage s'estompe au fur et à mesure que le niveau de scolarisation augmente.

En outre, Langouet et Léger montrent que la différence de composition sociale ne suffit pas à rendre compte totalement des écarts entre les deux secteurs, car la réussite scolaire des élèves issus de groupes sociaux homogènes diffère selon le type d'école fréquenté. Finalement, selon eux, l'éducation privée offre également une plus grande garantie en matière d'équité en ce sens qu'elle contribue globalement à réduire les écarts de réussite selon l'origine sociale, les élèves issus des classes populaires y réussissent mieux que dans les écoles publiques. Comme on le voit, ces conclusions sont similaires, à tout point de vue, à celles qui avaient été faites plutôt par Coleman et al. (1981) dans le contexte américain.

Choukri Ben-Ayed (1998) aborde la réussite scolaire des enfants issus des milieux populaires dans les deux types d'école. Sur la base d'une analyse de régression, si chère aux sociologues américains, et de données encore plus récentes (Panel 1989), il confirme l'avantage des élèves issus des milieux défavorisés à se faire scolariser dans le secteur privé en France, car celui-ci leur offre, toutes choses étant égales par ailleurs, des chances de réussite beaucoup plus grandes. L'avantage relatif du secteur privé s'explique aussi bien par les spécificités propres à l'école privée que par l'engagement des parents d'élèves dans les dites écoles à suivre le parcours scolaire de leurs enfants. Cette étude apporte un éclairage sur la comparaison des résultats scolaires de clientèles analogues, en l'occurrence les élèves issus des milieux défavorisés, selon le type d'école et l'avantage qu'elles ont à se faire scolariser dans les écoles privées plutôt que dans les écoles publiques. En cela, cette étude constitue une avancée certaine dans l'approche de la réussite scolaire des élèves.

Dans la même veine, Dronkers et al. (2003 : 2) utilisent une méthodologie quantitative basée sur l'analyse multiniveau pour aborder la problématique de la comparaison des écoles publiques et des écoles privées dans les pays développés. Ils ont effectué une étude approfondie menée dans 19 pays de l'OCDE, qui regroupent les pays les plus industrialisés du monde. Ils ont utilisé les données du programme international pour l'évaluation des acquis des élèves (PISA 2000) afin de mener leur analyse. À partir des questionnaires administrés aux élèves et aux principaux d'école fournissant les données sur les résultats scolaires des élèves de 15 ans en mathématiques et en lecture, sur les professeurs, les écoles, les principaux d'école, Dronkers et al. (2003) abordent la comparaison des écoles publiques et des écoles privées.

Ils montrent que les écoles privées financées par le gouvernement ayant la même composition sociale et des types d'élèves aux origines socioéconomiques analogues à celles de leurs homologues des écoles publiques, sont plus efficaces que celles-ci.

Cette différence est largement imputable au meilleur climat social (l'administration scolaire, les interactions entre élèves et les professeurs) qui prévaut dans les premières comparativement aux secondes. Selon Dronkers et al. (2003), les différences des conditions d'enseignement et d'apprentissage entre les deux types d'école ne rendent pratiquement pas compte des écarts d'efficacité entre eux. En outre, leur analyse révèle que les écoles privées indépendantes (qui ne perçoivent aucune subvention de l'État) ayant la même composition sociale et des types d'élèves comparables quant à leurs caractéristiques socioéconomiques sont moins efficaces que les écoles publiques. En effet, puisque le niveau initial de recrutement de la clientèle y est élevé, ces écoles n'ont pas à déployer de gros efforts additionnels pour assurer une formation de qualité à la clientèle. Il en résulte que les efforts déployés dans les écoles publiques excèdent ceux mis en œuvre dans ces écoles privées indépendantes, d'où la différence d'efficacité.

L'analyse de Dronkers et al. (2003) apporte une autre dimension à notre compréhension d'ensemble de l'explication de la réussite scolaire comparée des écoles publiques et des écoles privées, à savoir que la réussite scolaire des élèves des écoles privées peut être due au niveau initial de la clientèle à l'entrée. Elle ne rend pas compte de ce que pourraient apporter les écoles publiques, si les élèves faisaient l'objet d'une sélection à l'entrée. Quoique inégaux entre les 19 pays de l'OCDE, les effets de composition permettent aux écoles privées indépendantes d'accroître les résultats scolaires de leurs apprenants sans que cela ne se traduise par une hausse équivalente des efforts déployés, à cause du niveau initial élevé des élèves à l'entrée.

2.2.3 Les recherches menées dans les pays en voie de développement

Dans les pays en voie de développement (PVD), les études visant à comparer l'efficacité du secteur public d'éducation avec le secteur privé sont récentes. Toutefois, quelques travaux intéressants effectués attirent notre attention : Lockheed et Jimenez (1994), Arestoff et Bommier (2000), Cox et al. (1991), McEwan (2000).

Sur la base d'études de cas dans le cadre d'un projet de recherche de la Banque mondiale portant sur cinq pays en développement qui présentent des caractéristiques diverses en matière d'éducation (la Colombie, la République Dominicaine, les Philippines, la Tanzanie et la Thaïlande), Lockheed et Jimenez (1994) comparent l'efficacité et de l'efficience relatives des écoles secondaires publiques et privées dans ces pays. Pour comparer la performance des élèves aux tests standardisés, en l'absence d'études expérimentales, ils utilisent les informations instantanées portant à la fois sur des écoles privées et sur des écoles publiques.

Après s'être assurés que les caractéristiques des élèves se distribuent de façon normale et comparable dans les sous-échantillons constitués, ils utilisent les techniques statistiques de régression pour éliminer les effets du niveau initial des élèves, de leur motivation, de leur habilité innée et de leur performance initiale. En s'inscrivant dans une démarche dynamique, Lockheed et Jimenez (1994) démontrent que dans les cinq pays, les écoles privées présentent un avantage compétitif marqué par rapport aux écoles publiques quant à la réussite scolaire des apprenants et des coûts unitaires. Cette variance de résultat est à relier à la pratique de gestion centrée sur l'école qui a cours dans les écoles privées et à la relative autonomie dont jouissent les principaux dans ces écoles privées par rapport à leurs homologues des écoles publiques. Dans les écoles privées, remarquent les auteurs, les principaux étaient plus portés à utiliser leur pouvoir discrétionnaire de prise de décision pour améliorer les conditions d'apprentissage au sein de leur école.

L'étude de Lockheed et Jimenez (1994) apporte beaucoup d'éléments à notre compréhension de l'analyse comparée de la performance des écoles publiques et des écoles privées dans le contexte des pays en développement. Elle souligne que le mode de gestion est une des clés de la différence entre les écoles. Pendant que les principaux des écoles privées peuvent améliorer la combinaison des ressources de l'école afin de maximiser les scores atteints par leurs élèves, leurs homologues du public ne jouissent pas totalement de cette liberté d'action. Les auteurs soulignent, même si cela n'est pas neutre car l'étude avait été commanditée par la Banque Mondiale, que les écoles publiques auront tout à gagner en s'appropriant les pratiques de gestion des écoles privées en adoptant un système cohérent d'incitation et de motivation des acteurs.

Nonobstant ces apports indéniables de cette étude à notre analyse, elle est critiquable sur un ensemble d'aspects. Les données de base utilisées dans cette étude diffèrent trop selon les cinq pays à l'étude pour qu'il soit possible de faire une généralisation à l'échelle globale. Pas plus qu'il n'est possible, pour cette raison, d'étendre cette recherche à l'ensemble des pays en développement. En outre, puisque l'étude ne concerne que les écoles secondaires, les conclusions ne portent pas sur les écoles fondamentales, les universités et encore moins les écoles d'enseignement technique et professionnel. Finalement, les chercheurs révèlent, par leur étude, que l'avantage du privé sur le public s'estompe au fur et à mesure que les revenus et les niveaux d'éducation des parents baissent, d'où la nécessité de mener des études semblables sur des groupes d'individus suffisamment homogènes qui fréquentent les écoles publiques et les écoles privées.

Dans la même logique et sur la base de 3 791 observations émanant des données issues de l'enquête sur l'éducation des ménages de l'agglomération d'Antananarivo 1997, Arestoff et Bommier (2000) abondent dans le même sens que Lockheed et Jimenez (1994). Ces données, collectées en mai et juin 1997, concernent les individus

de cinq ans ou plus et portent sur leur parcours scolaire. Portant sur tous les établissements fréquentés en primaire et en secondaire, ce qui permet de relier chacun des diplômes obtenus et des années redoublées à un type d'établissement particulier (public, privé confessionnel ou privé non confessionnel), ces données fournissent une information détaillée sur l'historique et la scolarisation de chaque individu. Couplée avec l'enquête sur l'éducation des ménages de l'agglomération d'Antananarivo, l'enquête fournit un grand nombre de renseignements sur les caractéristiques socioéconomiques des ménages. Arestoff et Bommier (2000 : 6) utilisent la régression multivariée combinée avec la procédure de sélection de Heckman (1979), qui consiste à estimer dans un premier temps la probabilité de s'inscrire dans une école privée, puis à estimer l'équation de réussite scolaire en tenant compte des résultats de l'estimation précédente afin de contrôler le biais de sélection, pour comparer la performance des écoles publiques et privées à Madagascar. Après avoir isolé toute une série de variables confondantes dont notamment les biais de sélection, ils démontrent qu'au niveau des écoles primaires, les parents accroissent significativement la probabilité de réussite de leurs enfants en les inscrivant dans les écoles privées. En outre, il découle de leur analyse que l'examen des résultats de ces dernières années indique que l'écart entre les écoles privées et les écoles publiques est allé en s'accroissant.

Si l'analyse d'Arestoff et Bommier (2000) démontre à suffisance que les élèves du primaire gagnent à se faire inscrire dans les écoles privées, elle ne permet pas de lever le voile sur les raisons qui expliquent cet avantage relatif. Plus encore, elle ne nous renseigne pas sur les raisons qui expliquent l'écart qui semble s'accroître entre les écoles publiques et les écoles privées au Madagascar.

Dans la même logique, McEvan (2000) utilise les données du Chili et de l'Argentine pour comparer les résultats scolaires des élèves des classes de septième et de huitième des écoles publiques et des écoles privées (écoles privées dépendantes catholiques, écoles privées dépendantes non religieuses, écoles privées indépendantes). Pour effectuer son analyse, McEvan (2000) utilise les données extraites du système national d'évaluation de 1997, qui a porté sur les 25 régions administratives de l'Argentine et qui inclut 28 860 élèves sur un ensemble d'observations de 37 573. Il utilise également les données provenant du système de mesure de la qualité de l'éducation du Chili des diplômés de la huitième année qui portent sur un effectif de 160 283 élèves sur un ensemble d'observations de 234 819. En utilisant la méthode de régression multivariée, qui permet de corriger les biais de sélection et de contrôler les variables confondantes, McEvan dégage un portrait mitigé de l'efficacité des écoles privées. Dans les deux pays, les écoles catholiques subventionnées sont, sous un certain angle, plus efficaces que les écoles publiques en ce qui a trait aux résultats des élèves même si ces résultats sont fortement associés aux effets réels (*true effects*) attribuables aux biais de sélection. Ces différences s'expliquent davantage par les missions uniques, les politiques et les ressources qui caractérisent les écoles catholiques que par le statut privé de ces écoles. À l'opposé, les écoles privées dépendantes non religieuses ne diffèrent que marginalement des écoles publiques en matière de résultats atteints par les élèves au Chili même si cela n'est pas le cas pour l'Argentine. McEvan (2000) impute ce résultat, en partie, aux multiples objectifs poursuivis par ces écoles et à l'origine diverse de leur clientèle d'élèves, toutes choses qui semblent difficilement conciliables avec les impératifs de réussite scolaire.

Les recherches similaires conduites par l'économiste de la Banque mondiale Estelle James (1991 : 189-206) dans l'enseignement supérieur aux Philippines où plus de 80% des élèves fréquentent les écoles privées, accèdent également la thèse de la plus grande efficacité des écoles privées en comparaison de leurs homologues du public. En effet, elle démontre que le coût unitaire des élèves des écoles privées est de

loin inférieur à celui des écoles publiques. Cette efficacité des écoles privées est couplée avec leur relative efficacité en ce sens que la qualité de l'éducation dispensée y est jugée supérieure, et cela de façon assez nette, à celle des écoles publiques.

Kingdon (1996) a mené une recherche sur la comparaison de la réussite scolaire des élèves privées indépendantes (*private unaided schools*), des écoles privées dépendantes (*private aided schools*) et des écoles publiques (*government schools*) en Inde. Il explique l'engouement des Indiens pour les écoles privées par la qualité supérieure des enseignements qui y sont dispensés.

Kingdon (1996) utilise des questionnaires adressés à 928 élèves de la huitième année provenant de 30 écoles et âgés de 13 à 14 ans avec lesquels il bâtit une fonction de production scolaire et emploie la technique de régression logistique pour générer son analyse. Cette méthodologie cherche à prédire le score que seraient supposés obtenir les élèves moyens des écoles publiques s'ils fréquentaient les écoles privées et vice versa. Par la suite, il compare les scores prédits avec les scores moyens actuels obtenus par les élèves des écoles publiques. L'analyse de Kingdon (1996) en Inde et plus particulièrement en Uttar Pradesh révèle que la popularité grandissante des écoles privées s'explique par la qualité supérieure des enseignements qu'elles dispensent. Elle démontre également que si, en matière d'efficacité, les écoles publiques et les écoles privées dépendantes sont comparables, elles présentent toutes deux des coûts unitaires de production (coûts par élève) supérieurs à ceux des écoles privées indépendantes.

Cette recherche est très riche en enseignements. Elle apporte un éclairage assez convaincant de la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques dans le contexte d'un pays en voie de développement. La rigoureuse méthodologie déployée pour générer la thèse constitue une avancée assez nette par rapport aux recherches jusque là effectuées en Inde et aussi dans les autres pays en développement car elle

rend possible la prédiction des résultats des élèves du public dans l'hypothèse où ils fréquenteraient les écoles privées et inversement, ce qui nous paraît assez original. Toutefois l'analyse, en dépit de sa valeur ajoutée indéniable, ne permet pas de nous renseigner sur les véritables raisons de la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques. Il nous paraît opportun d'aller au-delà du simple constat pour trouver les causes de la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques, ce que notre thèse cherche à élucider.

Dans le cadre d'études similaires menées en Bolivie, Romaguera et Mizala (1999) concluent que les élèves des écoles privées obtiennent de meilleurs scores même après avoir neutralisé l'effet des variables de contrôle. En plus, les études effectuées par la Banque mondiale en Thaïlande confirment, sur la base de techniques statistiques avancées, neutralisant le biais lié à l'origine sociale des élèves, que les écoles privées sont à la fois plus efficaces et plus efficientes que les écoles publiques dans l'augmentation de la performance des élèves en mathématiques. Ces résultats sont également corroborés dans le cadre de l'évaluation des systèmes de *voucher* au Chili par Larranaga (1997). Il confirme que les élèves des écoles privées subventionnées réussissent mieux dans les différents tests de mathématiques et d'espagnol que les écoles municipales en utilisant comparativement moins de ressources et même après avoir contrôlé le statut socioéconomique des élèves.

Au Mali, les études qui comparent systématiquement des performances des écoles publiques et des écoles privées ne font pas légion. Nous retenons seulement celles qui ont été menées par Bane (2002), Cissé et al. (2000) et le Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE 2001a et 2001b).

Dans une étude portant sur les écoles privées communautaires (écoles gérées directement par les communautés) et les écoles publiques au Mali, Bane (2002) conclut à une meilleure performance des écoles communautaires par rapport aux

écoles publiques en ce qui a trait au taux de redoublement de la première année du premier cycle de l'enseignement à la sixième année du premier cycle. Alors qu'en 1997 les écoles communautaires et les écoles catholiques enregistrent respectivement des taux de redoublement de 36,3% et de 18% en sixième année, les écoles publiques enregistrent des taux de redoublement de 39%. En plus des taux de redoublement assez faibles, les écoles privées et les écoles communautaires présentent un faible rapport coûts/élèves par rapport aux écoles publiques. L'étude révèle que la prise en charge de l'école par la communauté est un facteur d'accroissement de l'accès des enfants à l'école grâce à la hausse du taux d'inscription et à la participation des parents à la gestion de l'école. L'étude indique également que la prise en charge de l'école par les communautés favorise la réussite scolaire et c'est ce qui explique précisément la performance supérieure des écoles privées et des écoles communautaires comparativement aux écoles publiques.

Cette même conclusion se dégage aussi de l'étude du ROCARE (2001a). Effectuée dans la région de Koulikoro, cette étude porte sur 24 écoles, soit 12 publiques et 12 communautaires et 409 élèves de la deuxième à la cinquième année du premier cycle de l'enseignement fondamental (20 élèves par école en raison de 10 garçons et 10 filles). En utilisant une démarche à la fois quantitative et qualitative, qui compile les données portant sur les tests d'acquisition des élèves obtenues à partir des questionnaires, des grilles d'observation de classe et des guides d'entretien, le ROCARE (2001a) conclut à la supériorité des écoles communautaires. Il montre que le taux de redoublement est deux fois plus élevé dans les écoles publiques que dans les écoles communautaires en dépit des conditions identiques d'équipement en fournitures scolaires et des conditions de travail des enseignants assez défavorables dans les écoles communautaires. En outre, les résultats obtenus en mathématiques et en français par les élèves des écoles privées communautaires sont supérieurs à ceux des écoles privées non communautaires de la région à cause essentiellement de l'appropriation de l'école par les dites communautés.

Dans le même registre, Atchoarena et al. (2002) mènent, dans le cadre d'une recherche globale sur l'enseignement technique professionnel privé en Afrique subsaharienne, une étude assez fouillée au Mali. Dans le cadre de cette étude et en utilisant les données sur 11 écoles publiques et 58 écoles privées, ils comparent la réussite scolaire des établissements publics et privés. L'étude révèle qu'en dépit des baisses de résultats constatées au cours des dernières années à cause des grèves incessantes qui ont été aussi observées dans les écoles privées, les résultats scolaires aux examens d'État (CAP et BT) sont supérieurs à ceux des écoles publiques (Atchoarena, 2002 : 209). Toutefois, l'analyse montre que si, globalement, les résultats enregistrés des écoles privées se situent au-dessus de ceux des écoles publiques, les écoles publiques semblent mieux performer dans les séries industrielles que les écoles privées qui, à l'opposé, performant mieux dans les séries tertiaires.

L'analyse a l'avantage d'être la seule qui compare la réussite scolaire des établissements d'enseignement technique professionnel publics et privés au Mali. Elle se situe dans un stade très exploratoire. La méthodologie qu'elle utilise n'est pas suffisamment rigoureuse car elle est basée uniquement sur l'utilisation des données secondaires. Elle ne renseigne pas sur la contribution que chacun des acteurs du monde scolaire apporte à la réussite des élèves dans les deux types d'école et encore moins sur les raisons qui expliquent leur différence de performance scolaire.

Ces études qui tendent à accréditer la thèse de l'avantage comparatif, pour les élèves, à s'inscrire dans les écoles privées et assimilées plutôt que dans les écoles publiques sont contestées par d'autres. Cissé et al. (2000) admettent que si, globalement, les écoles privées communautaires offrent des taux intéressants en matière de redoublement, les taux de promotion et d'abandon y sont défavorables.

Ainsi, les écoles catholiques privées offraient en cinquième année du premier cycle de l'enseignement fondamental en 1997 un taux de promotion de 72,3% contre respectivement 68,1% pour les écoles publiques et seulement 53,3% pour les écoles privées communautaires. Durant la même période et pour le même niveau d'enseignement, les taux d'abandon sont de 3,3% pour les écoles catholiques contre 4,6% pour les écoles publiques et 26,8% pour les écoles communautaires. Si ces résultats sont en porte à faux avec les études de Bane (2002) et celles du ROCARE (2001a) menées dans la région de Koulikoro, elles ne remettent pas totalement en cause la performance relative des écoles privées car les résultats des écoles catholiques sont supérieurs à tout point de vue à ceux des écoles publiques.

Sur la base d'une étude menée dans la région de Konobougou et de Kalaké et portant sur 14 élèves, soit sept garçons et sept filles, le ROCARE (2001b) compare des écoles communautaires et des écoles publiques et produit des conclusions tout à fait différentes de celles de l'étude qu'il avait menée dans la région de Koulikoro. Le ROCARE (2001b) mène son analyse en se fondant sur des données diverses provenant des élèves, des directeurs d'école, des maîtres de la région de Ségou, de l'interview des inspecteurs, des directeurs d'académie et des élus de la commune de même que de l'observation de leçon en classe et de la visite de classes.

Cette étude conclut à la supériorité des acquisitions de connaissances par les élèves des écoles publiques en mathématiques et en français comparativement à celles de leurs homologues des écoles communautaires. Cette différence d'acquisitions de connaissances par les élèves est très largement imputable à la motivation des enseignants des écoles publiques, qui sont relativement bien payés et par leur niveau de formation et de pratique pédagogique. Ce niveau dépasse celui de leurs homologues des écoles communautaires, même si dans celles-ci les enseignants ont su engendrer une véritable confiance et l'adhésion des parents d'élèves.

2.2.4 Les écrits scientifiques, quelle avenue pour notre recherche ?

En conclusion, il ressort que la comparaison de la réussite scolaire entre les écoles publiques et les écoles privées ne donne pas lieu à des résultats univoques. Tandis qu'un nombre élevé d'auteurs cherchent à estimer l'écart de performance entre les deux types d'école, d'autres chercheurs, par contre, tentent de lier cet écart à un certain nombre de variables, exogènes le plus souvent, ou prouvent, tout simplement, que cette différence est tellement minime qu'elle ne revêt aucun intérêt pratique du point de vue de la recherche. Toutefois, la persistance de cette différence, observée dans de nombreuses études, après avoir isolé certaines variables liées au biais de sélection, corrobore la thèse d'un traitement différent de la production scolaire selon le type de secteur. Les élèves devenus comparables en de nombreux points réussissent différemment selon le secteur qu'ils fréquentent, ce qui met en avant l'existence évidente de l'effet secteur (Tavan, 2002 : 4).

En effet, s'il reste vrai que les facteurs extérieurs rendent compte, en partie, de la différence de traitement des deux types de secteur, celle-ci reste largement tributaire des facteurs propres à l'école (Tavan, 2002 : 5). Dans cette optique, les écoles privées sont perçues par les chercheurs comme des entités possédant des caractéristiques propres qui les distinguent des écoles publiques et qui conditionnent leur capacité à produire des résultats scolaires. Elles possèdent un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques, une capacité de mobilisation de leurs acteurs et de leurs ressources qui leur sont propres et qui expliquent le niveau de réussite scolaire atteint par leurs élèves.

Les variables utilisées pour rendre compte de la différence de performance scolaire des écoles privées et des écoles publiques semblent différer selon que l'on se situe dans les pays développés ou dans les pays en développement. Dans les pays développés, les études révèlent que la différence entre les bonnes et les moins bonnes

écoles n'est pas forcément imputable aux moyens et aux ressources mis à la disposition des écoles. En effet, compte tenu du niveau élevé de développement économique de ces pays, la variance des ressources entre les écoles est tellement petite, qu'elle ne suffit pas à rendre compte, de façon significative, de l'écart de performance entre les écoles (Scheerens, 2003 : 70). Par contre, elle semble souligner l'importance de l'organisation scolaire, de même que l'ensemble des variables qui s'y attachent, dans l'explication des différences éventuelles qui peuvent exister entre les écoles efficaces et les écoles inefficaces.

À cet égard, les recherches menées aux États-Unis imputent la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques en matière de résultats scolaires à l'origine socioprofessionnelle des apprenants (Coleman et al. 1966; Coleman et al. 1981). Cette performance supérieure est aussi attribuée à l'adoption, par les écoles privées, d'une politique volontariste centrée sur les résultats, aux exigences scolaires élevées qu'elles formulent pour leurs acteurs, c'est-à-dire les élèves et les professeurs. Finalement, une telle différence résulterait de la présence en leur sein d'un climat scolaire sécurisé et ordonné (Chubb et Moe, 1990), de leur autonomie, et partant, de leur flexibilité dans la gestion des activités scolaires (Chubb et Moe, 1990; Peterson, 2002). Les trouvailles dans les autres pays de l'OCDE vont également dans le même sens, à savoir que la performance supérieure des écoles privées est imputée, soit à l'engagement des parents (Ayed ,1998), soit au meilleur climat social qui prévaut dans les écoles (Dronkers, 2003).

À l'opposé, les recherches menées dans les pays en voie de développement en général et au Mali en particulier semblent conforter la thèse de la primauté des variables liées aux ressources dans l'explication des différences de performance entre les bonnes et les moins bonnes écoles. Ici, les variables liées à l'organisation scolaire ne semblent pas, a priori, jouer un rôle déterminant (Scheerens, 2003 :70).

À cet égard, il convient de noter que, dans les PVD, l'importance des ressources dans la compréhension de la différence de performance des écoles s'explique davantage par une meilleure utilisation à des fins d'apprentissage scolaire que par leur volume (Heyneman et Loxley 1983). Ici, plus qu'ailleurs, l'affectation judicieuse des ressources et la flexibilité de leur utilisation apparaissent comme des éléments importants entre les mains des responsables scolaires pour promouvoir la réussite scolaire de leurs élèves. Une institution scolaire qui gère efficacement ses ressources et qui effectue des dépenses productives centrées sur les enseignements favorise la réussite de ses élèves.

Comme on le voit aussi dans les pays en développement, l'organisation scolaire ne doit, en aucun cas, être évacuée de l'appréciation comparée de la réussite scolaire des élèves. Au contraire, elle revêt, ici aussi, une importance capitale. C'est exactement à cette conclusion que Fuller (1990) nous invite dans le cadre de sa méta-analyse qui porte sur 50 études empiriques.

Il allègue ainsi: *''The school institution exerts a greater influence on achievement within developing countries compared to industrialized nations, after accounting for the effect of pupil background (Fuller, 1987: 255-256'')*.

La recension des écrits sur les pays en voie de développement impute la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques à l'autonomie des responsables des écoles et l'adoption par ceux-ci d'une gestion axée sur l'école et sur les résultats (Lockheed et al. 1994), à la mission spécifique des écoles, à une bonne utilisation de ressources (McEwan, 2000) et à l'adoption de politiques destinées à promouvoir la réussite scolaire (Kingdon, 1996). Spécifiquement, dans le contexte malien, la prise en charge de l'école par les communautés bénéficiaires (Bane, 2002) et l'appropriation de l'école par la communauté d'accueil (ROCARE, 2001) sont perçues comme les facteurs de différenciation des écoles publiques et des écoles privées.

En définitive, notre recherche, qui se situe dans la lignée de celles qui ont été menées jusqu'à maintenant, n'entend pas prendre, seulement, pour acquis leurs grandes conclusions même si nous les gardons en perspective. Cette recherche se veut plus complète et intégrative en ce sens qu'elle se propose, d'une part, de prendre en compte la batterie de facteurs scolaires ou extrascolaires liés à l'élève et à l'enseignant et qui peut avoir une incidence sur la réussite scolaire. D'autre part, elle entend considérer l'organisation scolaire de l'école dans laquelle le rôle du principal est capital, pour donner une explication plus crédible des différences de résultats scolaires entre les établissements d'enseignement technique et professionnel publics et privés au Mali.

Ainsi, les éléments directement associés aux élèves (âge, origine sociale, niveau à l'entrée etc.), ceux qui relèvent des enseignants (âge, niveau d'études, expérience) et ceux qui tiennent à l'organisation scolaire de l'école retiennent notre attention dans le cadre de cette comparaison. Nous insistons d'abord sur l'autonomie des écoles avec les effets qu'elle engendre sur les différentes composantes de l'organisation scolaire. Ensuite, nous soulignons l'adoption d'une politique centrée sur les résultats par les écoles et les effets qu'elle engendre sur le comportement des acteurs.

Notre recherche, qui se situe à la lisière des études sur l'efficacité des écoles (*school effectiveness research*) et du choix des écoles (*school choice research*) doit s'appuyer sur un cadre dans lequel il est possible de tester les éléments que nous avons dégagés tant au niveau des élèves, des enseignants que de l'organisation scolaire pour rendre compte des différences entre les écoles publiques et les écoles privées. À cet égard, le néo-institutionnalisme et le *public choice* offrent des avantages certains, comme nous le verrons au chapitre suivant.

CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE

Le système éducatif malien, en dépit des discours politiques et des objectifs louables prônés dans le cadre du PRODEC, reste très largement sous l'emprise de l'État. De l'homogénéisation des intrants scolaires, en passant par la réglementation du processus de production et jusqu'à la standardisation des extrants scolaires, la mainmise de l'État sur le système éducatif, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation, reste omniprésente. Il imprime la même trajectoire à toutes les unités de production, qu'elles relèvent du secteur public ou du secteur privé. Par la suite, nous voyons que la comparaison de la réussite scolaire des établissements d'enseignement publics et privés fait l'objet de très nombreux travaux partout dans le monde et mobilise des disciplines aussi diverses que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, les sciences politiques et l'économie. Chacune de ces disciplines nous aide à mieux percevoir à la fois les enjeux de cette comparaison et la difficulté de la confiner dans un seul cadre théorique disciplinaire.

Toutefois, pour plusieurs raisons, nous entendons, dans le cadre de notre recherche, comparer la réussite scolaire des établissements d'enseignement technique et professionnel public et privé au Mali sous un angle essentiellement économique. D'abord dans tous les pays du monde, encore plus dans les pays en développement qui accusent un retard criant de développement et en particulier au Mali, l'éducation est un secteur prioritaire. Elle mobilise une part de plus en plus importante du budget national et des ressources de la collectivité. Il importe, à notre sens, d'utiliser de la façon la plus optimale possible ces ressources pour scolariser un nombre grandissant d'élèves tout en maintenant des standards de qualité raisonnables. En plus, l'allocation judicieuse des ressources entre les niveaux d'enseignement et les types d'enseignement est un enjeu que l'économie peut aider à comprendre.

Finalement, l'approche économique est un cadre approprié pour comprendre la philosophie qui sous-tend les réformes entreprises dans le secteur public et pour juger de son imputabilité.

Pour les fins de notre étude, deux perspectives issues des sciences économiques servent de cadre théorique pour structurer notre recherche : la théorie des choix publics et le néo-institutionnalisme.

Dans les lignes qui vont suivre, nous nous proposons d'abord de faire un bref aperçu de chacune de ces théories. Par la suite, nous mettons en avant les idées majeures de chacune d'elles en rapport avec le sujet choisi. Ensuite, nous montrons que ces deux théories se rejoignent et se complètent dans l'explication de la différence de performance entre le secteur privé et le secteur public d'éducation avant de souligner la pertinence de leur mobilisation pour les fins de cette recherche. Enfin, nous formulons des hypothèses inspirées de ces théories, hypothèses que nous testons dans notre recherche.

3.1 Cadre d'analyse des théories

L'éducation a la particularité de mobiliser un ensemble d'acteurs qui agissent à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'extrait scolaire est la résultante de l'action combinée de différents acteurs. En outre, le domaine scolaire, compte tenu de la multiplicité des intervenants, est régi par un ensemble de lois, de règlements, de conventions et d'accords qui conditionnent très largement le comportement des acteurs. Dans ce contexte, il est difficile d'imputer la performance scolaire d'une école à un seul acteur ou à un seul facteur. Le choix de notre cadre d'analyse découle de la reconnaissance de cette réalité.

3.1.1 Aperçu général des théories retenues dans cette thèse

Avant d'utiliser directement le néo-institutionnalisme et la théorie du choix public pour les fins de notre recherche, il importe de dégager les postulats qui caractérisent chacune d'elles et qui, en partie, conditionnent la nature et la forme des hypothèses que nous proposerons par la suite.

3.1.1.1 Généralités sur le néo-institutionnalisme

Le néo-institutionnalisme est un cadre théorique qui met l'accent sur l'importance des institutions dans l'action collective. Nous entendons par institutions un ensemble de règles de jeu qui définissent et contraignent le comportement des acteurs (North, 1991 : 97). Les institutions précisent les stratégies disponibles à chaque joueur pertinent et les avantages associés à chacune des stratégies qu'il peut adopter (Senez, 1991 : 381). Cette définition matérielle des institutions souligne l'importance des règles de jeu, des procédures et des lois dans la définition et l'encadrement de l'action de chacun des acteurs de la scène politique. Les institutions sont considérées comme étant productrices des mécanismes de coordination (Thelen, 1999 : 381) et sources ou facteurs de réduction d'incertitude (Hall et Taylor, 1996 : 477; Immergut, 1996 : 7). Les institutions dont il est question peuvent être formelles (lois et constitutions) ou informelles (les traditions, les codes de conduite ou les sanctions).

Dans notre perspective, la création d'une institution résulte d'un choix stratégique. Elle est créée pour résoudre des problèmes d'asymétrie d'information afin de faciliter l'érection d'un contexte idéal pour la maximisation des intérêts des acteurs. Le changement institutionnel s'analyse comme le produit d'un acte volontaire de la part des acteurs. Celui-ci intervient lorsque les acteurs réalisent que les institutions ne génèrent pas les résultats pour lesquels elles ont été créées (Hall et Taylor, 1996 : 480).

Par analogie, l'école constitue un cadre dans lequel les comportements et les stratégies adoptés par les acteurs individuels ou collectifs sont fortement influencés par le contexte institutionnel et réglementaire. Elle mobilise tout un ensemble d'acteurs : le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les académies d'enseignement, les parents d'élèves, les enseignants et leurs syndicats, les élèves et leur syndicat, les collectivités territoriales et les municipalités, etc. Les relations entre ces nombreux acteurs sont régies par des lois dont certaines sont consignées dans la constitution, définies dans les règlements, les notes de service, les accords et les conventions. Ces lois et ces règlements assurent une certaine stabilité à l'école et permettent à sa direction et à son personnel de se focaliser sur sa fonction essentielle qui consiste à éduquer les élèves. Ces lois et ces règlements définissent globalement le cadre d'intervention des unités éducatives, qu'elles relèvent du secteur privé ou du secteur public. À ces lois d'un niveau général, les acteurs de chaque unité scolaire peuvent convenir, à l'interne, de la manière de gérer, de façon formelle ou informelle, leur relation et de l'importance à donner à certains aspects particuliers de la production scolaire.

Ainsi, la direction de chaque école règle le fonctionnement normal de son école sur la base, certes des lois prévues par le ministère, mais également sur la base de certaines valeurs, certains principes propres à l'école et qui font partie intégrante de l'institution. Les relations entre l'école et les parents d'élèves, l'école et la communauté, celles existant entre les enseignants et l'administration scolaire, entre les enseignants et les élèves de même que les relations entre enseignants ou les relations entre élèves sont traitées de façon spécifique par chaque école. Par conséquent, la différence de performance entre les écoles privées et les écoles publiques en matière de réussite scolaire résulterait de leur différence sur le plan institutionnel.

Nous verrons, dans les lignes qui suivent, que l'usage de cette théorie permet de mieux comprendre les relations multiples que tissent les divers acteurs dans le cadre de la production scolaire. Elle permet également de distinguer les arrangements institutionnels à l'œuvre dans les écoles privées de ceux des écoles publiques, d'où une source d'explication potentielle de leur différence de performance.

3.1.1.2 Généralités sur la théorie des choix publics

Pour aborder la réussite scolaire comparée dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali, nous utilisons également comme cadre théorique la théorie des choix publics. Cette théorie communément appelée la théorie de des choix publics (*public choice*) repose sur un certain nombre de postulats qu'il convient de définir : la rationalité des acteurs, la primauté des arrangements institutionnels et l'importance de la nature du bien ou service en cause qui détermine l'éventail des interventions possibles.

La théorie des choix publics récupère, avant tout, le postulat de la rationalité, cher au modèle rationaliste de la prise de décision et l'applique à l'individu, qui est supposé manifester des systèmes de préférence stables et transitifs à l'égard des biens qui sont mis à sa disposition (Tollison, 2004 : 191). La rationalité de l'individu est mise en œuvre dans le cadre du principe de l'individualisme méthodologique (Inwood, 1999 :21). Ainsi, c'est l'individu qui constitue, dans cette perspective, l'unité pertinente d'analyse. Il est supposé rationnel en ce sens que face à une multitude de possibilités, il est capable de décider, mieux que quiconque, la solution qui lui permet de maximiser ses intérêts. Dans le choix de ses solutions, il privilégie toutes celles qui lui permettent d'utiliser le moins de moyens possibles pour atteindre un niveau de satisfaction le plus élevé. Dans cette perspective, l'individu cherche toujours à minimiser l'effet des contraintes, tels que le niveau des prix des biens et le volume de

budget dont il dispose, afin de maximiser sa satisfaction en adoptant un comportement qui privilégie l'arbitrage judicieux entre les biens désirés en fonction de leur coût relatif (Tollison, 2004 : 191-192). Ce postulat de la rationalité est étendu à tous les acteurs de l'action collective, à savoir les citoyens, l'État à travers ses agents, les partis politiques, les bureaucrates, les groupes d'intérêt, les électeurs et s'applique à des champs particuliers que sont le parlement, l'exécutif, les élections, la santé, l'éducation, etc.

Dans l'optique de la théorie des choix publics, le politicien s'apparente à un entrepreneur privé préoccupé par son désir d'être réélu. Il distribue sa politique afin de s'adjuger le maximum de voix lors des élections. L'électeur, préoccupé par ses besoins quotidiens, choisit, lors des élections, le parti politique qui lui offre le plus de garanties quant à la prise en charge de ses doléances. Les groupes de pression se mobilisent essentiellement pour infléchir les politiques publiques et pousser les décideurs à intégrer les intérêts de leurs membres dans les choix publics. Le bureaucrate est plus préoccupé par la maximisation de ses intérêts personnels que par celui des usagers. Sa fonction économique le pousse à vouloir maximiser son budget discrétionnaire (Niskanen, 1991 : 18).

Le *public choice* postule que les acteurs impliqués dans le processus de choix collectifs agissent différemment selon l'arrangement institutionnel. Par conséquent, les résultats sur le marché politique des biens publics diffèrent considérablement de ceux relatifs aux biens privés dans le marché ordinaire à cause, non pas des motivations comportementales des individus, mais surtout en raison de la différence des cadres institutionnels à l'intérieur desquels les acteurs rationnels poursuivent leurs intérêts (Shughart II, 2004 : 161). En effet, deux types d'arrangement institutionnel sont couramment évoqués, la hiérarchie et le marché. Dans le cadre de la hiérarchie, le mécanisme d'allocation de ressources est assuré par les pouvoirs publics. C'est l'État qui décide de la quantité et de la nature des biens et des services

à produire et qui délimite le cadre et le canevas des contraintes qui s'imposent aux différents acteurs. Ce modèle hiérarchique soulève des problèmes du point de vue économique. Il conduit au gaspillage en ce sens que la société peut être amenée, dans ce cadre, à produire plus ou moins de biens qu'il n'en faut normalement, occasionnant ainsi des pertes de ressources pour la collectivité. En outre, le modèle hiérarchique, puisqu'il empiète sur la marge de manœuvre des acteurs, n'est pas suffisamment incitatif pour provoquer des comportements désirés chez les individus.

Le deuxième arrangement institutionnel qui s'accorde harmonieusement avec le postulat de la rationalité des acteurs est le marché. Le marché apparaît comme le cadre idéal pour une meilleure allocation des ressources de la communauté. Dans ce marché, deux grands types d'individu se rencontrent, les offreurs et les demandeurs de biens ou de services, respectivement mus par les intentions d'achat et de vente. La confrontation de l'offre et de la demande débouche sur la formation d'un prix appelé prix d'équilibre. Ce prix est l'élément clé du modèle et permet, à coup sûr, de concilier les intérêts souvent divergents des acteurs du marché. En envoyant un signal dans le marché, le prix est l'indicateur qui permet de décider de la nature et de la quantité des biens et des services à produire dans les différents secteurs, ce qui permet d'éviter le gaspillage et de permettre une meilleure allocation des richesses. À travers le prix exprimé dans le cadre du marché, il devient possible de provoquer des comportements efficaces et efficaces des acteurs.

Le troisième argument que la théorie des choix publics amène porte sur la nature du bien. À cet égard, deux traits particuliers permettent de distinguer un bien public pur d'un bien privé, il s'agit notamment de la non exclusivité et de la non rivalité (Razzoulini, 2004 : 459). Un bien public pur se caractérise par la production conjointe et par l'impossibilité d'exclure d'autres individus de sa consommation une fois qu'il a été offert aux membres de la collectivité (Mueller, 2003 : 10). En plus, en vertu du principe de la non rivalité, aucun individu, vivant sur un territoire donné, ne peut être

être remplacée par la coordination par le marché, d'où un penchant pour les écoles privées dans le champ de l'éducation.

3.1.2 Le néo-institutionnalisme, les choix publics et la performance des écoles

La performance comparée des écoles privées et des écoles publiques fait l'objet d'une riche littérature au sein du néo-institutionnalisme et de la théorie des choix publics (Chubb et Moe, 1990; Smith et Larimer, 2004; Bothe, 2001; Meir 2000). De façon globale, même si les raisons mises en avant diffèrent quelque peu, les deux cadres théoriques retenus semblent accrédi-ter la thèse d'une supériorité des écoles privées par rapport aux écoles publiques.

3.1.2.1 Le néo-institutionnalisme et la performance des écoles

Selon cette approche, deux traits institutionnels fondamentaux caractérisent, de façon générale, les écoles publiques, à savoir leur mode de contrôle bureaucratique et leur mode de gouvernance démocratique. Ce sont ces traits distinctifs qui les rendent moins efficaces et affectent, par la même occasion, la réussite scolaire de leurs élèves (Chubb et Moe, 1990 : 67).

Le contrôle bureaucratique procède de la volonté des autorités publiques d'imprimer aux écoles un ensemble de valeurs de premier niveau (formation civique) qui, pour une raison ou une autre, ne sont pas partagées par certaines écoles. De ce contrôle bureaucratique, découle un problème de coordination dont la résolution passe obligatoirement par une réduction de la marge de manœuvre des écoles. Par conséquent, la meilleure manière pour les pouvoirs publics de s'assurer que les valeurs, qu'ils mettent de l'avant, sont endossées par toutes les écoles consiste à canaliser le comportement des écoles par des contraintes formelles qui conduisent à la bureaucratisation.

All public authorities, in seeking to impose higher-order values on schools- values that many in society, including many in the schools, may not embrace-face serious control problems that are endemic to the larger democratic organization. They cannot solve these problems by granting the schools lots of discretion...The best means of ensuring that their values get implemented is to engineer the school's behavior through formal constraints-to bureaucratize. (Chubb et Moe, 1990 : 41).

De ce qui précède, il ressort l'idée selon laquelle les contraintes formelles qu'imposent les autorités publiques aux écoles réduisent le pouvoir discrétionnaire de celles-ci et les empêchent de s'ajuster aux besoins de leur clientèle principale (les parents et les élèves), ce qui affecte du coup la réussite de leurs élèves.

Les écoles publiques font l'objet de très nombreuses convoitises de la part de nombreux acteurs. À cause de cette ouverture sur l'environnement, elles sont le réceptacle de demandes diverses souvent contradictoires, exprimées par les enseignants individuellement ou par leur syndicat, les citoyens, les législateurs, les parents, les employeurs, etc. Chaque acteur ou groupe d'acteurs, dans la quête de ses intérêts, cherche à obtenir des lois, des règles, des règlements, des conventions, des attentes afin de rendre pérennes ses attentes par rapport au système éducatif. En d'autres termes, ils cherchent à l'institutionnaliser pour leurs fins (Meier, 2000 : 2). Ainsi donc, le contrôle démocratique, qui caractérise les écoles publiques, produit plus de règles, de lois et conduit à la rigidité des écoles. C'est parce que les écoles publiques sont contrôlées par un large public, ayant des composantes hétérogènes, qu'elles ne peuvent pas se recentrer sur les besoins des parents et des élèves au sein de l'école.

Confrontées à une multitude de restrictions et à une pléthore de demandes, les écoles publiques deviennent trop bureaucratiques pour offrir aux parents une éducation de qualité qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Par conséquent, la bureaucratie conduit à

une mauvaise gestion et aux faibles performances des écoles publiques. Inversement, selon la perspective néo-institutionnaliste, les écoles privées opèrent dans des environnements relativement homogènes et font face à une moins grande diversité de demandes. Elles sont plus flexibles et plus aptes à répondre aux besoins de leur clientèle en leur offrant une éducation de qualité. Par conséquent, les écoles privées possèdent plus d'atouts, en matière de performance scolaire, que les écoles publiques trop bureaucratiques qui font face à des demandes diversifiées, voire contradictoires.

De l'analyse de l'argumentaire de la théorie néo-institutionnaliste relativement à la comparaison de la réussite scolaire dans les écoles privées et dans les écoles publiques, il ressort l'idée selon laquelle la supériorité des premières sur les secondes provient surtout de leur relative indépendance par rapport aux autorités scolaires centrales. En d'autres termes, elles jouissent d'une autonomie dans des domaines spécifiques de prise de décision, d'organisation et de gestion.

3.1.2.2 La théorie des choix publics et la performance des écoles

Pour la théorie des choix publics, la faible performance des écoles publiques provient essentiellement de leur faible imputabilité par rapport à leur environnement de travail de première importance, c'est-à-dire l'environnement interne de l'école (Chubb et Moe, 1990; Friedman 1955).

Dans cette logique, les écoles publiques s'apparentent à des bureaucraties publiques c'est-à-dire à des monopoles qui vendent des services à des acheteurs uniques et prédéterminés : les responsables élus. Ces derniers octroient les ressources publiques à ces monopoles sur la base des critères essentiellement électoralistes (Niskanen, 1971; Tullock, 1965). De ce jeu d'allégeances et de récompenses, les intérêts de la

principale clientèle de l'école, c'est-à-dire les élèves et leurs parents, se trouvent, à bien des égards, sacrifiés.

En effet, assurées que la disponibilité des ressources n'est pas liée à leur performance, les agences publiques peuvent se permettre d'ignorer les desiderata et les besoins réels de leur clientèle première qui n'a d'autres solutions que de consommer le service fourni par l'offreur monopoliste. De plus, le processus démocratique qui prévaut dans les écoles publiques amène les autorités élues à se focaliser sur des demandes externes émanant de groupes bien organisés : le syndicat des enseignants, les commissions scolaires. Par conséquent, à partir du moment où les parents et les élèves ne constituent pas une force politique importante et du fait que la prise de décision des agents institutionnels est liée au processus démocratique, les consommateurs des services scolaires se trouvent désavantagés.

Il s'ensuit que les écoles publiques ne sont peu incitées à répondre rapidement et précisément aux demandes des parents et des élèves. Il en découle que l'offreur monopoliste que représentent les écoles publiques sera peu enclin à s'inquiéter de son inefficacité, c'est-à-dire de la quantité et/ou de la qualité des services produits et qu'il se concentre plutôt sur la maximisation des intrants.

Ainsi, les écoles publiques, qui s'apparentent à des organisations centrées sur les intrants, sont imputables aux standards définis par les bureaucrates et moins portées à rendre compte à la clientèle principale, c'est-à-dire les élèves et leurs parents. À l'opposé, les écoles privées sont plus attentives aux standards internes définis par le comité de gestion de l'école, l'administration scolaire, voire même les parents d'élèves. Elles sont tournées principalement vers la satisfaction des besoins essentiels de leur clientèle (Coleman, 1997).

En définitive, dans l'optique de la théorie des choix publics, la supériorité relative des écoles privées par rapport aux écoles publiques en matière de performance scolaire des apprenants est associée à leur différence d'imputabilité à l'égard de leur clientèle principale que sont les élèves et les parents d'élèves. Alors que les premières doivent leur survie, leur maintien et leur croissance à la qualité des services qu'elles offrent à leur clientèle, les secondes ne sont redevables qu'à l'égard des politiciens élus. Elles ont peu d'intérêt à faire de la satisfaction des besoins des parents et des élèves leur condition d'existence, c'est-à-dire leur priorité.

3.1.3 La pertinence de l'utilisation des deux théories pour les fins de cette recherche

L'utilisation de la théorie des choix publics et du néo-institutionnalisme pour les fins de notre recherche n'est pas fortuite. Dans les lignes qui suivront, nous mettrons en avant, tout d'abord la contribution de chacune des deux approches à la compréhension et à l'analyse de notre objet d'étude. Par la suite, nous montrerons que, tout en étant différentes, elles se rejoignent et se complètent en ce qui concerne l'explication de la réussite scolaire comparée des établissements d'enseignement publics et privés.

L'emploi du néo-institutionnalisme dans le cadre de notre étude nous aide à comprendre les réalités diverses de l'environnement scolaire. En effet, l'école est le prototype d'une organisation dans laquelle l'interaction entre les acteurs internes conditionne fortement la nature des services fournis. Elle est aussi le domaine d'application par excellence des règles, des lois, des règlements et des codes de conduite qui sont censés contrôler les comportements et canaliser les interactions des acteurs et permettre le fonctionnement souhaité de l'école. Le néo-institutionnalisme nous aide à saisir la portée de ce cadre réglementaire de même que les contraintes et

les occasions qu'il offre à chaque acteur. Il nous donne également les moyens de concevoir et de traiter chaque école, et par extension chaque type d'école, de façon unique. Dans ce cadre théorique, chaque école ou chaque type d'école est considéré comme étant unique, c'est-à-dire caractérisée par des normes, des valeurs et des routines qui assurent la stabilité et la légitimité de l'entité. Par conséquent, le néo-institutionnalisme permet d'apprécier la capacité d'adaptation de l'organisation aux contraintes et aux menaces et partant, sa viabilité et sa performance.

L'utilisation du cadre néo-institutionnaliste nous invite à mettre de l'avant le caractère volontariste des institutions. Elle permet, en dépit du caractère contraignant des institutions, d'apprécier la capacité d'adaptation et de mobilisation des acteurs de chaque école et chaque type d'école pour l'atteinte de ses objectifs essentiels. L'emploi de ce cadre théorique s'accorde avec la nature même de cette recherche qui se veut principalement quantitative avec un contenu de nature qualitative dans une démarche de type hypothético-déductive.

Tout comme la théorie néo-institutionnaliste, la théorie des choix publics apporte de très nombreux éclairages à notre recherche. Elle permet de camper assez facilement les motivations et les préférences avouées ou cachées de tous les acteurs, qui de près ou de loin, sont associés à la production scolaire. Elle permet de mettre en avant l'enjeu que représente le secteur de l'éducation pour les politiciens, les syndicats d'enseignants et l'administration scolaire. La théorie des choix publics met l'accent sur la nature des services offerts et la pertinence de les « faire faire » par le secteur public ou par le secteur privé.

À cet égard, la comparaison de la réussite scolaire des élèves des écoles professionnelles publiques et privées au Mali trouve, dans ce cadre, toute son importance. La théorie des choix publics constitue un cadre très propice pour la formulation de propositions concrètes pour redynamiser la production d'un bien ou

d'un service public. Du fait de sa très grande richesse théorique et empirique, elle constitue un cadre propice pour la génération d'hypothèses que nous nous proposons de tester dans notre recherche. Finalement, l'emploi de la théorie des choix publics s'accorde harmonieusement avec notre approche méthodologique qui est de type quantitatif/qualitatif et qui privilégie la vérification d'hypothèses préalablement formulées.

En plus de leur apport individuel à notre recherche, ces deux théories se complètent. Même si elles s'accordent à dire que les structures organisationnelles et le mode de gouvernance sont en cause dans la piètre tenue des écoles publiques comparativement aux écoles privées, elles diffèrent dans l'explication de cette contre-performance.

Dans l'optique néo-institutionnaliste, la bureaucratie, de façon indirecte, affecte la performance des écoles publiques. Construites sur la base de principes démocratiques, les écoles publiques servent plus les intérêts des syndicats des enseignants, des politiciens et des bureaucrates que ceux de la clientèle principale des écoles. Les multiples lois, règlements, codes de conduite et règles auxquelles sont astreintes les écoles publiques sont le reflet de la matérialisation d'intérêts contradictoires et divergents qui, de surcroît, s'exercent dans un environnement de travail complexe. De cette logique, il découle le caractère hiérarchique, lourd et rigide du cadre général dans lequel opèrent les écoles publiques, ce qui inhibe toute velléité de changement ou toute tentative d'adaptation aux exigences des besoins premiers des consommateurs de services éducatifs (Chubb et Moe, 1990 : 166-67).

Pour les disciples de la théorie des choix publics, l'impact de la bureaucratie sur la performance des écoles publiques ne peut être que direct. En effet, le fait de vouloir maximiser leurs intérêts amène les acteurs du monde scolaire à porter plus d'attention sur ce qui se fait en dehors de l'école qu'à l'intérieur, sacrifiant du coup les intérêts des élèves. Ultimement selon cette perspective, les fournisseurs des services publics

d'éducation sont peu motivés à prêter une oreille attentive aux demandes de la clientèle puisque les ressources sont peu liées à la performance (Bothe, 2001; Chubb et Moe, 1990; Ravitch, 1997). Par conséquent, ce sont les faibles performances plus que les bons résultats scolaires, à certains égards, qui servent les intérêts des bureaucrates : une faible performance servant à justifier une nouvelle requête pour plus de ressources.

En somme, dans l'optique néo-institutionnelle, les écoles publiques sont supposées incapables, en raison de la lourdeur de leur structure, de répondre aux besoins des apprenants et à fournir une éducation de qualité. Dans la perspective des choix publics, du fait de leur sensibilité au monde politique, les écoles publiques sont connues comme étant peu motivées à fournir une éducation de qualité à leur clientèle principale.

Bref, les lignes précédentes résument les deux théories que nous entendons utiliser pour structurer notre recherche. Nous avons d'abord donné les grandes lignes. Par la suite, nous avons exposé leur argument central relativement au sujet choisi. Finalement, nous avons présenté l'intérêt et la pertinence de leur utilisation pour les fins de notre recherche. Dans les lignes qui vont suivre, nous mettrons en évidence, de façon explicite, les hypothèses de recherche qui s'y rapportent afin de donner une charpente précise à notre étude.

3.2 Les hypothèses de recherche

La recension des écrits du chapitre II a permis de mesurer à leur juste valeur les différentes études qui cherchent à produire un éclairage sur la réussite scolaire des élèves à travers le monde. Ces écrits permettent de saisir les facteurs qui forment les meilleures écoles. Même si ces études mettent l'accent sur les facteurs extérieurs à l'école qui expliquent la réussite scolaire des élèves, elles reconnaissent, dans la plupart des cas, l'importance de l'effet de l'école sur la performance scolaire. Par la suite, nous avons présenté les deux cadres théoriques que nous comptons exploiter dans notre recherche. De ces cadres théoriques, deux arguments majeurs émergent. D'abord, la supériorité du secteur privé de l'éducation sur le secteur public est attribuée à l'incapacité de cette dernière, en raison du contrôle bureaucratique et de son mode de gouvernance démocratique à pouvoir inscrire des actions efficaces aux bénéfices exclusifs des élèves. Ensuite, la relative supériorité du secteur privé de l'éducation par rapport au secteur public est imputable aux arrangements institutionnels des écoles publiques qui n'offrent pas de cadre suffisamment incitatif pour les intervenants du milieu scolaire. Le premier argument, qui renvoie explicitement à l'autonomie des écoles, constitue le premier pilier de nos hypothèses de recherche. Le second argument, qui renvoie plus directement à l'imputabilité des acteurs du monde éducatif, constitue la deuxième fondation de nos hypothèses de recherche.

En nous situant dans le contexte particulier du système éducatif malien, nous postulons des hypothèses à l'intérieur du cadre choisi que nous testerons par la suite.

3.2.1 Premier jeu d'hypothèses

Le régime public d'éducation malien de même que le régime privé d'éducation opère dans un même contexte réglementaire et institutionnel général défini par les pouvoirs publics. Ils sont tous soumis à la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et assurent la couverture des besoins de formation de la population.

À cet effet, ils appliquent les lois du pays ainsi que les règlements promulgués par le ministère et lui fournissent toutes les informations sur le fonctionnement de leur entité. Toutefois, les écoles publiques sont le point focal d'intérêts divers et contradictoires qui, du fait du mode de gouvernance démocratique, s'institutionnalisent en les privant ainsi de toute flexibilité et en les rendant incapables de s'ajuster aux besoins essentiels de leur clientèle principale. À l'opposé, l'environnement homogène dans lequel opèrent les écoles privées et la relative indépendance dont elles jouissent dans l'accomplissement de certaines tâches liées à la gestion scolaire les mettent à l'abri de nombreuses pressions ce qui, par ricochet, leur permet de s'adapter aux besoins des élèves et des parents d'élèves. La différence constatée dans la réussite scolaire, dans cette logique, est attribuable à la capacité d'adaptation de l'école à son environnement institutionnel extérieur et surtout intérieur.

Les écoles publiques soulèvent des enjeux importants pour les politiciens et divers syndicats, rendant les objectifs de l'école assez flous, les initiatives, la prise de décision et l'adaptation aux besoins des clients difficiles. La nécessité pour les responsables des écoles publiques de se référer constamment aux organismes de tutelle pour prendre une décision, même la plus simple, réduit leur capacité d'analyse des problèmes et de propositions de solution et les prive ainsi des vertus liées au principe de la subsidiarité. À l'opposé, les responsables des écoles privées jouissent d'une relative liberté d'action qui leur permet, sans cesse, d'adapter les pratiques de

l'école aux besoins des élèves. La différence de la réussite scolaire entre les deux types d'éducation découlerait de cette situation, d'où la première hypothèse principale.

Hypothèse 1 :

L'autonomie des écoles influence positivement leur performance

L'importance de l'autonomie dans l'explication de la performance scolaire des écoles est documentée depuis longtemps. Ainsi, Murphy et Beck (1995 : 21) qualifient l'autonomie des écoles de primordiale à leur performance. L'hypothèse centrale qui soutient leur argumentaire est que les employés de première ligne sont les mieux placés pour apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent en vertu du principe dit de la subsidiarité. La mission essentielle de chaque école étant de fournir une formation aux élèves, sa direction est la mieux placée pour définir tout ce dont les élèves ont réellement besoin, d'où l'importance pour elle de jouir de l'autonomie dans le cadre de ses activités.

Woessman (2001 : 67-74) montre que l'autonomie dont dispose la direction de l'école pour choisir les enseignants ou définir les méthodes d'instruction augmente la performance des élèves dans les examens. Sergiovanni (2000) dégage les traits distinctifs des bonnes écoles, notamment le climat de l'école et des salles de classe, les relations humaines au sein de l'école, l'organisation et la communication à l'école, les liens entre l'école et la famille, les ressources disponibles à l'école, le soutien aux apprentissages, le traitement équitable et l'éventail des récompenses. Ces traits sont largement conditionnés par l'autonomie du principal de l'école. De même, Wendel (2000) relie la réussite scolaire à la bonne utilisation du temps de travail à l'école, à l'amélioration du mécanisme de choix des cours et au bon suivi des

cheminements des élèves. La réalisation de ces bonnes pratiques présuppose que l'école, par l'entremise du principal, dispose d'une autonomie.

L'autonomie est un terme polysémique. Le dictionnaire Collins (2003 :111) confère deux sens au mot autonome. Ce terme renvoie d'une part à la capacité d'un organisme de se gouverner lui-même, et, d'autre part, à sa capacité de fonctionner indépendamment des autres. Cette définition rejoint celle du dictionnaire *Le Petit Robert* selon lequel l'autonomie au sens littéral signifie « qui est régit par ses propres lois ».

En cela, l'autonomie renvoie au principe de subsidiarité en vertu duquel la responsabilité est dévolue à l'autorité la plus rapprochée d'une situation donnée, fut-elle locale, mais indépendante de l'extérieur ou d'une unité de commande située à un niveau supérieur (West, 1992 : 420).

L'autonomie a fait l'objet d'un développement très important dans le domaine de l'éducation (Chubb et Moe, 1990, Legendre, 2005, le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994). Legendre (2005 : 145) définit l'autonomie comme « l'état d'une organisation éducative qui dispose d'une grande liberté d'action et de décision ». L'originalité de cette définition par rapport aux définitions précédentes tient à la limite relative conférée à l'autonomie. L'autonomie d'une entité ne peut en effet être totale, elle s'inscrit dans un cadre de référence défini et élaboré par une entité située à un niveau supérieur. Le caractère limité de l'autonomie se trouve présent également dans les définitions mises de l'avant par le Dictionnaire actuel de l'éducation et le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.

Cet aspect est également prise en compte par le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994) pour lequel « l'autonomie est le fait d'une institution de jouir d'une certaine indépendance par rapport à la souveraineté de l'État ». Dans cette optique, l'autonomie confère des pouvoirs aux écoles en même temps qu'elle les oblige à se conformer aux grandes directives et prescriptions édictées en matière d'enseignement par les pouvoirs publics.

À cet égard, l'autonomie des écoles porte sur des aspects particuliers, mais ne s'étend pas à tous les domaines. En plus, elle est plus ou moins importante selon les domaines dans lesquels elle s'exerce et selon les spécificités particulières des systèmes éducatifs des pays à l'étude. Dans cette logique, le Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005 : 148) définit l'autonomie administrative et financière comme étant la « situation statutaire des établissements d'enseignement dotés de la personnalité juridique, qui disposent des pouvoirs propres en matière d'organisation interne et de gestion financière, dans le cadre général des Lois et des règlements ».

L'autonomie à laquelle se réfèrent Chubb et Moe (1990) va au delà des définitions traditionnelles et exprime la capacité légale des écoles de se gouverner elles-mêmes comme elles le veulent, de spécifier leurs propres objectifs, programmes et méthodes. Dans leur conception : « *Schools would be legally autonomous: free to govern themselves as they want, specify their own goals and programs and methods...* » (Chubb et Moe ,1990 : 226).

Cette conception de l'autonomie de Chubb et Moe (1990) nous paraît assez extensive. En effet, l'autonomie totale des établissements peut engendrer aux pouvoirs publics des problèmes de coordination des enseignements dispensés et produire des effets néfastes à la qualité des programmes dispensés. Nous convenons que l'autonomie des écoles s'inscrit dans un cadre largement défini par le ministère de l'Éducation

nationale du pays et porte sur des aspects particuliers de l'organisation, de la gestion scolaire et de la gestion pédagogique.

Déclinée dans toutes ses dimensions, l'autonomie dont jouissent les écoles privées est supérieure à celle des écoles publiques. En matière de gestion administrative et de gestion financière, les pouvoirs dévolus aux écoles privées sont supérieurs à ceux des écoles publiques. L'emprise et le contrôle des autorités gouvernementales sur les écoles publiques sont plus prégnantes que dans les écoles privées.

Ainsi, la supériorité de l'école privée par rapport à l'école publique est largement imputable à l'autonomie relative dont elle jouit (Chubb et Moe, 1990). Ainsi, ils postulent que: « *Private schools ... operate in a very different institutional setting distinguished by basic features of market decentralization, competition, and choice-and their organizations should be expected to bear a very different stamp as a result. They should tend to possess the autonomy... that public schools want but are unlikely to have* ». (Chubb et Moe, 1990 : 67).

À ce qui précède, les auteurs ajoutent que l'autonomie est cruciale pour l'organisation scolaire: « *Autonomy from bureaucracy is crucial for school organization above and beyond the kinds of students and parents being served by the organization* » (Chubb et Moe, 1990 : 174).

Dans le cadre des réalités maliennes, l'autonomie des écoles est relative en ce sens qu'elle s'inscrit dans le cadre général de la constitution, des textes, Lois et règlements qui définissent les droits des individus, organisent et régissent les différentes institutions scolaires. Ainsi, la décision n° 94-000723/MESSRS-DNESH-DNETP fixant le règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire détermine, dans le détail, les modalités d'organisation et de fonctionnement des écoles.

Concrètement, l'autonomie des écoles au Mali s'exerce dans un cadre marqué par les contrôles administratifs, la régulation des affaires scolaires ainsi que des qualifications et des niveaux des élèves et des professeurs. En outre, les affaires scholastiques tombent également sous la régulation des autorités en charge de l'éducation. Ainsi, les écoles sont tenues d'adhérer aux programmes publics ou, tout au moins, d'obtenir une autorisation pour l'ouverture de programmes spécifiques. Les écoles sont également tenues de respecter les conditions et les modalités de recrutement des élèves et des professeurs (articles, 6, 13 et 14).

La définition donnée à l'autonomie se rapporte aux écoles. Toutefois, nous entendons appliquer l'autonomie à un acteur spécifique du monde scolaire à travers lequel, nous apprécierons l'autonomie des écoles. Dans le cas spécifique du Mali, celui du directeur des études nous paraît essentiel pour camper les réalités des écoles publiques et des écoles privées.

L'article 7 du chapitre III du règlement intérieur stipule que dans les écoles professionnelles, le directeur des études est chargé de l'organisation et du fonctionnement des cours. À cet égard, son emprise sur le résultat de ses élèves nous paraît substantielle pour qu'on fasse de son autonomie, un des facteurs explicatifs de la différence de résultat scolaire entre les écoles professionnelles publiques et privées de Bamako. À cet égard, la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 et son décret d'application confèrent plus d'autonomie aux directeurs des études des écoles privées comparativement à leurs homologues des écoles publiques. Tant du point de vue de la gestion du personnel, de l'organisation matérielle des cours que de la gestion financière des écoles, des différences notoires sont perceptibles entre les directeurs des études selon qu'ils travaillent dans une école professionnelle publique ou privée. Dans les écoles publiques, les directeurs des études n'ont pas le plein droit pour engager les dépenses qui se rapporte à leur budget. Ce droit ne porte que sur les petites dépenses de caisse notamment l'achat des craies, le remplacement des tables,

le noircissement du tableau, etc. L'engagement des dépenses d'équipement et celles se rapportant à la dispensation des cours s'effectuent sous l'autorisation de la division administrative et financière du ministère de l'Éducation nationale. Il en est ainsi des dépenses liées à l'organisation des cours de soutien ou de rattrapage, ce qui diminue le désir voire la volonté du directeur des études de prendre en charge correctement les besoins de ses élèves et partant de peser directement sur leur résultat.

L'autonomie de l'école se traduit concrètement par un assouplissement de la structure de décision au sein de l'école et qui, à son tour, s'accompagne par un engagement effectif de l'ensemble des acteurs dans la vie quotidienne de leur école. Cet engagement, toutes choses étant égales par ailleurs, doit être mis au service d'actions visant l'amélioration et le développement des apprentissages des élèves (Meuret et al. 2001 : 48).

L'emprise du principal dans le contexte nord-américain ou du directeur des études dans le contexte malien sur les résultats scolaires provient du rôle capital qu'il joue dans l'organisation de l'école, dans la gestion quotidienne et de sa capacité à donner une orientation et une visibilité globale de l'école. Elle justifie qu'on attribue à son autonomie un rôle majeur dans la performance des écoles. Une bonne lecture de ce que fait le principal permet de révéler la situation réelle de l'école de même que ses perspectives futures (Glassman et Nevo, 1988) cités par Glassman et Heck (2003 : 643).

McMeekin (2003) arrive à dégager les dimensions institutionnelles qui sont associées à la performance des écoles et sur lesquelles l'emprise des responsables de l'école, en particulier le principal, est jugée déterminante. Il s'agit notamment des objectifs de l'école; des règles formelles de fonctionnement des écoles et les mécanismes formels de leur application; les règles informelles de fonctionnement de l'école et les mécanismes informels de leur application; le niveau de coopération et de confiance

au sein de l'école (McMeekin, 2003). L'intérêt de sa démarche pour notre recherche est qu'elle s'inscrit dans le cadre du néo-institutionnalisme. En outre, son analyse permet d'identifier les liens entre les facteurs institutionnels et les éléments clés liés à l'efficacité des écoles. L'inscription de ces éléments dans le cadre de la recherche sur le choix des écoles et l'utilisation du néo-institutionnalisme et du *public choice* comme cadres de recherche nous ouvrent les voies fertiles pour la comparaison des écoles publiques et privées au Mali. D'autant plus que notre recherche se situe à la lisière de la recherche sur les facteurs d'efficacité des écoles et celle sur le choix des écoles, les travaux de McMeekin (2003) nous inspirent donc dans la formulation de nos hypothèses en relation avec le critère de l'autonomie des écoles.

En somme, nous postulons que la différence de performance entre les écoles privées et les écoles publiques réside, en partie, dans la différence d'autonomie entre les écoles. Concrètement, du fait de cette différence d'autonomie, la qualité des objectifs assignés aux écoles, l'observation et l'application des règles formelles et informelles et le niveau de coopération et de collaboration varient selon les types d'école. Ces différences devraient se traduire par une différence de réussite scolaire des élèves qui fréquentent les écoles professionnelles publiques et privées.

3.2.1.1 Sous-hypothèse 1 :

Les meilleures écoles possèdent des objectifs clairs qui sont bien diffusés, bien compris et bien partagés par les principaux acteurs de l'école.

L'importance des missions et des objectifs propres à chaque école comme facteur associé à la réussite scolaire est signalée par de nombreux chercheurs (Cotton et Salmon 1995, Hillman et Mortimore 1995). Entre autres, ils estiment que les objectifs et les missions de l'école clairement exprimés par les responsables en charge de l'école et compris et partagés par les membres de la communauté scolaire

caractérisent les bonnes écoles. Les bonnes écoles sont précisément celles qui mettent, de façon claire, au centre de toutes leurs activités, l'acquisition des habilités de base par l'élève (Edmonds, 1979 : 22). Se situant sur la même ligne argumentaire, Steller (1988) estime que l'élément central de l'école est l'instruction dans les salles et, par conséquent, les bonnes écoles sont celles qui prônent un objectif clair suffisamment centré sur l'instruction des élèves pour que le personnel et la communauté toute entière le comprennent et le partagent. Dans la même logique, l'association d'objectifs clairs et précis centrés sur l'apprentissage avec l'efficacité de l'école est relevée par de nombreux chercheurs (Levine, 1991; Brookover, 1985; Larkin, 1985; Cohen, 1983; Rutter, 1983).

Les objectifs assignés aux écoles diffèrent en matière de contenu et de qualité suivant le type d'école. Les écoles publiques sont le réceptacle des intérêts divers et parfois contradictoires de la multitude d'acteurs du monde scolaire, notamment les parents d'élèves, les élèves, les enseignants pris individuellement et/ou représentés collectivement par leur syndicat d'une part, et, d'autre part les bureaucrates, c'est-à-dire les administrateurs scolaires, et les politiciens. La prise en compte de cette réalité dans les écoles publiques conduit à l'assignation d'objectifs très larges et très divers dont la quantification soulève d'énormes problèmes : la socialisation des qualifications, la formation aux valeurs civiques, l'endoctrinement aux valeurs fondamentales, la standardisation des tâches et le développement économique du pays (Belfield et Levin, 2002 : 40). Ces objectifs sont tellement larges et souvent confus qu'ils laissent très peu de place à la mission essentielle de l'école, qui consiste à fournir aux élèves une éducation de qualité.

À l'opposé, dans les écoles privées où les administrateurs scolaires sont relativement à l'abri de l'influence exercée par les politiciens, les objectifs de l'école sont plus précis et plus centrés sur l'apprentissage des élèves. Concomitamment, les objectifs de ces écoles, à cause de leur précision, seraient mieux véhiculés par les responsables

de l'école, bien compris et bien partagés par les élèves et les professeurs, le personnel non enseignant et les parents.

La compréhension, le partage et l'appropriation des objectifs de l'école dépendent largement de la clarté et de la précision avec lesquelles ils sont exprimés. Ainsi, les objectifs des écoles privées, qui sont en théorie clairs et précis, donc très facilement applicables, sont facilement diffusables, compris et partagés par les membres de la communauté scolaire. À l'inverse, dans les écoles publiques, les objectifs qui apparaissent plus larges et peu précis, sont difficilement compréhensibles, partagés et appropriés par les acteurs du monde scolaire.

Pour mieux cerner le niveau de clarté, de précision et le degré d'appropriation des objectifs par les membres de la communauté scolaire, nous recourons aux informations fournies par nos trois unités d'analyse.

En nous conformant aux informations collectées auprès des élèves qui constituent notre première unité d'analyse, nous entendons apprécier leur perception de la nature des objectifs fixés par les directeurs des études des écoles et du degré d'internalisation de ces objectifs par les acteurs du monde scolaire. De la même manière, les informations fournies par les professeurs, deuxième unité d'analyse, permettent de porter aussi un éclairage par rapport au degré de précision, de clarté et d'appropriation des objectifs assignés aux écoles par les directeurs des études. Finalement, les informations contenues dans les entrevues conduites auprès des directeurs des études des écoles, troisième unité d'analyse, permettent également d'apporter des indications précises sur la nature des objectifs et des priorités assignés à l'école et de leur degré d'internalisation par l'ensemble des acteurs du monde scolaire.

En plus de la nature et du degré d'appropriation des objectifs assignés aux écoles par les directeurs des études des écoles, l'observation et l'application des règles formelles est le deuxième élément qui permet de comprendre, en partie, le niveau d'autonomie au sein des écoles. Ce deuxième élément permet, également, de faire une lecture de la réussite scolaire comparée dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali.

3.2.1.2 Sous-hypothèse 2 :

Les bonnes écoles s'appuient, de façon appropriée, sur un cadre réglementaire formel et utilisent, à bon escient, les mécanismes formels pour réguler le comportement des acteurs.

L'importance du respect et de la bonne application du cadre réglementaire de la performance des écoles est mise en évidence par de nombreux chercheurs. Ainsi, Coleman et al. (1988) imputent, en partie, les bons résultats des écoles aux exigences plus grandes à l'égard des élèves et l'instauration d'une discipline plus sévère au sein de l'école. De même, Brookover et al. (1979) et Mortimore et al. (1988) arguent qu'un environnement discipliné et sécurisé, un haut niveau d'attentes concernant les résultats des élèves, entre autres, constituent une des clés de la performance des écoles. Edmonds (1979) souligne également l'importance d'un climat sécurisé et ordonné comme élément distinctif des bonnes écoles. Dans les bonnes écoles, constate-t-il, l'atmosphère est ordonnée sans pour autant être rigide, tranquille sans être oppressante, ce qui se prête bien à l'éducation des élèves (Edmonds, 1979 : 22). Klingers (2000), en réexaminant les données sur le climat d'une école privée du Nouveau Brunswick, souligne que le climat disciplinaire est le facteur le plus déterminant de la réussite scolaire et permet de distinguer les bonnes écoles des autres.

Dans la même veine, l'importance d'un climat ordonné et sécurisé est perçue par les chercheurs comme étant un élément important de l'efficacité des écoles (Reynolds et Teddie, 2000; Scheerens, 2000; Scheerens et Bosker, 1997). À cet égard, l'importance accordée à l'application des règles permet d'assurer une certaine stabilité, une continuité et une consistance au processus de production scolaire. Elle constitue un préalable nécessaire à l'établissement d'un environnement discipliné d'apprentissage favorable à la réussite scolaire (Rutter, 1983; Murphy et al. 1985; Joyce et al. 1983; Purkey et al. 1982; Sweeney, 1982; Auston et al. 1979).

Chaque école est assujettie aux règles, aux lois et aux règlements dont la bonne application est censée assurer l'ordre, la paix et la sécurité dans les enceintes scolaires. Cette réglementation régit les rapports entre les enseignants et les élèves et entre ceux-ci et l'administration scolaire. Cet arsenal prévoit des sanctions disciplinaires en cas de non respect des règles en vigueur par un des acteurs internes du monde scolaire. Certaines écoles, surtout les écoles privées, préoccupées par le fonctionnement de leurs activités qui conditionnent leur survie, se donnent les moyens d'appliquer scrupuleusement ces règles pour garantir ainsi un environnement sain pour la bonne marche de l'école. Ainsi, la différence de performance entre les écoles publiques et les écoles privées serait, en partie, imputable à la bonne application des textes régissant les écoles.

Suivant le type d'école, l'observation, l'application et l'internalisation des règles formelles par les acteurs et des mécanismes formels de leur application diffèrent. Ainsi, les écoles publiques, du fait de leur caractère bureaucratique, concentrent l'essentiel de leurs ressources aux salaires des politiciens du ministère, des bureaucrates des académies et à la rémunération des administrateurs. Seule une part infime des ressources arrive effectivement au niveau des classes. À l'opposé, les écoles privées dépensent la majorité de leurs ressources dans l'école ou du moins dans des activités qui ont un impact, plus ou moins direct, sur le processus

d'apprentissage dans les classes (Chubb et Moe, 1991). Il découle de ce constat qu'elles disposent de plus de marge de manœuvre en terme de personnel pour faire appliquer les lois et maintenir un climat de discipline à l'école indispensable aux activités d'apprentissage.

Au Mali, l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire général, technique et professionnel est régi par la décision n° 94-000723/MESSRS-DNESH-DNETP fixant le règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire. Le ratio élèves /enseignant pour l'enseignement technique et professionnel en 2000 au Mali était de 14,4 élèves par enseignant pour les écoles privées contre 18,5 pour les écoles publiques (ministère de l'Éducation nationale, 2000 : 35). Compte tenu de la taille relativement réduite des écoles privées, le ratio élèves/surveillant ou élèves/enseignants relativement faible leur permet de mieux circonscrire les problèmes d'indiscipline, de contrôler les absences, d'éviter les abandons injustifiés et partant d'améliorer la performance scolaire globale de l'école.

Il existe une corrélation positive entre la taille des écoles et le niveau de vandalisme, d'indiscipline et de violence. Ainsi, les écoles privées, qui sont en moyenne de taille plus réduite que les écoles publiques, offrent de meilleures garanties de sécurité et de discipline (Marceau et Migué, 1989 : 57). À propos, Smith et al. (2004 : 728) font remarquer qu'un nombre élevé d'employés de soutien au sein de l'école a l'avantage d'augmenter le taux de participation aux cours et de diminuer les abandons, ce qui, par ricochet, affecte positivement la réussite scolaire.

Dans la manière d'appliquer les règles, les écoles privées, orientées sur l'approche client, interviennent en amont en utilisant l'arme de la sensibilisation pour prévenir les manquements aux règles. Elles y sont beaucoup plus encouragées parce qu'elles disposent une autonomie en matière de gestion et d'affectation des ressources. Par contre, les écoles publiques, gouvernées démocratiquement, interviennent en aval en

réprimant sévèrement les manquements aux règles en utilisant l'arme de la coercition au lieu de la compréhension et de la prévention. Ainsi, les élèves se sentent plus à l'aise dans les premières que dans les secondes, ce qui peut avoir un effet sur leur rendement scolaire.

Dans les écoles publiques qui sont l'émanation de la puissance publique et pour lesquelles les relations entre les responsables du ministère, les responsables de l'école et les représentants des élèves sont empreintes de clientélisme et d'intérêts visibles ou cachés, l'administration scolaire a du mal à appliquer les lois et les règlements qui régissent le monde scolaire (Diakité, 2000 : 6). Par contre, dans les écoles privées, qui sont l'expression de la volonté individuelle, les responsables administratifs ne sont pas forcément liés directement par les engagements pris par le ministère à l'égard de l'association des élèves et élèves. Ils sont plus préoccupés par le bon déroulement des cours, d'où l'intérêt porté à la bonne application de la réglementation scolaire. Ils en sont d'autant plus préoccupés que la croissance ou le maintien de leur école est fonction du chiffre d'affaires qu'elle réalise. Dans ces écoles, la rétention de la clientèle scolaire, surtout non étatique, est fonction du sentiment de sécurité qui prévaut chez les acteurs. Le comportement déviant de l'élève, fût-il membre du comité des élèves, s'accompagne, en général, de sanctions disciplinaires qui ont une portée très dissuasive.

Cette réalité est mise en évidence par Peterson et Howell (2003) dans l'étude des écoles privées américaines. Ainsi, ils postulent que les écoles privées ont plus tendance à se séparer de leurs élèves qui ne se concentrent pas sur leurs études ou qui se comportent de façon inappropriée, d'où l'importance d'avoir un climat sain, apaisé et ordonné (Peterson et Howell 2003 : 43). L'exclusion d'un élève par les écoles publiques est un long processus et requiert l'avis de la direction nationale dont relèvent ces écoles au Mali.

En somme et relativement à l'autonomie, nous croyons que les écoles privées, à cause de l'application judicieuse de la réglementation scolaire, ont plus tendance à fournir un climat discipliné et sécurisé, donc propice aux activités d'apprentissage scolaire. Par contre, les écoles publiques, empêtrées dans des considérations politiques, le manque d'autonomie et le manque de ressources, ont du mal à garantir un cadre disciplinaire plus sécurisé à leur clientèle scolaire.

Pour mieux cerner le degré d'observation et d'application des règles formelles au sein des écoles, nous focaliserons essentiellement sur les données fournies par les enseignants et par les directeurs des études des écoles. Au niveau des professeurs, nous apprécierons leur perception du niveau d'observation et d'application des règles formelles au sein de leur école. Par rapport au discours des directeurs des études, on s'intéressera à l'accessibilité des textes de lois et des règlements au sein des écoles de même que les moyens et les canaux utilisés par ceux-ci pour rendre ces documents plus intelligibles aux acteurs de l'école.

3.2.1.3 Sous-hypothèses 3 :

Les bonnes écoles utilisent, en plus d'un cadre réglementaire formel, un cadre informel pour régenter certains aspects spécifiques des relations entre les acteurs du monde scolaire.

Si l'observation et l'application du cadre formel constituent un pilier essentiel de l'école, il n'en demeure pas moins vrai que son organisation informelle représente un élément fondamental qui complète le cadre formel et donne un sens spécifique aux comportements des acteurs au sein d'un établissement donné. L'importance du cadre informel dans la réussite scolaire des élèves est mise en évidence par de très nombreux chercheurs.

En résumant la vraie fonction de production scolaire découlant de l'étude du *Brookings Institute*, Migué et Marceau (1989 : 34) concluent que l'organisation informelle de l'école est le facteur qui explique, le plus, la différence entre les bonnes et les moins bonnes écoles. Cette organisation informelle de l'école renvoie à l'existence des grands objectifs poursuivis, à la présence d'une culture d'excellence au sein des écoles, du leadership affirmé du principal de l'école et surtout de la prédominance des relations d'entraide et de coopération au sein de l'école sur les relations hiérarchiques. Dans la même veine, Walker et al. (1998 : 78), dans le cadre de leur enquête sur 377 enseignants des 93 écoles de Saskatchewan, montrent que les écoles dans lesquelles les directeurs des études visitent les enseignants dans les classes sont plus efficaces et réussissent mieux à implanter le programme provincial d'amélioration de l'école.

Abondant dans le même sens, Levine et al. (1990) retiennent le climat social et la culture parmi les neuf traits distinctifs des écoles efficaces. Selon eux, l'environnement ordonné et sécurisé, qui conditionne largement la réussite scolaire, est davantage associé aux relations interpersonnelles que les acteurs entretiennent entre eux qu'aux lois et aux règles qui régissent la vie scolaire. La discipline, disent-ils, découle plus du niveau de participation et du sentiment d'appartenance des acteurs qu'au respect des règles formelles ou à l'efficacité des contrôles externes.

Dans la même lignée, Rutter et al. (1994; 1979) retiennent, entre autres, les traits culturels distinctifs comme étant l'un des principes directeurs des écoles efficaces. Ainsi, allèguent-ils, plus les élèves fréquentent les écoles efficaces, moins ils seront victimes de problèmes de comportement à la différence de leurs homologues des écoles inefficaces qui ont plus de chance de connaître des comportements déviants. Ainsi, les écoles qui dénotent l'estime de choix chez leurs élèves, mettent l'accent sur le succès social, sont également celles qui réduisent les problèmes de comportement des élèves et qui favorisent, par conséquent, le succès de ceux-ci. De même, les

associations entre l'observation, l'application et l'internalisation des règles informelles avec la performance des écoles trouvent un écho auprès de nombreux chercheurs (Cheng, 1992; Gaziel, 1997).

Cette idée est également partagée par Kritek (1986) qui, dans le cadre de la comparaison de quatre écoles efficaces et quatre écoles inefficaces, conclut que l'esprit de l'école constitue, entre autres, un trait important de distinction entre écoles. Cet esprit est nourri par l'historique, les croyances, les valeurs, les mythes de chaque école.

Bâties sur le modèle classique de la bureaucratie, les écoles publiques accordent une place de choix au principe de l'impersonnalité, de la hiérarchie et de la division du travail. À cet égard, tous les acteurs internes du monde scolaire en général et les élèves en particulier, sont soumis à des règles uniformes. Ces règles sont censées prévoir, dans le détail, l'ensemble des droits et des obligations de chaque acteur, les liens de subordination des acteurs et l'éventail des actions qu'ils peuvent accomplir. Puisque tous les aspects de la vie scolaire sont supposés régis, il n'y a peu de place au hasard, à l'incertitude et au vide où l'imagination du principal peut trouver sa véritable dimension et expression.

La continuité de l'activité des écoles privées est conditionnée à la présence d'une clientèle nombreuse et solvable. Puisque, cette clientèle n'est nullement garantie comme c'est le cas des écoles publiques, elles se doivent, sans cesse, d'attirer les élèves et de les retenir en leur offrant des services spécialisés, qui ne sont pas offerts dans les écoles publiques. À cet égard, elles sont plus amenées à développer des règles informelles et à définir des mécanismes informels de leur application pour répondre aux besoins spécifiques des clientèles qui contribuent à leurs profits. Cette propension y est plus forte que dans les écoles publiques car les directeurs des études, dans ce type d'école, jouissent d'une plus grande marge de manœuvre pour faire

jouer à plein régime leur esprit d'innovation et de créativité (Peterson et Howell, 2003 : 3). Il leur est plus loisible de véhiculer un certain nombre de valeurs servant de base pour l'évaluation du corps professoral, d'utiliser les moyens informels d'approbation et de désapprobation des comportements des acteurs. Il leur est aussi possible de développer les codes de conduite et les gestes symboliques, non prévus dans le règlement intérieur, pour encourager la réussite des élèves ou réprimander les cas d'indiscipline notoire.

Pour mieux appréhender le niveau d'observation et d'application des règles informelles au sein de l'école, nous recourons aux données portant sur cette dimension et qui proviennent des enquêtes effectuées auprès des enseignants et des entrevues réalisées auprès des directeurs des études des écoles. Au niveau des professeurs, on se propose d'apprécier leur perception de l'observation et de l'application des règles informelles au sein de leur établissement respectif. Les informations collectées auprès des directeurs des études des écoles, portant sur la gestion de certains problèmes particuliers au sein des écoles, sur l'existence de certaines règles non écrites au sein de l'école, notamment sur le respect de codes de conduite vestimentaire et d'un code de langue dans l'enceinte scolaire, renseignent sur cette question.

3.2.1.4 Sous-hypothèse 4 :

Dans les bonnes écoles, le degré de coopération et de confiance entre les différents acteurs impliqués dans le processus la production scolaire est élevé.

Le niveau de coopération et celui de collaboration des acteurs du monde scolaire conditionnent largement la réussite des élèves et constituent un paramètre assez important qui est utilisé pour distinguer les bonnes écoles des écoles moins bonnes. Lezotte (1990) identifie la cohésion au sein de l'école, la collaboration, le consensus,

la communication et la collégialité parmi les facteurs essentiels des bonnes écoles. Cette vision est partiellement partagée par Holdaway et al. (1997) qui, dans le cadre d'une étude sur 103 écoles élémentaires et 76 écoles collégiales, soulignent que la cohésion et la motivation du personnel de l'école constituent un des huit facteurs les plus significatifs des bonnes écoles. Dans la même lignée, les bonnes écoles se distinguent par le consensus et un niveau élevé de coopération entre les enseignants (Scheerens, 1997; Bosker, 1994) ou par un mode de fonctionnement collégial (Talbert et al. 1993).

Abondant dans le même sens, Coleman et Hoffer (1987), dans le cadre de la comparaison des écoles publiques et des écoles privées aux États-Unis (écoles juives et écoles catholiques), attribuent les scores élevés de réussite des dernières aux différences de capital social reflété dans la force des relations d'entraide mutuelle au sein de l'école et entre l'école, la communauté, la famille, l'église et une grande variété d'entités caritatives, y compris les organisations bénévoles. L'importance de la coopération et de la collaboration des acteurs du monde scolaire est également reflétée dans l'analyse de Heck et Marcoulides (1996). Dans le cadre d'études sur les valeurs organisationnelles des écoles secondaires de Singapour, ils démontrent que, dans les écoles au sein desquelles les membres de l'administration scolaire entretiennent des relations sociales et professionnelles positives basées sur l'entraide et la coopération, les résultats scolaires demeurent supérieurs à la moyenne.

Dans la même perspective, Henchey et al. (2001), dans le cadre d'une étude sur les bonnes écoles d'Alberta, de la Colombie-britannique et du Québec, soulignent le sens de l'engagement et d'appartenance des enseignants et des élèves vis-à-vis de leur école et leur attachement aux valeurs centrales comme l'un des quatorze facteurs les plus distinctifs des bonnes écoles. De même, Malowski (2001) révèle que dans les écoles secondaires allemandes, les scores moyens obtenus par les élèves sont associés positivement aux aspects culturels de l'école. Ils montrent, entre autres, que la culture

de collaboration au sein des écoles est un élément explicatif important du résultat scolaire des élèves et, partant de la performance de l'école. Dans la même veine, la cohésion, le consensus, la collaboration et la collégialité entre les acteurs des écoles sont des éléments importants distinctifs des écoles efficaces (Larkin, 1985; Levine, 1991; Purkey, 1983).

La production scolaire implique la contribution d'une multitude d'acteurs : les élèves, les professeurs, l'administration scolaire et les parents d'élèves. Puisque les acteurs travaillent ensemble dans le cadre du processus de production, leur coopération et leur collaboration sont des variables clés pour l'optimisation de cette production. Le concept de coproduction en éducation mis en avant par Davis et Ostrom (1991 :324-325) traduit la nécessité pour les acteurs du monde scolaire (les professeurs, les élèves, les parents d'élèves) de travailler ensemble de façon coopérative afin de rendre possible le processus d'apprentissage.

Selon le type d'école en présence, le niveau de collaboration et de coopération entre les acteurs peut varier. Dans les écoles publiques, fondées sur le modèle de la bureaucratie traditionnelle, les rapports contractuels entre les acteurs sont codifiés dans les règles formelles, ayant pour traits communs la subordination et la distance hiérarchique entre les acteurs. Cette réalité inhibe, en partie, la capacité de coopération des acteurs et crée entre les acteurs un climat de méfiance préjudiciable aux activités d'enseignement et d'apprentissage. En outre, la marge discrétionnaire limitée du directeur des études des écoles publiques que nous avons soulignée précédemment rend problématique toute tentative ou volonté de sa part d'instaurer un climat de confiance et de collaboration au sein de l'école. À l'opposé, les directeurs des études des écoles privées jouissent d'une grande marge de manœuvre dans l'organisation du processus de production. Ils peuvent, à l'occasion, se prévaloir de ce pouvoir discrétionnaire pour établir des contrats plus informels tournés vers la

réussite scolaire entre les différents acteurs dans un climat scolaire empreint de collaboration et de confiance mutuelle.

Le niveau de coopération et de collaboration au sein des écoles sera apprécié à l'aune des informations pertinentes fournies par les enseignants et les directeurs des études des écoles. Pour les professeurs, nous évaluons leur perception du niveau de collaboration et de coopération au sein des écoles à partir des réponses données à une série de questions qui touchent cet aspect de l'étude. Au niveau des directeurs des études des écoles, nous abordons cette dimension grâce à leurs jugements sur le niveau de collaboration et de coopération entre les élèves, entre les professeurs, entre les membres du personnel administratif et entre chacune des composantes ci-dessus énumérées.

En conclusion, la première hypothèse stipule que les différences de performance scolaire entre les écoles professionnelles publiques et privées au Mali peuvent être attribuées, en partie, à la différence d'autonomie dont jouissent les premiers responsables des écoles. Les écoles privées jouissent de plus d'autonomie, ce qui leur permet, d'une part, de se donner des objectifs clairs et réalisables, d'observer et d'appliquer adéquatement les règles formelles et informelles et, d'autre part, d'instaurer un climat scolaire propice à la coopération et à la collaboration.

La seconde hypothèse découle de la première et porte non pas sur la volonté ou la capacité des acteurs, notamment les responsables des écoles à améliorer les choses, mais sur les incitations offertes aux acteurs des différents types d'école. Ces incitations font que, dans le cadre du processus de production scolaire, les individus agissent différemment selon qu'ils travaillent dans les écoles publiques ou dans les écoles privées.

3.2.2 Deuxième jeu d'hypothèses

Le domaine scolaire est investi par plusieurs acteurs internes : les élèves, les enseignants, le principal et les autres membres de l'administration de l'école. Selon la théorie des choix publics, ces acteurs, dans le cadre du processus de production scolaire, cherchent à maximiser leur utilité. L'effort en temps que chaque membre de la communauté scolaire est prêt à investir dans ce processus et qui conditionne la fonction de production scolaire est fonction des retombées attendues.

Les écoles publiques sont dirigées par des responsables élus par des bureaucrates qui n'ont de compte à rendre qu'aux bureaucrates ou politiciens du ministère ou des académies. Dans cette logique, la prise en compte des besoins essentiels des élèves et des parents d'élèves pourrait passer en second lieu. De plus, les arrangements institutionnels mis en avant dans ces écoles n'offrent pas suffisamment d'incitations aux acteurs du monde scolaire pour qu'ils fournissent l'énergie et l'effort requis pour la maximisation du potentiel d'apprentissage des élèves dans ces écoles.

À l'opposé, les écoles privées, portées par la recherche des ressources qui conditionne leur survie, sont plus tournées vers la satisfaction de la clientèle. Puisque cette dernière est étroitement liée à la qualité des enseignements dispensés, elle fait du niveau d'apprentissage de leurs apprenants une préoccupation majeure. Les arrangements institutionnels qui sont à l'œuvre dans ces écoles permettent, avec le leadership du principal, de canaliser les efforts des uns et des autres et de les orienter pour l'atteinte de cet objectif de premier plan.

À cet égard, le système de sanctions et de récompenses est un élément clé dont disposent les principaux des écoles pour induire des comportements souhaités chez les acteurs afin d'améliorer la qualité des enseignements dispensés (Scheerens, 2000 : 90). Puisqu'un tel système fait défaut dans les écoles publiques, on est tenté de penser

qu'elles ont moins d'intérêt à fournir des efforts essentiels pour dispenser un service éducatif de qualité à leur clientèle que les écoles privées.

En somme, nous déduisons que les écoles publiques sont plus redevables que les écoles privées des politiciens ou des bureaucrates, dont le souci premier n'est pas, du moins dans l'immédiat, l'amélioration de la qualité des enseignements dans les écoles. Les écoles privées, commandées par la nécessité de survivre, font de la satisfaction de leurs clients et, par conséquent, de la qualité de leurs enseignements, le fondement même de leur existence. Autrement dit, les écoles privées nous apparaissent comme étant plus imputables vis-à-vis des élèves et des parents d'élèves que ne sont les écoles publiques, ce qui en partie expliquerait leur différence dans la réussite scolaire des élèves.

Hypothèse 2 :

L'imputabilité des acteurs est un facteur important de la performance des écoles

Les bonnes écoles sont celles qui placent au centre de leurs préoccupations la réussite de leurs élèves et qui font de cette réussite scolaire la condition première de leur survie. Dans les écoles publiques, les intérêts contradictoires des différentes parties en jeu sont résolus par le processus politique (Harrison, 2004 : 5). Dans ce processus politique, seuls les groupes d'intérêts politiquement puissants trouvent leur compte au détriment de la clientèle principale des écoles, c'est-à-dire les élèves et leurs parents. Du fait de cette gouverne politique, l'école devient moins imputable à sa vraie clientèle, c'est-à-dire les consommateurs de service éducatif, et plus imputable à l'égard des politiciens. De ce contrôle politique des écoles, il découle l'idée selon laquelle les vrais acteurs internes de l'école (administration scolaire, corps enseignant, voire les élèves) ne sont pas suffisamment incités à placer la réussite scolaire au centre de leur préoccupation.

Les écoles privées subissent à un moindre degré cette régulation en raison, notamment, de l'autonomie relative dont jouit leur principal et des incitations des intervenants internes qui se trouvent ici en phase avec les impératifs de réussite scolaire des élèves. Par conséquent, elles sont plus redevables à la clientèle des élèves à laquelle elles répondent directement sans se soucier des préoccupations de la bureaucratie située au ministère. Il découle de cette analyse que les écoles publiques et les écoles privées possèdent des référents différents d'imputabilité, en ce qui a trait à la réussite scolaire des élèves.

L'imputabilité a fait l'objet de très nombreuses conceptualisations dans le champ de l'éducation (Segal, 2003; Callahan et al. 2002; Newmann et al. 1997; Ladd, 1996, etc). En plus de remettre l'école au centre des préoccupations, ces travaux font de la réussite scolaire des élèves, le principal élément à apprécier au sein des écoles.

Ces éléments se trouvent dans la conception de l'imputabilité de Callahan et Sadovnik (2002 : 4):

Accountability refers to obligations that arise within a relationship of responsibility, where an individual or organization is responsible to another for the performance of a particular service. The obligations include accounting for the performance of a particular program or service and the willingness to accept sanctions or redirection when the performance is deemed unacceptable.

L'imputabilité présuppose la définition des obligations qui découlent des relations de responsabilité d'un individu ou d'une organisation vis-à-vis d'une autre entité dans le cadre de la production d'un service donné. Elle s'accompagne également de l'établissement des standards de performance à partir desquels un service est évalué. Elle s'accompagne également de la définition d'une batterie de sanctions et de récompenses à attribuer aux individus ou aux organisations impliquées dans le cadre de la production en fonction de leur contribution.

Globalement, le référent de l'imputabilité diffère selon que l'on raisonne sur des organisations publiques ou sur des organisations privées. Dans les premières, l'imputabilité se ramène au respect des procédures administratives, légales, professionnelles et politiques de la part d'un agent pris individuellement ou d'une entité dans le cadre d'une activité donnée (Dubnick et al. 1987). Dans les secondes, l'imputabilité rime avec les notions de résultat et surtout de performance. Il convient de noter que cet aspect présent dans les organisations privées s'étend maintenant dans le domaine des organisations publiques, où les notions de résultats et de performances sont couramment admises.

La typologie mise en avant par Segal (2003) pour décrire l'imputabilité des organisations traduit cette réalité. À côté d'une imputabilité de conformité qui renvoie au respect des normes, des règles et des procédures, ce dernier mentionne une imputabilité de performance qui permet d'apprécier individuellement la contribution de chaque acteur dans la production d'un service donné. L'imputabilité de performance renvoie aux résultats scolaires, c'est-à-dire la performance scolaire même de l'école. Elle permet de juger, à sa juste valeur, les responsabilités et les obligations individuelles de chacun des acteurs du monde scolaire dans la performance de l'école. Elle souligne l'importance des sanctions et des récompenses sur le comportement de ces acteurs et partant sur l'organisation et l'efficacité des activités d'enseignement au sein des écoles. Ce faisant, elle permet de mettre en évidence le rôle attendu que doit jouer chacun des acteurs du monde éducatif dans le processus de la production scolaire dont la finalité la plus évidente reste avant tout la réussite scolaire.

C'est exactement cette conception de l'imputabilité qui se trouve présente dans la définition donnée par Legendre. Pour lui, l'imputabilité renvoie à la fois à la notion de responsabilité et de reddition de compte et « signifie que chacun des intervenants du système est redevable de sa contribution aux résultats devant les intervenants des

autres paliers de la chaîne des responsabilités et devant sa société » (Legendre, 2005 : 117). À cet égard, la réussite scolaire doit s'analyser comme la résultante de l'effort conjoint de toutes les parties prenantes à sa réalisation, principalement les professeurs, les élèves et les responsables des écoles qui sont redevables les uns envers les autres de leur contribution au résultat.

Concrètement, l'administration scolaire doit fournir l'aide et l'assistance nécessaires aux enseignants et aux élèves dans le cadre des activités d'enseignement. Les professeurs, en retour, doivent faire preuve de toute leur compétence en déployant l'effort requis dans le cadre des activités d'enseignement. En conséquence, les élèves, quant à eux, doivent mobiliser toute leur énergie dans le cadre des apprentissages. Ainsi, les élèves, les enseignants et l'administration scolaire sont redevables de leur contribution au résultat de l'école et devant la société qui mobilise des ressources pour l'éducation.

Pour ces raisons et compte tenu du fait que notre recherche s'articule autour de la comparaison de la réussite scolaire dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali, l'imputabilité de performance sera utilisée pour comprendre le comportement des administrateurs scolaires, des professeurs, des élèves et des parents d'élèves dans ces entités scolaires.

Au Mali, le statut d'une école, les conditionnalités liées à son financement, le statut de son personnel, les obligations et les responsabilités imposées individuellement à chacun des acteurs, l'éventail et la nature des sanctions auxquelles les acteurs sont assujettis diffèrent selon le type d'écoles public ou privé. Ces différences conditionnent le comportement individuel de chacun des acteurs dans le processus de production du service éducatif et ont une incidence sur le niveau de performance de chacun des types d'école.

Spécifiquement, nous postulons d'abord que dans les écoles privées, les dirigeants (à travers le principal) sont plus imputables que leurs homologues des écoles publiques à la clientèle d'élèves. Par la suite, nous arguons que dans les écoles privées, les autres acteurs que sont les enseignants et les élèves ou les parents d'élèves sont plus imputables les uns envers les autres et vis-à-vis des résultats scolaires comparativement à leur homologues des écoles publiques. Cette différence d'imputabilité des acteurs suivant le type d'école expliquerait en partie, la différence de performances scolaires qui existe entre les types d'école.

3.2.2.1 Sous hypothèse 1 :

Dans les bonnes écoles, les responsables des écoles sont imputables envers leur clientèle scolaire.

L'imputabilité des écoles, étudiée à travers l'imputabilité des responsables, qui sont en charge de l'administration et de la gestion des écoles, est un élément essentiel de leur performance. Plusieurs études soulignent l'importance de l'imputabilité des responsables des écoles dans la performance de leurs écoles (Chubb et Moe, 1990; Elmore, 1990; Rayvid, 1992; Kerchener, 1988; Wohlsteller et al. 1998; Onstein, 1987; Murphy et Beck, 1995; Giles, 1997; Hanushek et al. 2006).

Dans certaines études, le principal est perçu comme un entrepreneur dont l'objectif consiste à vendre le maximum de services éducatifs. Il y arrive, d'autant plus, si le service offert est de meilleure qualité. À cet égard, il use de tous les moyens mis à sa disposition, à savoir, la sécurisation du domaine d'études, la définition claire des devoirs et des obligations du personnel enseignant et non enseignant et même des élèves pour attirer, retenir et satisfaire la clientèle étudiante (Chubb et Moe, 1990). Il doit aussi fournir à cette clientèle d'élèves, les garanties nécessaires sur la qualité du

service, seul gage idéal de la survie de l'école (Elmore, 1990; Rayvid, 1992, Kerchener).

En outre, les interactions fréquentes du principal avec la clientèle principale et avec le personnel constituent un outil précieux entre les mains des responsables d'école pour, sans cesse, adapter les services éducatifs aux besoins des clients. Elles leur permettent de satisfaire les besoins des élèves sur une base individuelle. Ce constant ajustement aux besoins de la clientèle, en retour, ravive le sentiment de considération et de prise en charge de la clientèle étudiante et est de nature à affecter positivement les résultats scolaires (Ornstein, 1983).

Le principal des bonnes écoles, en retour de la prise en charge des besoins des acteurs et en qualité de manager, peut exiger de leur part des efforts élevés afin de maintenir ou de développer la culture de l'excellence au sein des écoles. Ainsi, les bonnes écoles ont en général à leur tête, un chef d'établissement dynamique centré sur les activités pédagogiques (Scheerens, 1997; Giles, 1997; Bosker, 1994) et qui manifeste une attente élevée vis-à-vis des élèves et même du personnel (Talbart et al. 1997; Creemers, 1994).

Cette vision est partagée aussi par Hanushek et al. (2006) qui relie les gains d'apprentissage des écoles par l'adoption par celles-ci d'une politique d'imputabilité. De même, Ridell (1997) lie l'efficacité des écoles dans les pays en développement au temps additionnel attribué par le principal à la durée normale des enseignements. Dans la même logique, l'efficacité des écoles est attribuable, entre autres, à la supervision constante des activités de l'école, au soutien apporté aux enseignants et à la capacité d'acquisition des ressources par le principal (Levine, 1990). Elle est aussi attribuable aux attentes élevées envers les enseignants et les élèves (Northwest Regional Education Lab, 1984; Rutter, 1984; Austin, 1979) et aux bonnes conditions de travail (Rutter, 1983).

Suivant le type d'école, l'imputabilité des directeurs des études diffère. En effet, la logique qui préside à la gestion des écoles publiques est très différente de celle qui est à l'œuvre dans les écoles privées. Les premières peuvent demander des ressources de plus en plus importantes de la part de l'État, à cause de leur caractère public, pour fournir les services éducatifs. Elles ne sont pas forcément tenues à une obligation de résultat, les ressources obtenues sont seulement fonction du nombre d'élèves à former. Les secondes, ne disposant pas de garanties de ressources, sont plus tenues par une obligation de résultat qui conditionne, par ricochet, le nombre d'élèves accueillis, donc l'obtention de ressources et, partant, leur survie. Ainsi les responsables des écoles privées, c'est-à-dire les directeurs des études et les promoteurs dans le cas des écoles privées, ne sont pas soumis aux mêmes contraintes financières que les administrateurs scolaires des écoles publiques. Par conséquent, ils n'ont pas la même approche par rapport aux résultats scolaires de leurs élèves.

Les écoles publiques sont comparables aux monopoles qui livrent des services aux acheteurs, notamment, les élus qui allouent les ressources nécessaires aux mêmes monopoles pour la production de ces services (Niskanen, 1971; Tullock, 1965). Pour cette raison, elles sont redevables des pouvoirs publics dans le cadre de la production scolaire. Par conséquent, elles peuvent se permettre d'ignorer les demandes et les exigences de leur clientèle principale que sont les élèves qui n'ont d'autre choix que de consommer le service réalisé par le monopoleur public d'éducation (Smith, 2004 : 729).

Dans cette logique, les administrateurs des écoles publiques sont moins préoccupés par l'efficacité des écoles que par la maximisation des intrants (Smith, 2004 : 729). Par conséquent, les monopoleurs publics des services d'éducation sont moins motivés à faire de la satisfaction des besoins premiers de leurs élèves leur tâche principale, car les ressources qu'elles perçoivent ne sont pas conditionnées par la performance scolaire (Bothe, 2001; Chubb et Moe, 1988; Ravitch, 1997). On peut même penser

que la piètre performance des écoles ne contrarie pas forcément la logique des administrateurs des écoles publiques. Dans certains cas, elle leur sert même de moyen pour justifier l'obtention d'une quantité accrue des ressources.

Les écoles privées fonctionnent suivant une logique différente de celle des écoles publiques. Elles sont le fruit de l'effort individuel d'un ou de plusieurs promoteurs qui ont décidé de prendre des risques en engageant des capitaux en vue de créer une école. Un des soucis majeurs de l'entrepreneur est de fructifier les fonds investis dans la production. Ce profit passe par la survie et la croissance de son école, toutes choses qui restent fortement tributaires de la réussite scolaire des élèves. Ainsi, il est préoccupé par la performance de son école, qui conditionne les futures inscriptions (élèves non étatiques) et, partant, la performance financière de son entreprise qu'est l'école.

Au Mali, cette logique est présente dans les relations que le ministère de l'Éducation nationale entretient avec les écoles privées subventionnées de l'enseignement technique et professionnel. En effet, au Mali l'obtention de la reconnaissance d'utilité publique dépend de l'atteinte par les écoles privées de résultats aux examens nationaux, au moins, comparables à ceux du secteur public (article 9). De même, l'obtention des flux d'élèves étatiques issus des orientations reste largement tributaire des résultats enregistrés par les écoles privées lors des épreuves nationales. En principe, les écoles privées qui comptabilisent des résultats scolaires très faibles lors des examens d'État perdent leur clientèle étatique et probablement leur clientèle non étatique et se voient ainsi sevrer d'une partie importante de la manne financière nécessaire à leur survie.

Les écoles publiques opèrent dans un environnement marqué par la multiplicité d'objectifs souvent contradictoires et par les contraintes budgétaires moins restrictives en comparaison aux écoles privées. Dans ce contexte, il est difficile de

cerner les objectifs essentiels et d'établir avec exactitude le niveau d'efficacité de ces écoles. Elles ne sont pas tenues d'offrir des standards élevés de qualité en contrepartie des ressources obtenues. Mieux, la quasi-absence de sanctions pour réprimer les écoles qui offrent des standards faibles ajoutée à l'absence d'incitatifs pour les écoles performantes empêchent tout effort de redynamisation des écoles et d'amélioration de leur performance.

À cet égard, les dangers pour une organisation d'avoir de multiples objectifs et de disposer régulièrement des ressources sont mis en relief par Chubb et Moe (1988). La juxtaposition d'objectifs multiples et moins clairs et d'une faible contrainte budgétaire conduit les écoles publiques à maximiser leurs dépenses au lieu de les minimiser, ce qui conduit au gaspillage de ressources et à la baisse de la qualité de l'éducation. Le concept de *X-inefficiency* mis en avant par Chubb et Moe (1988) pour décrire les failles du système public d'éducation aux États-Unis traduit exactement cette réalité propre aux écoles publiques.

À l'opposé, les écoles privées possèdent des objectifs relativement clairs (faire des profits pour les propriétaires et promouvoir la réussite scolaire) et des contraintes budgétaires rigides, limitées par le montant des droits de scolaires payés par la clientèle étatique et privée. Elles sont tenues d'attirer la clientèle, de rechercher ainsi des ressources ou de disparaître. Par conséquent, les pressions qui les poussent à plus d'efficacité, c'est-à-dire à une utilisation judicieuse de leurs ressources, sont beaucoup plus fortes qu'elles ne le sont dans les écoles publiques. Puisque les écoles privées ne peuvent accroître autrement leurs ressources qu'en attirant les consommateurs grâce aux services de qualité, elles sont plus préoccupées par les résultats scolaires de leurs élèves.

Sur un autre plan, en plus de l'absence d'incitatifs pour agir, les administrateurs des écoles publiques (les politiciens ou les bureaucrates) manquent beaucoup

d'informations nécessaires pour prendre des décisions efficaces (Harrison, 2005 : 198). Au lieu de poursuivre prioritairement les objectifs de réussite scolaire, ils se concentrent sur des objectifs personnels, idéologiques et politiques. Par analogie avec les organisations publiques, les écoles publiques ne permettent pas de concentrer les coûts et les avantages des décisions sur les responsables de ces organisations. Ce faisant, elles peuvent se soustraire à la mission essentielle qui leur est dévolue (Alchian, 1965).

Pour Alchian (1965), la distinction fondamentale qui existe entre une organisation publique et une organisation privée résulte de la structure même des droits de propriété qui sont à l'œuvre dans chacune d'entre elle. Dans la première, les droits de propriété sont de nature publique, tandis qu'ils sont de nature privée dans la seconde. L'auteur attribue les coûts très élevés des biens publics à l'impossibilité d'en transférer les droits de propriété à autrui. Par conséquent, c'est parce que les votants, c'est-à-dire les véritables propriétaires de l'entreprise publique, sont si nombreux et incapables de payer ou d'acheter les actions de cette entreprise, qu'ils sont moins incités à superviser ou à contrôler les actions posées par les bureaucrates qui agissent pour leur propre intérêt. En outre, c'est parce que les biens publics ne sont pas vendus sur le marché, que les pressions pour une meilleure qualité des biens produits sont pratiquement absentes.

De ce qui précède, nous déduisons que la diffusion des avantages et la non concentration des coûts dans les écoles publiques, n'incitent pas les responsables de ces dernières, via les directeurs des études, à entreprendre des actions allant dans le sens de l'amélioration de la qualité des services fournis. En nous inspirant d'Alchian (1965) d'une part, et, d'autre part, en utilisant les coûts et les avantages qui sont concentrés ou diffus pour les décideurs et en intégrant les niveaux d'imputabilité qui sont échelonnés de nul à élevé, on peut schématiser la position et le comportement adopté par les responsables d'école publique et d'école privée.

Tableau 11 : imputabilité des responsables d'écoles selon les coûts et les bénéfices

	Coûts concentrés	Coûts diffus
Bénéfices concentrés	Forte imputabilité (I) (Écoles privées)	Faible imputabilité (II)
Bénéfices diffus	Imputabilité moyenne (III)	Pas d'imputabilité (IV) (Écoles publiques)

Comme le montre le schéma ci-dessus, les responsables des écoles privées ont une forte imputabilité par rapport à la performance des écoles dont ils ont la charge, à la différence de leurs homologues des écoles publiques dont le degré d'imputabilité au regard de la performance scolaire demeure nul. En effet, dans les écoles privées au Mali, les résultats scolaires s'analysent comme étant la résultante des décisions isolées prises par les responsables de l'école relativement au recrutement, à l'organisation matérielle de l'école et à l'allocation du budget. L'échec et la réussite des élèves affectent la visibilité des écoles. À cet égard, les responsables de l'école ne peuvent, en aucune façon, se dérober de la charge qui consiste à porter ces résultats. Ils partagent entièrement les coûts de leurs décisions. Ceux-ci peuvent aller de la simple perte de l'emploi, à la réduction de leur traitement salarial et assimilé jusqu'à la fermeture pure et simple de l'école et par conséquent à la perte de leur emploi. De même, la bonne performance de l'école devrait s'accompagner d'une amélioration des conditions de travail et salariales des responsables.

À l'opposé, dans les écoles publiques, les coûts et les avantages des décisions prises par les responsables d'écoles sont diffus, ce qui explique leur faible imputabilité vis-à-vis des résultats scolaires enregistrés par les élèves de leur école. Puisqu'ils détiennent leurs prérogatives des bureaucrates du ministère, ils prennent des décisions et agissent en leur nom et ils n'ont pas de responsabilité directe dans le partage des

résultats de leurs élèves. Les résultats scolaires affectent très rarement la situation des responsables des écoles.

Dans ces écoles, l'amélioration de la condition des responsables est beaucoup plus le fruit des luttes syndicales, de leur niveau académique et de leur ancienneté dont l'impact sur la performance des élèves est moins direct. La performance de l'école se traduit rarement pour les responsables d'école par une amélioration de leur situation, les avantages sont diffus dans le système. La résultante des coûts diffus et des avantages dispersés se rapportant aux décisions prises ou aux activités réalisées par les responsables d'écoles publiques expliquent ainsi, en partie, leur faible imputabilité au regard de la clientèle d'élèves, notamment en rapport avec la réussite scolaire.

Sous un autre angle, la propriété privée et la gestion privée, qui sont à l'œuvre dans les écoles privées, permettent facilement aux responsables d'ajuster les activités éducatives aux besoins de leur clientèle et aux réalités locales de leur école. Par contre, les écoles publiques, qui subissent la pesanteur du contrôle bureaucratique et qui sont mues par les principes de la propriété et de la gestion publiques, n'offrent pas suffisamment de possibilités d'ajustement aux responsables (Belfield et Levin, 2002). Le contrôle bureaucratique auquel elles sont soumises n'est pas suffisamment incitatif pour pousser les responsables de ces écoles à se focaliser sur la réussite scolaire des élèves. Au contraire, il fait déplacer la responsabilité, facilement identifiable, des administrateurs locaux de l'école vers une responsabilité plus diffuse et fondue dans les structures bureaucratiques de l'école et du ministère. Ce faisant, il les pousse à accorder plus de valeurs aux objectifs politiques et idéologiques, qu'aux objectifs académiques.

Les propriétaires privés sont plus incités à superviser leurs établissements afin de s'assurer qu'ils atteignent les objectifs qu'ils se sont assignés. Ils jouissent d'une marge de manœuvre assez conséquente pour élaborer des contrats assez incitatifs

pour leurs employés. En outre, l'autonomie budgétaire dont ils jouissent peut être mise au service du choix d'une combinaison optimale d'intrants (par exemple recruter plus d'enseignants et moins de personnel non enseignant) afin de répondre aux réalités locales. Les prérogatives, clairement définies, de même que le champ de compétence et de responsabilité largement étendu dont ils bénéficient, rendent les directeurs des études des écoles privées plus imputables vis à vis de la performance des élèves de leurs écoles.

En plus, les écoles privées sont plus perméables aux innovations et aux changements que les écoles publiques. Par analogie aux entreprises publiques, les écoles publiques sont limitées dans leur tentative d'amélioration des services éducatifs qu'elles réalisent à cause, soit des contraintes administratives et légales, soit du manque d'informations. À l'opposé, il est plus facile à un fournisseur privé de services éducatifs d'introduire au sein de son école des changements et des innovations souhaités. Le concept d'*Y-efficiency* dans l'éducation, introduit par Chubb et Moe (1988), traduit cette réalité. Il décrit la propension à innover beaucoup plus élevée des fournisseurs privés de services éducatifs. Cette différence de propension à innover, qui peut expliquer la différence de réussite scolaire entre les écoles publiques et les écoles privées, s'avère surtout déterminant dans le contexte éducatif actuel marqué par l'évolution rapide des technologies.

L'imputabilité des responsables des écoles privés et publics est conditionnée également par les pressions dont ils font l'objet de la part de leur clientèle. Les écoles privées répondent mieux aux besoins des élèves et traitent ceux-ci comme des consommateurs des services d'éducation (Kitaev, 1999 : 175). Elles y sont obligées car, autrement, elles seraient vouées à la faillite à la différence des écoles publiques qui ne font pas face à ce « *market threat* ». Toutes ces raisons contribuent à la performance supérieure relative des écoles privées par rapport aux écoles publiques et

accréditent la thèse de leur meilleure imputabilité par rapport aux élèves et aux parents d'élèves.

En somme, le système de sanction et de récompense pousse les responsables des écoles privées à être plus attentifs à la réussite de leurs élèves, ce qui les distingue de leurs collègues des écoles publiques. Aussi, la nature des contrats de travail des responsables des écoles, leur motivation, les sanctions et les récompenses associées à la réussite des élèves auxquelles ils sont exposés sont autant d'éléments qui nous permettent de postuler que leur niveau d'imputabilité diffère de celui de leurs collègues des écoles publiques. C'est probablement, à cause de ces caractéristiques que la réussite scolaire des écoles privées serait, en partie, supérieure de celle des écoles publiques.

Sur le plan opérationnel, l'imputabilité des directeurs des études des écoles est traitée à partir des données obtenues auprès des élèves, des enseignants et des directeurs des études. Au niveau des élèves, on porte une attention particulière à la perception qu'ont les élèves de la capacité du directeur des études à mobiliser et à mettre les ressources nécessaires à la disposition de leur école. Au niveau des professeurs, les impressions qu'ils ont de la capacité du directeur des études à mettre des ressources au profit de leur école et à fournir un meilleur climat et un environnement propice aux études renseignent sur cet aspect précis. Au niveau des directeurs des études, nous, nous penchons spécifiquement sur leurs conditions de travail, sur la place qu'ils confèrent aux résultats scolaires des élèves de leur école de même que sur leur perception des élèves à problème au sein de leur école et de la gestion qu'ils font de ces cas.

En plus des responsables d'école, les élèves et les enseignants réagissent différemment à la réussite scolaire, selon qu'ils relèvent des écoles privées ou des écoles publiques. Nous montrons que la nature différente des pressions qu'ils

subissent ou exercent de même que les incitations dont ils font l'objet peuvent servir à rendre compte de leur attitude par rapport à la réussite. Par conséquent, cet argument peut être utilisé pour expliquer, en partie, la différence de performance entre les écoles publiques et privées au Mali.

3.2.2.2 Sous-hypothèse 2 :

L'imputabilité des enseignants est un facteur de la performance scolaire des écoles.

Le rôle de l'enseignant est crucial dans la réussite des élèves et, partant, de la performance des écoles, comme le démontrent de nombreuses études (Sanders et Horn, 1998; Tymms, 1993, 1995; Webster, 1995). Sanders et al. (1998) démontrent que, parmi les facteurs explicatifs de la réussite scolaire au Tennessee, l'efficacité de l'enseignant constitue, mieux que la race, le statut socioprofessionnel, la taille ou l'hétérogénéité de la classe, l'élément essentiel. Pour cette raison, l'imputabilité des enseignants doit être placée au cœur de toute politique de réforme de l'éducation. Cette imputabilité passe par l'accroissement de la motivation et de l'engagement des enseignants au sein des écoles. La motivation peut être obtenue par l'indexation des traitements ou des récompenses à obtenir aux résultats académiques atteints par les élèves. Ainsi, des récompenses méritées de la part des enseignants se traduisent par une augmentation de la motivation, ce qui, par ricochet, est de nature à affecter la performance scolaire des écoles (Kelly, 1999; Odden et Kelly, 2002).

Toujours dans la même logique, Ridell et al. (1991) attribuent la performance des écoles efficaces dans les pays développés à l'application des bonnes pratiques centrées sur le résultat de la part des enseignants et leur implication dans le processus de prise de décision. Cette thèse a aussi été appuyée par Levine et Lockheed (1991) qui justifient, entre autres, la réussite de certaines écoles dans les pays en

développement par l'adoption des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage par les enseignants qui favorisent les résultats scolaires. Fuller (1994) impute notamment la performance scolaire des écoles secondaires dans les pays en développement à l'effort fourni par les enseignants lors des enseignements et à leurs fortes croyances pédagogiques. Cohn et al. (1987) expliquent l'efficacité des écoles par l'efficacité des professeurs. De même, Gazdar (1997), The Probe Team (1999) et De et al. (2002) expliquent la faible performance des écoles publiques par les problèmes d'absentéisme des professeurs, ce qui justifie l'engouement des élèves et des parents d'élèves pour les écoles privées en Inde.

Les enseignants constituent la cheville ouvrière du processus de la production scolaire. Ils sont les acteurs dont l'impact sur la réussite scolaire est le plus direct, sinon l'un des plus déterminants. Aussi, les dispositifs visant à motiver et à inciter les enseignants sont au cœur de toutes les réformes éducatives. Compte tenu de la nature des arrangements institutionnels en place, les enseignants des écoles privées ont tendance à se montrer plus réceptifs et plus imputables au regard de la réussite de leurs élèves que leurs homologues des écoles publiques.

En comparant les écoles publiques et les écoles privées en Inde, *The Probe Team* (1999 : 163) mentionne que l'avantage majeur des secondes sur les premières réside dans l'imputabilité de l'ensemble des acteurs intervenant dans le milieu scolaire.

In a private school, the teachers are accountable to the manager (who can fire them), and, through him or her, to the parents (who can withdraw their children). In a government school, the chain of accountability is much weaker, as teachers have a permanent job with salaries and promotions unrelated to performance. This contrast is perceived with crystal clarity by the vast majority of parents.

Cette réalité rejoint celle du Mali. Au Mali, les enseignants des écoles publiques disposent d'un contrat permanent d'emploi. À cet effet, ils sont payés sur la base d'un

salaire fixe et bénéficient de la garantie de l'emploi, car ils relèvent majoritairement de la fonction publique. Disposant d'une garantie d'emploi et d'un salaire prédéterminé qui ne dépend pas du résultat de ses élèves, l'enseignant n'est pas incité à œuvrer dans le sens de la réussite de ceux-ci. Les variables utilisées par l'administration centrale pour fixer le salaire des enseignants (niveau scolaire, ancienneté, etc.) ne sont pas reliées à la qualité de l'enseignement dispensé.

Aussi, le fait de loger les bons et les moins bons enseignants à la même enseigne est préjudiciable à la qualité générale des enseignements car il mine le moral des premiers et conduit à la baisse de la qualité d'ensemble de l'éducation dispensée dans les écoles. Rien n'est plus frustrant et démoralisant pour un enseignant qualifié et travailleur de réaliser qu'il est sur un pied d'égalité, en matière de rémunération, avec un collègue dont la compétence et le niveau d'effort sont jugés inférieurs ou insuffisants (Harrisson, 2005 : 207-208).

Par contre, dans les écoles privées, le statut des enseignants caractérisés par la prédominance des contrats à durée limitée et le système de rémunération à la tâche les incitent à être plus attentifs aux résultats de leurs élèves. Ce système de gestion flexible du personnel enseignant offre l'avantage de réduire l'absentéisme des enseignants d'une part et, d'autre part, permet de les inciter à mieux travailler pour pouvoir négocier des contrats futurs plus intéressants. Ce système en vigueur dans les écoles privées au Mali, comme on le voit, peut être facilement rattaché à la performance des élèves, ce qui favorise la réussite scolaire d'ensemble de l'école.

Dans le même ordre d'idée, Ballou et Podgursky (1997) et Ballou (2001) postulent que les écoles privées semblent utiliser le système de la paye au mérite plus extensivement que les écoles publiques, font des évaluations plus fréquentes de leur corps professoral, gardent les bons enseignants et licencient les moins performants, ce qui explique leur relative performance.

En définitive, les systèmes de récompense et de sanction qui sont en vigueur dans les écoles privées incitent les enseignants à donner le meilleur d'eux-mêmes et à rester attentifs aux besoins de leurs élèves. À l'opposé, le système de garantie d'emploi et de rémunération basée sur le niveau de formation et l'ancienneté dont se prévalent les enseignants des écoles publiques les rend moins imputables à l'égard des résultats de leurs élèves. Par conséquent, nous sommes en droit de présumer que, toutes choses étant égales par ailleurs, l'imputabilité des enseignants vis-à-vis des gestionnaires de l'école et, partant, vis-à-vis de la clientèle étudiante peut être utilisée pour rendre compte, en partie, de la différence dans la réussite scolaire des écoles professionnelles publiques et privées au Mali.

L'imputabilité des enseignants est étudiée à partir des informations collectées au triple niveau des élèves, des enseignants et des directeurs des études. Plus précisément, au niveau des élèves, notre appréciation porte sur les perceptions qu'ont les élèves de l'intérêt que les enseignants accordent à leur école et à leurs élèves. Au niveau des professeurs, nous mesurons leur jugement sur leur propre niveau de motivation et d'engagement dans les activités scolaires au même titre que sur les traitements et les moyens mis à leur disposition dans leur école. Quant à l'appréciation des directeurs des études des écoles, nous nous proposons de mettre l'accent sur leur jugement du degré de motivation et d'engagement des enseignants au sein de leur école et sur la nature de leur contrat de travail de même que sur les droits et les obligations auxquels ils sont soumis. Nous évaluons également la perception qu'ont les directeurs des études du système de sanctions et de récompenses des enseignants en vigueur dans leur école et de leur impact sur la qualité de leur enseignement. Finalement nous nous intéressons aux entrevues réalisées auprès des directeurs des études, sur leur perception de l'absentéisme et de la grève des enseignants au sein de leur école.

3.2.2.3 Sous-hypothèses 3 :

L'imputabilité des parents d'élèves et celle des élèves est un facteur important de la réussite scolaire

Les élèves et les parents d'élèves constituent la clientèle par excellence des écoles. Leur satisfaction et leur motivation dépendent, en grande partie, de la qualité des services fournis. Celles-ci, en retour, conditionnent largement la réussite scolaire. Les arrangements institutionnels en œuvre dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali nous poussent à croire qu'ils ne sont pas animés de la même motivation et cela expliquerait, en partie, les différences de résultats entre les deux types d'établissements.

Les parents d'élèves

Les parents d'élèves constituent des acteurs incontournables de la vie scolaire. Ils jouent un rôle déterminant dans le choix du type d'école et de la filière de formation de leur progéniture. En outre, ils peuvent faire le suivi de leurs enfants sur le plan scolaire tant à l'école qu'à la maison et favoriser, par la même occasion, leur réussite scolaire. Ainsi, les parents bien informés, mieux impliqués dans l'école que fréquentent leurs enfants ont un impact positif sur l'attitude et, partant, sur la réussite scolaire de leurs enfants (Epstein, 2001). En plus, les études menées par Scott et al. (1999) accèdent la thèse d'un lien corrélationnel très fort entre l'implication des parents et la réussite scolaire des élèves. Cette allégation est aussi confirmée dans le cadre de la méta-analyse de Fan et al. (2001). Ce lien très fort est également retrouvé par Wright et al. (2003) qui soulignent, dans le cadre d'une étude sur la petite enfance, une corrélation positive significative entre l'implication des parents et les progrès académiques réalisés par leurs enfants. Dans la même logique, Van Voorhis (2001), après avoir contrôlé l'origine sociale des élèves de même que leurs résultats

scolaires antérieurs, postule que les parents affectent positivement et significativement de diverses façons la réussite scolaire de leurs enfants, leur régularité aux cours et le nombre de crédits réussis.

Dans les écoles privées de petite taille et dans lesquelles les besoins de parents sont traduits dans les décisions, les parents sont plus amenés à s'investir et à s'impliquer dans la vie scolaire. Cette implication est d'autant plus encouragée qu'il s'avère possible ici d'intégrer directement les observations des parents dans la prise de décisions sur le plan académique, sans passer obligatoirement par le circuit administratif complexe, comme c'est souvent le cas dans les écoles publiques. Ici, les parents sont plus incités à s'investir dans la vie scolaire, car ils sont probablement plus certains que cet investissement aura un impact sur le processus de la production scolaire.

Se situant dans cette logique, Hirschman (1970) postule que les individus peuvent affecter les décisions publiques de trois manières, à travers *exit* (la sortie), *voice* (la protestation) et *loyalty* (l'allégeance). Cette analyse étendue au processus de la production scolaire permet d'apprécier la pression que les parents d'élèves peuvent exercer pour une amélioration de l'extrant scolaire. Ainsi selon lui:

Suppose at some point, for whatever reason, the public schools deteriorate. Thereupon, increasing number of quality-education-conscious parents will send their children to private schools. This exit may occasion some impulse toward improvement of the public schools, but here again this impulse is far less significant than the loss to the public schools of those member-customers who would be most motivated and determined to put up a fight against the deterioration...(Hirschman, 1970 : 45-46).

Cette analyse placée dans le contexte de l'enseignement technique et professionnel au Mali, fait ressortir l'idée selon laquelle l'option d'*exit* (de la sortie) est employée différemment selon que les écoles sont publiques ou privées. Globalement, les transferts d'élèves des écoles publiques aux écoles privées restent faibles et limités au cas de changement de résidence des parents. Au sein des écoles privées, par contre, les élèves jouissent d'une liberté de mouvement, dans les cas de transfert, d'une école vers une autre école dans les limites de la capacité d'accueil des écoles sollicitées.

Il ressort de ce constat que, compte tenu du nombre très élevé des écoles privées, les parents des élèves fréquentant ces écoles pourraient faire un usage très important de l'option d'*exit*. Cette différence est aussi amplifiée par la nature de la clientèle scolaire. Dans les écoles publiques où la clientèle est entièrement constituée d'élèves étatiques, les parents d'élève ne disposent pas de suffisamment d'options d'*exit*, à la différence de leurs homologues des écoles privées, qui accueillent une part non négligeable de la clientèle privée. Dans les écoles privées, les parents ont la latitude de se faire entendre. Ainsi, les parents sont plus enclins, ici, à faire pression pour que le système change en protestant, en prenant part aux réunions et aux activités de l'école et en élisant pour leur comité des membres très exigeants tournés exclusivement vers la réussite des élèves.

Dans les écoles publiques, le mode de gouvernance démocratique, qui est à l'œuvre, occulte les intérêts des parents qui se trouvent mis en minorité par les groupes organisés que sont les syndicats du personnel enseignant et non enseignant, les politiciens et les bureaucrates.

En définitive, les parents d'élèves dans les écoles privées utiliseraient plus l'option d'*exit*, et de la protestation pour insuffler des changements dans la préparation, l'organisation et la production scolaire. Ils y sont d'autant plus incités que l'impact de leur action sur le processus décisionnel, dans ces écoles, est important. Dans les

écoles publiques, les parents ne peuvent pas faire usage de l'option d'exit compte tenu des contraintes imposées. Ils ne sont pas non plus incités à faire usage de l'option de la protestation car ils estiment, compte tenu du caractère bureaucratique des structures, la portée de leur action limitée.

Dans cette même logique, Chubb et Moe (1990) attribuent la performance des écoles privées par rapport à celle des écoles publiques par la pression positive que les parents exerceraient sur les services fournis. Cette pression permet d'orienter l'offre de production scolaire en poussant les producteurs à mieux cibler leurs services et à les adapter aux exigences des consommateurs.

Ainsi postulent-ils que : « *When it comes to performance, schools are held accountable from below, by parents and students who directly experience their services and are free to choose* » (Chubb et Moe, 1990: 225).

En somme, nous dirons que la pression exercée par les parents des élèves inscrits dans les écoles privées, en matière d'utilisation de l'option d'*exit* ou de la protestation, serait plus forte dans les écoles privées que dans les écoles publiques au Mali. Cette différence expliquerait, en partie, la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques quant à la réussite scolaire de leurs élèves.

Les élèves

La performance des écoles est aussi associée à l'implication des élèves dans les activités de formation. Les élèves engagés et motivés s'impliquent plus dans leur propre apprentissage, produisent des efforts certains et accroissent, par la même occasion, leur chance de réussite.

De nombreux chercheurs s'accordent à dire que les élèves qui sont plus engagés dans les activités d'enseignement, apprennent plus, retiennent plus et se réjouissent plus des activités d'apprentissage que les élèves non engagés (Dowson et Meinnerney, 2001; Hancock et Bett, 2002; Lunsden, 1994; Voke, 2002). L'engagement et la motivation des élèves dans les activités de production scolaire peuvent résulter de leur désir d'apprendre ou de la joie tirée de l'apprentissage en vue d'atteindre des objectifs personnels. Ils proviennent aussi des récompenses de toute nature offertes en contrepartie d'un succès accompli ou de l'encouragement apporté par les responsables des écoles, d'où l'idée de l'engagement et de motivation extrinsèques. C'est la combinaison de ces deux dimensions, c'est-à-dire la motivation et l'engagement des élèves couplés aux récompenses qui leur sont offertes, qui a un effet significatif sur leurs résultats scolaires (Brewster et Fager, 2000; Kohn, 1999, Strong; Silver et Robinson, 1995).

Plusieurs études soulignent l'importance de l'engagement et de la motivation des élèves dans les facteurs constitutifs des bonnes écoles. Ainsi, en abordant, les éléments constitutifs de bonnes écoles dans les pays en développement, Villiamy (1987) souligne l'assistance apportée aux élèves en difficulté comme un élément important de cette réussite. De même Graham-Brown (1991) impute largement le succès des écoles par leur volonté de sanctionner et de récompenser, au besoin, les élèves et de les impliquer dans les activités de l'école. Également, Haddad et al. (1997) qualifient l'encouragement des élèves à apprendre comme une des clés de voûte de la performance des bonnes écoles. Dans la même veine, Cohen (1983) considère l'imputabilité des élèves comme un facteur clé de la réussite scolaire et partant un trait distinctif des écoles efficaces. Rutter (1983) trouve que les conditions de travail des élèves, notamment une atmosphère plaisante et positive, constituent un déterminant clé des écoles efficaces. Le sens de l'efficacité des élèves (Levine, 1991; Brookover, 1985; Austin, 1979), l'implication et la responsabilisation des élèves sont

également rapportés comme étant des paramètres pertinents qui caractérisent les écoles efficaces (Murphy et al. 1985; Joyce et al. 1983; Rutter, 1983).

Les élèves constituent le maillon essentiel des écoles. C'est au profit d'eux que sont organisées les activités scolaires. Si la réussite scolaire des élèves reste tributaire de l'organisation de l'école, de la nature du management, de la volonté et de l'incitation des professeurs, elle dépend aussi et surtout de l'effort que les élèves entendent fournir pour tirer profit de l'enseignement dispensé. Cet effort est lié aux types d'incitations aux études qui ont cours dans les deux types d'école.

Les arrangements institutionnels qui sont à l'œuvre dans les écoles diffèrent d'un type d'école à un autre et affectent différemment l'imputabilité des élèves. Ainsi, dans les écoles publiques, les systèmes de financement des études de même que celui des sanctions et des récompenses ne militent pas en faveur d'une forte incitation des élèves. La couverture des frais scolaires entièrement par l'État ajoutée à la gamme peu diversifiée de sanctions et de récompenses dans ces écoles ne sont pas suffisamment incitatives pour les élèves. Dans les écoles privées où une partie de la clientèle scolaire défraye ses frais scolaires et où les systèmes de récompenses et de sanctions permettent de distinguer les bons des mauvais élèves, la pression sur les élèves et même sur les parents d'élèves, pour une forte imputabilité, est élevée.

Le concept de consommateur marginal, mis en avant par Scheneider et al. (2001 :1) pour décrire l'impact qu'exercent un nombre limité de parents d'élèves informés sur la majorité des parents d'élèves non informés, afin d'amener les écoles à améliorer leur pratique, décrit cette réalité. Dans le contexte malien, le comportement de la clientèle privée, qui défraye ses frais scolaires et qui se voit dans l'obligation de fournir des efforts substantiels pour minimiser les coûts de formation, pourrait contaminer celui de la clientèle subventionnée ou étatique. Cette situation créerait les

conditions optimales pour une réussite générale de l'ensemble des élèves inscrits dans les écoles privées.

Les élèves de l'enseignement technique et professionnel sont des individus majeurs sur le plan légal. Les droits et les prérogatives dont les parents d'élève se prévalent indirectement appartiennent en réalité aux élèves eux-mêmes. Pour cette raison, l'imputabilité des élèves et des parents d'élèves sera abordée essentiellement sous l'angle de celle des élèves. À cet égard, les données fournies par les enseignants et celles contenues dans les entrevues des directeurs des études donnent un éclairage sur l'imputabilité des élèves dans le cadre du processus de production scolaire.

Au niveau des professeurs, l'imputabilité des élèves sera captée à partir de la perception qu'ont les enseignants de l'environnement de l'élève et leur perception du climat entretenu par les élèves durant les cours dispensés dans les classes. Au niveau des directeurs des études des écoles, l'imputabilité des élèves sera appréciée à partir de l'analyse de leur discours sur la motivation et l'engagement des élèves au sein des écoles et sur le système de sanctions et de récompenses auxquels ils sont soumis au sein de leurs écoles. Elle sera cernée également à partir de la perception des directeurs des études sur l'absentéisme et les grèves des élèves dans leur école de même que l'implication des parents dans les activités scolaires des écoles.

Nous avons utilisé le néo-institutionnalisme et le *public choice* pour délimiter notre recherche portant sur la comparaison des écoles privées et des écoles publiques de l'enseignement technique et professionnel en matière de réussite scolaire. Pour cadrer notre étude, nous avons formulé deux grandes hypothèses portant respectivement sur l'autonomie des écoles et sur l'imputabilité des acteurs au sein des écoles. Ces deux hypothèses accrédiueraient, toutes deux, la supposée performance des écoles privées par rapport aux écoles publiques. Avant de tester la portée de l'ensemble des

hypothèses ainsi formulées, nous présentons la démarche méthodologique que nous avons mise de l'avant dans le cadre de cette étude.

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Il découle de la recension des écrits que la réussite scolaire est un concept très difficile à approcher. Cette difficulté procède de la multiplicité des acteurs et du sens que chacun d'entre eux se fait de cette réussite scolaire. Elle provient également du caractère très varié des facteurs utilisés par les chercheurs pour en rendre compte. La question de valeur en éducation, les objectifs de l'enseignement, la qualité des expériences éducatives des élèves de même que les facteurs qui forment une bonne école font l'objet de débats contradictoires souvent antagoniques (White et Barber, 1997). Sur les questions de valeur en éducation, les points de vue des praticiens, des parents, des élèves et des décideurs sont si divergents (Sammons, 2001 : 3) qu'il serait prétentieux, de notre part, de faire une recherche en éducation qui puisse requérir l'unanimité non seulement au sein d'une même catégorie d'acteurs mais aussi et surtout entre les différents acteurs du monde scolaire.

La comparaison de la réussite scolaire dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali se heurte à de nombreux défis méthodologiques. Le premier défi renvoie à la difficulté de regrouper dans une même catégorie l'ensemble des écoles publiques et l'ensemble des écoles privées afin de les comparer (Kitaev, 1999 : 90). Au sein de chaque type d'école, les caractéristiques et les spécificités peuvent considérablement varier d'une école à une autre. Le deuxième défi, non moins important, porte sur le problème de la sélection à l'entrée. La clientèle scolaire des écoles privées et des écoles publiques est-elle suffisamment comparable pour qu'on puisse attribuer uniquement les différences de réussite scolaire à l'effet de l'école ? Un autre défi de taille concerne les dotations respectives des écoles en ressources. La variance des résultats constatés est-elle attribuable à des dotations différenciées en ressources ? Même si ce dernier défi a fait l'objet d'un développement empirique important (Greenwald et al. 1996; Fuller, 1990; Fuller et Clarke 1994; Graddy, 2003; Bradley et Taylor, 1998), la nature contradictoire des résultats nous incite à y penser.

La recherche sur la réussite scolaire comparée dans l'enseignement technique et professionnel au Mali se heurte à un autre défi important, soit celui de l'existence des sources nombreuses d'information. Auprès de quel type d'acteurs faut-il recueillir les informations quant on sait que les élèves, les professeurs, les directeurs des études et même les parents représentent des sources valables d'informations ? Faut-il s'intéresser aux recueils d'information auprès d'un seul type d'acteurs ou, au contraire, faut-il plutôt utiliser une approche méthodologique intégrative qui tienne compte de l'ensemble des informations générées à partir de ces sources ?

Pour surmonter ces défis, nous avons opté pour une méthodologie qui privilégie l'emploi d'une démarche, à la fois, quantitative et qualitative afin de répondre aux deux questions fondamentales qui sont à la base de notre recherche et qui en donnent du sens. Dans la recherche en éducation et, plus spécifiquement, dans la recherche en évaluation au croisement desquelles notre recherche se situe, de nombreux auteurs ont appelé de leurs vœux l'emploi d'une méthodologie mixte afin de rendre les conclusions tirées des études, plus robustes (Howe, 1988; Reichardt et Rallis, 1994).

L'approche de type quantitatif se propose, avant tout, de décrire les individus qui sont à la base de notre étude en faisant ressortir la valeur des variables qui leur sont associées. En plus, elle nous permet de déterminer les mesures de tendance centrale (moyenne, écart type, écart à la moyenne, etc.) qui caractérisent nos différents types d'école retenues et nous aide à procéder à leur comparaison par la suite. L'approche de type qualitatif nous permettra de comprendre le discours que les premiers responsables des écoles, à savoir les directeurs des études et les promoteurs, tiennent à l'égard de la réussite scolaire de leurs élèves à l'examen du brevet de technicien. Elle nous aidera aussi à comprendre les différentes prérogatives auxquelles ils sont astreints et les avantages et les marges de manœuvre dont ils jouissent dans le cadre du processus de pilotage de leur école. Finalement, elle nous permettra de vérifier la

portée de certaines informations fournies par les élèves et les enseignants au stade de l'enquête.

La démarche méthodologique privilégie trois stratégies afin de répondre aux questions de fonds qui guident notre étude : l'analyse documentaire, l'administration d'un questionnaire et la conduite d'entretiens guidés. La première stratégie se propose de compiler sur la période d'étude les résultats nationaux et ceux de la ville de Bamako à l'examen du Brevet de technicien première partie dans la filière tertiaire (Secrétariat de direction et Comptabilité) dans le but de les traiter par type ou catégorie d'école. La deuxième stratégie, basée sur l'administration de questionnaires aux élèves admis au BT1 et à leurs professeurs, tente, d'une part, de comprendre les facteurs présents au niveau des élèves et des enseignants qui expliquent la réussite scolaire des élèves dans les différentes écoles et d'autre part d'explorer les variables qui pourraient être à l'origine du différentiel de résultat entre elles. La troisième stratégie, qui consiste à une entrevue guidée auprès des directeurs des études d'écoles, vise essentiellement à isoler les facteurs présents au niveau des écoles qui pourraient expliquer l'écart de résultat entre les écoles et à s'assurer de la conformité des réponses fournies aux questionnaires par les élèves et les enseignants.

Avant d'étudier plus amplement, dans le détail, le contenu de chacune des stratégies que nous avons étudiées, il serait utile pour nous de justifier d'abord l'emploi d'une approche mixte.

4.1 Les raisons d'une méthodologie mixte

La présente recherche vise à rendre compte de la performance des écoles privées comparativement à leurs homologues des écoles publiques dans un premier temps.

Par la suite, elle se propose de renseigner si les différences constatées entre les deux types d'écoles sont imputables à l'effet élève, à l'effet classe ou à l'effet école.

Face à une telle investigation, le chercheur adopte traditionnellement deux types de démarche : une démarche quantitative et une démarche qualitative. La démarche quantitative permet effectivement de répondre aux besoins suscités par la mesure de la performance des écoles en y associant toute une série de variables explicatives. Toutefois, cette démarche s'avère périlleuse lorsqu'il s'agit de rendre compte de certains aspects des différences de nature qualitative (gestion, autonomie, imputabilité, etc.) donc difficilement quantifiables. De même si l'approche qualitative sied pour bien appréhender les éléments de nature qualitative, qui sont associés à l'effet école, elle ne nous permet pas de rendre compte, de façon effective, de la performance scolaire des élèves à l'examen du brevet de technicien, première partie en termes de notes, de scores ou de moyennes et, partant, de celles des écoles et des catégories d'école. Pour mieux cerner la performance des écoles et rendre compte de façon efficace de l'effet école, nous prôtons une démarche méthodologique intégrative qui privilégie l'emploi de chacune de ces approches à des phases spécifiques de notre recherche.

Nous arguons, à la suite d'un certain nombre de chercheurs (Howe 1988; Brewer et Hunter 1989; Reichardt et Pallis, 1994; Tashakkori et Teddlie, 1998, 2002, etc.) que, par delà les conceptions épistémologiques, la bonne méthode est une méthode opérationnelle qui permet de répondre aux questions de recherche. Cette façon de percevoir et de conduire les recherches est d'ailleurs qualifiée par Tashakkori et Teddlie (1998) d'approche pragmatique en ce sens, qu'au delà du clivage traditionnel méthode quantitative versus méthode qualitative de recherche, elle permet de mieux approcher la réalité.

Dans l'approche pragmatique, le chercheur considère la question de recherche, à la fois, plus importante que la méthode qu'il utilise et la vision du monde qui sous-tend cette méthode (Mertens, 2005 : 294). Dans cette perspective, les chercheurs mettent en avant le critère de l'opérationnalité « *what works* » pour déterminer la méthode à utiliser afin de répondre à la question spécifique de recherche (Mertens, 2005 : 294).

Abondant dans le même sens, Tashakkori et Teddlie (1998 : 27) affirment que :

Pragmatists decide what they want to research, guided by their personal value systems; that is, they study what they think is important to study. They then study the topic in a way that is congruent with their value system, including variables and units of analysis that they feel are the most appropriate for finding an answer to their research question. They also conduct their studies in anticipation of results that are congruent with their value system. This explanation of the way in which researchers conduct their research seems to describe the way that researchers in the social and behavioral science actually conduct their studies, especially research that has important social consequences.

Les études à méthodologie mixte, connues également sous le nom d'approches pragmatiques et sur la base desquelles nous avons conduit notre thèse, comprennent toutes celles qui combinent les approches quantitatives et qualitatives dans la méthodologie de recherche d'une étude unique ou d'une étude menée en plusieurs phases (Tashakkori et Teddlie, 1998 : 19). Au-delà de la taxinomie faite par Creswell (1995) qui distingue quatre types d'études à méthodologies mixtes à savoir « *sequential studies* », « *parallel/simultaneous studies* », « *equivalent status designs* », « *dominant-less dominant studies* », Tashakkori et Teddlie (1998 :19) en ajoutent un cinquième, les designs avec l'usage d'approches à niveaux multiples « *designs with multilevel use of approaches* ».

C'est spécifiquement dans cette dernière direction que nous avons orienté notre recherche. L'usage d'une approche à niveaux multiples convient bien pour la recherche en éducation comme la notre. En effet, dans ce genre d'études, les données qui proviennent d'un niveau de l'organisation peuvent être utilisées à bon escient pour engendrer des inférences robustes en rapport avec les comportements des individus et /ou les événements identifiés à un autre niveau. Comme le faisaient remarquer Tashakkori et Teddlie (1998 : 48), à juste titre, en éducation, les données collectées au niveau des élèves sont liées aux attributs des enseignants et aux caractéristiques de l'école. Dans cette logique, nous avons mené une recherche à niveaux multiples au sein de laquelle, les données ont été collectées quantitativement plus spécifiquement au niveau des élèves et des enseignants et qualitativement au niveau des directeurs des études des écoles afin de générer des inférences assez robustes dans notre analyse.

Plusieurs raisons militent en faveur de l'emploi de la méthodologie mixte dans le cadre de la recherche. La méthodologie mixte est d'une très grande importance car elle permet au chercheur de poser et de résoudre des problèmes présents dans le champ complexe de l'éducation où les nombreux acteurs n'ont souvent ni les mêmes attentes et ni les mêmes intérêts face à un programme donné (Tashakkori et Teddlie, 2002). C'est parce que la méthodologie mixte embrasse, à la fois, les techniques quantitatives et qualitatives qu'elle paraît être mieux indiquée pour répondre aux questions qui ne pourraient être répondues autrement (Mertens, 2005 : 293). À cet égard, beaucoup de chercheurs l'utilisent pour accroître leur capacité à tirer des conclusions intéressantes sur les problèmes qui font l'objet d'études (Mertens, 2005 :293). Dans la recherche évaluative au sein de laquelle notre thèse prend corps et qui porte, à la fois, sur l'examen du processus de production scolaire et sur l'appréciation des résultats scolaires, la variété des objectifs à atteindre par l'étude requiert l'emploi d'une variété de méthodes, d'où, le choix de la méthodologie mixte (Reichardt et Cook, 1979 :21).

Dans cette même logique, l'usage de la méthodologie mixte est requis pour les études dont l'envergure est assez large et complexe. À cet égard, la méthodologie mixte contribue à résoudre plusieurs questions de recherche, répondant ainsi aux besoins d'associer plusieurs parties prenantes de l'étude aux conclusions de la recherche (Newman et al. 2002). En outre, en favorisant l'emploi combiné de plusieurs stratégies de recherche dans le cadre d'une même étude, la méthodologie mixte permet au chercheur d'étendre l'envergure et la portée de celle-ci. L'usage de la méthodologie mixte autorise le chercheur à appréhender une image plus juste du comportement et de l'expérience humains. Ce faisant, elle permet de peaufiner notre compréhension et de rencontrer très rapidement les objectifs de la recherche (Morse, 2002 : 189).

L'emploi de la méthodologie mixte permet aux techniques quantitative et qualitative de se renforcer en s'appuyant l'une sur l'autre. Comme le font remarquer Cook et Reichardt (1979: 21):

Each method-type building upon the other. In a fundamental sense, qualitative methods could be defined as techniques of personal understanding, common sense, and introspection whereas quantitative methods could be defined as techniques of counting, scaling, and abstract reasoning... Specially, quantitative knowing must rely on qualitative knowing but in so doing can go beyond it.

Finalement, un des avantages de taille que l'emploi de la méthodologie mixte confère à notre étude réside dans la possibilité pour nous de faire, dans le cadre de notre analyse, de la triangulation. L'usage combiné des méthodes quantitatives et qualitatives permet en définitive de corriger les biais inhérents à l'emploi isolé de chacune des méthodes et confère à l'analyse une portée scientifique et pratique de premier niveau (Cook et al. 1979 : 23). Par conséquent, les techniques qualitatives et quantitatives, employées ensemble de façon appropriée, engendrent des inférences

robustes au niveau de l'analyse, de l'interprétation et des conclusions qu'aucune des techniques, prise individuellement ne peut générer (Feuer et Shavelson, 2002 : 8).

En conclusion, l'emploi de la méthodologie mixte se justifie, en fonction du sujet que nous avons à l'étude, pour des raisons à la fois théoriques et pratiques. Il a permis à l'étude de répondre de façon appropriée aux questions de recherche en déployant une gamme assez diversifiée de stratégies de recherche allant de la recherche documentaire aux interviews des directeurs des études en passant par les questionnaires adressés aux élèves et aux professeurs.

4.2 La stratégie de recherche

Trois types d'analyse ont été déployés dans le cadre de notre recherche. Il s'agit notamment de l'analyse documentaire, de l'administration de questionnaire et de la conduite d'entretiens guidés. Chacune des analyses correspond à des objectifs précis dont l'atteinte permet de compiler des données, qui traitées et analysées, nous autorisent à répondre à notre problématique de recherche.

4.2.1 L'analyse documentaire

Pour mieux cerner les résultats scolaires dans les types d'écoles aux différents examens d'État, il s'est avéré nécessaire de consulter les documents statistiques produits par le Centre national des examens et concours de l'éducation (Division des études de la prospective et de l'évaluation). Le Centre compile chaque année les résultats nationaux aux différents examens et concours qui ont eu lieu dans le pays. Les données fournies par le centre présentent un intérêt du point de vue de l'analyse comparative car elles sont élaborées sur la base d'un même examen comprenant des épreuves identiques administrées à la même date sur l'ensemble du territoire national.

Les données portant sur les résultats scolaires obtenus au Centre national des examens et concours ont été confrontées à celles contenues dans les rapports de fin d'année fournis par les différentes écoles à la Direction de l'enseignement technique et professionnel, afin de s'assurer de leur fiabilité.

Cette méthode de collecte de données contient une certaine objectivité en ce sens qu'elle s'opère en dehors de toute influence du chercheur et réduit considérablement toute possibilité de réaction du sujet à l'opération de mesure (Kelly, 1984 : 296-297). En outre, l'analyse documentaire est un précieux outil pour effectuer des comparaisons, ce qui lui confère une valeur historique de premier niveau (Thiétart et al. 2003 : 251). Puisque notre étude s'étend sur une courte période, l'utilisation de ces statistiques nous a permis d'avoir accès rapidement et à un coût raisonnable à l'essentiel des informations dont nous avons besoin pour les fins de comparaison.

Si les statistiques produites par le ministère nous offre de nombreux avantages, leur utilisation dans le cadre de notre étude soulevait deux problèmes : le format des données et celui de leur signification. En effet, les données produites par le ministère se présentent de façon globale sans distinction entre les écoles privées et les écoles publiques d'une part, et, entre les zones géographiques, le sexe des élèves d'autre part. À cet effet, un travail de conversion s'est avéré nécessaire pour faire correspondre ces données à nos besoins de recherche.

Aussi, on s'est évertué à mettre ces données sous une forme telle qu'il a été possible de les analyser par école, par type d'école, par spécialité et éventuellement par sexe. La pertinence des données renvoie au système de calcul des notes de passage aux examens et partant des taux de réussite des élèves. En effet celui-ci tient compte, pour le brevet de technicien, des notes obtenues en classe par les élèves dans une proportion d'un tiers et des notes obtenues à l'examen dans une proportion de deux tiers. Il en découle que les résultats globaux peuvent être biaisés par les notes de

classe. Pour réduire « l'effet note de classe » résultant des différences dans la façon de noter des enseignants dans les écoles publiques et les écoles privées, nous avons utilisé les résultats scolaires sur la base des seules notes obtenues à l'examen écrit d'État.

4.2.2 L'administration de questionnaires

Nous verrons successivement le type du questionnaire utilisé et la méthode de l'échantillonnage privilégié.

4.2.2.1 Nature du questionnaire

La deuxième analyse, essentiellement basée sur l'utilisation du questionnaire visait à expliquer les similitudes ou les différences de résultat constatées entre les catégories d'écoles. Le questionnaire est un outil de collecte de données primaires bien adapté aux recherches quantitatives car il permet de traiter des grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées (Thiétart, 2003 : 226). Le questionnaire offre des avantages liés à la standardisation et la comparabilité de la mesure, ce qui semblait mieux indiqué pour notre présente recherche. En dernier ressort, le questionnaire permet de préserver l'anonymat des sources des données.

Le questionnaire que nous avons utilisé s'inspire fortement, à la fois, du questionnaire du programme international pour l'évaluation des élèves (PISA) des pays de l'OCDE et de celui mis au point par Ma et Wilkins (2002) pour quantifier les différences individuelles et les effets liés à l'école dans le cadre d'une étude longitudinale sur l'évolution du niveau en science des élèves dans les collèges et les universités aux Etats-Unis d'Amérique. Le questionnaire PISA a fait l'objet d'une utilisation à grande échelle dans l'ensemble et a été élaboré notamment pour comparer la réussite scolaire dans les écoles dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2003 : 15). De même, le

questionnaire utilisé par Ma et Wilkins (2002) a fait l'objet d'une large utilisation et d'une validation à grande échelle aux États-Unis.

Si ces deux questionnaires nous ont inspiré dans l'élaboration de nos instruments de recherche, ils ont fait l'objet d'un ajustement, quant au choix des termes et de la prise en compte des indicateurs de mesure de la catégorie des parents, pour tenir compte des réalités spécifiques du Mali. Le questionnaire destiné aux élèves (annexe 3) cherchait à examiner de près l'origine sociale des élèves soumis aux examens d'État, leur cheminement scolaire, leur motivation, l'appréciation qu'ils font de leur école, de leurs professeurs, de leur direction et de leurs rapports avec les autres élèves ou sur tout autre élément que nous jugerons pertinent pour l'étude.

Le deuxième questionnaire a été adressé aux professeurs (annexe 4). À ce niveau, on a pris en compte le niveau de formation des professeurs, leur expérience dans le corps et dans l'encadrement des classes d'examen et leur niveau de salaire. En plus, on a porté une appréciation sur leur degré de motivation et d'implication dans le projet de l'école, le traitement qu'ils font des élèves, la nature des rapports qu'ils établissent entre eux et avec l'administration scolaire ou tout autre élément que nous estimons important pour notre recherche.

L'administration de ces deux questionnaires nous a permis, d'abord, d'identifier les facteurs qui, au niveau des élèves et des enseignants, expliquent les résultats scolaires. Ensuite, elle nous a aussi permis de sélectionner les facteurs les plus significatifs sur lesquels s'effectuera la comparaison entre les types d'écoles ainsi retenus.

4.2.2.2 La constitution de l'échantillon

Notre recherche s'est déroulée au Mali et plus spécifiquement dans la ville de Bamako. Elle a eu pour cadre les écoles professionnelles publiques et privées. Douze écoles ont été retenues pour les besoins de cette recherche. Il s'agit plus précisément des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique que sont le collège technique moderne de Bamako (CTM), le centre de formation technique de Quinzambougou (CFTQ), l'école spéciale d'enseignement technique (ESET), l'institut des technologies économiques et commerciales de l'hippodrome (ITÉCA), le centre scolaire technique et commercial du Badialan (CSTC) et le Centre Mabilé. Il s'agit également de quatre écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique à savoir le centre de formation technique et professionnel de Torokobougou (CFTP), le centre de formation technique secondaire de Kalabancoura (CFTS), le centre de formation industrielle de Torokorobougou (CFI) et l'école de formation technique industrielle et commerciale de Faladié (EFTIC). Finalement, il s'agit des deux écoles publiques dont l'école centrale pour l'industrie, le commerce et l'administration (ÉCICA) et l'institut de formation Sonni Ali Ber (IFSAB). Le choix de cet échantillon d'écoles n'est pas fortuit et reste fortement conditionné par notre problématique de recherche qui, tout en cherchant à mesurer la performance des écoles, vise à comprendre en quoi les trajectoires suivies par les élèves diffèrent selon les types d'école fréquentés.

Deux types de questionnaires ont été élaborés et adressés à cette fin aux élèves et aux professeurs. Les élèves visés par le questionnaire sont ceux admis aux examens de BT1 au cours de l'année scolaire 2005 et qui se trouvaient en quatrième année durant l'année scolaire 2006, au moment où nous effectuons nos enquêtes. Pour donner du sens à notre comparaison, seuls les élèves des séries tertiaires, séries présentes à grande échelle dans toutes les écoles publiques et privées, et plus spécifiquement

ceux de la filière « comptabilité » et de la filière « secrétariat » sont visés par nos investigations.

Nous avons choisi une méthode d'échantillonnage exhaustive pour le choix des six écoles privées subventionnées reconnues d'utilité et des deux écoles publiques. Cette méthode est possible et très aisée car nous disposons de la liste de tous les élèves et des enseignants visés par l'étude. Elle ne pose pas non plus de problème de représentativité car elle prend en compte tous les élèves admis au BT1 en 2005 au même titre que tous les enseignants ayant enseigné les matières de base dans les dites écoles au cours de la même période.

Pour les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique, le choix a été fait différemment. En effet, il convient de noter que le paysage des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique est constitué de nombreuses écoles. Certaines d'entre elles sont en période de probation, période de cinq ans durant laquelle les écoles doivent faire leur preuve (article 22 de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994). D'autres écoles sont au terme de leur probation mais n'ont pas montré de résultats consistants au cours de la période. Finalement, un groupe d'écoles au nombre de quatre, qui ont une dizaine d'année de vie, montrent des résultats scolaires intéressants durant la période 2000-2005. Il s'agit des écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique. Ces écoles, bien que produisant des résultats intéressants, n'ont pas accédé à la reconnaissance d'utilité publique. Elles constituent le troisième groupe d'écoles retenues dans notre recherche.

L'intérêt de ce choix c'est qu'il prépare le terrain pour tester de façon sévère les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et voire même des écoles publiques. Ici, nous nous trouvons devant une situation paradoxale. Les écoles privées reconnues d'utilité publique, qui se trouvent au stade suprême d'achèvement,

possèdent des résultats scolaires nettement inférieurs à ceux réalisés dans les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique. En plus de montrer le dysfonctionnement de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994, ce choix souligne la nécessité de son évaluation.

En retenant la durée de 10 ans comme critère de choix des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, nous évacuons de l'analyse de nombreuses écoles nouvellement créées. Ces écoles nouvellement créées ne peuvent, en aucun cas, être comparées avec les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et les écoles publiques dont la durée moyenne de vie est de 20 ans et de 23 ans respectivement. En retenant aussi le critère de performance, nous entendons éliminer de notre étude toutes les écoles qui ne devraient pas exister normalement selon la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994, compte tenu de leur piètre performance.

Comme on le voit, ce choix constitue un test pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. À notre avis, il ne biaise pas les résultats dans la mesure où on ne retient dans l'analyse que les écoles dont l'existence se justifie au regard de la loi qui encadre leur fonctionnement.

Le choix de la ville de Bamako s'explique par des raisons pratiques et méthodologiques. Sur le plan méthodologique, nous entendons annuler autant que possible l'effet de sélection de nos analyses et partant le problème d'hétérogénéité de nos sujets. En effet, au Mali comme dans la plupart des pays en voie de développement, il existe d'énormes disparités entre les villes et les campagnes d'une part et, d'autre part, entre la capitale administrative et économique et les régions. Sur le plan pratique, avec des ressources limitées et des délais impartis relativement courts, nous entendons mener nos investigations sur des catégories d'écoles précises opérant dans la même localité afin de parvenir à des conclusions assez robustes.

Le choix de l'année 2005 s'explique par des raisons essentiellement méthodologiques. Nous estimons que dix ans constituent un délai suffisant pour mesurer les effets de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé au Mali. L'année 2005 correspond à la dixième année de mise en œuvre de cette loi. En outre, notre recherche sur le terrain a eu lieu en 2006. Durant cette année, les élèves qui ont passé le BT1 en 2005 se trouvaient tous sur le banc des écoles en classe supérieure, de telle sorte qu'il était possible de leur administrer nos questionnaires. Ceux ayant passé le BT1 antérieurement avaient majoritairement achevé leur formation, ce qui rendait problématique toute collecte de données auprès d'eux.

La construction d'un questionnaire pour une recherche quantitative passe obligatoirement par l'élaboration d'un instrument de mesure. Les différents types d'échelle de mesure (nominale, ordinale ou cardinale) ont été utilisés. Nous avons utilisé les questions fermées et ouvertes, pour la collecte d'informations relatives à la biographie, à l'origine sociale, au parcours éducatif des élèves, des enseignants de même que des membres de l'administration scolaire. En plus, nous avons utilisé les systèmes de mesure de Likert pour apprécier les dimensions organisationnelles, institutionnelles de même que le climat au sein de l'école. Ces mesures se distribuent selon l'échelle de valeur suivante 1 pas du tout; 2 très peu; 3 un peu; 4 moyennement; 5 assez; 6 fortement; 7 très fortement. Ils permettent également d'apprécier la fréquence d'apparition des phénomènes suivant la codification suivante : 1 jamais; 2 parfois; 3 souvent; 4 très souvent; 5 toujours.

En somme, l'emploi du questionnaire nous a permis de collecter des informations détaillées sur les caractéristiques et les spécificités de l'école, d'obtenir des données sur les élèves, les enseignants et les membres de l'administration scolaire de l'école et cela dans un temps assez raisonnable. Toutefois, l'emploi du questionnaire, en général, n'est pas exempt de reproches. Le questionnaire se prête difficilement à la

flexibilité de la recherche en ce sens que lorsque la phase d'administration est engagée, il n'est plus possible de revenir en arrière. En outre, la standardisation de la mesure présente une limite à cause surtout du caractère sommaire des données recueillies (Thiétart, 2003 : 232). Les limites de cet instrument de collecte des données ont été, par ailleurs, surmontées grâce à l'emploi d'entretiens structurés que nous avons conduits auprès des directeurs des études des écoles.

4.2.3 L'entretien structuré

Plusieurs caractéristiques inhérentes à l'organisation scolaire se prêtent difficilement à la quantification. Il s'agit notamment de l'autonomie dont disposent les directeurs des études des écoles de même que l'imputabilité de chacun des acteurs dans le cadre de la production scolaire vis-à-vis des résultats scolaires des élèves. Cet entretien structuré visait particulièrement, à partir du discours des responsables d'écoles, à essayer de comprendre tout un ensemble d'éléments qualitatifs qui donne du sens aux données quantitatives recueillies lors de l'enquête afin de jeter les bases d'une comparaison entre nos écoles.

Cet entretien structuré ou guidé (annexe 5) a été conduit auprès de directeurs des études des écoles retenues. Ces derniers constituent la cheville ouvrière des établissements. Ils sont chargés, entre autres, de l'organisation matérielle et pédagogique des cours, de la répartition des élèves dans les classes et de l'affectation des heures de cours aux professeurs. À cet effet, nous estimons que les données tirées de leur entretien constituent une source d'information de premier choix.

L'entretien structuré permet au chercheur d'amener l'interlocuteur à se focaliser sur des éléments jugés importants pour lui. Il constitue un outil privilégié pour collecter des informations de premier choix sur les structures et le fonctionnement d'un

groupe, d'une institution ou d'une formation sociale donnée (Poupart et al. 1997 : 181). Le second avantage que l'entretien structuré apporte à notre analyse est son efficacité incontestable à rendre compte du point de vue des acteurs. À cet égard, l'entrevue des directeurs des études visait à mieux comprendre leurs perceptions, impressions et expériences d'une part et, d'autre part, à mieux donner du sens aux réponses fournies aux questionnaires par les autres acteurs que sont les élèves et les professeurs.

4.3 Les raisons du choix d'une approche à niveaux multiples

Notre thèse consiste à faire comprendre que la réussite scolaire des élèves, qui est fonction des variables liées conjointement à l'élève, à la classe dans laquelle il étudie et à l'école qu'il fréquente, est différente selon que celui-ci fréquente une école professionnelle publique ou privée au Mali. Nous entendons démontrer que la différence dans la réussite scolaire relativement au type d'école fréquenté repose sur les variables liées à l'organisation même de l'école. En effet, selon nos hypothèses, la nature différente de l'autonomie dont jouissent les directeurs des études des différents types d'école et le niveau différent d'imputabilité des acteurs intervenant dans ces écoles constituent les éléments clés explicatifs de la réussite scolaire différenciée des écoles.

Puisque nous avons opté pour un design avec une utilisation d'approche à niveaux multiples combinant à la fois des techniques quantitatives et qualitatives, nous expliquons les raisons méthodologiques du choix d'une telle perspective. Par la suite, nous élucidons la technique statistique privilégiée pour faire ressortir les principaux résultats statistiques attendus aux deux premiers niveaux. Finalement, nous complétons l'analyse grâce au recours à des données qualitatives découlant des entrevues effectuées au troisième niveau auprès des directeurs des études.

4.3.1 Utilisation d'approche à niveaux multiples

Les modèles traditionnels d'évaluation de l'efficacité des écoles (Coleman et al. 1966; Jencks et al. 1972; Rutter et al. 1979; Frank, 1998) ont mis essentiellement l'accent sur les relations entre les variables liées aux élèves et les résultats scolaires, ignorant par conséquent la contribution intrinsèque de l'école à la réalisation de ces résultats (Goldstein, 1997 : 7). Cette démarche méthodologique soulève deux types de problèmes : la faiblesse des inférences statistiques qui en découlent et la négligence de « l'effet école » dans le processus d'évaluation des résultats des élèves. Le défi méthodologique, auquel l'on se soumet, consiste à mettre à jour une méthode qui permet de prendre en compte conjointement les facteurs liés aux élèves, aux enseignants et ceux intrinsèquement liés aux écoles dans l'appréciation des résultats scolaires des élèves afin de les comparer sur des bases plus justes et plus complètes.

Ce défi devrait normalement être surmonté grâce à l'emploi des méthodes statistiques à plusieurs niveaux. Dans la recherche en éducation, il est généralement admis que la mise au point d'une approche quantitative satisfaisante d'évaluation de l'efficacité de l'école requiert le déploiement des techniques d'analyse à plusieurs niveaux (Goldstein, 1997 : 7). Sur le plan conceptuel, méthodologique et statistique, l'analyse multiniveau se distingue des méthodes traditionnelles développées jusqu'ici en ce sens qu'elle permet de prendre en compte la contribution de chacun des niveaux à l'explication d'un phénomène donné (Gauvin et Dassa, 2004 : 188).

4.3.1.1 Problèmes pratiques et méthodologiques liés à l'analyse multiniveau

L'emploi de l'analyse multiniveau dans cette thèse s'est heurté à des problèmes d'ordre pratique et méthodologique. En effet, les réalités du terrain ne nous permettaient pas de mettre en branle cette analyse statistique quantitative multiniveau.

En outre, les objectifs que nous poursuivions dans cette thèse et qui passaient par la comparaison des écoles publiques et privées sont difficilement conciliables avec l'emploi de l'analyse multiniveau.

Dans l'analyse multiniveau, la taille de l'échantillon permettant d'évaluer le nombre de variables indépendantes pouvant être estimées simultanément est le nombre d'observations pour le niveau supérieur de la hiérarchie des données. Il s'agit des écoles dans notre étude. L'utilisation de l'analyse multiniveau dans notre étude aurait nécessité un nombre plus élevé d'écoles que nous en avons pour que les conclusions issues puissent être suffisamment robustes. Dans l'analyse statistique multiniveau, le ratio minimal est de cinq observations par variable indépendante, l'idéal se situant entre 10 et 20. Si nous voulons avoir 10 variables au niveau des écoles, il faudrait que le nombre minimal d'écoles à retenir soit 50, l'idéal se situant entre 100 et 200. C'est pourquoi, les spécialistes appellent à la prudence voire à l'abandon au cas où les données sont hiérarchiques et le nombre d'observations (n) de niveau supérieur est inférieur à 30 (Marchand, 2005 : 32).

Sur le plan pratique, la durée trop courte de notre recherche sur le terrain (quatre mois) de même que l'insuffisance des ressources allouées à cette fin ne permettaient pas d'augmenter le nombre de nos observations et, partant, la taille de notre échantillon rendant, par la même occasion, très problématique la mise en œuvre de cette analyse multiniveau. Mieux encore, sur le plan méthodologique, l'objectif précis d'évaluation de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 à partir de l'examen de la performance des écoles privées subventionnées et des écoles publiques est incompatible avec l'augmentation du nombre des écoles.

4.3.1.2 Avantages liés à l'emploi de l'approche à niveaux multiples

Ainsi donc, à l'analyse statistique multiniveau, nous avons substitué une analyse qui prône l'utilisation de l'approche à niveaux multiples pour les fins de notre recherche. Concrètement, elle a consisté à mener une analyse quantitative à l'échelle des élèves et des enseignants puis à compléter celle-ci par une analyse qualitative des discours de directeurs des études des différentes écoles.

La production scolaire est un processus complexe car les professeurs, les administrateurs et les élèves qui y sont impliqués opèrent dans des contextes sociaux divers (Frank, 1998 : 1). Ces contextes sont divers car ils sont définis à des niveaux différents. Les élèves décrits par des notes, un statut social, un âge sont regroupés dans des classes. Les classes, à leur tour, caractérisées par les observations propres (taille, composition, etc.), ou selon les caractéristiques intrinsèques des enseignants constituent une école. De même, les écoles sont caractérisées, entre autres, par leur composition sociale, le climat social, le leadership du principal, le niveau d'organisation et les arrangements institutionnels. Ceux-ci définissent le type d'école public ou privé, bon ou mauvais. L'approche à niveaux multiples décrit, tente de comprendre, interprète et même explique le comportement et les caractéristiques de chacun des acteurs. À l'aide des stratégies appropriées de recherche combinant l'utilisation du questionnaire aux deux premiers niveaux et de l'entrevue structurée au troisième niveau, elle constitue un outil privilégié d'investigation dans cette étude.

L'utilisation de l'approche à niveaux multiples procure des avantages certains et indéniables à notre recherche. Elle permet de prendre en compte le problème immanent de la multiplicité de sources d'information en matière de recherche en éducation en intégrant les différentes données issues des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants et celles collectées lors des entrevues conduites auprès des responsables des écoles en général et des directeurs des études d'écoles en particulier.

En outre, elle nous aide à comprendre comment les différences individuelles constatées au niveau des résultats scolaires des élèves au BT1 peuvent être liées à des différences de qualification, de motivation et d'engagement des enseignants et des élèves qui, elles-mêmes restent fortement tributaires des caractéristiques intrinsèques des écoles. À ce niveau, elle nous permet soit de confirmer des informations recueillies à un niveau inférieur de l'analyse en les mettant en parallèle avec des données collectées au niveau supérieur, soit de relever les incohérences, ce qui en soit est très enrichissant pour notre recherche.

Finalement, en autorisant à la fois la collecte, le traitement, l'analyse et l'interprétation des données quantitatives et qualitatives provenant d'unités d'analyse diversifiées et complémentaires (élèves, professeurs, directeurs des études) dans le cadre du processus de la production scolaire, l'utilisation de l'approche à niveaux multiples, à bon escient, génère des résultats qui sont sensés refléter les préoccupations des diverses parties prenantes. Par conséquent, les conclusions qui sont susceptibles d'être dégagées de telles analyses auront des portées très pratiques car s'inspirant des réalités et des vécus des acteurs. Elles sont également susceptibles d'être partagées par les nombreux acteurs.

Il nous paraît opportun, à ce stade-ci, de spécifier, dans le détail les outils statistiques et les techniques d'analyse qualitatives qui sous-tendent l'approche à niveaux multiples. Sur le plan quantitatif, nous avons utilisé la statistique descriptive, l'analyse univariée de la variance (ANOVA) et l'analyse multivariée de régression tandis que sur le plan qualitatif nous avons procédé à une analyse du contenu des entrevues des directeurs des études des écoles.

4.3.2 Utilisation des techniques statistiques et qualitatives

Dans notre recherche, nous tentons de comprendre les écarts dans la réussite scolaire des élèves selon qu'ils fréquentent les écoles professionnelles publiques ou privées au Mali. À cet égard, nous menons nos investigations aux trois niveaux de la chaîne de production scolaire : les élèves, les enseignants et les directeurs des études des écoles. Au premier niveau de nos investigations, nous avons recouru exclusivement aux techniques statistiques grâce au déploiement de la statistique descriptive et de l'analyse multivariée de régression. Au deuxième niveau, c'est-à-dire celui des professeurs, une analyse statistique descriptive et une ANOVA devraient permettre de mesurer les caractéristiques reliées à ceux-ci. Au troisième niveau, celui des directeurs des études, l'entretien structuré visait à trouver les liens entre les variables significatives retenues au niveau 1 et 2 et certaines caractéristiques intrinsèques des écoles.

4.3.2.1 Niveau 1 : la statistique descriptive et l'analyse de régression

Au niveau des élèves, le nombre élevé d'éléments statistiques dont nous avons disposé permet de mener à bon escient à la fois une analyse descriptive complète mais aussi une analyse de la régression. L'analyse descriptive tente de décrire ou d'indiquer les caractéristiques ou valeurs communes à chacune de nos catégories d'écoles. Elle permet également, à ce niveau, de compiler les données sur les élèves résumées ou regroupées sur une seule variable et facilite ainsi des comparaisons.

L'analyse descriptive avait plusieurs finalités. Elle visait, dans un premier temps, à calculer et à caractériser la valeur de l'ensemble des variables qui sont associées aux élèves et cela par type d'écoles. Dans un second temps, elle visait à mettre en évidence, et surtout pour les variables quantitatives, les différentes mesures de

tendance centrale que sont les moyennes, les variances, les écarts types. Sur la base des informations fournies au niveau de la statistique descriptive, une comparaison préliminaire a été menée entre les écoles et les différents types d'école afin de montrer l'envergure des différences entre eux.

Puisque notre étude est de nature comparative, le type de régression que nous avons mis de l'avant est de type *dummy variables regression* (en abrégé DVR) ou la régression sur les variables fictives. Par cette régression, nous cherchions à apprécier, à la fois, les valeurs des variables dépendantes et indépendantes des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et celles non reconnues d'utilité publique comparativement à celles des écoles publiques considérées ainsi comme écoles de référence. Ce type de régression permet également, par la suite, de renseigner sur les variables explicatives de la réussite scolaire dans chacun des types d'école. Il permettra de renseigner sur l'effet comparé des variables indépendantes sur les scores obtenus par les élèves aux épreuves écrites de BT1 de 2005 dans nos différents types d'école.

4.3.2.2 Niveau 2 : la statistique descriptive et l'ANOVA

Le niveau 2 de l'étude concerne spécifiquement les enseignants interrogés sur la base d'un questionnaire qui leur a été soumis. Pour le traitement des données collectées à ce niveau d'analyse, on a utilisé les techniques liées uniquement à la statistique descriptive et à l'ANOVA. La technique descriptive permet de dégager pour l'ensemble des variables retenues au niveau des professeurs, les mesures de tendance centrale par type d'écoles. Par la suite, l'ANOVA nous a permis de procéder à la comparaison directe des valeurs de ces variables par type d'écoles. Ainsi, elle nous a permis d'identifier, pour chaque cas, les différences significatives entre les variables à l'étude par type d'école.

Les variables pour lesquelles les différences significatives ont été constatées entre les écoles ont servi d'éléments à l'aide desquels nous avons approfondi notre comparaison sur la base des hypothèses émises. Un classement a été fait suivant la valeur de ces variables par type d'école qu'on a associé, par la suite, à la performance scolaire réalisée dans chaque type d'école.

4.3.2.3 Niveau 3 : le traitement du contenu de l'entretien structuré

Le contenu de chaque entretien a été divisé en thèmes, puis classé dans des catégories définies en fonction de l'objet de recherche. Ainsi, dans cette classification thématique, des phrases et des groupes de phrases se rapportant aux caractéristiques générales de chaque école, à l'autonomie de son directeur des études et à l'imputabilité des acteurs ont été examinés.

Un regroupement a été fait selon le type d'école, notamment les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, les écoles publiques et les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique dans un premier temps. Ce regroupement a permis de dégager les similarités et les différences au sein de chaque type d'école. Par la suite, les données issues de chaque type d'école ont été contrastées avec celles obtenues dans les autres types d'école respectifs.

Nous avons mené une analyse quantitative des données collectées. Elle a consisté à compter, pour chaque thème mis en avant, les types de réponse puis à dégager leur fréquence. Concrètement, au sein de chaque type d'école, on a compté le type de réponses pour chacun des éléments en relation avec chaque thème abordé en vue d'en déduire son importance avant de conduire les comparaisons. Cette démarche nous a permis, en fonction des types de réponses obtenues, de dégager les particularités propres à chaque type d'école.

4.4 Modèles d'analyse

La réussite scolaire dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali est la résultante de la conjonction de plusieurs variables associées aux acteurs impliqués dans le processus de la production scolaire que sont les élèves, le personnel enseignant et non enseignant, le directeur des études et le personnel administratif. Concrètement, le statut social de l'élève, les caractéristiques propres aux enseignants (niveau de diplôme, expérience professionnelle, motivation), le leadership du directeur des études des écoles, qui s'apprécie à travers l'organisation de la production scolaire, sont autant d'éléments qui pourraient exercer un impact sur la réussite scolaire. Avant de mettre en évidence la stratégie destinée à faire comprendre l'impact de chacun des éléments sur la réussite scolaire des élèves et conséquemment sur la trajectoire des élèves selon qu'ils opèrent dans l'enseignement public ou privé, une définition plus fine de chacune des variables à l'étude s'impose en priorité.

4.4.1 La variable dépendante

Dans les lignes suivantes, nous précisons la nature de la variable dépendante que nous avons retenue dans notre thèse. Par la suite, nous soulignons l'intérêt que revêt le choix de cette variable dans l'appréciation de la performance de nos écoles.

4.4.1.1 La nature de la variable dépendante

La variable dépendante à l'étude que nous cherchions à expliquer dans cette thèse est la réussite scolaire des élèves et plus spécifiquement les résultats scolaires des élèves à l'examen du brevet de technicien première partie, plus connu sous le nom de BT1. L'enseignement technique offre deux filières de formations : la filière industrielle et la filière tertiaire. La filière tertiaire accueille la majorité des élèves inscrits aux

différents examens d'État de l'enseignement technique soit un peu plus de 70% des candidats inscrits au BT1. Cette filière, à la différence de la filière industrielle, est enseignée aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques de l'enseignement technique et professionnel.

Sur le plan individuel, l'élève de l'enseignement technique et professionnel qui aura obtenu une moyenne générale au moins égale à 10/20 soit 50% est déclaré admis à l'issu des épreuves du BT1. La moyenne générale de l'élève est influencée par la moyenne de classe dans une proportion de 1/3. Cette moyenne de classe, elle-même, subit l'impact des pratiques locales en matière d'évaluation. C'est pourquoi, nous avons utilisé la moyenne aux épreuves écrites du BT1 comme indicateur de la performance de l'élève. À l'échelle de l'école, la performance peut s'apprécier également à travers les taux de réussites aux différents examens d'État. Ces derniers, exprimant le rapport entre le nombre d'élèves admis et le nombre d'élèves effectivement présentés aux examens, donnent un indice du travail effectué par l'école durant l'année scolaire.

L'utilisation du taux de réussite et de la moyenne à l'écrit des élèves à l'examen du brevet de technicien, première partie comme indicateur de la performance des écoles professionnelles, en dépit des limites qu'elle engendre, se justifie et offre à notre analyse de très nombreux avantages.

4.4.1.2 Les limites et les avantages associés à l'utilisation de ces variables

L'utilisation de la moyenne à l'écrit et du taux de réussite à l'examen soulève un certain nombre de problèmes. Tout d'abord, le critère est assez réducteur en ce sens qu'il n'incorpore pas dans la fonction de production scolaire, l'enseignement dispensé à certains élèves qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas eu la chance de réussir

l'examen. Une autre limite, non moins importante que comporte l'utilisation de cet indicateur, résulte de la non prise en compte des résultats obtenus dans les autres classes qui constituent l'école à savoir la 1^{ère} année, la 2^{ème} année, 4^{ème} année de formation en brevet de technicien. En outre, le brevet de technicien, 1^{ère} partie, ne couronne pas la fin de la formation. Celle-ci est sanctionnée par le brevet de technicien 2^{ème} partie. Par conséquent, il aurait été judicieux de faire l'analyse avec les résultats du BT2, mais nous avons vu que pour des raisons méthodologiques, cette démarche était très périlleuse.

Toutefois, l'emploi des résultats notamment celui des tests standardisés, pour mesurer la performance des écoles n'est pas dénué de tout fondement. Pscharopoulos et Woodhall (1988 : 251) remarquent à juste titre que « *ceux-ci peuvent être utilisés directement comme mesure des performances où ils peuvent être utilisés indirectement pour déterminer d'autres indicateurs* ». Kellaghan et Madus (2003 : 577) faisaient remarquer également que les examens externes, conçus, administrés et contrôlés directement par les autorités scolaires locales, occupent un rôle central dans le dispositif d'évaluation des élèves dans de nombreux pays.

Les examens nationaux qui font office de tests standardisés possèdent six caractéristiques essentielles qui soulignent leur importance et qui permettent, par ailleurs, de les retenir judicieusement dans les comparaisons entre les écoles de même nature d'une part et d'autre part entre les types différents d'école (Kellaghan et Madus, 2003 : 577-581; Eckstein et Noah, 1993; Keeves, 1994). Tout d'abord, les examens nationaux, en l'occurrence le BT1 dans notre cas d'espèce, sont conçus et contrôlés par une agence externe aux écoles auxquelles les élèves relèvent (Kellaghan et Madus 2003 : 577), ce qui leur confère une crédibilité. En outre, ce sont les agences nationales qui administrent et corrigent les sujets d'examens, qui assurent l'égalité des élèves, qu'ils soient issus des écoles publiques ou des écoles privées (Kellaghan et Madus 2003 : 577). En plus, les examens nationaux portent sur des

programmes d'enseignement qui sont soumis par le ministère et dispensés dans les écoles (Kellaghan et Madus 2003 : 577). À cet égard, ils permettent au ministère de contrôler ce qui se fait dans les écoles et de renseigner également les efforts fournis par les élèves dans la couverture des programmes.

Le quatrième élément qui accrédite la thèse de l'importance des examens nationaux procède de l'idée selon laquelle ils portent sur des tests communs dans lesquels les candidats, n'ayant ni accès aux livres, ni aux cahiers ni aux autres matériels didactiques, sont mis en situation dans des contextes identiques (Kellaghan et Maudaus (2003 : 578). Ils décrivent objectivement les aptitudes des élèves sur l'ensemble du territoire à un moment donné. Le cinquième élément qui souligne l'importance des examens nationaux découle aussi du rôle qu'ils remplissent : le rôle de la certification des apprentissages des élèves à la fin de leur formation, le rôle d'attribution de droit (droit à l'admission au sein des professions, droit de faire certaines études), le rôle de motivation des élèves (Kellaghan et Maudaus 2003 : 578). Finalement, les examens nationaux ont l'avantage d'éclairer le public non seulement sur le contenu des épreuves mais aussi et surtout sur les résultats scolaires. Ils constituent, entre les mains du public, un outil précieux qui lui permet de juger de l'imputabilité, de l'efficacité et de la qualité des écoles prises individuellement et partant du système éducatif en général (Kellaghan et Maudaus 2003 : 578).

Pour toutes ces raisons, l'utilisation des résultats scolaires issus des examens nationaux s'avère nécessaire pour juger de la réussite des élèves, de la performance des écoles et permet, par conséquent et à juste titre, de jeter les bases d'une comparaison judicieuse de la qualité des services fournis dans les écoles professionnelles publiques et privées au Mali.

4.4.2 Les variables indépendantes

La réussite scolaire dans les établissements d'enseignement technique et professionnel dépend d'une multitude de facteurs : le statut social des élèves, leur habilité propre, l'expérience et la motivation des professeurs, l'atmosphère et le climat qui prévalent à l'école. Notre thèse tente d'isoler, à la lumière de ces facteurs, ceux qui semblent jouer un rôle de premier plan dans l'explication de la différence de performance entre les trois types d'école. Pour donner du sens à notre étude, nous avons été amené à identifier trois niveaux à partir desquels les principales variables pouvaient faire l'objet d'un regroupement et engendrer un meilleur éclairage sur la performance des écoles : il s'agit des variables liées à l'élève, les variables se rapportant aux enseignants et les éléments contenus dans les entrevues des directeurs des études.

4.4.2.1 Les variables au niveau « élèves »

Le premier groupe de variables indépendantes à partir duquel nous avons tenté d'expliquer la réussite scolaire des élèves dans les écoles professionnelles publiques et privées se rapporte à une série d'éléments associés aux élèves. Il s'agit essentiellement des variables démographiques et économiques et des variables académiques. En effet, le sexe et l'âge des élèves peuvent avoir un impact sur leur réussite. Aussi, à travers notre analyse, nous nous sommes évertué à vérifier si la distribution de la clientèle scolaire dans nos différents types d'école est faite de façon indiscriminée en fonction du sexe, de l'âge et des parcours scolaires des élèves.

En outre, selon l'origine socioprofessionnelle des élèves, la performance des élèves pourrait varier considérablement. Aussi, avons-nous pris en compte la catégorie socioprofessionnelle des parents afin d'apprécier son impact sur la réussite scolaire

des élèves aux examens écrits de BT1. En outre, dans le but de s'assurer de l'éventualité d'existence ou non des biais dans la sélection de la clientèle scolaire des écoles professionnelles publiques et privées, une prise en compte du parcours scolaire antérieur des élèves à l'école fondamentale s'imposait. Finalement on s'est intéressé à la perception des élèves du leadership du directeur des études, celle qu'ils ont des enseignants et celle qu'ils ont vis-à-vis de leur école.

4.4.2.2 Les variables au niveau « enseignants »

À ce niveau, trois groupes de variables vont requérir notre attention. Il s'agit des variables directement liées aux professeurs, des variables liées à leur perception de l'autonomie dont jouissent les responsables de leurs écoles et de celles se rapportant à leur perception de l'imputabilité des principaux acteurs du milieu scolaire.

Les variables directement liées aux enseignants se rapportent à leur âge, leur expérience et leur niveau académique. En effet, l'âge des enseignants, leur expérience professionnelle et leur niveau de formation pourraient avoir un impact sur la réussite scolaire de leurs élèves. En outre, le deuxième jeu de variables, tiré des données des enseignants, concerne la perception de ceux-ci du degré d'autonomie dont jouit le directeur des études en tant que dirigeant et gestionnaire des écoles. Finalement, le troisième jeu de variables que nous associons aux enseignants porte sur la perception qu'ils ont de leur propre imputabilité, de celle de leurs élèves et de celle de leur directeur des études.

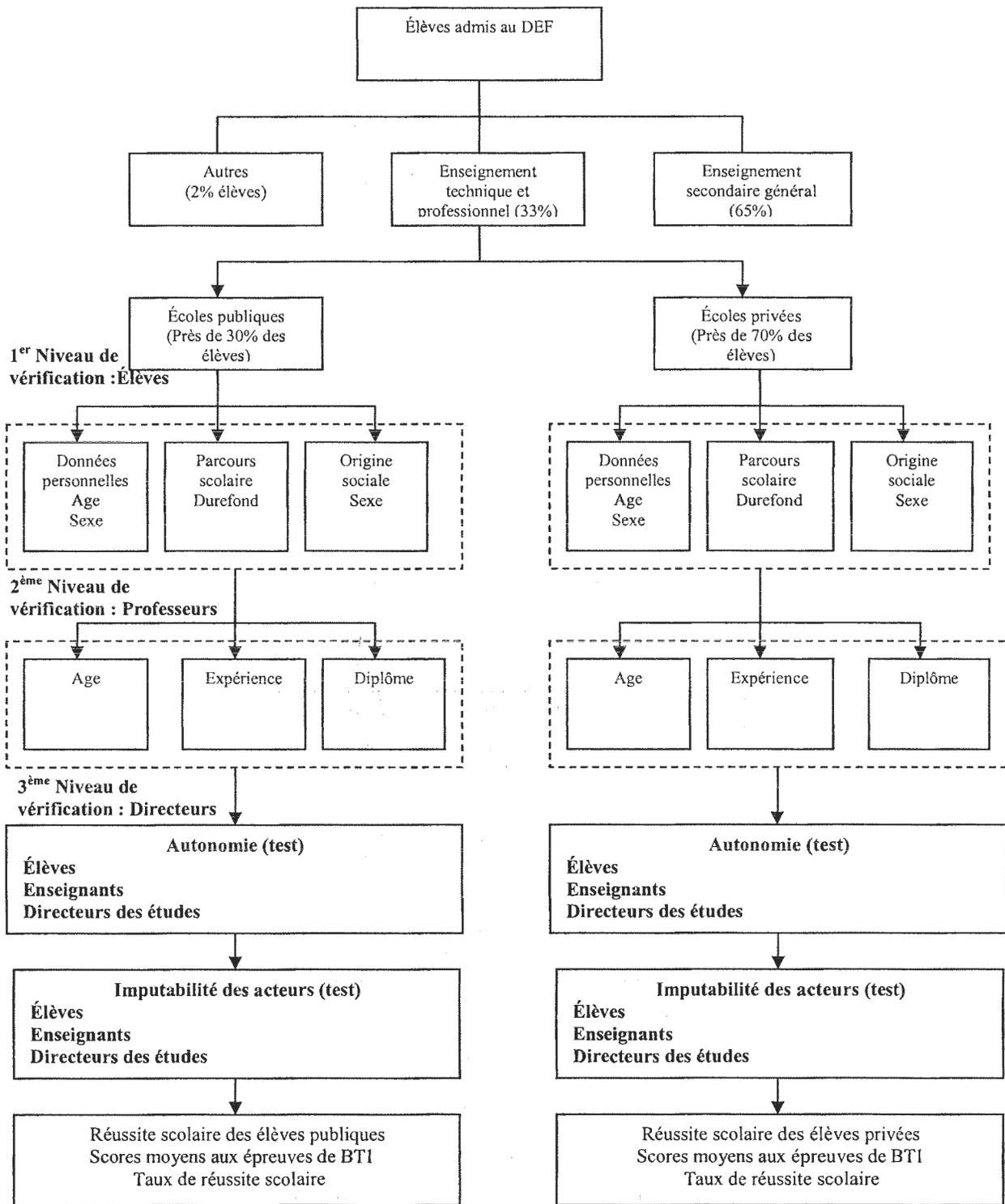
4.4.2.3 Les variables au niveau « directeurs des études »

Le troisième groupe d'éléments, servant à étudier la performance dans les écoles professionnelles publiques et privées, découlent de nos entrevues avec les directeurs

des études. Ces éléments, qui portent sur six thèmes, ont été regroupés en trois grandes catégories pour mieux répondre aux besoins de notre analyse : les caractéristiques générales de l'école, les éléments liés à l'autonomie des responsables des écoles et à l'imputabilité des acteurs du monde scolaire.

Les caractéristiques générales de l'école traitent des données personnelles sur le directeur des études, l'historique de l'école, l'effectif scolaire, la nature et le statut de l'école de même que le type d'école. Le deuxième groupe d'éléments d'explication porte sur l'autonomie dont ils jouissent dans la gestion et l'administration de leur école. Il traite spécifiquement de la perception qu'ils ont de l'impact de cette autonomie sur les objectifs de l'école, sur l'observation et l'application des règles formelles et informelles et sur le niveau de coopération et de coopération au sein des écoles. Le troisième groupe d'éléments d'explication porte sur la perception qu'ont les directeurs des études de l'imputabilité des principaux acteurs de l'école. Il s'agit de la perception qu'ils ont de leur propre imputabilité, de l'imputabilité des professeurs et de celle de leurs élèves.

Notre modèle complet d'analyse se résume dans le schéma ci-dessous :



Modèle d'analyse de la réussite scolaire comparée

4.5 Validation des instruments

Les questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants que nous avons utilisés pour les fins de notre thèse ont fait l'objet d'un processus de validation externe et interne. Dans un premier temps, les questionnaires élaborés ont été soumis aux critiques du comité de thèse, du club de doctorat et à l'appréciation des professeurs de l'École nationale d'administration du Mali. Dans un second temps, nous avons procédé à l'analyse préliminaire des questionnaires des élèves et des enseignants sur un échantillon réduit de 70 élèves et de 42 enseignants du centre d'enseignement technique et professionnel. Cette démarche a permis de mesurer la pertinence des concepts utilisés et de corriger les erreurs d'interprétation. Par la suite, nous avons procédé à l'analyse de la consistance interne des éléments des différentes échelles.

4.5.1 L'analyse de la consistance interne du questionnaire élèves

Le questionnaire des élèves avait pour objectif de comprendre et de mesurer les dimensions liées aux caractéristiques familiales de l'élève, à ses caractéristiques personnelles et aux perceptions qu'il se fait d'une part de son enseignant et d'autre part, des directeurs des études qui travaillent dans leur école respective. Certaines dimensions font l'objet d'une mesure simple à l'aide d'un élément (âge, le parcours de l'élève à l'école fondamentale, la moyenne de classe de l'élève, la moyenne à l'écrit ou la moyenne à l'admission). D'autres, par contre, nécessitent la constitution de variables composites à partir de plusieurs éléments (la catégorie des parents, le leadership des professeurs, la perception des élèves de l'intérêt des enseignants pour leurs écoles, la perception des élèves de la motivation des professeurs). Pour ces variables composites, à travers l'étude de la consistance interne, on vise à s'assurer que les éléments utilisés pour rendre compte d'un phénomène donné mesurent effectivement le même phénomène.

L'alpha de Cronbach qui aide à apprécier la consistance interne des variables que nous entendions mesurer a été calculé pour les variables composites. Ainsi, ces coefficients pour le questionnaire des élèves sont respectivement pour les variables *leaders inntprof*, *mormotiv*, *objectifs*, *ressources* 0,8912; 0,8373; 0,9064; 0,8596 et 0,6107. Les différents éléments utilisés pour rendre compte de chacune des variables à l'étude mesurent effectivement les variables en question. C'est pourquoi ils sont fortement corrélés. L'alpha de Cronbach est compris entre 0,6 et 0,8, c'est-à-dire au-dessus de la limite supérieure de 0,6 jugée acceptable pour conduire une analyse pertinente selon Evrard et al (2000) et Nunnally (1978). À cet égard, nous déduisons que le questionnaire utilisé pour les fins de notre analyse était suffisamment fiable pour mener nos investigations dans le cadre de cette présente thèse.

4.5.2 L'analyse de la consistance interne du questionnaire enseignant

A la différence du questionnaire des élèves, le questionnaire des enseignants comporte de nombreuses variables composites. Avant de mener toute analyse à ce niveau, il importait, avant tout, de s'assurer que les éléments qui composent chacune des variables retenues permettent d'apprécier les dimensions que nous entendions mesurer. Pour ce faire, il convenait de calculer les différents coefficients Alpha de Cronbach associés à chacune des variables qui apparaissent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Résultats des tests de fiabilité des données enseignants

Variables	Éléments	Alpha de Cronbach
EXPROF : Expérience professionnelle des professeurs	4, 5, 8 _a	$\lambda=0,7273$
MATECOLE : Perception des enseignants de la disponibilité des ressources matérielles à l'école	11 _a , 11 _b , 11 _d	$\lambda=0,7695$
LEADERS : Perception des enseignants du leadership du directeur des études	12 _a , 12 _b , 12 _c , 12 _d , 12 _e , 12 _f , 12 _g , 12 _h , 12 _i	$\lambda=0,8912$
ENVÉCOLE : Perception des enseignants de l'environnement académique de l'école	13 _a , 13 _b ,	$\lambda=0,7581$
ENVPROF : Perception des enseignants de leur environnement d'études	13 _d , 13 _e ,	$\lambda=0,5838$
CLIMÉCLE : Perception des enseignants du climat disciplinaire général de l'école	14 _a , 14 _b , 14 _c , 14 _d , 14 _e , 14 _f 14 _t	$\lambda=0,8145$
CLIMCOUR : Perception des enseignants du climat disciplinaire durant les cours	14 _o , 14 _p , 14 _q , 14 _r , 14 _s	$\lambda=0,8438$
RÈGLEFOR : Perception des enseignants du niveau d'observation et d'application des règles formelles	14 _g , 14 _h , 14 _i , 14 _j	$\lambda=0,8050$
IMPUTABLE : Perception des enseignants de l'imputabilité des directeurs des études	12 _a , 12 _c , 12 _d ,	$\lambda=0,8062$
RGLINFOR : Perception des enseignants du niveau d'observation et d'application des règles informelles	14 _k , 14 _l , 14 _m , 14 _n	$\lambda=0,7898$
COLLABOR : Perception des enseignants du niveau de coopération entre les acteurs	13 _f , 13 _g , 13 _h ,	$\lambda=0,8153$
AUTDEMAR : Perception de l'autonomie des enseignants en matière de démarche pédagogique	15 _a , 15 _c	$\lambda=0,6863$
OBJECTIFS :	12 _b , 12 _g , 12 _h , 12 _i	$\lambda=0,8331$
COOPÉRAT	12 _e , 12 _f ,	$\lambda=0,6998$

Il ressort de l'examen de ce tableau que les coefficients Alpha de Cronbach qui servent à juger de la validité interne de notre questionnaire se situent dans l'intervalle 0,5838, soit « *Envprof* » et 0,8438 soit « *Climcour* ». A l'exception de la variable « *Envprof* », ils se situent tous au-dessus de la limite supérieure acceptable de 0,6 (Evrard et al. 2000; et Nunnally, 1978). Les variables retenues permettent alors de mesurer effectivement les paramètres que nous entendions apprécier dans notre thèse.

4.6 Plan d'analyse et traitements

L'objectif poursuivi tout au long de la thèse consiste, dans un premier temps, à comparer la réussite scolaire des écoles professionnelles publiques et privées au Mali et plus spécifiquement dans la ville de Bamako.

Dans un second temps, nous tentons d'associer aux résultats scolaires enregistrés dans ces écoles des facteurs liés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs des études d'école. Puisque notre étude concerne trois unités d'analyse, à savoir les élèves, les enseignants et les directeurs des études, le plan d'analyse comporte trois parties complémentaires qui apportent chacune une dose de validité à notre analyse.

Dans la première partie de l'analyse qui porte sur les élèves, deux grands types de technique sont mis de l'avant: une analyse de régression et une analyse univariée de variance ANOVA. L'analyse de la régression a deux grands objectifs. Le premier objectif vise à expliquer la variance des notes obtenues par les élèves aux examens écrits de BT1 indépendamment du type d'écoles fréquenté. Le modèle que nous présentons explique les notes obtenues par les élèves aux examens écrits de BT1 par une série de facteurs. Ces facteurs portent sur l'âge de l'élève, son origine sociale à travers la variable « *caparent* », sa situation à l'entrée à l'enseignement technique et professionnel à travers la variable « *durefond* », la moyenne obtenue durant l'année

scolaire à travers la variable « *moyclass* », et le leadership du directeur des études à travers la variable « *leaders* ». Grâce à cette régression, nous avons identifié les facteurs les plus pertinents qui expliquent globalement la variance des résultats scolaires aux examens écrits de BT1 en 2005 dans nos écoles.

Puisque notre objectif consistait avant tout à comparer la réussite scolaire des élèves selon qu'ils fréquentent les écoles publiques ou privées, la régression a requis des variables fictives (*dummy variables*). Grâce à cette régression, nous pouvons apprécier l'importance de l'ensemble des variables des écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique et des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique comparativement à celles du groupe d'écoles de référence, en l'occurrence les élèves des écoles publiques. Le modèle 0 de cette régression permet effectivement de déterminer les scores moyens obtenus par les élèves des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et ceux des élèves des écoles privées non reconnues d'utilité en fonction de ceux des élèves des écoles de référence.

Par cette méthode, on détermine la pertinence de chacune des variables indépendantes à rendre compte de la réussite scolaire des élèves dans un type d'école comparativement à un autre type d'école et à expliquer la différence des moyennes obtenues par les élèves suivant ces écoles. La méthode des sous-groupes (Hardy, 1993 : 48-56), qui vise à effectuer la régression par type d'école, puis à apprécier et comparer l'ampleur de l'effet des variables explicatives sur les scores moyens obtenus par les élèves aux examens de BT1 dans les trois types d'école, permet de rendre compte et d'expliquer les écarts constatés dans la performance scolaire des dits écoles.

La deuxième partie de l'analyse, qui se rapporte aux enseignants, s'effectue essentiellement sur la base des ANOVAs. Par des analyses univariées de la variance, sur une multitude de variables et par type d'école, nous déterminons les scores moyens, les écarts types et les variances associées à ces écoles. Par les tests de *Bonferroni*, on détermine les variables pour lesquelles les différences de scores moyens par types d'école sont les plus significatives statistiquement ($p < 0,05$ ou $p < 0,01$). Ces variables sont retenues et mises en avant dans le cadre de nos comparaisons.

Comme souligné antérieurement, l'entretien semi-structuré avec les directeurs des études des écoles visées s'est divisé en six thèmes qui sont respectivement les caractéristiques générales de l'école (1), l'autonomie du principal (2), l'imputabilité des acteurs (3), le climat social à l'école (4), le processus de prise de décision (5) et les ressources de l'école (6). En plus de favoriser la compilation des données d'un niveau général qui permet de mieux lire les résultats scolaires des trois catégories d'école, ces entretiens servent essentiellement à compléter les données sur les élèves et sur les enseignants. Ils permettent, de concert avec les analyses effectuées au niveau 1 et 2, de tester les deux grandes hypothèses relatives à l'autonomie du principal et à l'imputabilité des acteurs qui sont de mise, non seulement pour comprendre davantage les résultats, mais pour aussi aider à expliquer les similarités et les dissimilarités constatées.

Ainsi, grâce à des études de fréquence, nous isolons, dans un premier temps, les réponses fournies par les directeurs des études lors de l'entretien par catégorie d'école avant de procéder, par la suite, aux comparaisons entre ces écoles. En procédant ainsi, il se dégage, si possible, un fil conducteur, une sorte de *pattern* par catégorie d'école, ce qui, par la suite, permet de classer les types d'école selon la variable à l'étude. Ensuite, un rapprochement s'opère entre ce classement et le positionnement des écoles en fonction de leur performance, facilitant ainsi une lecture assez judicieuse

des résultats scolaires par type d'école. En outre, il convient de mentionner que les analyses menées à ce niveau aident mieux à renforcer celles menées au niveau des élèves et des enseignants au cas où elles vont toutes dans le même sens.

Par conséquent, pour tester chaque sous-hypothèse de recherche, on se sert, dans la mesure du possible, des analyses menées aux niveaux des trois unités d'analyse, à savoir les élèves (niveau 1), les enseignants (niveau 2) et les directeurs des études (niveaux 3). Deux scénarios résultent de cette façon de procéder.

Le premier scénario est celui pour lequel les analyses conduites dans nos trois niveaux d'analyses conduisent au même résultat. Ce scénario idéal, s'il se produit, rehausse la portée de nos conclusions et confère à notre analyse une forte consistance interne et une grande crédibilité. Dans le deuxième scénario, les perceptions des élèves, des enseignants et des directeurs des études ne vont pas dans le même sens. Dans ce cas précis, on retient le résultat qui est constaté, au moins, à deux niveaux d'analyse. Cette logique prévaut également lors de la vérification de nos hypothèses.

Concrètement, la vérification d'une hypothèse de recherche s'effectue à trois niveaux. D'abord à la fin de chaque sous-hypothèse, nous retenons une conclusion sommaire qui sert à s'assurer que les analyses vont dans le sens de notre construction théorique. Ensuite, à la fin des sous-hypothèses qui découlent de l'hypothèse, nous tirons une autre conclusion pour vérifier si toutes les sous-hypothèses vont dans le même sens. Par la suite, un bilan est fait sur la vérification de chaque hypothèse, prise individuellement. Ce bilan doit permettre de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse et de donner des explications le cas échéant. En définitive, ce bilan est l'élément majeur à travers lequel il est possible de comprendre et même de lire la performance des écoles professionnelles publiques et privées au Mali.

CHAPITRE V : ANALYSE DONNÉS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objectif ultime de cette partie est, avant tout, de tester les hypothèses de recherche avancées au chapitre III. Avant d'arriver à cette étape, nous présentons les participants à l'étude. Ensuite, grâce à l'étude des corrélations, nous examinons les liens qui existent entre les variables, tant au niveau des élèves que des enseignants. Par la suite, à l'aide d'une analyse de régression, nous expliquons la moyenne obtenue par les élèves aux examens de BT1. Cette explication souligne les facteurs les plus pertinents pour rendre compte de la différence des scores moyens obtenus par les élèves aux examens de BT1 dans nos trois types d'école. Elle vise aussi subsidiairement à s'assurer de l'importance ou non des variables de contrôle. Finalement, sur la base des constats effectués au niveau des élèves, des analyses statistiques effectuées sur les données des enseignants et des analyses du contenu des entrevues des directeurs des études des écoles, nous testons les hypothèses de notre thèse.

5.1. Analyse descriptive des participants

Dans cette partie descriptive, nous examinons de près les caractéristiques de nos sujets. Ces caractéristiques sont extraites à partir des données collectées sur les élèves, sur les professeurs et sur les directeurs des études. Ainsi, nous décrivons successivement qui sont les élèves, les enseignants et les directeurs des études.

5.1.1 Les élèves

Le tableau ci-dessous présente la population totale, la population cible, le nombre de répondants et les taux de réponses des élèves par type d'école.

Tableau 13 : Répartition des élèves participant à l'étude par type d'école

Écoles	Population cible			Taux de réponse en %
	Population totale	Répondants	Fréquence en %	
1-Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique	249	238	28	96
2-Écoles publiques	272	261	30	96
3-Écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique	384	364	42	95
Ensemble	905	863	100	95

Notre enquête porte sur 905 élèves qui proviennent de 12 écoles visées par la recherche. De ces 905 élèves, 863 ont répondu aux questionnaires soit un taux de réponses d'un peu plus de 95%. Ce taux de réponse s'élève respectivement à 96%, 96% et 95% pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les écoles publiques et les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. Sur les 863 répondants, 238 proviennent des six écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, 261 des deux écoles publiques et 364 des quatre écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique, soit respectivement 28%, 30% et 42% de nos répondants.

Globalement, les répondants ont majoritairement le statut d'élèves étatiques, soit un peu plus de 84% contre seulement un peu moins de 16% pour les élèves privés. Avec un âge moyen de 23 ans, les répondants sont majoritairement de sexe masculin, soit 53% contre 47% pour le sexe féminin et fréquentent la filière « comptabilité » à

hauteur de 56% contre 44% pour la filière « secrétariat de direction ». Le tableau ci-dessous récapitule ces différents paramètres concernant les élèves.

Tableau 14 : Caractéristiques des élèves participant à l'étude

	Type d'élève			Sexe			Âge		Filière		
	Étatique	Privé	Total	Masculin	Féminin	Total	Moy	Me	Comp	Sec	Total
Nbr	728	135	863	454	409	863	22,67	23	485	378	863
Part en %	84	16	100	53	47	100	-	-	56	44	100

Moy : moyenne

Me : médiane

Comp : comptabilité

Sec : secrétariat

5.1.2 Les enseignants

Les enseignants constituent la deuxième unité d'analyse. Il s'agit essentiellement des enseignants titulaires des matières de base dans une classe de BT1 dans les écoles étudiées au cours de l'année scolaire 2004-2005. Le tableau ci-dessous détaille la population cible, le nombre de répondants et le taux de réponses par type d'école.

Tableau 15 : Répartition des enseignants participants par types d'école

Écoles	Population Cible		Taux de réponse en %
	Population totale	Répondants	
1-Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique	78	76	97
2-Écoles publiques	47	43	92
3-Écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique	62	59	95
Ensemble	187	178	95

Des 187 enseignants visés par l'étude, 178 enseignants ont complété le questionnaire, pour un taux de réponse global de plus de 95%. Ce taux de réponse est respectivement de 97%, 92% et 95% pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les écoles publiques et les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique.

Les enseignants répondants sont majoritairement des hommes, soit 173 (97%) contre seulement trois (3%) de femmes. Des 178 répondants, deux enseignants détiennent le brevet de technicien (BT), 37 détiennent de diplôme universitaire de technicien supérieur (DUTS), sept détiennent la licence et 132 ont le niveau maîtrise, soit respectivement 1%, 21%, 4% et 74%. En outre, 76 répondants proviennent des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (43%), 43 des écoles publiques (24%) et 59 (33%) des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. Finalement, les enseignants qui participent à l'étude ont un âge moyen, médian et modal successivement égaux à 39,60; 39,60; et à 40 ans. Le tableau ci-dessous récapitule ces différents paramètres.

Tableau 16 : Caractéristiques des enseignants participant à l'étude

	Sexe			Niveau d'études					Type d'école			
	M	F	T	BT	DUTS	L	M	T	Écoles privées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées non reconnues d'utilité publique	Total
Total	173	5	178	2	37	7	132	178	76	43	59	178
Part en %	97	3	100	1	21	4	74	100	43	24	33	100

M : masculin

F : féminin

T : total

BT : brevet de technicien

DUTS : diplôme universitaire de technicien supérieur

L : Licence

M : maîtrise

Comme le montre le tableau ci-dessous, selon le type d'école, aucune différence significative n'est observée entre le niveau d'études et l'expérience d'enseignement dans les classes de BT1 des enseignants avec respectivement $F(2,177) = 0,847$ pour $p = 0,431 > 0,05$ et $F(2,177) = 0,201$ avec $p > 0,05$.

Tableau 17 : ANOVA par type d'école des variables intrinsèques des enseignants

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
Niveau d'études F(2,177) = 0,847 avec p= 0,380 > 0,05	3,61	0,76	3,42	0,58	3,44	0,95	P ₁₂ > 0,05 P ₃₂ > 0,05 P ₃₁ > 0,05
Expérience en BT F (2,177) = 0,201 avec p= 0,201 > 0,05	2,94	0,33	2,95	0,38	2,67	0,33	P ₁₂ > 0,05 P ₃₂ > 0,05 P ₃₁ > 0,05

Note : * = p<0,05; ** = p<0,01. N= 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

5.1.3 Les directeurs des études

Les directeurs des études des écoles constituent la cheville ouvrière des écoles. Le tableau ci-dessous fait ressortir la distribution des réponses et les différences entre les réponses des directeurs des études auprès desquels nous avons conduit nos entretiens.

Tableau 18 : Ventilation par type d'école des entretiens réalisés

	Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique
1- CFTQ	X		
2- CFI			X
3- CFTP			X
4- CFTS			X
5- C.Mab	X		
6- CSTC	X		
7- CTM	X		
8- ÉCICA		X	
9- EFTIC			X
10- ESET	X		
11- IFSAB		X	
12- ITECA	X		
TOTAL Partiel	6	2	4
Fréquence (%)	50	17	33

Des 12 répondants, six dirigent les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, deux proviennent des écoles publiques tandis que quatre sont issus des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, soit respectivement 50%, 17% et 33% de l'ensemble des directeurs des études interviewés.

En outre, il convient de mentionner que, conformément aux prescriptions du ministère de l'Éducation nationale, les directeurs des études d'école ont tous au moins une formation de maîtrise. Dans les écoles publiques, les directeurs des études

sont âgés en moyenne de 50 ans. Par contre, l'âge moyen de ceux des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et de ceux des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique n'est respectivement que de 45ans et 35,5 ans. Finalement, dans les écoles publiques, l'expérience des directeurs des études en poste est de 11 ans en moyenne, elle est de 7,5 ans et 6,25 ans respectivement pour les écoles privées reconnues d'utilité publique et les écoles privées non reconnues d'utilité publique.

5.2 La réussite scolaire et ses liens avec les variables à l'étude

Avant de conduire des analyses poussées de régression, il convient, tout d'abord de cerner le sens et la nature des relations qui prévalent entre les différentes variables aux deux niveaux d'analyse. Il importe aussi de mettre l'accent sur la performance scolaire de chaque type d'école retenu dans l'étude.

Pour ce faire, on s'intéresse, de plus près d'abord aux corrélations qui existent entre notre variable dépendante qui sert à capturer la performance des écoles, la moyenne à l'écrit, soit « *moyécrit* », et l'ensemble des autres variables indépendantes à l'étude au niveau des élèves. Puis, nous analysons, au niveau des enseignants, les corrélations entre cette variable et les variables liées à l'autonomie des directeurs et celles qui relèvent de l'imputabilité des acteurs. Finalement, nous déterminons la performance scolaire de chaque type d'établissement grâce à une régression simple avec une valeur fictive assimilable à une ANOVA.

5.2.1 Les relations entre la réussite et les variables du niveau « élève »

Les relations entre les variables dégagées au niveau des élèves figurent au tableau ci-dessous :

Tableau 19 : Matrice des corrélations des variables au niveau « élève »

	<i>age</i>	<i>caparent</i>	<i>durefonds</i>	<i>moyclass</i>	<i>moyecrit</i>	<i>moyadmis</i>	<i>leaders</i>	<i>objectif</i>
<i>âge</i>	1							
<i>Caparent</i>	-,190**	1						
<i>durefonds</i>	,176**	-,104**	1					
<i>moyclass</i>	-,059	-,045	-,007	1				
<i>moyécrit</i>	,100**	-0,073	-,081*	,050	1			
<i>moyadmis</i>	,055	-,083*	-,072*	,554**	,845**	1		
<i>leaders</i>	-,002	,038	-,094**	-,094**	,163**	,091**	1	
<i>objectif</i>	,004	,031	-,075*	-,086*	,151**	,082*	,882**	1
<i>ressorce</i>	-,003	,041	-,096**	-,076*	,139**	,080*	,931**	,665**
<i>intprof</i>	-,039	,000	,012	-,058	,121**	,067	,721**	,552**
<i>mormotiv</i>	-,041	,020	-,060	-,060	,104**	,048	,711**	,246**
	<i>ressorce</i>	<i>intprof</i>	<i>mormotiv</i>					
<i>ressource</i>	1							
<i>intprof</i>	,529**	1						
<i>mormotiv</i>	,393**	,266**	1					

Note : * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$. N = 863

On constate que la variable servant à mesurer la performance des écoles, la variable « *moyécrit* », est positivement et significativement corrélée avec l'ensemble des variables servant à rendre compte des aspects de l'organisation scolaire à savoir *leaders*, *objectif*, « *ressorce* », « *intprof* », et « *mormotiv* ». On constate également que les corrélations entre les différentes variables qui caractérisent l'organisation scolaire sont fortes et statistiquement significatives. La variable « *moyécrit* » est aussi corrélée, de façon modérée, avec la variable « *âge* ».

Il convient aussi de noter que les associations entre les variables « *objectif* » et « *ressorce* » et la variable « *leaders* » sont mécaniques, car cette dernière se compose des deux premières. En plus, la variable « *moyécrit* » est un élément constitutif de la variable « *moyadmis* », d'où le peu d'intérêt que revêt leur corrélation. Ensuite, il convient de remarquer l'absence d'association entre la variable « *moyclass* » et la

variable « *moyécrit* » qui représentent respectivement une indication de la performance de l'élève durant les épreuves organisées par l'école et celles réalisées durant les examens nationaux. Finalement, alors que la variable « *moyécrit* » est positivement et significativement corrélée avec les variables relevant de l'organisation scolaire, la variable « *moyclass* » est associée négativement à ces variables ou ne l'est pas du tout.

5.2.2 Les relations entre la réussite et les variables du niveau « enseignants »

Le tableau ci-dessous représente la matrice des corrélations des variables du niveau enseignants. On constate également que la variable servant à mesurer la performance des élèves, c'est-à-dire la variable « *moyécrit* », est positivement et significativement corrélée avec les variables liées à l'autonomie des directeurs des études, à savoir les variables « *objectif* », « *coopérat* », « *reglefor* », « *rglinfor* » et « *collabor* ». De même, la variable « *moyécrit* » est positivement et significativement corrélée avec les variables liées à l'imputabilité des acteurs qui oeuvrent dans les milieux scolaires, c'est-à-dire les variables « *rapélève* », « *intélève* », « *matécole* », « *ressource* », « *envécole* », « *envélève* », « *envprof* », « *climécole* », « *climcours* ». Il convient également de noter que les variables décrivant l'autonomie des directeurs, tout comme celles traduisant l'imputabilité des acteurs, sont positivement et très significativement corrélées entre elles. Finalement, les variables liées à l'autonomie des directeurs des études et celles liées à l'imputabilité des acteurs sont positivement et significativement corrélées.

Tableau 20 : Matrice de corrélation des variables au niveau « enseignant »

	<i>rapêlève</i>	<i>intêlève</i>	<i>matécole</i>	<i>ressorce</i>	<i>objectif</i>	<i>coopérat</i>	<i>envécole</i>	<i>Envêlève</i>
<i>rapêlève</i>	1							
<i>intêlève</i>	,502**	1						
<i>matécole</i>	,408**	,559**	1					
<i>ressorce</i>	,329**	,383**	,646**	1				
<i>objectif</i>	,315**	,332**	,553**	,649**	1			
<i>coopérat</i>	,318**	,266**	,627**	,671**	,600**	1		
<i>envécole</i>	,310**	,341**	,709**	,631**	,600**	,678**	1	
<i>envêlève</i>	,252**	,274**	,559**	,483**	,564**	,527**	,662**	1
<i>envprof</i>	,283**	,238**	,452**	,451**	,527**	,395**	,513**	,508**
<i>climécole</i>	,224**	,296**	,483**	,496**	,429**	,477**	,514**	,508**
<i>climcour</i>	,240**	,314**	,530**	,554**	,663**	,467**	,548**	,587**
<i>réglefor</i>	,257**	,272**	,553**	,654**	,618**	,615**	,578**	,471**
<i>rglinfor</i>	,285**	,259**	,509**	,626**	,605**	,583**	,644**	,517**
<i>collabor</i>	,367**	,304**	,629**	,682**	,531**	,654**	,671**	,528**
<i>moyécrit</i>	,327**	,378**	,639**	,524**	,532**	,437**	,599**	,478**
	<i>envprof</i>	<i>climécle</i>	<i>climcours</i>	<i>réglefor</i>	<i>rglinfor</i>	<i>collabor</i>	<i>moyécrit</i>	
<i>envprof</i>	1							
<i>climécle</i>	,514	1						
<i>climcours</i>	,548	,373	1					
<i>réglefor</i>	,397	,496	,576	1				
<i>rglinfor</i>	,501	,554	,504	,588	1			
<i>collabor</i>	,436	,480	,455	,733	,614	1		
<i>moyécrit</i>	,382	,311	,475	,443	,508	,515	1	

Note : * = $p < ,05$; ** = $p < ,01$. N = 178

5.2.3 La performance des écoles aux examens du BT1 en 2005

Pour juger la performance particulière de chaque type d'école aux examens de BT1, nous effectuons une régression de la variable « *moyécrit* » sur les types d'école, ce qui est analogue à faire une ANOVA sur la variable « *moyécrit* » par type d'école. Les résultats de l'ANOVA, après avoir tenu compte des transformations, se présentent ainsi :

Tableau 21 : Résultats des ANOVA par types d'école sur moyécrit

Coefficients

Mode 1		Coefficients non standardisés	B	Ecart-type	Coefficients standardisés	Beta	t	Sig.
	(Constant)	9,90**		,001			-145,785	,000
	GROUPE1	-0,32**		,001		-,129	-3,324	,001
	GROUPE3	+0,41**		,001		,174	4,485	,000

Constant : groupe d'écoles publiques

Groupe 1 : groupe d'écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

Groupe 3 : groupe d'écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

Le tableau montre qu'il existe une différence significative entre les scores moyens obtenus sur la variable « moyécrit » dans nos trois types d'école avec $F(2,862) = 32,451$ pour $p = 0,000 < 0,001$. En outre, le test d'homogénéité de la variance de *Levine* donne $p = 0,397 > 0,05$ non significatif, confortant ainsi l'hypothèse selon laquelle notre population d'élèves est constituée de trois échantillons d'élèves prélevés dans trois populations d'élèves identiques. Les élèves des écoles publiques, qui servent d'école de référence, obtiennent des scores moyens de 9,90 dans les épreuves écrites de BT1 en 2005 en série tertiaire. Leurs homologues des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique ont obtenu des scores moyens de 9,58, c'est-à-dire $9,90 - 0,32$. Les élèves des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique obtiennent, pour le même examen, des scores moyens de 10,32.

En d'autres termes, les élèves des écoles privées non reconnues d'utilité publique performant mieux, en moyenne, que leurs homologues des écoles publiques qui, en retour, performant mieux que leurs homologues des écoles privées reconnues d'utilité publique. Comme le révèle le test de *t*, les différences sont significatives statistiquement.

Ces résultats sont corroborés par les taux de réussite enregistrés dans ces trois types d'école lors des examens écrits du BT1. Ainsi, les écoles publiques enregistrent en 2005, des taux de réussite de 28,42% contre 18,39% pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et 39,87% pour les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. Le taux de réussite au BT1 des écoles publiques en 2005 est donc de 10,03 points (28,42%-18,39%) supérieur à celui des écoles privées reconnues d'utilité publique et de 11,45 points (39,87%-28,42%) inférieur à celui des écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique. Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui enregistrent les meilleurs scores moyens aux examens de BT1 en 2005, affichent également les meilleurs taux de réussite. Elles sont suivies des écoles publiques, qui réalisent des scores moyens aux épreuves écrites de BT1 en 2005 et des taux de réussite au BT1 nettement supérieurs à ceux des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Le tableau ci-dessous résume les différents indicateurs de la performance des écoles au BT1 en série tertiaire en 2005.

Tableau 22 : Performance comparée des types d'école en 2005

Type d'école	Moyennes BT1 2005	Points au BT1 2005	Moyennes %	Taux de réussite en %
Écoles privées reconnues d'utilité publique	09,6	191,6	47,9	18,4
Écoles publiques	09,9	198	49,5	28,5
Écoles privées non reconnues d'utilité publique	10,3	206,2	51,6	39,9
Ensemble	09,9	198,8	49,7%	27,7%

Les résultats enregistrés au cours de l'année 2005 en matière de réussite scolaire confirment également les constats opérés durant les années antérieures comme le laisse entrevoir le tableau ci-dessous :

Tableau 23 : Taux de réussite par type d'école de 2001 à 2005

Années	Mali	Bamako	École privée non subventionnée	Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique
2001	23,4	21,6	90,6	19,5	21,3	30,5
2002	26,7	20,9	78,8	18,6	26,4	24,1
2003	29,4	16,2	52,1	14,7	16,2	18,9
2004	30,4	24,7	51,3	22,4	26,5	28,1
2005	27,9	27,7	32,8	18,4	28,4	39,9
Évolution	+4,5	+6,1	-57,8	-1,1	+7,1	+9,4

Source : (MEN, CPS, 2006)

Le tableau démontre que, sur la période 2001-2005, les taux de réussite des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique excèdent ceux des écoles publiques qui, en retour, sont supérieurs à ceux des écoles privées reconnues d'utilité publique. Alors que les taux des écoles privées non reconnues d'utilité publique et ceux des écoles publiques font des bonds respectifs de 9,36 et de 7,16 points, ceux des écoles privées reconnues d'utilité publique accusent un recul de 1,14 point.

L'école privée non subventionnée reconnue d'utilité publique dont les taux de réussite excèdent ceux des autres types d'école sur la période 2000-2004 accuse une chute notable en 2005. Cette chute est attribuée à l'introduction d'une formation en comptabilité qui est venue s'ajouter à la formation en secrétariat initialement

dispensée. Les mauvais résultats dans cette formation nouvellement introduite ont contaminé les résultats d'ensemble de l'école.

5.3 Analyse multivariée

Deux grands objectifs sont assignés à cette analyse. Dans un premier temps, nous expliquons globalement la réussite des élèves dans nos écoles aux examens de BT1 en 2005. Par la suite, nous tâchons d'expliquer la différence de réussite scolaire précédemment constatée entre les différents types d'école.

5.3.1 Les facteurs explicatifs de la réussite scolaire

Dans le modèle retenu, nous expliquons la réussite scolaire, mesurée par la moyenne à l'écrit obtenue par les élèves aux examens écrits de BT1 « *moyécrit* ». Pour ce faire, cinq variables indépendantes ont été retenues. Il s'agit de l'âge de l'élève (*âge*), de son origine sociale à partir de la catégorie sociale de ses parents « *caparent* », de son niveau à l'entrée à partir de son parcours à l'école fondamentale « *durefond* », de la moyenne qu'il a obtenue tout au long de l'année dans son école « *moyclas* » et de la perception des élèves sur le leadership du directeur des études de leur école « *leaders* ». D'autres variables n'ont pas réussi le test de normalité ou sont fortement corrélées avec la variable « *leaders* ». Le tableau ci-dessous récapitule les résultats de cette régression.

Tableau 24 : Estimation de la réussite scolaire des élèves au BT1 en 2005

Variables	Estimateurs β	Coeff. de corrélation partielle
Constante	-,0753	
<i>GROUPE1</i>	-,142**	-,118
<i>GROUPE3</i>	,153**	,117
<i>AGE</i>	,126**	,121
<i>CAPARENT</i>	-,049	-,047
<i>DUREFOND</i>	-,075*	-,073
<i>MOYCLASS</i>	,110**	,107
<i>LEADERS</i>	,110**	,101
R ²	,107	----
F	15,692	----
N	863	----

Note : * = $p < ,05$; ** = $p < ,01$ N= 863

Dans les lignes suivantes, nous nous intéressons à l'influence exercée par chaque variable indépendante sur la variable dépendante en spécifiant son niveau de signification. Nous, nous interrogeons par la suite sur le sens des relations entre cette variable dépendante et les variables indépendantes retenues et nous jugeons si les coefficients estimés de ces variables indépendantes correspondent, a priori, à nos attentes.

La variable « âge »

L'analyse de régression démontre que la variable « âge » exerce une influence positive et significative sur la réussite scolaire des élèves aux examens écrits du BT1 avec $p = 0,000 < 0,05$. Cette relation est, a priori, surprenante en ce sens qu'on s'attendait plutôt à trouver une relation inverse entre l'âge de l'élève et sa réussite scolaire. En d'autres mots, nous anticipions que les élèves les plus jeunes réussissent le mieux, comme on l'a observé dans de nombreuses recherches menées sous d'autres cieux.

L'effet positif de l'âge sur la réussite scolaire de l'élève, tel qu'il ressort de nos analyses, est en contradiction avec les constats du ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso selon lesquels les élèves réussissent mieux quand ils commencent tôt l'école (MEBA, 1998 : 39). Caille et Odenwald (2006), dans le cadre d'une étude sur la France, considèrent la scolarisation précoce comme un facteur de réussite scolaire. Ils allèguent que les enfants entrés au préscolaire à l'âge de deux ans ont des résultats scolaires supérieurs à ceux dont la scolarité a débuté à l'âge de trois ans, même si cette différence s'estompe à l'entrée dans les classes élémentaires.

Pour les petites classes, l'effet positif de la scolarité précoce semble plausible. Probablement qu'en accédant aux classes supérieures, cette différence s'estompe pour pencher finalement du côté des élèves les plus âgés, donc les plus expérimentés. En tout cas, cette recherche, qui porte sur le cas précis du Mali, accrédite la thèse de l'effet positif de l'âge de l'élève sur la réussite scolaire. Cette situation s'explique en raison probablement des taux d'échec ou de redoublement élevé à cette étape de la formation ou de la nature particulière de l'enseignement technique et professionnel au Mali qui ne recrute que les élèves ayant, au minimum, un certain âge.

La variable « caparent »

L'analyse de régression révèle que la catégorie socioprofessionnelle des parents, « *caparent* » n'exerce pas d'influence significative sur la moyenne aux épreuves écrites des élèves au BT1 en 2005 avec $p = 0,145 > 0,05$. L'impact insignifiant de la catégorie des parents sur la réussite scolaire, qui n'est pas conforme à nos attentes, est consistant avec les multiples recherches effectuées dans des pays semblables au nôtre par d'autres chercheurs (Heyneman, 1986; Psacharopoulos et Woodhall, 1988). S'il semble évident que dans les pays industrialisés, le rendement scolaire est fonction de l'environnement socioéconomique des élèves et d'autres variables scolaires, dans les

pays pauvres, il est lié essentiellement à la qualité de l'école (Heyneman, 1986 : 316 et 324). Les études effectuées par la Banque mondiale dans une vingtaine de pays en développement corroborent l'idée que les enfants d'origine aisée ne réussissent pas mieux que les autres (Pscharopoulos et Woodhall : 1988 : 231).

Cette situation proviendrait d'une part de la situation économique particulière du Mali, où l'essentiel de la population vit en dessous du seuil de la pauvreté d'une part. D'autre part, du fait du parcours scolaire relativement long des élèves à ce stade de leur formation, soit douze ans au minimum, l'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents s'estomperait avec le temps. L'impact de la catégorie des parents sur la réussite scolaire des élèves pourrait se manifester dans les classes de l'enseignement fondamental du 1^{er} ou du 2^{ème} cycle. Dans ces cycles, ceux-ci pourraient bénéficier d'un suivi régulier, d'un appui pédagogique direct des parents ou indirect sous la forme de cours payés. Ces différences diminueraient au fil du temps, soit parce que les parents n'ont plus les compétences pour suivre eux-mêmes leurs enfants, soit qu'ils ne possèdent pas de ressources suffisantes pour payer les cours complémentaires au profit de leurs enfants.

La variable « durefond »

Le parcours scolaire de l'élève au cycle d'étude antérieur est un déterminant important de sa réussite scolaire. L'analyse de régression confirme l'influence négative de la durée de l'élève à l'enseignement fondamental sur les scores moyens enregistrés aux épreuves écrites du BT1 en 2005 avec $p = 0,025 < 0,05$. Concrètement, les scores moyens obtenus dans les épreuves écrites du BT1 sont d'autant plus faibles que le parcours de l'élève dans le cycle antérieur est plus long. De ce qui précède, il apparaît que l'influence de la variable « *durefond* » sur la réussite scolaire de l'élève est négative. Ce constat, tel qu'il se dégage de notre régression, est conforme à nos attentes.

La variable « moyclass »

La moyenne de classe permet d'appréhender la performance scolaire de l'élève tout au long de l'année scolaire dans son école d'origine. Si les évaluations sont faites de façon rigoureuse, la moyenne de classe doit être un indicateur important de la moyenne obtenue par l'élève durant les épreuves écrites de BT1 et l'influence de cette variable devrait être largement positive. Notre régression révèle que l'effort fourni en classe par l'élève tout au long de l'année scolaire exerce une influence positive et significative sur les scores moyens enregistrés aux épreuves écrites du BT1 en 2005. Ce constat est tout à fait conforme à nos attentes, l'influence de la variable « *moyclass* » sur la variable « *moyécrit* » est non seulement significative statistiquement mais elle est aussi positive.

La variable « leaders »

Le leadership du directeur des études devrait en principe largement contribuer à expliquer la réussite scolaire des élèves. Qu'il porte sur le contenu, les objectifs de l'école et leur impact sur le comportement des acteurs (*objectif*) « *moyécrit* » ou qu'il porte sur la capacité du directeur des études à mobiliser des ressources au profit de ses élèves « *ressource* », la variable « *leaders* » exerce une influence positive sur la variable « *moyécrit* » avec $p = 0,002 < 0,05$. Le constat de notre analyse de régression est conforme à nos attentes.

L'importance du leadership du directeur des études dans la réussite scolaire des élèves, telle que mise en avant dans notre thèse, est conforme aux constats faits par Haddad et al. (1990 : 57) qui placent, aussi bien dans les pays développés que dans les pays en voie de développement, la gestion de l'établissement au cœur des facteurs déterminants de la réussite scolaire. Dans le cadre de leurs recherches, ils démontrent

que l'éducation, l'expérience et la capacité du principal à gérer son école, donc son leadership, sont des variables essentielles qui affectent la réussite de leurs élèves.

Sur la base des différentes relations qui prévalent entre la variable dépendante et l'ensemble de nos variables indépendantes, il nous est maintenant possible de présenter l'équation générale de notre modèle de régression, de commenter globalement ses résultats et de poser, aussi, un diagnostic sur sa validité.

Le modèle général

Il ressort de l'examen de notre régression que les cinq variables indépendantes ont conjointement un pouvoir explicatif de la variance des scores obtenus par les élèves aux épreuves écrites du BT1 de 10,70%. Ce résultat se comprend pour deux raisons. Premièrement, le modèle ne prend en compte que les élèves admis aux épreuves du BT1, donc un groupe homogène. Deuxièmement, notre modèle se compose d'éléments pertinents qui facilitent les comparaisons de la réussite scolaire des élèves selon les différents types d'école. À cet égard, il permet de mieux apprécier la contribution de chaque type d'école aux résultats nationaux. Le tableau de l'ANOVA, qui résume les résultats de l'analyse de la variance, montre que le ratio de la variance expliquée par la régression dans le modèle complet et de la variance inexpliquée correspondant à $F = 15,692$ avec $p = 0,00 < 0,05$, ce qui est très significatif. On peut alors déduire que, dans le modèle retenu, au moins une variable indépendante a une incidence sur la moyenne à l'écrit obtenue par les élèves aux examens écrits de BT1.

Comme on peut s'en rendre compte à l'examen des résultats de notre régression, la variable type d'école est la variable qui permet de prédire le mieux la réussite scolaire des élèves aux examens écrits au BT1. Les coefficients standardisés associés au groupe 1 et au groupe 3 s'élèvent respectivement à -0,142 et à 0,153 pour des niveaux de signification $p = 0,000 < 0,001$. Les variables « *age* », « *moyclass* » et

« *leaders* » prédisent aussi et de façon significative la réussite scolaire des élèves avec des coefficients standardisés respectifs de 0,126; 0,110 et 0,110 pour $p = 0,000 < 0,001$ dans les trois cas. Quant à la variable « *durefond* », son pouvoir prédictif sur la réussite scolaire est faible avec un coefficient standardisé de -0,075 pour $p = 0,025 < 0,05$. Par contre, la variable « *caparent* » n'a aucun pouvoir prédictif sur la réussite scolaire des élèves au BT1, soit $p = 0,145 > 0,05$. Le tableau ci-dessous récapitule les éléments constitutifs de notre modèle général d'estimation de la réussite scolaire des élèves.

Tableau 25 : Modèle général de l'estimation de la réussite scolaire

Variables	Valeurs prédites (coefficients non standardisés)	Valeurs prédites (coefficients standardisés)
constante	-,0753 (-6,280)	
groupe 1	-3,706E-03 (-3,664)**	-,142**
groupe 3	3,600E-03 (3,647)**	,153**
age	,752 (3,757)**	,126**
caparent	-6,970E-03 (-1,460)	-,049
durefonds	-1,800E-03 (-2,252)*	-,075*
moyclass	6,403E-03 (3,320)**	,110**
leaders	1,158E-03 (3,144)**	,110**
R ² ajusté	,107	,107
Observations	863	863
D-W	1,856	1,856

Note : * = $p < ,05$; ** = $p < ,01$ n= 863

groupe 1: écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

groupe 3 : écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

groupe 2 : écoles publiques c'est à dire le groupe de référence

En définitive, la contribution totale de l'ensemble de nos variables indépendantes à l'explication de la variance de la réussite scolaire qui s'élève à 10,7% se compose de la contribution due aux sources uniques (7,1442%) et de la contribution conjointe des variables indépendantes (3,6%). Le diagnostic posé permet d'affirmer que notre modèle est robuste. Il survit à la fois aux tests de normalité, de linéarité, d'homoscédasticité, d'indépendance des résidus et d'absence de multicollinéarité et d'existence de scores extrêmes univariés et multivariés.

5.3.2 La différence de scores moyens obtenus par les élèves par type d'école

Jusqu'ici, nous avons traité de la réussite scolaire en général, indépendamment du type d'école en jeu. À présent, nous sortons de cette généralité pour jeter les bases de la comparaison de la réussite scolaire des élèves publiques, des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et des écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique. Pour ce faire, il est intéressant de savoir si les effets des indicateurs sur la réussite scolaire diffèrent d'un type d'école à l'autre.

Grâce à la régression effectuée par type d'école et en utilisant la démarche par sous-groupes de la régression pour les valeurs fictives mise au point par Hardy (1993), nous sommes en mesure de savoir si l'effet d'une variable indépendante sur la variable « *moyécrit* » diffère d'un type d'école à un autre (Annexe 2). Pour cela, nous avons d'abord besoin des résultats de la régression effectuée par type d'école qui apparaissent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 26 : Sommaire des résultats de régression sur la réussite par type d'école

Variables	TYPE D'ÉCOLE		
	Écoles privées reconnues d'utilité publique (1)	Écoles publiques (2)	Écoles privées non reconnues d'utilité publique (3)
Constante	-,02533	-,09047	-,115
AGE	,763*	,502	,759**
CAPARENT	-,009324	-,009764	-,002737
DUREFONDS	-,002312	-,002459	-,0007559
MOYCLASS	-,008487*	,01032**	,01701**
LEADERS	-,0001317	,002317**	,0006739
R ²	,058	,101	,113
F	2,880	5,701	9,080
N	238	261	364
Rss(n-k-1)	,034	,032	,043

Note : * = p< ,05; ** = p<,01

Par la suite, nous étudions l'effet comparé de chacune des variables indépendantes sur la performance scolaire dans nos trois types d'école. Les comparaisons seront conduites de façon croisée selon la procédure (1x2, 2x3 et 1x3). La technique des calculs de t et des probabilités subséquentes selon la procédure de Hardy (1993) permet, à chaque fois, de déceler si l'effet d'une variable indépendante sur la performance des écoles diffère d'un type d'école à un autre. Le tableau ci-dessous donne les calculs pour l'ensemble des variables à l'étude au niveau des élèves.

Tableau 27 : Effet comparé des variables sur la performance des écoles

Types de comparaison	S ² _{pooled} Estimé unique de la variance de la population	t	Homoscédacité F _{n1-k-1, n2-k-1} = Rss1/n1-k1-1 Rss2/n2-k2-1	Niveau de signification p
Variable de contrôle âge				
1x2	0,1815287	0,48	1,06250	p>0,60
2x3	0,1960206	0,54	1,34375	p>0,50
1x3	0,1986479	0,008	1,26000	p>0,90
Variable de contrôle caparent				
1x2	0,1815287	0,0344824	1,06250	p>0,90
2x3	0,1960206	0,6391579	1,34375	p>0,50
1x3	0,1986479	0,00658000	1,26000	p>0,90
Variable de contrôle durefonds				
1x2	0,1815287	0,068	1,06250	p>0,90
2x3	0,1960206	-1,179	1,34375	p>0,20
1x3	0,1986479	0,660	1,26000	p>0,90
Variable de contrôle moyclass				
1x2	0,1815287	-3,3300	1,06250	p** < 0,01
2x3	0,1960206	1,2815	1,34375	p = 0,20
1x3	0,1986479	4,9200	1,26000	p** < 0,01
Variable de contrôle leaders				
1x2	0,1815287	1,730	1,06250	p>0,05
2x3	0,1960206	1,133	1,34375	p>0,20
1x3	0,1986479	0,559	1,26000	p>0,50
Variable de contrôle objectifs				
1x2	0,1815287	-0,524379	1,06250	p>0,60
2x3	0,1960206	-1,57	1,34375	p>0,10
1x3	0,1986479	-1,06	1,26000	p>0,20
Variable de contrôle ressource				
1x2	0,1815287	1,9400000	1,06250	P* ≤ 0,05
2x3	0,1960206	-0,8392474	1,34375	p>0,40
1x3	0,1986479	1,0611550	1,26000	p>0,20
Variable de contrôle intprof				
1x2	0,1815287	-2,8122567	1,06250	p** < 0,01
2x3	0,1960206	0,5319222	1,34375	p>0,50
1x3	0,1986479	2,2200000	1,26000	p* < 0,05

• * = p < 0,05; ** = p < 0,01. N=863

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

L'effet de la variable « âge » sur la performance des élèves par type d'école

La proportion de la variance totale de la variable dépendante « *moyécrit* » expliquée uniquement par la variable *âge*, après avoir contrôlé toutes les autres variables indépendantes, s'élève à 1,4641%. En d'autres termes, l'introduction de la variable « *âge* » dans notre modèle permet d'accroître son pouvoir explicatif de 1,4641% en augmentant d'autant le R^2 avec la probabilité de Sig. F Change $p = 0,000 < 0,05$. Les différents calculs de test t qui traduisent l'effet comparé de la variable « *âge* » sur la variable « *moyécrit* » ne diffère pas d'un type d'école à un autre ($t_{12} = 0,48$ pour $p > 0,60$; $t_{32} = 0,54$ pour $p > 0,50$ et $t_{31} = 0,008$ pour $p > 0,90$).

Ce constat est moins surprenant car la clientèle des écoles de l'enseignement technique et professionnel en général est constituée d'élèves issus des écoles publiques et des écoles privées de l'enseignement fondamental ayant subi le même cursus. En plus, l'orientation des élèves étatiques, qui forment la clientèle scolaire de ces différents types d'école, est beaucoup plus dépendante de la disponibilité de la formation, des places et de la proximité de l'école que du lieu de résidence des élèves ou de leur l'âge.

L'effet de la variable « caparent » sur la performance des élèves par type d'école

L'ajout de la variable « *caparent* » accroît le pouvoir explicatif du modèle de 0,2209%. Toutefois, la contribution de la variable à l'explication de la réussite scolaire n'est pas significative, car la probabilité de R^2 change équivaut à $p = 0,204 > 0,05$. La variable n'est pas un bon indicateur pour comprendre de façon différentielle les résultats scolaires des différents types d'école. En outre, les calculs de t_{12} , t_{32} , t_{31} , qui donnent respectivement 0,034 ; 0,64 et -0,01 avec des probabilités largement supérieures à $p = 0,05$, attestent l'idée que l'effet de la variable « *caparent* » sur la variable « *moyécrit* » ne diffère pas significativement d'un type d'école à un autre.

L'effet de la variable « durefond » sur la performance des élèves par type d'école

La proportion de la variance totale de la variable dépendante « moyécrit » expliquée uniquement par la variable « durefond », après avoir contrôlé les autres variables indépendantes, s'élève à 0,5329%. Ainsi, l'ajout de la variable « durefond » au modèle augmente le pouvoir explicatif de 0,5329% de façon significative avec la probabilité de R^2 change $p = 0,01 < 0,05$. En outre, les calculs de t_{12} , t_{32} , t_{31} relativement à cette variable donnent respectivement 0,068 ; -1,179 et 0,66 pour des niveaux de signification largement supérieur à $p = 0,05$. On en conclut que l'effet de la variable « durefond » ne diffère pas significativement d'un type d'école à un autre.

L'effet de la variable « moyclass » sur la performance des élèves par type d'école

La variable « moyclass » accroît le pouvoir explicatif de notre modèle de 1,1449% avec la probabilité de R^2 Change, $p = 0,001 < 0,05$. En d'autres termes, lorsqu'on introduit la variable « moyclass » dans le modèle, la variance de notre variable dépendante à savoir « moyécrit » augmente de 1,1449% et ce de façon statistiquement significative. En outre, les calculs de t_{12} , t_{32} , t_{31} donnent des résultats respectifs de -3,33 ; 1,28 et 4,92 pour des probabilités respectives de $p = 0,000 < 0,01$, $p = 0,20 > 0,05$ et $p = 0,000 < 0,01$.

L'effet de la variable « moyclass » sur la variable « moyécrit » diffère significativement des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique aux écoles publiques avec $t = -3,33$ pour $p = 0,000 < 0,01$. Par conséquent, l'effet de la variable « moyclass » sur la variable « moyécrit » est plus important dans les écoles publiques ($\beta = + 0,01032$) que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique ($\beta = -0,00849$). En outre, l'effet de la variable « moyclass » sur la variable « moyécrit » diffère significativement des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité

publique avec $t = 4,92$ pour $p = 0,000 < 0,01$. L'effet de la variable « *moyclass* » est plus fort dans les premières ($\beta = +0,01707$) que dans les secondes ($\beta = -0,00849$), comme le montre le tableau 26. Finalement, l'effet de la variable « *moyclass* » sur la variable « *moyécrit* » ne diffère pas considérablement entre les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique et les écoles publiques avec $t = 1,2815$ pour $p = 0,20 > 0,05$.

L'effet de la variable « leaders » sur la performance des élèves par type d'école

La proportion de la variance totale de la variable dépendante « *moyécrit* » expliquée uniquement par la variable « *leaders* » après avoir contrôlé toutes les autres variables indépendantes, s'élève à 1,0201%. Ainsi, l'ajout de la variable *leaders* à notre modèle augmente son pouvoir explicatif de 1,0201% de façon significative avec la probabilité de $R^2 \text{ change } p = 0,0002 < 0,01$. En outre, les calculs de t_{12} , t_{32} , t_{31} donnent des résultats respectifs de 1,730; 1,133 et 0,559 pour des probabilités respectives de $p < 0,1$; $p < 0,30$ et $p < 0,6$. Même si des différences existent entre l'effet de cette variable sur la variable « *moyécrit* » par type d'école, elles ne sont pas statistiquement significatives.

Toutefois, il convient de noter que la variable *leaders* exerce un effet sur la variable « *moyclass* » qui, par ricochet, affecte différemment la réussite scolaire dans nos trois types d'école. Ainsi, nos analyses révèlent clairement que dans les écoles où la perception des élèves du leadership des directeurs des études est élevée, les scores moyens de notes de classe enregistrés par les élèves y sont relativement faibles. Inversement, dans les écoles où la perception des élèves du leadership des directeurs des études est faible, les scores moyens des notes de classe obtenus par les élèves sont élevés. Ainsi, dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui ont des scores moyens de 30,19 pour la variable « *leaders* », les moyennes de classe des élèves s'élèvent à 11,72. Pour les écoles privées

subventionnées reconnues d'utilité publique et les écoles publiques, les scores moyens obtenus sur la variable « *leaders* » s'élèvent à 27,51 et 24,91 pour des notes de classe respectives de 12,27 et de 12,27.

Paradoxalement, les écoles qui comptabilisent un score élevé sur la variable « *leaders* » possèdent des scores moyens relativement faibles sur la variable « *moyclass* », mais enregistrent les meilleurs résultats scolaires sur la variable « *moyécrit* » et de meilleurs taux de réussite aux épreuves écrites du BT1. À l'opposé, les écoles, qui ont des scores moyens faibles sur la variable « *leaders* », possèdent des scores moyens relativement élevés sur la variable « *moyclass* » mais enregistrent des piètres résultats scolaires en terme de scores moyens obtenus aux épreuves écrites de BT1 et en matière de taux de réussite. Concrètement, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique possèdent des scores moyens sur la variable « *moyécrit* » de 10,38 et des taux de réussite de 39,87% contre seulement respectivement 9,58 et 18,39% pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et 9,90 et 28,42% pour les écoles publiques.

Ce constat soulève la question du style de leadership suivant le type d'école pour promouvoir suffisamment la réussite scolaire de la majorité des élèves sans pour autant briser l'élan d'un certain nombre d'entre eux. Un leadership trop faible conduit au laxisme, à l'absence de rigueur et au manque de motivation des acteurs internes du monde scolaire, ce qui est préjudiciable à la performance des écoles. Un leadership trop fort et très autoritaire brise l'esprit d'initiative des élèves et des enseignants, freine la coopération et la collaboration entre les acteurs et peut être aussi une source de démotivation de ces mêmes acteurs et entraver ainsi la performance des écoles. À cet égard, l'étude effectuée par Kausmaully (2005) montre que, dans les écoles privées où le style démocratique de leadership est adopté, les principaux arrivent à instaurer des structures favorisant les relations entre les acteurs, le climat dans ces écoles est plus ouvert, plus détendu et donc plus propice à la réussite scolaire. À

l'opposé, dans les écoles où le style autoritaire de leadership est adopté, les relations entre les acteurs sont moins faciles, le climat scolaire plus fermé, moins convivial donc moins propice à la réussite scolaire des élèves.

Il est possible de penser que la grande taille des écoles exerce une influence négative sur la perception qu'ont les élèves du leadership des directeurs des études. Dans ce registre et selon nos données statistiques, il convient de noter que l'effectif moyen des écoles publiques excède celui des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, soit 2339 contre 1000 et 1204 respectivement. Cependant, la présence d'un personnel de soutien plus étoffé dans les écoles publiques (surveillants, bibliothécaires, infirmiers, économiste) permet de transférer une partie des prérogatives des directeurs des études des écoles publiques en matière de respect de la discipline et de l'assiduité des élèves au cours, de la prise en compte des besoins sanitaires et en livres des élèves. Nous estimons, par conséquent, qu'il y a d'autres éléments que la taille des écoles qui explique le niveau de leadership des directeurs des études dans nos types d'école, notamment l'organisation scolaire.

En conclusion, l'analyse révèle que ni l'âge des élèves, ni leur origine sociale, ni directement le leadership du directeur des études et encore moins leur parcours à l'école fondamentale n'explique la différence de réussite scolaire entre les trois types d'école. Par contre, la moyenne de classe des élèves rend compte, en partie, des différences constatées dans la performance des écoles. L'effet de la variable « *moyclass* » sur la variable « *moyécrit* » est plus fort dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique que dans les écoles publiques. Dans ces dernières, l'effet de la variable « *moyclass* » sur la variable « *moyécrit* » est plus fort que dans les écoles privées reconnues d'utilité publique. Il y a un lien étroit entre le style de leadership et les pratiques de l'évaluation des apprentissages au sein des écoles à partir des notes de classes. Il n'est pas exclu que l'effet différencié de la variable

« *moyclass* » sur la variable « *moyécrit* » puisse être imputé, en partie, à l'effet indirect divergent de la variable *leaders* sur la variable « *moyclass* » suivant les différents types d'école à l'étude.

5.4 Vérification des hypothèses

Nous avons postulé, dans le chapitre III, que la réussite scolaire des élèves aux examens du BT1 diffère selon le type d'école. Nous avons émis par la suite des hypothèses et des sous-hypothèses. À partir des données mobilisées, nous montrons en quoi les différences de résultats peuvent être associées aux types d'école en relation avec les hypothèses d'autonomie des directeurs des études et de l'imputabilité des acteurs.

5.4.1 L'hypothèse sur l'autonomie

Pour tester tout particulièrement l'hypothèse, qui associe la performance de l'école avec son autonomie, nous analysons successivement les données à partir des trois niveaux d'analyse, puis nous confirmons ou infirmons les sous-hypothèses qui s'y rattachent sur la base des analyses effectuées. Concrètement, avant de tester particulièrement chacune des sous-hypothèses, nous allons, en nous appuyant sur l'analyse préliminaire du discours des directeurs des études des écoles, examiner et comparer ensuite les dimensions de cette autonomie dans les trois types d'école.

Le premier élément qui traite de l'autonomie des écoles se rapporte à la nature du droit de propriété qui régit l'école. Ce droit de propriété souligne clairement le degré d'appartenance même de l'école. Ainsi, les entretiens révèlent que les écoles publiques appartiennent exclusivement à l'État, les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et les écoles privées non reconnues d'utilité publique appartiennent à des personnes physiques (individus) ou morales (sociétés de

personnes) qui mobilisent des ressources en vue de fournir des services d'enseignement aux élèves.

Il ressort des entretiens avec les directeurs des études que 4/6 (67%) des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique ont le statut de société unipersonnelle à responsabilité limitée et 2/6 (33%), le statut de société anonyme. Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique ont toutes (100%) le statut de sociétés unipersonnelles à responsabilité limitée.

Le deuxième élément qui touche à l'autonomie des écoles a trait au financement des écoles. Dans les écoles publiques, le financement est exclusivement assuré par le ministère de l'Éducation. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, où la quasi-totalité des élèves sont étatiques, le financement est assuré par les ressources publiques à hauteur de 90% environ. Par contre, dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui comptent une frange non négligeable d'élèves privés, le financement n'est assuré qu'à hauteur de 70% environ par les ressources publiques.

Le troisième élément, qui découle du précédent et qui traite de l'autonomie des écoles, porte sur l'affectation des ressources de l'école. Les entretiens révèlent que, dans les écoles publiques, les administrateurs scolaires jouissent d'une marge très réduite dans l'affectation des fonds publics mis à la disposition de leur école. Cette prérogative relève exclusivement de la compétence des directions administratives et financières du ministère de l'Éducation nationale. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les responsables scolaires doivent justifier l'utilisation d'une part importante des ressources dont ils disposent. Par contre, la marge de manœuvre des responsables des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique dans l'affectation des ressources n'est pas

En matière d'évaluation, il est donné de constater que des différences existent entre les écoles privées et les écoles publiques. Les responsables des écoles privées ont la possibilité de délivrer des diplômes locaux à leurs apprenants après avoir organisé des examens à l'échelle locale. Dans les écoles publiques, cette marge est déniée aux responsables scolaires. Selon les informations fournies par les directeurs des études, en matière d'appréciation des apprentissages, la fréquence des devoirs et des interrogations est beaucoup plus importante dans les écoles privées que dans les écoles publiques. En moyenne, un devoir en commun est organisé dans les écoles publiques chaque mois, un devoir toutes les trois semaines dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et un dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique toutes les deux semaines.

Les informations préalablement mises en avant relativement à l'autonomie dont jouissent les responsables des trois types d'école sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 28 : Éléments d'autonomie par types d'école selon les directeurs des études

Éléments d'autonomie	Écoles privées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées non reconnues d'utilité publique
Nature de la propriété	Privée	Publique	Privée
Financement des dépenses courantes	Mixte (90% public)	Publique	Mixte (70% public)
Établissement du budget	Forte	Faible	Forte
Affectation du budget	Moyenne	Faible	Assez bonne
Recrutement du personnel	Forte	Inexistante	Forte
Licenciement	Moyenne	Inexistante	Bonne
Fixation du salaire	Moyenne	Inexistante	Assez bonne
Choix de la clientèle et fixation des frais scolaires	Moyenne	Inexistante	Assez bonne
Fixation du volume horaire	Limitée	Limitée	Limitée
Organisation des cours de soutien	Forte	Limitée	Forte
Suivi et progression des cours	Forte	Forte	Forte
Politique de discipline	Moyenne	Moyenne	Assez bonne
Délivrance des diplômes	Faible	Inexistante	Faible
Évaluation des apprentissages	Élevée	Limitée	Élevée

En somme, il ressort de l'analyse du contenu des discours des directeurs des études des écoles que le niveau d'autonomie diffère selon le type d'école. Sur toutes les dimensions retenues pour apprécier l'autonomie des directeurs des études, il apparaît évident que les responsables des écoles privées jouissent de plus d'autonomie que leurs homologues des écoles publiques. De même, il convient de noter que les responsables des écoles privées non reconnues d'utilité publique jouissent de plus grande autonomie en matière de financement et d'affectation du budget que leurs

homologues des écoles publiques. Ils mettent plus à profit cette autonomie dans les domaines de la gestion du personnel, du choix de la clientèle, de la discipline des élèves et de l'organisation pédagogique.

Dans les lignes suivantes, nous testons les sous-hypothèses de recherche qui se rapportent à l'autonomie des responsables des écoles. Puis, nous voyons concrètement comment l'autonomie dont ils jouissent se traduit dans la réalité. Cela nous amène à nous interroger sur la nature et la portée des objectifs, l'observation et l'application des règles formelles, l'observation et l'application des règles informelles et le niveau de collaboration et de coopération au sein des différents types d'école.

5.4.1.1 Sous-hypothèse 1 :

Les meilleures écoles possèdent des objectifs clairs qui sont bien diffusés, bien compris et bien partagés par les principaux acteurs de l'école.

Pour vérifier cette hypothèse, nous menons successivement une analyse au niveau des élèves, des enseignants et des directeurs des études. Par la suite, nous la testons sur la base d'une petite synthèse effectuée à partir des résultats obtenus aux différents niveaux.

Au niveau des élèves, la variable « *objectif* » qui permet d'apprécier la perception qu'ont les élèves de la clarté et de la précision des objectifs de l'école établis par les directeurs des études est utilisée pour juger de la nature et de la portée des objectifs au sein des trois types d'école. En utilisant le modèle complémentaire, c'est-à-dire en remplaçant dans le modèle général la variable « *leaders* » par la variable « *objectif* » et en utilisant la régression par sous-groupes représentés par les trois types d'école, nous apprécions l'effet de cette variable sur la performance des écoles. Le tableau ci-dessous résume les résultats de cette régression.

Tableau 29 : Effet comparé de la variable objectif sur moyécrit selon les élèves

Variables	TYPES D'ÉCOLE		
	Écoles privées reconnues d'utilité publique (1)	Écoles publiques (2)	Écoles privées non reconnues d'utilité publique (3)
OBJECTIF	,002138	,002879	,0006149
1x2	p>0,60		
2x3	p>0,10		
1x3	p>0,20		

Note : * = $p < ,05$; ** = $p < ,01$

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

Il apparaît, grâce aux calculs précédents, que l'effet de la variable « *objectif* » sur la performance scolaire dans nos trois types d'école ne diffère pas d'un type d'école à un autre ($t_{12} = -0,52$ avec $p > 0,60$; $t_{32} = -1,57$ avec $p > 1,06$ et $t_{31} = -1,06$ avec $p > 0,20$).

En somme, au niveau des élèves, l'analyse révèle que l'effet de la variable « *objectif* » sur la performance scolaire des écoles ne diffère pas d'un type d'école à un autre.

La perception qu'ont les enseignants de la qualité et de la portée des objectifs fixés par les directeurs des études sert de variable pour tester la clarté des objectifs de l'école et de leur internalisation par les acteurs à ce niveau d'analyse. Le tableau suivant fait ressortir les résultats de l'analyse de la variance de cette perception de la qualité et de la portée des objectifs suivant le type d'école :

Tableau 30 : Résultat de l'ANOVA sur la variable objectif par type d'école

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
Objectif F (2,177) = 34,470 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,703 > 0,05 R ² = 28, 3%.	17,83	0,46	19,75	0,58	21,92	0,47	P** ₁₂ < 0,01 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01

Note : * = p<0,05; ** = p<0,01. N= 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

L'ANOVA montre qu'il existe une différence significative des scores moyens de la perception qu'ont les enseignants de la qualité des objectifs dans les trois types d'école F (2,177) = 34,470 avec p = 0,000 < 0,001. Le test d'homogénéité des variances de *Levene* avec p = 0,703 > 0,05 n'est pas significatif puisque les trois échantillons, relativement à cette variable, constituent une population d'enseignants relativement homogène. En outre, la variance de la perception des enseignants de la qualité des objectifs est expliquée à hauteur de 28,3% par le type d'école avec R² = 28,3%.

Les scores moyens enregistrés sur la perception des enseignants de la variable « *objectif* » dans les écoles publiques s'élèvent à 20,75. Ces scores sont supérieurs et significativement distincts de ceux atteints dans les écoles privées reconnues d'utilité publique qui s'élèvent à 18,83. Par contre, ils sont significativement inférieurs aux scores enregistrés dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité

publique qui sont de 22,92. De même, les scores atteints sur cette variable dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique sont significativement supérieurs de ceux obtenus dans les écoles privées reconnues d'utilité publique.

En définitive, au niveau des enseignants et relativement à la variable « *objectif* », les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique enregistrent les meilleurs résultats avec des scores de 22,92. Viennent ensuite, les écoles publiques avec des scores moyens de 20,75, les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, fermant la marche avec des scores moyens de 18,83. Ces résultats sont parfaitement associés avec la distribution de la performance des écoles. Ainsi, les écoles privées non reconnues d'utilité publique, qui ont les meilleurs scores sur cette variable, réalisent également les meilleures performances scolaires. De même, les écoles publiques dont les scores sur cette variable sont plus élevés que ceux des écoles privées reconnues d'utilité publique possèdent des résultats scolaires qui leur sont nettement supérieurs.

Les informations collectées auprès des directeurs des études lors des entrevues, relativement à la nature et à la portée des objectifs des écoles, confirment l'existence d'une devise au sein de toutes les écoles. Dans toutes les devises étudiées, le mot réussite occupe une place de choix dans toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées. Toutefois, cette devise n'est accessible directement dans les enceintes des écoles que dans 2/6 (33%) des écoles privées reconnues d'utilité publique, 1/2 (50%) des écoles publiques et 3/4 (75%) des écoles privées non reconnues d'utilité publique.

En outre, les investigations faites auprès des directeurs des études révèlent que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, cette devise est reflétée dans le comportement des acteurs dans quatre écoles sur six, soit 67%. Les deux autres écoles signalent l'existence notoire des problèmes de discipline et d'absentéisme des élèves et des professeurs qui vont en l'encontre des objectifs de

travail et de réussite mis de l'avant. Parallèlement, le directeur des études d'une école publique estime que les comportements des acteurs vont dans le sens de la devise de l'école tandis qu'un de ses homologues reconnaît, cependant, que des efforts importants doivent être menés pour canaliser les uns et les autres vers les objectifs assignés. Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, les directeurs des études assument, dans trois sur quatre (75%), que les devises se reflètent dans le comportement des acteurs de tous les jours.

Finalement, les éléments tirés des entrevues des directeurs des études des écoles accréditent la bonne position des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique en relation avec les objectifs des écoles. Toutefois, à ce niveau également, la situation semble moins tranchée entre les écoles publiques et les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, car si les devises sont plus accessibles dans les premières, elles semblent être, aux dires des directeurs des études, plus traduites dans le comportement des acteurs des secondes.

En somme, les analyses conduites au niveau des enseignants et des directeurs des études confirment que les écoles privées non reconnues d'utilité publique s'illustrent mieux que les autres types d'école suivant ce critère. Les analyses conduites auprès des élèves et des directeurs des études ne conduisent pas à une position assez tranchée entre les écoles publiques et les écoles privées reconnues d'utilité publique relativement à ce critère. Toutefois, l'ANOVA menée sur les données recueillies auprès des enseignants confirme la supériorité des écoles publiques suivant cet aspect de l'étude.

Les écoles privées non reconnues d'utilité publique, qui sont mieux placées relativement à ce critère, possèdent les meilleures performances scolaires. De même, les écoles publiques, qui suivent les écoles privées non reconnues d'utilité publique

sur cette dimension de l'étude, enregistrent des résultats scolaires supérieurs à ceux obtenus dans les écoles privées reconnues d'utilité publique.

5.4.1.2 Sous-hypothèse 2 :

Les bonnes écoles s'appuient, de façon appropriée, sur un cadre réglementaire formel et utilisent, à bon escient, les mécanismes formels pour réguler le comportement des acteurs.

Un cadre réglementaire approprié et observé par les acteurs de l'école, qui conditionne le niveau, la sécurité et la discipline au sein des établissements scolaires, est un facteur important de la performance des écoles. Cette hypothèse est jugée selon les données collectées auprès des enseignants et l'analyse du discours des directeurs des études des écoles.

Pour apprécier l'observation et l'application des règles formelles en utilisant les enseignants comme unité d'analyse, on se sert de la variable « *règlefor* » qui campe la perception des enseignants relativement à cette dimension particulière de l'hypothèse.

Les résultats de l'ANOVA effectuée sur cette variable selon le type d'école apparaissent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 31 : Résultat de l'ANOVA sur la variable règlefor par type d'école

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
Règlefor F (2,177) = 34,959 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,708 > 0,05 R ² = 28,5%	20,38	0,46	19,52	0,54	23,52	0,50	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01

Note : * = p<0,05; ** = p<0,01. N= 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

L'examen des résultats de l'ANOVA démontre qu'il existe une différence significative des scores moyens de la perception qu'ont les enseignants de l'observation et de l'application des règles formelles « *règlefor* » suivant les différents types d'école (F (2,177) = 34,959 avec p = 0,000 < 0,001). Le test d'homogénéité de la variance de *Levene* n'est pas significatif p = 0,708 > 0,05. Le type d'école explique, à lui seul, 28,5 % de la variance des scores obtenus sur la variable « *règlefor* ». Les scores moyens obtenus sur la variable dans les écoles publiques s'élèvent à 19,52. Ce score est significativement inférieur au score enregistré sur la même variable dans les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique qui s'élève à 23,52. Mais, ce score ne se distingue pas de celui enregistré dans les écoles privées reconnues d'utilité publique, qui s'élève à 19,38.

En somme, le score enregistré dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique sur la variable « *règlefor* » est supérieur et significativement distinct de celui enregistré dans les écoles publiques et dans les écoles privées reconnues d'utilité publique. Sur cette variable, aucune différence significative ne prévaut entre les écoles publiques et les écoles privées reconnues d'utilité publique. Les écoles privées non reconnues d'utilité publique, qui possèdent les meilleurs scores sur cette variable, sont aussi celles qui performant le plus, comparativement aux écoles publiques et aux écoles privées reconnues d'utilité publique.

Les entrevues réalisées auprès des directeurs des études permettent de cerner les éléments relatifs à l'application des règles formelles qui peuvent ressortir. Les règles formelles sont observées et appliquées dans toutes les écoles avec, certes, des variantes. Dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique, accueillant une clientèle privée relativement plus nombreuse et plus exigeante, et dans lesquelles les directeurs des études sont directement impliqués dans la gestion des problèmes de discipline, l'observation et l'application des règles formelles y sont perçues comme une nécessité impérieuse.

Selon tous les directeurs des études interviewés, le règlement intérieur qui régit les rapports entre les acteurs du monde scolaire est accessible. Tout le monde peut le consulter. Il est disponible dans la salle des enseignants de toutes les écoles étudiées. Toutefois, son accès direct par les élèves diffère selon les écoles, conformément aux réponses fournies par les directeurs des études. Ainsi, dans 3/6 des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les élèves ont accès directement aux règlements, tandis qu'ils doivent passer par la surveillance dans les trois autres écoles pour en faire une lecture. Dans les écoles publiques, le règlement intérieur est affiché à l'intérieur des salles de classe dans une école visitée. Par contre, dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, les élèves peuvent en faire une lecture, à la fois, dans leur classe respective et au tableau d'affichage.

L'originalité au niveau de ces écoles dans l'observation et l'application des règles formelles réside dans la pédagogie employée par les directeurs des études pour faire comprendre aux élèves les contenus du règlement intérieur. Ainsi, dans deux écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique sur quatre les directeurs des études passent dans les classes, en début d'année, pour expliquer aux élèves, en détail, le contenu du chapitre VII du règlement intérieur relatif au respect des règles et des procédures à suivre en matière de discipline et de sanctions.

La gestion des problèmes d'indiscipline se fait différemment selon les types d'école. Dans les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les problèmes disciplinaires sont exclusivement du ressort du service de la surveillance, la direction n'intervenant que pour des cas graves d'indiscipline. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, la direction des études intervient très fréquemment sur le terrain de la discipline. Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, le cadre formel classique se trouve renforcé par des dispositions locales. Ces dernières vont de la signature d'une fiche d'engagement écrit des parents à respecter le projet d'école jusqu'à la suppression du syndicat des élèves. L'objectif recherché consiste à sécuriser le domaine scolaire afin de favoriser le bon déroulement des cours et des apprentissages.

En somme, il ressort de l'analyse du contenu des discours des directeurs des études que les règles formelles sont mieux observées et appliquées dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique que dans les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Toutefois, à ce niveau et selon ce critère, les contenus des discours des directeurs des études ne divergent pas profondément des écoles publiques aux écoles privées reconnues d'utilité publique.

En définitive, conformément au critère de l'observation et de l'application des règles formelles au sein des écoles, tant au niveau des enseignants qu'au niveau des directeurs des études, les analyses confirment la supériorité des écoles privées non reconnues d'utilité publique. Toutefois, à ces deux niveaux, les analyses ne conduisent pas à une démarcation nette entre les écoles publiques et les écoles privées reconnues d'utilité publique. Aussi, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui se présentent sous de meilleurs auspices relativement à ce critère, enregistrent les meilleures performances scolaires en matière de taux de réussite et des scores moyens obtenus par les élèves aux épreuves écrites de BT1.

5.4.1.3 Sous-hypothèses 3 :

Les bonnes écoles utilisent, en plus d'un cadre réglementaire formel, un cadre informel pour régenter certains aspects spécifiques des relations entre les acteurs du monde scolaire.

La sécurité et la sérénité au sein des écoles passent par le respect et l'observation du cadre formel. Ils passent également par le respect des normes, des règles non écrites appliquées et acceptées par l'ensemble des acteurs du monde scolaire. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, on recourt, à la fois, aux données en provenance des enseignants et aux informations contenues dans le discours des directeurs des études des écoles.

Au niveau des enseignants, l'analyse s'effectue grâce à l'examen de la perception qu'ont les enseignants de l'observation et de l'application des règles informelles à travers concrètement la variable « *rglinfor* »: Le tableau ci-dessous résume les résultats de l'ANOVA effectuée sur la variable « *rglinfor* ».

Tableau 32 : Résultat de l'ANOVA sur la variable « *rglinfor* » par type d'école

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
<i>Rglinfor</i> F (2,177) = 36,015 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,599 > 0,05 R ² = 29,2%.	17,56	0,57	17,95	0,58	22,36	0,59	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01

Note : * = p<0,05; ** = p<0,01. N= 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

L'ANOVA démontre qu'il existe une différence significative entre les scores moyens de la perception qu'ont les enseignants de l'observation et de l'application des règles informelles, suivant les trois écoles F (2,177) = 36,015 avec p = 0,000 < 0,001. En outre, elle révèle, à travers le test de *Levene*, qu'il n'y a pas de problème d'homogénéité de la variance avec p = 0,599 > 0,05. La variable indépendante *type d'école* explique à elle toute seule 29,2% de la variance des scores obtenus sur la variable « *rglinfor* » avec R² = 29,2%.

Les scores moyens des écoles privées non reconnues d'utilité publique sont supérieurs et significativement différents de ceux des écoles publiques et des écoles privées reconnues d'utilité publique, soit 22,36 contre 17,95 et 17,56 respectivement. En outre, aucune différence significative de score moyen n'apparaît entre les écoles publiques et les écoles privées reconnues d'utilité publique suivant cette variable.

Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui enregistrent les meilleurs scores moyens sur la perception des enseignants quant à l'observation et à l'application des règles informelles, obtiennent également les meilleurs résultats en terme de taux de réussites et de scores moyens obtenus par les élèves aux épreuves de BT1. Par contre, relativement à cette variable, il n'existe aucune différence significative entre les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et les écoles publiques.

Les entretiens réalisés auprès des directeurs des études, qui portent sur la gestion des problèmes de l'école, la prise en compte des problèmes sociaux au sein des écoles, l'adoption d'un code de conduite vestimentaire et l'utilisation des symboles à l'école, permettent de comprendre l'envergure et le niveau d'application des règles informelles dans les différents types d'école.

Les problèmes de discipline sont perçus et traités différemment dans les différents types d'école. De façon générale, les élèves à problème sont mal perçus dans toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées. Dans toutes les écoles publiques, les problèmes d'indiscipline des élèves sont réglés uniquement dans le cadre du règlement intérieur. Par contre, même si les écoles privées sont plus enclines à se séparer des élèves jugés dangereux pour la bonne marche des activités d'enseignement, elles ne franchissent cette étape qu'après avoir usé une démarche personnalisée et épuisé les voix de recours raisonnables auprès de ces derniers.

Ainsi, dans la moitié des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité et dans 3/4 des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, les directeurs des études rencontrent les élèves visés, discutent avec eux, impliquent les parents et les tuteurs au besoin avant de sanctionner ou de décider de l'exclusion de l'élève en dernier ressort. En plus, la gestion des problèmes sociaux, qui affectent les individus au sein des écoles, se fait différemment. Ainsi, un fonds spécial est créé dans la

moitié des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et dans 3/4 des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique visitées. Ce fonds vise à prendre en compte les problèmes sociaux des enseignants : mariage, décès, baptême, maladies, etc. De même, dans les écoles publiques, des dispositifs similaires sont mis en place pour la prise en charge de ces problèmes. Lors de rencontres, nous avons constaté que l'administration scolaire est plus impliquée dans la gestion des problèmes sociaux affectant les élèves, le personnel enseignant et non enseignant en y apportant de l'aide et de l'assistance surtout dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique.

L'usage des symboles par les élèves et le respect d'un code de conduite vestimentaire se font différemment selon les types d'école à l'étude. Ainsi, les entretiens effectués auprès des directeurs des études des écoles révèlent que les écoles publiques et les écoles privées non reconnues d'utilité publique appliquent toutes un code de conduite vestimentaire contre 83,33% pour les écoles privées reconnues d'utilité publique. De plus, en ce qui concerne l'usage d'un symbole à l'école (notamment l'obligation de parler français dans l'enceinte de l'école), les directeurs des études rapportent que 50% des écoles non reconnues d'utilité publique l'appliquent, ce qui n'est pas le cas des écoles publiques et des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

De l'analyse du contenu des entrevues des directeurs des études, il apparaît clairement que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique se présentent relativement bien comparativement aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique en rapport avec ce critère. À ce niveau, aucune différence substantielle ne transparaît entre les écoles publiques et les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique en rapport avec le critère de l'observation et de l'application des règles formelles au sein des écoles.

En définitive, les analyses menées tant au niveau des enseignants que des élèves montrent assez clairement que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique se présentent relativement bien par rapport aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique suivant ce critère. Toutefois, à ces deux niveaux, aucune différence significative ou substantielle n'apparaît entre les écoles publiques et les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui possèdent des bons scores relativement à ce critère, possèdent également les meilleurs résultats scolaires relativement aux scores moyens obtenus par les élèves aux épreuves écrites de BT1 et aux taux de réussite scolaire.

5.4.1.4 Sous-hypothèse 4 :

Dans les bonnes écoles, le degré de coopération et de confiance entre les différents acteurs impliqués dans le processus la production scolaire est élevé.

Le niveau de collaboration et le niveau de coopération entre les acteurs constituent deux paramètres non négligeables qui rendent compte de la performance des écoles. Pour tester cette hypothèse, nous nous basons, d'abord, sur deux variables issues des données des enseignants, à savoir la perception des enseignants du niveau de coopération entre les acteurs « *coopérat* » et leur perception du niveau de collaboration au sein de l'école « *collabor* ». Par la suite, nous nous servons des contenus des entrevues des directeurs des études pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Au niveau des enseignants, nous utilisons leur perception du niveau de coopération et de collaboration entre les acteurs respectivement aux variables « *coopérat* » et « *collabor* » pour rendre compte de la justesse des hypothèses. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats de l'ANOVA effectuée sur ces deux variables à l'étude.

Tableau 33 : ANOVA sur les variables « *coopérat* » et « *collabor* » par type d'école

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
Coopérat $F(2,177) = 25,569$ avec $p = 0,000 < 0,000$ Welch: $F(2, 2.2992) = 94,935$ avec $p = 0,000 < 0,01$ $R^2 = 22,6\%$	9,23	0,40	9,25	0,58	11,21	0,40	$P_{12} > 0,05$ $P^{**}_{32} < 0,01$ $P^{**}_{31} < 0,01$
Collabor $F(2,177) = 50,845$ avec $p = 0,000 < 0,001$ Levene avec $p = 0,503 > 0,05$	15,23	0,35	14,68	0,42	17,76	0,34	$P_{12} > 0,05$ $P^{**}_{32} < 0,01$ $P^{**}_{31} < 0,01$

Note : * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$. N= 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

L'ANOVA effectuée sur la perception des enseignants du niveau de la coopération au sein des écoles en fonction des types d'école révèle qu'il existe une différence significative des scores moyes obtenus sur cette variable « *coopérat* » ($F(2,177) = 25,569$ avec $p = 0,000 < 0,000$). En plus, la variable indépendante *type d'école* explique 22,6% de la variance de la perception des enseignants du niveau de coopération au sein des types d'école. Ainsi, le score moyen obtenu sur la variable

« *coopérat* » des écoles privées non reconnues d'utilité publiques qui s'élève à 11,21 est supérieur et significativement différent de celui des écoles publiques et des écoles privées reconnues d'utilité publique qui s'élèvent respectivement à 9,25 et 9,23. Aucune différence ne prévaut sur cette variable entre les écoles publiques et les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

De même, les scores moyens obtenus sur la perception des enseignants du niveau de collaboration au sein de nos différents types d'école diffèrent significativement, avec $F(2,177) = 50,845$ avec $p = 0,000 < 0,001$. Le score obtenu sur la variable « *collabor* » dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique est supérieur et significativement différent de celui obtenu dans les écoles publiques et dans les écoles privées reconnues d'utilité publique, soit 17,76 contre respectivement 14,68 et 15,23. Tout comme précédemment, la différence qui existe entre les scores obtenus sur cette variable dans les écoles publiques et dans les écoles privées reconnues d'utilité publique n'est pas statistiquement significative.

En définitive, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique enregistrent sur les variables « *coopérat* » et « *collabor* » des scores supérieurs et statistiquement différents de ceux obtenus dans les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Cependant, aucune différence significative des scores moyens obtenus sur ces variables n'est constatée entre les écoles publiques et les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Bref, il est possible d'affirmer que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui possèdent des meilleurs scores sur les variables « *coopérat* » et « *collabor* », enregistrent également les meilleures performances scolaires.

Au niveau des directeurs des études, le niveau de coopération et de collaboration au sein des différents types d'école repose sur leurs perceptions des relations que les

divers acteurs entretiennent d'une part entre eux et d'autre part les uns avec les autres. Dans les différents types d'école visités, les enseignants disposent d'un cadre formel de coopération et de concertation connu sous le nom de comité pédagogique. Le comité pédagogique permet aux enseignants des mêmes disciplines de se retrouver, de discuter de l'état d'avancement des programmes et de coordonner leurs activités afin de mieux servir la clientèle élève. Il convient toutefois de noter que le niveau de présence et la fréquence des rencontres de ce comité diffère d'un type d'école à un autre.

Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique et dans les écoles publiques, les comités pédagogiques sont opérationnels dans une proportion de 100% contre 83% pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Les rencontres du comité pédagogique ont lieu en moyenne tous les deux mois dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique contre seulement une fois en moyenne par trimestre pour les écoles publiques et les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En plus, les entretiens réalisés permettent de noter l'existence au sein de deux écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique d'une personne ressource par discipline d'enseignement. La personne ressource, en général l'enseignant le plus expérimenté ou le plus compétent, selon les cas, est chargée du soutien et de l'intégration de nouveaux enseignants. Elle est aussi chargée de l'appui et de l'aide pédagogique aux enseignants en difficulté.

La coopération et la collaboration entre les élèves sont indispensables à leur succès scolaire. Dans toutes les écoles privées non reconnues d'utilité publique visitées, les entretiens permettent de cerner des aspects particuliers de cette collaboration et de cette coopération. Dans ces écoles, des groupes de travail, composés d'élèves fréquentant les mêmes classes et ayant les mêmes affinités, se créent spontanément pour préparer en commun les examens d'État.

Aussi, dans ces écoles, l'administration scolaire, en facilitant l'accès aux bâtisses en dehors des heures de cours et en mettant les fournitures nécessaires à la disposition des élèves, donne un élan assez important à une coopération et à une collaboration entre les élèves. Par contre, dans les écoles publiques et un peu moins dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les entretiens réalisés auprès des directeurs des études des écoles, confirment que certains groupes de travail d'élèves ne peuvent pas bénéficier de toute l'attention nécessaire. Dans ces écoles, l'accès à l'enceinte scolaire en dehors des heures normales de cours ainsi que l'accès au matériel didactique est limité, voire très difficile.

Il ressort des entretiens réalisés auprès des directeurs des études des écoles que les rapports entre les membres du personnel administratif sont empreints de solidarité, d'entente et de complémentarité dans les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. Par contre, dans deux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique sur six, il existe un certain malaise doublé d'un sentiment de méfiance qui est perceptible dans les entrevues effectuées auprès des directeurs des études des écoles.

La bonne marche des activités d'enseignement requiert que les enseignants, les élèves et l'administration scolaire nourrissent un sentiment de confiance mutuel et entretiennent, par dessus tout, des bons rapports. Dans les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les rapports entre les enseignants et les élèves sont perçus par les directeurs des études des écoles comme étant de bonne qualité. Ces mêmes rapports sont perçus comme étant bons dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique où le dialogue entre ces deux acteurs se trouve fortement encouragé par les directeurs des études responsables des écoles.

En outre, les rapports entre les enseignants et le personnel administratif sont jugés bons dans toutes les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. Dans ces dernières, les responsables des écoles conçoivent l'école comme une famille et se disent disposés à rencontrer et à discuter à tout moment avec les enseignants. Les rapports entre les enseignants et l'administration scolaire sont perçus comme étant passables dans toutes les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En effet, les retards de salaires des enseignants consécutifs aux retards de la réception des frais de scolarité créent des tensions entre l'administration scolaire et les enseignants. C'est notamment le cas de quatre des six écoles visitées.

Finalement, dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les rapports entre l'administration scolaire et les élèves sont jugés passables. Ainsi, dans deux des six écoles visitées, l'administration scolaire accuse notamment les élèves d'insouciance, de manque de sérieux et d'engagement. Par contre, l'administration scolaire et les élèves des écoles publiques et des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique entretiennent des bons rapports. Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, le directeur des études maintient un contact individualisé avec des élèves en les interrogeant constamment sur les problèmes scolaires personnels ou en les rencontrant globalement au sein de leur classe pour les encourager à bien travailler.

Le tableau ci-dessous résume la situation telle qu'elle résulte des entretiens réalisés avec les directeurs des études :

Tableau 34 : Coopération et collaboration par type d'école selon les directeurs

Éléments	Écoles privées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées non reconnues d'utilité publique
Coopération et collaboration entre les professeurs	Bon dans cinq des six écoles visitées	Bon dans les deux écoles visitées	Bon dans les quatre écoles visitées
Coopération et collaboration entre les élèves	Assez bon	Assez bon	Bon
Coopération entre les membres du personnel administratif	Assez bon	Bon	Bon
Rapports entre enseignants et les élèves	Assez bon	Assez bon	Bon
Rapports entre les enseignants et le personnel administratif	Assez bon	Bon	Bon
Rapports entre les élèves et le personnel administratif	Passable	Assez bon	Bon

Les entrevues effectuées auprès des directeurs des études montrent que sur tous les éléments retenus et portant sur le niveau de coopération et de collaboration des acteurs au sein des écoles, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique se distinguent des écoles publiques et des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En plus, si les écoles publiques s'apparentent sur plusieurs aspects aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, elles s'en distinguent notablement pour ce qui est des rapports entre l'administration scolaire et les élèves, les enseignants et l'administration scolaire et les rapports entre les membres de l'administration scolaire.

En définitive, les analyses portant sur le niveau de coopération et de collaboration des acteurs au sein des écoles menées tant au niveau des enseignants qu'au niveau des directeurs accèdent la thèse de la supériorité des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique par rapport aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Les analyses menées au niveau des élèves montrent que les écoles publiques et les écoles privées ne se distinguent pas sur les variables « *coopérat* » et « *collabor* ». Toutefois, les analyses menées au niveau des directeurs des études révèlent une supériorité des écoles publiques par rapport aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. À la lumière de ce constat, on peut affirmer que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui enregistrent les meilleurs scores relativement à cette dimension de l'étude, enregistrent aussi les meilleures performances scolaires en matière de scores moyens obtenus par les élèves au BT1 et en matière de taux de réussite. De même, les écoles publiques, qui se présentent bien sous cet aspect par rapport aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, possèdent des résultats scolaires qui leur sont nettement supérieurs.

L'importance de l'autonomie comme trait distinctif de l'efficacité des écoles, telle qu'elle se dégage de nos analyses, est conforme aux études de nombreux chercheurs (Lockheed et al. 1991; Hannaway, 1991; Vulliamy, 1987; Levine et Lockheed, 1991; Haddad, 1990). Globalement, les travaux situent la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques par la relative liberté et le degré d'influence exercé dans les domaines de prise de décision par le principal de même que l'importance conférée par ce dernier aux résultats scolaires (Lockheed et al. 1991; Lockheed et Zhao, 1993). Ils soulignent également l'importance d'une gestion flexible des ressources consécutive à l'autonomie des écoles. Cette gestion qui leur permet de soustraire les ressources là où elles sont les moins utiles et de les orienter pour la satisfaction des besoins essentiels des écoles est perçue comme un avantage comparatif des écoles privées sur les écoles publiques (Lockheed et Zao, 1993; Lockheed et Jiminez, 1994; Vulliamy 1987; Haddad, 1991). Ils révèlent finalement que le manque d'autonomie des écoles publiques qui les rend redevables des bureaucraties centrales est la cause principale de leur contre-performance par rapport aux écoles privées (Hannaway, 1991).

5.4.1.5 Conclusion partielle sur l'hypothèse d'autonomie

Conformément à l'hypothèse sur l'autonomie des écoles, les écoles privées non reconnues d'utilité publique possèdent plus d'autonomie que les écoles publiques et les écoles privées reconnues d'utilité publique. En raison de cette autonomie, les objectifs de ces écoles y paraissent plus clairs, les règles formelles et informelles sont plus observées et internalisées par les acteurs et les niveaux de coopération et de collaboration entre les acteurs relativement plus élevés. En outre, ces écoles révèlent des taux de réussite et des scores moyens obtenus par les élèves aux examens de BT1 en série tertiaire relativement élevés comparativement à ceux réalisés dans les autres types d'école.

Les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, qui jouissent pourtant de plus d'autonomie que leurs homologues des écoles publiques, ne s'en distinguent pourtant pas en ce qui concerne l'observation et l'application des règles formelles et informelles au sein des écoles. Contre toute attente, les objectifs semblent être mieux véhiculés et le niveau de coopération et de collaboration plus élevés dans les écoles publiques que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En plus, les performances scolaires réalisées dans les écoles publiques en terme de scores moyens obtenus aux examens de BT1 en 2005 et de taux de réussite excèdent ceux réalisés dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Probablement que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, l'autonomie n'est pas suffisamment traduite dans les faits par les directeurs des études.

En plus de l'autonomie, un autre élément important intervient pour compléter notre compréhension de la réussite scolaire des élèves dans nos trois types d'école. Nous examinons dans les lignes qui suivent, l'hypothèse qui se rapporte à l'imputabilité des acteurs qui interviennent directement dans le cadre du processus de la production scolaire.

5.4.2 Hypothèse sur l'imputabilité des acteurs

Pour juger l'imputabilité des acteurs opérant dans le milieu scolaire, nous allons successivement examiner de près les données sur les élèves, celles sur les enseignants et les éléments contenus dans l'entretien des directeurs des études. Grâce à ces données, il est possible d'examiner successivement l'imputabilité des directeurs des études des écoles, celle des enseignants et celle des élèves.

5.4.2.1 Sous hypothèse 1 :

Dans les bonnes écoles, les responsables des écoles sont imputables envers leur clientèle scolaire.

Elle est mise en évidence en utilisant les analyses menées au niveau des élèves, des enseignants et au niveau des directeurs des études des écoles.

La perception qu'ont les élèves de l'imputabilité des directeurs des études peut être saisie à travers leur perception de la capacité du directeur des études à mobiliser et à mettre les ressources requises à la disposition de son école, soit la variable « *ressource* ».

L'effet comparé de cette variable sur la performance scolaire dans un type d'école par rapport à un autre est mis en évidence à partir d'un modèle complémentaire obtenu en remplaçant dans la régression par sous-groupes la variable « *leaders* » par la variable « *ressource* ». Le tableau ci-dessous résume les résultats de cette régression pour la variable « *ressource* ».

Tableau 35 : Estimation de l'effet comparé ressource sur la variable « *moyécrit* »

Variables	TYPES D'ÉCOLES		
	Écoles privées reconnues d'utilité publique (1)	Écoles publiques (2)	Écoles privées non reconnues d'utilité publique (3)
ressource	-,000851	,001895	,0006777
1x2	P* ≤ 0,05		
2x3	p > 0,40		
1x3	p > 0,20		

Note : * = p < ,05; ** = p < ,01

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

En effet les calculs de t_{12} , t_{32} , t_{31} , qui représentent respectivement les valeurs de t relatif à la différence d'effet de la variable « *ressource* » sur la variable « *moyécrit* » dans les groupes d'écoles 1 et 2, les groupes d'écoles 3 et 2 et les groupes d'écoles 3 et 1, donnent 1,94; -0,84 et 1,06. Ces résultats signifient que l'effet de la variable *ressource* sur la variance de la variable « *moyécrit* » diffère presque significativement des écoles publiques aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique avec $p < 0,05$. En d'autres termes, l'effet de la variable « *ressource* » sur la variable « *moyécrit* » est plus fort dans les écoles publiques ($\beta = 0,001891$) que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique ($\beta = -0,000851$).

Par contre, l'effet de la variable « *ressource* » sur la variable « *moyécrit* » ne diffère pas des écoles publiques aux écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique avec $p > 0,40$. Il ne diffère pas non plus des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Il ressort des analyses effectuées à ce niveau, que l'effet de la variable « *ressource* » sur la variable « *moyécrit* » est plus fort dans les écoles publiques qu'il ne l'est dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. On constate, ainsi, que dans les écoles publiques où l'effet de la variable est plus fort sur la réussite scolaire des élèves que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, la performance scolaire y est plus élevée.

Au niveau des enseignants, de nombreuses variables identifiées permettent de faire ressortir les dimensions liées à l'imputabilité des directeurs des études à savoir « *matécole* », « *ressource* », « *envécole* », et « *climécle* ».

Le tableau ci-dessous récapitule les résultats de l'ANOVA effectuée sur chacune de ces variables respectives :

Tableau 36 : ANOVA sur les variables d'imputabilité des directeurs

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
matécole F (2,177) = 69,125 avec p = 0,000 < 0,001 Welch F (2,92.759) = 104,615 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 44,5%	13,78	0,41	14,52	0,68	17,90	0,35	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
Ressource F (2,177) = 42,729 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,266 > 0,05 R ² = 28,5%	14,6	0,46	14,57	0,58	18,01	0,47	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
Envécole F (2,177) = 52,827 avec p = 0,000 < 0,001 Levene p = 0,097 > 0,05 R ² = 36,9%	9,34	0,33	9,93	0,41	11,79	0,27	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
climécle F (2,177) = 17,195 avec p = 0,000 < 0,01 Levene avec p = 0,397 > 0,05 R ² = 16,4%	22,47	0,46	21,55	0,52	24,57	0,42	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01

Note : * = p < 0,05; ** = p < 0,01. N = 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

Les ANOVAs effectuées sur la perception qu'ont les enseignants de la disponibilité des matériels au sein de l'école « *matécole* » et sur la capacité du directeur des études à mobiliser les ressources nécessaires au fonctionnement de son école « *ressource* » montrent que des différences significatives prévalent entre les scores moyens obtenus sur ces variables dans les différents types d'école avec respectivement $F(2,177) = 69,125$ avec $p = 0,000 < 0,001$ et $F(2,177) = 42,729$ avec $p = 0,000 < 0,001$. La variable type d'école explique respectivement 44,5% et 32,8% de la variance de la perception qu'ont les enseignants de la disponibilité des matériels au sein des écoles et celle de la capacité des directeurs des études à mobiliser des ressources au profit de l'école avec $R^2 = 44,5\%$ et $R^2 = 32,8\%$. Ainsi, le score moyen obtenu dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique sur la variable « *matécole* » est supérieur et significativement différent de celui des écoles publiques et des écoles privées reconnues d'utilité publique (17,90 contre respectivement 14,52 et 13,78).

De même, le score moyen obtenu dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique sur la variable « *ressource* » est aussi supérieur et significativement différent de celui obtenu dans les écoles publiques et dans les écoles privées reconnues d'utilité publique (18,01 contre 14,57 et 14,60). Les scores obtenus sur les variables « *matécole* » et « *ressource* » ne diffèrent pas significativement des écoles publiques aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Dans cette même logique, les ANOVAs effectuées sur la perception des enseignants de l'environnement de l'école, soit « *envécole* » ou du climat à l'école, soit « *climécle* » dénotent également des différences substantielles de scores moyens enregistrés dans nos trois types d'école avec respectivement $F(2,177) = 52,827$ et $F(2,177) = 17,195$ avec $p = 0,000 < 0,001$ et $p = 0,000 < 0,001$. Ainsi, sur les deux variables « *envécole* » et « *climécle* », les scores enregistrés au sein des écoles privées non reconnues d'utilité publique sont nettement supérieurs et significativement différents de ceux atteints dans les écoles publiques et dans les écoles privées

reconnues d'utilité publique (11,79 et 24,57 contre respectivement 9,93 et 21,55 puis 9,34 et 22,47). Toutefois, sur l'une comme sur l'autre variable, aucune différence significative n'apparaît entre les écoles publiques et les écoles privées reconnues d'utilité publique.

Les analyses effectuées au niveau des enseignants et qui visent à tester l'hypothèse d'imputabilité des directeurs des études et responsables des types d'école dégagent une constance. En effet, sur les variables « *matécole* », « *ressource* », « *envécole* » et « *climécle* », les scores moyens enregistrés dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique sont nettement supérieurs et significativement différents de ceux enregistrés, à la fois, dans les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En outre, il n'existe aucune différence significative entre les scores moyens obtenus sur chacune de ces variables dans les écoles publiques comparativement à ceux réalisés dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. De ce qui précède, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui possèdent les meilleurs scores sur les dites variables, enregistrent également les meilleures performances scolaires.

Au niveau des directeurs des études, les réponses contenues dans les entrevues effectuées auprès d'eux permettent de cerner certains éléments se rapportant à leur imputabilité dans la gestion de leur école. Concrètement, nous abordons cet aspect grâce à l'analyse du contenu des discours des directeurs des études des écoles portant sur leurs responsabilités, leur condition de travail, leur capacité à mobiliser les fournitures, les ressources humaines, matérielles et les infrastructures. En plus, nous identifions cette dimension à partir des éléments d'entretien touchant les sanctions et les récompenses auxquelles les directeurs des études sont assujettis.

La perception qu'ont les directeurs des études du rôle conféré aux résultats scolaires diffère d'un type d'école à un autre. Dans les écoles publiques, les résultats scolaires sont considérés comme étant au cœur des préoccupations des autorités scolaires même si leur interprétation soulève des questions. Dans ces écoles, la responsabilité des autorités dans la réussite des élèves aux examens est moins directe. Ici, les mauvais résultats sont mis au compte du faible niveau généralisé des élèves, de l'insuffisance des ressources mises à la disposition des dites écoles et des nombreuses perturbations des cours consécutives aux grèves survenues au cours de l'année scolaire. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, tout comme dans les écoles publiques, la responsabilité directe des directeurs des études dans la performance des élèves apparaît moins évidente dans les entrevues menées auprès d'eux. La faiblesse relative des résultats scolaires est imputée au manque de motivation et d'engagement des élèves et au retard accusé dans le déboursement des frais scolaires par l'État aux écoles, mais jamais mise au compte des faiblesses de la gestion et l'administration des écoles.

Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui selon la loi 94-032 doivent faire leur preuve pour continuer leur coopération avec l'État, les résultats scolaires conditionnent, à la fois, leur survie et leur croissance. Contrairement aux deux précédents types d'école, les résultats scolaires relèvent directement de la responsabilité des directeurs des études. Les directeurs des études imputent les résultats scolaires au travail de l'administration scolaire à cause du choix judicieux des professeurs, de la mobilisation des ressources nécessaires et de la création des conditions optimales d'enseignement et d'études tant au profit des élèves qu'au profit des enseignants

En outre, l'éventail de sanctions et de récompenses auxquelles les directeurs sont assujettis en fonction des résultats de leurs élèves diffère d'un type d'école à un autre. Dans les écoles publiques, la réussite scolaire des élèves au même titre que les échecs

prononcés des élèves n'ont pas d'impact sur la situation professionnelle des directeurs des études. Tout au plus, ils ont droit aux lettres de félicitation en cas de bons résultats scolaires et reçoivent des demandes d'explication en cas de mauvais résultats scolaires. Les mauvaises performances de l'école ne se traduisent jamais par la perte d'emploi des responsables des écoles. Cette situation des directeurs des études des écoles publiques est analogue à celle constatée dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Ils ont également droit aux félicitations ou aux demandes d'explications respectivement en cas de bons ou de mauvais résultats scolaires. La situation est différente dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. En cas de mauvais résultats scolaires, qui peuvent s'accompagner d'une éventuelle fermeture de l'école, les responsables scolaires peuvent perdre leur emploi, mettant ainsi en question leur carrière professionnelle. Aussi, en cas de bons résultats scolaires, ils ont droit aux récompenses en nature ou en espèce comme c'est le cas dans 50% des écoles visitées.

De plus, dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, cinq sur six des directeurs des études jugent leurs conditions de travail bonnes et propices à la bonne supervision des activités scolaires. De même, dans les écoles publiques, les directeurs des études jugent leurs conditions satisfaisantes, mais estiment qu'elles peuvent faire l'objet d'amélioration. Cette même perception est totalement partagée par les directeurs des études des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique.

Finalement, sous l'angle de la disponibilité des fournitures scolaires, des ressources humaines et matérielles et d'équipements disponibles dans les écoles, des différences de taille apparaissent, telles que révélées lors des entretiens réalisés avec les directeurs des études, entre nos trois types d'école. Si les directeurs des études de différentes écoles s'accordent à dire que leurs écoles possèdent toutes des ressources humaines à la hauteur des besoins d'enseignement, ils reconnaissent par contre que

les dotations de leurs écoles en fournitures scolaires diffèrent au cours de l'année scolaire. Ainsi, la moitié des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique rapportent durant l'année scolaire des problèmes de rupture de stocks de fournitures consécutifs aux retards dans le règlement des frais de scolarité par l'État. Les directeurs des études des écoles publiques et ceux des écoles privées non reconnues d'utilité publique signalent, tous, la disponibilité sur toute l'année scolaire des fournitures scolaires en quantité suffisante pour assurer la régularité des activités d'enseignement.

Par rapport à la disponibilité des infrastructures et des équipements scolaires, les réponses fournies par les directeurs des études diffèrent. Ainsi, deux des six écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique possèdent une bibliothèque. La proportion est de 2/4 pour les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique contre 2/2 pour écoles publiques. Ensuite, lors des entrevues réalisées, nous avons constaté, que les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique possèdent une infirmerie et une cours de récréation dans une proportion de 83% et 67% contre une proportion de 100% pour les écoles publiques et pour les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique relativement. Finalement, des problèmes de salles de classe normale et spécialisée sont rapportés dans 50% des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, ce qui n'est pas le cas des écoles publiques et des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique. Dans 50% des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, l'affluence d'une clientèle nombreuse s'est même accompagnée de la création de bâtisses annexes sur d'autres sites, rendant ainsi très aisée la gestion de leurs effectifs scolaires en raison de la disponibilité de salles de classe normale et spécialisée.

Le tableau ci-dessous résume les analyses réalisées à partir des entretiens des directeurs des études et qui mettent en avant leur imputabilité.

Tableau 37 : Imputabilité des directeurs par type d'école selon les entretiens

Éléments	Écoles privées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées non reconnues d'utilité publique
Condition de travail des directeurs des études	Bonne dans 5/6 de ces écoles	Assez bonne	Bonne
Gestion des élèves à problème	Traitement spécialisé puis exclusion en cas de récidive	Application des procédures du règlement intérieur	Forte tendance à exclure les élèves à problème
Place des résultats scolaires dans la stratégie de l'école	Importants, car ils justifient la collaboration avec l'État	Importants, car ils justifient les crédits de l'État	Importants, car ils justifient l'existence même de l'école
Incidence des résultats sur le traitement des acteurs	Modérée	Modérée	Très forte
Disponibilité des ressources humaines et des fournitures	Assez bonne	Bonne	Bonne
Bibliothèque	33% des écoles en possèdent	100% des écoles en possèdent	50% des écoles en possèdent
Cours de récréation	67%	100%	100%
infirmerie	83%	100%	100%
Salles de cours simple et spécialisés	50% connaissent des problèmes de salle	Pas de problème de salle	Aucun problème de salle avec la création des annexes

Il découle de l'analyse des entrevues des directeurs des études que dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique, les éléments traitant de leur imputabilité sont plus prononcés qu'ils ne le sont dans les écoles publiques et dans les écoles privées reconnues d'utilité publique. En outre, les analyses réalisées à ce niveau montrent effectivement, qu'il s'agisse de la disponibilité des fournitures scolaires, de la présence d'une bibliothèque, d'une cour de récréation, ou d'une infirmerie ou des salles de classe normale ou spécialisée, que les écoles publiques présentent une bonne situation que les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

En définitive, les analyses conduites au niveau des enseignants et des directeurs des études font ressortir la supériorité des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique par rapport aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique suivant ce critère. De même, les analyses menées au niveau des enseignants et des directeurs des études accréditent également la supériorité des écoles publiques par rapport aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique suivant le critère de l'imputabilité des directeurs des études. Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui s'illustrent bien relativement à ce critère, réalisent également les meilleures performances scolaires comparativement aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En outre, les écoles publiques, qui s'affirment plus que les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique suivant le critère d'imputabilité des directeurs des études, enregistrent comparativement les meilleurs résultats scolaires.

5.4.2.2 Sous-hypothèse 2 :

L'imputabilité des enseignants est un facteur de la performance scolaire des établissements.

L'imputabilité des enseignants est mise en évidence grâce à l'examen des données fournies par les élèves, les enseignants et celles contenues dans les entrevues des directeurs des études.

Au niveau des élèves, l'effet comparé de la variable « *intprof* » sur la performance scolaire dans un type d'école par rapport à un autre est mis en évidence à partir d'un modèle complémentaire obtenu en remplaçant dans la régression par sous-groupes la variable *leaders* par la variable « *intprof* ». Les résultats de cette régression figurent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 38 : Estimation de l'effet comparé de la variable « *intprof* » sur « *moyécrit* »

Variables	TYPES D'ÉCOLE		
	Écoles privées reconnues d'utilité publique (1)	Écoles publiques (2)	Écoles privées non reconnues d'utilité publique (3)
INTPROF	-,000694	,00328	,00251
1x2	p** < 0,01		
2x3	p>0,50		
1x3	p* < 0,05		

Note : * = p< ,05; ** = p<,01

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

En effet les calculs de t_{12} , t_{32} , t_{31} , qui représentent respectivement les valeurs de t relatif à la différence d'effet de la variable « *intprof* » sur la variable « *moyécrit* » dans les groupes d'écoles 1 et 2, les groupes d'écoles 3 et 2 et les groupes d'écoles 3 et 1, donnent -2,81; 0,53 et 2,22.

Ces résultats signifient que l'effet de la variable « *intprof* » sur la variance de la variable « *moyécrit* » diffère significativement des écoles publiques aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique avec $p = 0,000 < 0,001$. En d'autres termes, l'effet de la variable « *intprof* » sur la variable « *moyécrit* » est plus fort dans les écoles publiques ($\beta = 0,0024$) que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique ($\beta = -0,00067$). En outre, l'effet de la variable « *intprof* » sur la variance de variable « *moyécrit* » diffère des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique comparativement aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique avec $p = 0,000 < 0,001$. Cet effet est particulièrement plus fort dans les premières que dans les secondes avec $\beta = 0,002511$ contre seulement $\beta = -0,000694$.

Par contre, l'effet de la variable « *intprof* » sur la variable « *moyécrit* » ne diffère pas significativement des écoles publiques aux écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique ($p = 0,6 > 0,05$).

À la lumière de ce constat, nous pouvons affirmer que l'effet de la variable « *intprof* » sur la variable « *moyécrit* » est plus fort dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique et dans les écoles publiques que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Dans ces deux écoles, la performance scolaire enregistrée lors des examens de BT1 est comparativement plus élevée que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Au niveau des professeurs, leur perception de leur propre environnement de travail sert à camper, en partie, leur imputabilité. Cette dimension est captée à travers l'ANOVA effectuée sur la variable « *envprof* » suivant les types d'école dont les résultats apparaissent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 39 : Résultats de l'ANOVA sur la variable « envprof » par type d'école

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
Envprof F (2,177) = 15,488 pour p = 0,000 < 0,001 Welch F (2, 94.559) = 21,183 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 24,1%	9,33	0,32	10,17	0,47	10,65	0,27	P** ₁₂ < 0,01 P ₃₂ > 0,05 P** ₃₁ < 0,01

Note : * = p<0,05; ** = p<0,01. N= 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

L'ANOVA effectuée sur la variable « envprof » suivant les types d'école révèle que les scores moyens obtenus sur la variable diffèrent significativement les uns des autres avec F (2,177) = 15,488 pour p = 0,000 < 0,001. La variable type d'école explique, à elle seule, explique 24,1% de la variance des scores moyens de la perception des enseignants de leur environnement de travail, soit R² = 24,1%. Ainsi, les scores moyens de la perception qu'ont les enseignants de leur environnement de travail dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique sont supérieurs et significativement différents de ceux enregistrés dans les écoles privées reconnues d'utilité publique, soit 10,65 contre seulement 9,33. En plus, les scores moyens obtenus sur cette variable dans les écoles publiques sont supérieurs et significativement distincts de ceux obtenus dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique soit 10,17 contre 9,33.

En outre, les résultats révèlent que relativement à la variable « *envprof* », il n'existe aucune différence substantielle entre les écoles privées non reconnues d'utilité publique et les écoles publiques.

En somme, l'analyse menée au niveau des enseignants montre que dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, les scores moyens de la perception qu'ont les enseignants de leur environnement de travail sont supérieurs et significativement distincts de ceux des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En plus, les scores moyens obtenus sur cette variable sont plus élevés dans les écoles publiques que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publiques et les écoles publiques, qui enregistrent les meilleurs scores sur cette variable, réalisent également les meilleures performances scolaires en matière de scores moyens obtenus au BT1 et de taux de réussite à ces examens.

L'analyse des entrevues avec les directeurs des études isole les aspects spécifiques qui traitent de l'imputabilité des enseignants. Ces éléments se rapportent à la motivation des enseignants et au système de traitement dont ils bénéficient. Ils portent aussi sur la rotation inter-école du corps professoral, sur le sort réservé aux enseignants fautifs ou moins performants et sur la fréquence des grèves et de l'absentéisme du corps des enseignants des différents types d'école respectifs.

De façon générale, les entrevues révèlent que les enseignants des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique et ceux des écoles publiques se sentent plus motivés et plus engagés dans leur écoles que leurs homologues des écoles privées reconnues d'utilité publique. Ainsi, dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, quelques mouvements de contestation consécutifs aux retards de paiement des salaires dus aux délais pris pour le versement par l'État des frais scolaires sont rapportés, durant l'année scolaire 2004/2005 dans

deux écoles sur six. Dans les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique, les enseignants sont jugés motivés et engagés dans les activités d'enseignement même si également, des mouvements d'humeur des enseignants durant la période 2004/2005 sont notés dans une école sur quatre visitées. Dans les écoles publiques, les directeurs des études qualifient le niveau de motivation et d'engagement des enseignants au sein de leurs écoles de satisfaisant. À la faveur de la valorisation des salaires des enseignants ces dernières années, les directeurs dénotent une nette amélioration du degré de motivation et d'engagement des enseignants.

De plus, le système de traitement des écoles publiques diffère notablement de celui des écoles privées. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les enseignants sont essentiellement traités en fonction des critères d'expérience, de compétence et de niveau de diplôme. Toutefois, en plus de ce dispositif, dans quatre écoles sur six, en plus de leurs salaires, les enseignants les plus performants ont droit aux primes en fin d'année, aux avantages en nature ou à une plus grande implication dans les activités génératrices de revenus supplémentaires au sein des écoles.

Dans les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique, la majorité des enseignants sont payés à la tâche. Ainsi, les taux horaires différenciés, les primes en nature et en espèce indexées aux résultats scolaires constituent des pratiques de rémunération couramment usitées dans toutes les écoles visitées. Ces pratiques visent globalement à lier le rendement des enseignants au montant des rémunérations perçues par ces derniers. À l'opposé, dans les écoles publiques, les enseignants sont logés à la même enseigne. Le salaire qu'ils perçoivent est lié à leur ancienneté et à leur niveau de formation et non à la performance des écoles.

En outre, les fautes administratives ou liées à l'incompétence professionnelle ne sont pas perçues et sanctionnées de la même manière dans les différents types d'école. Les enseignants fautifs et moins performants sont mal perçus aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Toutefois, les traitements, dont ils font l'objet, diffèrent notamment en fonction des types d'école. Dans les écoles publiques, les enseignants fautifs et moins performants ne font l'objet que de sanctions disciplinaires. La résiliation du contrat des enseignants constitue, à cet égard, une exception. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, la majorité du corps enseignant est constituée d'enseignants permanents dont les modalités de sanction sont analogues à celles des enseignants des écoles publiques. Seule une école sur six de cette catégorie soit 33% a mis fin au cours de ces dernières années au contrat de certains de leurs enseignants pour incompétence.

Dans les écoles subventionnées non reconnues d'utilité publique, les enseignants sont majoritairement des vacataires et font l'objet d'un contrôle et d'un suivi régulier. Tout manquement par rapport à la déontologie ou toute insuffisance de rendement constaté se traduit par une interpellation immédiate des directeurs des études. Une solution est recherchée, dans la mesure du possible, aux problèmes. En cas de persistance de ces problèmes, les administrations scolaires sont plus facilement portées à résilier les contrats des enseignants qui dépasseraient les limites acceptables. Ainsi, trois sur quatre d'entre elles ont mis fin aux contrats des enseignants fautifs ou moins performants au cours des deux dernières années scolaires écoulées selon les informations fournies par les directeurs des études.

Finalement, l'ampleur de l'absentéisme dans les écoles est un élément crédible qui permet de comprendre davantage le niveau d'imputabilité des enseignants dans les différents écoles. Dans les écoles publiques, les directeurs des études estiment que l'absentéisme des enseignants n'est pas un problème majeur. Toutefois, un d'entre eux note quelques absences d'enseignants dans son école, surtout en début et en fin

d'année. Pour les directeurs des études des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, l'absentéisme des enseignants constitue un problème au sein de leurs écoles. Dans trois écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique sur six, les directeurs des études notent l'absentéisme des enseignants aux cours, surtout, durant les périodes marquées par des retards dans le paiement de leurs salaires. Dans les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique, l'absentéisme des enseignants est un phénomène très rare, car la majorité des enseignants sont payés à la tâche. L'originalité au sein de ces écoles, c'est la gestion qui est faite de ce problème. Ainsi, s'il arrive qu'un enseignant s'absente pour une raison ou pour une autre, l'administration scolaire prend des dispositions pour occuper les élèves afin de parer à cette solution. Ce scénario est rapporté dans trois écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique visitées sur quatre.

Le tableau ci-dessous récapitule les informations contenues dans le discours des directeurs des études des écoles traitant du niveau d'imputabilité des enseignants.

Tableau 40 : Imputabilité des enseignants par type d'école selon les directeurs

Éléments	Écoles privées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées non reconnues d'utilité publique
Motivation des enseignants	Passable (existence de grève pour motifs de retard de salaire)	Assez bonne (grève pour motif d'augmentation de salaire)	Bonne (existence très limitée de grèves)
Système de traitement des enseignants	Salaires fixes plus avantages liés à la performance dans 66% des écoles visitées	Salaires fixes liés à l'ancienneté et aux diplômes	Salaires fixes, fréquence de taux horaires différenciés plus primes indexés aux résultats scolaires
Rotation inter-école des enseignants	Faible	Très faible	Faible
Enseignants fautifs et moins performants	Sanctions administratives débouchant rarement au licenciement	Sanctions administratives uniquement	Sanctions administratives débouchant le plus souvent au licenciement
Absentéisme des enseignants	Modéré	Faible	Très Faible

L'analyse des entrevues des directeurs des études des écoles qui visent à cerner les éléments liés à l'imputabilité des enseignants révèlent que relativement à cette dimension précise de l'étude, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité se présentent mieux par rapport aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Globalement, les écoles publiques se présentent également sous de meilleurs auspices comparativement aux écoles privées

subventionnées reconnues d'utilité publique. Il apparaît clairement que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui démontrent un degré élevé d'imputabilité des enseignants, performant mieux que les écoles publiques. En plus, les écoles publiques dont les enseignants font preuve de plus d'imputabilité que leurs homologues des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique performant relativement mieux.

En définitive, l'analyse de l'imputabilité des enseignants réalisée tant au niveau des élèves, des enseignants que des directeurs des études des écoles confirme que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique exhibent les meilleurs arguments comparativement aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En plus, elle confirme aussi que les écoles publiques se présentent mieux comparativement aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique conformément à ce critère. Nous rappelons aussi que la performance scolaire réalisée des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique excède celle des écoles publiques, qui en retour, dépasse celle des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

5.4.2.3 Sous-hypothèses 3 :

L'imputabilité des parents d'élèves et celle des élèves est un facteur important de la réussite scolaire

L'imputabilité des élèves est examinée à partir des données fournies par les enseignants, plus spécifiquement à partir des variables « *envélève* » et « *climcours* » et sur la base des informations contenues dans les entrevues réalisées auprès des directeurs des études. Au niveau des enseignants, l'imputabilité des élèves est traitée

grâce à la perception qu'ont les enseignants de l'environnement des élèves, soit « *envêlève* », et de leur perception du climat entretenu par les élèves durant les cours, soit la variable « *climcours* ». Le tableau ci-dessous fait ressortir les résultats de l'ANOVA sur ces deux variables suivant les types d'école.

Tableau 41 : Résultats de l'ANOVA sur les variables « *envêlève* » et « *climcours* »

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
<i>Envêlève</i> F (2,177) = 27, 786 avec p = 0,000 < 0,001 Welch F (2,97.306) = 35,636 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 23, 1%.	3,93	1,01	4,19	1,25	5,20	0,80	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
<i>Climcours</i> F (2,177) = 26,356 avec p = 0,000 < 0,001 Welch F (2,90.342) = 31,382 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 23, 1%.	22,65	0,35	24,92	0,59	26,33	0,47	P** ₁₂ < 0,01 P** ₃₂ < 0,01 P* ₃₁ < 0,05

Note : * = p<0,05; ** = p<0,01. N= 178

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

L'ANOVA réalisée sur la variable « *envêlève* » laisse apparaître des différences entre les scores réalisés sur cette variable dans les trois types d'école $F(2,177) = 27,786$ avec $p = 0,000 < 0,001$. La variable type d'école explique, à elle toute seule, 23,10% de la variance des scores moyens obtenus sur la variable « *envêlève* » avec $R^2 = 23,1\%$. Les scores moyens de la perception qu'ont les enseignants de l'environnement des élèves au sein des écoles privées non reconnues d'utilité publique sont plus élevés et significativement différents de ceux enregistrés dans les écoles publiques et dans les écoles privées reconnues d'utilité publique (5,2034 contre respectivement 4,1860 et 3,9260). De même, l'ANOVA effectuée sur la variable « *climcours* » montre que les scores réalisés sur cette variable diffèrent significativement suivant les trois types d'école avec $F(2,177) = 26,356$ et $p = 0,000 < 0,001$. Le type d'école explique à lui seul 23,10% de la variance des scores moyens obtenus sur la variable « *climcours* » soit $R^2 = 23,1\%$. Ainsi, les scores moyens sur la variable « *climcours* » obtenus dans les écoles privées non reconnues d'utilité publique sont supérieurs et significativement différents de ceux des écoles publiques et des écoles privées reconnues d'utilité publique, soit 26,33 contre respectivement 24,92 et 22,65. Les scores moyens obtenus sur cette variable sont plus élevés et significativement distincts dans les écoles publiques comparativement à ceux des écoles privées reconnues d'utilité publique, soit 24,92 contre 22,65.

En somme, l'analyse effectuée au niveau des enseignants confirme que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique enregistrent, à la fois, sur les variables « *climcours* » et « *envêlève* » des scores moyens supérieurs et significativement différents de ceux comptabilisés dans les écoles publiques et dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En plus, même si les scores moyens sur la variable « *envêlève* » ne diffèrent pas des écoles publiques aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, ceux enregistrés sur la variable « *climcours* » dans les écoles publiques sont supérieurs et significativement

différents de ceux obtenus dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui enregistrent des scores moyens élevés sur les variables « *envélève* » et « *climcours* », possèdent également les meilleurs résultats scolaires en terme de scores moyens enregistrés aux épreuves écrites de BT1 et de taux de réussite à ces mêmes examens. De plus, les écoles publiques, qui enregistrent les meilleurs scores moyens sur la variable « *climcours* » comparativement aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, possèdent aussi des scores moyens obtenus aux BT1 et des taux de réussite nettement supérieurs.

Au niveau des directeurs des études, les entrevues réalisées qui se rapportent à la motivation et à l'engagement des élèves, à l'implication des parents dans les activités scolaires, au système de récompense des élèves, à l'absentéisme et à la grève des élèves permettent l'appréciation des dimensions qui touchent l'imputabilité des élèves et même des parents d'élève.

Il ressort de l'analyse des propos des directeurs des études que l'engagement et la motivation des élèves ne sont pas identiques dans les différents groupes d'écoles visités. Dans les écoles publiques, les directeurs des études jugent passable le niveau de motivation des élèves. Cette vision est également partagée par les directeurs des études des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Ainsi, dans cinq écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique sur six visitées, les élèves sont qualifiés de moyennement motivés et engagés avec des différences notoires selon les cycles. Par contre, dans les écoles subventionnées non reconnues d'utilité publique, trois directeurs sur quatre disent que par leur sensibilisation et leur façon de faire, ils arrivent à impliquer et à mobiliser le maximum d'élèves pour la

réalisation du projet d'école. Les élèves, en raison du savoir faire de l'administration scolaire, se sentent plus impliqués, plus engagés et partant plus motivés.

En outre, le système de récompense des meilleurs élèves et l'émulation qu'il engendre dans les écoles diffèrent également selon les types d'école. Le système de récompense des meilleurs élèves est moins développé dans les écoles publiques. Aucune des deux écoles visitées ne procède formellement à une cérémonie de remise des prix. Elles inscrivent, tout au plus, le nom des élèves méritant sur un tableau d'honneur. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité, le système de récompense des élèves est relativement mieux élaboré. Ainsi, quatre des six écoles visitées organisent formellement des cérémonies de remise des prix qui comprennent la livraison de fournitures scolaires, la remise de vêtements, de calendriers à l'effigie des écoles, etc. Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, trois écoles sur les quatre visitées appliquent systématiquement la politique de récompense des meilleurs élèves à travers l'organisation de cérémonies officielles en fin d'année. Mieux, deux sur quatre de ces écoles vont jusqu'à inscrire leurs meilleurs élèves dans des écoles d'enseignement supérieur en défrayant les coûts y afférents ou font du lobbying pour les aider à accéder à des emplois rémunérateurs.

L'absentéisme des élèves est perçu différemment selon les types d'école. Dans toutes les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique au même titre que dans les écoles publiques, la fréquentation des classes par les élèves est loin d'être effective. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, cinq directeurs des études le qualifient de très sérieux. Cette proportion est d'une école sur deux pour les écoles publiques. Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, l'engagement écrit pris par les élèves et les parents d'élèves de partager le projet de l'école combiné avec les mesures disciplinaires très strictes rehaussent le taux de fréquentation au sein des écoles. Ainsi, dans deux écoles

sur quatre, les directeurs des études considèrent le problème d'absentéisme sous contrôle à cause des mesures énergiques entreprises au sein de leur école respective.

La fréquence réelle de grèves des élèves constitue également un aspect qui permet de comprendre l'imputabilité des élèves au sein des établissements visés. Dans les écoles publiques, où les élèves sont syndiqués, les grèves des élèves sont un phénomène récurrent. Au cours de l'année scolaire 2004-2005, les deux écoles enregistrent des grèves très marquées d'élèves. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les grèves des élèves sont également fréquentes. Aux grèves générales qui sont observées dans les écoles publiques, les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique connaissent d'autres mouvements de grève qui sont liés au manque de fournitures scolaires et de matériels d'équipement consécutifs au retard accusé dans la mobilisation des fonds publics. De ces difficultés naissent des mouvements de grève des élèves qui s'étalent souvent sur plusieurs jours et qui entravent le bon déroulement de l'année scolaire. Au cours de l'année scolaire 2005, six écoles sur six enregistrent des grèves répétitives des élèves au cours de l'année. Dans les écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique, les grèves des élèves sont très limitées dans les faits. Dans deux écoles sur quatre, les directeurs des études interdisent le comité syndical des élèves et imposent son remplacement par le comité des responsables de classe, de sorte que les grèves des élèves sont réduites au strict minimum.

Dans la même logique, les parents d'élèves des écoles publiques semblent moins impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants comparativement à leurs homologues des écoles privées. Ainsi, dans les écoles publiques, les administrations scolaires déplorent le manque d'implication des parents d'élèves. Ces derniers ne se manifestent qu'en début et en fin d'année pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. Dans une école privée subventionnée reconnue d'utilité publique sur six, les parents d'élèves se signalent par leur activisme au sein de l'école fréquenté

par leur enfant. À l'opposé, dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, où l'engagement des parents ou du tuteur dans la vie de l'école est un des critères d'admission définitive de l'élève au sein de l'école, l'implication des parents d'élève est assez notoire. Dans trois sur quatre des écoles de ce type, les directeurs des études mentionnent l'intérêt soutenu des parents et leur implication dans les activités de l'école.

La pression exercée par la clientèle scolaire pour une meilleure qualité des cours dispensés se manifeste différemment selon les types d'école. Sur la période, une école publique a reçu des demandes d'assurance de la part de certains élèves relativement aux enseignements donnés par les enseignants. De même, dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, les directeurs des études de trois écoles sur six rapportent avoir enregistré des demandes d'assurance par rapport aux enseignements donnés par des enseignants, soit de la part des élèves eux-mêmes ou de leurs parents. À l'opposé, toutes les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique signalent avoir reçu, à maintes reprises, des demandes de renseignement, d'explication ou d'assurance, soit de la part des élèves, soit de la part de leurs parents en relation avec la qualité des enseignements dispensés.

Le tableau ci-dessous fait ressortir ces différents éléments préalablement mis en évidence :

Tableau 42 : Éléments d'imputabilité des élèves contenus dans les entretiens

Éléments	Écoles privées reconnues d'utilité publique	Écoles publiques	Écoles privées non reconnues d'utilité publique
Motivation et engagement des élèves	Modéré	Modéré	75% des directeurs des écoles visitées disent arriver à motiver les élèves
Système de récompense	Développé, le système de récompense est appliqué par 67% des écoles.	Peu développé, il prend uniquement la forme de l'inscription de l'élève au tableau d'honneur	¾ des écoles visitées appliquent le système de remise de prix. Mieux, 50% des écoles déboursent les frais de formation de leurs meilleurs élèves pour les cycles supérieurs
Absentéisme	Très élevé	Élevé	50% des écoles disent Maîtriser le phénomène
Grève des élèves	Très fréquente	Fréquente	Limitée avec l'interdiction du comité des élèves dans 2/4 écoles.
Implication des parents d'élève	Faible	Faible	Parents engagés grâce à la signature exigée de l'engagement des parents dans 2/4

En conclusion, les éléments contenus dans les entrevues des directeurs des études qui se rapportent à l'imputabilité des élèves accréditent la supériorité des écoles privées non reconnues d'utilité publiques comparativement aux écoles privées reconnues d'utilité publique et aux écoles publiques. En outre, globalement, même si les écoles publiques sont comparables aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique en relation avec l'imputabilité des élèves, elles s'en distinguent. Dans ces dernières, les problèmes d'absentéisme et de grève des élèves sont plus marqués. Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique performant plus que les écoles publiques qui, en retour, surpassent les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique en matière de scores moyens obtenus au BT1 et de taux de réussite.

En définitive et relativement à l'hypothèse d'imputabilité des élèves, les analyses conduites tant au niveau des enseignants que des directeurs des études des écoles confirment la bonne posture des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique par rapport aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. De plus, les analyses réalisées au niveau des enseignants accréditent la thèse de la supériorité des écoles publiques relativement à cet aspect, ce qui est d'ailleurs confirmé par les analyses conduites à partir des entrevues des directeurs des études. Les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui possèdent une meilleure position sur le critère de l'imputabilité des élèves, possèdent également des meilleurs résultats scolaires comparativement aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Dans la même logique, les écoles publiques, qui présentent une meilleure performance comparativement aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique en ce qui concerne l'imputabilité des élèves, possèdent également des résultats scolaires qui leur sont nettement supérieurs.

En relation avec l'hypothèse d'imputabilité, notre thèse rejoint partiellement les travaux de Riddel et Nyagura (1991), Lockheed et Zao (1993), Levine et Lockheed (1991), Lockheed et Jimenez (1994). Riddel et Nyagura (1991) imputent la réussite scolaire au Zimbabwe à la présence au sein des écoles d'une gamme diversifiée et disponible de livres, une large proportion d'enseignants qualifiés qui ont une longue expérience d'enseignement dans les dites écoles, et l'octroi des récompenses aux enseignants afin de les retenir. Dans cette même veine, Lockheed et Zhao (1993) imputent, en partie, la relative performance des écoles privées, à l'établissement par les directeurs des études des écoles d'un climat scolaire favorable aux apprentissages et leur propension à encourager tous les acteurs qui contribuent aux succès de leurs écoles.

5.4.2.4 Conclusion partielle sur l'hypothèse d'imputabilité

Les analyses menées au niveau des élèves, des enseignants et des directeurs des études qui visent à renseigner sur l'imputabilité des acteurs intervenant dans le cadre du processus de la production scolaire des écoles professionnelles publiques et privées au Mali conduisent à des constats assez intéressants.

Les analyses sur l'imputabilité confirment la meilleure position des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique relativement aux écoles publiques et aux écoles privées reconnues d'utilité publique. Les mêmes analyses confirment la supériorité des écoles publiques sur les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité conformément aux critères de l'imputabilité des acteurs.

Par ailleurs, les directeurs des études, les enseignants et même les élèves des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique apparaissent plus imputables que leurs homologues des écoles publiques et des écoles privées subventionnées

reconnues d'utilité publique. En plus, ces mêmes acteurs apparaissent plus imputables dans les écoles publiques que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Le positionnement des écoles par rapport au critère de l'imputabilité des acteurs est fortement associé aux performances scolaires des différents types d'école. Ainsi, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui s'illustrent plus sur le terrain de l'imputabilité des acteurs, performant mieux, comparativement aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, les scores moyens réalisés par les élèves aux examens écrits de BT1 s'élèvent à 10,31 ou 206,2 points ($20 \times 10,31$) contre des scores moyens de 9,58 ou 191,6 points ($20 \times 9,58$) et 9,90 ou 198 points ($20 \times 9,90$) respectivement pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique et les écoles publiques¹.

Pour la même année, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique réalisent des taux de réussite de 39,87% contre seulement 28,48% pour les écoles publiques et 18,39% pour les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. De même, les écoles publiques, qui s'illustrent mieux suivant le critère d'imputabilité relativement aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, performant mieux en terme de scores moyens réalisés par les élèves et de taux de réussite aux examens.

5.4.3 Conclusion sur le test des deux hypothèses

Dans les analyses précédentes, nous expliquons la performance scolaire des écoles à partir de facteurs d'autonomie et d'imputabilité des acteurs. Des analyses qui se

¹ Le nombre de points équivaut au produit de la moyenne par les coefficients des matières à l'examen, soit 20 dans notre cas

réfèrent à l'autonomie, il ressort l'idée que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique jouissent de plus d'autonomie que les écoles publiques et les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

Du fait de cette autonomie relative, les directeurs des études assignent des objectifs simples, réalisables et compréhensifs à leurs écoles respectives. Ils appliquent en outre, des règles formelles et informelles pour sécuriser leur école respective et insuffler une dynamique de collaboration et de coopération entre les acteurs. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, qui jouissent pourtant de plus d'autonomie que les écoles publiques, la portée des objectifs assignés aux écoles, l'application des règles formelles et informelles qui ont cours dans les écoles de même que le niveau de coopération et de collaboration entre les acteurs ne sont pas de bonne qualité comparativement aux écoles publiques. Mieux, les écoles publiques semblent se démarquer positivement des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique en relation avec la clarté des objectifs assignés aux écoles et au niveau de collaboration et de coopération qui y prévaut.

Les analyses qui traitent de l'imputabilité des acteurs du monde scolaire montrent également que dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, les élèves, les enseignants et les directeurs des études se montrent plus imputables que leurs homologues des écoles publiques et des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Elles révèlent également que dans les écoles publiques, les directeurs des études, les enseignants et les élèves se montrent plus imputables comparativement à leurs collègues des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique.

En effet, les analyses démontrent que l'autonomie des directeurs des études et l'imputabilité des acteurs de l'école doivent être utilisées de façon simultanée pour rendre compte judicieusement de la performance des trois écoles. En d'autres termes,

il convient de combiner les deux facteurs du modèle pour comprendre la réussite scolaire comparée aux types d'école. En effet, l'autonomie des écoles, aussi importante soit-elle, ne peut toute seule expliquer de façon significative les trajectoires suivies par les élèves des trois types d'école. Elle doit être combinée avec l'hypothèse d'imputabilité des acteurs pour compléter le schéma explicatif de la performance scolaire comparée des trois types d'école et rendre notre analyse plus intelligible.

Ainsi, dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique qui répondent au profil classique des écoles privées, où l'autonomie des directeurs des études est la plus forte et où les facteurs d'imputabilité associés aux acteurs sont les plus marqués, les résultats scolaires sont également les plus élevés, comparativement aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique où les directeurs des études jouissent de plus d'autonomie, les résultats scolaires sont inférieurs comparativement aux écoles publiques où les directeurs des études sont sensés jouir de moins d'autonomie. Cette situation s'explique par les facteurs d'imputabilité. Ainsi, contre toute attente, les acteurs opérant dans les écoles publiques font preuve de plus d'imputabilité comparativement à leurs homologues des écoles privées reconnues d'utilité publique dans le cadre précis de l'enseignement technique et professionnel au Mali.

En effet, ayant obtenu l'utilité publique, c'est-à-dire le stade suprême d'achèvement et de la reconnaissance, ces écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique ne perçoivent plus la nécessité d'user de leur autonomie à bon escient pour renforcer l'imputabilité de leurs acteurs. Elles deviennent des avatars des écoles privées et s'identifient à plusieurs égards aux écoles publiques. Dans cette logique, elles fondent leurs assises financières sur les ressources financières versées par l'État en contrepartie de la formation dispensée aux élèves étatiques et négligent par la

même occasion leur clientèle classique, c'est-à-dire les élèves privés. La dépendance financière dans laquelle ces écoles tombent à l'égard des ressources étatiques dont les versements accusent le plus souvent des retards crée des tensions de trésorerie dans le fonctionnement de ces écoles. Il en résulte le plus souvent des retards dans le paiement des salaires des enseignants et même le manque de fournitures scolaires qui se traduit par des absences et des grèves intempestives du corps enseignant et des élèves et crée un malaise profond au sein des écoles. Le manque de motivation, d'engagement et d'incitation des acteurs qui découlent de cette situation déteint considérablement sur les résultats scolaires. Par conséquent, malgré la relative faible autonomie dont jouissent les écoles publiques, les salaires sont, au moins, payés à temps ainsi que les équipements et les fournitures scolaires largement disponibles, ce qui n'est pas le cas des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Par conséquent, les premières performant plus que les secondes en terme de scores moyens obtenus par les élèves au BT1 et aussi en matière de taux de réussite aux examens.

CONCLUSION

Notre thèse soulève des interrogations aussi bien sur le plan théorique que pratique. En même temps, elle apporte des réponses à certaines questions jusqu'ici non résolues dans le contexte particulier de l'enseignement technique et professionnel au Mali. Nous mettons en évidence, dans les lignes qui suivent, les avancées théoriques qu'elle apporte. Puis, nous abordons les implications pratiques qu'elle suggère tant sous l'angle de la gestion et de l'administration des écoles que celui de la mise en œuvre de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 portant privatisation des établissements d'enseignement privé au Mali.

Notre thèse met en relief les facteurs explicatifs de la réussite scolaire des élèves aux examens écrits de BT1 en série tertiaire au Mali en 2005. Elle révèle que l'âge, le parcours antérieur de l'élève, la moyenne de classe obtenue par l'élève durant l'année scolaire et le leadership du directeur des études des écoles exercent une influence significative sur la réussite scolaire des élèves. Notre étude montre également que l'effet de la catégorie des parents sur la réussite scolaire des élèves s'avère non significatif. De façon concrète, l'effet positif exercé par les variables « *durefonds* », « *moyclass* » et « *leaders* » sur la variable « *moyécrit* » est conforme non seulement aux attentes, mais va également dans le sens des études effectuées par d'autres chercheurs dans des contextes socioéconomiques analogues.

En effet, il est largement admis par les chercheurs que les difficultés antérieures de l'élève rejouent sur ses performances actuelles et futures. En plus, la moyenne obtenue par l'élève durant l'année scolaire, qui est normalement le résultat du travail fourni tout au long de cette période, est un indicateur des résultats enregistrés lors des tests standardisés. Finalement, le leadership des directeurs des études permet également de prédire les scores obtenus par les élèves lors des tests standardisés.

Par contre, l'effet positif exercé par l'âge sur les résultats scolaires des élèves et la non-pertinence de la catégorie des parents à rendre compte de leur performance scolaire s'expliquent par la nature spécifique de cet ordre d'enseignement et par les particularités du contexte économique malien.

La comparaison de la réussite scolaire entre les écoles publiques et les écoles privées constitue la coeur de cette recherche. À cet égard, la thèse révèle que les élèves des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique obtiennent des scores moyens et des taux de réussite supérieurs aux examens écrits de BT1 que les élèves des écoles publiques et les élèves des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. En effet, les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique, qui constituent le prototype même des écoles privées, performent mieux par rapport aux écoles publiques et aux écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. Toutefois, les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique, qui sont à plusieurs points de vue assimilables aux écoles publiques, performent moins comparativement à ces dernières.

En outre, les résultats montrent que l'âge des élèves, leur origine sociale et leur parcours antérieur ont un effet similaire sur la réussite scolaire d'un type d'école à un autre. Par contre, l'effet de la moyenne de classe et, indirectement, celui de la perception qu'ont les élèves du leadership des directeurs des études sur les performances scolaires, diffèrent selon les types d'école.

L'effet de la moyenne de classe des élèves sur les résultats scolaires diffère selon les trois types d'école. Il est plus fort dans les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique et dans les écoles publiques que dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique. À cet égard, une analyse plus fine effectuée dans le cadre de cette recherche associe fortement le style de leadership qui prévaut dans les trois types d'école, les notes de classe des élèves et la performance

des différents types d'école en matière de scores moyens et de taux de réussite enregistrés aux épreuves écrites de BT1.

Elle révèle que dans les écoles où les directeurs des études font preuve d'un grand leadership caractérisé par une rigueur dans la gestion scolaire, des niveaux élevés d'attente et d'exigences vis-à-vis des élèves et des enseignants, les résultats enregistrés au BT1 sont relativement meilleurs. De même, dans les écoles où le niveau de leadership des directeurs des études est jugé faible se traduisant alors par un manque de rigueur ou de laxisme dans la gestion pédagogique et matérielle, de faibles attentes à l'égard des élèves et des enseignants, les résultats enregistrés au BT1 en 2005 sont relativement faibles. À cet égard, nous suggérons que les autorités scolaires mettent en œuvre des modules de formation afin d'amener les responsables des écoles à s'approprier les principes essentiels en matière de gestion et de pilotage. Cette démarche permettrait sûrement aux gestionnaires des écoles qui accusent des lacunes dans leur gestion de s'ajuster, ce qui permettrait éventuellement de rehausser globalement la performance de l'ensemble des écoles.

L'autre intérêt, non moins négligeable de la thèse, c'est d'avoir expliqué que l'autonomie des directeurs des études et l'imputabilité des acteurs permettent de comprendre les résultats et les différences de performance entre les écoles professionnelles publiques et privées de Bamako.

L'importance de l'autonomie comme facteur essentiel de distinction de la performance des écoles privées publiques, telle que mise en avant dans notre travail, interpelle la politique malienne d'éducation au double plan de la gestion des écoles et de l'application de la loi 94-032 du 25 Juillet 1994. Le grand défi des écoles professionnelles privées au Mali consiste à trouver un équilibre entre l'obtention des ressources de plus en plus importantes des pouvoirs publics et le maintien ou le

renforcement de leur autonomie. En effet, comment les écoles privées peuvent-elles concilier la dépendance aux ressources publiques avec leur autonomie ?

Nous recommandons fortement que ces écoles privées exploitent la marge de manœuvre qui leur est octroyée en matière de recrutement de la clientèle scolaire surtout privée. Cela pourrait passer d'abord par le recrutement à grande échelle des exclus du système public de l'éducation qui sont intéressés par des formations classiques aboutissant aux diplômes. Il pourrait passer également par l'offre de formations qualifiantes à la carte pour une clientèle d'apprenants professionnels et d'exclus du système formel. Ces différentes activités leur permettraient d'avoir des ressources conséquentes afin d'assurer leur viabilité financière et de se focaliser davantage sur les besoins essentiels de leur clientèle.

Dans la même veine, les écoles publiques manquent relativement d'autonomie. Elles restent sous le joug du ministère de l'Éducation. Les responsables de ces écoles ne possèdent pas suffisamment de marge de manœuvre, ni pour entreprendre des changements, ni pour initier des activités d'enseignement complémentaire en faveur de leurs élèves.

Nous recommandons également que la possibilité soit donnée aux responsables des écoles publiques de recruter des élèves non étatiques qui leur paieraient ainsi des frais de scolarité. L'obtention des ressources qui résulterait de ce recrutement leur permettrait d'organiser des activités d'enseignement à l'intention de leurs élèves. Ainsi, ils pourraient développer les services d'aide aux élèves en difficulté, les services de cours de soutien ou de rattrapage à l'intention des apprenants et contribuer largement à leur réussite.

La loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 et son décret recèlent des dispositions qui limitent largement l'autonomie des écoles privées ce qui, au demeurant, pourrait être préjudiciable à la réussite scolaire des élèves. L'article 9 du titre III qui traite de la reconnaissance d'utilité publique subordonne, entre autres, l'obtention de la reconnaissance d'utilité publique au recrutement par l'école d'un personnel enseignant et administratif majoritairement permanent. Cette obligation prive ainsi les écoles privées de la possibilité de pouvoir recruter les enseignants non permanents dont les salaires pourraient facilement être indexés à la réussite scolaire de leurs élèves ou à leur performance en matière d'enseignement. De même, la justification imposée aux écoles privées de l'utilisation des fonds publics reçus du ministère de l'Éducation pour des rubriques spécifiques réduit leur marge de manœuvre pour une allocation optimale des ressources obtenues.

À cet égard, nous recommandons que le ministère de l'Éducation nationale accorde aux écoles privées la possibilité d'utiliser librement les fonds publics mis à leur disposition. À notre avis et en harmonie avec le principe de la subsidiarité, les écoles privées sont mieux placées pour décider de l'affectation de leurs ressources pourvu que celles-ci soient effectivement dirigées vers la satisfaction des besoins de leurs élèves. Ainsi, les subventions ou les frais de scolarité versés par l'État aux écoles privées et qui sont subordonnés à la réalisation des dépenses précises ne se traduisent pas forcément par une amélioration nette des conditions d'apprentissage dans les dites écoles. Comme le font remarquer Lockheed et al. (1994 : 31), ce n'est qu'en l'absence de restrictions dans l'utilisation des fonds publics que les écoles privées pourraient utiliser efficacement ces ressources et les orienter prioritairement vers la satisfaction des besoins essentiels d'apprentissage de la clientèle d'élèves.

La thèse révèle également que malgré son importance indéniable, l'autonomie, à elle seule, ne suffit pas pour avoir une lecture complète de la réussite scolaire des élèves aux examens écrits du BT1 en série tertiaire à Bamako en 2005. Elle doit être accompagnée, dans les faits, par l'adoption par les acteurs impliqués dans le processus de production, d'un comportement plus favorable à la réussite scolaire. Il convient de créer les conditions pour une plus grande responsabilisation et une incitation à agir efficacement des acteurs.

À cet égard, les résultats révèlent que les écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique privilégient les enseignements et les apprentissages plus que les écoles publiques. Elles fournissent plus que les écoles publiques des récompenses liées aux performances des acteurs. Les responsables de ces écoles privées, plus que leurs homologues des écoles publiques, s'assurent de la disponibilité des ressources au sein de leur école, celle des matériels d'enseignement avant le début de chaque cours. Ils prennent également des dispositions pour protéger l'enceinte scolaire, assurer sa maintenance régulière et entreprendre des actions concrètes contre le vandalisme.

Nous recommandons que la chaîne d'imputabilité des acteurs du monde scolaire soit clairement définie et fortement ancrée dans les pratiques éducatives au niveau de l'enseignement technique et professionnel au Mali. À cet égard, nous suggérons une réévaluation constante de l'application de la loi n° 94-032 du 25 Juillet 1994. Cette Loi définit dans ses titres II et III respectivement les conditions de création et d'ouverture des établissements d'enseignement privé et les modalités d'exercice de la fonction enseignant et d'obtention de la reconnaissance d'utilité publique (pages 3 et 4). En même temps, elle prévoit les conditions de retrait de l'autorisation de création et de l'ouverture au même titre que la reconnaissance d'utilité publique. L'article 22 du titre VII stipule que l'État s'arrogé le droit de retirer, après la promulgation de la loi, des établissements privés non reconnus d'utilité publique qui n'auraient pas fait

leur preuve, les élèves boursiers ou étatiques. Toutefois, en dehors de l'année 1994 où les six écoles professionnelles subventionnées privées ont reçu leur reconnaissance d'utilité publique, aucune autre reconnaissance d'utilité publique n'a été délivrée. Durant la même période, l'État n'a ni procédé à l'évaluation des écoles en situation probatoire, ni au réexamen de la performance des écoles reconnues d'utilité publique dont les résultats actuels sont inférieurs aux résultats moyens. Aussi, les écoles privées reconnues d'utilité publique, qui réalisaient des performances appréciables au moment de l'obtention de leur reconnaissance, sont devenues moins performantes depuis.

De même, certaines écoles privées subventionnées performantes non reconnues d'utilité publique et ayant complété leur période probatoire, qui méritent d'obtenir la reconnaissance d'utilité publique, n'ont toujours pas changé de statut. Il apparaît que la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 dans sa configuration et dans sa mise en œuvre actuelle n'encourage pas les écoles performantes et ne sanctionne pas, non plus, les mauvaises écoles. Ce faisant, elle s'aliène tous les stimulants et toutes les incitations requis pour pousser les écoles à s'améliorer et pour tirer la performance de l'ensemble des écoles vers le haut. L'application du principe de la distribution des sanctions et des récompenses aux écoles prévue dans le cadre de cette Loi s'avère nécessaire. Elle constitue entre les mains du ministère de tutelle un outil indispensable pour promouvoir la performance des bonnes écoles et pour éliminer les mauvaises écoles de la production scolaire.

Pour parer à cette situation, nous recommandons que l'orientation des élèves détenteurs de DEF dans les écoles soit, de façon effective, subordonnée à la réalisation par ceux-ci de bons résultats scolaires conformément aux dispositifs contenus dans la loi 94-032 du 25 juillet 1994.

Aujourd'hui, l'affectation des élèves dans les écoles par le ministère ne tient pas compte de ce critère. Ainsi, des écoles nouvellement créées, n'ayant pas fait leurs preuves et les écoles ayant échoué à la période probatoire, continuent à recevoir de nombreux élèves étatiques. Paradoxalement, les écoles ayant fait leurs preuves ne reçoivent qu'un nombre infime d'élèves. Une inversion de cette tendance s'avère nécessaire. L'indexation de l'orientation des élèves à la performance de l'école, en créant entre les écoles une saine concurrence pour le recrutement des élèves étatiques, les amène à performer davantage pour prétendre avoir le maximum d'élèves étatiques.

En outre, dans le cadre de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994, les pouvoirs publics s'arrogent le droit de choisir à la fois l'école et la filière de formation de l'élève. Nous recommandons que le pouvoir soit donné aux élèves tant dans le choix de leurs écoles que dans le choix de la filière de formation. Cela pourrait engendrer un rééquilibrage entre les filières industrielles qui sont fortement contingentées et les filières tertiaires qui reçoivent l'écrasante majorité des élèves de l'enseignement technique et professionnel. Ceci est d'autant plus important que les filières industrielles offrent plus de possibilité d'emplois et permettent d'assurer l'employabilité de leurs diplômés. Cette perspective a, en plus de répondre aux impératifs de développement économique du pays, l'avantage de mieux répondre aux besoins propres de formation des élèves qui s'en trouveraient plus motivés et décidés. Les élèves plus motivés se montrent plus réceptifs aux enseignements dispensés, ce qui favorise la réussite scolaire d'ensemble du pays.

En somme, notre thèse explique la réussite scolaire des élèves admis au BT1 en 2005 au Mali à concurrence de 10,70% dont 7% est attribuable au seul type d'école. Elle porte uniquement sur un groupe homogène composé d'élèves admis aux examens du BT1 en série tertiaire en 2005. En plus, elle se focalise essentiellement sur des variables relevant principalement de l'organisation scolaire et quelques variables de

contrôle pour capter globalement la réussite scolaire des élèves. À cet égard, elle apparaît importante et largement supérieure aux études antérieures menées dans le pays qui n'ont pu expliquer que 7,6 et 7,3% de la variance des résultats scolaires en utilisant une batterie très diversifiée de 27 facteurs (ministère de l'Éducation nationale, 2006 : 115).

En combinant les caractéristiques organisationnelles des écoles avec les types d'école et en les associant avec leur performance grâce à l'emploi conjoint des trois unités d'analyse (élèves, professeurs, directeurs des études), notre thèse constitue une avancée dans la lecture de la réussite scolaire comparée des élèves dans le contexte malien de l'éducation.

Malgré ces avancées, elle connaît des limites dont la prise en compte peut inspirer d'autres pistes de recherches. Elle s'est intéressée à la réussite scolaire dans des types d'école au Mali aux examens de BT1 en 2005. Elle donne le portrait de la situation à un moment donné, c'est une analyse statique. Il est intéressant pour les recherches futures de briser cette barrière temporelle et de conduire les investigations sur une longue période. À cet égard, une recherche longitudinale sur la question est la mieux indiquée. Cette recherche peut renseigner sur la construction, l'évolution des différences constatées de la réussite scolaire dans les trois types d'école. À cet égard, l'analyse conduite par Langouet et al (1994) sur une cohorte d'élèves de 1972-73-74 est édifiante à plus d'un titre. En effet, après avoir mis en relief et expliqué les différences ponctuelles entre les deux types d'éducation, ils montrent comment elles se construisent et s'estompent durant la scolarité des élèves.

À travers notre thèse, nous procédons à une appréciation de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 portant statut de l'enseignement privé au Mali. Nous relevons les insuffisances et les incohérences liées à cette loi ou à son application, nous soulignons certains problèmes et nous suggérons des pistes à explorer. Au demeurant,

nous ne pouvons pas dire que la loi n° 94-032 du 25 Juillet s'est traduite par une augmentation ou une diminution de la réussite scolaire dans les écoles professionnelles au Mali. Une telle investigation supposerait que nous fassions le bilan de la réussite scolaire avant et après l'introduction de la loi. La confrontation de ces deux bilans, déclinée dans une démarche causale, devrait servir à éclairer davantage cette question. Des recherches plus poussées, visant à cerner l'impact de cette loi sur la compétition entre les écoles et son effet sur la performance d'ensemble de l'enseignement technique et professionnel, pourraient être menées. Ces questions ont été abordées par Hoxby (2003) dans le cadre de l'évaluation de l'effet des bons éducatifs sur la performance et par Henry et al. (2003) qui évaluent l'effet de la compétition sur les résultats scolaires dans les écoles américaines.

Notre thèse porte principalement sur la ville de Bamako, capitale administrative du Mali qui accueille 62,5 % de l'ensemble des écoles professionnelles inventoriées dans tout le pays. Même si ce choix se justifie par la présence des divers types d'écoles dans cette ville et par l'homogénéité qu'il apporte dans la comparaison, il n'a pas la prétention de couvrir le Mali dans la totalité. Par conséquent, les résultats, qui en découlent, méritent d'être relativisés. En plus, les résultats ne portent que sur la filière tertiaire de l'enseignement technique et professionnel, la filière industrie n'étant pas couverte par l'étude.

Nous avons remarqué la présence d'enseignants travaillant dans les trois types d'école. Nous les avons questionnés, une fois, au niveau d'un seul type d'école. Il serait intéressant pour des études futures de mener des investigations auprès d'eux afin de comprendre, puis de comparer les pratiques de gestion et de management dans ces trois écoles respectives. Une étude similaire effectuée par McGrath (2006) peut servir de source d'inspiration.

BIBLIOGRAPHIE

ALCHIAN, A. A. (1965). «Some economics of property rights», *Il Politico*, vol. 30, N° 4, p. 816-829.

ALEXANDER, K.L., PALLAS, A.M. (1985). «School Sector and Cognitive Performance: When Is a Little a Little», *Sociology of education*, Vol. 58, No 2 (Avril), p.115-28.

ALEXANDER, K.L., PALLAS, A.M. (1983). «Private Schools and Public Policy: New evidence on cognitive achievement in public and private schools», *Sociology of Education*, Vol. 56, N° 4 (Octobre), p.170-182.

AKKARI, A. (1999). «The construction of mass schooling in Brazil: A two-tiered education system», *Education and Society*, Vol. 17, No 1.

ANDERSEN, V.N. (2006). «L'évaluation de l'éducation au Danemark», *Revue d'analyse comparée en administration publique*, Vol. 13, (printemps-été), p.38-45.

ANDERSON, C.M., SHUGGART, W.F., et TOLLISON, R.D. (1991). «Educational Achievement and the Cost of Bureaucracy», *Behaviour Organization* 15, p. 29-45.

ARESTOFF, F., BOMMIER, A. (1999). «Efficacité relative des écoles publiques et privées à Madagascar :Étude en période de restriction budgétaire», *Révue d'Économie du Développement* 3, p. 51-73.

ATCHOARENA, D., ESQUIEU, P. (2002). *Private technical and vocational education in sub-saharan Africa: Provision patterns and policy issues.* Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning, 240p.

AUSTIN, G.R. (1979). «Exemplary Schools and the search for Effectiveness», *Educational Leadership*, Vol. 37, N° 1, p. 10-14.

BALLOU, D., et PODGURSKY D. (1997). *Teacher pay and teacher quality.* Kalazoo, Michigan, W.E. Upjohn Institute, 184p.

BALLOU, D. (2001). «Let the Market Decide», *Education Next*, Vol. 1, (spring), p. 1-7.

BANE, M. (2002). Comparaison entre les écoles performantes et peu performantes au Mali : l'exemple des écoles communautaires et des écoles publiques. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, université Laval.

BELFIELD, Clive R., and Henry M. Levin. (2002). «The effects of competition between schools on educational outcomes: A Review for the United States», *Review of Educational Research*, Vol. 72, N° 2, p.279-341.

BELFIELD, Clive R., and Henry M. Levin. (2002). *Education privatization: Causes, Consequences and planning implication.* Series: Fundamentals of Educational Planning, 74. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 79 p.

BEN-AYED, C. (1998). *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et*

structures d'encadrement, Thèse en sociologie de l'université René Descartes Paris V.

BOSKER, R., et SCHEREENS, J (1994). «Alternative models of school effectiveness put to test», *International Journal of Education Research*, Vol. 21, N° 2, p. 159-180.

BOHTE, J. (2001). «School bureaucracy and student Performance at the Local Level», *Public Administration Review*, Vol. 61, N° 1 (Janvier), p. 92-99.

BOUCHARD, P., BOILI, I., et PROULX, M-C. (2003). «La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes», *Condition Féminine Canada*.

BRADLEY,S., TAYLOR, J. (1998). «The effect of School Size on Exam Performance in Secondary Schools», *Oxford Bulletin of Economics and Statics*, Vol. 60, N° 3 (August), p.1-20 .

BREWER, J., et HUNTER, A. (1989). *A multimethod research: A suynthetis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.

BREWSTER, C., et FAGER, J. (2000). Increasing student engagement and motivation : From time-on-task to homework. Portland, Oregon, Northwest Regional Educational Laboratory.

BROOKOVER, W.B. (1985). «Can We make Schools Effective for minority Student?», *Journal of Negro Education*, Vol. 54, N° 3 (Summer), p. 257-268.

BROOKOVER, W.B., BEADY, C., et FLOOD, P. (1979). *School social systems and student achievement- schools can make a difference.* New York: Praeger Publishers.

BURKINA FASSO. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'URBANISATION (1998). L'enseignement primaire au Burkina Fasso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Ouagadougou, CONFEMEN (PASEC).

CAIN, G., et GOLDBERGER, A. (1983). «Public and private Schools revisited», *Sociology of Education*, Vol. 56, N° 4, p. 208-318.

CAILLE, J.P., et ROSENWALD, F. (2006). « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *Portrait Social, la Documentation française*, p. 115-137.

CALLAHAN, K., SADOVNIK, A., VISCONTI, L (2002). *Performance-Based Accountability: Newark's Charter School Experience.* New Jersey, Joseph C. Cornwall Center for Metropolitan Studies.

CAMPBELL, D.T., et STANLEY, J.C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental designs for research.* Skokie, IL: Rand McNally.

CHENG, Y.C. (1992). «A preliminary study of school management initiative: responses to induction and implementation of management reforms», *Educational Research Journal*, Vol. 7, p. 21-32.

CISSÉ, M., DIARRA, A., MARCHAND, J., et TRAORÉ, S. (2000). *Les écoles communautaires au Mali*. Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, 221p.

CLARK, D.L., LOTTO, L.S., et ASTUTO, T.A. (1984). «Effective Schools and Schools improvement: A comparative Analysis of Two Lines of Enquiry», *Educational Administration Quarterly*, Vol. 20, N° 3 (Summer), p.41-68.

CHUBB, J.E., et MOE, T.M. (1990). *Politics, Markets, and America's schools*. Washington: Brookings, 318p.

CHUBB, J., et MOE, T. (1988). «Politics, Markets and the organization of Schools», *American Political Science Review*, Vol. 82, N° 4 (December), p.1065-87.

COHEN, M. (1983). «Instructional, Management, and social conditions in Effective Schools», *American Education Finance Association, School Finance and School Improvement, Fourth Annual Yearbook*, p. 17-50.

COHN, E., et ROSSMILLER, R.A. (1987). «Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries», *Comparative Education Review*, Vol. 31, N° 3 (August), p. 377-399.

COLEMAN, J.S (1997). «The design of schools as output-driven organizations», dans R. Spahira and P. W Cookson (dir.), *Autonomy and Choice in Context: An institutional perspective*, Oxford, UK: Pergama , p. 249-270.

COLEMAN, J.S., et HOFFER, J.T. (1987). *Public and Private schools : The impact of communities*, New York: Basic Books , 254p.

COLEMAN, J.S., HOFFER, T., et KILGORE, S. (1982). *High School Achievement : Public, Catholic and Private Schools Compared.* New York: Basic Books.

COLEMAN, J.S., HOFFER, T., KILGORE, S. (1981). *Public and Private School.* Washington, D.C: National Center for Educational Statistics.

COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., MCPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F.D., et YORK, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* Washington, DC: US Government Printing Office.

COLLINS (2003). Dictionary. HarperCollins Publishers. Sixth edition. Westerhill Road, Bishopbriggs, Glasgow.

COTTON, K. (1995). *Effective Schools Practices: A research synthesis,* School Improvement Research Series, Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

COX, D., et JIMINEX, E. (1991). «The relative effectiveness of private and public schools: Evidence from two developing countries», *Journal of development Economics*, Vol. 34, N°1-2, p. 99-121.

CREEMERS, B.P.M (1994). *The Effective Classroom.* London: Cassell, 144p.

CRESWELL, J.W. (1995). *Research design: quantitative and qualitative approaches.* Thousands Oaks, CA: Sage, 276p.

DAVIS, G., et OSTROM, E. (1991). «A Public Economy approach to Education: Choice and Co-production», *International Political Science Review*, Vol. 12, N° 4 (Octobre), p. 313-35.

DE, A., MAJUMDAR, M., SAMSOM. M., et NORONHA, C. (2002). «Private Schools and Universal Elementary Education», dans R. GOVINDA (dir.), *India Education Report*, Oxford and New Delhi: Oxford University Press, p. 131-150.

DIAKITÉ, D (2000). « La crise scolaire au Mali », *Nordic Journal of African Studies*, Vol. 9, N° (3), p. 6-28.

DIALLO, K., FOMBA, C.O., KEITA, S., TOURÉ, A. (2003). *Qualité de l'éducation de base au Mali : une bibliographie annotée de 1992-2002*. Bamako, Réseau Ouest et centre africain de recherche en éducation.

DOWSON, M., et McINERNEY, D.M. (2001). «Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation», *Journal of Education Psychology*, Vol. 93, N° 1, p. 35-42.

DRONKER, J., ROBERT, P. (2003). *The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective*, Papier présenté à la réunion annuelle de l'association américaine de sociologie tenue à Hilton San Francisco, CA., le 14 Août 2004.

EDMONNDS, R. (1979). *A Discussion of the literature and issues Related to Effective Schooling*. Cambridge, MA: Harvard Center for urban studies.

ECKSTEIN, M., et NOAH, H. (1993). «Secondary Schools Examination: International Perspectives on policies and practice», *The American Journal of Sociology*, Vol. 99, N° 6 (May), p. 1690-91.

ELMORE, R. (1990). «Choice as an instrument of public policy: evidence from education and Health care», dans W.H Clune & J. Witte (eds), *Choice and Control in American Education*, Volume 1: The theory of choice and control in education, New York, Falmer Press.

EPSTEIN, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press, 396p.

EVARD, Y., PRAS, B., et ROUX, E. (2000). *Market, études et recherches en Marketing*. Paris, Dunod, 672p.

FAN, X.T., et CHEN, M. (2001). «Parental involvement and student academic achievement: A meta-analysis», *Educational Psychology Review*, Vol. 13, N°1, p. 1-22.

FEUER, M.J., et SHAVELSON, R.J. (2002). «Scientific culture and educational research», *Educational Researcher*, Vol. 31, N° 8, p. 4-14.

FIGLIO, D., et STONE, J. (1999). «Are Private Schools Really better? », *Labor Economics* 18, p. 115-40.

FRANK, K.A. (1998). «The Social Context of Schooling: Quantitative Methods», *Review of Research in Education* 23, p. 171-216.

FRIEDMAN, M. (1955). «The role of Government in Education», dans Robert A. Solo (dir.), *Economists and The Public Interest*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, p. 123-144.

FULLER, B. (1987). «What school factors raise achievement in The Third World? », *Review of Educational Research*, Vol. 57, N° 3, p. 255-292.

FULLER, B. (1990). *Growing Up Modern: The western State Builds Third-World Schools*. New York: Routledge.

FULLER, B., et CLARKE, P. (1994). « Raising Schools effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and Pedagogy », *Review of Educational Research*, Vol. 64, N°1, p.85-95.

GAUVIN, D., et DASSA, C. (2004). «L'analyse multiniveaux: avancées récentes et retombées anticipées pour l'étude des inégalités sociales et de santé», *Santé, Société et Solidarité*, No2, p. 187-195.

GAZIEL, H.H. (1997). « Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Students », *Journal of education research*, Vol. 90, N°5, and p. 310-318.

GILES, C. (1997). *School development planning: a practical guide to the strategic management process*. Plymouth, U.K, Northcote House Publishers.

GLASMAN, N.S., et HECK, R.H. (2003). « Principal evaluation in the United States», dans T.E. Kellagan & D.L. Stufflebean (dir.), *International Handbook of education evaluation*, Dniveaucht, The Netherlands: Kluwer, p. 643-670).

GOLDSTEIN, H. (1997). «Methods in Schools effectiveness research», *School effectiveness and school improvement*, Vol. 8, N° 4, p. 369-95.

GOLDSTEIN, H. (1988). *Multilevel Models in Educational and Social Research*. London, Griffin.

GRADDY, K. (2003). *The impact of School Intrants on Student Performance: An Empirical Study of Private Schools in The United Kingdom*. University of Oxford, Departement of Economics, Discussion Paper 146.

GRAHAM-BROWN, S. (1991). *Education in the developing world. Conflict and Crisis*. London: Longman, 332p.

GREENWALD, R., HEDGES, L.V. (1996). «Have Times Changed? The Relation between Resources and Student Performance», dans Burtless, G (dir.), *Does Money matter? The effect of Schools resources on student achievement and adult Success*, Washington, Brookings Institutions Press, p. 74-92

GURR, D., DRYSDALE, L., et BILL, M. (2006). «Models of Successful Principal Leadership», *School Leadership and Management*, Vol. 26, No. 4, p. 371-395.

HADDAD, A.M. (1997). «Teaching ethics as a Writing –intensive, ability-base course», *Journal of Pharmacy Teaching*, Vol. 6, N° 1-2, p. 49-64.

HADDAD, W.D. (1990). *Education and Development: Evidence for New Priorities*. Washington, DC, World Bank Discussion Papers 95.

HAERTEL, E., JAMES, K., et LEVIN, H.M. (1987). *Comparing public and private Schools*. Vol. 2, School achievement, Lewes: Falmer Press.

HALL, P.A., et TAYLOR, R.C.R. (1996). « La science politique et les trois néo-institutionnalismes », *Revue Française de Science Politique*, No 47, Pp. 469-496.

HANCOCK, V., et BETTS, F. (2002). «Back to the future : Preparing learners for academic success in 2004», *Learning and Leading with Technology*, Vol. 29, N° 7, p. 10-14.

HANNAWAY, J. (1991). «The organization and management of public and catholic schools: Looking inside the “black box», *International Journal of Education Research*, Vol.15, N°5, p. 463-481.

HANUSHEK, E.A. (2006). « Choice, charters, and public school competition », *Federal Reserve Bank of Cleaveland*, issue March 15.

HANUSHEK, E.A. (1998). «Conclusions and controversies about the effectiveness of schools», *Economic Policy Review* 4, p. 1-22.

HANUSHEK, E.A. (1995). «Interpreting Recent Research on Schooling in Developing countries», *World Bank Research Observer*, Vol.10, No 2, p. 227-246.

HARDY, M. (1993). *Regression With Dummy Variables*. Sage University Paper series on quantitative Applications in The social Sciences. Newbury Park, CA: Sage, 90p.

HARISSON, M. (2004). *Education matters: Government, Market and New Zealand Schools*. Wellington, Astra Print Ltd, 412p.

HECKMAN, J. (1979). « Sample Selection Bias as a specification error », *Econometrica*, Vol. 47, N° 1, p. 153-61.

HENRY, G.T., et GORDON, G.S. (2003). Can Competition improve Educational Outcomes? , Andrew Young School of Policy Studies, Georgia State University, National institute for Early Education Research.

HEYNEMAN, S.P. (1986). «The search for school effects in developing countries: 1966-1986 », *The World Bank, Economic Development Institute*, Seminar Paper No. 33.

HEYNEMAN, S., et LOXLEY, W. (1983). «The effect of Primary School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High and Low Income Countries», *American Journal of Sociology*, Vol. 88, N° 6, p. 1162-1194.

HECK, R.H., MARCOULIDES, G.A (1996). «Schools culture and performance: testing the invariance of an organizational model», *School Effectiveness and School improvement*, Vol. 7, No 1, p. 76-95.

HENCHEY, N., ROWE, K.J., GARDNER, A., MUTHADI, N., RAHAM, H., et VIOLOTO, C. (2001). *Schools that make a difference*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education Press.

HIRCHMAN, A.O. (1970). *Exit, voice and loyalty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

HOFFER, T., GREELY, A., et COLEMAN, J. (1985). «Achievement Growth in Public and Catholic Schools», *Sociology Education*, Vol. 58, N° 2, p. 74-97.

HOLDAWAY, E.A ET al. (1997). «A Factor-Analytic approach to School effectiveness», *Educational Research Quaterly*, Vol. 4, N° 4 (June) , p. 15-36

HOWE, K.R (1988). «Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard», *Educational Research* 17, p. 10-16.

HOWELL, W.G., et PETERSON, P.E (2002). *The educational gap: Vouchers and Urban schools*. Washington, DC: Brookings institution Press, 275p.

HOXBY, C.M. (2003). «School Choice and School Competition: Evidence from The United States», *Sweedish Economic Policy Review*, 10, p. 9-65.

HOXBY, C.M., (1994). Do Private Schools Provide Competition for Public Schools? *NBER Working Paper # 4978*, National Bureau of Economic Research.

HOXBY, C.M. (1996). «The Effects of private School Vouchers on Schools and Student », dans Helen Ladd (dir.), *Holding Schools Accountable*, Brookings Institution, Washington, DC, p. 177-208.

IMMERGUT, E. (1996). «The Normative Roots of the New Institutionalism and Comparative Policies Studies», dans A. Benz et W. Seibel (dir.), *Beitrage Zur Theorieentwicklung in der Politik und Verwaltungswissenschaft*, Baden-Baden, Nomos Verlag, p.325-55.

INWOOD, G.J. (1999). *Understanding Canadian Public Administration: An introduction to the theory and practice*. Toronto: Prentice-Hall.

JAMES, E. (1991). «Private Higher Education: The Philippines as a Prototype», *Higher Education* 21, p. 189-206.

JAMES, E. (1987). «The public/private division of responsibility for education: an international comparison», *Economics of Education Review*, Vol. 6, Issue 1, p. 1-14.

JENCKS, C., SMITH, M., ACKLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B., et MICHELSON, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America.* New York: Basics Books.

JOYCE, B., HERSH, R., et McKIBBIN, M. (1983). *The Structure of School Improvement.* New York: Longman.

KAUSMAULLY, E. (2005). *The relationship between the leadership style of principals and school climate in private secondary schools in Mauritius*, Maîtrise en education de l'université d'Afrique du Sud., 139p.

KEEVES, J.P. (Ed). (1997). *Educational research, methodology, and measurement: an International Handbook.* 2nd Edition. Cambridge, UK: Pergamon.

KELLAGAN, T., et MADUS, G. (2003). «External (Public) Examination », dans Kellagan, T et Stufflebeam D.L (dir), *International Handbook of Educational Evaluation*, Part 2. Kluwer Academic Publishers, p. 577-600.

KELLY, C. (1999). «The motivational impact of school based Performance awards?», *Journal of Personal Evaluation in Education*, Vol.12, N°4, p. 309-326.

KELLY, M. (1984). «L'analyse du contenu », dans GAUTHIER, B (dir.), *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l'université du Québec, 184, p. 293-315.

KERCHENER, C.T. (1988). «Bureaucratic entrepreneurship: the implications of choice for school administration», *Educational Administration Quaterly*, Vol. 24, N°4, p. 381-92

KINGDON, J.W. (2003). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. New York, Longman.

KINGDON, G.G. (1996). «The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A case Study of Urban India», *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 58, N°4, p. 57-81.

KITAEV, Igor (1999). *Private education in Sub-Saharan Africa: A re-examination of theories and concepts related to its development and Finance*. Paris, UNESCO: International Institute for Education Planning, 195p.

KLINGER, D. (2000). «Hierarchical Linear Modelling of student and School Effects on academic achievement», *Canadian Journal of Education*, Vol. 25, N°1, p. 41-55.

KRITEK, W.J. (1986). School culture and School improvement. Papier présenté à la reunion annuelle de l'association américaine de Recherche en Éducation tenue à San Francisco, CA, du 16 au 20 Avril 1986.

KOHN, A. (1999). *The schools our children deserve moving beyond traditional classrooms and "tougher standards"*. New York: Houghton Mifflin Company, 344p.

LADD, H. (1996). *Holding Schools Accountable : Performance-Based Reform in Education*. The Brookings institution, Washington, DC.

LAGIER, F., DIARRA, S.O. (2003). *L'évolution des inégalités dans le champ de l'éducation au Mali. Quelques mécanismes de leur (re)production en lien avec la globalisation*. Paris, Institut universitaire d'études du développement.

LANGOUET, G., LEGER, A. (1997). *Choix des familles : école privée ou école publique?* Paris, Fabert.

LANGOUET, G., LEGER, A. (1994). *École publique ou école privée? Trajectoires et réussite scolaires.* Paris, Fabert.

LARKIN, M.M. (1985). «Ingredients of successful school effectiveness project», *Educational leadership*, Vol. 42, N° 6, p. 31-36.

LARRANAGA, O. (1997). «Chile : A hybrid Approach» dans Zuckerman, Elaine, and Emanuel de Kadt, (dir.), *The Public-Private Mix in Social Services: Health Care and Education in Chile, Costa Rica and Venezuela*, Washington DC: Inter-American Development Bank.

LEE, V.E., BRYK, A.S., et SMITH, J.B. (1993). «The organization of effective schools », *Review of Educational Research*, Vol. 19, p. 71-267.

LEE, V.E., et BRYK, A.S. (1989). «A Multilevel Model of the social Distribution of High School Achievement», *Sociology of Education*, Vol. 62, N° 3, p. 172-192.

LEGENDRE, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation.* 3^{ème} édition. Montréal : Guérin.

LEGENDRE, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation de l'éducation.* 2^{ème} édition. Montréal: Guérin.

LEMIEUX, V. (2002). *L'étude des politiques publiques : les acteurs et leur pouvoir.* 2^{ème} édition, les presses de l'université Laval, Québec, Canada.

L'essor, juillet 2005. Bamako, Mali.

LEVIN, H., et LOOCKHEED, M. (1991). *Effective schools in developing countries.* PHREE Background Paper Series. Washington DC: World Bank.

LEVINE, D. U. (1991). «Creating effective school: findings and implications from research and practice», *Phi Delta Kappan*, Vol. 72, No5, p.389-93

LEVINE, D.U. (1990). «Update on effective Schools: Findings and Implications from Research and Practice», *Journal of Negro Education*, Vol. 59, No. 4, p. 577-584.

LEVINE, D.U., et LEZOTTE, L.W. (1990). *Usually effective schools : A review and analysis of research and practice.* Madison, WI: National centre for Effective Schools Research and Development.

LOCKHEED, M., et JIMENEZ, E. (1994). *Public and Private Secondary Schools in Developing Countries.* Human capital Working paper, Washington. DC: The world Bank.

LOCKHEED, M., et VEPSPOOR, A. (1991). *Improving Primary Education in Developing countries.* New York: Oxford University Press for the World Bank.

LOCKHEED, M., et ZHAO, Q. (1993). «The empty opportunity: Local control of secondary schools and student achievements in Phillipines», *International Journal of Education Development*, Vol.13, No1, p. 45-63.

LUBIENSKI, C. (2004). *RE-Examining a premise of market theory: An analysis of NAEP Data on Achievement in Public and Private Schools.* New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.

LUMSDEN, L.S. (1994). *Student motivation to learn.* Oregon , ERIC Digest, Number 92. ERIC Clearinghouse on Education Management.

MA, XIN., et WILKINS, J.L.M. (2002). «The development of science achievement in middle and high school: individual differences and school effects», *Evaluation Review*, Vol. 26, No 4, August 2002, p. 395-417.

MALI (1994). Decret No 94-276/ P-RM fixant les modalités d'application de la loi portant statut de l'enseignement privé au Mali, Secrétariat Général du Gouvernement Bamako, Mali, 15 Août 1994.

MALI (1994). Arrêté n^o94 fixant les conditions et les modalités d'accès aux Établissements d'Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel, Cabinet, Bamako, Mali, 5 Décembre 1994.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). *Eléments de Diagnostic su Système Educatif Malien: le besoin d'une Politique Éducative Nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté,* Bamako, Institut Pédagogique National.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). *Situation des crédits, des demi-bourses, des frais scolaires et des pensions alimentaires,* Bamako, Division Administrative et Financière.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006).Taux de réussite aux différents examens d'État, Bamako, Cellule de la planification et de la statistique.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005).Taux de réussite aux différents examens d'État, Bamako, Cellule de la planification et de la statistique.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). PRODEC : les grandes orientations de la politique éducative au Mali, Cellule de la planification et de la statistique.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004).Les résultats aux examens nationaux du Mali, Bamako, Division des examens et Concours.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). Les inégalités scolaires au Mali, Bamako, Cellule de planification et de statistiques.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1965). La réforme de l'enseignement au Mali, Bamako, Institut pédagogique National.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). Ventilation du budget entre les secteurs, Bamako, Direction nationale de budget.

MALI. MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES (2004). Ventilation du budget entre les secteurs. Bamako, Direction nationale de budget.

MALI. SÉCRÉTARIAT GÉNÉRAL DU GOUVERNEMENT (2005). Note de la rentrée scolaire et universitaire, mercredi 7 Décembre 2005.

MALOWSKI, R. (2001). *School Culture and School performance: An explorative study in to the organizational Culture of secondary Schools and theirs effects*, Thèse en sciences de l'éducation de l'université de Twente: Twente University Press, 164 p.

MARCEAU, R. (2002). « School Report Cards in Quebec: Forseeable official Reactions and Fruitful Hidden impact», dans Fraser Forum, Montréal, Fraser institute.

MARCEAU, R., et COUTURE, S. (1996). *Conséquences du choix de l'école au Québec : effectifs, financement, dépenses par élèves et résultats scolaires au primaire et au secondaire*. Québec : Collège Charles-Lemoyne, Marie-Victorin, Ville Sainte-Catherine.

MARCHAND, A. (2005). Introduction aux modèles multi-niveaux. Support de cours de l'École d'été du CIQSS du 12 au 15 Septembre 2005 à Montréal.

MARCHAND, C. (1999). *Économie et Intervention de l'État*. Paris, Que sais-je, PUF.

McEWAN, P.J. (2000). «Private and Public Schooling in the Southern Cone: A comparative analysis of Argentina and Chile», National Center for the study of Privatization in Education, Occasional Paper No 11, Teacher College, Columbia University.

McGRATH, D.J., et PRINCIOTTA, D. (2006). Private School Teacher Turnover and Teacher Perceptions of School Organizational Characteristics. *Education Statistics Quaterly*, Vol. 7.

McMEEKIN, R.W. (2003). *Incentives to Improve Education: A new Perspective.* Cheltenham, Uk and Northampton, MA: Edwar Elgar Publishing, 224p.

MEIER, K.J. (2000). «Bureaucracy and Organizational Performance: Causality arguments about public Schools», *American Journal of Political Science* 44, p. 590-602.

MERCIER, J. (2002). *L'administration publique : de l'école classique au nouveau management public.* Laval, Presses universitaires de Laval.

MERTENS, D.M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* 2nd Edition. Thousand Oaks, CA : Sage.

MEURET, D., BROCCOLICHI, DURU-BELLAT, M. (2001). *Autonomie et choix des écoles: finalités, modalités, effets.* Paris, Les cahiers de l'IRÉDU, Février 2001. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.

MIGUÉ, J.L. MARCEAU, R., (1989). *Le monopole public de l'éducation.* Sillery, Québec, Presse de l'université du Québec.

MOHAMED, A. M. (2000). *Les facteurs explicatifs du rendement scolaire dans l'enseignement primaire aux Iles Comores : La contribution des enseignants des classes de CM1 et de CM2,* Thèse (PH.D) en Sciences de l'éducation de l'université Laval.

MORSE, J. (2002). « Principles of mixed-and multi-method research design», dans A. TASHAKKHORI & C. TEDDLIE (Eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research,* Thousands Oaks, CA: Sage, p. 189-208.

MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D., ECOB, R. (1988). *School matters: The junior years.* Wells, Somerset: open Books.

MUELLER, Dennis C. (2003). *Public Choice III.* Cambridge: Cambbidge University Press.

MURPHY, J. (1996). *The privatization of schooling: Problems and possibilities.* Thousands Oaks, CA: Corwin.

MURPHY, J., et BECK, L.G. (1995). *School Based Management as School reform.* Corwin Press, A sage Publication.

MURPHY, J., HALLINGER, P., et MESA, R.P (1985). «Schools Effectiveness: Checking Progress and Assumptions and Developing a Role for State and Federal Government», *Teachers College Record*, vol. 86, No 4, pp. 615-641.

NEWMAN, I., RIDENOUR, C.S., NEWMAN, C., et DEMARCO, G.M. (2002). «A typology of research purposes and its relationship to mixed methods», dans Tashakkori A et Teddlie C (dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* , Thousand Oaks, CA: Sage, p 167-188).

NEWMANN, F., KING, M.B., et RIGDON, M. (1997). Accountability and School performance: implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, Vol. 67, No1, p.41-74.

NISKANEN, W. (1971). *Bureaucracy and Represented Government.* Chicago : Aldine, Atherton.

NOELL, J. (1982), « Public and Catholic School: a reanalysis of public and private school», *Sociology of Education*, Volume 55, No2 (Avril-Juillet), p.123-132.

NORTH, D.C. (1991). « Institutions», *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 5 No 1 Pp. 97-112.

NORTH, Douglas C. (1990). *Institutions, Institutional change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LAB. (1984). *Effective Schooling Practice: A Research Synthesis*. Northwest Regional Educational Lab, Portland, OR.

NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

ODDEN, A., et KELLY, C. (2002). *Paying teacher for what they know and do: New and Smarter compensation strategies to improve schools*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press Inc.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2003). *Development of Thematic reports Based on the Program for international Student Assessment* , Paris, September 2003.

ORNSTEIN, A.C. (1983). «Administrative decentralization and community policy: Review and outlook», *Urban Review*, Vol.15, No1, p. 3-10

Panapress (2005). *Le très faible taux de rendement scolaire au Mali*. Bamako en date du 21 février 2005.

PETERSON, P.E., et HOWELL, W.G. (2003). *Efficiency, bias, and classification schemes: Estimating private-schools impacts on test scores in the New York City voucher experiment.* Cambridge, MA: Program on Education Policy and Governance, Harvard University.

PÉANO, S (1997). *Financement et Gestion financière de l'éducation. Institut panafricain de planification de l'éducation.* Séminaire panafricain du 12-14 Octobre 1997 tenu à Dakar, Sénégal.

POUPART, J. (1997). «L'entretien de type qualitative : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques», dans Poupart, J. (dir), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, G. Morin, p. 173-209.

Présidence de la République (1994). Loi No 94-032 portant statut de l'enseignement privé en république du Mali. Bamako, Mali, 25 Juillet 1994.

PROBE TEAM, The (1999) *Public report on Basic Education in India.* Oxford and New India: Oxford University Press.

PSACHAROPOULOS, G., et WOODHALL, M. (1988_a). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement.* Paris, Economica.

PSACHAROPOULOS, G., WOODHALL, M. (1988_b). «L'analyse coûts-avantages de l'investissement en éducation», dans *l'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissements.* Paris, Economica, pp. 30-74.

PURKEY, S.C., et SMITH, M.S. (1983). «Effective schools: a review», *The elementary School Journal*, Vol.83, No4, p. 427-452.

PURKEY, S., et SMITH, M.S. (1982). «Too Soon to Cheer? Synthetis of Research on Effective Schools Model», *Educational Leadership*, Vol. 40, No 3, p. 64-69.

RAUNCH, J.E., et EVANS, P.B. (2000). «Bureaucratic structure and bureaucratic performance in less developed countries», *Journal of Public Economics*, 75, p. 49-71.

RAVITCH, D. (1997). New York the obsolete Factory, dans Diane Ravitch, D and Joseph, P. Vitteritti (dir.), *New Schools for a New Century: The Redisign of urban Education*, New Haven, CT: Yale University Press, p.17-36.

RAZZOLINI, L. (2004). «Public Goods», dans Rowley, C.K & Scheneider F (dir.), Volume 2, *The Encyclopedia of Public choice*, Massachusets, p. 457-459.

RAYWID, M. (1992). «Choice orientations, discussions, and prospects», *Educational Policy*, Vol.6, No2, p105-22

REICHARDT, C.S., et RALLIS, S.F. (1994). «Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible : A call for a new parternship», dans Reichardt, C.S & Rallis, S.F(dir.), *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, p.85-92.

REICHARDT, C.S., et COOK, T.D. (1979). «Beyond qualitative versus quantitative methods », dans Cook, T.D. et Reichardt, C.S (dir.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Sage, Beverly Hills, CA, p. 7-32.

RÉSEAU DES UNITÉS DE FORMATION ET D'APPUI AUX ENTREPRISES (UFAE) (2005). États des lieux de l'enseignement technique et professionnel et de la formation professionnelle au Mali. Bamako, 2005.

RIDELL, S., et BROWN, S. (1991). *School Effectiveness Research: Its messages for School Improvement.* Edinburgh: HMSO.

RIDELL RUNBIN, A., et NYAGURA, L.V. (1991). «What Causes Differences in Achievement in Zimbabwe's Secondary Schools?», *Policy research and External Affairs Working Paper, WPS 705*, The World Bank, Washington, D.C., June 1991.

RIDELL RUNBIN., A. (1997). «Assessing Designs for School effectiveness Research and School improvement in Developing Countries», *Comparative Education Review*, Vol. 41, No2, p.178-204.

ROCARE (2001a). Évaluation de la qualité de l'éducation dans les écoles communautaires gérées par World Education et ONG partenaires. Bamako, rapport de recherche, janvier 2001, 68p.

ROCARE (2001b). Évaluation de la qualité de l'éducation dans les écoles communautaires gérées par World Education et ONG partenaires. Bamako, rapport de recherche, Février 2001, 68p.

ROMAGUERA, P., et MIZALA, A. (1999). «Schools performance and choice: The Chilean experience», *Journal of Human Resources*, Vol. 35, No2, p. 392-417.

ROMZEK, B., et DUBNICK, M. (1987). « Accountability in the public service: lessons from the Challenger Tragedy », *Public Administration Review*, Vol. 47, No 3, p. 227-239.

ROTHSTEIN, R., CARNOY, M., et BENVENISTE, L. (1999). «Can Public Schools Learn From Private Schools?: Case Studies in the Public and Nonprofit Sectors», *Economic Policy Institute*. Washington, DC.

RUTTER, M. (1983). «School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implication», *Child Development*, Vol. 54, p. 1-29.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., et SMITH, A. (1979). *Fifteen thousand Hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press

SAMMONS, P; HILLMAN, J; MORTIMORE, P. (1995). *Keys Characteristics of effective Schools: A Review of the School effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.

SALL, H.N., et KETELE, D. (1997). «L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité», *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 19, numéro 3.

SAMMONS, P. (2001). Fairer Comparisons of Schools: The role of school effectiveness research in promoting improvement. The meaning of Quality in Education London: Institute of Education. Papier présenté à la Conférence tenue à Karlstad du 2 au 4 Avril 2001.

SANDERS, W., et HORN, S. (1998). «Research findings from the Tennessee Value-added Assessment System (TVASS) database: Implications for educational evaluation and research», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol.12, No3, p. 247-256.

SANDER, W. (1996). «Catholic Grade Schools and Academic achievement», *Journal of Human Resources*, Vol. 31, No3, p. 540-548.

SCHEENEIDER, M., TESKE, P., MARSCHALL, M., ROCH, C. (1998). «Shopping for schools: In the land of the Blind, The One-eyed Parent may Be Enough», *American Journal of political Science*, Vol. 42, No3 (July), p. 769-793.

SCHEERENS, J. (2003). Améliorer l'efficacité des écoles. Paris, UNESCO/ Institut national de planification de l'éducation.

SCHEERENS, J. (2000). *Improving Schools effectiveness*. Fundamentals of Education Planning No 68. Paris: UNESCO: International Institute for Education Planning.

SCHEERENS, J., et BOSKER, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

SCOTT STEIN, M., et THORKILDSEN, R. (1999). *Parent involvement in education: Insights and applications from the research*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International.

SEGAL, L. (2003). *Watching But Not Seing: Corruption and reform in the New York City School System*. Boston: Northeastern University Press.

SENED, I. (1991). «Contemporary theory of Institutions in perspectives», *Journal of Theoretical Politics*, Vol. 3, No 4, p. 379-402.

SERGIOVANNI, J. Thomas (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, Community Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SHUGHART II, W.F. (2004). « Logic of Collective Action », dans Rowley, C.K. & Scheneider, F (dir.), *The Encyclopedia of Public choice*, Volume 2, Massachusets, p. 360-362.

SMITH, K.B., LARIMER., C (2004). «A mixed relationship : Bureaucracy and school Performance», *Public Administration Review*, Vol.64, No6(November/December), p 728-736.

STEGELIN, D. (2002). Early literacy education: first steps towards dropour prevention. Effective strategies for school improvement and dropout prevention. ERIC Document No ED472188.

STELLER, A.W.(1988). *Effective Schools research : Practice and Promise*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational foundation.

STRONG, R.W., SILVER, H.F., et ROBINSON, A. (1995). «What do students want (and what really motivates them)? », *Educational Leadership*, Vol.53, No1, p. 8-12.

SWEENEY, J. (1982). «Highlights from Research on Effective School Leadership», *Educational Leadership*, Vol. 39, No. 5 (Février 1982), p. 346-52.

SY, A. (1987). *Éducation et développement : la formation et l'entrepreneurship au Mali*. Thèse de doctorat en sciences et de l'éducation de l'université Laval.

TABACHNIK, B.G., et FIDELL, L.S. (1996). *Using multivariate Statistics*. 3rd ed. New York : HarperCollins College Publishers.

TALBERT, J., JOAN, E., McLAUGHING, M.W., et ROWAN, B. (1993). «Understanding context effects on secondary school teaching», *Teachers College record*, Vol.95, No1, p.45-59.

TANGUY, L. (1972), «l' État et l'école. L'école privée en France», *Revue française de Sociologie*, VolumeXVIII, Juillet-septembre, p.325-375.

TASHAKORI, A., et TEDDLIE, C. (Eds). (2002). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

TASHAKORI, A., et TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

TAVAN, C. (2002). *École publique, école privée : comparaison des trajectoires et de la réussite scolaire*. Paris, intervention dans le cadre du séminaire de sociologie du CREST, 21 Novembre 2002.

TEDDLIE, C., et REYNOLDS, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.

THELEN, K. (1999). «Historical institutionalism in comparative politics», *Review of Political Science*, No 2, p. 369-404.

THÉLOT, C. (2003). «Pourquoi faut-il évaluer les écoles», *Administration et Éducation*, No 98, 2^{ème} trimestre 2003, Paris, France.

THIÉTART, Alain-Raymon et coll (2003). *Méthodes de recherche en Management*. Paris, 2^{ème} édition, Dunod.

TOURNIER, V. (1997), «École publique, école privée : le clivage oublié. Le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français », *Revue Française de Science Politique*, volume 47, No 5, p.560-588.

TOLLISON, R. (2004). «Homo Economicus», dans Rowley, C.K & Scheneider, F (dir.), *The Encyclopedia of Public choice* , Volume 2, Massachusets, p. 281-283.

TULLOCK, G. (1965). *The politics of Bureaucracy*. Whashington, DC: Public Affairs Press.

TYMMS, P.B. (1995). «Influencing educational Practice Through performance indicators», *School Effectiveness and School improvement*, 6, No2, p. 123-145.

TYMMS, P.B. (1993). «Accountability-Can it be fair? », *Oxford Review of Education*, Vol.19, No3, p. 291-299.

UNESCO (2005). *Rapport mondial de l'éducation pour tous*. Paris, UNESCO.

VAN VOORHIS, F.L. (2001). «Interactive science homework: an experiment in home and school connections», *NASSP Bulletin*, Vol.627, No 85, p. 65-77.

VOKE, H. (2002). «Motivating students to learn», *ASCD Infobrief*, Vol.28, No2 .

VULLIANY, G. (1987). «School Effectiveness Research in Papua New Guinea», *Comparative Education*, Vol. 23, No2, p. 209-223.

WALKER, K., HAJNAL, V., et SACKNEY, L. (1998). «Leadership, organizational Learning, and Selected Factors relating to the institutionalization of School improvement Initiatives », *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 44, No1, p. 70-89.

WENDEL, Terrence (2000). *Creating Equity and Quality: A literature Review of school Effectiveness and improvement, Society for the advancement of excellence in education.* Série numéro 6, Kelowna, Colombie-Britannique, juin 2000, 70p.

WEST, E. (1992). «Autonomy in School Provision: Meanings and Implications», *Economcs of Education Review*, Vol 11, No 4, p. 417-425.

WHITE , J., et BARBER, M. (Eds) (1997). *Perspectives on School effectiveness and School improvement.* London: Institute of Education.

WITTE, J.F. (2000). *The market approach to education: An analysis of america's first Voucher Program.* Princeton: NJ, Princeton University Press.

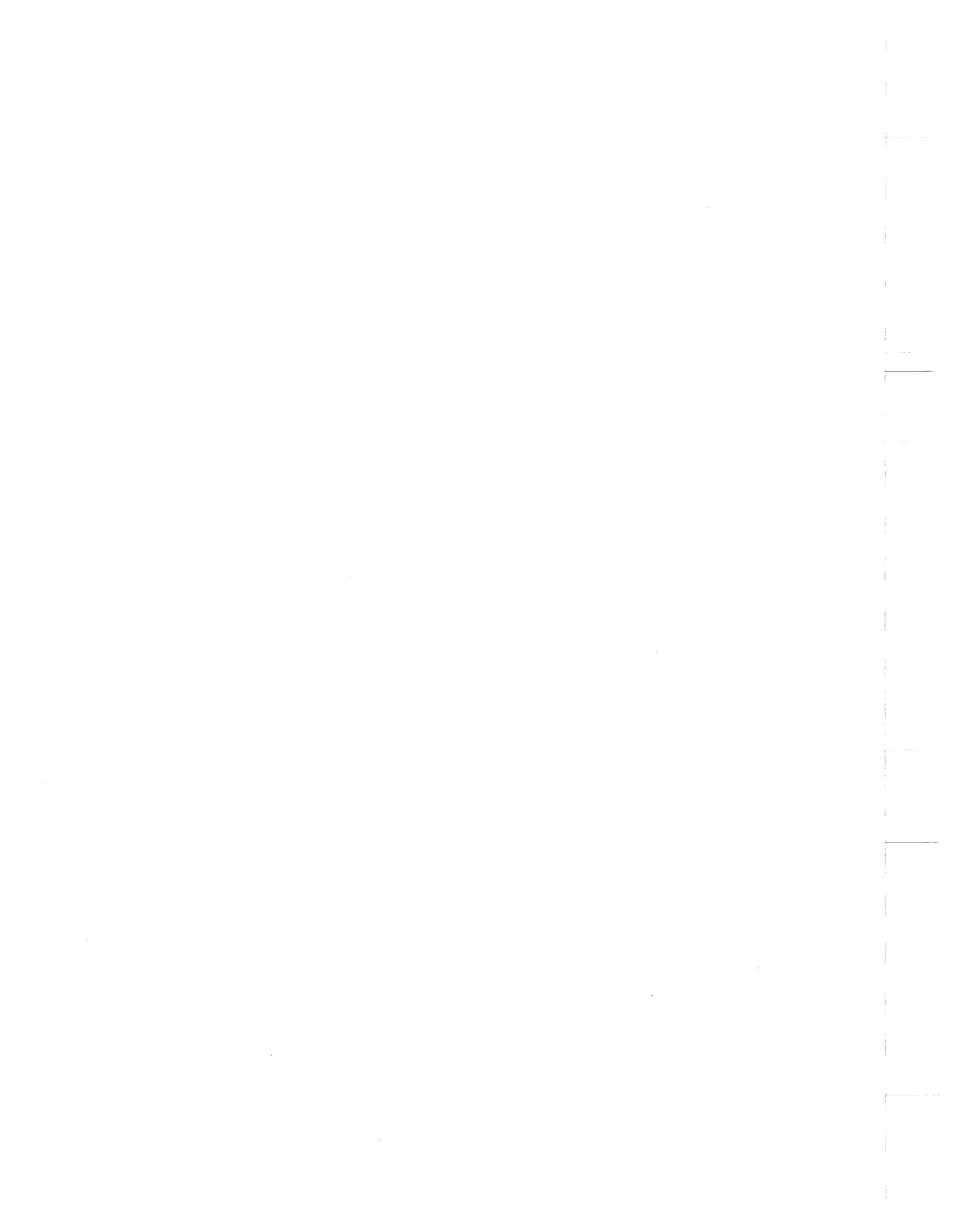
WILMS, D. (1985). «Catholic-School Effects on Academic Achievement: New evidence from the high School and Beyond Follow-up study», *Sociology of Education*, Vol. 58, No2, p.98-114.

WOESSMANN, L. (2001). «Why Students in some Countries Do Better», *Education Next*, Vol. 1, No2 (Summer), p. 67-74.

WOHLSTETTER, P., et MOHRMAN, S.A. (1993). *School-based management: Strategies for success.* New Brunswick, N.J, Rutgers university.

WRIGHT, K., et STEGELIN, D. (2003). *Bulding school and comminity partenerships through parent involvement.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

YOUBA, O.S., SISSIMA, M. (2001). «Rapports nationaux sur la refondation curriculaire et le processus de développement curriculaire: Cas du Mali», *Réforme des systèmes éducatifs et reformes curriculaires*, p. 47-49.



ANNEXE

ANNEXE I - CRITÈRES D'AUTONOMIE ET D'IMPUTABILITÉ

Tableau : Résultats de l'ANOVA sur les variables d'autonomie par type d'école

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
Objectif F (2,177) = 34,470 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,703 > 0,05 R ² = 28,3%.	17,83	0,46	19,75	0,58	21,92	0,47	P ^{**} ₁₂ < 0,01 P ^{**} ₃₂ < 0,01 P ^{**} ₃₁ < 0,01
Règlefor F (2,177) = 34,959 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,708 > 0,05 R ² = 28,5%.	20,38	0,46	19,52	0,54	23,52	0,50	P ₁₂ > 0,05 P ^{**} ₃₂ < 0,01 P ^{**} ₃₁ < 0,01
Rglinfor F (2,177) = 36,015 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,599 > 0,05 R ² = 29,2%.	22,36		17,95		17,56		P ₁₂ > 0,05 P ^{**} ₃₂ < 0,01 P ^{**} ₃₁ < 0,01
Coopérat F(2,177) = 25,569 avec p = 0,000 < 0,000 Welch: F(2, 2.2992) = 94,935 avec p = 0,000 < 0,01 R ² = 22,6 %	9,23	0,40	9,25	0,58	11,21	0,40	P ₁₂ > 0,05 P ^{**} ₃₂ < 0,01 P ^{**} ₃₁ < 0,01
Collabor F (2,177) = 50,845 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,503 > 0,05	15,23	0,35	14,68	0,42	17,76	0,34	P ₁₂ > 0,05 P ^{**} ₃₂ < 0,01 P ^{**} ₃₁ < 0,01

Note : * = p<0,05; ** = p<0,01. N= 178

Tableau : Résultats de l'ANOVA sur les variables d'imputabilité par type d'école

Variables à l'étude	Types d'école						Signification des différences de moyennes
	Écoles (1)		Écoles (2)		Écoles (3)		
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
matécole F (2,177) = 69,125 avec p = 0,000 < 0,001 Welch F (2,92.759) = 104,615 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 44,5%	13,78	0,41	14,52	0,68	17,90	0,35	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
Ressource F (2,177) = 42,729 avec p = 0,000 < 0,001 Levene avec p = 0,266 > 0,05 R ² = 28,5%	14,6	0,46	14,57	0,58	18,01	0,47	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
Envécole F (2,177) = 52,827 avec p = 0,000 < 0,001 Levene p = 0,097 > 0,05 R ² = 36,9%	9,34	0,33	9,93	0,41	11,79	0,27	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
climécle F (2,177) = 17,195 avec p = 0,000 < 0,01 Levene avec p = 0,397 > 0,05 R ² = 16,4%	22,47	0,46	21,55	0,52	24,57	0,42	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
Envprof F (2,177) = 15,488 pour p = 0,000 < 0,001 Welch F (2, 94.559) = 21,183 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 24,1%	9,33	0,32	10,17	0,47	10,65	0,27	P** ₁₂ < 0,01 P ₃₂ > 0,05 P** ₃₁ < 0,01
Envélève F (2,177) = 27, 786 avec p = 0,000 < 0,001 Welch F (2,97.306) = 35,636 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 23, 1%.	3,93	1,01	4,19	1,25	5,20	0,80	P ₁₂ > 0,05 P** ₃₂ < 0,01 P** ₃₁ < 0,01
Climcours F (2,177) = 26,356 avec p = 0,000 < 0,001 Welch F (2,90.342) = 31,382 avec p = 0,000 < 0,001 R ² = 23, 1%.	22,65	0,35	24,92	0,59	26,33	0,47	P** ₁₂ < 0,01 P** ₃₂ < 0,01 P* ₃₁ < 0,05

Note : * = p < 0,05; ** = p < 0,01. N = 178

ANNEXE II - EFFETS DES VARIABLES PAR TYPE D'ÉCOLE

Tableau 23 : Résultats de la régression par type d'école

Variables	TYPES D'ÉCOLES		
	Écoles privées reconnues d'utilité publique (1)	Écoles publiques (2)	Écoles privées non reconnues d'utilité publique (3)
Constante	-,02533	-,09047	-,115
AGE	,763* (0,398)	,502 (0,365)	,759** (0,274)
CAPARENT	-,009324 (0,01)	-,009764 (0,008)	-,002737 (0,007)
DUREFONDS	-,002312 (0,02)	-,002459 (0,001)	-,0007559 (0,001)
MOYCLASS	-,008487* (0,004)	,01032** (0,004)	,01701** (0,003)
LEADERS	-,0001317 (0,001)	,002317** (0,001)	,0006739 (0,001)
OBJECTIF	,002138 (0,001)	,002879 (0,001)	,0006149 (0,001)
RESOURCE	-,000851 (0,001)	,001891 (0,001)	,0006777 (0,001)
INTPROF	-,000694 (0,001)	,00328 (0,001)	,00251 (0,001)
R ²	,058	,101	,113
F	2,880	5,701	9,080
N	238	261	364
Rss(n-k-1)	,034	,032	,043

Note : * = p<,05; ** = p<,01

1 : Écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique

2 : Écoles publiques

3 : Écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique

Calcul de t selon la méthode préconisée par Melissa Hardy (1993: 51)

$$S^2_{\text{pooled}} = \frac{(n_1 - k_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - k_2 - 1) S_2^2}{N - (k_1 + k_2 + 2)} \quad (\text{Melissa, Hardy, 1993: 51})$$

S^2_{pooled} = Estimé de la variance conjointe des deux groupes 1 et 2

n_1 et n_2 représentent respectivement le nombre d'éléments dans les sous- groupes 1 et 2

$$N = n_1 + n_2$$

k_1 et k_2 représentent respectivement le nombre de variables indépendantes dans chaque régression de sous-groupe.

S_1^2 et S_2^2 représentent la somme de la moyenne des résidus au carré pour les régressions pour les sous-groupes 1 et 2

$$T = \frac{\beta_1 - \beta_2}{\left(\frac{S^2_{\beta_1} + S^2_{\beta_2}}{S_1^2 + S_2^2} \right)^{1/2} \times S_{\text{pooled}}} \quad (\text{Melissa, Hardy, 1993: 52})$$

$S^2_{\beta_1}$ et $S^2_{\beta_2}$ représentent les variances des coefficients de régression β_1 et β_2

S_1^2 et S_2^2 représentent la somme de la moyenne des résidus au carré pour les régressions pour les sous-groupes 1 et 2

Après le calcul de t avant tout commentaire, il faut s'assurer de l'homogénéité de la variance au sein des groupes. On a utilisé pour cette fin, d'abord le test de Levene et s'il le faut le test robuste de Welch.

Pour t inférieur à 1,96, l'effet de la variable indépendante est identique selon les différents sous-groupes

Pour une t supérieur à 1,96, l'effet de la variable indépendante diffère selon les groupes.

1- Calcul de la variance conjointe S^2_{pooled} et de l'écart type conjoint S_{pooled}

a) Calcul des S^2_{pooled} des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et des écoles publiques (2)

$$S^2_{12 \text{ pooled}} = \frac{(238 - 6)x0.034 + (261 - 6)x0.032}{499 - 12}$$

$$S^2_{12 \text{ pooled}} = \frac{7.888 + 8.16}{487} = 0.0329527$$

$$S_{12 \text{ pooled}} = 0.1815287$$

b) Calcul de S^2_{pooled} des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique (3) et des écoles publiques (2)

$$S^2_{32 \text{ pooled}} = \frac{(364 - 6)x0.043 + (261 - 6)x0.032}{613}$$

$$S^2_{32 \text{ pooled}} = \frac{15.394 + 8.16}{613} = 0.0384241$$

$$S_{32 \text{ pooled}} = 0.1960206$$

c) Calcul de S^2_{pooled} des écoles privées subventionnées non reconnues d'utilité publique (3) et des écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1)

$$S^2_{13 \text{ pooled}} = \frac{(364 - 6)x0.043 + (238 - 6)x0.034}{590}$$

$$S^2_{13 \text{ pooled}} = \frac{15.394 + 7.888}{590} = 0.039461$$

$$S_{13 \text{ pooled}} = 0.1986474$$

2- Calcul de l'effet comparé de la variable *age* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

Calcul de l'effet comparé de la variable *age* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{12} = \frac{0.763 - 0.502}{0.1815287[4.6589411 + 4.1632812]^{1/2}} = \frac{0.261}{0.5391806} = 0.48$$

$$F_{1/2} = \frac{0.034}{0.032} = 1.0625$$

En procédant de la même façon on trouve

$$t_{32} = 0.54 \text{ pour } F_{3/2} = 1.34375 = \frac{0.043}{0.032}$$

$$t_{31} = 0.008 \text{ pour } F_{3/1} = \frac{0.043}{0.034} = 1.26$$

3- Calcul de l'effet comparé de la variable *caparent* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

Calcul de l'effet comparé de la variable *age* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{1/2} = \frac{-0.00932 + 0.00976}{0.1815287[0.0029411 + 0.002]^{1/2}} = 0.0344824 \quad \text{avec}$$

$$F_{1/2} = \frac{0.034}{0.032} = 1.0625$$

En procédant de la même façon, on trouve

$$t_{32} = 0.6391574 \quad F_{3/2} = 1.34375$$

$$t_{31} = -0.00658 \quad F_{3/1} = \frac{0.043}{0.034} = 1.26$$

4- Calcul de l'effet comparé de la variable *durefond* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

Calcul de l'effet comparé de la variable *age* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{12} = \frac{0.00231 + 0.00246}{0.1815287[0.0001176 + 0.0000312]^{1/2}} = \frac{0.00015}{0.0022143} = 0.068$$

$$F_{1/2} = 1.0625$$

En procédant de la même façon on trouve

$$t_{32} = 1.179 \text{ avec } F_{3/2} = 1.34375$$

$$t_{31} = 0.66 \text{ avec } F_{3/1} = 1.26$$

5- Calcul de l'effet comparé de la variable *moyclass* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

Calcul de l'effet comparé de la variable *moyclass* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{12} = \frac{-0.00849 - 0.01032}{0.1815287[0.0004705 + 0.0005]^{1/2}} = \frac{-0.01881}{0.0056551} = -3.33$$

$$F_{1/2} = 1.0625$$

On procédant de la même manière

$$t_{32} = 1.2815 \text{ pour } F_{3/2} = 1.34375$$

$$t_{31} = 4.92 \text{ pour } F_{3/1} = 1.26$$

6- Calcul de l'effet comparé de la variable *leaders* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

Calcul de l'effet comparé de la variable *leaders* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{12} = \frac{-0.002312 - 0.000132}{0.1815287[0.0000294 + 0.0000312]^{1/2}} = \frac{0.002444}{0.0014131} = 1.73$$

$$\text{avec } F_{1/2} = 1.0625$$

En procédant de la même manière

$$t_{32} = 1.133 \text{ avec } F_{3/2} = 1.34375$$

$$t_{31} = 0.559 \text{ avec } F_{3/1} = 1.26$$

7- Calcul de l'effet comparé de la variable *objectifs* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

Calcul de l'effet comparé de la variable *objectifs* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{12} = \frac{0.002138 - 0.002879}{0.1815287[0.0000294 + 0.0000312]^{1/2}} = \frac{-0.000741}{0.0014131} = -0.524379$$

$$\text{avec } F_{1/2} = 1.0625$$

En procédant de la même manière on trouve

$$t_{32} = -1.57 \text{ avec } F_{3/2} = 1.34375$$

$$t_{31} = -1.06 \text{ avec } F_{3/1} = 1.26$$

8) Calcul de l'effet comparé de la variable *ressorce* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

Calcul de l'effet comparé de la variable *objectifs* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{12} = \frac{-0.002851 - 0.001891}{0.1815287[0.0000294 + 0.0000312]^{1/2}} = \frac{0.002742}{0.0014131} = 1.94$$

avec $F_{1/2} = 1.0625$

En procédant de la même façon, on trouve :

$$t_{32} = -0.8392474 \text{ avec } F_{3/2} = 1.34375$$

$$t_{31} = 1.061155 \text{ avec } F_{3/1} = 1.26$$

9) Calcul de l'effet comparé de la variable *intprof* sur la variable *moyécrit* dans nos différents types d'écoles

- a) Calcul de l'effet comparé de la variable *intprof* sur la variable *moyécrit* dans les écoles privées subventionnées reconnues d'utilité publique (1) et dans les écoles publiques (2)

$$t_{12} = \frac{-0.000694 - 0.00328}{0.0014131} = \frac{0.003974}{0.0014131} = -2.8122567$$

avec $F_{1/2} = 1.0625$

En procédant de la même façon, on trouve :

$$t_{32} = -0.5319222 \text{ avec } F_{3/2} = 1.34375$$

$$t_{31} = 2.22 \text{ avec } F_{3/1} = 1.26$$

ANNEXE III - QUESTIONNAIRE ÉLÈVES

Dans ce document vous trouverez les questions relatives à :

Vous ;

Votre famille ;

Votre parcours scolaire;

L'appréciation que vous faites de vos enseignants et de votre principal

Lisez les questions de façon attentive et répondez-y de la façon la plus précise possible. Pour répondre aux questions cochez la case qui se rapporte à votre réponse. Pour répondre à certaines questions, vous aurez dans de rares cas besoin d'écrire des courtes réponses au besoin.

Si vous commettez des erreurs en cochant la bonne case, barrez-les entièrement et inscrivez votre réponse en cochant la bonne case. De même, si vous commettez une erreur en écrivant votre réponse, barrez-la simplement et écrivez la bonne réponse en dessous.

Dans ce questionnaire, il n'y a pas de réponses justes ou fausses. Vos réponses devraient être celles qui vous semblent correspondre, le mieux, à votre réalité. Vous pourrez demander de l'aide si vous voulez comprendre quelque chose ou si vous n'êtes pas sûrs de la manière de répondre à la question.

Vos réponses seront combinées avec d'autres réponses provenant d'autres classes et votre école que vous, pour faire des totaux ou des moyennes à travers lesquels ni aucun élève, ni aucune école ne pourrait être identifié. Toutes vos réponses seront gardées confidentielles.

A- Questions sur l'élève

1. Nom de l'école :

2. Nom et Prénom :

3. Quel est votre sexe ?

1. masculin

2. Féminin

4. Quel est votre âge ?

5. Quelle est votre ethnie ?

1. Bambara

2. Malinké

3. Peul

4. Songhoi

5. Sarakollé

6. Autres à préciser

6. Dans quel quartier habitez-vous ?

7. Quelle est votre filière ?

8. Cette filière correspond-elle à votre premier choix ?

9. Si vous n'êtes pas satisfait de ce choix, quelle filière choisirez-vous ?

1. Comptabilité

2. Secrétariat de direction

3. Autres à préciser

B Questions sur votre famille

10. Que fait votre père actuellement ?

11. Dans quelle catégorie situez –vous votre père ?

1. sans-emploi	
2. catégorie C	
3. catégorie B	
4. Catégorie A	

12. Quel est le niveau de formation de votre père ?

1. aucune formation	
2. Premier cycle	
3. Second cycle	
4. Secondaire	
5. Supérieur	

13. Que fait votre mère actuellement ?

14. Dans quelle catégorie situez-vous votre mère ?

1. Brevet de technicien	
2. Diplôme universitaire de technicien supérieur	
3. Licence	
4. Maîtrise et plus	

15. Quel est le niveau de formation de votre mère

1. aucune formation	
2. Premier cycle	
3. Second cycle	
4. Secondaire	
5. Supérieur	

16. Bénéficiez-vous d'un soutien pédagogique de vos parents à la maison ?

1. Oui

2. Non

17. Si oui, précisez au cours de la semaine d'étude sa fréquence

1. une fois	
2. deux fois	
3. Trois fois	
4. quatre fois	

18. Êtes-vous inscrits aux cours privés de soutien payants ?

1. Oui

2. Non

19. Si oui, précisez la fréquence au cours de la semaine d'études ?

1. une fois	
2. deux fois	
3. Trois fois	
4. quatre fois	

C- Questions sur votre parcours scolaire

20. Quelle a été la durée de votre parcours scolaire à l'école fondamentale ?

- 1. 9 ans
- 2. 10 ans
- 3. 11 ans
- 4. Plus de 11 ans

21. Quelle est la durée actuelle de votre parcours scolaire au cycle de BT ?

- 1. 4 ans
- 2. 5 ans
- 3. 6 ans
- 4. Plus de 6 ans

22. Êtes-vous à votre premier établissement de l'enseignement technique ?

- 1. oui
- 2. Non

23. Si non quelles sont les raisons du transfert ?

- 1. Changement de résidence
- 2. Recherche de meilleurs résultats
- 3. Conditions d'études
- 4. Autres à précisez

24. Combien de fois avez-vous passé l'examen du brevet de technicien première partie ?

1. une fois	<input type="checkbox"/>
2. Deux fois	<input type="checkbox"/>
3. Trois fois	<input type="checkbox"/>
4. Quatre fois	<input type="checkbox"/>

25. Quelle a été votre moyenne et votre mention à l'examen du BT1 ?

1. Moyenne entre 10 - 12	Mention passable	
2. Moyenne entre 12 - 14	Mention Assez Bien	
3. Moyenne entre 14 - 16	Mention Bien	
4. Moyenne entre 16 - 18	Mention Très bien	
5. Moyenne supérieure à 18	Mention excellente	
6. Ne sait pas		

26. À l'entrée à ce cycle de formation, quelle moyenne générale avez-vous obtenu au DEF ?

27. Quelle a été votre note de classe à l'examen du BT1 ?

28. Quelle a été votre note à l'examen dans votre matière de base ?

1. Note entre 10-12	
2. Note entre 12-14	
3. Note entre 14-16	
4. Note entre 16-18	
5. Note supérieure ou égale à 18	

D- Perception du principal

Exprimez votre niveau d'accord avec les affirmations suivantes :

29. Le principal définit clairement les priorités dans cette école

30. Grâce au principal, les élèves savent dans cette école ce qu'on attend d'eux

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

31. Les doléances des élèves et des parents d'élèves sont prises en compte dans cette école

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

32. Le principal affecte les enseignants qualifiés dans les classes de BT1

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

33. Le principal s'assure que les ressources (craies, stylos, table, tableaux, effaceurs) sont mises à la disposition des enseignants et des élèves

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

E- Perception des professeurs

Quel est votre niveau d'accord avec les affirmations suivantes :

34. Les enseignants qui interviennent dans les classes de BT1 sont intéressés par le devenir de cette école

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

35. Les enseignants des classes de BT1 sont soucieux de la réussite de leurs élèves

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

36. Les enseignants des classes de BT1 accordent de l'intérêt à ce que disent leurs élèves

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

37. Les enseignants des classes de BT1 sont disposés à donner une aide pédagogique supplémentaire aux élèves nécessiteux

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

À quel degré chacun des éléments suivants constitue-t-il un problème dans votre école?

38. Le manque d'engagement et de motivation des professeurs

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

39. Le moral des professeurs

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

ANNEXE IV - QUESTIONNAIRE PROFESSEURS

Ce questionnaire vise essentiellement à compiler les informations sur les classes à travers :

Les qualifications des professeurs;

Leur expérience en matière d'enseignement et au service de cette école;

La perception de la nature des rapports qu'ils établissent avec leurs élèves en classe ;

La disponibilité des ressources directement liées aux instructions dans les classes.

Ces informations aideront essentiellement à comprendre les facteurs liés à la réussite et aux échecs des élèves aux examens de brevet de technicien, première partie. Elles viseront aussi à compiler des données importantes nécessaires à la formulation de démarches en vue d'améliorer les résultats scolaires aux examens de brevet de technicien.

Le Questionnaire doit être administré aux enseignants qui sont intervenus dans les classes de BT première partie au cours de l'année scolaire précédente. Si vous ne savez pas comment répondre exactement à une question, votre façon de comprendre la question et de la répondre seront appropriées pour les fins de notre étude.

Vos réponses seront gardées secrètes. Elles seront combinées avec les autres réponses émanant des autres enseignants de la même école et des autres écoles pour calculer les totaux et les moyennes à travers lesquels aucun enseignant ne sera identifié.

A- Profil des professeurs

1. Quel est votre sexe ?

1. sexe masculin 2. sexe féminin

2. Quel est votre age ?

3. Quel est votre niveau de formation ?

1. Brevet de technicien	
2. Diplôme universitaire de technicien supérieur	
3. Licence	
4. Maîtrise et plus	

4. Depuis quand avez-vous commencé à enseigner ?

1. 2000-2005	
2. 1995-2000	
3. 1990-1995	
4. 1990 et moins	

5. Quelle est votre expérience d'enseignement dans cette école ?

1. 0-5 ans	
2. 5-10 ans	
3. 10-15 ans	
4. plus de 15 ans	

6. En plus de cette école, enseignez-vous cette matière dans une autre école

1. Oui 2. Non

7. Si oui préciser la nature de l'école

1. École publique

2. École privée

8. Combien d'années avez-vous enseigné dans une classe de BT1 ?

1. une à deux années	
2. trois à quatre années	
3. cinq à six années	
4. Plus de six années	

B. Perception des enseignants dans les classes

9. Comment jugez-vous vos rapports dans vos classes de BT1 avec les élèves ?

1. Très Mauvais	
2. Mauvais	
3. Passables	
4. Bons	
5. Excellents	

10. Comment jugez-vous le degré d'intérêt des élèves de BT1 à l'égard de votre cours ?

1. Très Faible	
2. Faible	
3. moyen	
4. élevé	
5. Très élevé	

C. Ressources disponibles

11) Quel est votre niveau d'accord avec les affirmations suivantes :

a) Durant mes cours, les matériels didactiques (bics, craies, photocopies etc.) sont disponibles

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

b) b) Durant mes cours, le système d'éclairage et de ventilation dans la classe est opérationnel

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

c) Quelle est la taille moyenne de vos classes de BT1 dans cette école ?

1. 0-30 élèves
2. 30-60 élèves
3. 60-90 élèves
4. 90-120 élèves
5. plus de 120 élèves

d) cette taille de mes classes de BT1 dans cette école me semble adéquate

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. entièrement	

e) Dans cette école, j'arrive à couvrir les programmes scolaires dans mes classes de BT1

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

D- Perception du principal

12. Quel est votre niveau d'accord avec les affirmations suivantes :

a) le principal traite les pressions extérieures qui peuvent influencer l'enseignement des enseignants : (recherche des subventions, maintien des élèves en classes, informations données aux parents, défenses des intérêts de l'école).

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

b) le principal élabore les priorités, établit les plans et s'assurent qu'ils sont mis en œuvre

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

c) Une fois les problèmes posés au sein de cette école, le principal y trouve rapidement une solution

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

d) Les solutions apportées au problème sont appropriées

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

e) le personnel est impliqué dans les prises de décisions qui peuvent les affecter

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

f) Le comportement de l'administration scolaire à l'égard du personnel est appréciable et encourageant

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

g) Les buts, les objectifs et les priorités de l'école sont clairement définis

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

h) les objectifs de l'école me guident dans mes comportements de tous les jours à l'école

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

i) Les objectifs de l'école sont partagés par la plupart des acteurs de l'école

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

E – Environnement Académique

13. Quel est votre degré d'accord avec les affirmations ci-dessous :

a) Le climat d'apprentissage dans cette école est favorable à la réussite scolaire pour la majorité des élèves

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

b) Les membres du personnel administratif de l'école maintiennent des standards élevés de performance

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

c) La plupart des élèves travaillent avec toute leur habilité

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

d) Les enseignants dans cette école poussent les élèves à s'intéresser et à connaître leurs matières d'enseignement.

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

e) Dans cette école, les enseignants disposent de marge pour s'assurer que tous les élèves atteignent un bon niveau de connaissance.

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

f) Le niveau de collaboration et d'entraide entre les élèves est bon

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

g) le niveau de collaboration et d'entraide entre les enseignants est bon

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

h) Globalement, le niveau de coopération, d'entraide et de collaboration au sein de cette école est jugé bon

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

F- Le climat disciplinaire

14. A quel niveau, chacun des problèmes ci-dessous énumérés constituent des problèmes majeurs dans votre école

a) le vol, le vandalisme, les larcins

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

b) l'usage des drogues et de l'alcool par les élèves

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

c) les violences physiques, les luttes et les violations des salles de classes

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

d) l'abus verbal des professeurs

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

e) La grève des élèves et des enseignants

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

f) l'indiscipline des élèves

1. sérieux	
2. modéré	
3. mineur	
4. aucun	

Quel est votre niveau d'accord avec les affirmations suivantes :

g) Les règles formelles qui régissent la vie scolaire (note de service, règlement intérieur) sont accessibles pour les élèves et les enseignants au sein de cette école

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

h) les règles formelles sont comprises et partagées par les acteurs de l'école

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

i) Les règles formelles sont observées par les acteurs de l'école

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

j) En cas d'inobservation de ces règles, les sanctions sont équitablement réparties

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

k) En dehors des règles formelles, l'école possède des règles non écrites qui encadrent et codifient le comportement des acteurs

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

l) Ces règles non écrites sont observées par l'ensemble des acteurs

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

m) l'école a et applique un code de conduite vestimentaire pour les élèves

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

n) Il y'a un cadre de concertation, d'échange et de résolution des conflits dans cette école

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

o) Les élèves écoutent ce que le enseignant dit

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

p) Dans ma classe, il y'a le silence

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

q) Les élèves se taisent aussitôt que le enseignant entre en classe

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

r) Les élèves commencent à travailler dès le début de la leçon

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

s) Les élèves ont la volonté de bien travailler

1. Pas du tout	
2 .Très peu	
3 .Peu	
4 .Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

t) Globalement, le climat scolaire de cette école est jugé serein

1. Pas du tout	
2. Très peu	
3. Peu	
4. Moyennement	
5. Assez	
6. Beaucoup	
7. Complètement	

G- Autonomie des professeurs

15. Quel degré de contrôle pensez-vous avoir dans votre classe dans chacune des zones de planification et d'enseignement

a) Sélection de livres et d'autres matériels d'instruction

1. aucun	
2. mineur	
3. peu de contrôle	
4. modéré	
5. beaucoup de contrôle	
6. Contrôle complet	

b) Sélection du contenu des devoirs et des sujets

1. aucun	
2. mineur	
3. peu de contrôle	
4. modéré	
5. beaucoup de contrôle	
6. Contrôle complet	

c) Choix des techniques d'enseignement

1. aucun	
2. mineur	
3. peu de contrôle	
4. modéré	
5. beaucoup de contrôle	
6. Contrôle complet	

d) Discipline des élèves

1. aucun	
2. mineur	
3. peu de contrôle	
4. modéré	
5. beaucoup de contrôle	
6. Contrôle complet	

e) Déterminer le volume de travail à assigner à la maison

1. aucun	
2. mineur	
3. peu de contrôle	
4. modéré	
5. beaucoup de contrôle	
6. Contrôle complet	

ANNEXE V - GUIDE D'ENTRETIEN DES DIRECTEURS DES ÉTUDES

Cet entretien structuré avec le principal vise essentiellement à collecter des données qualitatives essentielles au fonctionnement des écoles que vous dirigez. Cet entretien vise à comprendre d'une part l'autonomie dont vous jouissez au sein de cette école de même que votre appréciation de l'imputabilité de tous les acteurs qui sont directement ou indirectement impliqués dans le processus de la production scolaire.

Afin de mieux orienter les débats, l'entretien portera sur les directeurs des études thèmes suivants :

-Caractéristiques générales de l'école (Non et situation géographique, Historique, statut, Composition).

-l'autonomie du principal (Financement, utilisation du Budget, Gestion du personnel, sélection de la clientèle scolaire, Gestion matérielle et pédagogique).

-Imputabilité des acteurs (motivation des acteurs, engagement des acteurs, systèmes de sanctions et de récompense)

-Le climat social à l'école (rapport entre les acteurs en particulier rapport entre les enseignants et les élèves, rapports entre les enseignants et l'administration scolaire, rapport entre l'école et la communauté)

-le processus de prise de décision à l'école (Zones de compétences des acteurs).

-De la disponibilité des ressources (professeurs, personnel de soutien, matériels didactiques, salles de classe, bibliothèque, conditions d'études.

Ces informations aideront essentiellement à comprendre le lien entre, les contraintes, les opportunités et les caractéristiques propres à l'école avec les résultats atteints par les élèves durant les examens au brevet de technicien première partie spécifiquement en série tertiaire : comptabilité et secrétariat de direction. Elles viseront également à comprendre la perception, la compréhension et l'interprétation que les directeurs des études font des résultats scolaires de leurs élèves.

Vos points de vue, vos perceptions et vos analyses seront gardés secrètes. Ils seront combinés avec ceux émanant des autres directeurs des études des établissements publics ou privés pour générer des résultats à travers lesquels aucun vous ne sera identifiable ni identifié. L'niveau du choix des thèmes à débattre est laissé à votre entière discrétion.

THÈME 1 : Les caractéristiques générales de l'école

1) Données personnelles sur le principal (âge, formation, expérience professionnelle).

2) le nom, situation et historique de votre école

3) Répartition des effectifs de votre établissement par sexe, par type d'élèves (étatiques, privés) et par filière de formation (Tertiaire, Industrie).

4) Nature de votre école (publique ou privée) et son statut juridique (SA, SARL, ÉPA, ONG, Statut dénomiatif etc.)

5) Depuis quand, l'école est-elle reconnue d'utilité publique ? Si non pourquoi ?

THÈME 2 : Autonomie du principal l'école

1) Le financement

a) la part des sources de financement dans le fonctionnement de l'école (subventions de l'État, frais de scolarité payés par les élèves non étatiques, dons et autres).

b) Disposez-vous un pouvoir discrétionnaire dans l'utilisation de votre budget ?

c) L'école décide t-il de la formulation de son budget ?

2) La Gestion du personnel

Précisez votre rôle dans chacun des domaines de la gestion du personnel au sein de votre établissement

a) Embauche et Licenciement du personnel

b) Montant du salaire du personnel enseignant et non enseignant et son évolution

3) la Gestion pédagogique de l'École

Disposez-vous d'une marge de manoeuvre dans les sphères de prise de décision suivantes :

a) Choix de la clientèle scolaire

b) Détermination du volume horaire affecté aux matières

c) organisation de cours de rattrapage ou de soutien pour les élèves en difficulté

d) Établir les politiques de discipline des élèves

e) s'assurer de la bonne progression des cours

f) Établir les politiques d'évaluation des élèves

THÈME 3 : L'imputabilité des acteurs

1) Engagement et motivation des acteurs

a) Quels rôles attribuez-vous aux résultats scolaires dans votre établissement ?

b) vos conditions de travail sont-elles motivantes ?

Que pensez-vous de l'engagement et de la motivation des acteurs suivant au sein de votre école ?

c) les élèves

d) les professeurs

c) le personnel non enseignant

2) Les sanctions et les récompenses au sein de l'école

a) Que prévoit votre école pour les enseignants fautifs ou moins performants ?

b) Les enseignants les plus compétents ont-ils droit à des traitements spéciaux au sein de votre école ?

c) Comment percevez-vous les élèves à problème dans votre école ?

d) Les sanctions infligées aux élèves dans votre école ramènent-elles le niveau et la quiétude ?

e) Quels systèmes de récompenses des élèves les plus formants sont-ils développés dans votre établissement ?

f) Ce système permet-il de créer l'émulation et la compétition entre les élèves dans votre école ?

g) quelles perceptions faites vous des attentes des enseignants par rapport aux résultats des élèves ?

h) l'absentéisme des élèves constitue t-il un problème important dans votre école ?

i) l'absentéisme des enseignants perturbe t-il la progression normale des cours dans votre école ?

j) L'administration scolaire reçoit-elle des plaintes de la part de la clientèle étudiante ou des parents d'élèves relativement aux contenu ou à la façon de dispenser les cours ?

k) Les grèves des enseignants et des élèves constituent-elles un problème majeur dans votre école ?

l) Le système de rémunération en place permet-il de s'attacher les services des meilleurs enseignants ?

THÈME 4 : Le climat social à l'école

1) Perception des points de vue des acteurs intervenant dans le milieu scolaire :

a) Les enseignants éprouvent-ils du plaisir à travailler dans cette école ? Comment ils le démontrent-ils ?

b) Les élèves éprouvent-ils du plaisir à travailler dans cette école ? Comment ils le démontrent-ils ?

2) le rapport entre les directeurs des études acteurs du milieu scolaire

a) Le niveau de coopération et de collaboration entre les élèves de votre établissement ?

b) les rapports entre les enseignants de votre établissement

b) les rapports entre les membres de l'administration scolaire

c) les rapports entre les élèves et les enseignants

d) Les rapports entre le personnel de l'administration scolaire et les professeurs

e) Les rapports entre les élèves et l'administration scolaire

e) Quelle est la devise de cette école ?

f) cette devise se retrouve t-elle dans la conduite de tous les jours des élèves et des enseignants à l'école?

f) Quelle appréciation globale faites-vous du climat social de cette école ?

THÈME 5 : Le processus de prise de décision

1-Comment sont prises les décisions suivantes au sein de votre école ?

a) affectation des enseignants dans les classes d'examen

b) Choix des dates d'évaluation (interrogation)

c) Choix des épreuves d'évaluation

d) Décision de suspension et d'exclusion d'un élève

2- Place des acteurs de l'école dans les processus de prise de décisions

a) l'administration scolaire

a) le personnel enseignant

b) le personnel non enseignant

c) les élèves

THÈME 6 : Les ressources de l'école

1-La disponibilité des ressources humaines : personnel enseignant (enseignants qualifiés) et non enseignant dans votre école.

2- La disponibilité des matériels d'enseignement (livres, papiers craies, bics).

3- La disponibilité de la bibliothèque, de l'infirmerie et d'une cour de récréation

4- La disponibilité de salles de classes appropriées
