

FACTEURS DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ELEVES DU SECOND CYCLE DE L'ECOLE FONDAMENTALE MALIENNE

Ichaka Camara

Et

Ibrahima Traore

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako
camarai2000@yahoo.fr / mussotra@yahoo.fr

Résumé

Le présent article se propose de partager une partie des résultats de notre recherche portant sur l'analyse des facteurs de la performance scolaire des élèves du second cycle de l'école fondamentale, notamment l'école publique de Torokorobougou B et l'école communautaire de Katiorni. Les données ont toutes été recueillies à l'aide des enquêtes par le questionnaire et le guide d'entretien auprès de 444 personnes. Nous nous sommes posé la question suivante : quels sont les facteurs de la performance des élèves de ces écoles ? D'une part, nous avons brièvement rappelé le cadre théorique organisé autour du concept central, performance, et le cadre méthodologique adoptés. D'autre part, nous avons analysé les liens entre les effets des caractéristiques de l'école, de la classe, de l'enseignant, de l'apprenant et la performance.

Mots-clés : Bamako, école fondamentale, facteurs, performance, Sikasso.

Abstract

The aim of thy article is to share a part of the results of our research dealing with the analyzing of the factors of the academic performance of pupils in the second cycle of fundamental school, in particular the public school of Torokorobougou B and the community school of Katiorni. All data were collected using the questionnaire and interview guide surveys of 444 persons. We have asked to ourselves the following question: what are the factors of the academic performance of the pupils of this schools? Firstly, we briefly recalled the theoretical frame organized around the central concept, performance, and the methodological frame adopted. Secondly, we analyzed the links between the effects of characteristics of the school, the class, the teacher, the learner and the performance.

Key words: Bamako, basic school, factors, performance, Sikasso.

Introduction

Depuis l'indépendance, notamment le 22 septembre 1960, le système éducatif malien a connu d'importantes réformes. La réforme de 1962 enclenche réellement l'école malienne sous la première République où des écoles sont construites, des enseignants sont recrutés et formés, des équipements sont fournis. En 1969 l'éducation malienne amorce une régression en termes de droits et d'avantages sociaux accordés aux enseignants après un coup d'État orchestré par le régime militaire le 19 novembre 1968. On peut citer la répression du syndicalisme, le retard de paiement de salaire, les exactions contre des enseignants, l'exil forcé.

Toutefois, pendant cette même période l'école a contribué au renforcement de la formation intellectuelle de l'élève par la participation plus poussée de celui-ci aux activités pratiques. Cette participation se traduit dans la ruralisation de l'école fondamentale vers les années 1970 avec l'Institut Pédagogique d'Enseignement Général de Sikasso comme modèle expérimental avant d'être étendue à tous les établissements scolaires en 1975.

En 1994 intervient la privatisation de l'enseignement sous la 3^e République par la création des écoles communautaires. En 1996 est mis en place le Programme Décennal de Développement de l'Éducation pour la refondation planifiée et stratégique du système éducatif malien de 1998 à 2008 qui s'appuie sur le curriculum ou l'approche par compétences. En 2008 est adopté le système Licence-Master-Doctorat (LMD). Ces réformes ont permis d'améliorer dans une large mesure l'accès des populations à l'éducation. Bien plus, l'écart de scolarisation au Mali entre niveau d'enseignement, genre et région s'atténue progressivement. A la fin de l'année scolaire 2017-2018, le taux brut de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali est estimé à 76,1 % dans l'ensemble et au second cycle à 54,6 % (Institut National de la Statistique du Mali – INSAT Mali, 2017, p. 30-34). Au premier cycle, les garçons sont plus scolarisés que les filles, mais l'écart s'atténue progressivement dans ce cycle : 77,2 % de garçons contre 74,8 % de filles. Contrairement au premier cycle, les résultats selon le sexe montrent qu'au second cycle, les filles sont un peu plus scolarisées que les garçons : 55,3% contre 53,9 % respectivement (INSAT Mali, 2017, p. 34).

En revanche, cette avancée notoire est hypothéquée par l'amélioration insuffisante de l'école malienne, y compris l'école publique de Torokorobougou B à Bamako et l'école communautaire de Katiorni à Sikasso, de la performance des élèves. Ces derniers n'ont toujours pas des compétences solides en lecture et écriture, en dépit de l'enseignement dispensé dans ces écoles. A cette situation, s'ajoute le nombre toujours croissant d'élèves qui passent plus d'une année dans la même classe et, ou abandonnent l'école avant la fin de la 9^è année (E.B. Fiske, 1998, p. 16-21). A cet égard, 15,5% des élèves du second cycle ont redoublé en 2016 contre 15,9% d'élèves en 2017. Pour le même cycle, il n'y a pas de différence majeure entre garçons (16,5 %) et filles (15,3 %) concernant le redoublement (Institut National de la Statistique du Mali, 2017, p. 36). Ce constat reste valable pour le milieu de résidence avec 16,4 % en ville et 15,6 % en campagne au second cycle (INSAT Mali, 2017, p. 37). Puis, les abandons du système éducatif sont faibles au premier cycle et plus élevés au second cycle : 34,3 % contre 49,5 % (INSAT Mali, 2017, p. 36).

Les effets des caractéristiques de l'établissement, de la classe, de l'enseignant et de l'apprenant marquent généralement la performance de tout élève. Qu'en est-il pour les élèves du second cycle de l'école publique de Torokorobougou B à Bamako et l'école communautaire de Katiorni à Sikasso ?

Face à ces interrogations, cet article se propose d'investiguer les facteurs de la performance des élèves de ces écoles. Pour ce faire, nous avons organisé notre article en deux parties. Nous avons brièvement rappelé le cadre théorique organisé autour du concept central,

performance, et nos choix méthodologiques. La seconde partie a été consacrée à l'analyse quantitative et qualitative de nos résultats recueillis sur le terrain.

1. Bref rappel du cadre théorique et méthodologique

1.1. De la notion de performance scolaire

En général, deux logiques de la performance, l'une déterministe, et l'autre individualiste, se complètent. La première logique associe la performance à l'ensemble du bagage culturel que les élèves ont accumulé au cours de leur développement dans leurs groupes sociaux de référence et qui influence leur performance scolaire (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1970, p. 196 ; C. Baudelot, R. Establet, 1971, p. 15-22). Cette théorie des origines sociales des élèves explique que le mécanisme de sélection et les méthodes pédagogiques utilisés dans les écoles ont été créés précisément pour donner la préférence aux élèves issus de familles aisées. Le système éducatif profite plus à ceux-ci en raison de leur dotation culturelle, qui est initialement supérieure à celle des élèves issus de familles à faible revenu. Par conséquent, la performance scolaire est un résultat planifié en fonction du choix du mode de fonctionnement de la société. Quant à la seconde logique, elle repose plutôt sur des variables liées aux projets futurs, sociaux et scolaires, ainsi que sur la capacité rationnelle des élèves à prendre des décisions (R. Boudon, 1973, p. 7 ; M. Duru-Bellat, 2003, vol. 2, № 16, p. 186-206.) Il existe une nette différence entre les élèves, quelles que soient leurs origines sociales, qu'ils soient dans une position avantageuse ou défavorisée. La première logique met l'accent sur le respect des rôles, des

valeurs et des attentes de la société, tandis que la seconde logique implique l'idée d'appropriation individuelle et de transformation du milieu scolaire dans lequel évolue l'élève.

Par performance scolaire, nous entendons le degré de réussite scolaire, au jour le jour, basé sur les progrès d'un élève dans les trois dimensions en vigueur à l'école comme les matières enseignées, les attitudes et comportements constructifs et la compréhension du monde.

Les facteurs socialement significatifs de la réussite de tout élève sont :

1) la capacité à obtenir des résultats dans l'apprentissage et se doter d'une ressource appropriée (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1970, p. 176-178) ;

2) la capacité à jouir d'un cadre d'apprentissage décent (L.G. Beck, J. Murphy, 1998, vol. 9, № 4, p. 358-385) ;

3) la possibilité d'être encadré par un enseignant bien formé, expérimenté, régulier et capable de choisir des méthodes d'enseignement appropriées (P. Bressoux, 2006, p. 213-226);

4) la capacité à évaluer correctement sa position dans un groupe, voire à évaluer de manière optimiste les camarades de classe (A.C. Kerckhoff, 1986, vol. 51, № 6, p. 842-858) ;

5) la capacité à prendre des initiatives dans son comportement, le désir de leadership et de succès (V. Pinto, 2014, p. 299).

Peut-on appliquer ces facteurs à nos élèves de Bamako et de Sikasso ? Ne va-t-on pas découvrir d'autres facteurs sociaux et individuels ?

1.2. Méthodologie d'enquête

La recherche a opté pour les approches quantitative et qualitative. Pour opérationnaliser notre étude, nous avons eu recours à l'échantillonnage aléatoire simple pour l'enquête par questionnaire et à la technique de la saturation pour l'enquête par entretien. Dans ce dernier cas, nous avons fait varier au maximum les profils des répondants, selon les critères sexe, statut, milieu de résidence et participation à l'offre éducative. Nous nous arrêtons dès lors que la réalisation d'un nouvel entretien n'apportait pas de nouvelles informations. Sur cette base, nous avons retenu un échantillon issu de nos trois groupes cibles, à savoir les directeurs et les conseillers pédagogiques, les enseignants et les élèves. Nous avons enquêté en tout 444 personnes dont 325 hommes et 119 femmes, âgées de 12 ans à 67 ans. Le choix de ces personnes se justifie par le fait qu'elles sont d'une manière ou d'une autre concernées par la question éducative de leur milieu de résidence ou parfois sont actrices de l'offre de formation.

Concernant l'administration du questionnaire aux enseignants, en plus de la cour de l'école, nous sommes passés aux domiciles de certains d'entre eux pour les enquêtes. Nous leur avons distribué le questionnaire et accordé le temps nécessaire pour le remplir avant de le récupérer. En revanche, pour les entretiens, nous avons commencé par présenter les objectifs de l'enquête tout en nous assurant que les craintes du répondant sont parties, en le mettant en confiance. Une fois cette confiance acquise, nous avons commencé les entretiens semi-directifs avec les enquêtés concernant la relation entre les effets des caractéristiques de

l'établissement, de la classe, de l'enseignant et de l'apprenant et la performance. Nous n'intervenons dans les entretiens que pour aborder les thèmes ou utiliser des techniques de reformulation comme la relance, le contrôle, l'approfondissement. Les entretiens se sont déroulés dans les services pour les administrateurs, dans les écoles et parfois dans les familles pour les élèves sur la proposition des enquêtés. Les enquêtes se sont déroulées en 2018 à l'école publique de Torokorobougou B à Bamako et l'école communautaire de Katiorni à Sikasso.

Le choix de ces deux localités et écoles se justifie par le fait que l'école publique et urbaine est financée par l'État, tandis que les familles et les communautés veillent au bon fonctionnement de l'école communautaire dans la campagne. Concernant l'intérêt pour le second cycle, il est lié au fait que s'étendant de la 7^e année à la 9^e année, ce cycle est sanctionné par le Diplôme d'Études Fondamentales (D.E.F.) où de nombreux élèves passent plus d'une année dans la même classe et, ou abandonnent l'école avant la fin de ce cycle.

Après la description du déroulement de l'enquête, il convient de présenter les résultats de la recherche.

2. Présentation des résultats de l'étude et discussion

D'abord, nous présentons les résultats de recherche qui s'articulent essentiellement autour de la relation entre les effets des caractéristiques de la classe, de l'école, de l'enseignant et de l'apprenant et la performance scolaire.

2.1. Présentation des résultats de recherche

2.1.1. Relation entre les effets des caractéristiques de la classe et la performance

Les acquisitions scolaires des élèves dans une certaine mesure dépendent des pratiques de classe (E. Barahinduka, 2010, p. 70-111). Ces pratiques à l'école publique de Torokorobougou B sont la pléthore des effectifs, la classe à double vacation et, ou double division ou classe multigrade, ce qui reflète les faibles capacités d'accueil de cette école. Contrairement à la norme Unesco prévoyant un maximum de 15 à 20 élèves par classe (UNESCO, 2007, p. 129), les effectifs des classes de cette école sont pléthoriques dans la mesure où ils dépassent le plus souvent 60 élèves dans une même classe. Cette pléthore est renforcée par la fermeture momentanée de nombreuses écoles au Centre et Nord du pays en raison de la récurrence de l'insécurité. Cette insécurité a amené les autorités politiques maliennes à accorder à chaque élève de ces régions une possibilité de nouvelle inscription dans une école urbaine ou périurbaine de son choix, excepté les établissements privés. Cette décision politique devint par la suite un mal nécessaire pour absorber ces élèves innocents et victimes de la crise sécuritaire, ce qui renforce la classe à double vacation à l'école publique de Torokorobougou B. Les classes de 160 élèves se démultiplient contraignant l'administration scolaire à les scinder en deux groupes : un pour le matin et l'autre pour l'après-midi souvent avec le même enseignant. En plus de raccourcir le temps d'apprentissage, cette pratique allonge le temps de travail de l'enseignant

et favorise un enseignement au rabais. Un administrateur de l'école publique de Torokorobougou B déclare :

Dans une classe de 7^{ème} année on compte environ 118 élèves, on y fait venir les élèves à 7 heures 30 minutes au lieu de 8 heures 00 minute pour gagner un peu de temps. On y enseigne l'éducation civique et morale, les sciences physiques, la chimie et l'économie domestique en 30 minutes, l'anglais et les sciences naturelles en 1 heure, le français et les mathématiques en 3 heures, l'histoire ou la géographie en 1 heure 30 minutes. Aussi, les enseignants limitent au minimum possible les interrogations parce que la correction prendra tout le temps de préparation de cours. On fait avec ce qu'on a. (Administrateur, second cycle, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 39 ans).

Il faut rappeler que les normes nationales en la matière prévoient au minimum 6 heures pour l'enseignement du français, 2 heures pour l'anglais et les sciences naturelles, 5 heures pour les mathématiques, 3 heures pour l'histoire et la géographie, 1 heure pour la chimie, l'éducation civique et morale et l'économie domestique par semaine (UNESCO, 2010, p. 19). Mais dans la réalité, l'application de ces normes laisse place à la classe à double vacation qui pousse des enseignants de l'école urbaine à négliger les matières, dites "non dominantes", bien que faisant partie du programme officiel. Un autre administrateur de l'école publique de Torokorobougou B dit : « Nos enseignants se focalisent sur les matières dominantes comme les mathématiques, le français, l'histoire ou la géographie c'est-à-dire les matières à coefficient élevé » (Administrateur, second cycle, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 44 ans). Le constat montre que les matières, dites "non dominantes" comme la chimie, l'éducation civique et morale, l'économie domestique sont enseignées de manière aléatoire ou en cas de visite annoncée de conseillers pédagogiques. Cette formation au

rabais devient un manque à gagner pour l'apprenant qui est pour le moment inconscient de cette triche. Aussi, elle oblige le maître à réduire ses activités d'évaluation, à savoir les interrogations, les devoirs sur place ou à domicile, qui, on sait préparent l'élève aux examens de fin d'année. Sont illustrateurs à cet effet, les propos d'un administrateur de l'école publique de Torokorobougou B :

On a deux groupes qui alternent : un arrive le matin et le second vient l'après-midi. Avec des effectifs comme les nôtres, les enseignants limitent le plus possible les interrogations et les devoirs pour mieux préparer le cours prochain (Administrateur, second cycle, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 39 ans).

Concernant la classe à double division ou la classe multigrade, elle met en lumière un manque cruel d'infrastructures à l'école communautaire de Katiorni, conformes au besoin de scolarisation. La double division consiste à dispenser simultanément deux cours différents dans une même classe par deux enseignants, afin de donner une chance à tous les enfants en âge d'être scolarisés.

Cependant, au moment où l'un des deux groupes est sur la récitation, l'autre s'adonne, par exemple, à la lecture. Le silence d'un groupe n'est pas forcément le silence de l'autre. L'attention de toute une classe peut être attirée sur le maître, autre que le leur. De plus, des enfants partagés entre les voix de deux adultes se tirent difficilement d'affaire dans la mesure où certains élèves sont tentés de répondre aux questions de l'autre classe. Autrement dit, de nombreux élèves ne parviennent à rester concentrés qu'un temps court sur un texte écrit ou sur un quelconque raisonnement. Cette difficulté de concentration des élèves peut avoir son importance dans l'analyse du rendement scolaire.

2.1.2. Relation entre les effets des caractéristiques de l'école et la performance

Selon D. Meuret (2000, p. 545-556), les caractéristiques d'une école traduisent l'efficacité, voire la capacité de celle-ci à faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs niveaux scolaires et leurs origines sociales lorsqu'ils entrent dans l'institution scolaire. Selon une logique similaire, A. Van Zanten (2008, p. 212) définit les caractéristiques d'une école comme son efficacité, sa capacité à élever le niveau moyen de ses élèves. Les caractéristiques de l'école retenues dans le présent article sont la visite rendue à l'établissement scolaire par un conseiller du Centre d'Animation Pédagogique (CAP), la disponibilité des manuels scolaires et la fréquentation d'un établissement préscolaire.

A l'école publique de Torokorobougou B aussi bien qu'à l'école communautaire de Katiorni, un comité pédagogique, composé des enseignants et des responsables de la direction, entoure le directeur de l'établissement. En plus de la communauté, ce comité bénéficie de l'appui technique du CAP qui doit s'occuper de l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi que de la formation initiale et continue des enseignants⁹⁸. Aussi, le CAP conseille et fournit l'appui technique de proximité aux collectivités territoriales, notamment à propos de l'amélioration de l'accès et du maintien à l'école. En général, chaque CAP comprend un directeur et un adjoint, plus les conseillers pédagogiques

⁹⁸ Loi Malienne 99 – 046 du 28 décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur l'éducation, article 25.

comme le conseiller pédagogique à l'orientation, le conseiller spécialiste, le conseiller au sport, le conseiller curriculum, le conseiller généraliste et le conseiller préscolaire. Ces conseillers ont comme mission majeure d'aider les enseignants à devenir plus habiles dans leur enseignement par les visites qu'ils rendent à ceux-ci.

Cependant, ces conseillers se font rares dans les écoles concernées par l'étude. Sont illustrateurs à cet effet, les propos d'un administrateur de l'école communautaire

de Katiorni :

Ils font ce qu'ils peuvent pour rester attentifs aux conditions d'apprentissage des élèves ainsi qu'aux conditions d'exercice du métier des enseignants, des directeurs et du personnel de direction des écoles fondamentales (Administrateur, second cycle, école communautaire de Katiorni, Sikasso, 34 ans).

Selon une logique similaire, une élève de l'école publique de Torokorobougou B dit :

La réussite d'une fin de cycle doit beaucoup au personnel de la direction, aux enseignants, mais surtout aux conseillers pédagogiques. Malheureusement, ces conseillers ne sont pas autant engagés que les autres et n'ont pas toujours le sens aigu du service public comme les autres. On les voit rarement ici. Les enseignants débutants et stagiaires ne sont pas aidés comme il se doit » (Élève de la 9^e année, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 16 ans).

Une analyse approfondie des visites rendues montre que les conseillers pédagogiques n'assurent pas correctement le suivi des enseignants à l'école communautaire de Katiorni aussi bien qu'à l'école publique de Torokorobougou B. La raison est qu'en plus du nombre insuffisant pour couvrir l'ensemble des écoles, de nombreux conseillers sont des anciens enseignants qui n'ont pas toujours eu une formation

spécifique en pédagogie et en alphabétisation. Bien souvent, ils sont nommés à cette fonction de par leur ancienneté et pas forcément en fonction de leurs compétences. Profitant de cette incohérence professionnelle, de nombreux directeurs d'écoles préfèrent orienter certains de ces conseillers vers les enseignants qui ont une certaine expérience pour camoufler les insuffisances de leurs établissements. Dans le même temps, les recrues et les enseignants stagiaires sont laissés pour compte.

Par ailleurs, comme les directeurs d'écoles n'ont pas leur propre corps à part, ils sont, du coup, nommés par le directeur du CAP, sous la responsabilité hiérarchique duquel sont également placés les enseignants. Cette incohérence de corps d'appartenance affecte certains directeurs qui ont peu d'autorité sur leurs collègues. Un administrateur de l'école publique de Torokorobougou B raconte :

Une enseignante de mon école prépare mal les cours. Elle ne me montre son cahier de préparation que quand elle le désire. Quand je lui ai fait le reproche et menacé de saisir la hiérarchie, elle m'a dit de lui foutre la paix ; qu'elle peut toujours *trouver un poste d'enseignement dans une autre école* (Administrateur, second cycle, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 44 ans).

L'absence de statut clair conduit de nombreux directeurs à considérer leur fonction comme un emploi supplémentaire, qui ne connaît pas d'avancement de grade, mais seulement une bonification indiciaire. Cette considération peut avoir son importance dans le contrôle du cahier de préparation.

Cette incohérence de statut est une réalité également à l'école communautaire de Katiorni. En plus de la dépendance au maire pour les

bâtiments, l'équipement et le fonctionnement par sa création et son implantation, cette école est subordonnée au directeur du CAP pour l'enseignement. Cette double loyauté peut être un facteur important dans l'analyse de la performance scolaire en milieu rural.

Tout comme la visite de contrôle, les manuels scolaires restent une porte ouverte sur la connaissance. Malheureusement, à l'école communautaire de Katiorni, les manuels sont rares ou tout simplement inexistants. Ce manque de manuels conduit l'enseignant à opter pour une pédagogie fondée sur le tableau noir. Dans une même classe, deux à trois élèves, voire quatre peuvent conjointement utiliser un même livre. Il est difficile dans ces conditions d'exploiter le manuel individuellement, compte tenu du temps de lecture de chacun et d'en faire bon usage. Selon un élève de la 9^e année de l'école communautaire de Katiorni :

L'insuffisance de manuels est à l'origine de la baisse de niveau au Mali. Durant tout mon cursus scolaire, jusqu'à la 9^e année, je n'ai jamais entièrement lu un livre. Toutes mes lectures se résument aux révisions de mes cours, que j'ai écrits de mes propres mains, qui sont souvent bourrés de fautes. Les manuels sont réservés aux enseignants. Si vous voyez un élève avec un manuel, c'est qu'il a un parent riche. Ou bien il a un parent qui est enseignant ou membre de l'administration quelque part, et qui lui en a offert un (Élève, second cycle, école communautaire de Katiorni, Sikasso, 16 ans).

Selon une logique similaire, un élève de la 7^e année de l'école publique de Torokorobougou B dit :

On exploite le manuel de français par table-banc de trois, voire quatre personnes. Même certains enseignants n'ont pas accès à tous les manuels. Je les vois souvent dispenser les cours avec leurs vieux cahiers. A la fin des cours, tous les manuels sont collectés et entreposés dans le bureau du directeur. Écrire, pour nous c'est suffisant, la perfection

viendra avec le temps (*Élève, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 14 ans*).

L'exploitation extrascolaire des manuels devient inenvisageable, ce qui peut hypothéquer la réussite scolaire de l'apprenant.

L'analyse des entretiens montre qu'à l'école communautaire de Katiorni, une grande majorité des enfants n'ont pas fréquenté une crèche, un jardin d'enfants ou une case des tout-petits en raison des coûts (90 000 FCFA par enfant et par an) annuels de la scolarisation et des coûts (40 000 F CFA par repas et par enfant) des repas trimestriels à la cantine.

Malgré ses avantages sur le prérequis des enfants, le jardin d'enfants ou la crèche reste dans ce milieu un luxe pour les tout-petits issus de familles démunies où les trois repas quotidiens font souvent défaut. Cet ordre d'enseignement primordial reste le seul privilège des enfants issus de familles commerçantes ou d'hommes d'affaires et, ou intellectuelles. Fort heureusement que cet établissement préscolaire essentiellement privé n'est pas encore indispensable ou obligatoire.

Par ailleurs, de nombreux parents attendent l'âge d'inscription scolaire (7 ans) à Bamako et Sikasso pour envoyer leurs enfants à l'école, la fréquentation préscolaire devenant un marqueur social. Une conseillère pédagogique à l'école communautaire de Katiorni déclare : « Ici, il est rare de voir les parents envoyer leurs tout-petits à la maternelle. Les enfants ne commencent à fréquenter l'école que lorsqu'ils atteignent sept ans. De toute façon, la maternelle coûte chère » (Administratrice, école communautaire de Katiorni, Sikasso, 48 ans). Selon une logique similaire, un autre conseiller pédagogique de la même localité dit : « Seuls les rares

commerçants, les cadres supérieurs et les hommes d'affaires envoient leurs enfants à la maternelle avant l'âge de sept ans. Ce n'est pas encore à la portée de tous » (Conseillère, second cycle, école communautaire de Katiorni, Sikasso, 45 ans).

Tout comme la fréquentation d'un établissement préscolaire, les caractéristiques de l'enseignant marquent le parcours de tout élève de l'école fondamentale.

2.1.3. Relation entre les effets des caractéristiques de l'enseignant et la performance

Selon M. Duru-Bellat (2001, p. 321-337), des élèves comparables progressent plus ou moins selon le maître, avec lequel ils sont scolarisés. Les caractéristiques de l'enseignant dans le cas présent impliquent des variables comme son sexe, son milieu de résidence, son statut, son niveau académique et sa formation continue.

Tableau 1 : Répartition des enseignants selon le genre

Genre des enseignants	Effectifs	Fréquence en %
Masculin	94	83,9%
Féminin	18	16,1%
Total	112	100%

Source : enquêtes de terrain, Bamako et Sikasso, 2018

Les enseignants de genre masculin sont les plus nombreux de notre échantillon, soit 83,9 % contre 16,1% d'enseignants de genre féminin. Cette faible représentativité des enseignantes pourrait s'expliquer par des

représentations socio-culturelles et un retard de valorisation du travail féminin, qui freinent la mobilité féminine dans ce domaine. Selon une mentalité répandue à Bamako comme à Sikasso, les enseignantes sembleraient davantage préoccupées par le social que le pédagogique. Elles s'absentent constamment pour des raisons de fiançailles, de baptême, de mariage, de consultation prénatale, de congé de maternité ou de maladie des enfants. Par conséquent, le temps consacré à ces événements sociaux l'emporterait sur le temps imparti à l'enseignement. Bien que demeurant difficile à documenter, une telle conduite pourrait être dommageable à l'enseignement-apprentissage.

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon le milieu résidentiel

Milieu résidentiel	Effectifs	Fréquence en %
Milieu urbain	85	75,9 %
Milieu rural	27	24,1%
Total	112	100%

Source : enquêtes de terrain, Bamako et Sikasso, 2018

Les enseignants urbains sont les plus nombreux de notre échantillon, soit 75,9 % contre 24,1% de ceux ruraux. Cette forte représentativité des enseignants urbains peut être due aux opportunités d'emploi et de mobilité professionnelle qu'offre la ville. Une partie de ces enseignants organise le plus souvent des cours privés à l'école et, ou à domicile dont les revenus leur permettent de faire face à certaines dépenses quotidiennes en attendant le salaire. Destinés essentiellement aux élèves issus de familles aisées, ces cours privés impliquent des coûts qui varient entre cinq

mille (5.000) FCFA et dix mille (10.000) FCFA par enfant encadré et par mois. Grâce à ces cours, certains de ces enseignants gagnent plus du double de leur salaire. Support essentiel de la réussite scolaire, ces cours ne sont pas toujours dispensés dans les règles de l'art dans la mesure où certains enseignants désertent leurs cours ordinaires pour apporter ce soutien à domicile. Une élève de la 9^e année de l'école publique de Torokorobougou B laisse éclater sa colère :

On incite les parents à mettre leurs enfants à niveau par des cours privés à domicile de l'école fondamentale jusqu'au lycée dans presque toutes les matières. Ce qui fait mal, c'est que des enseignants bâclent le travail en classe pour aller donner ces cours à domicile. C'est le cas de notre professeur de mathématiques (Élève, second cycle, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 16 ans).

Par ailleurs, seuls les enseignants-fonctionnaires de l'État acceptent d'être mutés pour servir dans les confins du pays, conformément à leur statut. Dans le même temps, de nombreux enseignants fonctionnaires des collectivités ou enseignants de l'école communautaire de Katiorni aspirent à s'installer en ville plutôt que de continuer à servir dans les écoles de la campagne. Les raisons sont diverses dont l'insignifiance du salaire environ trente-cinq mille francs (35.000 FCFA) par mois, le retard de paiement de cette somme, son paiement irrégulier et, ou en nature comme en céréales ou petits ruminants. L'enseignant vend, le plus souvent, ces ruminants pour subvenir à ses besoins quotidiens. C'est le Comité de Gestion Scolaire qui se charge de la collecte de ces céréales ou petits ruminants auprès des parents d'élèves juste après les récoltes.

Ainsi, pendant que l'école publique de Torokorobougou B connaît une abondance des effectifs des enseignants, l'école communautaire de

Katiorni souffre d'un déficit de ce personnel. La ville permet aux enseignants de générer des revenus supplémentaires par l'organisation des cours privés. Ce déficit et cette organisation des cours privés peuvent être un facteur de taille dans l'analyse de la performance des élèves de l'école fondamentale.

Tableau 3 : Répartition des enseignants selon le statut

Statuts	Effectifs	Fréquence en %
Fonctionnaire	51	45,5 %
Contractuel de l'État	34	30,4%
Contractuel des collectivités	27	24,1%
Total	112	100%

Source : enquêtes de terrain, Bamako et Sikasso, 2018

Les enseignants fonctionnaires de l'État sont les plus nombreux de notre échantillon, soit 45,5% contre 30,4% d'enseignants contractuels de l'État et 24,1% d'enseignants contractuels des collectivités.

Parlant des enseignants contractuels de l'État et des enseignants contractuels des collectivités, ils ne sont pas récents dans l'enseignement malien. Depuis les années 1990, la contractualisation et la territorialisation du métier enseignant se consolident avec la responsabilisation des mairies, des conseils de cercles et des Assemblées régionales dans le recrutement du personnel enseignant de l'enseignement fondamental et secondaire.

Toutefois, ces dernières années, le mode et les acteurs de recrutement de ces contractuels de l'État et des collectivités ont changé. Désormais, c'est la Direction Nationale des Collectivités Territoriales qui

s'en occupe. Le recrutement se fait uniquement sur concours et ne sont autorisés que les sortants des écoles de formation du type Institut de Formation des Maîtres. Ce changement favorise une certaine professionnalisation, voire une crédibilité à ce corps.

Contrairement aux contractuels de l'État, les contractuels des collectivités, une fois mis à la disposition d'une académie d'enseignement, ne peuvent être mutés qu'à l'intérieur de cette aire géographique. Aussi, ils ne peuvent bénéficier de congé de formation, de disponibilité pour entreprendre d'autres activités différentes de celle qu'ils exercent. Cette différence dans les traitements crée chez la majorité des contractuels des collectivités un sentiment d'enseignants de seconde zone. Ce sentiment ne leur permet, pas le plus souvent, de donner le meilleur d'eux-mêmes et de faire de la profession un métier et non une occupation.

Selon notre constat, au second cycle de l'enseignement fondamental dominant les enseignants contractuels de l'État dans les classes de 7^e et 8^e années, tandis que dans la classe de 9^e année, les enseignants fonctionnaires l'emportent. Sont édifiants à cet effet, les propos d'un administrateur de l'école publique de Torokorobougou B : « En général, on confie aux contractuels les classes de niveau inférieur. Avec les classes de 9^e année, on est plus exigeant, car on nous juge à ce niveau » (Administrateur, second cycle, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 44 ans).

Ce propos illustre la position de nombreux administrateurs d'écoles. Ils considèrent que leur travail est jugé sur la base de la réussite à l'examen d'entrée en 10^e année, d'où la forte tendance à affecter les enseignants les

plus expérimentés dans les classes de 9^e année dans le but d'obtenir de meilleurs résultats. Cette pratique peut paraître inquiétante dans la mesure où il est communément admis que le devenir scolaire des élèves se joue dans les classes de niveau inférieur.

Tableau 4 : Répartition des enseignants selon le niveau académique

Niveau académique	Effectifs	Fréquence en %
Licence et plus	8	7,1 %
Brevet technicien	18	16%
CAP	56	50%
Baccalauréat et moins	30	26,9%
Total	112	100%

Source : enquêtes de terrain, Bamako et Sikasso, 2018

Les enseignants détenteurs du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) sont les plus nombreux de notre échantillon, soit 50% contre 26,9% de détenteurs de baccalauréat tout au plus, 16% de détenteurs de Brevet Technicien (BT) et 7,1% de détenteurs d'une licence tout au moins. Contrairement aux niveaux acquis (CAP et BT) à l'École de Formation des Maîtres, voire celui (licence au moins) acquis à l'École Normale Secondaire, les détenteurs de baccalauréat et Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) constituent en partie des recalés qui n'ont pas nécessairement la qualification requise pour devenir des enseignants. Pour cette raison, certains d'entre eux ont bénéficié d'une formation de deux semaines à trois mois dans le cadre de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant. Dans le même temps, les normes nationales exigent

que l'on soit issu d'une école de formation d'enseignants du fondamental comme l'Institut Pédagogique d'Enseignement Général, l'École Normale Secondaire, actuel Institut de Formation des Maîtres et l'École Normale Supérieure. La formation dans les Instituts de Formation des Maîtres est de deux types : le cycle DEF dure 4 années d'études après la 9^e année et le cycle Baccalauréat, 2 années d'études après la fin de l'école secondaire, c'est-à-dire la terminale.

Cette courte formation peut être dommageable à la qualité de l'enseignement et à la transmission du savoir et des connaissances.

Tableau 5 : Répartition des enseignants selon leur participation à une formation continue

Participation des enseignants à une formation continue	Effectifs	Fréquence en %
Ayant participé	78	69,6%
N'ayant pas participé	34	30,4%
Total	112	100%

Source : enquêtes de terrain, Bamako et Sikasso, 2018

Les enseignants ayant participé à une formation continue sont les plus nombreux de notre échantillon, soit 69,6% contre 30,4% de ceux n'ayant jamais bénéficié d'une telle formation. Les objectifs de cette formation sont explicitement l'assistance à la réforme du système éducatif et l'adaptation constante des compétences professionnelles à la réalité de l'enseignement. Les enseignants, leurs formateurs et les administrateurs

des écoles fondamentales, publiques comme communautaires, ont conscience que la politique à la base de leur formation n'est pas claire. Ce manque de clarté se traduit dans un affrontement entre les objectifs, les contenus et les méthodes légitimes de la formation. Cet affrontement peut être important dans l'analyse des résultats pédagogiques des élèves.

2.1.4. Relation entre la caractéristique individuelle de l'élève et la performance

La caractéristique individuelle de l'élève implique dans notre cas son amour pour l'école et son estime de soi. En effet, l'amour pour l'école et l'estime de soi augmentent la chance de réussite de l'élève. Confronté à des comportements malsains, des injures et sévices corporels, l'élève pourra aller jusqu'au désinvestissement de l'école, ce qui ne lui permet pas de construire une image positive de lui-même. Car pour qu'il apprenne, il faut qu'il aime l'école, s'y sente encouragé, compris, soutenu et respecté.

Malheureusement, à l'école publique de Torokorobougou B comme à l'école communautaire de Katiorni, sont nombreux les élèves des deux sexes à détester l'école pour les raisons listées ci-dessus. Sont illustrateurs à cet effet, les propos d'un élève en classe de 8^e année de l'école communautaire de Katiorni :

Je côtoie peu les cours depuis qu'un professeur m'a frappé et insulté grossièrement devant mes camarades. En sortant le matin pour l'école, je viens m'asseoir au palais des chômeurs. Parce qu'à chaque fois que je le vois, je pense à la scène, or lui, il nous dispense un autre cours (Elève, 8^e année, école communautaire de Katiorni, Sikasso, 15 ans).

Une autre élève en classe de 9^e année de l'école publique de Torokorobougou B déclare :

Présentement, je déteste les enseignants. Depuis que j'ai refusé les avances de mon professeur de français, il casse mes notes. Même mes voisins à qui je donne mes brouillons ont de meilleures notes que moi. En plus, il a poussé les autres professeurs à me faire du mal. J'ai demandé à mon père de m'envoyer dans une autre école, mais il tarde à le faire. Ce qui est sûr, je ne vais pas continuer dans cette école (Élève, 9^e année, école publique, Torokorobougou B, Bamako, 16 ans).

Les écarts de comportement susmentionnés reflètent l'incapacité de ces enseignants à gérer adéquatement les comportements des élèves ainsi que leur degré de vocation pour le métier. Ces écarts se traduisent dans un rapport difficile de l'élève à l'école et aux enseignants. Aussi, certains élèves ne se laissent ni maîtriser, ni manier par les enseignants. Ils sont réfractaires aux remarques ou aux reproches. La plupart du temps, ils boudent, car ils sont enclins à la liberté. Une gifle de la part de l'enseignant peut augmenter leur désir d'indépendance.

En somme, aucun des facteurs ne justifie, à lui seul, la performance scolaire. Chacun a sa raison d'être selon la situation pédagogique dans laquelle se trouve l'élève. La performance est le fruit d'un processus interactif entre facteurs sociaux et individuels.

L'analyse des données permet d'établir une cartographie des obstacles à la performance des élèves des écoles concernées par l'étude.

Tableau 6 : La cartographie des obstacles pédagogiques à la performance par localité et par école

	Bamako	Sikasso
	École publique de Torokorobougou B	École communautaire de Katiorni
Obstacles pédagogiques	- Pléthore des effectifs des élèves - Classe à double vacation - Classe à double division - Réduction des activités d'apprentissage et d'évaluation - Suivi incorrect des enseignants - Désertion des enseignants des cours ordinaires au profit des cours à domicile - Désamour de certains élèves pour l'école - Désintéressement de certains élèves de l'école en raison du tempérament	- Double dépendance au maire et au directeur du CAP - Insuffisance, voire manque de manuels - Non fréquentation de nombreux élèves d'un établissement préscolaire - Désertion des enseignants des collectivités de la campagne au profit de la ville - Déficit du personnel enseignant - Faible motivation de certains enseignants des collectivités en raison de l'insignifiance du salaire, du retard de paiement de ce salaire - Désintéressement de certains élèves de l'école en raison du tempérament

Source : Enquêtes de terrain, Bamako et Sikasso, 2018.

2.2. Discussion des résultats

Cette étude a identifié des facteurs sociaux et individuels de la performance des élèves du second cycle de l'école publique de

Torokorobougou B à Bamako et l'école communautaire de Katiorni à Sikasso. Les facteurs sociaux comprennent les effets des caractéristiques des enseignants, des établissements et des classes sur l'apprentissage. En revanche, les facteurs individuels se rapportent à l'amour pour l'école et l'estime de soi des élèves eux-mêmes. En somme, la discussion porte sur ces facteurs.

2.2.1. Les caractéristiques des établissements

Une école bien gérée est une école dans laquelle le directeur et les enseignants exécutent toutes les tâches qui leur reviennent d'accomplir, et qui mettent en œuvre les procédures indispensables au contrôle et suivi de celles-ci. Le conseiller pédagogique constituerait un atout à cet effet dans la mesure où la gestion des processus pédagogiques et des tâches qu'accomplissent les enseignants et les directeurs d'écoles sont le plus souvent ignorées. Cela suppose de rendre visite régulièrement aux établissements scolaires pour disposer d'un ensemble d'informations qui permettent d'évaluer en temps opportun la régularité avec laquelle ces tâches sont accomplies. De toute façon, un conseiller pédagogique qui rend régulièrement visite aux directeurs d'écoles et aux enseignants a plus de chance qu'un autre de s'assurer du respect des normes établies. L'importance d'une telle visite est en partie corroborée par B. Suchaut (2002, p. 215-231). Selon cet auteur, les établissements régulièrement visités par le responsable hiérarchique dont le conseiller pédagogique fait mieux progresser les élèves. Cette visite incite le directeur et les enseignants à plus de ponctualité et au respect des principes

pédagogiques, sans lesquels on risque de produire un travail bâclé. Malheureusement, ce dernier temps, le mode de nomination et l'insuffisance des conseillers pédagogiques hypothèquent leur efficacité à l'école publique de Torokorobougou B.

2.2.2. Les caractéristiques de la classe

L'explosion démographique et l'insuffisance de places constituent un problème majeur pour nos écoles enquêtées où l'on retrouve des salles surpeuplées de 100 élèves au moins. Cette pléthore et le suivi inadéquat des élèves y afférent influencent la motivation de l'enseignant. Avec des effectifs de 100 élèves au moins, il devient difficile pour celui-ci de préparer efficacement son cours, de le dispenser, d'évaluer ses élèves et de corriger leurs copies. C'est ce qui explique en partie des notes qui ne reflètent pas le niveau véritable des élèves.

Par ailleurs, la double division entraîne à l'école publique de Torokorobougou B un effort supplémentaire de concentration des élèves. Cette difficulté de concentration est accentuée par des classes mal équipées en places assises et par le matériel pédagogique mal disposé sur les tables. De plus, la double vacation et la double division se traduisent pour les élèves par l'absence de chants et de danses à l'ombre d'un arbre dans la cour de l'école, parce que ne recevant qu'un enseignement en classe limité. Ce qui veut dire qu'en dehors de l'enseignement d'activités en classe de la demi-journée, les élèves sont livrés à eux-mêmes. Toute chose qui indique des conditions matérielles de travail défavorables à

l'apprentissage. Le même constat apparaît dans certains travaux de la CONFEMEN (2010, p. 49).

Cependant, loin de partager cette idée, J.P. Jarousse et A. Mingat (1989, p. 24) se refusent d'imputer la performance des élèves à la taille réduite de leurs classes. Ces auteurs soulignent surtout la nécessité d'encourager la création d'activités indépendantes qui incitent à une plus grande participation de manière autonome. Centré sur l'élève, cet apprentissage indépendant est adapté à ses conditions culturelles et respectueux des objectifs éducatifs. Ils concluent que la double vacation et la double division permettent de rentabiliser au maximum le personnel enseignant en place et les structures existantes réduisant ainsi sensiblement les coûts de l'éducation.

2.2.3. Les caractéristiques des enseignants

A l'instar de J.D. Angrist et V. Lavy (2001, p. 343-369), les résultats de notre étude montrent que les enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale et continue dans les centres spécialisés ou les universités font mieux progresser les élèves. La raison est que former le cœur et l'esprit des élèves exige du formateur une solide formation et un agissement double : il a la responsabilité à la fois d'instruire et d'éduquer. Cette responsabilité fait de l'enseignement un métier qui s'apprend. A défaut d'une formation, initiale et continue, l'enseignant fait un travail bâclé hypothéquant du coup l'atteinte des objectifs de l'école. Permettant à l'enseignant de perfectionner sans cesse son art de transmission du savoir-être et du savoir et savoir-faire, cette formation dure tant qu'il enseigne. L'examen passé à

la sortie du centre de formation sanctionne un certain degré d'instruction qui s'évanouit peu à peu dès lors qu'on ne l'entretient pas. Les connaissances, générales comme pédagogiques, acquises à l'école, constituent la base d'une culture plus poussée, celle de la formation continue.

Toutefois, il existe un avis contraire, selon lequel, la réussite d'un élève ne dépend pas de la formation continue (PASEC, 2006, p. 49). Dans tous les cas, un enseignant ayant reçu une formation, initiale et continue, bénéficie d'un petit avantage, bien que le contenu de celle-ci mérite d'être interrogé.

Conclusion

Nos résultats de recherche montrent que les contraintes sociales et individuelles qui varient d'une école à une autre, d'une région à une autre, et d'un apprenant à un autre, pèsent différemment sur les élèves, selon leurs expériences. De ce fait, en réponse aux difficultés pédagogiques rencontrées, ils seront amenés à suivre des parcours, conscients ou inconscients, différents. Une catégorie d'élèves rencontre des difficultés dans l'apprentissage à l'école publique de Torokorobougou B pour des raisons diverses. On peut citer la pléthore des effectifs, la classe à double vacation et, ou à double division, la réduction des activités d'apprentissage ou d'évaluation, le suivi irrégulier des enseignants et la préférence des enseignants urbains pour les cours à domicile moyennant une contrepartie. Des difficultés similaires existent aussi à l'école communautaire de Katiorni. On peut noter l'insuffisance des manuels scolaires, le désir des

enseignants ruraux de s'installer en ville et le déficit du personnel enseignant y afférent, la faible motivation des enseignants ruraux. Il convient aussi de retenir l'impossibilité pour les enseignants des collectivités de bénéficier de congé de formation, l'insignifiance du salaire, le retard de paiement de cette somme et l'impossibilité pour de nombreux élèves ruraux de fréquenter un établissement préscolaire comme des difficultés rencontrées par l'école communautaire. Une deuxième catégorie d'élèves caractéristiques de l'école, qu'elle soit publique ou communautaire, en vient à détester l'apprentissage.

Cependant, la compréhension des facteurs de la performance scolaire exige d'autres études complémentaires pour mettre en exergue d'autres déterminants.

Références bibliographiques

Angrist J.D., Lavy V., 2001: « Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools », *Journal of Labor Economics*, vol. 19, № 2, pp. 343-369.

Barahinduka E., 2010 : Les déterminants de l'efficacité des enseignants. Le cas du test cantonal à la fin de la scolarité primaire au Burundi, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Sénégal, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.

Baudelot C., Establet R., 1971 : L'école capitaliste en France, Maspéro, Paris.

Beck L.G., Murphy J., 1998: « Site based management and school

- success: Untangling the variables », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, № 4, pp. 358-385.
- Boudon R., 1973 : *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, A. Colin, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1970 : *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Bressoux P., 2006: « Effet-classe, effet-maître », in E. Bourgeois et G. Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre*, PUF, Paris.
- CONFEMEN, 2010 : *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité, Rapport PASEC Union des Comores*, CONFEMEN, Dakar.
- Duru-Bellat M., 2003 : « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, № 16, pp. 186-206.
- Duru-Bellat M., 2001 : « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Revue suisse des Sciences de l'Education*, vol. 23, n°2, pp. 321-337.
- FISKE E.B., 1998 : *Tendances, Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission, L'importance des parents*, UNESCO, Paris.
- Institut National de la Statistique du Mali, 2017 : *Enquête Modulaire et Permanente auprès des Ménages, Rapport d'Analyse Premier Passage*, Bamako, Ministère de l'aménagement du territoire et de la population.
- Jarousse J.P. et Mingat A., 1989: *Les effets des conditions*

- d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire. Le CAS du Togo, IREDU, Dijon.
- Kerckhoff A.C., 1986: « Effects of ability grouping in British secondary school », *American psychological review*, vol. 51, № 6, pp. 842-858.
- Loi 99 – 046, 28 décembre 1999 : Loi d'Orientation sur l'éducation, article 25.
- Meuret D., 2000: « Etablissements scolaires: ce qui fait la différence », *L'Année sociologique*, vol. 50, №2, pp. 545-556.
- PASEC, 2006 : La formation des enseignants contractuels en Guinée : Étude thématique du PASEC, PASEC, Dakar.
- Pinto V., 2014 : À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots », PUF, Paris.
- Suchaut B., 2002 : La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs sociodémographiques et scolaires, Paris, IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.
- UNESCO, 2010 : Données mondiales de l'éducation, 7è édit UNESCO, Mali.
- UNESCO, 2007 : Rapport suivi mondial de l'Éducation Pour Tous : Un Bon départ, UNESCO, Paris.
- Van Zanten A., 2008 : Dictionnaire de l'éducation, PUF, Paris.