

La qualité des écoles primaires dans des contextes de développement différents

par
Gabriel Carron
Ta Ngoc Châu

Éditions UNESCO

Institut international de planification de l'éducation

Les appellations employées dans cette étude et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

L'IPE est financé par l'UNESCO et par des contributions volontaires d'Etats membres. Au cours des dernières années, les Etats membres suivants ont apporté des contributions volontaires à l'Institut : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède, Suisse et Venezuela.

Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,

7, place de Fontenoy, F 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé en France par Imprimerie STEDI, 75018 Paris

Composition : Linéale Production

Maquette de couverture : Blandine Cliquet

ISBN 97-803-2159-5

© UNESCO 1998

Institut international de planification de l'éducation

Préface

La qualité de l'éducation a toujours été une préoccupation majeure de l'*Institut international de planification de l'éducation* (IIPÉ) depuis sa fondation en 1963. Dans le cadre du Cinquième Plan à Moyen Terme (1990-1995), cette préoccupation a été l'objet d'une attention renouvelée avec le lancement d'un programme majeur consacré à la qualité des services d'éducation de base. Ce programme avait deux objectifs complémentaires, qui étaient de contribuer (i) à la formulation de stratégies nationales pour améliorer la qualité de l'éducation de base et (ii) au développement d'un système d'information approprié permettant un suivi réel de la mise en œuvre de ces stratégies. Pour atteindre ces objectifs, une vaste gamme d'activités de recherche et de formation ont été entreprises, en utilisant des approches complémentaires et des points d'accès divers.

Le travail de recherche sur lequel est fondée la présente synthèse est une des composantes de cette entreprise globale. Il est essentiellement centré sur le fonctionnement des écoles primaires : comment celles-ci fonctionnent-elles dans des contextes de développement différents ? Quels sont les facteurs décisifs qui interviennent et quelles sont leurs relations avec les résultats de l'apprentissage ?

La raison d'être de ce projet de recherche est la conscience de plus en plus nette du fait que les mesures d'ensemble à l'échelle du système, concentrées sur l'amélioration des infrastructures, l'augmentation du nombre des manuels, une meilleure formation des maîtres, etc., ne peuvent avoir qu'un impact très limité si l'on ne mène pas une action complémentaire pour améliorer le fonctionnement des écoles. Les écoles étant les « points de livraison » sur lesquels convergent toutes les composantes du système qui entrent en interaction, c'est cette interaction qui détermine finalement la qualité du service qui est assuré. La compréhension de ce qui se passe dans les écoles et dans les salles de classe est donc une condition préalable de l'élaboration de stratégies d'amélioration de la qualité plus efficaces.

Pour aborder cette question, une approche de recherche originale a

été utilisée, sur la base du postulat selon lequel c'est lorsqu'ils sont analysés dans leur contexte local que des phénomènes sociaux tels que le fonctionnement des institutions d'enseignement peuvent être le mieux compris. Pour cette raison, on a choisi, dans chacun des quatre pays participants (Chine, Inde, Guinée et Mexique), un échantillon raisonné d'écoles fonctionnant dans des environnements contrastés. Etant donné la dimension limitée de l'échantillon, on a pu utiliser des techniques aussi bien qualitatives que quantitatives de collecte de l'information, ce qui a permis d'analyser plus en profondeur les relations complexes qui existent entre différentes variables affectant la qualité de l'éducation et de les mettre en relation avec un environnement socio-économique et culturel spécifique.

Cette étude présente donc un double intérêt. D'un point de vue fondamental, elle offre au lecteur des aperçus originaux des modes de fonctionnement des écoles dans des contextes de développement différents, ainsi que de leurs implications en matière de planification et de gestion. Mais on peut aussi tirer de cette recherche certaines conclusions méthodologiques importantes, y compris la conception d'un cadre conceptuel pour l'analyse du fonctionnement des écoles indiquant les facteurs critiques qu'il convient de prendre en compte quand on entreprend une telle analyse.

Cette publication doit être considérée comme une étape intermédiaire dans l'entreprise à long terme de l'IPE visant à développer des stratégies plus efficaces pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Sur la base de la recherche menée dans le cadre de ce projet, on a déjà conçu des matériels de cours spéciaux qui ont été utilisés pour organiser des cours de formation intensifs sur le contrôle de la qualité de l'enseignement primaire dans plusieurs régions du monde. De plus, en ce qui concerne une des conclusions essentielles de ce rapport, qui s'applique au rôle crucial des mécanismes de soutien et de supervision des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, un nouveau projet a été entrepris dans le cadre de l'actuel Plan à Moyen Terme (1996-2001).

Enfin, j'aimerais profiter de cette occasion pour exprimer mes remerciements au PNUD pour l'appui financier apporté à ce projet et au bureau de l'UNICEF à Beijing pour sa contribution à l'étude de cas sur la Chine. Nous tenons également à exprimer notre gratitude aux responsables de l'éducation de la Chine, de la Guinée, de l'Inde et du Mexique pour l'intérêt qu'ils ont porté au projet et pour l'appui matériel, humain et financier qu'ils ont apporté à la réalisation des études de cas nationales dans leurs pays respectifs.

Jacques Hallak
Sous-directeur général de l'UNESCO
Directeur de l'IPE

Remerciements

Ce rapport est fondé sur une analyse comparative d'études de cas préparées par des équipes nationales dans quatre pays : Chine, Guinée, Inde et Mexique. Tous les membres des équipes doivent être remerciés, et en particulier les auteurs des études de cas, Cheng Kai-ming, J.Y. Martin, R. Govinda et N.V. Varghese, et Sylvia Schmelkes, pour leurs contributions individuelles et collectives à la réussite de la mise en œuvre du projet de recherche. Sans leur compétence, leur enthousiasme et leurs efforts, les études de cas n'auraient jamais été effectuées. Sans ces études de cas, cette synthèse n'aurait jamais été rédigée.

Il convient également de remercier tous ceux qui ont formulé des commentaires sur la première version de cette étude comparative, en particulier le Directeur et les collègues de l'*Institut international de planification de l'éducation* (IPE), ainsi que Sheldon Shaeffer et Roy Carr-Hill.

L'expression d'une gratitude toute particulière va à Anton De Grauwe pour l'aide précieuse qu'il a apportée à la révision et à la mise au point finale du manuscrit.

Enfin, nous exprimons une reconnaissance spéciale à Brigitte Watrin et Aisling McCabe pour le patient service de secrétariat et l'aide rédactionnelle compétente assurés tout au long du processus de préparation, de révision et de mise au point du texte.

Table des matières

Préface	v
Remerciements	vii
Introduction	xiii
Première Partie	
Présentation du projet de recherche	1
I. Approche méthodologique et objectifs du projet de recherche	5
II. La mise en œuvre du projet	7
III. Caractéristiques des sites choisis	13
Deuxième Partie	
Analyse du fonctionnement des écoles	47
Chapitre I Les élèves, les parents et l'école	49
I. Les conditions de vie des élèves	50
II. L'opinion des parents concernant l'école et les maîtres	61
III Les aspirations scolaires et professionnelles des parents pour leurs enfants	67
IV. Les raisons de l'absentéisme, du redoublement et de l'abandon scolaire	77
V. Conclusions	88
Chapitre II. Les conditions matérielles de l'enseignement	96
I. Variations dans la taille des écoles	98
II. Variations dans la qualité des infrastructures scolaires	103
III. Variations dans les moyens éducatifs mis à la disposition des maîtres	110

IV. Variations dans les conditions de confort offertes aux élèves pour étudier	115
V. Typologie des écoles	124
VI. Conclusions	128
Chapitre III. Les enseignants	131
I. Les déséquilibres dans la répartition des enseignants	132
II. Conditions de vie et éloignement de l'école	141
III. Les revenus	144
IV. La satisfaction au travail	151
V. Conclusions	166
Chapitre IV. Les interactions des enseignants	171
I. Les interactions avec le directeur et les collègues	171
II. Le soutien pédagogique extérieur apporté aux maîtres	178
III. Les relations avec les parents	193
IV. Les suggestions des maîtres pour améliorer leur travail en classe	199
V. Conclusions	200
Chapitre V. Le processus d'enseignement	205
I. La présence du maître dans la salle de classe	206
II. Le niveau de compétence du maître	209
III. L'utilisation de plans de travail	212
IV. Le style d'enseignement	214
V. Les devoirs	221
VI. L'évaluation des connaissances	225
VII. Conclusions	226
Chapitre VI. Les acquis des élèves	229
I. L'élaboration des épreuves d'évaluation	229
II. Variations entre sites	234
III. Variations entre écoles	252
IV. Conclusions	267

Troisième Partie

Conclusions et implications majeures pour la planification et la gestion	273
I. Un cadre conceptuel pour l'analyse du fonctionnement des écoles	275
II. Les conclusions majeures concernant le fonctionnement des écoles	280
III. La différence entre une école de bon niveau et une école de faible niveau	295
IV. Les implications pour la décision, la planification et la gestion	299
Annexe	313
Bibliographie	337

Introduction

Nous assistons à une prise de conscience croissante du fait que des mesures uniformes et standardisées ne pourront pas résoudre les problèmes que posent l'expansion et l'amélioration des services d'éducation de base. Les limites d'une simple expansion linéaire de l'école type d'hier sont manifestes. La capacité de cette école d'attirer et de retenir les enfants des zones défavorisées est insuffisante, comme en témoignent les taux de fréquentation et de rétention scolaires très faibles relevés dans ces mêmes zones.

Tout se passe comme s'il y avait deux étapes distinctes dans la généralisation de l'éducation de base. La première phase consiste en l'extension du réseau d'écoles primaires dans les zones où l'éducation correspond à un besoin directement ressenti par les populations, c'est-à-dire essentiellement dans les centres urbains et dans les régions économiquement développées. Ici, la tâche des autorités dans le secteur de l'éducation est relativement facile : leur préoccupation essentielle est de répondre le plus rapidement possible à une demande assurée. La plupart des pays ont dépassé ce stade. Dans la deuxième phase, celle que nous vivons actuellement, il s'agit, une fois l'essentiel de la demande satisfait, d'organiser l'offre d'une éducation de base dans des zones qui, pour de multiples raisons (historiques, économiques et socioculturelles), sont restées à l'écart du développement éducatif. Dès lors, le problème n'est plus simplement de mettre en place des écoles, mais de développer une offre qui corresponde aux besoins et aux conditions de vie des groupes défavorisés, tout en stimulant en même temps la demande éducative de ces groupes. Ce qui complique singulièrement la tâche est qu'entre-temps les conditions d'enseignement se sont détériorées et que les ressources financières ont subi une réduction marquée.

Les tâches de planification sont ainsi devenues plus complexes, puisqu'il est à la fois nécessaire d'améliorer la qualité du service éducatif, de se préoccuper de la demande et de diversifier ce service en fonction des besoins spécifiques de zones et de clientèles différentes.

Cette nouvelle vision de la planification n'est pas sans implications directes sur la manière d'étudier les systèmes d'éducation, de préparer les décisions et de contrôler leur mise en œuvre. On ne peut plus se contenter d'analyser simplement des moyennes nationales, c'est-à-dire de rechercher ce qui est commun à l'ensemble des composantes d'une société donnée. Il faut au contraire s'attacher à mettre en évidence les différences et à comprendre les spécificités du fonctionnement des écoles dans la diversité de leurs contextes locaux. Tout cela conduit à l'adoption d'une forme de diagnostic différente et à l'élaboration de propositions d'action diversifiées.

C'est pour répondre à cette nécessité que l'IPE, en coopération avec la *Division des programmes globaux et interrégionaux* du PNUD, a lancé, en 1989, le projet de recherche interrégional sur l'*Amélioration des services d'éducation de base*. La partie centrale de ce projet consistait dans la conception et la réalisation d'un nombre limité d'études de cas nationales sur les conditions d'enseignement- apprentissage dans les écoles primaires, sur l'interaction entre l'offre et la demande au niveau local et sur les résultats obtenus par les écoles en termes d'acquisition par les élèves des compétences de base.

Le choix des pays a été fait d'une manière pragmatique, en visant la diversité géographique et en tenant compte de l'intérêt officiellement manifesté pour le développement de l'éducation de base. C'est ainsi que quatre études ont pu être menées à bien : une en Afrique (Guinée), deux en Asie (État du Madhya Pradesh, en Inde, et province du Zhejiang, en Chine), et une en Amérique latine (État de Puebla, au Mexique).

Dans chacun de ces pays, des équipes de recherche nationales ont été constituées ; elles avaient la responsabilité d'adapter la conception générale de la recherche aux spécificités du contexte national, de choisir cinq ou six zones contrastées pour la mise en œuvre du projet, de développer les instruments de recherche, de collecter et d'analyser les données et de préparer le rapport de recherche final.

Pendant la mise en œuvre du projet, des ateliers ont été organisés avec les équipes nationales aux différents moments critiques du processus de la recherche. Une fois les premiers rapports provisoires terminés, des séminaires nationaux ont eu lieu dans les pays participants, au cours desquels des chercheurs et des décideurs de haut niveau ont discuté des implications des résultats de la recherche pour la prise de décisions et la planification.

Le présent rapport comporte une analyse comparative des quatre études de cas menées dans le cadre de ce projet et publiées séparément.¹ Il est structuré en trois parties.

La *première partie* consiste en une présentation générale du projet : l'approche méthodologique et les objectifs de la recherche ; quelques explications sur la manière dont le projet a été mis en œuvre dans les différents pays concernés ; et une présentation synthétique des zones contrastées qui ont été sélectionnées dans chaque pays pour y étudier les conditions réelles dans lesquelles fonctionnent les écoles dans leur environnement direct.

La *deuxième partie* compare les principaux résultats de recherche obtenus dans les études de cas en vue d'en dégager quelques réflexions plus larges sur les différents modes de fonctionnement des écoles dans des contextes locaux variables. Le *Chapitre I* est consacré aux problèmes de l'interaction entre l'école, les parents et les élèves : les conditions de vie des élèves, l'opinion des parents concernant l'école et les enseignants, les aspirations scolaires et professionnelles des parents pour leurs enfants, et les raisons de l'absentéisme, des redoublements et des abandons. Dans les quatre chapitres suivants sont analysées les caractéristiques de l'offre scolaire, et notamment les conditions matérielles d'enseignement (*Chapitre II*) ; les problèmes des enseignants, y compris leurs conditions de vie et leur satisfaction au travail (*Chapitre III*) ; le fonctionnement des écoles, à travers une analyse des relations entre personnel enseignant et directeur, entre enseignants et administration centrale, et entre enseignants et communauté (*Chapitre IV*) ; et enfin le processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire la manière dont les maîtres préparent et organisent leur travail en classe (*Chapitre V*). Le *Chapitre VI* est consacré à une analyse des compétences acquises par les élèves de la quatrième et de la dernière année d'études en matière de communication et de calcul, et à une analyse des différences entre zones et entre écoles dans cette perspective.

Dans sa *troisième partie*, ce rapport résume les conclusions majeures de la recherche et examine leurs implications pour la planification et la gestion.

1. Govinda, R. ; Varghese, N.V. 1993. *Quality of primary schooling in India : a case study of Madhya Pradesh, India*. Paris : UNESCO/IPE.
- Martin, J.Y. ; Ta Ngoc Châu. 1993. *La qualité de l'école primaire en Guinée : une étude de cas, Guinée*. Paris : UNESCO/IPE.
- Sylvia Schmelkes et al. 1996. *The quality of primary education : a case study of Puebla, Mexico*. Paris : UNESCO/IPE.
- Cheng Kai-ming. 1996. *The quality of primary education : a case study of Zhejiang Province, China*. Paris : UNESCO/IPE.

Ce rapport peut être lu de différentes manières en fonction de la position du lecteur et de ses centres d'intérêt. Le décideur dont le temps est limité peut se contenter de lire la *troisième partie*, qui lui présentera un résumé des conclusions de la recherche et une discussion des leçons qu'il pourra en tirer pour son agenda et son approche.

Si l'on dispose d'un peu plus de temps, on pourra lire en outre les conclusions de chacun des chapitres de la *deuxième partie*, afin d'avoir une vision plus précise des facteurs essentiels qui influent sur la qualité de l'école.

Le planificateur et l'administrateur de l'éducation qui ont des préoccupations plus techniques auront également avantage à lire la présentation détaillée des résultats de recherche que contiennent les différents chapitres de la *deuxième partie*, ou d'effectuer une sélection en fonction de leurs besoins.

Enfin, la *première partie* s'adresse essentiellement au chercheur qui souhaiterait avoir une connaissance plus approfondie des aspects méthodologiques du projet de recherche et du processus de sa mise en œuvre.

Première partie

Présentation du projet de recherche

Première partie

Présentation du projet de recherche

Au cours des années récentes, la communauté internationale a témoigné, une fois encore, de son intérêt pour une expansion accélérée des services de l'éducation de base. Les différentes conférences régionales que l'UNESCO a organisées en Amérique latine, en Afrique, en Asie et dans les pays arabes ont réaffirmé la nécessité urgente d'offrir une « éducation de base pour tous » dans ces régions respectives. L'Année internationale de l'alphabétisation a été célébrée en 1990 et, la même année, quatre grandes institutions spécialisées de l'Organisation des Nations Unies (l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la Banque mondiale) ont pris ensemble l'initiative d'organiser, à Jomtien, la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. Ce regain d'intérêt accordé à l'éducation de base va de pair avec l'intention d'élaborer de nouvelles stratégies capables d'enrayer la dégradation observée dans la qualité et l'expansion de l'enseignement primaire et de l'éducation des adultes dans les pays en développement, et tout particulièrement dans ceux des pays les moins avancés (PMA) qui sont les plus défavorisés.

Tel est l'objectif qui a inspiré ce projet de recherche interrégional pour l'*amélioration de l'éducation de base dans les pays en voie de développement*. En préparant un diagnostic approfondi sur le fonctionnement des écoles primaires dans différents pays en développement, il vise à améliorer l'éducation de base et à accroître l'efficacité de ses services afin de les rendre accessibles à toutes les catégories de population. Or, il s'est avéré qu'une expansion simplement linéaire des programmes d'enseignement traditionnel est insuffisante pour atteindre un tel objectif. La seule manière d'y parvenir est de s'attaquer sans délai à deux problèmes majeurs : d'une part, la fragilité de la demande d'éducation de base, tout particulièrement parmi les groupes les plus défavorisés de la population, et, d'autre part, la médiocrité des programmes existants, qui renforce encore cette fragilité et qui se traduit par la faiblesse des taux de rétention scolaire et des résultats obtenus.

Dans les zones défavorisées des pays à faible revenu, les conditions minimales de l'offre d'une instruction efficace ne sont pas remplies, et de nombreuses classes sont dépourvues des matériels les plus indispensables à l'enseignement et à l'apprentissage. En même temps, le facteur le plus crucial du processus éducatif, à savoir l'*enseignant*, se trouve à l'origine de sérieuses difficultés en matière de qualité. La profession enseignante a durement subi les effets négatifs de la crise économique et des politiques d'ajustement, qui ont eu de graves répercussions sur le niveau de vie des enseignants. Comme nous le verrons dans les différentes études de cas, ce phénomène a eu des effets négatifs sur leur moral, leur esprit d'engagement et leur motivation. Une influence négative a aussi été exercée sur leur activité par la détérioration des conditions de travail en classe et par l'affaiblissement des différentes structures de soutien professionnel.

L'expansion rapide des services de l'éducation de base soulève également la question de la demande parmi les enfants appartenant aux groupes les plus défavorisés de la population. L'intensité de cette demande dépend de l'environnement social et économique dans lequel les familles sont appelées à vivre. Dans les zones déshéritées, la création d'une école ne garantit pas automatiquement que les enfants la fréquenteront, si bien que l'expansion de l'éducation doit prendre en compte à la fois le manque d'écoles dûment organisées et le faible taux de participation des élèves. Dans de nombreux pays, une stratégie de généralisation de l'enseignement primaire devra donc prévoir des mesures appropriées pour stimuler et renforcer la demande d'éducation des familles défavorisées, et pour veiller à ce qu'elles tirent le meilleur parti possible des prestations éducatives qui leur sont offertes. Pour ce faire, les institutions éducatives doivent mieux s'adapter aux conditions de vie et aux besoins locaux en assouplissant et en diversifiant davantage l'organisation des établissements scolaires.

Enfin, les stratégies de développement de l'éducation de base doivent s'orienter, plus que par le passé, vers la prise en compte des résultats obtenus, c'est-à-dire la maîtrise réelle des compétences de base par les élèves. Dans la plupart des pays, il n'existe pas de méthode objective permettant de suivre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'éducation. Faute de mieux, on se contente de comptabiliser les années d'études pour avoir un indicateur approximatif de la maîtrise des compétences. Pourtant, le fait qu'une personne ait passé plusieurs années à l'école ne signifie pas automatiquement qu'elle ait atteint la maîtrise des compétences attendues. Toute stratégie réaliste devrait donc comporter un élément essentiel impliquant le

remplacement du critère classique du nombre d'années d'études par une mesure plus objective. Cela suppose donc, en termes opérationnels, la définition des compétences minimales correspondant à l'éducation de base et l'élaboration d'instruments permettant de mesurer le degré de maîtrise de ces compétences.

I. Approche méthodologique et objectifs du projet de recherche

Ce projet est fondé sur l'hypothèse de base selon laquelle la compréhension des problèmes réels du fonctionnement des institutions éducatives demande que ceux-ci soient analysés dans le contexte local où ils se présentent. C'est pourquoi une approche de microanalyse a été proposée ; elle a commencé par une étude détaillée de l'environnement dans lequel fonctionnent ces institutions, afin que les interactions des différents facteurs et les variations des résultats observés puissent être interprétées en prenant pleinement en compte ce contexte local.

(i) *Étapes méthodologiques*

Pour commencer, cinq ou six sites ont été choisis dans chacun des pays où ce projet de recherche a été entrepris (un en Afrique, la Guinée ; deux en Asie, l'État de Madhya Pradesh, en Inde, et la province du Zhejiang, en Chine ; et un en Amérique latine, l'État de Puebla, au Mexique), qui constituent autant de situations spécifiques contrastées sur un continuum allant de la zone urbaine privilégiée à la zone rurale la plus reculée.

Pour chacun de ces sites a été préparé un profil global incluant les principales variables d'ordre démographique, économique, socioculturel et éducatif. Ce profil, par son analyse de la communauté, de sa structure sociale, de ses caractéristiques religieuses et linguistiques, des types d'habitat, des principales activités économiques, des possibilités d'emploi, de la situation en matière de santé publique et de nutrition, et du développement du système éducatif, doit permettre de mieux comprendre le fonctionnement des écoles et les résultats qu'elles obtiennent.

Dans chacune de ces localités, une analyse en profondeur du fonctionnement de toutes les écoles a ensuite été effectuée, en tenant compte des conditions matérielles qui y prévalent et des différents acteurs qui participent au processus : les élèves et leurs parents, les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables locaux.

Enfin, on s'est efforcé de mesurer les acquis des élèves, c'est-à-dire essentiellement le degré de leur maîtrise des compétences de base dans le domaine de la communication et de l'arithmétique. Cela a permis de mettre en évidence des variations considérables dans les résultats et d'identifier les principaux facteurs qui peuvent influencer sur ces derniers.

Ce choix raisonné des zones et de toutes les écoles qui y sont implantées ne prétend pas à une quelconque représentativité nationale, mais il a été conçu pour permettre une analyse détaillée des variations importantes dans le fonctionnement des écoles et dans leur rendement en fonction de leur environnement.

Pour donner une idée des enquêtes qui ont été effectuées, le *Tableau 1* fournit une information sommaire sur la taille des principaux échantillons retenus.

Tableau 1. Composition des principaux échantillons de l'enquête

	Mexique <i>Puebla</i>	Inde <i>Madhya Pradesh</i>	Guinée	Chine <i>Zhejiang</i>
Nombre de zones	5	5	6	5
Nombre d'écoles	77	59	75	41
Nombre de maîtres	413	111	222	127
Nombre d'élèves				
• 4 ^e année	1198	1060	835	1180
• Fin de cycle	1067	1099	982	1283
Total	2265	2159	1817	2463
Nombre de parents	743	300	231	224

(ii) *Objectifs du projet*

Pour faciliter la formulation de stratégies nationales visant à améliorer la qualité des services de l'éducation de base et à prendre en compte les problèmes réels qui se posent au sein des salles de classe, et pour contribuer au développement d'un système de suivi approprié permettant une évaluation significative de la mise en œuvre de ces stratégies, ce projet de recherche s'efforce d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes, en mettant l'accent sur les variations observées dans des contextes de développement contrastés :

- quelle est l'interaction entre l'offre et la demande éducatives, et quels sont les facteurs essentiels qui influent sur la non-fréquentation ou l'abandon précoce, notamment parmi les groupes les plus défavorisés ?
- quelles sont les conditions matérielles d'enseignement et comment varient-elles d'une zone à l'autre, et d'une école à l'autre ?
- quelles sont les caractéristiques du personnel enseignant, ses conditions de vie et de travail, ses attitudes, sa motivation et ses attentes ?
- comment s'opère le processus d'éducation, quels sont les styles d'enseignement et qu'est-ce qui fait la différence entre les écoles performantes et les écoles non performantes ?
- comment et dans quelle mesure les élèves maîtrisent-ils les compétences de base, notamment dans le domaine de la communication et de l'arithmétique, et quels sont les facteurs clefs qui influent sur l'acquisition de ces compétences ?

II. La mise en œuvre du projet

La conception même du projet impliquait le développement de toute une série d'instruments d'enquête et un travail intensif sur le terrain. Ce travail supposait une coopération étroite avec des équipes nationales dans chacun des pays participant au projet.

Dans la mesure où la méthodologie est commune à toutes les études de cas, les instruments d'enquête développés en coopération avec les équipes nationales couvrent des catégories similaires, même s'ils restent spécifiques à chaque pays. Ces instruments d'enquête comprennent en particulier :

- un questionnaire remis au *directeur* de chaque école pour recueillir des données sur l'évolution des effectifs au cours des années récentes, sur la disponibilité et l'état des locaux scolaires, des équipements mis à la disposition des maîtres, des manuels et des fournitures destinés aux élèves, sur la composition et les caractéristiques du personnel enseignant, sur les services divers disponibles à l'école et sur les activités extra-scolaires, ainsi que des informations sur le rôle et les responsabilités du directeur ;
- un questionnaire sur les caractéristiques personnelles des *élèves*, sur leur milieu familial, sur le confort relatif de leur domicile, sur la disponibilité des livres, de la radio et de la télévision, sur

la fréquence des devoirs à la maison et sur la façon dont ils sont aidés pour les faire ;

- un guide pour les entretiens avec les *maîtres* portant sur leurs caractéristiques individuelles, sur leur niveau d'éducation et leur formation pédagogique, sur leurs attitudes vis-à-vis du développement de l'éducation et des changements ou des réformes qui ont été introduits ou qui sont envisagés, sur leur style d'enseignement et sur leurs relations avec les parents et les élèves ;
- un guide pour les entretiens avec les *parents d'élèves* sur leurs activités principales, sur leurs conditions de vie, sur la scolarisation de leurs enfants, sur leurs attitudes vis-à-vis de l'école et sur leurs relations avec les maîtres ;
- un guide pour les entretiens avec les *responsables locaux* sur leur position vis-à-vis de l'école et sur la priorité relative qu'ils lui accordent.

À cet ensemble d'instruments d'enquête se sont ajoutées différentes épreuves d'évaluation des acquis des élèves. En Guinée et en Inde (Madhya Pradesh), ces épreuves ont porté sur la langue d'enseignement (compréhension, lecture et écriture) et sur l'arithmétique (connaissance des nombres, techniques opératoires et problèmes d'arithmétique). Au Mexique (Puebla), en plus de ces deux épreuves sur la communication et l'arithmétique, deux autres épreuves ont également été développées pour contrôler les connaissances et les attitudes en matière d'hygiène et santé, d'une part, et de travail productif, d'autre part¹. En Chine (Zhejiang), les épreuves ont été groupées en deux catégories, l'une relative à l'alphabétisation et à la maîtrise du calcul, l'autre aux connaissances générales en histoire, sciences naturelles, musique, travail domestique et jugement moral².

Dans les pays qui ont participé à ce projet, les équipes nationales de recherche n'ont pas été constituées exactement de la même manière. De même, la conduite des travaux sur le terrain a été légèrement différente. On trouvera ci-dessous quelques détails sur les équipes nationales et sur le déroulement des enquêtes dans chacun des pays.

1. Les résultats de ces deux dernières épreuves, qui étaient spécifiques à l'étude de cas sur le Puebla, n'ont pas été analysés dans ce rapport comparatif.
2. Comme dans le cas du Puebla, les résultats des épreuves de connaissance générale n'ont pas été inclus dans ce rapport.

A. L'État de Puebla (Mexique)

L'étude sur l'État de Puebla a été entreprise en coopération avec le *Centro de Estudios Educativos* de Mexico et la *Dirección General de Evaluación y Incorporación y Revalidación* de la *Secretaría de Educación Pública*. Les travaux sur le terrain ont été effectués en trois étapes.

Au cours de la première étape, qui a eu lieu au mois de janvier 1991, on a procédé à l'ensemble des enquêtes auprès des chefs d'établissement, des enseignants et des parents d'élèves, en même temps qu'à l'observation d'un nombre limité de classes. Dans chaque école, les enquêteurs sont restés pendant toute une semaine, s'ils enquêtaient seuls, ou trois jours, s'ils travaillaient par équipes de deux.

Cette étape a mobilisé une équipe importante : 20 professionnels de l'*Unidad de Servicios Coordinados del Estado de Puebla* de la *Secretaría de Educación Pública*, et 100 étudiants de diverses disciplines de l'*Universidad de las Américas*, située à Cholula, dans l'État de Puebla. Pour homogénéiser le travail d'équipe, les participants ont reçu une formation spécifique au sein d'un atelier d'une semaine organisé et animé par l'équipe nationale de recherche du *Centro de Estudios Educativos*. Cet atelier a été conçu, en particulier, pour présenter en détail la méthodologie du projet de recherche, expliquer les objectifs de chaque instrument d'enquête, simuler l'application de tous ces instruments et initier les participants à l'observation des classes par la visualisation d'une vidéo sur différents styles d'enseignement. Il a permis aussi de donner une explication détaillée du manuel de l'enquêteur qui a ensuite été remis à chacun des participants.

Au cours de la deuxième étape, en mai 1991, c'est-à-dire à la fin de l'année scolaire, les épreuves d'évaluation ont été administrées aux élèves de quatrième et de sixième années. Ces épreuves ont duré trois jours, à raison d'une heure par jour, et ont été surveillées par les mêmes enquêteurs précédemment formés.

Durant chacune de ces deux étapes, l'équipe de recherche du *Centro de Estudios Educativos* et le personnel central de l'*Unidad de Servicios Coordinados del Estado de Puebla* de la *Secretaría de Educación Pública* ont joué un rôle de supervision. Ils ont accompagné, pendant une journée, les enquêteurs sur leur lieu d'enquête pour les conseiller et leur apporter leur appui. De plus, ils se sont réunis avec eux à la fin de chaque semaine pour vérifier que les instruments d'enquête étaient complètement et correctement remplis. Dans le cas

contraire, les enquêteurs étaient priés de retourner dans la zone d'enquête pour recueillir l'information manquante ou pour rectifier les erreurs.

La troisième étape a été consacrée à des entretiens avec les informateurs privilégiés de la zone concernée, destinés à compléter le profil de zone. Ces entretiens ont été conduits par l'équipe de recherche du *Centro de Estudios Educativos* elle-même pour l'ensemble des zones, et en coopération avec un anthropologue de la *Universidad Autónoma de Puebla* pour la zone de Puebla. L'équipe de recherche a préféré remettre cette tâche à la fin de l'enquête pour pouvoir bénéficier de l'analyse des données recueillies au cours des enquêtes précédentes et affiner les questions à poser aux informateurs privilégiés de la zone à étudier. Au cours de cette étape, une enquête approfondie a aussi été menée auprès des écoles de bon niveau et de faible niveau identifiées sur la base des notes obtenues dans les épreuves d'évaluation.

B. L'État du Madhya Pradesh (Inde)

L'étude sur le Madhya Pradesh a été entreprise en coopération étroite avec le *National Institute of Educational Planning and Administration* (NIEPA) de New Delhi. Cinq jeunes chercheurs ont été recrutés pour la mise en œuvre du projet, chacun étant responsable de l'ensemble des opérations de collecte des données sur l'un des cinq sites, sous la supervision de deux chercheurs chevronnés, membres du personnel du NIEPA.

Les travaux sur le terrain ont eu lieu durant l'année scolaire 1990-1991 et se sont faits en trois étapes. Au cours de la première étape, les deux chercheurs du NIEPA se sont rendus dans les cinq localités choisies pour analyser la situation et se mettre d'accord avec les responsables locaux et les chefs d'établissement sur l'organisation de l'étude et sur le calendrier des opérations, et aussi pour recueillir sur place des données supplémentaires afin de compléter les profils de zone préparés au préalable à partir de sources secondaires.

Au cours de la deuxième étape, les cinq jeunes chercheurs se sont associés à l'équipe de recherche du NIEPA pour les travaux d'enquête. Ils ont été également rejoints par des responsables de l'éducation au niveau de l'État et par cinq inspecteurs scolaires des cinq districts concernés par l'étude. Durant cette étape, les enquêtes ont été effectuées auprès des écoles, des chefs d'établissement, des enseignants et des responsables locaux.

La troisième étape, qui a eu lieu à la fin de l'année scolaire, a été consacrée essentiellement à l'administration des épreuves d'évaluation aux élèves de quatrième et de cinquième années. Ces épreuves ont été préparées sur la base des compétences minimales requises, telles qu'elles ont été définies par les autorités éducatives indiennes pour chacune des classes de l'enseignement primaire. L'équipe de recherche a aussi mis cette étape à profit pour recueillir des données sur les élèves et pour effectuer des observations d'écoles et de classes. En plus des instruments d'enquête qui ont été mentionnés précédemment, l'équipe indienne a également développé un guide pour l'observation des écoles, destiné à consigner les activités importantes qui ont eu lieu à l'école pendant la journée d'enquête, et un autre guide pour l'observation des classes. Ces observations d'écoles et de classes ont permis par la suite de comparer les écoles de bon niveau et de faible niveau, comme cela a été fait dans l'État de Puebla (Mexique).

C. La Guinée

L'étude sur la Guinée a été entreprise en coopération avec la *Division de la planification de l'éducation* du *Ministère de l'éducation nationale*. L'équipe nationale, composée de 20 membres, provient pour moitié des services centraux et pour moitié des cinq académies (subdivisions administratives du système éducatif) de Conakry, Kankan, Kindia, Nzérékoré et Labé. Cette participation des responsables du développement éducatif au niveau des académies a été particulièrement précieuse, car elle a permis d'interpréter les résultats de l'analyse des données en regard de l'expérience concrète et des problèmes spécifiques rencontrés dans chacune de ces académies.

Pour renforcer l'expérience de cette équipe nationale dans le domaine méthodologique, une série d'ateliers de recherche a été organisée avec succès pour discuter des objectifs du projet de recherche et de la démarche à suivre pour le mettre en œuvre, pour développer, mettre au point et pré-tester les instruments d'enquête et les épreuves d'évaluation des acquis des élèves, pour préparer le travail d'enquête sur le terrain, pour interpréter les résultats de l'analyse des données, et enfin pour tirer les conclusions essentielles de l'étude et les enseignements qui peuvent en découler pour le développement de l'éducation de base.

Les travaux sur le terrain se sont déroulés pendant l'année scolaire 1989-1990. Pour mesurer les progrès des élèves, les épreuves

d'évaluation ont été administrées deux fois, la première au début de l'année scolaire et la seconde à la fin de celle-ci. Deux passages d'enquête dans les 75 écoles retenues ont donc été nécessaires. Le premier passage a eu lieu deux mois après le début de l'année scolaire. Il a servi non seulement à administrer les épreuves d'évaluation, mais aussi à recueillir sur le site les données nécessaires à la préparation des profils de zone, à effectuer les entretiens avec les maîtres et à remplir le questionnaire sur les écoles.

Les données recueillies au cours de ce premier passage ont été analysées et ont fait l'objet d'un atelier de recherche, auquel a participé l'ensemble de l'équipe nationale. Cet atelier a permis de faire une évaluation de ce premier passage sous la forme d'une interprétation sommaire des résultats, notamment en ce qui concerne la variation des acquis des élèves dans les différentes zones et les différentes écoles. Il a aussi été l'occasion de préciser différentes recommandations concrètes pour le deuxième passage d'enquête.

Le deuxième passage a eu lieu un mois avant la fin de l'année scolaire. Outre l'administration de la deuxième série d'épreuves d'évaluation, il a également servi à conduire les entretiens avec les parents d'élèves et les responsables locaux.

D. La province du Zhejiang (Chine)

En Chine, l'étude a été effectuée dans la province du Zhejiang. Elle a été menée par un chercheur confirmé du Département de l'éducation de l'Université de Hong-Kong, en collaboration avec l'Institut de recherche sur l'éducation du Zhejiang, qui est la branche de la Commission de l'éducation du Zhejiang spécialisée dans la recherche. De nombreux chercheurs locaux ont été impliqués dans la mise en œuvre du travail sur le terrain.

Le projet de recherche a réellement commencé en mars 1989. Cinq sites ont été choisis dans la province du Zhejiang, le nombre des écoles implantées sur chaque site variant de six à dix. Ces sites ont été choisis dans des districts qui diffèrent par leur revenu moyen par tête et par leur degré d'industrialisation. Les besoins communautaires ont été étudiés au cours de deux réunions de groupe thématiques avec un voisinage urbain et une communauté rurale, dont le but était de comprendre comment la communauté percevait les objectifs de l'éducation de base. Les résultats ont aidé le chercheur à comprendre le contexte local dans lequel l'éducation de base est proposée, et à

façonner les instruments de recherche utilisés dans d'autres composantes du projet.

Le travail sur le terrain a été effectué en trois étapes, dont la première, une phase pilote, a eu lieu en avril 1990. Au cours de cette première phase, des ébauches d'instruments ont été élaborées par les chercheurs locaux, avant d'être ultérieurement révisées. Ces ébauches révisées ont été mises à l'essai, puis de nouveau révisées au cours d'une étude sur le terrain dans l'un des districts désignés (Yuyao). Les questionnaires ont été pré-testés au cours d'une étude pilote sur le terrain dans le Longquan (l'un des sites désignés) avant de subir de nouvelles modifications. Cette démarche a également permis de conduire une formation à laquelle ont participé les chercheurs d'autres sites.

Au cours de la deuxième phase, le travail sur le terrain a été effectué entre avril et juin 1990. Plus spécifiquement, les chercheurs locaux ont enquêté sur les écoles, les chefs d'établissement, les maîtres de classe, les maîtres, les responsables locaux, les parents et les élèves en utilisant diverses méthodes de recherche qualitative, dont les questionnaires, les entretiens semi-structurés et structurés, et l'observation des classes.

Les élèves ont été soumis aux épreuves d'évaluation au terme de l'année scolaire, c'est-à-dire en juin 1990. La troisième étape a consisté à administrer deux épreuves écrites, dont chacune a duré environ une heure. La première portait sur les connaissances générales, alors que la deuxième était centrée sur la langue et l'arithmétique. Ces épreuves ont été organisées le même jour sur l'ensemble des sites et surveillées par un représentant de l'autorité du district compétente. Les épreuves écrites ont été corrigées par des enseignants locaux selon un barème de notation standard.

Enfin, les questionnaires remplis, les transcriptions d'entretiens et les résultats des épreuves ont été collationnés par l'Institut de recherche sur l'éducation du Zhejiang.

III. Caractéristiques des sites choisis

Pour donner une idée plus concrète de l'échelonnement des situations sur le continuum rural/urbain et des variations dans les disparités observées dans les quatre pays concernés par ce projet, quelques informations seront d'abord données sur la situation générale de la région dans laquelle la recherche a été entreprise, puis sur la

méthode de sélection et sur les caractéristiques détaillées des localités ou zones sélectionnées.

A. L'État de Puebla (Mexique)

(i) Profil de l'État

L'État de Puebla est situé au centre du Mexique, à 120 km à l'est de Mexico, la capitale. Avec une superficie totale de 34.000 km² et une population de 4.118.000 habitants en 1990, il a une densité de population de 121 habitants au kilomètre carré. Il réunit un total de 217 communes, désignées par le terme de *municipios*, ainsi que deux vastes territoires indigènes : le premier, qui est l'un des plus étendus du pays, est situé dans les montagnes du nord de l'État et habité par les Náuatl ; le second, frontalier de l'État de Veracruz, est habité par les Totonaca. La population d'origine indigène représente 11,7 pour cent de la population totale de l'État, contre une moyenne de 6,2 pour cent pour l'ensemble du pays.

La proportion de la population active employée dans l'agriculture s'élève à 36,9 pour cent, ce qui est très supérieur à la moyenne nationale (22,6 pour cent). La diversité climatique permet des cultures aussi bien tropicales que tempérées, dont les principales sont le maïs, le haricot, la pomme de terre, le blé, l'orge, l'arachide, la canne à sucre, le café, le riz et le sorgho. Les fruits sont une autre source de richesse de la région : pomme, prune, melon, goyave, avocat et pastèque.

En ce qui concerne l'industrie, le secteur textile remonte à la période coloniale. Le développement industriel s'est intensifié depuis 1960, notamment dans les secteurs métallurgique, pétrochimique et automobile. Ainsi, une usine Volkswagen est implantée dans le Puebla. Enfin, l'artisanat est prospère, notamment la céramique et le travail de l'onyx.

L'État de Puebla a été choisi pour cette étude pour différentes raisons, dont la principale est que, du point de vue du développement de l'éducation de base, il se situe très près de la moyenne nationale par rapport aux autres États de la fédération, comme le montrent les indicateurs de base du *Tableau 2*.

Tableau 2. Puebla : Principaux indicateurs du développement de l'éducation

Indicateurs	Mexique <i>Puebla</i>	Moyenne nationale	Rang parmi les 32 états
Durée moyenne des études de la population de plus de 15 ans	5,50	6,40	20
Taux d'analphabétisme de la population de plus de 15 ans	12,80	7,50	29
Taux de scolarisation des enfants de 5 ans dans le préprimaire	66,20	72,60	27
Taux de redoublement dans l'enseignement primaire	12,30	10,30	23
Taux d'abandon dans l'enseignement primaire	5,10	5,30	18
Proportion d'une cohorte terminant l'enseignement primaire	53,10	57,10	24
Taux de transition dans l'enseignement secondaire	76,80	75,90	22

La deuxième raison est que l'État de Puebla présente de très importantes disparités : la capitale concentre les industries et les services et possède des zones résidentielles riches, mais aussi des zones marginales extrêmement désavantagées situées à sa périphérie. Certaines zones rurales sont bien développées, mais il existe aussi des régions semi-désertiques où même l'agriculture de subsistance est précaire. Enfin, et cet aspect n'est pas le moins important, il existe dans l'État des zones indigènes.

En dernier lieu, le Puebla a été choisi pour sa proximité avec Mexico, ce qui a limité le coût de l'enquête et rendu le contrôle de la collecte des données plus efficace et plus commode.

(ii) *Sélection des zones*

Pour mettre en œuvre le projet de recherche, la sélection des zones s'est faite sur la base de deux conditions *a priori*. La première était d'obtenir cinq zones présentant les caractéristiques suivantes : une zone urbaine moyenne, une zone urbaine marginale, une zone rurale développée, une zone rurale marginale et une zone de population

indigène. La deuxième était que le nombre des écoles de l'échantillon retenu ne dépasse pas 80, pour des raisons budgétaires.

Sur la base des données du recensement de 1980 (le dernier disponible au moment de la confection de l'échantillon), les différentes municipalités de l'État de Puebla ont été classées selon l'ordre croissant du pourcentage de la population active travaillant dans l'agriculture, et du taux d'analphabétisme de la population de plus de 15 ans³. À partir de cette liste, il a été possible d'obtenir cinq groupes de municipalités inégalement développées par rapport aux indicateurs choisis.

Avec l'aide des autorités éducatives de l'État, l'équipe de recherche a pu identifier, dans chacun des cinq groupes de municipalités, une zone contiguë correspondant au mieux aux caractéristiques précédemment définies.

Les zones finalement retenues ont été les suivantes :

- zone urbaine moyenne : le secteur de San Baltazar Campeche, à Puebla, capitale de l'État ;
- zone urbaine marginale : le secteur de Libertad Tecola, dans la banlieue ouest de la capitale ;
- zone rurale développée : la commune de Zacatlán, Ahuacatlán et Tepango de Rodriguez ;
- zone rurale marginale : la commune d'Ixtacamaxitlán ;
- zone rurale indigène : la commune de Cuetzalan del Progreso.

Dans chacune de ces zones, toutes les écoles primaires ont été incluses dans l'échantillon. Dans chaque école, l'enquête a porté sur le chef d'établissement et sur tous les maîtres. De plus, un entretien ouvert a été conduit avec tous les maîtres de quatrième et sixième années, ainsi qu'avec un maître de première année, tiré au hasard.

Les épreuves d'évaluation ainsi que le questionnaire destiné aux élèves ont été administrés à tous les élèves de quatrième et sixième années lorsque le nombre d'élèves par classe ne dépassait pas 25. Si ce nombre était dépassé, une sélection aléatoire de 25 élèves était effectuée dans l'école sur l'ensemble des sections de cette classe.

Quant aux parents d'élèves, leur sélection a été faite de la manière suivante : pour la quatrième année comme pour la sixième, on a retenu les parents de deux élèves considérés par le maître comme bons, de deux élèves moyens et de deux élèves faibles. Au total, pour chaque école, douze parents d'élèves ont donc fait l'objet d'un entretien.

3. Ces deux taux sont, en fait, très fortement corrélés.

Le *Tableau 3* indique la composition des différents éléments de l'échantillon.

Tableau 3. Puebla : Composition des échantillons

Composition des échantillons	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développ.	Zone rurale marginale	Zone de population indigène
	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Nombre d'écoles	16	16	14	15	16
Nombre de maîtres					
• Enquête par questionnaire	177	94	72	26	44
• Entretien ouvert	44	43	39	20	32
Nombre d'élèves ayant suivi les épreuves	737	579	520	209	224
• 4 ^e année	368	310	276	114	130
• 6 ^e année	369	269	244	95	94
Nombre de parents	179	174	158	122	110
• 4 ^e année	89	87	82	67	64
• 6 ^e année	90	87	76	55	46

(iii) *Profil des zones*

• *La zone urbaine moyenne : Puebla*

À Puebla, les deux tiers de la population active travaillent dans le secteur des services et le reste dans le secteur industriel, qui comprend, entre autres, les industries textile, agro-alimentaire, chimique et électrique. Mais comme dans toutes les villes qui ont eu une croissance très rapide, les emplois n'ont pas augmenté au même rythme que la population, ce qui a entraîné des disparités de revenus importantes entre les différents groupes sociaux. De plus, comme toutes les grandes villes, Puebla souffre aussi de certains maux typiques : dégradation du centre-ville, transports publics chaotiques, pollution de l'eau résultant du déversement des égouts dans les rivières et extension des bidonvilles à la périphérie. Le taux d'analphabétisme est très bas : 5,1 pour cent pour la population de 15 ans et plus.

Le secteur de San Baltazar Campeche, sélectionné pour l'étude, est situé dans la partie sud de Puebla. Il a l'avantage de faire partie

d'une métropole et de disposer ainsi de pratiquement tous les services urbains et sociaux. C'est un quartier résidentiel de caractère traditionnel qui a commencé à s'urbaniser il y a cinquante ans et a connu à une époque une croissance très rapide, mais qui s'est depuis stabilisé.

Dans ce secteur, le réseau des écoles primaires est très bien développé, mais la demande est si forte que beaucoup d'enfants sont obligés d'aller à l'école dans d'autres parties de la ville. Au niveau secondaire, les établissements ne manquent pas et même l'Université de Puebla est toute proche.

- *La zone urbaine marginale : Libertad Tecola*

La zone urbaine marginale était encore, il n'y a pas si longtemps, une région d'agriculture de subsistance, exploitée par des paysans disposant de très petits lopins de terre. À cause de la proximité de la ville de Puebla et de son pouvoir attractif, la zone s'est cependant rapidement transformée, perdant peu à peu sa vocation agricole en recevant un flot important de migrants. Aujourd'hui, bien que l'immigration ne soit plus aussi forte, la population dépend encore des emplois subalternes de la capitale (notamment dans le secteur de la construction) et des activités informelles qui peuvent y être exercées. Le revenu familial moyen de la zone dépasse à peine le salaire minimal et beaucoup de femmes sont obligées de travailler comme domestiques.

La croissance rapide de la population a rendu l'accès aux services sociaux assez problématique, tant en ce qui concerne la santé que l'éducation. La couverture de l'enseignement primaire n'est d'ailleurs pas complète : elle est nettement insuffisante pour les enseignements maternel et secondaire. Le manque de moyens de communication et de transports publics constitue un autre problème majeur, dans la mesure où une proportion importante de la population doit se rendre dans la capitale pour y travailler.

Assez paradoxalement, c'est aussi à cause de la proximité de Puebla que la qualité de l'enseignement primaire dans cette zone laisse beaucoup à désirer. Les enseignants préfèrent, en effet, habiter à Puebla même, soit parce qu'il est plus facile d'y trouver des activités complémentaires afin d'arrondir leurs fins de mois, soit pour faire des études afin d'obtenir une promotion ou même de quitter la fonction enseignante. La durée des trajets ajoutée aux aléas du système de transports publics ne peut que nuire à la ponctualité des enseignants et accroître leur absentéisme.

- *La zone rurale développée : Zacatlán*

La zone rurale développée est située dans le nord de l'État de Puebla, en bordure de l'État de Hidalgo. C'est une région d'altitude au climat assez frais pour permettre la culture des pommiers et d'autres arbres fruitiers des pays tempérés. Les communautés qui y vivent forment une population d'environ 74.000 habitants répartie autour de Zacatlán, centre de commerce et de services pour l'ensemble de la région.

L'agriculture reste l'activité principale, avec la production des fruits, pour la vente, et du Maïs et des haricots, pour la consommation domestique. Il existe cependant un petit secteur industriel représenté par une fabrique de montres, une fabrique de mobilier et de fauteuils roulants pour les hôpitaux, et de petites firmes agro-alimentaires productrices de cidre, de fruits en conserve et de confitures.

Les services de base, en particulier ceux de la santé, sont concentrés à Zacatlán et sont en réalité très inégalement répartis. Les logements sont assez précaires, avec une proportion élevée (40 pour cent) de toits en carton goudronné. L'électricité n'est disponible que dans les deux tiers des logements et l'eau courante dans moins de la moitié.

L'enseignement préscolaire est peu développé : moins de la moitié des enfants de cinq ans y ont accès. La couverture de l'enseignement primaire n'est pas encore complète non plus, le taux de scolarisation correspondant n'étant que de 77 pour cent.

- *La zone rurale marginale : Ixtacamaxtitlán*

La commune d'Ixtacamaxtitlán, située au centre de l'État de Puebla, est une région très défavorisée à bien des égards. Elle est montagneuse et aride. Sa population vit de façon très dispersée et ne dispose d'aucun service collectif. Elle connaît une émigration continue et le nombre d'habitants (28.500) n'a pas varié depuis dix ans.

L'activité principale est l'agriculture, surtout de subsistance, fondée sur le maïs et les haricots. Mais on y produit aussi, en quantité limitée, des pommes de terre, du sorgho, de l'orge et des fruits. Les activités industrielles y sont inexistantes, à part quelques petits ateliers artisanaux.

La population masculine doit se contenter d'emplois temporaires à l'extérieur de la région, tels que des travaux agricoles saisonniers (cueillette du café ou du tabac, récolte de la canne à sucre) ou des emplois de manœuvre dans le bâtiment à Puebla ou même à Mexico.

Les logements sont en très mauvais état, et 40 pour cent d'entre eux se limitent à une pièce. Il n'y a pas d'eau courante et pendant les mois de mars à mai, la seule source d'alimentation en eau est un petite rivière très polluée, ce qui explique la fréquence des troubles intestinaux dans la zone.

Les écoles sont de petite taille ; la plupart ont des classes à niveau multiple et beaucoup ont un maître unique. À cause des conditions de vie difficiles, peu de maîtres acceptent de venir travailler dans cette zone, si bien que le personnel enseignant connaît à la fois une rotation rapide et un déficit chronique en effectifs. De plus, l'absentéisme des élèves est élevé, beaucoup d'enfants devant s'occuper des animaux domestiques ou travailler dans les champs.

- *La zone de population indigène : Cuetzalan del Progreso*

La commune de Cuetzalan se trouve dans une région montagneuse humide à forêts denses, située à l'est de l'État de Puebla et à la frontière de l'État de Veracruz. Elle est habitée par une population indigène de langue náhuatl. Les traditions indiennes sont restées vivaces et le náhuatl est parlé partout. Ici, l'identité indienne est forte et constitue un objet de fierté.

Le seul accès à la commune est une route pavée. Certes, les transports publics existent, mais ils sont souvent défectueux. Pour atteindre certains hameaux de la commune, il faut utiliser des chemins de terre. La population s'élève à 35.500 habitants, dont 14 pour cent ne parlent que le náhuatl et 44 pour cent sont bilingues. Les autres sont des métis (*mestizos*), concentrés principalement dans le chef-lieu, centre important de commerce et de services. Le taux d'analphabétisme de la population de quinze ans et plus atteint 35 pour cent, soit un taux presque trois fois plus élevé que le taux moyen pour l'État de Puebla.

L'activité principale est l'agriculture, qui occupe 75 pour cent de la population active. Avant le gel qui a détruit, en 1989, la plupart des plantations, 90 pour cent des terres arables étaient consacrées à la culture du caféier et le reste à celle des orangers. À cause des effets du gel, beaucoup de paysans ont été obligés de s'exiler à Puebla, à Veracruz ou à Mexico pour travailler dans le secteur de la construction, mais en laissant leurs familles sur place. Aujourd'hui, la production du café a repris, mais beaucoup de grands propriétaires ont préféré se reconverter dans l'élevage des bovins.

Le secteur industriel est représenté par une usine de traitement du café, qui se trouve au chef-lieu de la commune et est la propriété de la

même famille qui a introduit, il y a cinquante ans, la culture du caféier dans la région. Le chef-lieu est aussi un centre commercial important, avec un marché dominical où sont offerts les produits venant des régions avoisinantes.

Les conditions de logement à Cuetzalan sont assez défavorables. Bien que la taille moyenne des ménages soit de près de six personnes, la moitié de ces ménages doivent se contenter d'une ou de deux pièces. Des 36 hameaux qui constituent la commune, six seulement disposent de l'eau courante. L'électricité, par contre, existe pratiquement partout.

À Cuetzalan prédomine le système des écoles bilingues, introduit il y a quinze ans à peine. Bien que la population indigène préfère ces écoles, il faut reconnaître que leurs conditions matérielles sont très médiocres. Les maîtres recrutés sur place ne sont pas qualifiés lors de leur recrutement et doivent se former tout en enseignant. À cause de la taille des communautés locales, la plupart des écoles sont petites, avec des classes à niveau multiple ou un maître unique. L'accès aux écoles demeure cependant difficile à cause du terrain montagneux. Le taux d'abandon est important, en particulier chez les filles, qui doivent souvent rester à la maison pour s'occuper de leurs jeunes frères ou sœurs ou pour participer aux travaux domestiques.

Telles sont les différentes zones étudiées dans l'État de Puebla. Elles présentent des caractéristiques très contrastées, aussi bien en termes de richesse relative ou de différences de conditions de vie que de diversité socioculturelle.

B. Le Madhya Pradesh (Inde)

(i) Profil de l'État

Le Madhya Pradesh, situé au centre de l'Inde, est un des plus grands États de l'Union, avec une superficie de 443.600 km². Sa population est de 66 millions d'habitants, ce qui le classe comme le sixième État le plus peuplé du pays. La densité de population moyenne est de 149 habitants au kilomètre carré, mais elle varie largement d'un district à l'autre.

La population est éparpillée en 33.065 villages regroupés en 45 districts. On observe une grande variété parmi les groupes tribaux vivant au Madhya Pradesh. Ils représentent jusqu'à 20 pour cent de la population totale, mais leur grande majorité est établie dans les districts

situés le plus à l'ouest. La majorité de la population parle le hindi sous la forme de différents dialectes.

Le terrain est une alternance de collines en pente raide, de larges plateaux et de vallées de rivières. La forêt recouvre le tiers de la région. La principale activité économique est l'agriculture. Cependant, l'État possède d'importantes réserves en minerai et une industrie lourde du fer et de l'acier dans quelques centres comme Indore, Galior et Bhopal.

Les moyens de transport et de communication sont assez médiocres. Les principales voies ferrées qui traversent l'État ont été construites, à l'origine, pour relier les ports de Madras, Bombay et Calcutta à leur arrière-pays.

Le Madhya Pradesh est l'un des dix États les moins avancés de l'Inde sur le plan de l'éducation. En 1991, le taux d'alphabétisation y était de 44,2 pour cent, soit 58,4 pour cent pour les hommes et 28,8 pour cent pour les femmes. Ces chiffres sont beaucoup plus faibles que les moyennes nationales, qui sont respectivement de 52,2 pour cent, 64,2 pour cent et 39,2 pour cent. Le *Tableau 4* présente quelques indicateurs qui permettent de mieux apprécier la position relative de l'État en termes de développement de l'éducation.

Tableau 4. Madhya Pradesh : Indicateurs du développement de l'éducation (en pourcentages)

Indicateurs	Inde	Moyenne nationale
	<i>Madhya Pradesh</i>	
	%	%
Taux d'alphabétisation	44,20	52,20
Taux d'alphabétisation des femmes	28,80	39,20
Taux d'inscription en 1 ^{re} -5 ^e années	117,70	118,10
Taux d'inscription en 6 ^e -8 ^e années	89,10	80,50
Taux d'abandon en 6 ^e -8 ^e années	67,20	64,10
Taux d'abandon en 6 ^e -8 ^e années pour les jeunes filles	80,10	68,70

(ii) *Sélection des zones*

Le choix des zones qui font l'objet de l'étude a été effectué en trois étapes. La première a consisté à sélectionner, parmi les 45 districts de l'État, cinq districts présentant des caractéristiques de

développement contrastées en termes de taux d'urbanisation, de pourcentage de population tribale, de pourcentage de population employée dans le secteur primaire et de taux d'alphabétisation.

La sélection a abouti au choix des zones suivantes :

- une zone urbaine privilégiée : Indore ;
- une zone semi-urbaine : Gwalior ;
- une zone rurale développée : Rajnandgaon ;
- une zone rurale marginale : Rewa ;
- une zone à population tribale (tribu « énumérée » dans un document officiel) : Mandla.

Dans la deuxième étape, en consultation avec les autorités locales, et notamment avec le responsable de l'éducation de chaque district, l'inspecteur scolaire et différents directeurs d'écoles primaires, l'équipe de recherche a identifié les sites spécifiques et les écoles primaires à inclure dans le projet. Ces sites sont les suivants :

- une partie du district New Palacia de la ville d'Indore ;
- la partie nord-est de la bourgade de Dabra, dans le district de Gwalior ;
- un ensemble de 11 villages du secteur de Dongargaon, dans le district de Rajnandgaon ;
- un ensemble de 11 villages de la partie sud du secteur de Rewa, dans le district de Rewa ;
- un ensemble de 14 villages de la zone de Baiga Chak, située à cheval sur les deux secteurs de Bajag et de Karanjia, dans le district de Mandla.

Finalement, l'échantillon définitif a été composé comme l'indique le *Tableau 5*.

Tableau 5. Madhya Pradesh : Composition des différents éléments de l'échantillon

Éléments de l'échantillon	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone tribale
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Nombre d'écoles	12	12	11	12	12
Nombre de maîtres	30	31	22	15	13
Nombre d'élèves	839	580	409	254	77
• 4 ^e année	401	284	210	124	44
• 6 ^e année	438	296	199	130	33

(iii) *Profil des zones*

• *La zone urbaine : Indore*

La ville d'Indore constitue une des zones urbaines les plus développées de l'État du Madhya Pradesh. Avec une population de 829.000 habitants, elle s'étend sur une superficie de 114 km², ce qui représente une densité moyenne de 7.306 habitants au kilomètre carré. Le taux d'alphabétisation y est très élevé par rapport aux autres zones : 69 pour cent pour les hommes et 51 pour cent pour les femmes.

La ville est bien dotée du point de vue des infrastructures : quatre bureaux de poste, seize hôpitaux, cliniques et maternités, deux gares de chemin de fer et un terminus d'autocars. Elle abrite 98 écoles maternelles, 423 écoles primaires, 195 collèges et 52 lycées. Elle dispose aussi d'une université, d'une école de médecine, d'une école d'ingénieurs et de 17 écoles supérieures de lettres et de sciences.

La proportion des emplois non agricoles y est de 97 pour cent. Naturellement, c'est le secteur des services qui prédomine, mais il existe aussi des usines et le secteur industriel est loin d'être négligeable.

Dans la ville d'Indore, c'est le secteur de New Palacia qui a été choisi pour notre étude. Ce quartier comporte quatre écoles publiques, quatre écoles privées subventionnées et quatre écoles privées non subventionnées.

- *La zone semi-urbaine : Gwalior*

La zone semi-urbaine sélectionnée pour cette étude est le bourg de Dabra, avec une population de 33.400 habitants et une superficie de 37,9 km², soit une densité moyenne de 831 habitants au kilomètre carré. Dabra possède une gare de chemin de fer qui relie Dabra aux autres localités et au chef-lieu du district. On y trouve aussi un terminus d'autocars et le réseau routier y est assez bien développé ; le bourg dispose de l'eau courante, mais la moitié de la consommation d'eau potable provient des puits privés. Le taux d'alphabétisation est presque aussi élevé qu'à Indore pour les hommes (51,2 pour cent), mais il n'atteint que 26 pour cent pour les femmes.

Grâce à l'irrigation, les cultures sont possibles, mais elles n'occupent que 10 pour cent de la population active. Ici aussi, c'est le secteur des services qui prédomine.

Dans le bourg de Dabra, il y a, exactement comme à Indore, quatre écoles publiques, quatre écoles privées subventionnées et quatre écoles privées non subventionnées.

- *La zone rurale développée : Rajnandgaon*

La zone rurale développée sélectionnée pour l'étude sur le Madhya Pradesh comprend onze villages, dont six se trouvent le long de la route de Dongargaon à Rajnandgaon et sont de ce fait très bien desservis. Dans cinq de ces villages, il y a d'ailleurs une station d'autocars et trois d'entre eux ont un bureau de poste.

Ces villages ont une population assez nombreuse, qui varie de 1.604 à 665 habitants, soit une moyenne de 913 habitants. L'agriculture est l'activité principale et plus des quatre cinquièmes de la population s'y consacre. Le taux d'alphabétisation, assez élevé, est en fait comparable à celui des zones urbaines. Selon les villages, il varie de 36,1 à 59,2 pour cent pour les hommes et de 8,4 à 26,4 pour cent pour les femmes.

- *La zone rurale marginale : Rewa*

La zone rurale marginale comprend aussi onze villages, mais l'accès en est plus difficile. Trois d'entre eux seulement sont desservis par une route permanente, mais très mal entretenue. Cinq sont accessibles par des chemins de terre et le reste par des sentiers. Un seul village dispose d'un arrêt d'autocars et d'un bureau de poste. La gare la plus proche se trouve à 50 km.

La population de ces villages est plus réduite qu'à Rajnandgaon : elle varie de 121 à 1.943 habitants, soit une moyenne de 630 habitants. Dans certains villages, la proportion de la population appartenant à des castes défavorisées (castes « énumérées ») peut dépasser le quart. Il en est de même pour la population d'origine tribale. Le taux d'alphabétisation est plus faible qu'à Rajnandgaon : il va de 24,8 à 46,9 pour cent chez les hommes et de 1,9 à 22,1 pour cent chez les femmes.

- *La zone de population tribale : Mandla*

Cette zone de population d'origine tribale est une zone de forêt dense avec très peu de terre cultivée. Elle est constituée par un groupe de douze villages dont les habitants appartiennent à près de 90 pour cent à la tribu des Baigas, qui est considérée comme l'une des moins développées de l'Inde. Ils vivent de la pêche, de la chasse, de la cueillette et de la récolte du miel sauvage, et pratiquent un peu l'agriculture. Grâce aux ressources forestières, des activités artisanales auraient pu se développer à Mandla, mais les difficultés de communication sont telles qu'il n'en existe guère. La seule activité artisanale est la production et la transformation du tabac.

La population de ces villages est très faible. Elle varie de 123 à 534 habitants, soit une moyenne de 294 habitants. La proportion de la population d'origine tribale varie de 80 à 99,5 pour cent. Le taux d'alphabétisation est particulièrement faible : de 1,1 à 37,9 pour cent pour les hommes et de 0 à 5,9 pour cent pour les femmes.

L'accès à ces villages est très difficile. Un seul d'entre eux est accessible par une route permanente. C'est d'ailleurs dans ce village que l'on trouve le seul bureau de poste et le seul dispensaire de la zone. Deux autres sont accessibles par des chemins de terre et le reste uniquement par des sentiers forestiers.

L'administration de l'éducation dans cette zone tribale est également particulière : les écoles primaires sont ouvertes et gérées par le Ministère du développement tribal, mais la supervision pédagogique est assurée par le Ministère de l'éducation. Cette dualité du contrôle crée évidemment de multiples problèmes de coordination et de suivi.

Dans ce pays aussi, l'étude a porté sur des situations assez contrastées, avec des différences notables du point de vue des conditions de vie et du niveau de développement socioculturel.

C. La Guinée

(i) Profil de l'État

La République de Guinée occupe un territoire de 246.000 km² situé à la pointe de l'Afrique occidentale. Elle dispose de 480 km de côtes face à l'océan Atlantique.

La Guinée est découpée en cinq régions administratives, dont l'une est la capitale, Conakry, située sur la côte, et dont les autres correspondent aux quatre régions naturelles du pays : la *Guinée maritime* (chef-lieu Kindia), qui correspond à toute la zone côtière ; la *Moyenne-Guinée* (chef-lieu Labé), qui est une zone montagneuse ; la *Haute-Guinée* (chef-lieu Kankan), qui est une région de savane ; et la *Guinée forestière* (chef-lieu Nzérékoré), au climat subéquatorial.

La Guinée compte une population de 5.780.000 habitants selon le recensement de 1983, avec un taux de croissance annuel moyen de 2,1 pour cent, ce qui donnerait environ 6,7 millions d'habitants en 1990. L'espérance de vie à la naissance est de 38 ans.

Le taux d'urbanisation a doublé entre 1965 (12 pour cent) et 1984 (27 pour cent) et continue de s'accroître. Cette urbanisation se fait essentiellement au profit de la plus grande ville, Conakry, qui rassemblait 80 pour cent de la population urbaine en 1980, contre 37 pour cent en 1960.

Le français est la langue officielle, et aussi (depuis 1984) la langue d'enseignement. Il est parlé par une petite minorité de la population. Les principales langues autochtones des Guinéens sont le malinké (30 pour cent de la population, prédominant en Haute-Guinée), le fulfuldé (28 pour cent, prédominant en Moyenne-Guinée) et le soussou (16 pour cent, prédominant en Guinée maritime).

La Guinée est avant tout un pays minier. Elle est le deuxième producteur et le premier exportateur mondial de bauxite ; elle possède également de très importantes réserves de minerai de fer, de diamants et d'or. En 1988, les produits miniers représentaient 86 pour cent de la valeur des exportations. Par ailleurs, si 81 pour cent des actifs sont employés dans l'agriculture, celle-ci ne contribue que pour 30 pour cent au PIB. Il s'agit essentiellement d'une agriculture d'autosubsistance qui fonctionne sur la base de petites exploitations familiales. Les potentialités varient largement d'une région à l'autre, mais la dégradation des sols et du couvert forestier est importante. L'importance de la population de Conakry est de plus un facteur de déséquilibre, et la dépendance alimentaire vis-à-vis de l'extérieur ne

cesse de s'aggraver. Enfin, une politique d'ajustement structurel, sous l'égide du FMI et de la Banque mondiale, est menée depuis 1986. Elle touche tous les secteurs, y compris celui de l'éducation.

En 1958, lors du départ des Français, il y avait 42.543 élèves dans l'enseignement primaire, 2.547 dans l'enseignement secondaire, et aucun enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire. De 1958 à 1960, la croissance des effectifs a été foudroyante, puis elle a suivi un rythme plus faible jusqu'en 1988. En 1990, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire était de 28 pour cent.

Plusieurs traits ont caractérisé la politique scolaire du régime de Sékou Touré, qui a duré de 1958 à 1984 : suppression des écoles privées en 1961 ; primauté de la formation politique et idéologique ; déclaration, en 1965, de l'obligation d'utiliser les huit langues nationales dans l'enseignement primaire et d'alphabétiser les adultes ; déplacement des priorités en faveur de l'enseignement postprimaire à partir des années soixante-dix ; recrutement automatique des diplômés dans la fonction publique.

À partir de 1984, les autorités de la II^e République ont reconnu les insuffisances graves du système scolaire, particulièrement le très mauvais état de l'enseignement primaire. Elles ont rétabli dès cette même année le français comme langue d'enseignement. De plus, afin d'arrêter la dégradation de leur système éducatif et de le revitaliser, elles ont adopté en 1988 un Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE). Celui-ci donnait la priorité à l'enseignement primaire, avec des objectifs d'expansion (taux d'admission de 70 pour cent en première année du primaire, contre 35 pour cent en 1987/1988) et de renforcement de la qualité (avec un effort particulier dans les secteurs du personnel enseignant, des redoublements, des moyens pédagogiques et des infrastructures scolaires). Les recrutements automatiques dans la fonction publique ont été interrompus.

(ii) Sélection des zones

Dans la sélection des zones à étudier, l'équipe nationale a choisi d'inclure toutes les régions de la Guinée. Cette sélection s'est faite principalement par rapport au développement de la scolarisation et a abouti aux six zones suivantes :

- une zone urbaine : Conakry I, le premier des trois arrondissements de la capitale ;

- une zone semi-urbaine : la ville de Kankan, chef-lieu du département du même nom ;
- une zone rurale développée : Kindia, constituée par les deux sous-préfectures de Mambia et Samaya, en Guinée maritime ;
- une zone rurale semi-développée : Kankan rural, réunissant cinq sous-préfectures (Tokounou, Moribaya, Tinti-Oulen, Missamana et Sabadou-Baranama) situées au sud de la ville de Kankan ;
- une zone rurale forestière : Nzérékoré, représentée par la sous-préfecture de Bounouma, en Guinée forestière ;
- une zone rurale marginale : Labé, regroupant trois sous-préfectures de la région du Fouta-Djalou.

Dans chacune des zones ainsi délimitées, toutes les écoles ont été incluses dans l'échantillon. De même y ont été inclus tous les enseignants de quatrième et sixième années. Pour les enseignants des autres classes, c'est encore leur ensemble qui a été retenu pour les quatre zones rurales. Par contre, pour la zone urbaine et la zone semi-urbaine, une sélection aléatoire a été effectuée.

En ce qui concerne l'administration des tests d'évaluation pédagogique, pour les quatre zones rurales, tous les élèves ont de nouveau été retenus, alors que, dans la zone urbaine et la zone semi-urbaine, c'est un échantillon de 25 élèves par école qui a fait l'objet d'une sélection aléatoire parmi toutes les sections, aussi bien pour la classe de quatrième année que pour celle de sixième année.

Pour ce qui est des parents d'élèves, l'intention des enquêteurs était de comparer ceux des élèves qui étaient encore en quatrième année et ceux qui avaient abandonné avant cette classe. C'est pourquoi, dans chaque école où il y avait des classes de quatrième année, huit élèves ont été choisis au hasard : quatre sur la liste des élèves de quatrième année déjà inclus dans l'échantillon, et quatre sur la liste de ceux qui, selon les registres de l'école, avaient abandonné l'année précédente en troisième année, ou, si leur nombre n'était pas suffisant, en deuxième ou en première année. Les familles de ces huit élèves ont été l'objet de l'enquête.

Le nombre total des personnes enquêtées dans ces différentes catégories s'établit comme l'indique le *Tableau 6*.

Tableau 6. Guinée : Composition des différents échantillons

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale développ. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Écoles	7	8	12	21	12	15
Enseignants	60	30	25	38	30	39
Élèves						
• 4 ^e année	186	197	106	104	139	103
• 6 ^e année	176	215	140	129	135	187
Total	362	412	246	233	274	290
Parents d'élèves						
• Scolarisés (4 ^e année)	27	32	16	20	20	17
• Ayant abandonné	13	28	16	12	18	12
Total	40	60	32	32	38	29

(iii) *Profil des zones*

- *La zone urbaine : Conakry I*

Cette zone correspond à l'un des trois découpages préfectoraux de la ville de Conakry, capitale de la Guinée. Entourée par la mer de trois côtés, elle reste très marquée par l'urbanisme colonial, avec ses pâtés de maisons rectangulaires et ses voies rectilignes (dix avenues et douze boulevards) bordées de manguiers et tracées sur un sol uniforme. Les neuf quartiers qui la composent sont les plus anciens de la ville. Ici sont regroupés tous les ministères et tous les grands services bancaires, postaux, téléphoniques, hospitaliers et de radiodiffusion. S'y ajoutent les sièges sociaux de grandes sociétés commerciales et de compagnies aériennes, sans parler des représentations diplomatiques et de la cathédrale, majestueuse à côté de mosquées plus modestes et insérées dans les îlots d'habitations. On y trouve enfin les écoles primaires les plus anciennes et les plus recherchées du pays. Le reste de l'agglomération est adossé à cette zone élégante et fait pression sur elle avec son environnement dégradé. De fait, c'est la zone qui concentre le plus grand nombre d'emplois salariés, publics et privés, d'activités

artisanales et de pêcheries (neuf débarcadères). En dehors des artisans et des pêcheurs, les salariés, des ministres aux modestes employés de bureau, ont davantage tendance à travailler dans la zone qu'à y résider. C'est eux et leurs familles qui peuvent parler le plus éloquemment de difficultés de transport, de budget-temps et de budget tout court dans la conjoncture actuelle d'ajustement structurel.

C'est aussi dans les écoles de cette zone que tous ces salariés aux migrations quotidiennes scolarisent leurs enfants. C'est le lieu d'expression de la demande scolaire la plus forte, même si les conditions physiques d'accueil des enfants y sont quelque peu étriquées et dégradées. La force de cette demande se traduit par la plus forte moyenne d'élèves par classe (66) après Kankan urbain, la plus forte proportion de redoublants et les taux les moins élevés d'absentéisme et d'abandon. L'association de ces trois critères peut paraître ambivalente, mais on peut mieux la comprendre si l'on se réfère à la double fonction de l'école, la formation et la socialisation. Les parents d'élèves des écoles de Conakry I, qui sont à 80 pour cent des salariés et à 90 pour cent alphabétisés (51 pour cent des pères sont allés au-delà de l'école primaire), recherchent certainement en premier lieu, pour leurs enfants, la réussite scolaire, mais quand celle-ci ne se dessine pas, ils maintiennent cependant les enfants à l'école. Il est préférable que ces derniers soient socialisés à l'école, même s'ils n'y apprennent plus grand-chose, plutôt que de courir les rues d'une agglomération où le taux de chômage est très élevé.

- *La zone semi-urbaine : ville de Kankan*

Ville provinciale à fort caractère rural, Kankan reste en définitive assez proche des conditions naturelles, car les aménagements urbains – même les fontaines collectives – y sont rares. Sa population, en accroissement constant (c'est la deuxième ville de la Guinée), est néanmoins assez mêlée et l'on y parle, outre le malinké, beaucoup de langues nationales et étrangères. C'est l'islam qui cimente la communauté citadine. Les écoles coraniques sont nombreuses et très fréquentées et, en dehors des manuels scolaires, ce sont les livres coraniques qui constituent l'essentiel de la littérature écrite en circulation. Les gens écoutent la radio, mais les stations nationales (Conakry et Bamako) sont mal captées et la télévision, mieux reçue, commence à se répandre.

Kankan présente ainsi un paysage physique, social et culturel original où cohabitent l'ancien et le nouveau, le rural et l'urbain,

l'étranger et l'autochtone dans une symbiose particulière. L'alphabétisation générale y est encore faible, et une proportion importante de ceux qui sont alphabétisés lisent l'arabe. Si la scolarisation ne remonte qu'aux années cinquante, une forte demande s'exprime actuellement chez les jeunes, surtout les garçons. Outre le taux de scolarisation (l'un des plus élevés de la Guinée), elle se manifeste par la très forte pression exercée par les parents sur les établissements scolaires existants (71 élèves en moyenne par classe), résultant de l'émergence des aspirations d'une classe de commerçants, de groupes de paysans urbanisés et de fonctionnaires.

- *La zone rurale développée : Kindia*

Cette zone couvre un site semi-montagneux comportant des enchaînements de collines et des plaines rizicoles. Les sols sont dans l'ensemble très favorables à la production fruitière (bananes, ananas, avocats, mangues et agrumes) et maraîchère (tomates, salades, choux et aubergines), produits très prisés par les habitants de la ville de Conakry toute proche (130 km). La route goudronnée, d'excellente qualité, qui y conduit traverse la zone et permet des échanges importants avec cette ville. Cependant, l'accessibilité des différents villages à l'intérieur de la zone est très inégale, certains lieux ne pouvant être atteints qu'en pirogue depuis la création de deux lacs artificiels dans la sous-préfecture de Samaya. Les villages, regroupés, comportent un habitat traditionnel amélioré (cases rondes, mais aussi cases rectangulaires en banco recouvertes de tôle).

En dehors de l'enclave de l'Office de la bauxite de Kindia, à Débélé-Cité, l'ensemble de la zone vit au rythme des travaux agricoles, qui concernent 90 pour cent des habitants, de langue soussou. On doit y ajouter des éleveurs peuls qui nomadisent entre Mambia et Forécariah, selon la saison. Mis à part quatre postes médicaux et quelques puits construits par un service national spécialisé, la zone ne comporte aucune autre infrastructure de services, et en particulier pas d'électrification. On y écoute beaucoup la radio (Conakry est proche), quelques habitants regardent la télévision, mais très peu de livres circulent. La totalité de la population est de religion musulmane, sur une base d'islamisation issue du Fouta-Djalon, et les écoles coraniques sont nombreuses et très fréquentées, au point de concurrencer sévèrement l'école publique, dans laquelle l'État investit peu.

On a ainsi l'impression que la zone de Kindia se trouve physiquement et culturellement entre deux mondes, celui de Conakry,

la ville cosmopolite avec laquelle on commerce beaucoup et qui exerce une très grande attraction sur les jeunes, et le monde de l'islam foutanien, très présent dans les pratiques quotidiennes et le système des valeurs éducatives, dont l'impact est particulièrement fort sur les filles.

- *La zone rurale semi-développée : Kankan rural*

Cette zone regroupe cinq sous-préfectures situées au sud de la ville de Kankan, dans le site de savane herbeuse de la vaste plaine du bassin du Haut-Niger, parsemée de quelques îlots d'arbres (kapokiers et baobabs). La production agricole est très dépendante de la qualité de la saison des pluies, les vallées inondables étant toutefois favorisées, car elles autorisent des cultures maraîchères en toute saison pour l'approvisionnement de la ville de Kankan. Deux grandes routes conduisant vers Kissidougou et vers Kérouané traversent la zone, mais la situation est moins brillante pour ce qui concerne le réseau intervillages, même si le relief est peu accidenté. L'habitat, avec ses cases en banco souvent recouvertes de tôle, est concentré en villages, mais ceux-ci peuvent être très éloignés les uns des autres et parfois enclavés. Bicyclettes et motos sont souvent utilisées, mais leur répartition est inégale. Ainsi, à Missamana, en pleine zone maraîchère, il y a une bicyclette pour cinq habitants et une moto pour cinquante, alors qu'à Tokounou, on dénombre une bicyclette pour 130 habitants et une moto pour 600 habitants.

La zone est homogène sur les plans social, culturel et religieux : elle est peuplée d'une majorité d'agriculteurs (avec un appoint significatif d'élevage et de pêche) de langue malinké et pratiquant un islam ouvert caractéristique d'une population qui est habituée à circuler et à l'écoute du monde extérieur. Cependant, sur le plan de l'économie et de la circulation monétaire, il faut établir une distinction, avec toutes ses conséquences, entre la partie de la zone qui se trouve dans l'orbite de la ville de Kankan et qui remplit vis-à-vis de celle-ci une fonction importante de fournisseur de production agricole, et la partie plus méridionale, où les villages sont beaucoup plus isolés, parfois même enclavés, et bénéficient de moins d'incitations et de facilités. Dans l'une et l'autre partie, on trouve en assez grand nombre les écoles coraniques traditionnelles, c'est-à-dire tenues par des marabouts qui réunissent leur douzaine d'élèves le matin et le soir en dehors des heures de travaux champêtres.

La demande en faveur de l'école publique reste faible. D'une part, cette dernière n'apparaît pas plus attractive qu'ailleurs et, d'autre

part, elle se trouve face à des populations de paysans qui vivent dans de petits villages très dispersés et qui ne placent pas la formation scolaire assez haut dans leur échelle de valeurs pour la dynamiser localement, même s'ils ne se montrent pas ouvertement hostiles. Ce phénomène est sans doute compréhensible si l'on considère que, selon l'information recueillie auprès des parents d'élèves, le tissu social dans lequel fonctionne l'école publique est constitué à près de 74 pour cent d'agriculteurs, et que 67 pour cent des pères et 94 pour cent des mères n'ont jamais été scolarisés.

- *La zone rurale forestière : Nzérékoré*

Cette zone se trouve au cœur d'un site forestier très accidenté et sillonné par de profondes vallées. Les sols alluviaux de ces dernières et ceux des montagnes et des coteaux, riches en humus, se prêtent parfaitement à la culture de toutes les plantes tropicales, qui s'effectue dans les parcelles conquises sur la forêt. C'est la progression dispersée dans la forêt, avec des regroupements autour des meilleures terres, qui a généré l'atomisation en petits villages d'agriculteurs caractéristique de cette zone. Les communications d'un village à l'autre sont difficiles. Il n'y a parfois que des pistes forestières, et quand des routes existent, en particulier entre les différents chefs-lieux administratifs, le franchissement des cours d'eau sur des ponts branlants est toujours aventureux, surtout pour les véhicules automobiles. C'est d'ailleurs la configuration du terrain qui a permis aux habitants de cette région de la Guinée de résister longtemps à la pénétration coloniale.

C'est une région où les comportements collectifs sont actuellement dominés par la recherche d'une identité culturelle. On y a résisté à la colonisation, la pénétration de l'islam y est très limitée, mais la voie a été ouverte au christianisme, cependant que subsiste un solide fond animiste. Il en résulte une coexistence entre une éducation traditionnelle qui nourrit la cohésion sociale des villageois (culte des ancêtres dans les lieux sacrés de la forêt, sociétés de masques, circoncision des garçons et excision des filles) et une scolarisation qui apporte une ouverture sur le monde extérieur. Cependant, c'est l'association christianisation-scolarisation qui entre en concurrence avec la tradition. Dans les deux cas, l'école publique (il n'y a pas d'écoles privées et presque pas d'écoles coraniques dans la zone) l'emporte sur le plan symbolique.

Toutefois, dans la réalité concrète, les chrétiens, tout comme les musulmans d'ailleurs, sont très minoritaires dans la sous-préfecture

elle-même la demande scolaire reste encore faible et le taux d'abandon élevé tout au long du cycle scolaire. Les agriculteurs, qui constituent 97 pour cent de la population et 78 pour cent des parents d'élèves, sont cependant favorables à l'école ; ils sont également favorables aux campagnes d'alphabétisation des adultes en français, qui connaissent un certain succès, mais les coûts de la scolarisation sont jugés élevés et l'avenir postscolaire incertain, alors qu'occuper les enfants aux travaux agricoles est d'une rentabilité immédiate.

- *La zone rurale marginale : Labé rural*

Cette zone se trouve dans un site typique du massif du Fouta-Djalon, avec de vastes plateaux, quelques montagnes et des vallées, offrant ainsi une alternance de savane arborée, de forêt clairsemée et de forêt-galerie. L'altitude et la fragilité des sols n'autorisent pas une agriculture aussi diversifiée que dans la zone de Kindia, et la pratique de l'élevage bovin ne compense que partiellement cette situation. L'habitat (cases rondes en banco avec toit de chaume) est très dispersé, même dans les chefs-lieux de sous-préfecture, qui ne sont en fait que de petits hameaux avec quelques toits de tôle ; les communications reposent sur des routes pour la plupart très médiocres, surtout dans la saison des pluies, où elles deviennent à peine praticables et au cours de laquelle de longues déviations sont installées pour remplacer les ponts de bois emportés par les crues.

Cette zone présente une très grande homogénéité économique, sociale et culturelle, car elle est peuplée dans sa quasi-totalité de Peuls musulmans pratiquant parallèlement l'agriculture et l'élevage. Il s'agit d'un système de production agricole fondé sur l'utilisation d'un espace familial particulier, la *tapade*, centre de l'activité et de la subsistance, entouré d'une clôture, qui induit la dispersion de l'habitat. À cette *tapade* s'ajoutent des champs de culture extérieurs qui sont également clos, pour les protéger de l'éparpillement du cheptel. Ce système, centré sur la stricte subsistance, a très peu évolué en une génération, si ce n'est que les surfaces se réduisent, qu'il y a davantage de bouches à nourrir et que l'individualisme familial se renforce. Malgré les difficultés de réception, on écoute Radio-Conakry, qui diffuse des émissions en langue peule. En dehors de quelques points de santé rudimentaires et de quelques puits, il n'y a pas d'infrastructures publiques. Les écoles coraniques sont très dynamiques et, en tant qu'agents de représentation et de transmission non seulement d'un savoir théologique, mais aussi d'un certain rapport au temps et au monde et d'un système de valeurs très intégré qui fait obstacle

aux changements venant de l'extérieur, elles exercent une concurrence certaine face à l'école publique. Le taux global de scolarisation de la région est très faible (6,8 pour cent en 1983), et si le taux d'alphabétisation est beaucoup plus élevé (25 pour cent, mais seulement 14,7 pour cent pour les femmes), cela est dû pour l'essentiel à l'alphabétisation en arabe.

Sous l'effet conjugué d'une offre étatique épisodique et limitée et d'une vision théocentrique du monde et de la société, la demande d'éducation reste à un niveau qui ne confère pas un grand dynamisme à l'école publique. Celle-ci est insuffisamment attractive et ne peut proposer un véritable choix alternatif à la jeune génération, qui rejette de plus en plus les valeurs de la génération précédente.

Les six zones que nous venons de décrire présentent des caractéristiques bien différenciées. En termes de géographie, de démographie, de conditions de vie et de caractéristiques économiques, sociales, culturelles et scolaires, elles illustrent bien l'extrême diversification de l'environnement guinéen. Depuis la zone urbaine la plus favorisée jusqu'à la zone rurale la plus reculée, elles expriment une grande variété de situations locales, en fonction desquelles on peut examiner plus précisément l'interaction entre l'offre et la demande scolaires, ainsi que le rôle joué par l'environnement dans le fonctionnement et les performances de l'école.

D. Zhejiang (Chine)

(i) Profil de la province

D'après le recensement de 1990, la population de la province du Zhejiang s'élevait à 41,44 millions ; en 1989, le pourcentage de la population non agricole était d'environ 17 pour cent, contre 21 pour cent pour l'ensemble de la Chine. Cependant, le Zhejiang, qui est une province côtière, est parmi les régions les plus développées du pays sur le plan économique. Globalement, il peut être considéré comme une province agricole relativement développée. En 1990, le revenu national par habitant était, pour la Chine, de 1. 271 yuans⁴, alors qu'il atteignait 1. 667 yuans pour le Zhejiang.

La province est divisée en deux grandes régions : le Nord-Est montagneux et le Sud-Ouest composé de plaines. Comme dans le reste

4. À l'époque de cette étude, le taux de change était de 3,7 yuans pour 1\$ US.

de la Chine, cette division détermine la situation économique du Zhejiang : le Sud-Ouest est généralement moins développé et plus rural, alors que le Nord-Est tend à être plus développé et urbain.

Il existe une grande disparité à l'intérieur du Zhejiang. En 1990, dans les onze préfectures (considérées comme des villes) de la province, le revenu national par habitant variait de 860 à 2.599 yuans. Les disparités entre les 51 districts administratifs étaient encore plus grandes, avec un revenu par habitant variant d'un maximum de 3.024 yuans à un minimum de 442 yuans.

En dépit de sa prospérité économique, le Zhejiang ne se situe pas parmi les meilleurs en termes de résultats éducatifs. Le *Tableau 7* compare les principaux indicateurs du développement de l'éducation de la province avec les moyennes disponibles pour l'ensemble de la Chine.

Tableau 7. Zhejiang : Les principaux indicateurs du développement de l'éducation

Indicateurs	Zhejiang	Moyenne nationale
Taux d'analphabétisme en 1990	17,50	15,90
Taux net d'inscription dans l'enseignement primaire en 1990	99,30	97,80
Taux brut d'inscription dans l'enseignement primaire en 1990	119,30	125,70
Redoublement en première année en 1989	8,00	17,50
Taux brut de promotion en 1989 (passage de la sixième année au premier cycle du secondaire)	81,70	71,50
Abandon au niveau du premier cycle du secondaire en 1989	6,70	7,30
Nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour 100.000 habitants	7.006	8.039
Nombre de diplômés de l'enseignement supérieur pour 100.000 habitants	1.170	1.422

Au Zhejiang, la scolarité dans l'enseignement primaire dure cinq ou six ans. Le taux net d'inscription dans l'enseignement primaire est pratiquement de 100 pour cent. En matière d'extension de l'enseignement, on s'efforce généralement, dans cette province,

d'améliorer la fréquentation scolaire au niveau du premier cycle du secondaire. En 1989, 1.065 des 3.188 communes du Zhejiang étaient officiellement considérées comme ayant instauré une scolarité obligatoire de neuf ans. Ce résultat est supérieur à l'objectif national de 40 pour cent de la population à l'échéance de l'an 2000, car il s'agissait là des communes les plus peuplées. Comme l'indiquera la section suivante, une des raisons principales du choix du Zhejiang pour cette étude réside dans la remarquable disparité de cette province.

(ii) Sélection des zones

Cinq sites de recherche ont été sélectionnés dans la province du Zhejiang, dont chacun représentait l'équivalent d'une ou deux communes. Les sites ont été choisis dans des districts qui différaient par leur revenu par habitant et par leur degré d'industrialisation. Les données relatives au revenu par habitant pour chacun des districts du Zhejiang ont été extraites de l'annuaire statistique de la province et classées par ordre décroissant. Des données cumulatives sur la population en fonction de ce classement ont ensuite été obtenues. Toute la province a alors été divisée en cinq parties distinctes de populations égales et classées en fonction du revenu par habitant. Enfin, les sites précis ont été sélectionnés en fonction de deux critères : (a) ils devaient se classer dans la moyenne de ces différentes subdivisions (à l'exception du plus riche et du plus pauvre, qui tendent à représenter des cas extrêmes) ; (b) sur le plan logistique, ils devaient être séparés par des distances raisonnables, afin de minimiser les dépenses et les frais de déplacements.

Au total, dix écoles devaient être étudiées dans chaque site, et cette disposition a été respectée dans la mesure du possible. Cependant, chacun des sites n'était pas en conformité avec le schéma chinois de répartition des écoles. Chacun d'entre eux comprenait donc des communes dont les indicateurs pouvaient être sensiblement différents. Même des communes voisines pouvaient différer par la qualité de leur accès par voie de terre ou d'eau. Ce phénomène est courant en Chine, notamment au Zhejiang, qui a été choisi pour ses disparités remarquables. Cependant, les sites retenus présentaient, d'une part, assez d'homogénéité et, d'autre part, des traits assez contrastés pour que l'étude soit significative. Les cinq sites retenus pour l'étude furent les suivants :

- un site urbain : Hangzhou (la capitale) ;
- un site rural industriel : le Shaoxing (district rural bien industrialisé) ;
- un site rural avancé : Yuyao (district rural avancé) ;
- un site rural en développement : le Longquan (district rural sous-développé) ;
- un site minoritaire : le Jingning (zone rurale pauvre habitée par un groupe ethnique minoritaire).

Tableau 8. Zhejiang : Composition de l'échantillon

	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone rurale industrielle <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale en développ. <i>Longquan</i>	Zone minoritaire <i>Jingning</i>
Nombre d'écoles*	10	10	8	7	6
Nombre de directeurs	10	10	8	2	2
Nombre de maîtres**	41	37	26	14	9
Nombre d'élèves (4 ^e année)	386	290	286	109	109
Nombre d'élèves (6 ^e année ou 5 ^e année éventuellement)	369	315	325	150	124
Nombre de parents interrogés	69	60	61	14	20

* Seulement 10 écoles de la zone urbaine, 10 écoles de la zone rurale industrielle et 4 écoles de la zone rurale avancée ont renvoyé leurs questionnaires.

** Entretien conduit comme activité consécutive à chaque questionnaire.

Les profils généraux de chacun de ces sites ont été étudiés. Un ou deux dirigeants responsables de l'enseignement ont été interrogés. Sur chaque site, toutes les écoles ont été étudiées dans le cadre de la

recherche. Il n'a pas toujours été possible de retenir dix écoles pour chaque site, car cela aurait parfois imposé d'inclure une troisième commune dans l'étude, ce qui n'était pas possible compte tenu des disparités existant entre communes. Les écoles, les chefs d'établissement, les maîtres de classe, les maîtres, les parents et les étudiants ont fait l'objet de l'étude. Le *Tableau 8* indique l'importance de l'échantillon sélectionné.

(iii) *Profil des zones*

- *Le site urbain : Hangzhou*

Hangzhou, capitale du Zhejiang, est une ville hautement urbanisée selon les normes chinoises. En dépit du fait que les deux secteurs choisis pour l'étude étaient essentiellement des zones résidentielles, l'industrie et le commerce locaux y fonctionnaient soit sous la forme d'entreprises collectives, soit sous celle d'initiatives individuelles. En 1989, le produit par habitant, qui s'élevait à 32.684 yuans, était entièrement d'origine industrielle. Hangzhou jouit pratiquement de tous les avantages offerts par les transports et la communication. Cette ville a également une longue tradition culturelle et possède un théâtre et de nombreuses bibliothèques.

Dans la province du Zhejiang, les écoles primaires fonctionnent à trois niveaux : *écoles centrales* ou *expérimentales*, *écoles complètes* et *écoles de village*. Les écoles primaires complètes possèdent toutes les classes, contrairement aux écoles de village. Par ailleurs, elles disposent de davantage de ressources que ces dernières et leurs installations sont régies selon des critères différents. Les écoles centrales ou expérimentales sont les rares établissements sélectionnés qui reçoivent des ressources supplémentaires par anticipation de l'excellence de leurs résultats. Dans la capitale provinciale de Hangzhou, toutes les écoles primaires sont des écoles complètes qui disposent en propre de facilités très étendues. Le taux d'inscription dans le premier cycle du secondaire comme dans le primaire avoisine les 100 pour cent.

- *Le site rural industriel : le Shaoxing*

Le Shaoxing est un district du nord du Zhejiang. Il est traversé par une voie ferrée et est aussi l'un des premiers ports qui ont été ouverts au commerce international. Comme dans d'autres régions de la

Chine, le développement économique y est étroitement dépendant du système de transports. Le chemin de fer est devenu vital pour la prospérité économique. En général, les régions qu'il dessert sont donc économiquement plus développées. Les deux communes voisines qui ont été choisies pour cette étude représentent des communautés rurales développées. L'une et l'autre ont une densité de population relativement élevée. Leurs activités économiques sont encore agricoles pour l'essentiel, mais les industries rurales représentent l'essentiel de la richesse produite.

Shuangmei, l'une des communes choisies, est un secteur rural dont l'activité industrielle rurale est substantielle. En 1989, si 35 pour cent seulement de la population active était impliquée dans des activités agricoles, 97 pour cent de la production totale provenait de cette industrie. Dans l'autre commune, Xingtang, les activités agricoles occupaient une proportion comparable (36 pour cent) de la population active. En 1989, la production annuelle totale était industrielle à 93 pour cent. Ce site rural industriel représente donc une zone rurale bien industrialisée. Le Shaoxing est par ailleurs un district culturellement riche.

Cette zone est également bien équipée en termes de transports et de communications. Pratiquement tous les villages disposent de l'accès au chemin de fer et au transport fluvial, et quelques-uns sont aussi desservis par des autobus publics. De même, tous les villages possèdent un service postal et téléphonique, ainsi que la radio. Il peut être intéressant de remarquer ici que, dans l'ensemble, les services de transports et de communications de tous les sites sont relativement bien établis, selon les normes des pays en développement. Le réseau de communications, y compris les services postaux, téléphoniques et de radiodiffusion, a été l'une des réalisations les plus remarquables de la République populaire dans ses premières années.

En ce qui concerne l'offre d'enseignement dans le district, il existait de nombreuses écoles primaires complètes, dans lesquelles le taux d'inscription approchait les 100 pour cent. Si le taux d'inscription dans les écoles secondaires du premier cycle était également très impressionnant, le taux de promotion de 35 pour cent pour le passage du premier au deuxième cycle du secondaire était nettement plus bas que dans la zone urbaine, où il approchait les 100 pour cent. En termes de niveau d'instruction, les personnes qui ont suivi une scolarité dans le deuxième cycle du secondaire sont trois fois plus nombreuses à Xingtang qu'à Shuangmei.

- *Le site rural avancé : Yuyao*

Yuyao est une *ville* qui est virtuellement un district⁵. Elle est située dans la région nord-ouest de la province. Il s'agit, ici encore, d'une région dont la forte densité de population reflète le développement économique. Une voie ferrée la traverse. Cependant, une partie importante de Yuyao est montagneuse et les disparités à l'intérieur du district sont donc très significatives. Deux communes, Shuanghe et Dalan, ont été sélectionnées pour l'étude. Toutes deux représentent des zones rurales plutôt moins développées dans une partie assez riche du pays. Leur niveau de revenus relativement favorable est dû au secteur industriel, restreint mais important. Shuanghe, dont 44 pour cent du territoire est montagneux, est plus développée que Dalan, qui est entièrement montagneuse.

Environ la moitié de la population active de Shuanghe est engagée dans des activités agricoles. En 1989, 65 pour cent de la production totale était industrielle. À Dalan, l'autre commune retenue pour cette étude, 81 pour cent de la population active travaillait dans l'agriculture. En 1989, un peu plus de la moitié de la production totale était industrielle. Ce site rural avancé est essentiellement rural, avec un degré substantiel d'industrialisation. Cependant, les conditions sont moins favorables sur le plan des transports et des communications. Shuanghe est située près d'une ligne ferroviaire, alors que les zones montagneuses du Sud-Est souffrent de problèmes de transports. De plus, il n'existe d'accès direct aux transports fluviaux ni à Shuanghe, ni à Dalan. Le district de Yuyao est donc défavorisé sur ce plan. Cependant, comme on l'a mentionné ci-dessus, le réseau de communications est considérablement développé au Zhejiang et tous les villages possèdent un service postal ; tous pourtant ne sont pas reliés au réseau téléphonique.

Bien que les écoles primaires complètes existent dans la zone rurale avancée, elles sont complétées par des écoles de village qui disposent de moins de ressources et sont donc moins bien équipées. Ce

5. Ces villes sont souvent connues sous l'appellation de villes au niveau du district. Le terme de *ville* sert en fait à déterminer le développement d'un lieu. Il existe des *villes* nationales, qui sont souvent appelées zones municipales: Beijing, Shanghai et Tianjin. Il existe aussi des villes au niveau provincial, telles que Hangzhou (mentionnée dans cette étude). Il en existe enfin aux niveaux de la préfecture et du district. L'attribution du titre de *ville* n'est l'objet d'aucune stipulation officielle : elle est généralement laissée à la discrétion de l'autorité provinciale.

schéma illustre la répartition des ressources entre les zones, qui engendre inévitablement des disparités. En d'autres termes, plus une localité est pauvre, moins ses écoles reçoivent d'aide du gouvernement. Néanmoins, le taux d'inscription dans l'enseignement primaire est tout à fait remarquable et, en matière de niveau scolaire, cette zone fait nettement mieux que d'autres zones rurales, même si ses performances économiques ne la classent pas nécessairement parmi les meilleures. Cette situation peut expliquer les remarquables résultats obtenus par certains élèves de cette zone dans les épreuves organisées au cours de cette étude. De plus, elle indique aussi que le niveau scolaire n'est pas lié de manière stricte au statut économique.

- *Le site rural en développement : le Longquan*

Le Longquan est situé près de la frontière sud du Zhejiang. Il figure parmi les districts les moins développés de la province. Deux communes ont été choisies : Baoyun et Fengming. Dans ces deux communes, seul un pourcentage insignifiant (1 pour cent ou moins) de la population active participe aux activités industrielles. Cependant, étant donné la faible productivité de l'agriculture, la production industrielle n'en représente pas moins un pourcentage substantiel de la production totale des communes considérées.

Par contraste avec les deux sites décrits ci-dessus, le secteur industriel de ce site rural en développement doit encore se développer. Dans la commune de Baoyun, 200 personnes seulement étaient employées dans l'industrie rurale à l'époque de cette étude. La production industrielle représentait environ 30 pour cent de la production totale de la commune. À Fengming, 86 pour cent de la population active participait à une activité agricole. La production industrielle ne représentait en 1989 que 22 pour cent de la production totale de la commune.

Cette zone connaît des difficultés en matière de transports. Il a fallu à l'équipe chargée de la recherche une journée entière pour se déplacer du site urbain jusqu'à la préfecture, et trois heures de plus pour atteindre le chef-lieu de district. Aucune des deux communes choisies pour cette étude n'avait accès au transport par rail ou par voie d'eau, et les autobus publics desservaient moins de la moitié des villages. Ceux-ci disposaient tous de services postaux, mais moins de la moitié d'entre eux étaient raccordés au réseau téléphonique. Cependant, l'existence de bibliothèques et de théâtres suggérait que cette zone était culturellement développée.

Dans l'une des communes retenues, Fengming, il n'existait qu'une seule école complète, accompagnée d'un groupe d'écoles de village, alors que l'on trouvait 10 écoles complètes à Baoyun. Le taux d'inscription dans l'enseignement primaire était très élevé, de même que le taux de promotion de l'école primaire complète à l'école secondaire du premier cycle ; cependant, le taux de promotion du premier au deuxième cycle de l'enseignement supérieur (12 pour cent) était le plus bas de l'ensemble des sites.

- *Le site minoritaire : le Jingning*

Le Jingning est un district autonome dans lequel est appliquée une politique de minorités. Les *She* constituent la principale minorité ethnique vivant au Jingning. La présente étude a été menée dans deux communes : Shawan et Waishe, à proximité immédiate l'une de l'autre. Le Jingning est essentiellement un district de montagne, où l'altitude dépasse souvent les 1.000 mètres, ce qui peut expliquer les difficultés économiques générales qu'il connaît. L'agriculture est la première activité économique, et les transports et les services de base les principales activités non agricoles.

À l'époque de cette étude, 87 pour cent de la population active participait aux activités agricoles, et 88 pour cent de la production totale était d'origine agricole. À l'exception d'une industrie à très petite échelle, les activités non agricoles étaient pour l'essentiel liées aux transports et aux services de base. Le revenu net annuel des paysans, qui était de 255 yuans par habitant, se situait en dessous du seuil national de pauvreté (300 yuans).

En ce qui concerne les transports et les communications, le seul moyen de contact des communes avec le reste du pays résidait dans les autobus publics, qui ne desservaient que deux des six villages. Il existait un seul bureau de poste et aucun service téléphonique. De plus, les équipements culturels étaient également très limités, puisqu'on ne trouvait qu'une seule bibliothèque.

Comme la zone rurale en développement, le Jingning ne possédait qu'une seule école primaire complète et de nombreuses écoles de village. Le taux d'inscription dans les écoles primaires approchait les 100 pour cent, mais le taux de promotion de l'école primaire de village à l'école secondaire du premier cycle était très bas. Même si le taux d'inscription dans les écoles secondaires du premier cycle était également très bas, le taux de promotion du premier au deuxième cycle du secondaire était plus élevé que celui du site rural en développement.

Cette zone n'ayant pas une forte densité de population, il n'est pas surprenant que l'on y trouve de très nombreux villages naturels. Chacun de ces villages naturels devrait avoir une école ou un site d'enseignement, car il est souvent difficile de se déplacer d'un village à l'autre⁶. Cependant, ces écoles ou sites d'enseignement sont, pour des raisons compréhensibles, d'échelle réduite et d'une efficacité médiocre en termes économiques. C'est malheureusement dans ces mêmes zones, très exactement, que la productivité économique est faible et les ressources limitées. Ce sont donc les localités les plus pauvres qui se trouvent en face des options les moins efficaces.

* * *

Ces profils de zone dans les quatre pays étudiés vont servir de support à l'analyse comparative menée dans le cadre de ce projet, qui implique la mise en relation du fonctionnement des écoles primaires et de leurs résultats, en faisant intervenir le contexte local dans lequel fonctionnent ces écoles. Les principaux résultats de cette analyse seront présentés dans les chapitres suivants.

6. Les villages naturels sont des zones de peuplement rurales de très petite dimension et de très faible densité de population.

Deuxième partie

Analyse du fonctionnement des écoles

Chapitre 1

Les élèves, les parents et l'école

La planification de l'éducation tient généralement très peu compte des besoins inhérents à la demande d'éducation, surtout au niveau de l'éducation de base. Le diagnostic type comporte une bonne analyse de la couverture du système éducatif, ainsi que certaines informations sur les ressources financières, sur la qualité du service offert et, plus rarement, sur les résultats. Cependant, divers aspects de la demande – à savoir les conditions de vie des élèves, les attentes des parents à propos de l'école, les raisons pour lesquelles les enfants ne vont pas à l'école ou abandonnent leurs études, etc. – y sont rarement abordés, même si l'on reconnaît de plus en plus que l'interaction entre l'école et son environnement n'est pas toujours harmonieuse. En fait, le concept de l'école que l'on retrouve dans la plupart des plans et des programmes est fondé sur un certain nombre d'hypothèses implicites concernant la demande : on admet que les élèves sont motivés pour venir à l'école, qu'ils sont soutenus et encouragés par leurs parents, qu'ils sont disponibles pour une fréquentation scolaire régulière, qu'ils sont en bonne santé, que le programme qui leur est offert les intéresse, etc.

Bien qu'on sache que beaucoup de ces hypothèses ne se confirment pas dans la réalité, on effectue peu d'études et de recherches pour en savoir plus et pour fournir une meilleure base d'information aux décideurs. En partant de ce constat, nous avons, dans le cadre de ce projet, collecté des informations auprès d'un échantillon limité de parents d'élèves en Guinée, au Madhya Pradesh (Inde), au Puebla (Mexique) et au Zhejiang (Chine). Par ailleurs, un petit nombre d'informations ont également été collectées directement auprès des élèves dans les quatre pays (Guinée, Inde, Mexique et Chine). Toutes ces données restent certes limitées et fragmentaires. Elles permettent néanmoins de comprendre un peu mieux certains aspects de la demande éducative et nous amènent à remettre en cause quelques-unes des hypothèses classiques concernant son interaction avec l'offre scolaire.

I. Les conditions de vie des élèves

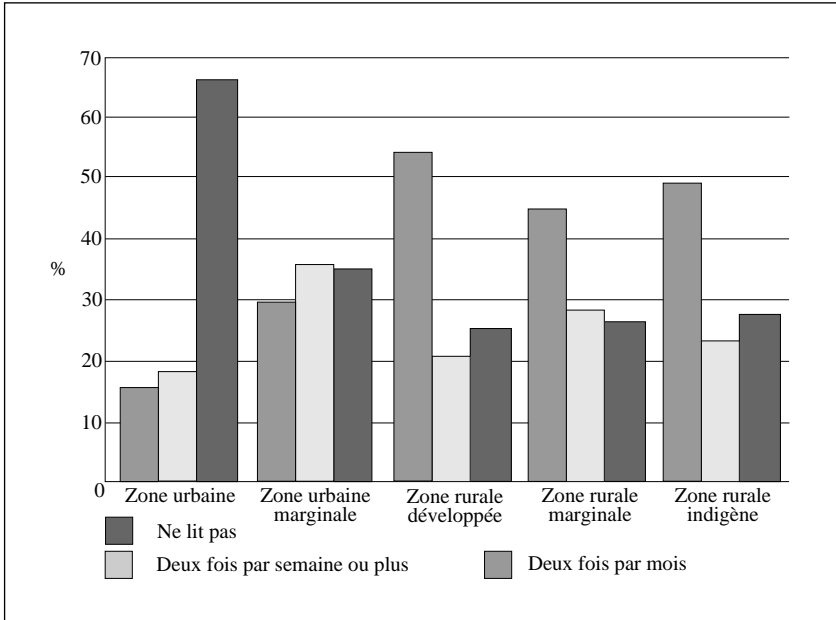
Il existe dans les conditions de vie un clivage connu entre les zones urbaines et les zones rurales. L'exiguïté et la précarité des logements, le manque d'équipements essentiels à la maison, l'absence d'accès à certains services de base, tels que l'eau et l'électricité, et bien d'autres problèmes matériels empêchent les enfants des zones rurales (et souvent aussi ceux des zones urbaines marginales) de bénéficier pleinement de l'enseignement qui leur est offert. Dans la zone indigène du Puebla, par exemple, la moitié des élèves vivent avec toute leur famille dans une seule pièce ; seulement un tiers des foyers visités ont accès à l'électricité, et la moitié seulement disposent d'un poste de radio. Au Zhejiang, la moitié de l'ensemble des élèves du secteur urbain disposent d'une chambre personnelle, alors qu'un ou deux élèves seulement sur cinq ont ce privilège dans les zones rurales. Une grande majorité des enfants vivent encore dans des maisons aux murs de terre dans les zones rurales les moins développées du Zhejiang. Dans les régions plus développées, les maisons en brique ou en béton sont la norme. Dans les zones rurales de Guinée et du Madhya Pradesh, la situation est semblable à celle du Puebla ou du Zhejiang, voire pire. Mais ces difficultés matérielles de la vie quotidienne ne sont pas le seul obstacle à une scolarisation normale. Ce qui est tout aussi préoccupant – sinon plus – est que les enfants des zones rurales ne disposent que d'un accès très limité au monde de la communication écrite en dehors de l'école.

(i) L'accès à la communication écrite

Au Puebla, l'accès à des matériels de lecture autres que les manuels scolaires est négligeable et les occasions pour les enfants de pratiquer ou de voir pratiquer la lecture et l'écriture en famille sont très réduites. Entre 50 et 65 pour cent des parents interrogés dans les trois zones rurales ont déclaré avoir moins de 10 livres à la maison. La situation dans la zone urbaine marginale est identique. Par contre, dans la zone urbaine privilégiée, seulement 25 pour cent des parents interrogés ont donné la même réponse.

Interrogées sur leurs habitudes de lecture, plus de 60 pour cent des personnes interviewées dans cette même zone urbaine (des mères dans la plupart des cas, surtout en ville) ont répondu qu'elles lisaient au moins deux fois par semaine, alors que le pourcentage correspondant était de 35 pour cent seulement dans la zone urbaine marginale et d'environ

25 pour cent dans les trois zones rurales (voir *Graphique I.1*). Même si les fréquences sont approximatives, les chiffres sont éloquentes et les contrastes entre zones saisissants.



Graphique I.1. Puebla – Répartition des parents interrogés selon la fréquence de la lecture

En analysant le type de lectures des personnes interrogées, on constate que dans les zones rurales et dans la zone urbaine marginale, les lectures les plus fréquentes sont les livres scolaires et d'autres livres pour enfants, avant les revues et les « comics », très populaires en Amérique latine, puis les journaux. Par contre, dans la zone urbaine, ce sont les journaux qui viennent en premier, mais les livres scolaires restent importants (voir *Tableau I.1*). Dans les zones rurales, les parents qui disent lire (une faible minorité) parlent donc surtout des lectures qu'ils font en liaison avec le travail scolaire de leurs enfants. Les autres lectures y sont rares.

Les données relatives aux habitudes de lecture au Zhejiang composent un tableau très différent. Elles indiquent qu'une large majorité des étudiants (près de 90 pour cent), dans quelque zone que ce soit, ont des lectures ne relevant pas des programmes d'enseignement.

Un peu partout en Chine, il existe en fait des journaux scolaires à différents niveaux du système éducatif et les élèves collaborent à ces publications. Etant donné l'importance du nombre de leurs lecteurs, elles sont probablement plus viables en Chine que dans tout autre pays au monde. En outre, la rédaction et la fabrication de ces journaux sont confiées à des équipes spéciales dans un grand nombre de provinces.

Tableau I.1 Puebla : Répartition des parents interrogés selon leur type de lectures (compte tenu des réponses multiples)

Type de lecture	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtaca-maxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Livres scolaires	22,10	44,50	35,60	36,50	42,60
Livres pour enfants	1,80	1,10	3,40	3,20	3,70
Revue, « Comics »	27,40	21,10	32,20	33,30	27,80
Journaux	36,30	23,30	16,90	20,60	20,40
Encyclopédies, dictionnaires	2,70	–	1,70	–	–
Livres religieux	9,70	10,00	10,20	6,40	5,50

En ce qui concerne les sujets sur lesquels porte la lecture extrascolaire, il existe une différence notable selon les zones. Les histoires de guerre, les *wu-xia*¹ et les romans à suspense font l'objet d'une préférence dans les zones rurales ; la science-fiction bénéficie de la faveur des lecteurs en milieu urbain (voir *Tableau I.2*).

Cependant, les données concernant cette variable ne sont pas exactement les mêmes pour les autres pays ; l'information collectée auprès des élèves du Madhya Pradesh révèle une situation semblable à celle du Puebla. Les livres autres que les manuels scolaires sont très rares dans les familles des trois zones rurales (entre 4 et 12 pour cent des

1. Il s'agit de romans mettant en scène des chevaliers ou des personnages à la Robin des Bois, et qui comportent souvent des descriptions vivantes et élaborées de la pratique des arts martiaux.

enfants déclarent qu'il y a plus de 10 livres à la maison), et les journaux et périodiques encore plus rares (entre 1 et 7 pour cent). Par contre, ces deux types de publications sont relativement répandus dans les deux zones urbaines : environ un tiers des enfants déclarent qu'il y a chez eux plus de 10 livres, et la moitié qu'on y trouve des journaux ou périodiques. Le seul indicateur que nous avons pour la Guinée montre que la situation y est aussi dramatique : le pourcentage des parents qui déclarent avoir plus de 10 livres à la maison varie de 6 à 20 pour cent dans les zones rurales et n'est que de 35 pour cent dans les deux zones urbaines.

Bien entendu, le peu de contacts qu'a l'enfant avec le monde de l'écrit en dehors de l'école n'est pas seulement dû à la rareté des publications disponibles dans les foyers, mais aussi au faible niveau d'éducation des parents.

Tableau I.2. Zhejiang : Répartition des secteurs de lecture préférés des élèves en dehors de l'école (compte tenu des réponses multiples) (questionnaire destiné aux élèves)

Secteur de lecture	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone industrielle <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale en dév. <i>longquan</i>	Zone de minorité <i>Jingning</i>
Vulgarisation scientifique	12,70	13,30	8,20	9,70	4,80
Science-fiction	40,80	12,90	12,20	5,80	4,40
Histoires de guerre	6,80	22,30	31,60	29,60	33,90
<i>Wu-xia</i>	6,60	26,50	17,60	13,90	19,40
Romans sentimentaux	0,60	0,20	0,30	1,40	1,70
Romans à suspense	10,60	14,40	16,50	15,70	19,70
Sport	3,20	2,80	2,40	5,90	4,80
Revue de cinéma	3,30	1,30	3,80	3,70	3,00
Romans classiques	14,90	6,30	6,90	13,80	8,30

(ii) *Le niveau d'éducation des parents*

On considère souvent que, par rapport à la scolarisation des enfants, le niveau d'éducation des parents – et notamment de la mère – revêt une importance primordiale². Dans les zones rurales du Puebla, entre 30 et 40 pour cent des mères des familles interrogées ne sont jamais allées à l'école et entre 40 et 50 pour cent ont fait des études primaires incomplètes. Dans le cas des zones rurales du Madhya Pradesh, le pourcentage des mères qui n'ont jamais fréquenté l'école primaire varie de 80 à 90 pour cent, et en Guinée de 80 à 100 pour cent. Les données concernant le Zhejiang ont montré que les disparités entre les régions et entre les pères et les mères y sont également considérables. Moins de 10 pour cent des parents établis dans les zones urbaines de cet échantillon sont analphabètes ou ont fréquenté l'école mais n'ont pas achevé leurs études primaires. Dans les régions rurales, cependant, il en va de même pour 60 pour cent des pères et 60 à 80 pour cent des mères.

Dans de nombreux pays, la différence existant entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement rend plus difficile, pour les parents, l'aide qu'ils apportent à leurs enfants dans leurs devoirs scolaires. À la difficulté de ne pouvoir lire et écrire s'ajoute celle de ne pouvoir communiquer avec l'enfant dans la langue utilisée à l'école. Ce problème creuse davantage encore le fossé entre zones urbaines et rurales. Ainsi, dans les zones rurales de la Guinée, le pourcentage des mères sachant lire et écrire le français – qui est la langue utilisée pour l'enseignement – varie de 0 à 10 pour cent, alors qu'il est de 25 pour cent dans le secteur urbain de Kankan et de 30 pour cent à Conakry. Signalons que si ce problème se pose avec une acuité particulière en Guinée, il n'est pas absent pour autant dans le Puebla, le Madhya Pradesh ou le Zhejiang, étant donné la présence de groupes de population indigènes dans ces trois secteurs. À cela s'ajoute, au Madhya Pradesh, le fait que, dans certaines régions, le hindi enseigné à l'école est différent de celui qui est parlé à la maison. Il en va de même dans la province du Zhejiang, où l'on parle un dialecte qui est différent de la langue nationale normalement utilisée dans les écoles.

2. De nombreuses études ont été consacrées aux rapports entre l'éducation des parents et celle des enfants. Une vue d'ensemble de témoignages récents est donnée par Marjoribanks (1994) et Alvarez et Iriarte (1991). Une information plus spécifique peut être trouvée, entre autres, dans : Chernichovsky (1985), Patrinos et Psacharopoulos (1995), Varnava-Skoura (1992) et Ilon et Moock (1991). Pour un examen approfondi du rôle des mères, voir King, E., et Hill, A., dir. (1991).

Dans de tels contextes, l'appui que peuvent donner les parents à leurs enfants pour le travail scolaire est forcément très limité. Un exemple intéressant concerne les devoirs à la maison.

(iii) *L'aide pour effectuer les devoirs scolaires*

Presque tous les maîtres, dans tous les pays étudiés, donnent des devoirs à faire à la maison, aussi bien dans les zones rurales que dans les zones urbaines, et ils comptent implicitement sur les parents pour contrôler, sinon pour aider, les enfants dans ce travail³.

Au Puebla, presque tous les parents interrogés, dans toutes les zones, affirment que l'enfant ramène effectivement des devoirs à la maison. Le *Tableau I.3* ci-dessous donne une idée de l'aide que les enfants reçoivent réellement pour les faire.

Tableau I.3. Puebla : Répartition des enfants selon l'aide qu'ils reçoivent pour faire leurs devoirs à la maison (questionnaire destiné aux parents)

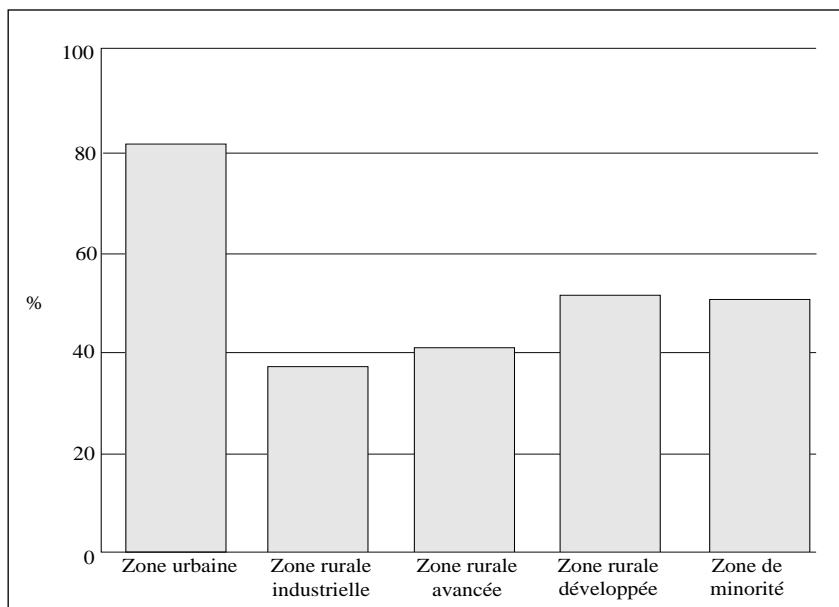
Aide reçue par l'enfant	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtaca-maxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Personne	31,90	38,70	45,30	54,30	52,60
Mère	44,20	16,90	17,90	8,60	11,20
Père	6,70	12,50	10,20	19,00	10,10
Frères ou sœurs	11,60	26,20	20,50	14,60	17,00
Autres	5,60	5,70	6,10	3,50	9,10

On peut remarquer que la moitié des enfants des zones rurales ne reçoit aucune aide, contre à peu près un tiers dans les zones urbaines. Dans la zone urbaine privilégiée, c'est surtout la mère qui aide l'enfant, alors que son rôle est très limité dans les zones rurales et dans la zone urbaine marginale du fait que, comme nous l'avons vu, une forte proportion de mères n'ont pas été à l'école. Dans ces zones, ce sont plus souvent les frères et sœurs et, dans une moindre mesure, le père qui fournissent un appui.

3. Voir *Chapitre V*.

Les mêmes tendances se confirment encore une fois en Guinée et au Madhya Pradesh, si ce n'est que, dans ces deux cas, les enfants qui ne reçoivent aucune aide sont plus nombreux – entre 50 et 70 pour cent – dans les zones rurales. Il faut ajouter que dans ces deux pays le pourcentage d'enfants qui n'ont jamais de devoirs à faire à la maison est également plus important : à peu près 30 pour cent dans les zones rurales de Guinée et 20 pour cent dans les zones rurales du Madhya Pradesh.

Au Zhejiang, la question de savoir qui aide les enfants à faire leurs devoirs n'a pas été posée. Cependant, on a collecté quelques informations relatives au temps consacré au travail scolaire à la maison. La quasi-totalité des élèves consacrent quotidiennement un peu de leur temps à ce travail, ce qui n'a rien d'étonnant dans le contexte chinois où le travail scolaire à la maison fait partie du mode de vie des élèves. Il existe peu de différences entre les élèves en milieu rural ou urbain. On relève cependant une certaine différence en ce qui concerne un facteur qui est de nature à favoriser la réussite du travail scolaire à la maison : l'existence d'un bureau réservé à cette activité. En milieu urbain, quatre élèves sur cinq disposent de cette facilité, contre moins de la moitié des élèves des zones rurales (voir *Graphique I.2*).



Graphique I.2. Zhejiang : Pourcentage d'élèves qui disposent chez eux d'un bureau (questionnaire destiné aux élèves)

(iv) *Le travail des enfants*

Deux autres facteurs liés aux conditions de vie des enfants méritent d'être pris en considération dans une analyse des rapports entre l'école et les familles. Il s'agit du travail non scolaire que les enfants ont souvent à faire à la maison ou à l'extérieur, et de leur état de santé. Comme nous le verrons plus loin, ces deux facteurs sont le plus souvent invoqués, aussi bien par les parents que par les maîtres, pour expliquer l'irrégularité de la fréquentation scolaire. Mais leurs conséquences vont bien au-delà. Un enfant qui n'est pas en bonne santé et/ou qui est mobilisé pour assurer la vie (quand ce n'est pas la survie) de sa famille ne peut tirer le même bénéfice de l'école que celui qui ne souffre pas de ces handicaps. Il obtiendra probablement de moins bons résultats et finira par abandonner plus vite ses études.

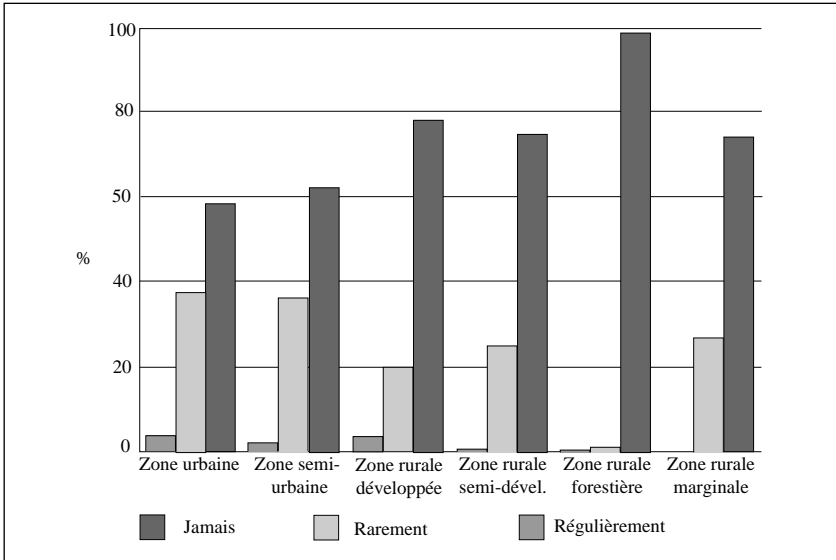
En tous les cas, force est de constater que dans les trois pays où nous avons pu collecter quelques données à ce sujet, le travail des enfants est très répandu⁴. En Guinée, plus de la moitié des enfants, dans toutes les zones, déclarent aider régulièrement aux travaux dans la maison ou aux champs. Les pourcentages sont plus élevés dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Cependant, même à Conakry, plus de la moitié des enfants sont concernés (voir *Graphique I.3*).

Une analyse plus détaillée ne montre pas de différences nettes entre garçons et filles, sauf dans les villes, où les filles sont un peu plus concernées.

Au Puebla, les résultats de l'enquête auprès des parents montrent que là aussi les enfants ont de multiples responsabilités à la maison en plus du travail scolaire. Le *Tableau I.4* indique les pourcentages de parents qui déclarent que leur enfant est régulièrement, sinon très régulièrement, mobilisé pour faire certaines tâches. On peut noter que les menus travaux pour entretenir la maison et pour faire les commissions sont la règle dans toutes les zones. La garde des petits frères et soeurs montre déjà une nette différence entre la zone urbaine privilégiée et toutes les autres. Mais c'est surtout lorsqu'il s'agit du travail dans les champs ou des soins à donner aux animaux que la corrélation avec le degré de développement de

4. Cette réalité est confirmée par les conclusions d'une étude récente (Cammish, N.K., 1993), concernant six pays : Bangladesh, Cameroun, Inde, Jamaïque, Sierra Leone et Vanuatu. Le pourcentage des enfants qui doivent parfois manquer l'école pour travailler à la maison varie entre 23 pour cent au Vanuatu et 92 pour cent au Bangladesh rural. Dans tous les pays, les enfants qui manquent l'école pour travailler chez eux sont plus nombreux en milieu rural qu'en milieu urbain.

la zone devient systématique. Les enfants des zones les moins développées, qui bénéficient des conditions d'enseignement les moins favorables, sont également les plus sollicités pour les travaux non scolaires. La situation est particulièrement discriminatoire pour les enfants de la zone rurale marginale et de la zone indigène.



Graphique I.3. Guinée : Répartition des enfants selon la fréquence de l'aide qu'ils apportent aux travaux domestiques (questionnaire destiné aux enfants)

Tableau I.4. Puebla : Pourcentage des parents qui déclarent que leur enfant effectue régulièrement différents types de travaux domestiques ou autres

Type de travail	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Entretenir la maison	72,00	70,10	73,00	68,20	75,00
Faire des commissions	67,10	83,40	70,30	71,00	82,20
Garder frères et sœurs	29,10	46,50	44,70	43,50	52,00
Travailler aux champs	2,80	26,60	29,10	48,50	50,90
S'occuper des animaux	12,40	38,50	50,40	65,90	71,10
Autres	3,40	6,30	4,90	5,80	4,80

Au Zhejiang, deux questions ont été posées : l'une concernant le travail non scolaire à la maison, l'autre les activités de production. Dans toutes les zones, seule une petite minorité (entre 6 et 10 pour cent) n'est jamais impliquée dans le travail domestique, mais environ la moitié des élèves sont incapables de préciser la durée du temps qu'ils y consacrent régulièrement. Parmi ceux qui peuvent apporter cette précision, la plupart consacrent moins d'une heure par jour à ce travail.

En ce qui concerne la participation aux activités de production, le contraste entre les zones urbaines et rurales est frappant. Comme l'indique le *Tableau I.5*, la plupart des élèves de la zone urbaine ne participent jamais à ce type de travail, alors qu'une large majorité y est impliquée dans toutes les zones rurales. Ici encore, la plupart des élèves interrogés n'ont pu déterminer la durée du temps qu'ils consacrent au travail de production. Le tableau indique également qu'il y a moins d'élèves impliqués dans un travail de production dans la zone rurale en développement et dans la zone minoritaire que dans les zones rurales industrielle et avancée.

Tableau I.5. Zhejiang : Pourcentage des élèves impliqués dans un travail de production

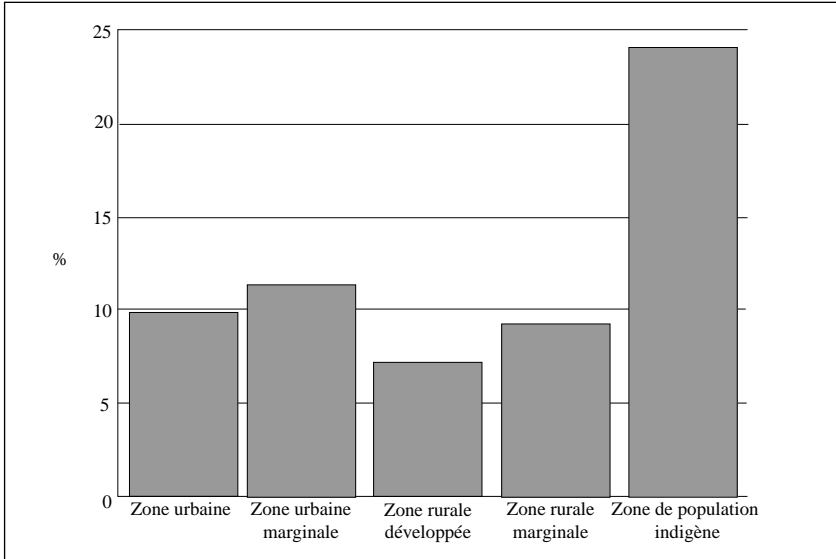
	Zone urbaine	Zone rurale industrielle	Zone rurale avancée	Zone rurale en dévelop.	Zone de minorité
Durée du travail de production	<i>Hangzhou</i>	<i>Shaoxing</i>	<i>Yuyao</i>	<i>longquan</i>	<i>Jingning</i>
> 2 heures	0,30	2,00	2,90	0,80	4,30
1 < × < 2	0,30	3,30	5,60	4,20	4,70
0,5 < × < 1	1,90	5,30	4,90	13,50	8,60
< 0,5	2,90	6,10	7,50	3,50	9,40
Variable	2,90	73,60	61,50	51,70	46,40
Jamais de travail	90,70	9,40	17,30	25,90	26,20

(v) *L'état de santé*

En ce qui concerne la maladie, et plus généralement l'état de santé des élèves, nous disposons de quelques données pour le Puebla⁵. À la question : « Votre enfant a-t-il dû s'absenter pour de longues périodes de l'école pour raisons de santé ? », on obtient les réponses présentées dans le *Graphique I.4*. Comme on peut le remarquer, les réponses affirmatives varient assez peu d'une zone à une autre, sauf pour la zone indigène, qui connaît le plus de problèmes de santé. C'est en effet dans cette zone que la vaccination des enfants est la plus irrégulière (seulement 65 pour cent des enfants dans les familles interrogées y ont reçu tous les vaccins habituels, contre 93 pour cent en zone urbaine), que la nourriture est la moins équilibrée, et que le pourcentage d'enfants qui prennent seulement deux repas par jour est le plus élevé (43 pour cent contre 10 pour cent dans la zone urbaine), de même que le pourcentage des enfants qui n'avaient pas pris de repas avant d'aller à l'école le jour de l'enquête (17 pour cent contre 12 pour cent en zone urbaine). C'est également la zone où les maladies d'origine gastro- intestinale sont le plus souvent citées par les parents pour expliquer les absences scolaires de leurs enfants (25 pour cent des réponses,

5. Pour une information plus détaillée sur les rapports entre la santé et l'éducation, on pourra se référer à Levinger (1996) et à Nkinyangi et Van Der Vynckt (1995).

contre 2 pour cent en zone urbaine), en plus des maladies des voies respiratoires, qui semblent les plus fréquentes dans toutes les zones.



Graphique I.4. Puebla : Pourcentage de parents déclarant que leur enfant a dû s'absenter de l'école pendant des périodes relativement longues pour des raisons de santé

II. L'opinion des parents concernant l'école et les maîtres

Que pensent les parents de l'école ? Que pensent-ils des maîtres ? Quels contacts ont-ils avec eux ? Nous avons abordé ces questions sous deux angles différents : celui des parents d'abord, puis celui des maîtres⁶. En posant un certain nombre de questions communes et d'autres différentes à ces deux groupes, nous avons essayé de comprendre un peu mieux quelles sont les relations entre ces deux acteurs qui jouent un rôle clef dans la scolarisation des enfants. Cette exploration concerne surtout la Guinée et le Mexique, puisqu'il n'y a pas eu d'enquête auprès des parents en Inde. Au Zhejiang, quelques questions ont été posées sur ce sujet, mais seulement à des responsables locaux et à quelques parents.

6. Une analyse détaillée de certaines de ces questions est présentée dans le *Chapitre IV*.

Ce qui frappe d'emblée en Guinée, c'est que l'opinion des parents – ou du moins des parents dont les enfants sont scolarisés – sur l'école et les maîtres est bonne ou même très bonne dans toutes les zones. Ni le maître ni l'école ne sont mis en cause. Au contraire, comme le montre le *Tableau I.6*, plus de 90 pour cent des parents dans toutes les zones trouvent que l'école est meilleure ou bien meilleure que celle qu'ils ont connue il y a une dizaine d'années. En fait, leur enthousiasme est à la mesure de la situation chaotique dans laquelle se trouvait l'école primaire guinéenne à la fin du régime précédent, lorsque les langues nationales avaient été introduites comme langues d'enseignement sans préparation suffisante. En effet, interrogés sur les raisons qui expliquent leur appréciation, les parents ont répondu en masse que l'école leur semblait meilleure parce qu'on enseignait en français. Cette réponse a été donnée par 60 pour cent des parents en moyenne pour les six zones, avec des positions extrêmes de 78 pour cent dans la zone rurale de Kankan et 40 pour cent dans la zone de Labé (qui est celle où l'école coranique a le plus d'influence). Parmi les autres raisons fournies revient le plus souvent l'opinion que les enfants apprennent mieux depuis que l'école est à plein temps et que l'on a supprimé les activités politiques et les travaux de production scolaire.

Tableau I.6. Guinée : Répartition des parents selon leur opinion concernant la qualité de l'école actuelle par comparaison avec celle d'il y a 10 ans

Qualité de l'école actuelle	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marginale <i>Labé rural</i>
Bien meilleure	45,00	44,80	3,10	34,40	35,10	10,70
Meilleure	47,50	53,40	93,80	65,60	62,20	82,10
Identique	5,00	–	3,10	–	2,70	7,20
Moins bonne	2,50	1,70	–	–	–	–

Ce rejet de l'école d'avant 1984 et la nette préférence pour un modèle scolaire plus classique, dans lequel on enseigne en français, où les élèves peuvent redoubler, etc., sont largement partagés par les

maîtres, comme le montrent les réponses à deux questions précises concernant des modifications possibles que l'on pourrait apporter au système scolaire actuel. Ces questions concernent précisément l'enseignement des langues nationales en même temps que le français et la suppression des redoublements.

Le *Graphique 1.5* illustre bien la concordance de vues sur ces deux sujets entre maîtres et parents d'élèves.

Dans la plupart des zones, le refus massif, de l'introduction des langues nationales conjointement au français est très directement lié aux mauvais souvenirs laissés par la politique linguistique du régime précédent. Il serait donc dangereux de généraliser ce résultat à d'autres pays. Cependant, ce refus illustre clairement les effets désastreux que peut avoir une réforme imposée au niveau central, notamment si elle est médiocrement planifiée.

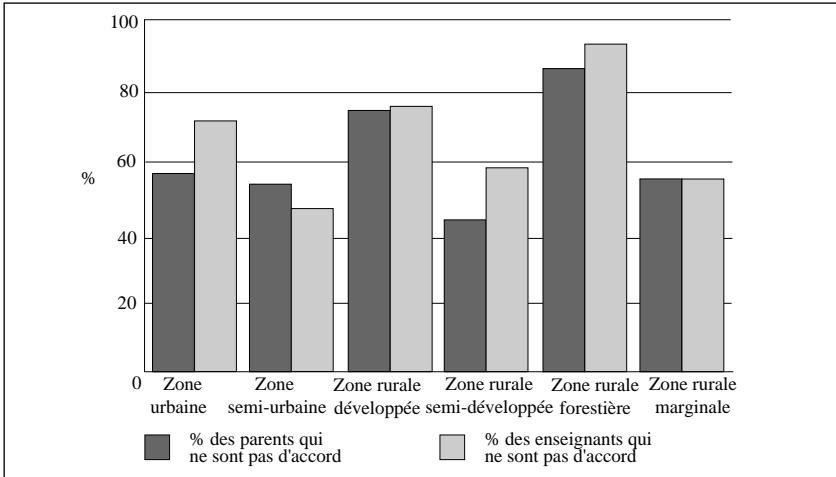
Quant aux redoublements, l'opinion des parents et des maîtres doit également être interprétée en fonction de la spécificité du contexte guinéen. D'une manière générale, les redoublants sont nombreux, même si, dans plusieurs écoles rurales, ils sont exclus à cause du système de recrutement et de fonctionnement particulier de ces écoles. Selon ce système, un maître est « attaché » à un groupe d'élèves et le suit jusqu'à la fin du cycle, après quoi on procède à un nouveau recrutement d'élèves de première année. Mais cette particularité ne semble pas rendre les parents ni les maîtres plus favorables à la promotion automatique. Malgré la littérature abondante qui plaide (pour des raisons économiques, psychosociales et pédagogiques) pour la suppression des redoublements⁷, l'opinion des parents et des maîtres guinéens peut se comprendre et est confirmée en partie par notre recherche. Comme nous le verrons plus loin, un redoublement au cours des premières années d'études n'a pas le même sens en Guinée que dans beaucoup d'autres pays. Il n'est pas cause d'abandon et semble avoir un effet positif sur l'apprentissage.

Cependant, la satisfaction des parents guinéens par rapport à l'école d'aujourd'hui n'est pas un simple rejet de l'école d'hier. À la question plus précise de savoir si le maître s'occupait bien de leurs enfants, les parents apportaient exactement le même niveau de réponses positives (plus de 90 pour cent en moyenne), sans différences significatives entre zones ni entre les parents dont les enfants étaient toujours à l'école et

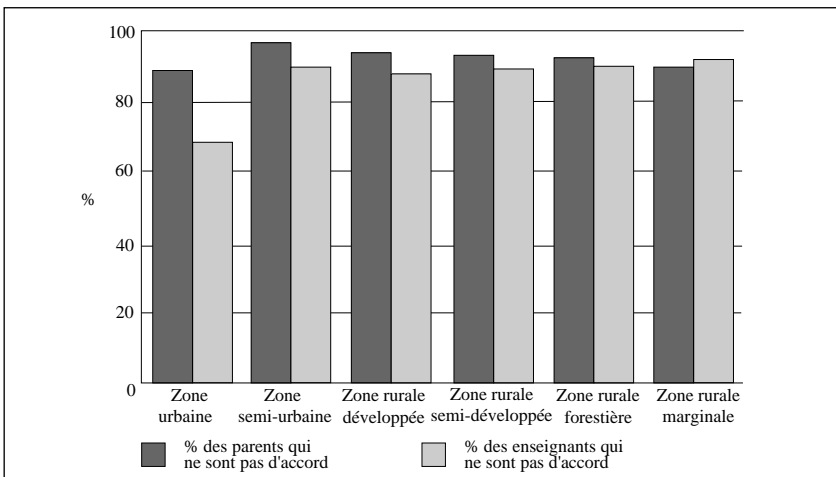
7. Une analyse approfondie des études relatives aux effets du redoublement sur les résultats scolaires peut être trouvée dans Holmes (1989). Voir aussi Schiefelbein et Wolff (1993) qui ont donné une vue d'ensemble de l'état de cette question en Amérique latine.

ceux dont les enfants avaient abandonné. De façon plus générale, tous les parents, à quelques exceptions près, trouvent que les maîtres font sérieusement leur travail et qu'ils encadrent bien leurs enfants. Une majorité d'entre eux (80 pour cent) considère aussi que les mêmes maîtres ne sont pas bien payés.

(a) Introduction des langues nationales



b) Suppression des redoublements



Graphique I.5. Guinée : Pourcentages des parents et des maîtres qui ne sont pas d'accord avec l'introduction des langues nationales et avec la suppression des redoublements

Et pourtant, il faut bien constater, par ailleurs, que les parents guinéens connaissent assez mal l'école et les maîtres de leurs enfants. En effet, comme le montre le *Tableau I.7*, entre 10 et 40 pour cent des parents interrogés, selon les zones, disent n'avoir jamais rencontré le maître de leur enfant, et ceux qui déclarent avoir eu des contacts fréquents ne constituent la majorité que dans une seule zone. En fait, des discussions plus approfondies avec les parents montrent que beaucoup de ces rencontres, surtout dans les zones rurales, se font en dehors de l'école et n'ont souvent rien à voir avec l'éducation des enfants. Nous aurons à revenir plus longuement sur ces rapports entre l'école et les parents d'élèves dans le *Chapitre IV* en utilisant les informations collectées auprès des maîtres. Il suffit ici de constater que ces contacts ne sont pas aussi étroits qu'on aurait pu le penser.

Tableau I.7. Guinée : Répartition des parents selon la fréquence de leurs contacts avec le maître

Fréquence des rencontres avec le maître	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marginale <i>Labé rural</i>
Jamais	12,80	21,70	21,80	18,70	39,50	10,70
Quelquefois	46,20	58,30	31,30	31,30	23,70	10,70
Souvent	41,00	20,00	46,90	50,00	36,80	78,60

Au Puebla, la situation est en partie semblable à celle de la Guinée, mais en partie seulement. Une fois de plus, l'opinion de nombreux parents sur l'école n'est pas critique. Les parents qui trouvent que l'école est mauvaise sont l'exception. Mais on est loin du niveau de satisfaction générale de la Guinée. Une bonne partie des parents considèrent que l'école est seulement acceptable. Par ailleurs, des contrastes marqués entre zones apparaissent. Les opinions favorables sont nettement plus fortes dans la zone urbaine privilégiée et dans la zone indigène, et plus faibles dans les zones marginales urbaine comme rurale (voir *Tableau I.8*). Les opinions concernant les maîtres suivent la même distribution que celles concernant l'école et l'on y retrouve en gros les mêmes contrastes entre zones.

Aux yeux des parents interrogés au Puebla, la qualité de l'école dépend avant tout de la qualité du maître. En effet, invités à dire ce qui leur plaît surtout dans l'école de leur fils ou de leur fille, une bonne partie des parents font référence au maître, à sa manière de préparer ses cours et d'enseigner. Cette catégorie de réponses vient loin devant toutes les autres (la qualité des infrastructures, la disponibilité d'équipements pédagogiques, etc.). À partir de ce constat, on peut mieux comprendre les différences entre zones. Comme nous le verrons plus loin, c'est dans la zone urbaine privilégiée du Puebla que l'on trouve les maîtres les plus expérimentés et les écoles les mieux organisées (y compris quelques écoles privées prestigieuses). Dans la zone indigène, les maîtres sont sans doute moins qualifiés, mais ils ont été recrutés localement, parlent la langue des populations locales et montrent davantage de motivation. Par contre, c'est dans les zones marginales urbaine et rurale que les maîtres expriment le moins de satisfaction, manifestent le plus grand désir de changer d'école, sinon de métier, et sont généralement le plus éloignés de la culture locale⁸.

Tableau I.8. Puebla : Répartition des parents selon leur opinion concernant la qualité de l'école de leur enfant

Qualité de l'école	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlan</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Très bonne	19,30	1,10	7,80	2,40	4,80
Bonne	53,40	40,50	55,00	46,30	68,00
Passable	26,70	57,80	35,70	49,60	26,20
Mauvaise	0,60	0,60	1,50	1,70	1,00

Quant aux contacts entre parents et enseignants, ils semblent plus fréquents au Puebla qu'en Guinée, encore que la proportion des parents qui déclarent n'avoir jamais ou rarement rencontré le maître « pour parler de leur enfant » reste importante : entre 40 pour cent dans la zone urbaine privilégiée et 70 pour cent dans la zone rurale marginale. Il est à noter que c'est dans la zone urbaine – où l'on trouve les parents les mieux instruits – que ces derniers dialoguent le plus souvent avec les enseignants à propos de l'éducation de leurs enfants.

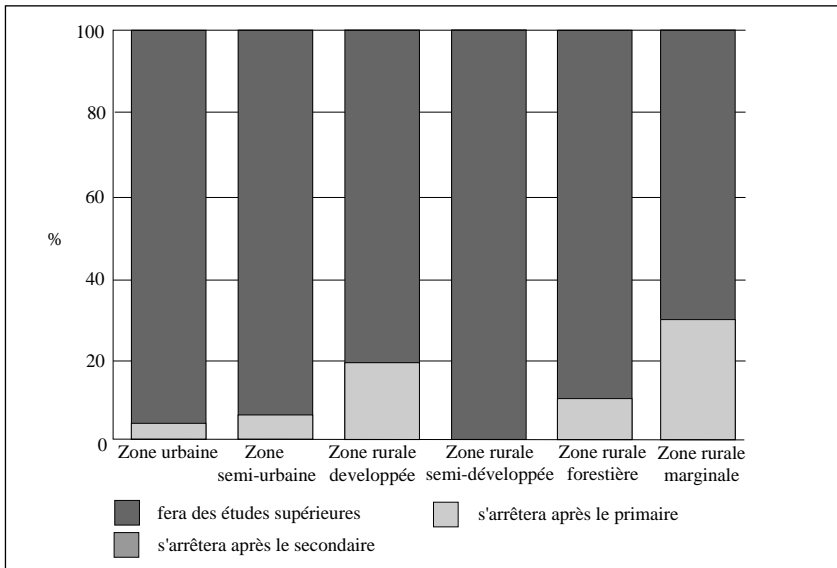
8. Voir les *Chapitres III et IV*.

Au Zhejiang, on a pu se faire une idée de la situation à partir de discussions thématiques de groupe avec les parents et de quelques entretiens limités avec des parents et des dirigeants locaux. Toutes ces données ont confirmé que l'éducation est hautement valorisée par les parents et que l'école et les maîtres jouissent d'une confiance générale, même s'il existe quelquefois, dans certaines zones, une opinion selon laquelle les maîtres actuels n'atteignent pas le niveau de ceux d'autrefois. La plupart des dirigeants ont estimé que leurs propres écoles se situaient au-dessus de la moyenne par rapport aux autres écoles du même secteur ou du même district urbain. En fait, la quasi-totalité de ces dirigeants étaient fiers de leurs propres écoles, et nombre d'entre eux attribuaient la réussite des écoles de leur localité à la bonne gestion des directeurs de ces établissements.

III. Les aspirations scolaires et professionnelles des parents pour leurs enfants

Ces aspirations ont été examinées en Guinée, au Zhejiang et au Puebla. Le contraste dans les résultats obtenus dans ces différents pays, qui se trouvent à des niveaux de développement socio-économique et de développement scolaire très inégaux, et qui possèdent des traditions culturelles et des systèmes politiques différents, est saisissant et instructif.

En Guinée, pays jeune où la scolarité reste très faible et le développement très limité et peu diversifié, les aspirations scolaires et professionnelles des parents dont les enfants ont réussi à franchir tous les obstacles des trois premières années d'études sont très élevées et orientées principalement vers le secteur tertiaire. Elles sont à peine moins élevées dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Comme le montre le *Graphique 1.6*, aucun des parents interrogés ne souhaite que son enfant s'arrête après l'enseignement primaire. Au contraire, les parents aspirent dans leur immense majorité à ce que leurs enfants fassent des études supérieures, même si les pourcentages sont légèrement moins élevés dans certaines zones rurales.



Graphique I.6. Guinée : Répartition des aspirations scolaires des parents pour les enfants inscrits en quatrième année d'études

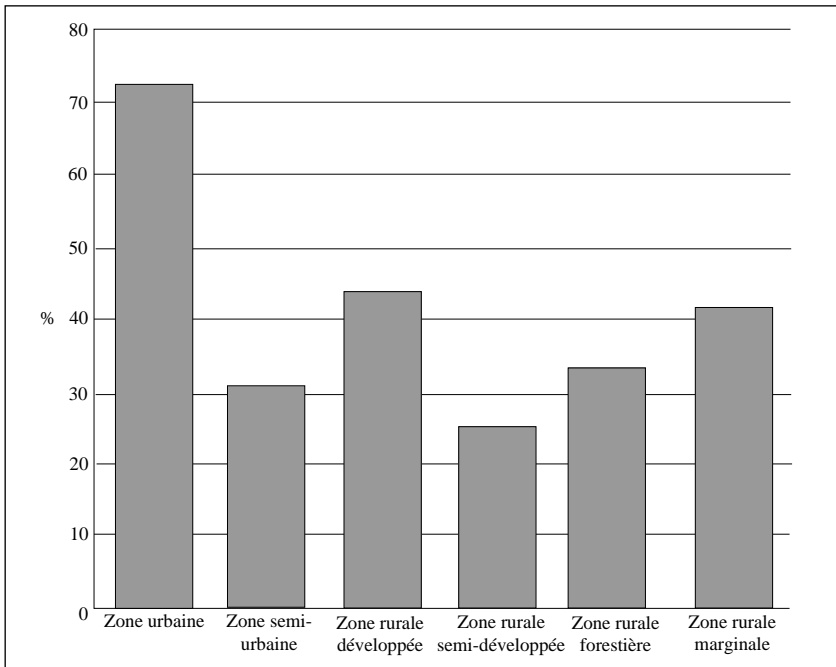
De même, les aspirations professionnelles sont fortes partout (voir *Tableau I.9*). Si l'on fait abstraction des parents qui déclarent ne pas savoir, la plupart des autres, dans toutes les zones, espèrent que leur enfant exercera au moins une profession libérale de niveau intermédiaire, avec une attirance étonnante pour la profession médicale. Une analyse plus détaillée montre que cette situation des aspirations professionnelles est fonction du niveau d'éducation du père. Les métiers manuels (artisan, ouvrier) sont plus souvent mentionnés pour les enfants dont le père a fait peu ou pas d'études (au mieux un cycle primaire complet), de même que les métiers de soldat, policier ou commerçant. Ces catégories n'apparaissent pas du tout dans le cas des enfants dont le père a fait des études supérieures. Par ailleurs, les aspirations des parents ne semblent pas différer selon qu'il s'agit de filles ou de garçons.

Tableau I.9. Guinée : Répartition des aspirations professionnelles des parents pour les enfants inscrits en quatrième année d'études

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale dév.	Zone rurale semi-dév.	Zone rurale forestière	Zone rurale marginale
Aspirations Profession.	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré rural</i>	<i>Labé rural</i>
Artisan	3,80	3,10	25,00	–	5,00	–
Commerçant	3,80	–	–	–	–	5,90
Armée/Police	–	–	–	–	20,00	–
Ouvrier	7,70	3,10	6,20	–	–	5,90
Employé	3,80	9,30	18,80	25,00	–	11,80
Professions médicales	34,60	56,40	43,80	60,00	70,00	52,90
Cadre sup.	7,70	25,00	6,20	15,00	5,00	–
Ne sait pas	38,60	3,10	–	–	–	23,50

Ces aspirations scolaires et professionnelles très élevées sont caractéristiques d'une société très peu stratifiée et dans laquelle la mobilité sociale a été et reste toujours très forte (même si l'origine sociale des élèves montre déjà un resserrement certain des chances en matière d'éducation en faveur des catégories sociales favorisées). L'engouement pour le secteur tertiaire reflète par ailleurs le faible niveau de développement du secteur secondaire dans le pays.

Comme l'échantillon des parents en Guinée avait été composé pour moitié de parents dont l'enfant était scolarisé en quatrième année et pour l'autre moitié de parents dont l'enfant avait abandonné l'année précédente (en troisième année), on a également pu interroger des parents dont les enfants avaient abandonné. Leurs réponses montrent d'autres aspects importants des aspirations sociales des parents (voir *Graphique I.7*). Tout d'abord, il est frappant de constater que dans toutes les zones, mais surtout à Conakry, une bonne proportion des parents (entre 25 et 73 pour cent) pensent réinscrire leur enfant à l'école ultérieurement. Il est difficile de mesurer l'engagement réel qui est derrière ces déclarations, mais les pourcentages sont impressionnants. Ils confirment à leur manière l'énorme espoir que mettent ces parents dans l'école, malgré les difficultés qui ont poussé leurs enfants à abandonner.



Graphique I.7. Guinée : Pourcentage de parents qui comptent réinscrire leur enfant à l'école après un abandon avant la quatrième année d'études

De toute manière, pour ces enfants qui ont abandonné l'école, les aspirations des parents sont plus modestes que pour ceux qui ont « la chance » de continuer leurs études, comme le montre le *Tableau I.10*. Ce qui frappe avant tout, c'est que peu de parents voient l'avenir de leurs enfants dans l'agriculture, même dans les zones rurales. Généralement, ils souhaitent les voir franchir au moins un premier pas dans la promotion sociale en devenant artisans, ouvriers ou commerçants. Certains parents qui comptent réinscrire leurs enfants plus tard visent même plus haut, surtout à Conakry. La catégorie « aucune profession », qui est assez importante dans certaines zones rurales, concerne uniquement les filles.

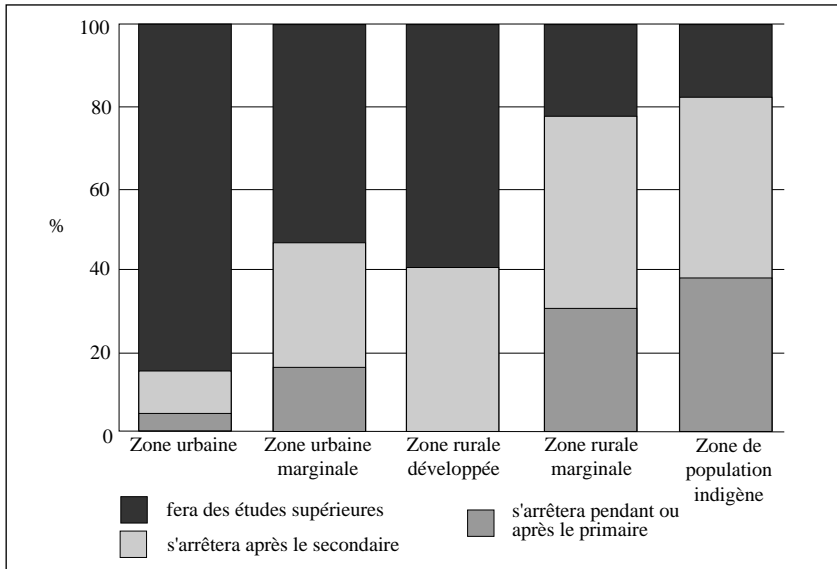
Tableau I.10. Guinée : Répartition des aspirations professionnelles des parents pour les enfants ayant abandonné avant la quatrième année d'études

Aspirations Profession.	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marginale <i>Labé rural</i>
Agriculture	–	7,40	7,20	27,30	23,20	18,20
Artisanat	30,80	44,50	14,30	18,20	23,20	54,50
Ouvrier	15,30	22,20	7,20	9,10	23,20	9,10
Commerce	–	11,10	21,40	–	–	9,10
Employé	7,70	–	–	–	–	–
Professions médicales	30,80	–	–	9,10	5,80	–
Cadre sup.	7,70	–	–	–	5,80	–
Aucune prof.	–	11,10	21,40	36,30	13,00	–
Ne sait pas	7,70	3,70	28,50	–	5,80	9,10

Cette aspiration des parents à voir leurs enfants abandonner l'agriculture est confirmée par le fait que, même pour les zones rurales, entre 30 et 60 pour cent des parents s'attendent à ce que leurs enfants qui ont abandonné l'école aillent vivre en ville (avec une moyenne pour les quatre zones de 40 pour cent). Pour les enfants qui sont toujours à l'école, les pourcentages pour les mêmes zones varient entre 46 et 100 pour cent (avec une moyenne de 75 pour cent).

Dans un pays plus développé comme le Mexique, qui possède un niveau de scolarisation générale déjà élevé, une structure sociale bien établie et relativement rigide et un développement économique plus avancé, les aspirations scolaires et professionnelles sont en même temps plus modérées et plus diversifiées. Dans ce cas, les aspirations sont fortement corrélées avec le degré d'urbanisation et de développement des différentes zones. Comme le montre le *Graphique I.8* concernant l'État de Puebla, une bonne proportion des parents dans la zone rurale marginale et dans la zone indigène s'attend à ce que leurs enfants inscrits en quatrième ou en dernière année primaire ne poursuivent pas leurs études au-delà de l'enseignement primaire, et la

plus grande partie pense qu'ils n'iront pas au-delà du secondaire. En revanche, dans la zone urbaine marginale et dans la zone rurale développée, les aspirations sont déjà plus élevées, sans atteindre celles des parents de la zone urbaine privilégiée. Les parents semblent donc avoir parfaitement intériorisé les possibilités objectives qu'offrent les différents contextes de développement dans lesquels ils vivent.



Graphique I.8. Puebla : Répartition des aspirations scolaires des parents pour les enfants inscrits en quatrième et sixième années d'études

On trouve le même réalisme dans les aspirations professionnelles (voir *Tableau I.11*). Comme en Guinée, l'agriculture n'est pas considérée comme un métier d'avenir, même dans les zones rurales. Cependant, dans l'ensemble, les choix sont beaucoup plus diversifiés et tiennent compte des possibilités d'emploi réelles. Dans les zones rurales, on n'aspire guère à devenir avocat ou médecin, mais plutôt employé de bureau ou artisan. C'est seulement dans la zone indigène que plus de 10 pour cent des parents mentionnent l'agriculture. Ensemble, les professions non manuelles (employé de bureau ou enseignant) et libérales sont le plus souvent mentionnées dans les deux zones urbaines. Une fois encore, le niveau d'aspirations est fortement lié au niveau d'études des parents.

Tableau I.11. Puebla : Répartition des aspirations professionnelles des parents pour les enfants inscrits en quatrième et sixième années d'études

Aspirations professionnelles	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtaca-maxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Agriculture	1,60	8,00	4,30	9,40	17,30
Ouvrier	2,80	6,30	12,80	11,60	3,00
Commerçant	3,90	5,70	8,50	5,10	3,80
Artisan	8,40	5,70	14,90	14,50	10,60
Employé domestique	12,30	5,70	6,40	11,60	9,60
Employé de bureau	16,20	21,30	24,80	15,90	20,20
Enseignant	7,30	13,80	4,30	3,70	7,70
Professions libérales	29,10	13,80	10,60	7,20	3,80
Aucune profession	0,50	0,80	2,80	9,40	9,60
Ne sait pas	17,90	18,90	10,60	11,60	14,40

Dans l'étude sur le Zhejiang, les différentes catégories utilisées pour solliciter des parents une information sur leurs aspirations pour la carrière de leurs enfants ont été élaborées, préalablement à l'enquête, au terme d'un travail ethnographique sur le terrain. Elles ne comportent pas de distinction entre des aspirations « éducatives » et « professionnelles » qui reflètent en réalité l'idée que les parents se font naturellement de ce qui constitue une « carrière ». Le *Tableau I.12* indique la distribution des aspirations des parents pour la carrière future de leurs enfants.

Tableau 1.12. Zhejiang : Répartition des aspirations des parents pour la carrière future de leurs enfants (compte tenu des réponses multiples)

	Zone urbaine	Zone rurale indust.	Zone rurale avancée	Zone rurale en dév.	Zone de minorité	Ensemble
	<i>Hangzhou</i>	<i>Shaoxing</i>	<i>Yuyao</i>	<i>longquan</i>	<i>Jingning</i>	
Pas de réponse	46,90	55,60	42,60	47,60	51,70	47,50
Poursuite des études	7,30	14,40	20,20	31,00	15,00	15,70
Université	23,70	5,60	10,90	2,40	8,30	13,30
Cadre	1,00	1,10	1,10	–	–	1,00
Profession libérale	13,40	8,90	4,90	4,80	3,30	8,60
Ouvrier	1,00	1,70	4,90	–	–	1,90
Agriculteur	–	0,60	1,10	–	–	0,40
Entrepreneur	–	0,60	1,10	–	3,30	0,70
En dehors du village	–	6,10	6,00	14,30	10,00	4,60
Militaire	1,90	–	1,60	–	–	1,00
Enseignant	1,90	1,10	2,70	–	1,70	2,10
Autres	3,40	4,40	2,70	–	6,70	3,30

On peut tirer un certain nombre de conclusions du *Tableau 1.12*. Tout d'abord, environ la moitié des personnes interrogées se sont abstenues de répondre, réaction qui est intéressante en elle-même. Un grand nombre de parents ont déclaré qu'il leur était difficile de fournir une réponse parce qu'ils n'avaient jamais réfléchi à la question. Le fait d'envoyer leurs enfants à l'école leur semblait une chose naturelle qui ne demandait pas de justification rationnelle.

Parmi ceux qui ont répondu, une majorité optait pour « la poursuite des études dans toute la mesure du possible » ou « des études universitaires », ce qui semble conforter l'interprétation selon laquelle la scolarisation constitue, dans l'esprit de la plupart des parents, une fin en soi. En fait, plus de 80 pour cent des parents interrogés sur ce qu'ils

attendaient de la scolarité primaire en général ont opté pour une attente purement universitaire.

Cette attitude est conforme à la tradition culturelle de la Chine qui, façonnée par des milliers d'années de recrutement des fonctionnaires à l'époque impériale, sur la seule base de l'étude des « quatre livres et des cinq classiques », accorde une importance primordiale à la connaissance considérée comme une fin en soi.

En réalité, un très petit nombre des élèves des écoles rurales qui ont fait l'objet de l'enquête entreront à l'université et il est même rare de suivre des études dans une école technique secondaire. Cependant, les parents, en milieu urbain aussi bien qu'en milieu rural, persistent à considérer les études universitaires ou postsecondaires comme un objectif primordial de la scolarité.

Les parents qui ont choisi une profession future pour leurs enfants ont retenu dans leur majorité, dans la zone urbaine, l'option « profession libérale » et, dans les zones rurales, cette même option, ou bien « en dehors du village ». L'activité la moins souvent citée sur la liste de leurs aspirations a été celle d'« agriculteur professionnel ». Bien que, dans la vie réelle, la majorité des enfants finissent par se retrouver impliqués dans des activités agricoles, l'agriculture ne fait tout simplement pas partie des aspirations, pas plus qu'en Guinée ou au Puebla. La scolarisation d'un enfant est considérée, comme partout ailleurs, comme une stratégie propice à la mobilité sociale ; or, au Zhejiang, la « mobilité sociale » signifie que l'on quitte le village. Dans le contexte chinois, il faut comprendre cette réalité au pied de la lettre : les Chinois sont classés en citoyens « ruraux » et « urbains » par le système de la déclaration de résidence. Dans des circonstances normales, il est presque impossible de passer de l'enregistrement dans la catégorie rurale à la catégorie urbaine. Cependant, les diplômés de l'université ou des écoles techniques secondaires se voient automatiquement attribuer des emplois dans le secteur étatique, et se trouvent par suite enregistrés comme citoyens urbains. De ce point de vue, l'éducation est en Chine la seule voie vers l'obtention d'un statut urbain. L'impopularité de l'accès aux fonctions d'encadrement n'est pas totalement inattendue : elle reflète chez les parents la notion selon laquelle l'accès à cette catégorie ne requiert pas de compétences spécifiques et ne présente donc pas la sécurité requise quand le climat politique vient à fluctuer.

Une analyse plus approfondie de l'association entre les aspirations des parents et leur acquis éducatif a révélé que le désir de poursuivre des études est particulièrement fort chez les parents analphabètes et chez

ceux qui n'ont pas eu de scolarité. Les parents les moins éduqués (niveau de fin d'études primaires ou plus bas) ont fortement exprimé le désir que leurs enfants puissent quitter leur village. Les parents plus éduqués (deuxième cycle du secondaire et enseignement supérieur) souhaitent l'une des deux issues suivantes pour leurs enfants : soit des études supérieures, soit l'accès à une profession libérale.

On peut comparer les réponses des parents du Zhejiang avec celles des élèves auxquels la même question a été posée. Le *Tableau I.13* montre que leurs réponses sont plus diversifiées et, à certains égards, très différentes de celles des parents.

Tableau I.13. Zhejiang : Répartition des aspirations professionnelles exprimées par les élèves

	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone rurale industrielle <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale en dév. <i>longquan</i>	Zone de minorité <i>Jingning</i>
Études universitaires	25,30	16,40	15,70	19,70	16,30
Études techniques secondaires	4,20	5,50	4,10	2,80	6,40
Cadre	5,80	2,80	4,60	0,70	3,40
Technicien	16,40	4,50	4,70	4,20	1,70
Ouvrier	1,20	9,80	12,90	3,50	3,90
Agriculteur	0,10	1,30	2,90	1,90	4,70
Entrepreneur	4,50	2,60	2,50	2,70	1,30
Quitter le village rural	0,30	4,00	3,40	1,60	3,90
Entrer dans l'armée	7,00	23,00	21,10	28,50	19,70
Enseignant	9,30	16,40	16,50	15,30	27,90
Autres	25,30	13,70	10,30	15,30	9,80

C'est seulement dans la zone urbaine que les études universitaires constituent l'option préférée des élèves. Dans les autres zones, les élèves préfèrent soit entrer dans l'armée, soit devenir

enseignants (dans la zone minoritaire). En fait, cette dernière option est aussi populaire que l'entrée à l'université dans l'ensemble des quatre zones rurales. L'enthousiasme des élèves pour la carrière militaire contraste avec le manque de popularité de cette profession auprès des parents. Il se pourrait qu'il soit le résultat d'une propagande politique efficace dans laquelle l'Armée de libération du peuple joue souvent le rôle du héros. La popularité de la profession enseignante parmi les élèves (qui contraste elle aussi avec les attentes des parents) est sans doute prévisible, étant donné l'attrait généralement exercé par cette profession sur les jeunes scolarisés, mais elle confirme aussi que, dans l'ensemble, les enseignants chinois bénéficient d'un grand respect de la part de leurs élèves et de la communauté en général. Enfin, si les professions agricoles ne sont populaires dans aucune zone, on remarquera que « quitter le village » est une aspiration moins répandue chez les élèves que chez les parents.

IV. Les raisons de l'absentéisme, du redoublement et de l'abandon scolaire

Il s'agit là de trois problèmes bien connus du fonctionnement des écoles primaires dans les pays en développement et qui ont des conséquences désastreuses pour l'efficacité du système. Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes attachés à comprendre un peu mieux les facteurs qui expliquent les trois phénomènes et ce qui les relie entre eux.

(i) *L'absentéisme*

En Guinée, où l'absentéisme des élèves est un problème sérieux, il a été demandé aux maîtres de dire quelles étaient, à leur avis, les deux raisons principales des absences de leurs élèves, en établissant une distinction entre garçons et filles. Leurs réponses sont présentées dans le *Tableau I.14*.

On peut remarquer que, pour les deux sexes, la maladie est la raison principale donnée dans toutes les zones. Viennent ensuite, pour l'ensemble des garçons, le manque d'encadrement de la part des parents, le travail à la maison, la paresse et l'indiscipline des élèves, le manque de moyens (c'est-à-dire le manque de nourriture et de fournitures scolaires), puis les autres raisons, très peu nombreuses (c'est-à-dire l'éloignement de l'école et les problèmes familiaux).

Tableau I.14. Guinée : Répartition des opinions des maîtres sur les raisons de l'absentéisme des garçons et des filles

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale développée <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marginale <i>Labé rural</i>	Moyenne des six zones
<i>Garçons</i>							
Maladie	31,70	76,70	56,50	68,40	37,90	44,50	51,40
Manque d'encadrement des parents	21,70	6,70	4,30	15,80	24,10	19,40	15,20
Aide aux parents	10,00	–	34,80	13,20	10,30	19,40	14,30
Paresse/indiscipline de l'élève	28,30	10,00	4,30	2,60	3,40	13,90	12,40
Manque de moyens	5,00	3,30	–	–	24,10	–	5,50
Autres	3,30	3,30	–	–	–	2,80	1,60
<i>Filles</i>							
Maladie	42,60	89,70	39,20	74,90	36,70	41,70	54,10
Manque d'encadrement des parents	16,70	6,90	–	5,60	16,70	16,70	10,10
Aide aux parents	31,50	–	43,50	11,10	16,70	33,30	22,60
Paresse/indiscipline de l'élève	5,60	–	–	2,80	3,30	2,80	2,90
Manque de moyens	–	–	4,30	–	20,00	–	4,00
Autres	3,70	3,40	13,00	5,60	6,60	5,60	6,30

Pour l'ensemble des filles, l'aide aux parents est plus souvent invoquée que pour les garçons, alors que la paresse et l'indiscipline le sont nettement moins.

Quelques différences entre zones sont également notables : la catégorie indiscipline/paresse apparaît plus souvent à Conakry, l'aide aux parents plus souvent dans la zone rurale développée et dans la zone rurale marginale (surtout pour les filles), alors que les problèmes matériels (surtout le manque de nourriture) semblent nettement plus importants dans la zone forestière.

Au Puebla, la même question a été posée aux maîtres et aux élèves. Les résultats obtenus par ces deux sources d'information sont tout à fait concordants. Dans les zones rurales et dans la zone marginale urbaine, la raison principale de l'absentéisme est, selon les maîtres, le travail des élèves soit à la maison, soit à l'extérieur (voir *Tableau I.15*). Comme en Guinée, cette catégorie est plus souvent citée pour les filles que pour les garçons. Les problèmes de santé et le manque de responsabilité des parents viennent immédiatement après. Par contre, dans la zone urbaine, les absences, qui sont sans doute beaucoup moins nombreuses que dans les zones rurales, sont attribuées, dans la plupart des cas, aux problèmes de santé. Comme il fallait s'y attendre, le travail des enfants y est nettement moins souvent invoqué, de même que le manque de responsabilité de la part des parents. Les données recueillies directement auprès des élèves confirment les opinions exprimées par les maîtres.

Le fait que la maladie apparaît comme une cause importante de l'absentéisme scolaire dans les deux pays (et même comme la plus importante en Guinée) mérite d'être souligné. Il s'agit peut-être d'une raison facile à invoquer, mais le fait qu'elle soit citée autant par les maîtres que par les élèves semble indiquer qu'il existe bien un réel problème de santé des élèves. L'autre problème qui ressort très clairement est celui du travail des élèves à la maison et à l'extérieur, qui, dans les deux pays, semble davantage gêner la fréquentation scolaire régulière des filles que celle des garçons.

Enfin, la référence de la part des maîtres au manque de sens de la responsabilité de la part des parents, qu'on retrouve dans toutes les zones en Guinée et surtout dans les zones rurales du Puebla, renvoie sans doute à une situation réelle. Au Puebla, par exemple, entre 10 et 15 pour cent des élèves, selon les zones, déclarent s'absenter parfois pour rester tout simplement à la maison ou jouer avec leurs camarades. Mais cette référence est également symptomatique de l'absence déjà

Tableau I.15. Puebla : Répartition des opinions des maîtres sur les raisons de l'absentéisme des garçons et des filles

	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de population indigène <i>Cuetzalán</i>	Moyenne des cinq zones
<i>Garçons</i>						
Travail à la maison ou à l'extérieur	8,30	44,60	41,40	48,00	28,60	34,10
Santé	67,10	24,30	18,60	12,00	26,20	29,60
Manque de responsabilité des parents	14,80	27,00	25,70	36,00	23,80	25,50
Problèmes de distance	3,30	1,40	1,40	4,00	11,90	4,40
Autres	6,50	2,70	12,90	–	9,50	6,30
<i>Filles</i>						
Travail à la maison ou à l'extérieur	12,50	55,90	45,40	56,00	50,00	44,00
Santé	70,50	22,10	21,90	8,00	23,50	29,20
Manque de responsabilité des parents	10,90	19,10	25,00	32,00	17,60	20,90
Problèmes de distance	3,00	1,50	1,50	4,00	8,80	3,80
Autres	3,10	1,40	6,20	–	6,10	3,40

mentionnée de contacts réguliers entre parents et enseignants dans les deux pays, qui donne aux enseignants le sentiment de ne pas être soutenus par les familles. Dans le cas du Zhejiang, où, comme nous le verrons, de tels contacts existent, l'absentéisme des élèves ne semble pas constituer un problème véritable et ne résulte qu'exceptionnellement d'absences non autorisées.

(ii) *L'abandon et le redoublement*

Comme nous l'avons indiqué, afin de mieux comprendre le phénomène de l'abandon scolaire, l'échantillon des parents en Guinée avait été composé pour moitié de parents dont l'enfant était scolarisé en quatrième année d'études au moment de l'enquête et pour moitié de parents dont l'enfant avait abandonné l'année précédente en troisième année (ou en deuxième ou en première, dans le cas où il n'y avait pas assez d'abandons en troisième). En comparant les deux sous-groupes, on peut donc examiner plus en détail quels sont les facteurs qui influent sur l'abandon.

Les principales conclusions qu'on peut tirer de cette comparaison sont résumées ci-après. Tout d'abord, les filles ont tendance à abandonner plus que les garçons. Le pourcentage des filles dans le groupe des abandons est de 47 pour cent, contre 26 pour cent dans le groupe des élèves scolarisés. L'analyse confirme également la relation entre l'abandon et le niveau d'éducation et/ou la catégorie socio-professionnelle des parents (les deux étant étroitement liés). En effet, la proportion des pères n'ayant pas fait d'études est nettement plus faible dans le groupe des enfants toujours scolarisés que dans le groupe des enfants ayant abandonné. À l'inverse, la proportion des pères ayant atteint le niveau de l'enseignement secondaire est plus élevée dans le groupe des enfants encore scolarisés.

Quant aux facteurs scolaires, on constate que le nombre des redoublements joue un rôle important dans la décision d'abandonner. Comme le montre le *Tableau I.16*, si un seul redoublement peut ne pas avoir d'effet sur la poursuite des études, les redoublements répétés sont bien de nature à décourager les enfants et leurs parents et mènent ainsi vers l'abandon. Il faut signaler ici qu'un redoublement pendant les premières années d'études n'a sans doute pas la même signification en Guinée qu'ailleurs. En effet, un fossé culturel énorme sépare l'école des familles, entre autres parce que la langue d'enseignement qui est utilisée (le français) n'est pas comprise par la vaste majorité des enfants. On peut donc imaginer facilement qu'en l'absence d'un

enseignement préscolaire, les élèves ont besoin d'un certain temps pour s'habituer à cette institution étrange qu'est l'école, dont le code ne leur est pas du tout familier. Un premier redoublement dans ce contexte peut apparaître beaucoup plus comme une étape normale d'un processus d'adaptation difficile que comme le signe d'un échec scolaire⁹.

Tableau I.16. Guinée : Répartition des enfants inscrits en quatrième année d'études et des enfants ayant abandonné en troisième année ou avant

Nombre de redoublements	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marginale <i>Labé rural</i>
<i>Enfants encore à l'école</i>						
Aucun	40,70	64,50	46,70	65,00	70,00	47,10
Un seul	25,80	32,30	40,00	35,00	30,00	52,90
Deux ou plus	33,50	3,20	13,30	–	–	–
<i>Enfants ayant abandonné</i>						
Aucun		31,80	37,50	41,60	37,50	42,90
Un seul	30,00	40,90	12,50	25,00	62,50	14,20
Deux ou plus	70,00	27,30	50,00	33,30	–	42,90

Nous avons également demandé aux parents d'indiquer les raisons pour lesquelles leurs enfants avaient abandonné l'école. Or, comme le montre le *Tableau I.17*, la raison la plus souvent invoquée est le manque de motivation de la part de l'élève. Elle vient loin devant toutes les autres, qui sont, dans l'ordre, le manque de moyens pour financer les études, la nécessité de disposer de l'aide de l'enfant à la maison (plus souvent citée pour les filles) et les problèmes de santé.

9. Pour l'étude d'un autre cas (Burundi) où le redoublement en dernière année d'études primaires n'est pas nécessairement négatif, voir Schwille, J., *et al.* (1991).

Tableau I.17. Guinée : Répartition des raisons invoquées par les parents pour expliquer l'abandon scolaire de leur enfant en troisième année ou avant

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Manque de motivation	100,00	44,4	50,00	41,70	56,30	80,00
Manque de moyens	–	29,60	16,70	25,00	18,80	–
Aide aux parents	–	18,50	–	16,70	12,50	10,00
Problèmes de santé	–	–	25,00	8,30	6,20	–
Autres raisons	–	7,50	8,30	8,30	6,20	10,00

En examinant les raisons données selon le nombre de redoublements de l'enfant (voir *Tableau I.18*), on voit nettement confirmée l'influence des redoublements répétés que nous avons signalée précédemment. Pour les enfants qui n'ont jamais redoublé, le manque de motivation est sans doute invoqué, mais la proportion de cette réponse augmente rapidement avec le nombre de redoublements.

Tableau I.18. Guinée : Répartition des raisons invoquées par les parents pour expliquer l'abandon de leur enfant en troisième année ou avant, selon le nombre de redoublements

	Nombre de redoublements			
	Aucun	Un	Deux	Trois ou plus
Manque de motivation	36,80	60,90	81,30	100,00
Manque de moyens	26,30	13,10	12,50	–
Aide aux parents	18,40	13,00	–	–
Problèmes de santé	13,20	–	–	–
Autres raisons	2,30	–	6,20	–

Dans l'enquête auprès des enseignants, nous avons posé la même question concernant les raisons des abandons des élèves (voir *Tableau I.19*). En confrontant l'opinion des maîtres avec celle des parents, il faut garder présent à l'esprit que les maîtres se réfèrent aux abandons en général, alors que les parents étaient invités à expliquer l'abandon de leur enfant avant la quatrième année.

Tableau I.19. Guinée : Répartition des raisons d'abandon des enfants invoquées par les enseignants

Raisons invoquées	Garçons	Filles
Manque de soutien des parents	54,50	31,10
Aide aux parents	11,30	11,30
Besoin de gagner de l'argent	9,50	–
Frais scolaires élevés	3,60	6,80
Échecs scolaires	7,20	5,90
Délinquance	5,00	4,50
Problème de santé	3,60	1,80
Mariage précoce	–	36,00
Autres raisons	5,40	2,70

Si l'on fait abstraction du fait que le mariage précoce est cité le plus fréquemment par les maîtres comme raison des abandons des filles (en pensant sans doute aux élèves des dernières années d'études), on peut voir que les opinions des maîtres concordent dans l'ensemble avec les raisons données par les parents. Les trois raisons le plus souvent invoquées sont le manque de soutien des parents, la nécessité d'aider les parents et le manque de moyens (besoin de gagner de l'argent et frais de scolarité élevés). Ces raisons sont les mêmes que celles données par les parents, sauf que, dans le cas des maîtres, le découragement et le manque de motivation de l'enfant sont remplacés par le manque de soutien des parents. Comme nous le verrons plus loin, les maîtres ont tendance à rejeter en grande partie sur les parents la responsabilité des problèmes du mauvais fonctionnement des écoles et ne semblent pas avoir une perception suffisante de la responsabilité de l'institution scolaire¹⁰. Le fait

10. D'autres études en Amérique latine sont arrivées à la même conclusion. Voir Avalos, B., dir. (1986). Un résultat semblable a été obtenu, par exemple, au

qu'ils citent si peu les échecs scolaires comme cause des abandons (à peu près 5 pour cent des réponses) va dans la même direction. Manifestement, les maîtres n'ont pas une conscience aiguë du rôle qu'eux-mêmes pourraient jouer dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

La même constatation a pu être faite au Puebla. Interrogés sur la question des abandons, les maîtres en cherchent généralement les causes au niveau de l'environnement familial et social de l'élève. Moins de 10 pour cent mentionnent des facteurs liés à l'école. Il est plus préoccupant de constater que, toujours dans le cas du Puebla, le raisonnement des maîtres est le même pour les redoublements, qui constituent pourtant un problème beaucoup plus directement lié à la qualité de l'enseignement reçu (voir *Tableau I.20*). Dans ce cas encore, une faible minorité seulement mentionne des facteurs scolaires comme l'une des causes principales du redoublement des élèves dans leur classe, même s'ils sont plus nombreux à penser que l'école pourrait contribuer à la diminution des retards scolaires (explicitement définis comme le résultat combiné des échecs scolaires, des redoublements et des abandons). L'aspect particulièrement préoccupant est que la confiance dans le potentiel de changement de la situation inhérent à l'école est nettement plus faible dans les zones rurales que dans les zones urbaines, c'est-à-dire précisément dans les contextes où l'école devrait le plus compenser les handicaps liés au contexte familial (voir *Tableau I.21*).

Au Zhejiang, le redoublement et l'abandon scolaire sont des problèmes relativement mineurs. Le pourcentage des redoublants dans l'échantillon étudié est de 6 pour cent ou moins pour toutes les zones et les élèves qui redoublent plus d'une fois constituent des exceptions. Cet état de choses n'est pas surprenant. La question de l'efficacité de la scolarité a été l'objet de beaucoup d'attention au cours de la période récente. Dans la province du Zhejiang, il est généralement admis que le taux de redoublement ne doit pas dépasser 5 pour cent pour chaque année scolaire. Cette politique explique que, dans l'échantillon, le nombre des élèves trop âgés soit relativement faible : 13,6 pour cent en quatrième année et 22 pour cent en sixième année. Au niveau du primaire, les taux d'abandon sont eux aussi relativement bas : autour de 3 pour cent. Les maîtres n'ont pas été interrogés sur leurs opinions concernant les raisons

Zimbabwe, où parents et enseignants ont avancé le « manque d'intérêt de la part de l'élève » comme la raison principale de l'abandon scolaire, alors que les élèves qui avaient abandonné invoquaient, quant à eux, des raisons mettant en cause les parents ou le système scolaire (Ministère de l'éducation du Zimbabwe, 1986).

des abandons et/ou des redoublements. Cependant, une question a été posée aux parents sur les facteurs qui, selon eux, engendrent l'échec scolaire ; les réponses sont présentées dans le *Tableau I.22*¹¹.

Tableau I.20. Puebla : Répartition des causes de redoublement avancées par les maîtres

Catégorie des causes	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtaca-maxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Contexte familial	45,10	39,20	24,60	20,80	35,90
Travail des enfants	0,70	4,00	1,40	–	–
Contexte social	0,70	1,40	1,40	–	5,10
Caractéristiques de l'élève	43,70	52,60	40,70	75,10	35,90
L'école éventuellement combinée avec d'autres facteurs	9,80	2,80	31,90	4,10	23,10

11. Un taux d'abandons important peut cependant être relevé dans les petites classes des écoles secondaires pour des raisons économiques ou scolaires. Les raisons économiques comprennent l'incapacité à supporter les coûts de l'enseignement ou l'attrait d'activités économiques plus gratifiantes. La raison scolaire essentielle est l'inadéquation du programme d'études. Un rapport rédigé en 1990 par la Commission éducative de l'État conclut implicitement que les abandons scolaires sont plus sérieux, même au niveau du primaire, dans les secteurs de forte expansion économique, où les activités alternatives génératrices de profits sont plus facilement accessibles. Voir Cheng, K.M. (1991).

Tableau I.21. Puebla : Répartition des réponses apportées par les maîtres à la question : que peut faire l'école pour diminuer les retards scolaires ?

	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Rien	6,70	4,90	31,60	16,60	12,90
Très peu	8,90	12,20	15,80	16,70	25,80
Peu	22,20	39,00	10,50	38,90	32,30
Beaucoup	62,20	43,90	42,10	27,80	29,00

Tableau I.22. Zhejiang : Répartition des facteurs d'échec scolaire tels que les perçoivent les parents

	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone rurale indust. <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale dév. <i>longquan</i>	Zone de minorité <i>Jingning</i>	Ensemble
Pas de réponse	8,00	12,50	25,40	28,60	32,50	16,60
L'école	5,80	4,20	0,80	–	–	4,10
Le maître	8,00	12,50	4,10	7,10	7,50	8,40
La famille	31,20	22,50	13,10	21,40	15,00	21,10
La société	28,30	11,70	18,90	14,30	15,00	19,90
L'élève	18,80	32,50	32,00	28,60	30,00	27,50
Autres	–	4,20	5,70	–	–	2,50

Comme leurs homologues guinéens, les parents imputent essentiellement l'échec aux enfants eux-mêmes, bien que la responsabilité de la famille et de la société soit considérée comme plus importante dans la zone urbaine. Cette mise en cause générale des élèves peut être rapprochée de la croyance en la vertu de l'effort plutôt que des capacités, qui est traditionnelle dans presque toutes les sociétés confucéennes de l'Asie de l'Est. Cependant, les efforts des élèves

peuvent se trouver entravés par la société, dont on considère que le processus de modernisation tend à détourner les élèves de l'école, ce qui peut expliquer que l'accent soit mis sur le rôle de la société dans la zone urbaine.

De manière générale, l'école et les enseignants suscitent la confiance¹².

V. Conclusions

Les recherches présentées dans ce chapitre sont fondées sur la prise de conscience du fait qu'il ne suffit plus, pour assurer la scolarisation des enfants, d'apporter seulement ce qui est nécessaire, c'est-à-dire de construire des écoles et d'engager des maîtres. Des constatations récentes montrent que de nombreux parents n'envoient pas leurs enfants à l'école ou ne les y maintiennent pas, alors même qu'ils demeurent à proximité de celle-ci. De la part des parents, le désir et la capacité de scolariser leurs enfants, et en particulier leurs filles, ne peuvent être tenus pour acquis. Même dans des pays comme le Mexique ou la Chine, où les taux bruts d'inscription au niveau du primaire dépassent les 100 pour cent, il existe

12. On peut utilement comparer les données présentées ici sur la Guinée, le Mexique (Puebla) et la Chine (Zhejiang), et celles présentées sur l'Inde par Govinda (1995), qui sont fondées sur une enquête de 1989 portant sur un échantillon national. La raison de l'abandon scolaire la plus importante est « le manque d'intérêt pour l'éducation », citée par 30 pour cent des personnes interrogées dans les zones rurales, contre 25 pour cent dans les zones urbaines. Cependant, l'importance des autres raisons avancées n'est que légèrement moindre. Trois de celles-ci sont en corrélation : « la participation à des activités économiques à la maison » (18 pour cent dans les zones rurales, 14 pour cent dans les zones urbaines ; raison avancée essentiellement pour les garçons), « assurer les tâches domestiques » (8 pour cent dans les zones rurales, 9 pour cent dans les zones urbaines ; raison avancée essentiellement pour les filles) et « autres raisons économiques ». Globalement, les raisons économiques expliquent environ 45 pour cent des abandons. « L'échec scolaire » est mentionné par 17 pour cent des personnes interrogées en milieu rural contre 20 pour cent en milieu urbain, et les chiffres sont un peu plus élevés pour les garçons que pour les filles. On a obtenu des réponses comparables quand on a demandé aux personnes interrogées de donner les raisons de non-inscription des enfants. Environ 30 pour cent : « pas intéressé » (chiffre plus élevé pour les filles que pour les garçons). Près de 20 pour cent : « participer aux activités économiques à la maison » et « assurer les tâches domestiques ». Quelque 27 pour cent ont cité « d'autres raisons économiques ». « Équipements scolaires non disponibles » a été la raison avancée par 10 pour cent dans les zones rurales et 8 pour cent dans les zones urbaines. Dans l'ensemble, il existe assez peu de différences entre les zones urbaines et rurales.

des îlots à faibles taux d'inscription, parfois caractérisés par une certaine apathie, sinon une résistance à l'école institutionnelle, et de nombreux enfants quittent prématurément l'école.

Ce chapitre a donc été consacré à l'examen de plusieurs facteurs qui peuvent influencer sur la demande d'éducation.

Un premier facteur possible, souvent cité, est relatif au *manque de confiance dans l'école en tant qu'instrument de promotion sociale*. Le phénomène combiné de chômage des diplômés et de forte expansion du secteur informel de l'économie, qui emploie un grand nombre de personnes dépourvues de qualification officielle, est censé nourrir ces doutes sur la valeur de la scolarité. En Chine, par exemple, l'attrait exercé par les activités industrielles ou commerciales a été identifié comme l'une des raisons essentielles de l'abandon scolaire, notamment au niveau des petites classes du secondaire. Cependant, dans l'ensemble, les présentes recherches n'apportent pas de preuves susceptibles de confirmer le point de vue communément admis. Dans des pays aussi divers que la Chine, la Guinée et le Mexique, les parents, du moins ceux dont les enfants sont scolarisés, font encore confiance à l'éducation. Les facteurs en relation avec l'école sont rarement mentionnés par les parents parmi les raisons de l'abandon scolaire ou de la non-inscription des enfants. En Guinée, une large proportion des parents dont les enfants ont abandonné leurs études au cours des dernières années envisagent de les réinscrire aussitôt que possible. Cette persistance de la confiance dans le pouvoir de l'éducation est bien entendu en rapport avec les attentes des parents concernant la scolarité et avec leurs espérances pour l'avenir de leurs enfants. Dans chacun de ces trois pays, les parents qui ont été interrogés sur ces questions désiraient que leurs enfants continuent d'étudier aussi longtemps que possible, et cela non pas simplement pour achever leurs études primaires, mais, si possible, pour entreprendre des études universitaires. Même dans les zones rurales les plus reculées, l'école primaire n'est pas perçue comme une fin en soi, mais plutôt comme la première étape d'une carrière éducative. Les aspirations professionnelles des parents pour leurs enfants sont, comme on peut s'y attendre, tout aussi ambitieuses. La plupart d'entre eux désirent que leurs enfants accèdent au moins à une profession libérale de niveau intermédiaire. Cela implique que la plupart des élèves devront quitter leur village, ce qui est d'ailleurs conforme au souhait de la majorité des parents dans les zones rurales.

Cela dit, il existe des différences marquées entre les aspirations des parents chinois, guinéens et mexicains. En fait, ces aspirations sont fonction du niveau de développement éducatif et économique de chaque

pays et de sa structure sociale. La plupart des parents font preuve de réalisme et prennent en compte les possibilités objectives offertes par le système scolaire. Cette attitude est particulièrement visible au Puebla, où ces aspirations sont plus modérées et diversifiées et où elles reflètent le degré de développement des différentes zones. Dans la zone urbaine du Puebla, quelque 80 pour cent des parents attendent de leur enfant qu'il/elle poursuive ses études après l'enseignement secondaire, souhait qui n'est exprimé que par 25 pour cent des parents dans les zones rurales marginale et indigène. Les différences entre zones sont beaucoup moins évidentes en Chine, et presque inexistantes en Guinée. En fait, en Guinée, ces aspirations reflètent plus fidèlement les vraies possibilités de promotion sociale d'hier que celles d'aujourd'hui, car les parents ne sont pas en mesure de saisir (ou ne veulent pas saisir ?) immédiatement les implications de l'évolution rapide du système scolaire et de la société.

La médiocre qualité des écoles est régulièrement citée comme étant elle aussi un facteur qui affecte négativement la demande d'éducation. Et en effet, comme nous l'avons vu, la médiocre qualité des écoles influe indirectement sur l'abandon scolaire, car elle conduit au découragement et à la démotivation des élèves. Cependant, c'est un fait que ni les parents ni les maîtres ne semblent établir ce rapprochement. Mais la plupart des parents, en Guinée comme au Puebla, paraissent satisfaits de la qualité de leurs écoles. En Guinée, les familles affirment généralement leur satisfaction dans toutes les zones, car les écoles contemporaines sont proches du modèle scolaire traditionnel (enseignement en français, possibilité de redoubler et élimination du travail productif), qui bénéficie clairement, pour des raisons historiques, de la préférence des parents comme des maîtres. Au Puebla, la satisfaction des familles vis-à-vis de l'école est plus mitigée ; il existe des différences entre les zones, bien que le mécontentement soit limité. Comment expliquer cette apparente contradiction entre la médiocre qualité des écoles et la satisfaction des parents ? Trois facteurs peuvent ici intervenir. Tout d'abord, l'école du village est, pour de nombreux parents, une des rares qu'ils connaissent, et ils ne peuvent donc la comparer à une école-modèle, alors que les chercheurs se réfèrent évidemment à une norme de ce type. En second lieu, les parents estiment que la qualité de l'école est déterminée avant tout par les maîtres ; au Puebla, par exemple, les différences dans le niveau de satisfaction entre les zones reflètent clairement les différences de qualité du personnel enseignant. Nous verrons dans un autre chapitre que les enseignants bénéficient encore du respect général. Un troisième facteur, qui explique partiellement le second, est que les contacts entre parents et enseignants sont assez ténus,

du moins en Guinée et au Mexique (Puebla). Les parents font confiance à l'école sans vraiment la connaître, notamment dans les zones rurales. Une proportion non négligeable de ceux-ci, plus importante en Guinée qu'au Puebla, n'ont même jamais rencontré le maître de leur enfant. Au Zhejiang, comme nous le verrons ultérieurement, la situation est différente en ce sens que les conditions de scolarisation matérielles et humaines sont généralement meilleures que dans les autres pays, les contacts entre les maîtres et les parents sont très étroits et les écoles obtiennent généralement de bons résultats. L'opinion positive des parents sur la qualité de l'école n'a donc rien de surprenant.

Notre recherche a également examiné *l'environnement domestique des élèves*. Ce facteur joue certainement un rôle dans l'échec scolaire et dans l'abandon des élèves, mais quelles en sont précisément les implications ? Plusieurs éléments apparaissent en évidence et il existe pour chacun d'entre eux des disparités régionales. Les centres urbains sont systématiquement favorisés par rapport aux zones urbaines marginales, et plus encore aux zones rurales. Un grand nombre d'élèves des zones rurales vivent dans des maisons dépourvues d'électricité ou d'eau courante. Peu nombreux sont les élèves qui disposent d'un bureau et moins encore d'une chambre à leur usage personnel. Les enfants ont peu de contacts avec le monde de l'écrit en dehors de l'école, à cause de la rareté du matériel de lecture et du faible niveau d'éducation des parents. Ce dernier élément joue un rôle fondamental. De manière générale, les parents qui ont reçu un enseignement de type formel très limité sont plus pauvres, offrent à leurs enfants de moindres possibilités de poursuivre des études, sont moins aptes à les aider dans leur travail scolaire et ont davantage besoin de leur aide à la maison ou dans les champs. En outre, ces parents possèdent généralement une connaissance plus limitée de la langue utilisée à l'école, qui diffère dans de nombreux pays de celle qui est parlée à la maison. Les disparités régionales sont très prononcées : dans la zone urbaine du Zhejiang, 1 pour cent seulement des parents de l'échantillon étudié est analphabète, contre 8 pour cent des pères et 26 pour cent des mères dans la zone habitée par une minorité, et 11 pour cent des pères et 52 pour cent des mères dans la zone rurale avancée. On retrouve des différences aussi frappantes entre l'éducation des pères et celle des mères dans les autres pays étudiés. Les conditions de vie des élèves, telles qu'elles apparaissent à travers cette recherche, rendent difficile une bonne interaction entre l'école, telle qu'elle est organisée actuellement, et les familles. En toute éventualité, l'appui que les maîtres peuvent attendre des familles est limité, notamment dans les zones rurales.

De plus, les données relatives aux conditions de vie des élèves mettent en lumière deux facteurs spécifiques qui perturbent la régularité de la fréquentation scolaire : le fait, déjà mentionné, que les enfants doivent aider aux travaux effectués à la maison et à l'extérieur, et, d'autre part, les problèmes de santé. Dans tous les pays – et dans toutes les zones –, on a besoin des enfants à la maison pour le travail domestique, les courses ou la garde de leurs frères et sœurs, et il peut donc parfois leur arriver de manquer l'école. Les disparités entre zones deviennent particulièrement visibles lorsqu'on examine la participation des enfants au travail productif. Au Puebla, les enfants des zones les moins développées, dont les conditions d'apprentissage sont les moins favorables, sont aussi ceux à qui l'on impose la charge de travail non scolaire la plus lourde. En Chine, la plupart des élèves de la zone urbaine ne participent jamais à un travail productif, alors qu'ils sont une large majorité à le faire, bien que dans une mesure variable, dans toutes les zones rurales. Bien que les recherches n'aient permis de collecter qu'un faible nombre de données sur la santé des enfants, elles ont clairement démontré que celle-ci est l'une des raisons principales invoquées pour expliquer l'absentéisme.

L'analyse des phénomènes de redoublement et d'abandon scolaire présentée à la fin de ce chapitre renvoie en fait aux conditions de vie difficiles des familles, notamment dans les zones rurales. En Guinée, la nécessité pour les familles d'être aidées par le travail de leurs enfants et le « manque de moyens » sont cités aussi bien par les maîtres que par les parents comme la deuxième raison, par ordre d'importance, de l'abandon scolaire. Par ailleurs, la première raison mentionnée est autant en relation avec l'école elle-même qu'avec son environnement. Le manque de motivation et de discipline de la part des enfants est invoqué par les parents de Guinée et du Zhejiang comme la raison essentielle de l'échec et de l'abandon scolaires, alors que les enseignants de Guinée et du Puebla font référence au manque de soutien de la part des parents. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la médiocrité de l'enseignement et les autres facteurs en relation avec l'école sont rarement mentionnés en tant que tels par les parents ou par les maîtres, que ce soit dans les zones rurales ou dans les zones urbaines, mais il n'est guère douteux qu'ils jouent un rôle important dans la démotivation des élèves. À cet égard, deux aspects apparaissent inquiétants. En premier lieu, un grand nombre d'écoles, telles qu'elles fonctionnent actuellement, n'ont pas la capacité de stimuler et d'entretenir la motivation d'une proportion considérable de leurs élèves. L'abandon scolaire est provoqué, au moins partiellement, par des facteurs inhérents

au système scolaire. On a ainsi pu vérifier qu'en Guinée, les redoublements multiples ont une influence directe sur la décision de quitter l'école. Une deuxième cause d'inquiétude réside dans le fait que les enseignants de Guinée comme ceux du Mexique semblent n'avoir guère conscience de la responsabilité du système scolaire dans l'échec et l'abandon des élèves. Ils ont une tendance naturelle à incriminer les élèves et l'environnement familial, et ils ne sont guère convaincus, du moins au Puebla, que l'école ait la capacité de changer les choses. C'est malheureusement dans les zones rurales que cette absence de conviction est la plus répandue, là où les redoublements et les abandons sont le plus fréquents, mais elle existe aussi dans le centre urbain.

Ces résultats de recherche posent plusieurs questions de politique éducative. Le fait que les parents persistent, dans toutes les zones, à faire confiance à la scolarisation et émettent un jugement d'ensemble plutôt positif sur la qualité de l'école n'implique pas que les décideurs du secteur de l'éducation puissent se contenter de hausser les épaules et de se dissimuler derrière l'affirmation selon laquelle l'échec et l'abandon scolaires sont des problèmes sociaux bien plus qu'éducatifs. En fait, les résultats de la recherche montrent certes qu'il existe des limites à ce que l'école peut accomplir par elle-même, mais ils mettent aussi en exergue les responsabilités du système scolaire et le besoin d'adapter son fonctionnement pour obtenir de meilleurs résultats. À cet égard, quatre questions peuvent être posées.

La première est de déterminer dans quelle mesure et comment l'école pourrait s'adapter aux conditions de vie des familles, qui varient largement d'une zone à une autre. Nous avons cité en introduction à ce chapitre quelques-unes des hypothèses qui sont à la base de l'organisation scolaire traditionnelle, à savoir : les enfants sont disponibles pour fréquenter régulièrement l'école, ils sont en bonne santé, leurs parents peuvent les aider, etc. Or, si ces hypothèses se vérifient manifestement dans les zones urbaines privilégiées, il n'en va pas de même dans les zones urbaines marginales, et moins encore dans les zones rurales. Une adaptation des pratiques scolaires aux conditions de vie spécifiques des élèves (par exemple des changements dans les horaires et calendriers scolaires, la construction de crèches à proximité des écoles, la création de centres de lecture à l'école, etc.) semble donc indispensable pour rendre l'école plus efficace, ce qui implique une remise en question du modèle d'organisation uniforme qui prévaut actuellement.

La deuxième question est plus complexe encore. Il s'agit de savoir dans quelle mesure l'école peut aller au-delà d'une simple adaptation et agir activement sur certains facteurs de son environnement, tels que le niveau d'éducation des parents (par exemple par des programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation) ou l'état de santé des enfants (par exemple par des cantines scolaires et des programmes de dépistage des maladies). C'est une question déjà ancienne, mais qui reste d'actualité. Des expériences réussies ont eu lieu dans plusieurs pays, et l'on peut souligner notamment la création, en Chine, de journaux scolaires qui existent à différents niveaux du système éducatif, dans les zones urbaines comme dans les zones rurales. Il en résulte que les élèves et les parents ont, beaucoup plus que dans d'autres pays, la possibilité de lire, ce qui apparaît particulièrement bénéfique pour des familles rurales par ailleurs désavantagées. Néanmoins, dans le cas de la plupart de ces innovations, le problème de leur généralisation demeure posé et mérite une attention particulière.

En troisième lieu, les attentes des parents concernant la carrière éducative et professionnelle de leurs enfants doivent être prises en compte si l'on envisage de déterminer une politique de l'éducation de base. Dans les zones urbaines comme dans les zones rurales, les parents expriment clairement le désir que leurs enfants poursuivent leur scolarité après avoir achevé leurs études primaires, et la plupart d'entre eux espèrent que leur fils ou leur fille exercera une profession libérale de niveau intermédiaire qui les amènera à quitter leur village. Les politiques volontaristes qui vont dans une direction opposée à celle de la demande et des aspirations des parents donnent généralement de médiocres résultats, comme le montre le rejet massif des anciennes réformes en Guinée et de multiples expériences de ruralisation menées dans d'autres pays. Mais cela ne signifie pas qu'une politique éducative doive simplement refléter la demande et rester prisonnière des attentes parfois irréalistes des parents. Si la politique et la planification ont un sens, il réside précisément dans la fixation d'objectifs et la formulation de projets collectifs. Le tout est de savoir qui définit ces projets, et dans quelle perspective. Est-ce les élites urbaines, à l'intention des masses rurales ? Il en va souvent ainsi, sans que l'on prenne en compte les besoins et les aspirations des communautés locales. La planification de l'éducation de base aurait fort à gagner à se mettre à l'écoute des communautés avant d'intervenir.

Enfin, le besoin de communication entre les décideurs et les communautés trouve son reflet dans un besoin analogue : celui d'une meilleure communication entre les écoles et les maîtres, d'une part, et

leur « clientèle » de parents et d'élèves, d'autre part. L'analyse de l'abandon scolaire montre que les maîtres considèrent le manque de soutien de la part des parents comme la raison essentielle de l'échec scolaire. Ces problèmes ne peuvent être résolus si les contacts entre les parents et l'école sont quasi inexistantes. Il est également nécessaire de promouvoir de tels contacts pour briser le cercle vicieux dans lequel le défaitisme de certains maîtres entretient le découragement de certains élèves et parents, auquel il fait écho.

Chapitre II

Les conditions matérielles d'enseignement

Par habitude ou par commodité, lorsqu'on parle du réseau scolaire, on en déduit que toutes les écoles sont semblables. Il existe en réalité, en dépit de ce concept apparemment uniforme, un très large éventail de situations.

Il y a d'abord la variation dans la taille de l'établissement, qui constitue l'élément distinctif par excellence de l'opposition entre les zones urbaines et les zones rurales plus ou moins reculées. C'est dans ces dernières que l'on trouve des écoles avec des classes à niveau multiple et des écoles à maître unique. C'est dans ces petites écoles rurales que les maîtres sont le plus isolés et souvent complètement ignorés du service éducatif dont ils sont les représentants. C'est aussi dans ces petites écoles que l'on s'attend à ce que les maîtres appliquent des méthodes pédagogiques différentes, eux qui, la plupart du temps, sont assez mal formés et certainement pas préparés à enseigner dans ce type de situation, et qui parfois même sont dépourvus d'expérience professionnelle.

Il y a aussi une importante variation dans la qualité de l'infrastructure scolaire. Il existe des écoles sans bâtiment scolaire, sans eau potable, sans même un tableau noir. Il existe des écoles dont les bâtiments sont si délabrés qu'ils en deviennent dangereux et demandent à être entièrement reconstruits. Cette apparence physique de l'école, ou son statut au sein de la communauté, est d'autant plus importante qu'elle peut influencer sur la demande éducative, puisqu'aux yeux des parents l'école est avant tout le lieu où s'acquièrent les éléments nécessaires pour une promotion ultérieure.

Il y a également une variation considérable dans les moyens donnés aux maîtres pour enseigner. Il est des écoles où le maître n'a ni table ni chaise, et encore moins d'armoire de rangement. Il est des écoles où l'on ne trouve même pas une carte du pays ou les planches élémentaires pour l'enseignement des sciences.

Il y a enfin une variation énorme dans les conditions offertes aux élèves pour qu'ils puissent étudier. Il n'est pas rare que les enfants

soient assis à même le sol parce qu'il n'y a ni tables ni bancs à leur usage. Il n'est pas rare qu'ils soient tellement serrés les uns contre les autres qu'il leur est à peine possible d'écrire tous en même temps. Nombreuses sont les classes où les élèves n'ont pas accès aux manuels scolaires, où ils n'ont ni ardoise, ni cahier, ni crayon pour écrire.

Le plus dramatique est que ces facteurs sont souvent corrélés et ont un effet cumulatif. L'écart entre les écoles qui ont tout et les écoles qui n'ont rien est énorme. À titre d'illustration, on a essayé, dans le cas de l'État du Madhya Pradesh, d'établir une typologie des écoles en se fondant sur les différents aspects des conditions matérielles d'enseignement. On a pu ainsi identifier des écoles sans infrastructure, des écoles à infrastructure limitée, des écoles à infrastructure acceptable et des écoles à infrastructure satisfaisante. Au-delà de l'intérêt purement méthodologique de cet exercice, notamment en tant que méthode pour identifier les écoles requérant une action prioritaire, cette classification met aussi en évidence une forte corrélation entre ces quatre catégories d'écoles et les résultats de leurs élèves. Comme on peut s'y attendre, les écoles à infrastructure satisfaisante se trouvent essentiellement dans les villes, et les écoles à infrastructure limitée ou sans infrastructure se situent dans les zones rurales. Cela ne traduit pas seulement une disparité dans la qualité de l'offre d'enseignement, mais bien une profonde inégalité entre des zones déjà inégalement développées.

I. Variations dans la taille des écoles

Les indicateurs choisis pour illustrer ce problème de la taille des écoles sont un peu différents dans les quatre études de cas. Dans l'État de Puebla, le nombre moyen de maîtres par école varie fortement selon la localité. L'enseignement primaire comporte six classes et une école devrait normalement avoir six maîtres ou plus. C'est ce qu'on trouve effectivement dans les zones urbaines, mais c'est loin d'être le cas dans les zones rurales. En fait, le nombre moyen de maîtres par école au Puebla est le suivant :

Zone urbaine	12,40
Zone urbaine marginale	6,30
Zone rurale développée	5,70
Zone rurale marginale	2,10
Zone de population indigène	2,10

Dans la zone rurale marginale et dans la zone rurale indigène, le nombre moyen de maîtres par école n'est que de 2,1. C'est donc dans ces deux zones que les écoles à classes à niveau multiple et les écoles à maître unique sont le plus fréquentes.

La situation de l'État du Madhya Pradesh est assez similaire (voir *Tableau II.1*). Ici, il faudrait normalement cinq maîtres par école, puisque l'enseignement primaire comporte cinq années d'études. En réalité, seules les zones urbaines (Indore et Gwalior) ont des écoles avec cinq maîtres ou plus. Dans les zones rurales, presque toutes les écoles ont moins de cinq maîtres. À Mandla, il n'y a que des écoles à un ou à deux maîtres, ce qui veut dire que toutes les classes sont des classes à niveau multiple.

Tableau II.1. Madhya Pradesh : Répartition des écoles selon le nombre de maîtres

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Un maître	–	–	–	8,30	69,20
Deux maîtres	–	–	27,20	58,30	30,80
Trois maîtres	–	–	27,20	16,70	–
Quatre maîtres	–	–	27,20	16,70	–
Cinq maîtres	–	16,70	9,10	–	–
Plus de cinq maîtres	100,00	83,30	9,10	–	–
Ensemble	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

En ce qui concerne la province du Zhejiang, en Chine, le nombre de maîtres par école varie de 31 sur le site urbain à 2 sur le site minoritaire. Les écoles à classes à niveau multiple et les écoles incomplètes existent dans toutes les zones rurales. La taille des classes et des écoles diminue à mesure que l'on s'éloigne du centre urbain. Cela peut conduire à des situations extrêmes, comme celle dont l'équipe de recherche a été témoin : une école avec seulement six élèves dans une classe à quatre niveaux.

L'aspect remarquable est que le rapport élèves/maître varie peu d'un site à l'autre (voir *Tableau II.2*) : en fait, c'est sur les sites ruraux industriels et avancés que ce taux est le plus élevé, et non sur le site urbain, qui est mieux pourvu en enseignants (une école urbaine compte en moyenne 2,4 maîtres par classe).

On remarquera qu'en Chine, les maîtres n'enseignent généralement qu'une quinzaine d'heures par semaine et consacrent le reste de leur temps à d'autres activités, dont la préparation méthodique et rigoureuse de leurs cours et les visites régulières aux domiciles des parents. C'est la raison pour laquelle le rapport maîtres/classe est très inférieur à 1 sur de nombreux sites. Cependant, dans les écoles de village des zones rurales, qui ne disposent souvent que d'une petite classe à niveau multiple, le maître est le plus souvent responsable de l'ensemble de la classe et enseigne toutes les matières. Dans ce cas, le rapport maîtres/classe est égal à 1.

Tableau II.2. Zhejiang : Indicateurs de la taille des écoles et de l'organisation de l'enseignement*

Indicateurs	Zone urbaine	Zone rurale industrielle		Zone rurale avancée		Zone rurale en dév.		Zone de minorité
	<i>Hangzhou</i>	<i>Shaoxing</i>		<i>Yuyao</i>		<i>Longquan</i>		<i>Jingning</i>
		IA	IB	AA	AB	DA	DB	
Maîtres/école	30,90	8,40	4,50	6,30	3,50	2,90	2,10	2,00
Maîtres/classe	2,40	1,60	1,40	1,40	1,30	0,90	1,40	1,00
Classes/école	12,80	5,20	3,20	4,60	2,80	3,40	1,50	1,90
Élèves/maître	18,00	21,00	20,00	21,00	18,00	21,00	14,00	14,00
Élèves/classe	43,00	35,00	27,00	29,00	23,00	18,00	21,00	15,00
Élèves/école	552,00	180,00	88,00	132,00	64,00	61,00	30,00	28,00

* Les lettres A et B représentent des communes séparées choisies pour cette étude sur le même site de recherche. Les données ayant été collectées au niveau de la commune, les chiffres globaux n'étaient pas disponibles, d'où cette distinction pour trois des zones considérées.

En Guinée, comme au Madhya Pradesh, c'est seulement dans les zones urbaines que l'on trouve des écoles complètes à six niveaux (voir *Tableau II.3*). À Conakry, la capitale, l'effectif moyen d'une école est de 1.550 élèves et le nombre de classes moyen est de 23. À Kankan, chef-lieu de département, l'effectif moyen n'est plus que de 434 élèves, mais le nombre de classes reste un peu supérieur à six. Dans les zones rurales, le nombre moyen d'élèves par école est beaucoup plus faible et varie de 58 (Kankan rural) à 110 (Labé).

Il en résulte que, dans les zones rurales, une forte proportion d'écoles ne comporte qu'un ou deux niveaux d'enseignement. Une école primaire complète à six niveaux est plutôt l'exception que la règle. Dans la zone de Kankan rural, par exemple, seulement une école sur 21 comporte les six années de l'enseignement primaire.

Ce problème des écoles incomplètes est encore aggravé, en Guinée, par la façon très particulière dont ce pays cherche à résoudre le problème de la scolarisation dans les zones à population clairsemée. Lorsque la population d'âge scolaire est très réduite et rend nécessaire le recours à l'école à maître unique, tous les enfants (dont les parents acceptent qu'ils aillent à l'école) sont recrutés, quel que soit leur âge, lors de la création de l'école. La priorité n'est donnée aux plus jeunes que dans la mesure où le groupe devient trop important.

Le maître nommé à cet effet est un maître dit *attaché*, et en effet il est littéralement attaché à cette cohorte d'élèves, puisqu'il va la suivre, l'année suivante, en deuxième année, et ainsi de suite jusqu'à la sixième année, c'est-à-dire la fin du cycle primaire. Ce n'est qu'au cours de la septième année qu'il pourra prendre en charge un nouveau groupe d'enfants, qui seront admis dans les mêmes conditions. Les nouvelles admissions ont donc lieu, en principe, selon un rythme septennal.

Ce système présente au moins deux inconvénients. Le premier est qu'il y a une grande hétérogénéité dans l'âge des élèves. Cela joue souvent au détriment des filles, qui finissent tout simplement par atteindre l'âge de se marier et, de ce fait, ne sont jamais admises à l'école.

Le deuxième inconvénient est que le redoublement n'est pas possible, si bien que les enfants qui n'arrivent pas à suivre n'ont d'autre issue que d'abandonner. En dépit de cela, lorsque le nombre d'enfants permet de créer deux ou trois classes, c'est encore ce même système qui est appliqué. Pour chacune de ces classes, le maître va prendre en charge la même cohorte d'enfants pendant six ans et ne procédera à de nouveaux recrutements qu'au cours de la septième. Dans les zones rurales, le résultat net est une très grande irrégularité des admissions. Le recrutement a lieu certaines années, alors qu'il est inexistant les autres années.

La taille des écoles influe de différentes manières sur leur fonctionnement. Elle a d'abord un impact sur leur gestion, mais aussi sur les méthodes pédagogiques et sur la composition du corps enseignant. Le problème majeur des petites écoles reste cependant celui de l'isolement des maîtres.

Tableau II.3. Guinée : Indicateurs de la taille moyenne des écoles

Indicateurs	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Effectif moyen par école	1.549,90	433,50	75,90	58,00	90,50	109,50
Nombre moyen de classes par école	22,70	6,60	2,50	2,00	2,50	2,60
Effectif moyen des classes	68,20	65,40	30,40	28,30	36,20	42,10

Dans les grandes villes comme Conakry, beaucoup d'écoles ont des effectifs qui dépassent les 2.000 élèves. Cela n'est pas sans poser de difficiles problèmes de gestion et de discipline. Dans les zones rurales, on observe la situation inverse : du fait de la taille réduite des écoles, les directeurs ne sont pas déchargés des tâches d'enseignement. Ils doivent assurer la direction de leur établissement tout en s'occupant de leurs propres élèves. Le rôle du directeur en tant qu'animateur est pourtant essentiel, comme nous aurons l'occasion de le voir ultérieurement en comparant les résultats des écoles de bon niveau et de faible niveau.

En règle générale, et c'est le cas au Madhya Pradesh, au Zhejiang et dans le Puebla, lorsque le nombre d'enfants n'est pas suffisant, on a recours au système des classes à niveau multiple. Le même maître peut ainsi avoir en charge jusqu'à cinq ou six niveaux différents. En soi, ce système peut très bien fonctionner : dans certains pays, il a permis de généraliser l'enseignement obligatoire même dans les régions les plus reculées¹. Malheureusement, il exige une approche pédagogique particulière. Or, dans les écoles qui nous intéressent ici, les maîtres n'ont guère reçu ce type de formation, si bien qu'ils n'arrivent pas toujours à maîtriser ce genre de situation. Les choses sont encore aggravées par le manque d'expérience professionnelle des enseignants dans les zones rurales, là où existe précisément ce type de classe.

1. Pour plus de détails sur le fonctionnement des classes à niveau multiple et des écoles à maître unique, voir entre autres Bray, M. (1987), et Little, A. (1995).

II. Variations dans la qualité des infrastructures scolaires

L'image que l'école donne d'elle-même dépend aussi de la qualité de ses infrastructures, ou de la qualité de son attrait matériel. Or cette qualité varie énormément selon les pays et selon les zones. Plus que les matériaux utilisés, c'est l'état des constructions qui est primordial. Il existe malheureusement des écoles sans bâtiment comme il existe des écoles dans un état de délabrement avancé. L'école se doit également d'offrir aux enfants un minimum de confort : un terrain de jeux, de l'eau potable, des installations sanitaires décentes. Ce strict minimum, bien des écoles ne l'offrent pas.

Des disparités importantes dans la qualité des infrastructures scolaires ont été observées dans l'ensemble des quatre pays, mais c'est sans doute au Madhya Pradesh qu'elles étaient les plus grandes (voir *Tableau II.4*).

Dans la zone rurale indigène, les trois quarts des écoles sont dépourvus de local, et dans la seule école où il existe un local et plus d'une classe, il n'y a pas de cloison pour séparer les classes. Ce problème des classes non séparées est très répandu dans les zones rurales et même assez fréquent dans la zone semi-urbaine.

Tableau II.4. Madhya Pradesh : Répartition des écoles selon la nature des locaux scolaires

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Pas de bâtiment	0,00	0,00	0,00	8,00	75,00
Pas de salle de classe séparée*	9,10	41,70	81,80	90,90	100,00

* En excluant les écoles sans bâtiment et les écoles à salle de classe unique.

La situation au Zhejiang est assez particulière et mérite donc d'être spécialement évoquée. Il existe quatre types d'écoles primaires : les écoles *expérimentales*, centres d'excellence où les innovations les plus avancées en matière d'enseignement et d'apprentissage sont mises à l'épreuve, attirent habituellement les meilleurs élèves, ou ceux qui proviennent du milieu familial le plus aisé. Les écoles *complètes*

possèdent tous les niveaux du primaire, de la première à la sixième année, à la différence des écoles *de village*, dont ce n'est pas toujours le cas, et qui sont beaucoup moins bien équipées que les écoles complètes. Dans les zones où la population est clairsemée, il existe souvent des écoles *complémentaires* ou des *sites d'enseignement* qui ne comptent qu'un petit nombre de niveaux. Ils fonctionnent généralement sous la supervision des écoles de village. Celles-ci, à leur tour, forment souvent un groupe au sein d'une commune où l'une d'entre elles devient une école *centrale*. L'école centrale est généralement une école complète.

En Chine, les ressources sont normalement attribuées selon un classement préférentiel, si bien que certaines écoles reçoivent davantage de ressources que d'autres. L'ordre préférentiel est habituellement le suivant : (i) école expérimentale ; (ii) école centrale/école complète ; (iii) école de village ; (iv) site d'enseignement.

Les écoles expérimentales reçoivent donc davantage de ressources que les écoles centrales et les écoles de village ne bénéficient que d'un appui minimal ; les sites d'enseignement ne reçoivent généralement presque aucune allocation de la province et ne peuvent compter que sur le financement local. Cette conception de l'allocation de ressources peut paraître surprenante, mais elle est conforme à la structure hiérarchisée de la société chinoise.

(i) *Les matériaux utilisés*

Dans trois des quatre études de cas (Guinée, État de Puebla au Mexique, et province de Zhejiang en Chine), on a collecté de l'information sur les matériaux utilisés dans les bâtiments scolaires. Ces matériaux varient évidemment selon les zones, et ces variations résultent de différents facteurs.

Dans les zones urbaines de Guinée, la construction des bâtiments scolaires est de la responsabilité de l'État ou des collectivités publiques. Dans les zones rurales, en revanche cette construction ne peut se faire qu'avec les contributions des parents d'élèves, qui peuvent prendre la forme de dons de terrains, de fourniture de matériaux de construction ou d'apport bénévole de main-d'œuvre. Cette participation des parents, rendue nécessaire par la carence de l'État qui ne peut faire face à ses obligations, est un phénomène relativement récent, dont l'ampleur varie aussi selon la zone et selon le dynamisme de la demande des parents.

Compte tenu de la diversité d'origine des constructions, on trouve essentiellement des constructions en dur ou en semi-dur dans les zones urbaines, alors que les écoles construites par les parents dans

les zones rurales sont généralement en brique à base de paille, ou banco (voir *Tableau II.5*). La proportion des classes construites en banco va donc dépendre de leur date de construction et du dynamisme relatif de la communauté, et notamment des parents d'élèves. C'est sans doute ce qui explique la prédominance des constructions en dur ou en semi-dur dans la zone rurale marginale, et au contraire la prédominance du banco dans la zone rurale forestière.

La qualité des infrastructures scolaires semble être meilleure dans l'État de Puebla, mais on relève la même différence entre zones rurales et urbaines (voir *Tableau II.6*). Les murs de béton ou de brique, les toits de béton ou de tuile et les planchers de bois ou les dalles en béton tendent à être les privilèges des villes. À la campagne, il n'est pas rare de trouver des murs d'adobe ou d'autres matériaux analogues, des toits en amiante-ciment et des sols en terre battue, notamment dans la zone rurale indigène.

Au Zhejiang, comme dans le reste de la Chine, les bâtiments scolaires sont considérés comme une absolue nécessité. Il est rare de trouver en Chine des écoles installées dans des abris de fortune ou autres bâtiments précaires. Il arrive parfois que les écoles utilisent une partie des lieux réservés au culte des ancêtres, mais cela est devenu extrêmement rare. Une campagne spectaculaire pour la reconstruction des écoles dégradées et la construction de nouvelles écoles a été menée au milieu et à la fin des années 1980, le plus souvent avec l'apport de dons de la communauté. Il est donc fréquent de constater que les bâtiments scolaires se détachent de leur voisinage comme étant les meilleures constructions, bien qu'il arrive encore de trouver, dans un environnement défavorable, quelques écoles qui fonctionnent dans des salles exigües.

Tableau II.5. Guinée : Matériaux utilisés dans la construction des écoles selon la localité

Indicateurs	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Banco	–	8,80	20,90	41,70	80,60	–
Semi-dur	2,90	–	9,30	47,90	7,50	9,30
Dur	97,10	91,30	69,80	10,40	11,90	89,40
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tableau II.6. Puebla : Matériaux utilisés dans la construction des écoles selon la localité

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
	<i>Libertad Puebla</i>	<i>Tecola</i>	<i>Ixtaca- Zacatlán</i>	<i>maxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
<i>Murs</i>					
Béton ou brique	100,00	100,00	64,30	58,30	75,00
Adobe	–	–	28,60	25,00	–
Autres	–	–	7,10	6,70	25,00
<i>Toit</i>					
Béton ou tuile	100,00	87,50	71,40	16,70	12,50
Amiante-ciment	–	6,30	14,30	58,30	56,30
Autres	–	6,30	14,30	25,00	31,20
<i>Plancher</i>					
Bois	57,10	37,50	7,10	8,30	–
Ciment	42,90	62,50	92,90	91,70	62,50
Terre battue	–	–	–	–	37,50

(ii) *L'état des locaux*

Le fait que les constructions soient en dur ne signifie pas que les locaux soient en parfait état. Tout dépend de la date de construction du bâtiment, et surtout de l'entretien dont il a été l'objet. Si l'on prend l'exemple de la Guinée, dans la zone de Kankan urbain, bien que pratiquement toutes les salles de classe soient en dur, neuf sur dix d'entre elles ont besoin d'être reconstruites ou exigent des réparations majeures (voir le *Tableau II.7*). À Conakry, la situation est un peu meilleure, mais là encore ce sont quatre salles de classe sur dix qui requièrent de tels travaux. On observe les mêmes conditions dans la zone rurale marginale. En réalité, quel que soit le site étudié, la proportion des salles de classes jugées en bon état est extrêmement faible, même dans le cas de certaines écoles récentes. Incontestablement, l'entretien des locaux a énormément souffert de la crise ambiante. Le cas de la Guinée n'est qu'un exemple, mais la situation n'est guère meilleure dans les autres pays.

Tableau II.7. Guinée : Répartition des salles de classe selon leur état d'entretien

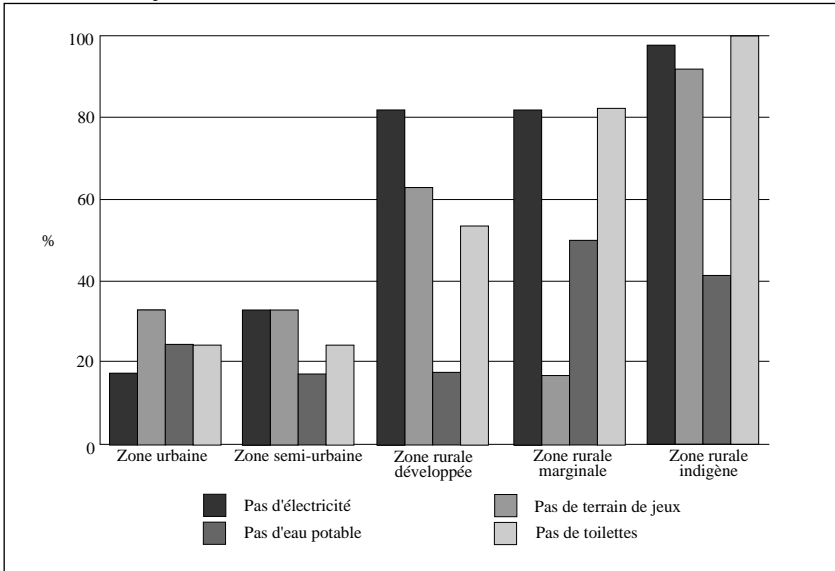
	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marginale <i>Labé rural</i>
Nécessitent une reconstruction	12,70	8,80	16,30	31,80	30,20	6,40
Nécessitent des réparations majeures	28,50	81,30	32,50	31,80	25,40	36,20
Sous-total	41,20	90,10	48,80	63,60	55,60	42,60
Nécessitent des réparations mineures	46,80	6,20	51,20	20,50	41,20	42,60
Bon état	12,00	3,70	–	15,90	3,20	14,80
Sous-total	58,80	9,90	51,20	36,40	44,40	57,40

(iii) *Le confort minimal des élèves*

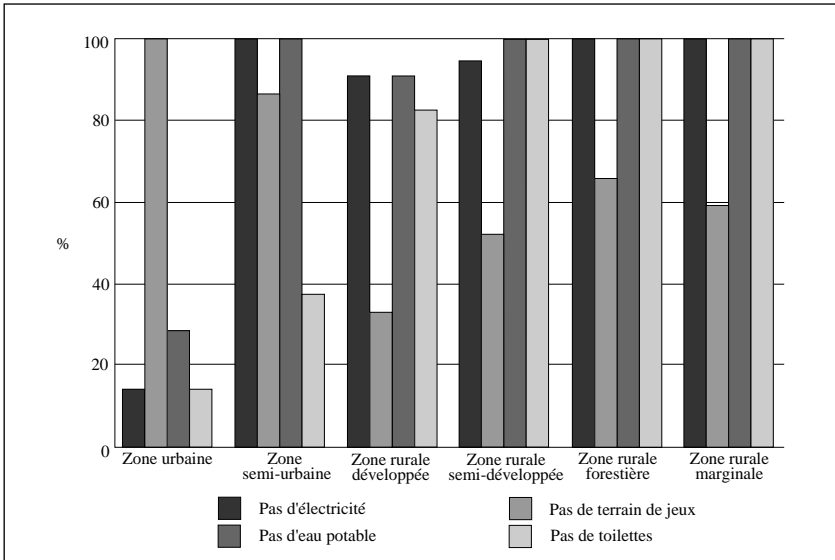
Comment les écoles se situent-elles du point de vue du confort minimal des élèves ? Les données de l'étude sur le Madhya Pradesh montrent un écart considérable entre les zones urbaines et les zones rurales. Même dans les zones urbaines, une proportion substantielle d'écoles ne mettent pas d'eau potable ni de toilettes à la disposition des élèves.

Les mêmes disparités entre zones urbaines et zones rurales se retrouvent en Guinée. L'électricité et l'eau courante sont les privilèges de la capitale. Les terrains de jeux sont rares dans les villes, mais ils ne sont pas toujours disponibles dans les campagnes. Quant aux équipements sanitaires, ils n'existent pratiquement que dans les villes, comme le montre le *Graphique II.1 (a) et (b)*.

a) Madhya Pradesh



b) Guinée



Graphique II.1 (a)(b). Madhya Pradesh et Guinée : Pourcentage d'écoles ne disposant pas de certains équipements de base

La situation n'est pas très différente au Puebla, où la zone de population indigène en particulier et, dans une moindre mesure, la zone rurale marginale doivent affronter une sérieuse pénurie d'infrastructures scolaires. La plus favorisée est la zone urbaine bourgeoise (voir *Tableau II.8*).

Tableau II.8. Puebla : Pourcentage d'écoles disposant de services spécifiques

Services	Zone urbaine <i>Libertad Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Ixtaca-Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>maxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Eau courante	81,30	50,00	60,00	7,10	37,50
Électricité	87,50	87,50	86,70	57,10	37,50
Latrines	87,50	87,50	93,30	78,60	31,30
Équipements sportifs	75,00	37,50	40,00	42,90	50,00
Bureau	37,50	43,80	46,70	14,30	12,50
Préau	87,50	75,00	86,70	71,40	25,00
Auditorium	37,50	12,50	26,70	0,00	12,50
Logement pour le maître	43,80	37,50	26,70	78,60	6,30

Certains autres aspects du confort des élèves sont mis en lumière par l'étude de cas sur le Zhejiang, en ce qui concerne l'aération et la disponibilité de l'éclairage artificiel. Soixante-six salles de classe (93 pour cent) ont été jugées « bien aérées » par les chercheurs sur le terrain. Les cinq autres salles de classe (7 pour cent) ont été classées comme « mal aérées ». La répartition montre que les classes mal aérées sont concentrées sur deux sites : le site rural industriel et le site rural avancé. Le *Tableau II.9* indique le nombre de salles de classe sur chaque site qui sont éclairées selon les normes et le nombre de celles qui n'ont aucun éclairage artificiel. Il est clair que le site urbain est le plus favorisé : toutes les écoles se conforment à la réglementation. Sur trois des quatre sites ruraux, il ne se trouve aucune école qui soit dans le même cas. Sur ces sites, environ un tiers des écoles n'ont aucun éclairage artificiel.

Tableau II.9. Zhejiang : Nombre de salles de classe observées qui sont correctement éclairées et qui disposent de l'éclairage artificiel

	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone rurale industrielle <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale en développ. <i>Longquan</i>	Zone de minorité <i>Jingning</i>
Total des classes observées	20	18	16	10	7
Classes conformes à la réglementation	20	0	8	0	0
Classes sans éclairage artificiel	0	6	1	4	2

Au Zhejiang, comme en Guinée et au Madhya Pradesh, de nombreuses écoles n'ont pas l'eau courante : c'était le cas de 14 des 24 écoles observées. Cependant, 22 écoles fournissaient de l'eau bouillie aux enseignants, et 11 aux élèves. Une majorité des écoles possédaient une cantine. Quatorze d'entre elles fournissaient un déjeuner aux maîtres, et 11 aux élèves.

III. Variations dans les moyens éducatifs mis à la disposition des maîtres

De quels moyens les maîtres disposent-ils pour enseigner ? Quel est l'équipement collectif qu'ils peuvent utiliser en classe ? Reçoivent-ils régulièrement des guides ou des documents pédagogiques mis à jour qui puissent les aider à préparer leurs cours ? Comme nous le verrons plus loin, la disponibilité de ces équipements, et plus généralement les conditions matérielles dans lesquelles travaillent les maîtres, ont une influence importante sur leur motivation.

(i) *Les équipements collectifs de la classe*

C'est au Madhya Pradesh que la situation semble la plus difficile (voir *Tableau II.10*). En dépit de l'« Opération tableau noir » bien connue, lancée par le gouvernement de l'Union en 1987, c'est seulement dans la ville d'Indore que presque toutes les écoles ont des tableaux noirs. Dans les autres zones, la proportion des écoles disposant de tableaux noirs chute rapidement de 58 pour cent dans la zone semi-urbaine à 0 pour cent dans la zone indigène.

Tableau II.10. Madhya Pradesh : Pourcentage d'écoles qui disposent d'équipements spécifiques à l'usage des maîtres

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Tableau noir	92,00	58,00	46,00	17,00	0,00
Chaise pour le maître	100,00	58,40	90,10	50,00	00,00

On trouve une situation légèrement différente en Guinée, où il y a un tableau noir dans la quasi-totalité des classes (voir *Tableau II.11*). Cependant, en réalité, ce tableau noir n'est qu'un rectangle sur un mur, plus ou moins bien aplani et peint en noir. Trop souvent, ce qui est écrit au « tableau » est pratiquement illisible, à cause de l'usure de la peinture.

Tableau II.11. Guinée : Pourcentage d'enseignants qui disposent d'équipements spécifiques

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Tableau noir	100,00	100,00	100,00	76,60	100,00	100,00
Craie	100,00	100,00	100,00	96,60	100,00	97,60
Bureau	40,60	20,00	52,40	56,60	40,60	76,70
Chaise	37,50	20,00	64,30	53,00	37,50	74,40
Armoire de rangement	15,60	20,00	35,50	20,00	15,60	20,90
Carte géographique	21,80	20,00	26,10	24,10	21,80	2,30
Planches scientifiques	21,80	20,00	26,10	16,60	21,80	20,90

Pour les maîtres, la disponibilité d'un bureau ou d'une chaise est partout l'exception plutôt que la règle. À cet égard, les zones urbaines, exceptionnellement, sont un peu moins bien loties que les zones rurales. Bien entendu, très peu de maîtres ont des cartes pour enseigner la géographie ou des planches illustrées pour les sciences.

Les conditions paraissent plus favorables dans l'État de Puebla, notamment dans le centre urbain (voir *Tableau II.12*). La zone urbaine marginale et la zone indigène sont les plus défavorisées.

Tableau II.12. Puebla : Pourcentage d'enseignants qui disposent d'équipements spécifiques

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtaca-maxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Tableau noir	97,20	81,90	98,60	96,20	97,70
Carte géographique	85,30	40,40	63,90	57,70	31,80
Planches scientifiques	65,00	30,90	43,10	26,90	11,40

Au Zhejiang, toutes les salles de classe possèdent un tableau noir ; cependant, dans presque la moitié des cas, ce matériel est relativement vieux. La qualité des tableaux est variable : ils peuvent aller de la fibre de verre jusqu'au panneau de bois noirci. Une grande majorité des salles de classe (73 pour cent) était équipée d'un bureau pour le maître. Parmi les 71 salles de classe observées, 10 seulement, qui se trouvaient sur le site urbain et sur le site rural avancé, avaient des rayonnages ou une bibliothèque. Aucune classe ne possédait d'armoire de rangement pour l'équipement et 20 classes seulement possédaient une armoire ordinaire. Une fois de plus, ces équipements se trouvaient essentiellement sur le site urbain. Les bulletins muraux, qui sont des sortes de journaux écrits au tableau noir, souvent conçus et réalisés par les élèves, existaient dans plus de la moitié des classes, mais surtout sur le site urbain. Les cartes murales étaient très rares dans tous les cas, à l'exception du site minoritaire.

(ii) *Les guides et documents pédagogiques*

Dans le domaine des guides et des documents pédagogiques, on a constaté que la situation était assez favorable au Puebla (voir *Tableau II.13*). À l'exception de la zone à population indigène, où les guides pédagogiques n'ont été reçus que dans la moitié des écoles, la distribution des guides s'est effectuée de façon relativement satisfaisante. Inévitablement, il y a eu certains délais, notamment dans la zone rurale marginale, les guides sont parfois parvenus en mauvais état (toujours dans la zone rurale marginale), et il ne s'agissait pas toujours de la dernière édition, mais on peut dire que dans presque toutes les zones les guides pédagogiques sont effectivement parvenus dans les écoles en nombre à peu près suffisant.

Tableau II.13. Puebla : Pourcentage des écoles qui ont reçu des guides pédagogiques destinés aux maîtres en temps utile, en bon état, etc.

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtaca- maxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Guides parvenus à l'école	76,90	100,00	100,00	84,60	50,00
En temps utile	76,90	60,00	75,00	15,40	50,00
En bon état	76,90	80,00	91,70	69,20	50,00
Dernière édition	61,50	80,00	83,30	53,80	33,30
En nombre suffisant	76,90	80,00	43,10	76,90	58,30

Au Zhejiang, la situation générale était acceptable. Soixante-neuf pour cent des maîtres estimaient que la quantité des livres destinés aux maîtres était « généralement adéquate » ; 28 pour cent la considéraient comme « inadéquate ». La pratique générale consiste à fournir à chaque enseignant un manuel et un livre de référence standard à l'usage des maîtres. Ces ouvrages mis à part, les autres guides pédagogiques sont rares. Il en résulte, d'une part, que les demandes de base les plus élémentaires sont généralement satisfaites ; d'autre part, que l'on ne va guère au-delà de celles-ci. En ce qui concerne l'utilisation de ces livres, 85 pour cent des maîtres les utilisaient « fréquemment », alors que 15 pour cent s'y référaient « occasionnellement ».

Une information comparable est disponible en ce qui concerne les matériels d'enseignement. Quelque 49 pour cent des maîtres estimaient que les accessoires et l'équipement pédagogiques étaient « généralement adéquats » en termes quantitatifs, mais ils étaient presque aussi nombreux (45 pour cent) à les juger « inadéquats ». Cependant, 61 pour cent des maîtres déclaraient que ces matériels et cet équipement étaient « fréquemment » utilisés, alors que 37 pour cent répondaient qu'ils l'étaient « occasionnellement ».

Dans le domaine des guides destinés aux enseignants, la situation est bien plus mauvaise en Guinée, où plus du tiers des maîtres considèrent que le manque de guides pédagogiques constitue leur problème majeur. Il n'est donc pas étonnant que, dans leurs suggestions visant à améliorer la qualité de l'enseignement, l'envoi de documents pédagogiques vienne très largement en tête, devant même les compléments de formation ou les

cours de recyclage, comme on le verra au *Chapitre IV*.

Au Madhya Pradesh, la situation était encore plus dramatique : seulement 10 des 111 enseignants qui composent l'échantillon possédaient un guide pédagogique. Dans la plupart des cas, il était périmé et inadapté aux manuels en usage, car les autorités du Madhya Pradesh n'avaient pas édité de guides pédagogiques au cours des dernières années.

IV. Variations dans les conditions de confort offertes aux élèves pour étudier

C'est en salle de classe que les élèves passent la plus grande partie de leurs journées. Dans quelles conditions de confort sont-ils reçus ? L'état des infrastructures a déjà été décrit. Indépendamment de cela, les élèves sont-ils à l'aise ? Disposent-ils de l'espace nécessaire ? Une première approche consiste à estimer la superficie moyenne par élève.

(i) *La superficie moyenne par élève*

En Guinée, d'une façon générale, les classes sont plus spacieuses dans les zones urbaines que dans les zones rurales, mais on relève partout de grandes variations de taille, et il n'existe pas à proprement parler de taille standard (voir *Tableau II.14*). Si les classes sont plus spacieuses dans les zones urbaines, la superficie par élève y est en fait nettement plus réduite, car les classes des villes sont pratiquement toutes surchargées.

Tableau II.14. Guinée : Taille moyenne des classes et superficie par élève (questionnaire destiné aux maîtres)

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Superficie moyenne des salles de classe	61,50	62,50	42,00	44,60	52,10	50,40
Écart type	22,20	17,60	12,60	18,40	15,60	17,70
Superficie moyenne par élève	0,91	0,88	1,10	1,39	1,28	1,20

Cependant, la superficie moyenne par élève n'est pas toujours un indicateur très fiable du confort des élèves. Ce qui importe, ce n'est pas seulement les dimensions de la salle de classe, mais aussi la façon dont elle est utilisée et le mobilier disponible. C'est pourquoi on a demandé aux maîtres si leurs élèves étaient très serrés ou serrés, ou à leur aise. Les réponses obtenues, si elles ne contredisent pas ce qui précède, permettent d'apporter quelques nuances (voir *Tableau II.15*). Si les élèves des villes sont généralement très serrés ou serrés dans leurs salles de classe, il existe cependant à Conakry quelques écoles où les enfants sont relativement à l'aise. Dans les zones rurales, même si une forte proportion d'enfants dispose d'un espace plus vaste, les élèves peuvent aussi être serrés, voire très serrés, dans un nombre appréciable d'écoles. C'est notamment le cas dans la zone rurale forestière.

Tableau II.15. Guinée : Répartition des salles de classe selon le confort des élèves (questionnaire destiné aux maîtres)

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale dév.	Zone rurale semi-dév.	Zone rurale forestière	Zone rurale marg.
Confort des élèves	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
Très serrés	34,30	20,00	30,90	16,70	22,00	16,70
Serrés	40,60	80,00	28,60	40,00	42,60	40,00
À l'aise	28,10	–	40,50	43,30	35,40	43,30

Par comparaison, la situation apparaît meilleure dans l'État de Puebla (voir *Tableau II.16*) et au Zhejiang. Au Puebla, la proportion des classes où les élèves sont « très serrés » est relativement faible, sauf dans la zone urbaine marginale. Au Zhejiang, 82 pour cent des salles de classe étaient considérées comme « spacieuses », 15 pour cent comme « assez encombrées » et aucune comme « très encombrée ». Il n'existait pas de différences structurelles significatives entre les sites : il se trouvait des salles de classe « spacieuses » et « encombrées » dans les écoles urbaines comme dans les écoles rurales, et l'encombrement variait d'une classe à l'autre. Aucune information de ce type n'était disponible sur le Madhya Pradesh.

Tableau II.16. Puebla : Répartition des salles de classe selon le confort des élèves (questionnaire destiné aux maîtres)

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
Confort des élèves	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Très serrés	7,10	22,10	9,90	0,00	2,30
Serrés	11,80	35,10	31,00	20,00	46,50
À l'aise	81,20	42,90	59,20	80,00	51,20

(ii) *Le mobilier destiné aux élèves*

De quel type de mobilier les élèves disposent-ils en classe ? C'est au Madhya Pradesh que la situation semble être, à cet égard, la plus défavorable. Seulement 13,5 pour cent des écoles de l'échantillon disposent de tables pour les élèves et 11,9 pour cent de bancs. En général, les enfants sont assis sur des nattes à même le sol. Cela correspond à la manière traditionnelle de s'asseoir, et il doit en être de même dans beaucoup de demeures de la communauté environnante. Il n'en reste pas moins que cela ne facilite pas particulièrement l'écriture.

À première vue, les conditions semblent meilleures en Guinée, où, quel que soit le site considéré, 80 pour cent des salles de classe sont équipées de tables-bancs pour les élèves (voir *Tableau II.17*).

Tableau II.17. Guinée : Répartition des salles de classe selon la disponibilité de tables-bancs pour les élèves (questionnaire destiné aux maîtres)

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale dév.	Zone rurale semi-dév.	Zone rurale forestière	Zone rurale marg.
Disponibilité de tables-bancs	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
Tous les élèves	90,60	100,00	78,00	90,00	83,80	88,40
Certains élèves	9,40	–	12,20	10,00	11,80	11,60
Aucun élève	–	–	9,80	–	4,40	–

En réalité, cependant, ces tables-bancs sont fournies par les parents. Elles sont de fabrication artisanale et non normalisées. De plus, selon les maîtres, leur état laisse beaucoup à désirer, notamment dans les zones urbaines (voir *Tableau II.18*).

Du point de vue de la disponibilité du mobilier scolaire, la situation est assez similaire dans l'État de Puebla (voir *Tableau II.19*).

Tableau II.18. Guinée : Répartition des salles de classe selon l'état des tables-bancs (questionnaire destiné aux maîtres)

État des tables-bancs	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale dév.	Zone rurale semi-dév.	Zone rurale forestière	Zone rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
Très mauvais	20,40	33,00	1,90	11,90	3,70	9,50
Mauvais	26,40	35,40	19,80	18,70	18,70	5,90
Moyen	49,10	29,70	78,20	69,30	68,60	71,80
Bon	4,10	1,90	–	–	9,00	12,80

Tableau II.19. Puebla : Répartition des salles de classe selon la disponibilité de mobilier à l'usage des élèves (questionnaire destiné aux maîtres)

Pourcentage d'élèves disposant de mobilier	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Moins de 80 pour cent	5,00	18,80	6,00	0,00	17,10
De 80 à 90 pour cent	0,60	2,90	6,00	0,00	0,00
Plus de 90 pour cent	94,40	78,30	88,00	100,00	82,90

Dans la plupart des classes, plus de 90 pour cent des élèves disposent du mobilier nécessaire. La zone urbaine marginale et la zone de population indigène font à nouveau exception. En général, l'état du mobilier est soit acceptable, soit satisfaisant, sauf une fois encore dans la zone urbaine marginale et la zone de population indigène (voir *Tableau II.20*).

Tableau II.20. Puebla : Répartition des salles de classe selon l'état du mobilier à l'usage des élèves (questionnaire destiné aux maîtres)

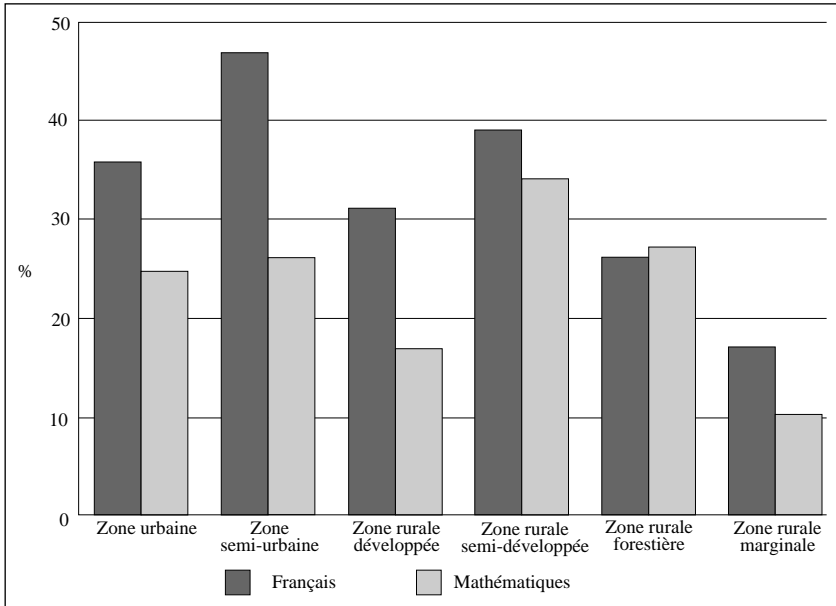
	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
État du mobilier à l'usage des élèves	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Très mauvais	7,60	20,80	4,20	8,00	9,30
Mauvais	5,80	19,50	5,60	4,00	27,90
Acceptable	33,70	36,40	60,60	76,00	58,10
Satisfaisant	52,90	23,40	29,60	12,00	4,70

C'est probablement au Zhejiang que la situation est la meilleure : tous les élèves de l'échantillon disposent de bureaux et de chaises. Parmi les salles de classe observées, 41 pour cent possèdent des bureaux et des chaises pratiquement neufs ; environ 45 pour cent ont un mobilier qui est une combinaison d'éléments neufs et anciens ; les autres salles de classe disposent de bureaux et de chaises brisés, endommagés ou dépareillés. Le site de minorité et surtout le site rural industriel sont les plus défavorisés.

(iii) *Les manuels pour les élèves*

Dans quelle mesure les élèves disposent-ils des manuels et des fournitures scolaires nécessaires pour pouvoir travailler efficacement ? La situation est assez dramatique en Guinée, comme le montre le *Graphique II.2*. Bien qu'en principe les manuels doivent être fournis par le gouvernement, le pourcentage d'élèves disposant effectivement de manuels, qu'il s'agisse du français ou des mathématiques, est très bas, notamment dans les zones rurales. À Labé, par exemple, seulement 10,7 pour cent des élèves possèdent le manuel de mathématiques et 16,9 pour cent celui de français.

La situation au Madhya Pradesh est assez particulière en ce sens que, quelle que soit la zone, il y a une différence significative entre les élèves de quatrième et de cinquième années comme l'indique le *Graphique II.3*.

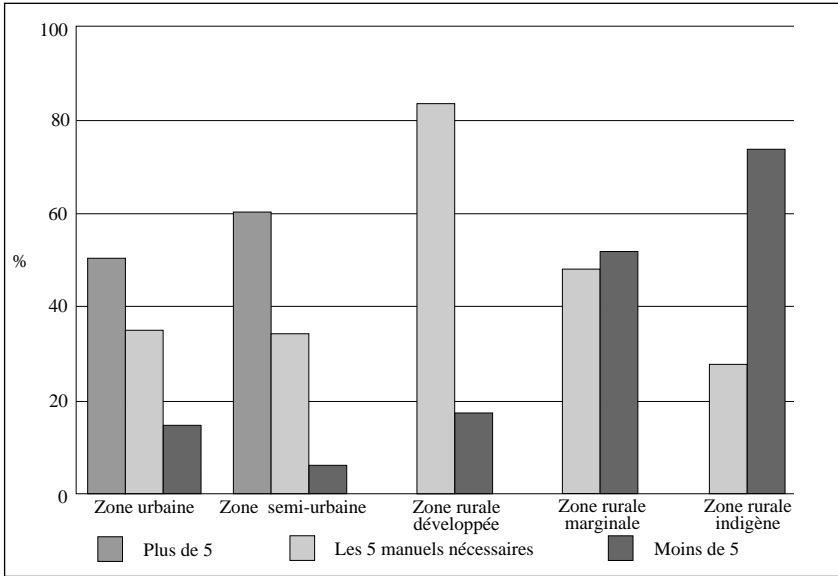


Graphique II.2. Guinée : Pourcentage d'élèves qui possèdent des manuels de français et de mathématiques

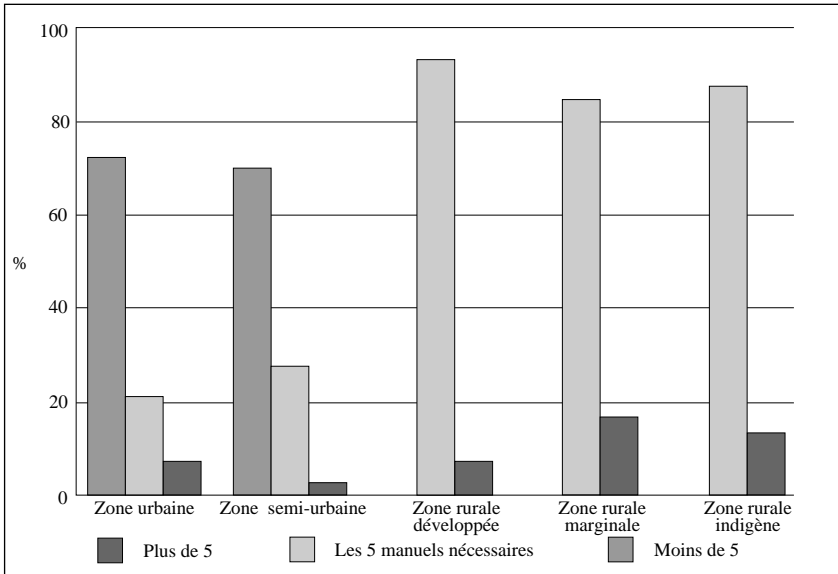
Dans le système d'enseignement primaire de l'Inde, les élèves sont censés disposer de cinq manuels, correspondant aux cinq matières principales. Quels sont donc les élèves qui ont ces cinq manuels ? Dans la zone urbaine et la zone semi-urbaine, même en quatrième année, plus de la moitié des élèves possèdent plus des cinq manuels requis. C'est le cas de pratiquement tous les élèves de l'enseignement privé. Toujours dans ces deux mêmes zones, la proportion de ceux qui n'ont pas les cinq manuels de base est relativement faible. Dans les zones rurales, par contre, cette proportion augmente rapidement, passant de 15,7 pour cent dans la zone rurale développée à 72,7 pour cent dans la zone rurale indigène.

En cinquième année, cependant, les conditions s'améliorent très nettement. Même dans les zones rurales, les élèves qui n'ont pas les cinq manuels requis constituent seulement une petite minorité variant de 7,5 pour cent dans la zone rurale développée à 18,5 pour cent dans la zone rurale marginale. En fait, cette amélioration de la quatrième à la cinquième année relève d'une tendance générale. Les entretiens approfondis que nous avons eus avec les maîtres révèlent que les parents à revenus modestes hésitent à acheter des manuels pour leurs enfants tant que leur réussite scolaire n'est pas encore confirmée.

a) 4^e année



b) 5^e année



Graphique II.3. Madhya Pradesh : Répartition des élèves selon la disponibilité des manuels scolaires (quatrième et cinquième années)

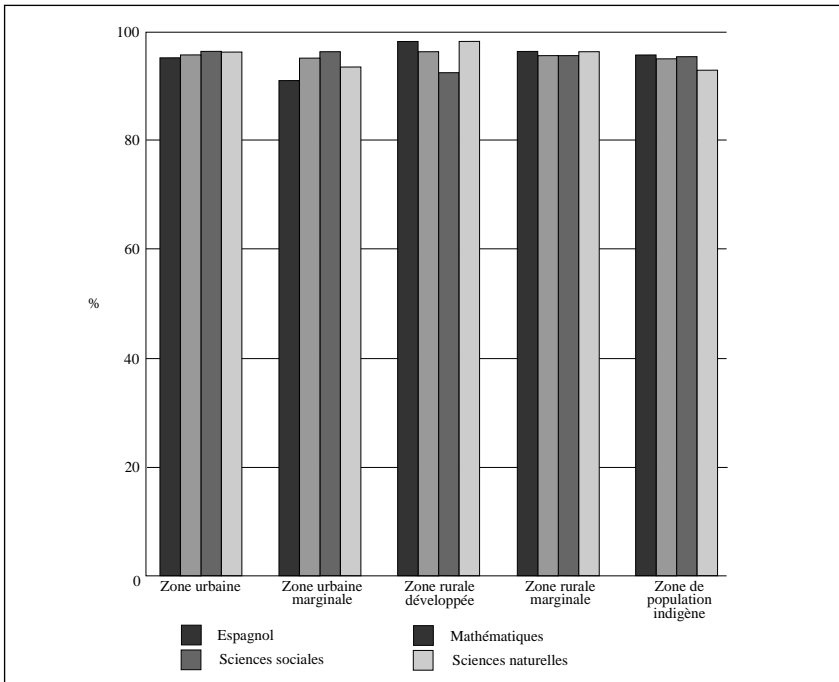
De fait, dans les écoles publiques, très peu d'élèves possèdent les manuels requis en première et deuxième années, mais ce nombre s'accroît rapidement au fur et à mesure que l'on gravit la pyramide scolaire.

Au Puebla, la situation est meilleure dans ce domaine. Ici, les manuels sont produits au niveau central par le Ministère de l'éducation et distribués gratuitement aux élèves. Selon les directeurs d'établissement (voir *Tableau II.21*), quelle que soit la zone, les manuels parviennent effectivement et en bon état dans la plupart des écoles, même si c'est parfois avec un certain retard, comme dans le cas de la zone rurale marginale. De fait, quelle que soit la zone, pratiquement tous les élèves disposent des manuels nécessaires dans les principales matières de l'enseignement primaire, comme l'indique le *Graphique II.4*.

Une fois encore, c'est au Zhejiang que la situation semble être la meilleure, du moins en ce qui concerne la disponibilité des manuels. La quasi-totalité des enseignants (98 pour cent) ont perçu la quantité des manuels à l'usage des élèves comme « adéquate » ou « généralement adéquate ». Dans une proportion de 96 pour cent, les maîtres ont déclaré que les manuels à l'usage des élèves étaient « fréquemment » utilisés. Cependant, les maîtres n'étaient pas totalement satisfaits de leur qualité : 55 pour cent la considéraient comme « tout juste acceptable », contre 42 pour cent qui la jugeaient satisfaisante. Les réponses concernant les manuels scolaires sont le reflet de la culture chinoise (ou de l'Est asiatique). Dans la langue et la pensée chinoises, *éducation* est souvent considéré comme synonyme de *scolarité*, terme qui est lui-même synonyme de *lecture de livres* (*nianshu* ou *dushu*). Il est donc inconcevable que les élèves puissent fréquenter l'école sans manuels. C'est pour cette raison que les manuels scolaires chinois bénéficient de la garantie du gouvernement, dont la politique assure une priorité à leur financement et à leur distribution.

Tableau II.21. Puebla : Pourcentage des écoles qui ont reçu des manuels en temps utile et dans de bonnes conditions

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Manuels parvenus à l'école	92,30	83,30	92,30	100,00	87,50
À temps	86,70	68,80	92,30	22,20	80,00
En bon état	100,00	81,80	83,30	100,00	84,60



Graphique II.4. Puebla : Pourcentage des élèves qui possèdent les manuels nécessaires

Dans une période récente, des problèmes se sont posés à propos des manuels scolaires à cause du retrait d'importantes subventions gouvernementales et de l'impossibilité, pour les parents, d'assumer le

coût des manuels. Cependant, cela ne semblait pas poser de problème à l'époque de l'étude menée au Zhejiang. Les enseignants ont également fourni des informations sur les cahiers et les fournitures de bureau des élèves : presque tous considéraient que leur quantité était adéquate. Cependant, ils étaient presque les deux tiers à estimer que la qualité de ces articles était tout juste acceptable. S'il n'y avait pas de différence marquée en fonction des sites en ce qui concernait les cahiers, les enseignants du site rural industriel et du site de minorité étaient particulièrement mécontents de la qualité des fournitures de bureau.

V. Typologie des écoles

Dans quelle mesure les disparités dans les conditions d'enseignement analysées ci-dessus influent-elles sur l'apprentissage scolaire ? À partir de la disponibilité des équipements de base, l'étude de cas sur l'État du Madhya Pradesh a tenté d'établir une typologie des infrastructures des écoles primaires afin de faciliter l'analyse de cette influence. Quinze catégories d'équipement ont d'abord été identifiées. Elles sont classées ci-dessous selon la fréquence de leur disponibilité dans les écoles. Très peu d'écoles ont la télévision ou le téléphone, mais on notera que même les bancs et les pupitres pour les élèves ne sont pas disponibles dans la plupart des écoles.

1. Bâtiment scolaire	49/59
2. Eau potable	41/59
3. Chaise pour le maître	35/59
4. Terrain de jeux	35/59
5. Bureau pour le directeur	28/59
6. Toilettes	25/59
7. Tableau noir	25/59
8. Séparation entre les classes	21/59
9. Electricité	20/59
10. Ventilateurs en classe	14/59
11. Bibliothèque scolaire	10/59
12. Pupitres pour les élèves	8/59
13. Téléphone	8/59
14. Bancs pour les élèves	8/59
15. Télévision	4/59

Le *Graphique II.5* résume de manière spectaculaire les disparités existant entre les écoles. Seule une école sur les 59 de l'échantillon dispose des quinze types d'équipement cités. Quatre écoles n'en ont aucun.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
511	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	15
402	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14
510	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14
410	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	13
501	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	13
403	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	12
506	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	12
302	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10
507	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
509	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
512	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
411	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10
205	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9
404	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9
508	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9
409	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8
504	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8
303	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
401	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
505	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
502	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
412	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8
207	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
503	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
202	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
309	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
406	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
304	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
305	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
308	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
311	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
203	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
204	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
301	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
306	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
307	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
405	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
407	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
212	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3
310	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3
208	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3
209	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3
108	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
111	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
104	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
201	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
206	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
211	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
408	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
102				*												1
103				*												1
106				*												1
109				*												1
112				*												1
210				*												1
101																0
105																0
107																0
110																0
Total	49	21	8	41	35	35	28	25	25	20	14	10	8	8	4	

Code:

Disponibilité de :

- | | | |
|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| 1. Bâtiment scolaire | 6. Toilettes | 11. Bibliothèque scolaire |
| 2. Eau potable | 7. Tableau noir | 12. Pupitres pour les élèves |
| 3. Chaises pour le maître | 8. Séparation entre les classes | 13. Téléphone |
| 4. Terrain de jeux | 9. Electricité | 14. Bancs pour les élèves |
| 5. Bureau pour le directeur | 10. Ventilateurs en classe | 15. Télévision |

Graphique II.5. Madhya Pradesh : Equipements d'infrastructure des écoles

À partir de cette hiérarchie des écoles, on a établi une typologie distinguant quatre catégories d'établissements :

- (1) les écoles sans infrastructure (qui n'ont ni bâtiment scolaire, ni bancs, ni pupitres).
- (2) les écoles à infrastructure limitée (qui ont des bâtiments mais pas de séparation entre les classes, et qui ne possèdent ni bancs ni pupitres).
- (3) Les écoles à infrastructure moyenne (qui ont des bâtiments et des classes séparées mais ne possèdent ni bancs ni pupitres).
- (4) Les écoles à infrastructure satisfaisante (qui ont des bâtiments, des classes séparées, des bancs et des pupitres).

Cette typologie des écoles est fortement corrélée avec la taille des établissements (voir *Tableau II.22*). C'est parmi les écoles les plus petites que l'on trouve le plus fréquemment des écoles sans infrastructure ou à infrastructure limitée.

Tableau II.22. Madhya Pradesh : Qualité des infrastructures en fonction de la taille de l'école

	≤ 50	51-100	101-200	201-400	> 400
Sans infrastructure	66,70	12,50	6,30	–	–
À infrastructure limitée	33,30	87,50	75,00	20,00	25,00
À infrastructure moyenne	–	–	18,70	60,00	25,00
À infrastructure satisfaisante	–	–	–	20,00	50,00
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Comme on pouvait s'y attendre, la qualité des infrastructures est aussi étroitement corrélée avec le caractère rural ou urbain de l'école (voir *Tableau II.23*). Dans les zones rurales, il n'y a pas d'écoles à infrastructure satisfaisante et très peu à infrastructure moyenne.

Tableau II.23. Madhya Pradesh : Qualité des infrastructures selon les sites

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Sans infrastructure	–	–	–	8,30	75,00
À infrastructure limitée	8,30	41,70	81,80	83,40	25,00
À infrastructure moyenne	58,40	33,30	18,20	8,30	–
À infrastructure satisfaisante	33,30	25,00	–	–	–
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Cependant, ce qui mérite surtout d'être noté, c'est que la qualité des infrastructures est également très fortement corrélée avec les notes des élèves, aussi bien en hindi qu'en mathématiques (voir *Tableau II.24*). Cela ne veut pas dire que la qualité des infrastructures influe directement sur les notes, car beaucoup d'autres facteurs interviennent aussi. En réalité, comme nous le verrons par la suite, ce qui détermine la qualité d'une école, ce n'est pas tel ou tel facteur particulier, mais plutôt un ensemble de facteurs qui interagissent les uns avec les autres. Il n'en est pas moins incontestable qu'il existe en Inde différentes catégories d'écoles, dans lesquelles les performances des élèves varient largement, comme le montre le *Tableau II.24*.

Tableau II.24. Madhya Pradesh : Qualité des infrastructures et résultats des élèves

	Hindi		Mathématiques	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Sans infrastructure	31,64	10,32	22,70	13,11
À infrastructure limitée	45,76	18,67	37,13	20,88
À infrastructure moyenne	60,79	20,37	54,89	23,49
À infrastructure satisfaisante	73,57	17,17	63,20	19,71

VI. Conclusions

Les conditions matérielles d'enseignement constituent à n'en pas douter, étant donné leur impact sur le travail et la motivation des maîtres et des élèves, un facteur important de la réussite scolaire. Ces conditions varient selon les pays en fonction de leur niveau de développement et des ressources qu'ils peuvent consacrer à l'enseignement scolaire.

À cet égard, la province du Zhejiang et l'État de Puebla semblent être dans une situation beaucoup plus favorable que la Guinée et le Madhya Pradesh, aussi bien du point de vue des constructions scolaires elles-mêmes que de celui des équipements mis à la disposition des maîtres ou de celui des conditions offertes aux élèves.

Les restrictions résultant de la crise et des politiques d'ajustement ont affecté plus fortement que d'autres certains crédits des ministères de l'éducation, et tout particulièrement ceux consacrés à l'entretien des bâtiments scolaires. De ce fait, l'état de ces bâtiments laisse beaucoup à désirer, même dans les zones urbaines. Mais les disparités les plus grandes continuent à être celles qui distinguent les zones urbaines des zones rurales.

En Guinée, à cause de ces mêmes restrictions budgétaires, la charge des constructions scolaires est de plus en plus transférée à la communauté et aux parents d'élèves, bien que leurs propres ressources soient en général très limitées. Dans les zones rurales, les parents participent à la construction des écoles et fournissent des tables-bancs pour leurs enfants. Cette situation renforce les inégalités au détriment des communautés les plus dépourvues.

Dans l'État du Madhya Pradesh, c'est encore dans les zones rurales que l'on trouve des écoles sans bâtiments, des classes sans cloisons et des élèves assis à même le sol. Par comparaison, qu'il s'agisse des bâtiments ou de leur équipement de base, les disparités apparaissent moins grandes dans l'État de Puebla et dans la province du Zhejiang.

Les remarques ci-dessus concernant les constructions scolaires s'appliquent également à l'équipement pédagogique mis à la disposition des maîtres et aux manuels et aux fournitures destinés aux élèves. Dans ces deux domaines, c'est une fois encore dans les zones rurales que les conditions sont les plus défavorables. Dans l'État du Madhya Pradesh et en Guinée, rares sont les classes qui disposent de cartes géographiques ou de planches scientifiques. Rares aussi sont les guides et les documents pédagogiques préparés à l'intention des maîtres.

S'agissant plus spécifiquement des manuels scolaires, la situation est relativement différente dans les quatre pays. En Inde, dans

l'État du Madhya Pradesh, l'achat des manuels scolaires est à la charge des parents. Dans les zones rurales, cet achat représente une dépense assez importante, et les parents n'acceptent souvent ce sacrifice qu'après avoir reçu quelques assurances sur la réussite scolaire de leurs enfants. Dans les petites classes, les élèves n'ont généralement pas de manuels, mais au fur et à mesure qu'ils progressent dans le cycle, la proportion des élèves possédant les manuels requis augmente, pour atteindre près de 100 pour cent à la fin du primaire.

En Chine (Zhejiang), en Guinée et au Mexique (Puebla), les manuels sont fournis gratuitement par l'État. Cependant, pour des raisons d'organisation et de distribution, les manuels ne parviennent pas toujours aux écoles guinéennes ou du moins ne sont pas distribués aux élèves. Quelle que soit la zone considérée, à peine un quart des élèves disposent effectivement des manuels nécessaires. Au Puebla, la situation est totalement différente. Il arrive occasionnellement que les manuels parviennent tardivement ou en mauvais état, notamment dans la zone rurale marginale, mais la plupart des élèves sont en possession des quatre manuels correspondant aux matières principales (langue, arithmétique, sciences naturelles et sciences sociales). Il en va de même au Zhejiang.

La première conclusion que l'on peut tirer de cette analyse est que, du moins en Guinée et en Inde, dans l'État du Madhya Pradesh, beaucoup d'écoles des zones rurales ne disposent manifestement pas du minimum d'équipement nécessaire pour qu'un processus d'enseignement/apprentissage efficace puisse réellement avoir lieu. Assurer au moins un minimum de ressources matérielles à toutes ces écoles apparaît donc comme une priorité absolue pour la politique éducative de ces pays. Toute autre mesure visant à améliorer la qualité de l'enseignement ne sera que simple gaspillage aussi longtemps que cette condition n'aura pas été remplie.

La deuxième conclusion est qu'il n'existe pas d'école typique. Dans chacun de ces pays, on a pu observer une variété extrême de situations, allant des écoles dépourvues de tout dans les zones rurales reculées aux écoles très bien dotées dans les zones urbaines privilégiées. Comme on le verra dans le *Chapitre III*, ces différences matérielles sont encore renforcées par des différences dans les ressources humaines, aussi bien en termes de compétence, de motivation et de stabilité des enseignants qu'en termes de gestion des établissements, par la présence ou l'absence d'un directeur déchargé des tâches d'enseignement. En matière de planification, cela implique clairement que toutes les mesures proposées pour améliorer la qualité de l'éducation devront elles aussi être variables, afin de prendre en compte les spécificités de chaque catégorie d'écoles.

Chapitre III

Les enseignants

La qualité de l'éducation dépend de la qualité des enseignants. Cela est particulièrement vrai pour l'enseignement primaire, où les élèves n'ont pas encore l'âge d'apprendre seuls. Et c'est encore plus vrai pour les pays en développement, où, surtout dans les zones rurales, les autres facteurs qui interviennent dans le processus pédagogique, comme les manuels scolaires, sont souvent rares ou tout simplement inexistantes. De plus, il arrive assez souvent que dans ces zones le maître soit l'une des quelques personnes instruites, voire la seule. Sans maître, il n'y a pas d'enseignement. Et si les maîtres sont découragés ou n'ont pas les compétences pédagogiques nécessaires, les élèves apprendront très peu.

Malgré tout cela, on dispose de recherches sur la profession enseignante relativement limitées pour la plupart des pays¹. C'est pourquoi on a essayé, dans le cadre de ce projet, d'en savoir davantage sur les conditions de vie et de travail des maîtres, les raisons qui les ont amenés à entrer dans l'enseignement, le soutien professionnel qu'ils reçoivent, leurs relations avec les parents d'élèves, leur satisfaction au travail, etc.

Dans ce chapitre sont analysées certaines des données qui ont été ainsi recueillies. Il s'agit, tout d'abord, de données assez classiques concernant la féminisation de la profession enseignante, l'origine rurale ou urbaine, la qualification et l'expérience professionnelles, qui sont surtout examinées du point de vue des déséquilibres de répartition entre les différentes zones. On essaie ensuite de mieux comprendre comment les conditions de vie des maîtres, y compris leur revenu et les efforts qu'ils doivent faire pour assurer leur subsistance (ou leur survie), influent sur leurs performances de travail. On explore enfin

1. Parmi les études les plus complètes, on peut citer Dove, L.A. (1986) ; Farrell, J., dir. (1993) ; Caillods, F. ; Postlethwaite, T.N. (1989) ; Rust, V. ; Dalin, P. (1990).

quelques aspects de leur satisfaction au travail : pourquoi, tout d'abord, ont-ils choisi cette profession, aimeraient-ils changer d'école ou de profession, et pour quelles raisons, et enfin quels sont les principaux problèmes qu'ils rencontrent et doivent affronter en ce qui concerne leur travail ?

D'autres informations collectées lors des entretiens, et qui sont plus directement liées à la vie des établissements scolaires, seront présentées dans le chapitre suivant, qui concerne le fonctionnement des écoles. Il s'agit essentiellement des différentes formes de soutien que reçoivent les maîtres dans l'exercice de leurs fonctions, et de leurs rapports avec les parents d'élèves.

I. Les déséquilibres dans la répartition des enseignants

(i) *La féminisation de la profession*

La féminisation progressive de la profession enseignante, surtout dans l'enseignement préscolaire et primaire, est un phénomène bien établi qui varie selon les traditions culturelles et le niveau de développement du pays concerné. Ce que les études de cas mettent en évidence est l'existence de disparités dans la proportion de femmes enseignantes, selon les zones, à l'intérieur d'un même pays.

Dans l'État de Puebla comme dans la plupart des pays d'Amérique latine, le taux de féminisation est généralement très élevé, bien que les contrastes entre zones soient tout à fait saisissants. Il varie de 85 pour cent dans la zone urbaine bourgeoise à 66 pour cent dans la zone urbaine marginale, 55 pour cent dans la zone rurale développée, 62 pour cent dans la zone rurale marginale et seulement 34 pour cent dans la zone indigène.

Au Madhya Pradesh, les disparités entre zones sont encore plus fortes, car le taux de féminisation varie de 93 pour cent dans la zone urbaine privilégiée à 42 pour cent dans la zone semi-urbaine, 18 pour cent dans la zone rurale développée, 7 pour cent dans la zone rurale en développement et 0 pour cent dans la zone indigène.

En Guinée, la progression de la proportion de femmes dans l'enseignement est un phénomène relativement récent ; cependant, la même tendance se dessine nettement. La proportion d'enseignantes est la plus élevée dans la zone de la capitale (30 pour cent), suivie par la zone rurale proche de la capitale (20 pour cent) et par la zone

semi-urbaine (16,7 pour cent), et enfin par les trois autres zones rurales (7,7 pour cent, 6,7 pour cent et 5,3 pour cent).

La proportion d'enseignantes dans les écoles primaires de la province du Zhejiang était de 53 pour cent, contre une moyenne nationale de 43 pour cent. La zone urbaine possédait la proportion d'enseignantes la plus élevée (92 pour cent). Par contraste avec les autres pays, les zones rurales reculées (zone rurale en développement et zone minoritaire) ne présentaient pas le taux de féminisation le plus bas : respectivement 78 et 75 pour cent, soit nettement plus que dans les zones rurales industrielle (43 pour cent) et avancée (37 pour cent) (voir *Graphique III.1*).

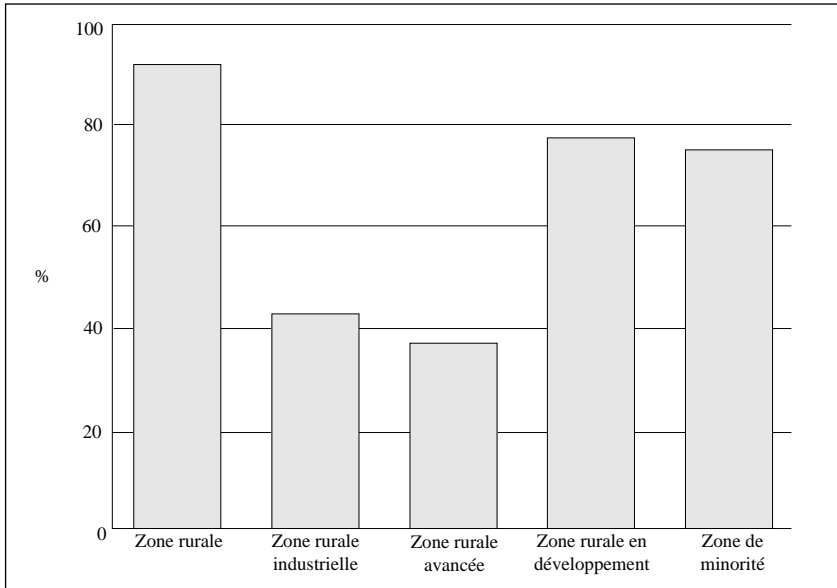


Figure III.1. Zhejiang : Pourcentage d'enseignantes

Des distorsions importantes dans la répartition des enseignantes se retrouvent ainsi dans les quatre pays, bien qu'à des degrés divers. Il y a une concentration des enseignantes dans les centres urbains de trois des quatre pays au détriment des zones rurales reculées. On peut avancer plusieurs raisons pour expliquer ce constat. Elles concernent les réglementations en vigueur, les pratiques de la gestion du personnel, les traditions, etc. Toujours est-il que, dans certains pays, la faible proportion d'enseignantes dans les zones rurales peut être un

obstacle sérieux au progrès de la scolarisation des filles. Mais la faible proportion de femmes parmi les maîtres des zones rurales n'est pas la seule disparité qui affecte la répartition du personnel enseignant.

(ii) *L'origine rurale ou urbaine*

Une analyse détaillée de l'origine géographique des enseignants met en lumière un autre déséquilibre important.

Aucune information n'a été apportée sur ce point par l'étude sur le Zhejiang. Pour les trois autres pays, comme il fallait s'y attendre, il existe une relation directe entre le milieu d'origine, urbain ou rural, de l'enseignant et son lieu d'affectation. Il est en effet généralement plus facile d'envoyer un enseignant d'origine rurale enseigner en ville que le contraire. C'est ainsi que, dans le cas du Madhya Pradesh, par exemple, 80 pour cent des enseignants de la zone urbaine sont d'origine urbaine, contre 40 pour cent dans la zone semi-urbaine et environ 15 pour cent dans les trois zones rurales.

Les données collectées dans le Puebla permettent d'illustrer de façon plus détaillée ces déséquilibres dans la répartition des enseignants. Comme le montre le *Tableau III.1*, plus de la moitié des maîtres dans la zone urbaine privilégiée de la capitale sont originaires de cette même capitale ou des capitales d'autres États. Dans la zone marginale urbaine, située dans la banlieue de la capitale de l'État, les pourcentages sont le reflet de la forte immigration qui caractérise cette zone. Seulement 20 pour cent sont nés dans la capitale et une nette majorité est originaire d'autres localités, principalement dans le même État de Puebla. Par contre, dans les trois zones rurales, une forte majorité, sinon la totalité, des enseignants viennent d'autres localités que les capitales d'État. Les données semblent également indiquer une tendance à affecter en priorité les maîtres provenant de localités d'autres États dans la zone rurale marginale, et dans une moindre mesure dans la zone urbaine marginale, pour lesquelles il est sans aucun doute plus difficile de trouver des maîtres locaux.

Tableau III.1. Puebla : Distribution des enseignants selon leur origine géographique

Localité d'origine	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
La même que le lieu de travail	–	2,20	4,60	–	4,70
Capitale de l'État de Puebla	49,70	19,80	7,70	4,10	–
Capitale d'un autre État	8,90	2,20	1,50	–	–
Autre localité de l'État de Puebla	20,70	45,00	78,50	54,20	76,70
Autre localité d'un autre État	20,70	30,80	7,70	41,70	18,60

En fait, ce déséquilibre dans la répartition des enseignants en fonction de leur origine n'est pas un problème en soi, et l'on pourrait même trouver des avantages à ce que les enfants des zones rurales reçoivent leur enseignement de maîtres qui ne viennent pas des grands centres urbains. Mais, comme on le verra, ce déséquilibre entraîne aussi des conséquences négatives pour la qualité du service éducatif, dans la mesure où il cache d'autres inégalités en termes de qualification, d'expérience professionnelle et de stabilité du personnel enseignant.

(iii) *Qualification et expérience professionnelle*

Le mouvement graduel et continu des enseignants des zones rurales vers les centres urbains, sur la base d'un certain nombre de critères officiels (ancienneté, diplômes, performances, etc.) et de la capacité de négociation de l'enseignant lui-même, a comme résultat que les maîtres les moins expérimentés et les moins formés commencent ou finissent leur carrière dans une zone rurale. De plus, le corps enseignant de ces mêmes zones est plus instable, précisément à cause de ce mouvement continu vers les villes. Le *Tableau III.2* illustre ces conséquences pour le Puebla.

Tableau III.2. Puebla : Pourcentage de maîtres ayant fait des études supérieures. Nombre moyen d'années d'expérience globale, dans les zones rurales et dans l'école d'affectation actuelle

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
Expérience	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Pourcentage de maîtres ayant une formation supérieure	58,00	63,00	75,00	31,00	14,00
Nombre moyen d'années d'expérience globale	16,80	10,30	12,00	8,00	12,30
Nombre moyen d'années d'expérience en zone rurale	5,40	8,60	10,00	7,50	11,60
Nombre moyen d'années d'expérience dans l'école actuelle	7,30	2,90	5,40	4,40	2,40

Les enseignants qui ont le plus d'expérience professionnelle se retrouvent dans la zone urbaine privilégiée. Dans cette zone, les maîtres ont peu d'expérience de l'enseignement dans les zones rurales en comparaison de leur expérience globale. C'est aussi dans cette zone que les maîtres sont les plus stables.

Les maîtres de la zone urbaine marginale ont généralement servi dans les zones rurales pendant d'assez longues périodes avant d'être affectés en ville. Par contre, leur peu d'années de service dans l'école où ils enseignent actuellement indique un niveau élevé de rotation du personnel. Cette zone apparaît dans une large mesure comme une zone de transit entre l'intérieur et la capitale de l'État.

Les maîtres de la zone rurale développée ont une expérience essentiellement rurale, et ils sont les plus stables à l'intérieur de ces zones. Ceux de la zone rurale marginale ont une expérience presque exclusivement rurale et une stabilité légèrement inférieure à celle de la zone précédente. Les maîtres de la zone indigène ont également une expérience presque exclusivement rurale (probablement dans cette

même zone à cause de l'enseignement bilingue), mais leur nombre moyen d'années de service dans l'école actuelle est le plus faible de toutes les zones.

Les inégalités dans la répartition des enseignants viennent ainsi renforcer celles que nous avons constatées au niveau de l'offre scolaire. Les écoles des zones rurales disposent généralement des conditions matérielles et pédagogiques les moins favorables. Elles ont aussi le personnel enseignant le moins qualifié, le moins expérimenté et le moins stable.

La même situation se vérifie pour les écoles gouvernementales du Madhya Pradesh, comme le montre le *Tableau III.3*. L'analyse exclut les écoles privées, dans lesquelles les critères de recrutement et d'affectation n'obéissent pas aux mêmes règles que celles qui déterminent le mouvement des enseignants dépendant du service public. Une fois encore, les maîtres les plus qualifiés et les plus expérimentés se trouvent dans les villes.

Tableau III.3. Madhya Pradesh : (Écoles gouvernementales). Pourcentage de maîtres ayant fait des études supérieures. Nombre moyen d'années d'expérience générale

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Formation supérieure	62,50	57,10	27,30	33,30	15,40
Nombre moyen d'années d'expérience générale	21,40	18,90	16,80	15,90	13,40

Des différences entre les sites urbains et ruraux existent également au Zhejiang, mais la situation de cette province mérite quelques commentaires détaillés. En 1990, 64 pour cent du corps enseignant de l'ensemble de la province était qualifié. De plus, quelque 4 pour cent avaient acquis un certificat d'aptitude professionnelle en suivant une formation en cours d'emploi.

Il existe des disparités entre les sites urbains et ruraux, mais elles sont autant en relation avec le type d'école² qu'avec les caractéristiques du site. Le nombre d'enseignants qualifiés dans les écoles primaires complètes, établies essentiellement dans les bourgs, variait entre 70 et 80 pour cent. Dans les écoles de village, il se situait seulement entre 30 et 60 pour cent. Dans les écoles complètes, la qualification des enseignants s'écartait assez peu de la moyenne, c'est-à-dire que les enseignants qualifiés étaient répartis assez également. Cela résulte probablement du fait que la rétribution et l'affectation de ces enseignants incombent le plus souvent au gouvernement. La qualification des maîtres des écoles de village variait largement, ce qui reflétait la « localisation » des enseignants affectés dans les communautés.

Les disparités entre les sites urbains et ruraux peuvent en partie s'expliquer par le fait que les enseignants affectés dans les communautés, ou *minban* (qui sont financés pour l'essentiel par des fonds locaux), sont dans une proportion importante dépourvus de qualification. Par définition, il n'existe pas de maîtres *minban* sur le site urbain, puisqu'ils sont enregistrés en milieu rural. Bien que le pourcentage de maîtres *minban* varie selon les sites, sans être associé de manière significative au statut économique du site, on a remarqué que dans la zone de minorité, tous les maîtres avaient le statut d'enseignant public (*gongban*), peut-être à cause de la politique de la province visant à développer en priorité l'éducation dans les zones de minorité.

De plus, l'étude de cas sur le Zhejiang a examiné certains aspects du profil des maîtres et de leur « titre professionnel ». Cette expression fait référence à un système récemment introduit pour récompenser les maîtres qui obtiennent les meilleurs résultats. Dans les écoles primaires, il existe quatre catégories d'enseignants, par ordre ascendant : les maîtres de troisième, deuxième et première classes, et les maîtres hors classe. Les nominations sont liées à la compétence et à l'obtention de bons résultats généraux. Les enseignants qui se distinguent par leurs performances peuvent, lors de leur nomination, bénéficier de dérogations sur le plan des diplômes et de l'expérience. Parmi les 127 enseignants qui ont fait l'objet de l'étude, une grande majorité appartenaient à la deuxième classe (27 pour cent) ou à la première (37 pour cent). Quelque 20 pour cent étaient hors classe. De manière générale, les maîtres des écoles

2. Voir le *Chapitre II* pour la présentation des différents types d'école.

urbaines étaient pour une large part des enseignants de première classe ou hors classe. Dans la plupart des écoles rurales complètes, la majorité des maîtres appartenait à la première ou à la deuxième classe. Dans les écoles de village, de nombreux maîtres n'étaient pas classés ; ceux qui l'étaient appartenait le plus souvent à la deuxième classe.

Le cas de la Guinée rappelle qu'il est dangereux de généraliser les disparités entre zones urbaines et rurales. En effet, on constate dans ce pays que les zones rurales ne sont pas systématiquement les plus défavorisées. À partir d'un certain âge, de nombreux maîtres préfèrent quitter les centres urbains pour aller s'installer dans leur région d'origine. C'est ce qui explique que le niveau d'études générales dans les zones rurales n'est pas très différent de celui des zones urbaines, même si Conakry conserve un avantage dans la catégorie des maîtres qui ont suivi un enseignement supérieur (voir *Tableau III.4*).

Tableau III.4. Guinée : Distribution des enseignants par niveau d'études générales selon les zones

Niveau	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Primaire ou premier cycle du secondaire incomplet	–	6,60	4,00	5,30	16,60	10,50
Premier cycle du secondaire	20,00	10,00	16,00	18,40	30,00	23,70
Secondaire incomplet	11,70	30,00	36,00	28,90	10,00	18,40
Secondaire	56,60	50,00	36,00	31,60	40,00	42,10
Supérieur	11,70	3,40	8,00	15,80	3,40	5,30

De la même manière, pour ce qui est de l'âge et de l'expérience professionnelle, les résultats sont à l'opposé de ceux du Puebla, du Madhya Pradesh et du Zhejiang (voir *Tableau III.5*). Par contre, en ce qui concerne l'instabilité du personnel enseignant, mesurée en nombre moyen d'années d'enseignement dans l'école d'affectation actuelle, le handicap des zones rurales les moins développées est maintenu.

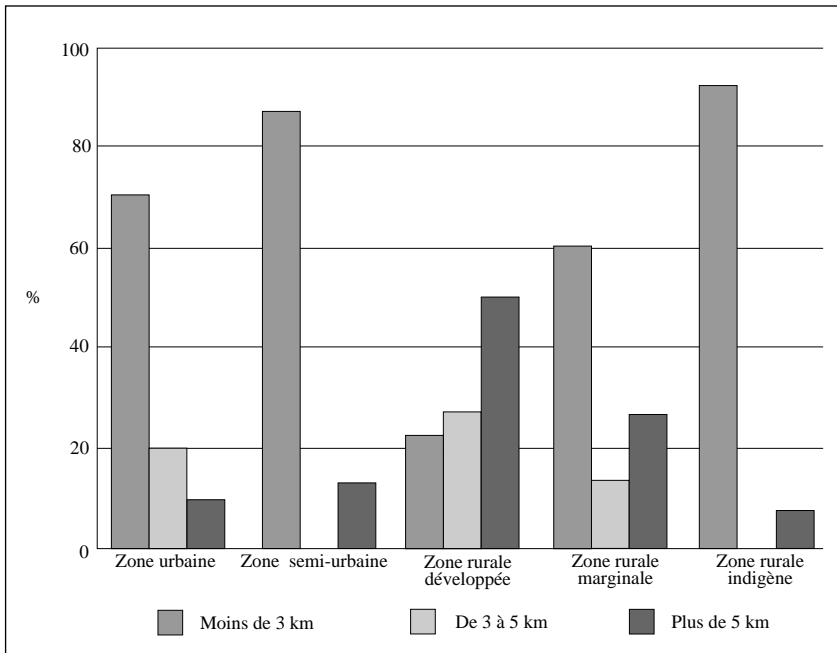
Tableau III.5. Guinée : Distribution des enseignants par nombre moyen d'années d'expérience globale et d'expérience dans l'école d'affectation actuelle

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Nombre moyen d'années d'expérience globale	11,30	12,70	11,20	14,80	15,10	15,50
Nombre moyen d'années d'expérience dans l'école d'affectation actuelle	5,00	3,20	3,90	4,70	2,90	2,30

Les facteurs qui peuvent expliquer la particularité de la situation guinéenne sont multiples. Selon les entretiens approfondis qui ont été menés, il y a des raisons objectives qui poussent les enseignants à quitter les centres urbains, en particulier le coût de la vie et les conditions de logement et de vie difficiles. Il faut noter que le nombre d'enfants à charge par enseignant est particulièrement élevé en Guinée. En moyenne, pour l'ensemble des zones, un enseignant a 4,9 enfants à charge. Les enseignants qui ont plus de six enfants à charge ne sont pas l'exception, puisqu'ils constituent 27 pour cent de l'ensemble des répondants dans les six zones. La taille importante des familles a un lien direct avec le système de la polygamie, qui est pratiqué par à peu près un quart des enseignants interrogés. Certains enseignants préfèrent donc s'installer à la campagne (ou du moins dans un centre rural), où ils pourront disposer de plus d'espace pour loger leur famille et la nourrir en pratiquant l'agriculture. Comme on le verra plus loin, le pourcentage de maîtres qui cultivent la terre pour leur consommation personnelle est particulièrement élevé dans ce pays, à l'exception de la capitale. Mais il semble également y avoir des raisons culturelles spécifiques, qui renvoient à un désir profond de retrouver ses racines à partir d'un certain âge.

II. Conditions de vie et éloignement de l'école

L'analyse détaillée des conditions de vie matérielles des enseignants montre que d'une manière générale, dans les quatre pays considérés, leurs logements et les équipements qu'on y trouve ne sont pas très différents de ceux de l'habitant moyen de la zone correspondante. C'est dire que ces conditions sont généralement assez difficiles. Dans les zones rurales et même dans certaines zones urbaines marginales, l'isolement, joint à l'absence de services de base (eau, électricité, etc.), pousse bon nombre d'enseignants à s'installer dans les petits centres, certes assez éloignés de l'école, mais offrant un confort supérieur. La possibilité de se déplacer quotidiennement dépend naturellement du réseau routier et des moyens de transport disponibles. C'est ainsi que, dans les zones les plus reculées, les maîtres sont forcés de résider sur place. Les données concernant le Madhya Pradesh illustrent assez bien ces phénomènes (voir *Graphique III.2*).



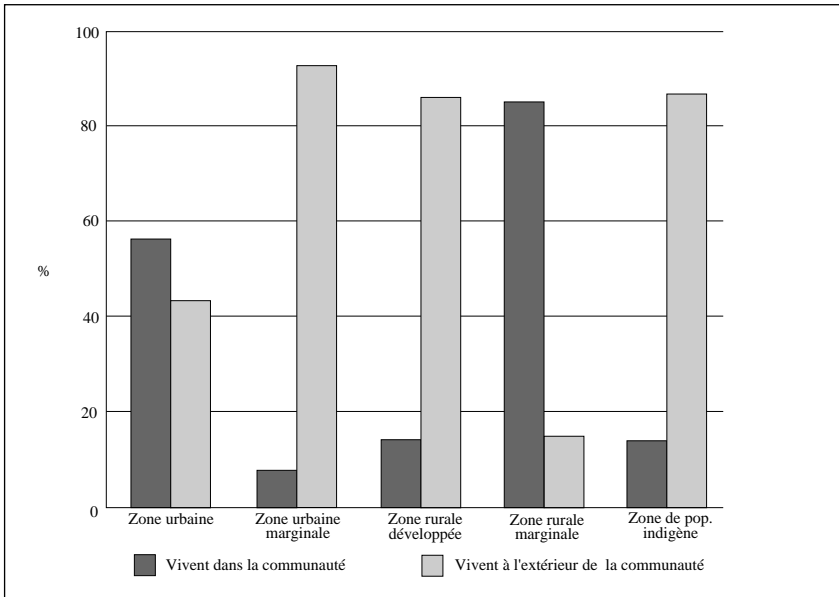
Graphique III.2. Madhya Pradesh : Répartition des enseignants selon la distance de leur domicile à l'école

Dans la zone indigène de Mandla, où l'on se déplace principalement à pied, presque tous les maîtres résident sur place à proximité de leur école. Par contre, à Rewa, où il existe plusieurs routes principales, plus d'un tiers des enseignants vivent à 3 km de l'école ou plus, et un quart à plus de 5 km. À Rajnandgaon, zone rurale développée qui possède un bon réseau de routes et de moyens de communication, les trois quarts des enseignants ont leur résidence à 3 km de l'école ou plus et la moitié à plus de 5 km.

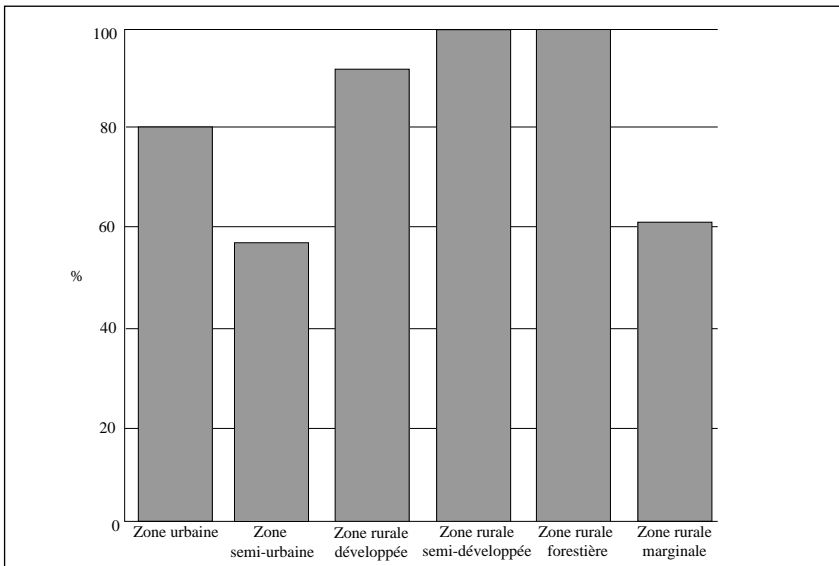
Dans les villes, la situation est plus variée selon la taille de l'agglomération, le type d'urbanisation et le secteur précis où l'école est implantée. Toujours au Madhya Pradesh, on constate que dans le centre semi-urbain de Gwalior, presque tous les maîtres, à quelques exceptions près, vivent à moins de 3 km de leur école. Par contre, à Indore, une des zones urbaines les plus développées de l'État du Madhya Pradesh, une bonne partie des enseignants doit se déplacer tous les jours de plus de 3 km (souvent en bus ou à scooter) pour aller travailler.

Les données collectées au Puebla donnent des résultats semblables à ceux obtenus au Madhya Pradesh (voir *Graphique III.3*). C'est seulement dans la zone rurale marginale que les maîtres vivent sur place (par nécessité et non par choix). Dans les autres zones rurales, y compris la zone indigène, les maîtres préfèrent vivre dans les centres où sont concentrés la plupart des services. Même les maîtres de la zone urbaine marginale, où les conditions de vie sont assez difficiles, ont tendance à s'installer dans le centre-ville de Puebla, qui offre un environnement plus confortable.

Dans les zones rurales de Guinée (voir *Graphique III.4*), où les moyens de communication sont des plus limités, la grande majorité, sinon la totalité, des enseignants vivent généralement dans les communautés où ils enseignent (un peu moins à Labé, où l'habitat est extrêmement dispersé). Par contre, ce n'est pas le cas dans les deux zones urbaines. À Conakry, par exemple, 90 pour cent des maîtres ne vivent pas dans le quartier où ils travaillent, et 70 pour cent demeurent à plus de 3 km de leur école.



Graphique III.3. Puebla : Pourcentage des maîtres résidant dans la localité de l'école



Graphique III.4. Guinée : Pourcentage des maîtres résidant dans la localité de l'école

On peut aisément imaginer que les distances physiques qui séparent les enseignants de leur lieu de travail ont une influence négative sur la ponctualité et la présence de ces derniers. Par ailleurs, ces mêmes distances ne sont pas sans affecter les relations entre les maîtres et les communautés locales, comme on le verra plus loin.

Au Zhejiang, la situation est totalement différente. Les maîtres résident à proximité du lieu où ils enseignent ; naguère, les écoles offraient même un logement à chaque enseignant. Cette facilité est maintenant devenue rare à cause des difficultés que présente l'établissement de logements de ce type dans les villes, et du fait qu'ils ne sont plus nécessaires dans les zones rurales. Seules cinq écoles de l'échantillon hébergeaient encore au moins quelques-uns de leurs maîtres.

Il peut être utile de mentionner que certains enseignants en milieu urbain préparent souvent leur déjeuner chez eux parce que les cantines sont moins répandues dans les écoles urbaines, et quittent donc l'école un peu avant l'heure du déjeuner. Comme cette habitude utilise une fraction importante du temps des enseignants, elle risque également d'affecter leur ponctualité.

III. Les revenus

Plusieurs études récentes ont montré que les salaires des maîtres, comme d'ailleurs ceux des fonctionnaires du service public en général, ont eu tendance à décliner au cours des dernières décennies, sous l'effet conjugué de la crise économique et des programmes d'ajustement structurel qui étaient censés la surmonter³.

Dans trois des quatre études de cas (Madhya Pradesh, Guinée et Zhejiang), on a demandé aux enseignants leur opinion sur leurs salaires. Ces trois études de cas confirment une certaine insatisfaction parmi les enseignants concernant leur salaire, mais à un degré moindre que ce qu'on aurait pu attendre. Au Madhya Pradesh, par exemple, l'insatisfaction à cet égard est loin d'être un phénomène général, comme le montrent les données du *Tableau III.6*. Les entretiens plus approfondis indiquent que les enseignants jugent leur situation financière en termes relatifs et qu'ils ne se considèrent pas nécessairement comme plus défavorisés que d'autres salariés ayant reçu une éducation comparable.

3. Voir entre autres OIT (1996) ; Psacharopoulos, G. ; Valenzuela, J. ; Arends, M. (1993) ; Zymelman, M. ; Destefano, J. (1993).

Tableau III.6. Madhya Pradesh : Répartition des enseignants selon leur opinion sur leurs salaires

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Suffisant	26,70	6,50	4,50	13,30	7,70
À peu près suffisant	16,70	32,30	72,70	26,70	38,50
Insuffisant	56,60	61,20	22,80	60,00	53,80

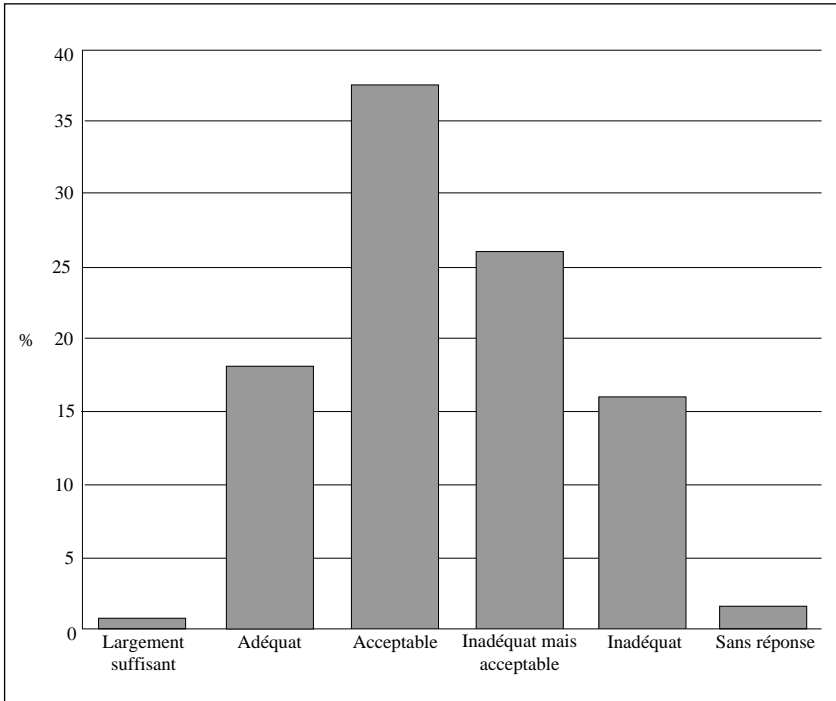
Les données montrent également que le degré d'insatisfaction est approximativement le même dans les zones rurales et dans les zones urbaines, à l'exception notable de la zone rurale développée de Rajnandgaon. Une analyse plus détaillée n'indique pas de lien systématique avec le niveau de salaire du maître, dont l'appréciation reste une affaire relative et personnelle. Par ailleurs, l'opinion sur les salaires est sans doute l'expression d'un sentiment d'insatisfaction plus général, qui touche également au statut social, aux conditions de vie et d'enseignement, etc. À cet égard, il est caractéristique que sur plusieurs autres questions, le degré d'insatisfaction soit également moindre à Rajnandgaon que dans les autres zones.

En Guinée, les résultats des entretiens avec les enseignants composent un tableau comparable. L'insatisfaction concernant les conditions salariales est importante, mais ce n'est pas une obsession. Invités à indiquer quel est le problème principal dans leur travail, une bonne partie des maîtres mentionnent effectivement les bas salaires et les conditions de vie médiocres, mais, comme on le verra plus loin, l'absence de manuels et de matériel didactique est mentionnée en premier lieu presque aussi souvent, sinon plus fréquemment, dans certaines zones.

Au Zhejiang comme dans l'ensemble de la Chine, les salaires des enseignants sont généralement bas. Plusieurs études ont été menées dans ce domaine, et leurs résultats convergent. En 1987, le salaire mensuel moyen des enseignants en Chine était de 118,5 yuans, et il se situait donc en dessous de la moyenne nationale de 128,8 yuans pour les douze principaux secteurs d'emploi. Cependant, les enseignants publics, qui sont rétribués par le gouvernement, font partie d'un système socialiste dans lequel les salaires ne représentent pas la

totalité de leurs revenus. Ils reçoivent des allocations de logement et les soins médicaux leur sont presque intégralement remboursés. L'éducation des enfants est gratuite ; les droits complémentaires divers perçus par les écoles sont souvent remboursables. Il existe aussi diverses allocations pour des postes de dépenses tels que le chauffage en hiver, l'usure des bicyclettes, les livres et revues ou la nourriture. Cependant, les enseignants ne reçoivent pas de primes. Quand l'économie prospère, leurs salaires en eux-mêmes soutiennent mal la comparaison avec ceux d'autres professions, mais ils sont considérés comme stables dans les périodes où la situation économique se dégrade.

Cependant, cette description ne s'applique pas aux enseignants des communautés (*minban*) ou aux remplaçants, qui ne sont pas rétribués par le gouvernement. Ces maîtres perçoivent généralement un salaire inférieur à celui de leurs homologues publics. Depuis 1984, les autorités locales sont autorisées à fixer les salaires de leurs enseignants *minban*, cependant que le gouvernement central garantit un petit revenu fixe à tous les enseignants. Ainsi, les enseignants *minban* sont désormais partiellement dépendants des revenus et de la politique de leur région. Il existe donc d'importantes disparités géographiques. Le Zhejiang est l'une des rares provinces où les maîtres *minban* perçoivent le même salaire que les enseignants publics. Ils reçoivent aussi certaines des allocations attribuées à ces derniers. Selon les normes nationales, les maîtres *minban* sont plus correctement payés au Zhejiang que dans la plupart des autres provinces du pays. Le *Graphique III.5* montre que, comme dans les autres pays, les enseignants considèrent leurs salaires comme acceptables, même s'ils n'en sont pas satisfaits.



Graphique III.5. Zhejiang : Répartition des enseignants selon leur opinion sur leurs salaires

Une répartition par zone a révélé que sur la plupart des sites choisis pour la recherche, le groupe d'enseignants modal partageait cette opinion. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'une approbation sans enthousiasme de la situation actuelle. Il n'existe pas de différenciation significative entre les sites, entre les écoles d'un même site ni même à l'intérieur des écoles.

Outre les interrogations concernant leurs salaires, l'enquête a également tenté de déterminer dans quelle mesure les enseignants disposaient d'autres types de revenus. Les résultats pour le Madhya Pradesh montrent que, dans toutes les zones, la proportion de ceux qui ont d'autres sources de revenus varie entre 30 et 50 pour cent (voir *Tableau III.7*). L'apport d'autres membres de la famille est partout marginal, sauf dans la ville d'Indore, où il y a plus de possibilités d'emploi dans le secteur tertiaire. Dans les zones rurales, la principale source de ressources complémentaires est l'agriculture, alors que dans les zones urbaines il s'agit des leçons particulières. Une analyse plus

détaillée a révélé qu'à une exception près, tous les enseignants concernés par ce dernier type d'activité travaillent dans l'enseignement privé.

Tableau III.7. Madhya Pradesh : Répartition des maîtres selon leurs sources de revenus complémentaires

Source de revenus	Zone urbaine <i>Indore</i>	Zone semi-urbaine <i>Gwalior</i>	Zone rurale développée <i>Rajnandgaon</i>	Zone rurale marginale <i>Rewa</i>	Zone rurale indigène <i>Mandla</i>
Aucune	56,70	61,40	45,40	46,60	69,20
Agriculture	0,00	3,20	50,00	46,60	30,80
Commerce	0,00	3,20	0,00	0,00	0,00
Leçons particulières	23,30	29,00	0,00	0,00	0,00
Membres de la famille	20,00	3,20	4,60	6,80	0,00

Au Zhejiang, il convient d'établir une distinction, qui a déjà été évoquée, entre les enseignants publics, qui reçoivent diverses allocations et ne devraient pas avoir besoin d'entreprendre des activités complémentaires, et les maîtres *minban*, qui sont enregistrés en milieu rural et ont donc automatiquement un statut d'agriculteurs. En théorie, cela signifie qu'ils n'ont pas le droit d'acheter des produits céréaliers sur le marché alimentaire. Ils sont censés cultiver leur propres céréales et disposent effectivement de parcelles de terrain prévues pour cet usage. Cependant, l'étude de cas n'a recueilli aucune information détaillée sur les sources de revenus complémentaires de ces enseignants.

Au Puebla, pour l'ensemble des zones, plus de la moitié des enseignants déclarent disposer d'un apport financier provenant d'autres membres de leur famille (voir *Tableau III.8*). Les extrêmes varient de 76 pour cent dans la zone urbaine privilégiée à 40 pour cent dans la zone indigène. Par contre, les maîtres qui déclarent pratiquer d'autres activités économiques sont nettement moins nombreux. La proportion la plus élevée se trouve une fois encore dans la zone urbaine et la plus faible est enregistrée, dans ce cas, dans la zone rurale marginale⁴.

4. On dispose d'informations sur des échantillons d'enseignants en Amérique latine dans trois autres études de cas. En Argentine (échantillon de 319 enseignants

Tableau III.8. Puebla : Pourcentage des maîtres qui déclarent avoir une autre activité économique et une autre source de revenus dans leur famille

	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Ont une autre activité économique	28,90	6,70	12,9	4,00	7,30
Ont une autre source de revenus dans leur famille	76,40	68,40	57,10	56,50	40,50

Une étude plus approfondie a été réalisée dans le cas de la Guinée, en établissant une distinction entre les revenus monétaires complémentaires et la culture de la terre pour la consommation personnelle des enseignants (voir *Tableau III.9*). Comme il fallait s'y attendre dans un pays où domine l'agriculture vivrière, cette pratique est très répandue partout, sauf dans la ville de Conakry, mais y compris dans la zone semi-urbaine de Kankan.

dans des écoles urbaines), 37 pour cent des maîtres ont un second emploi. « La plupart d'entre eux travaillent au noir comme enseignants dans d'autres écoles au sein du système éducatif, mais un quart d'entre eux ont une activité de travailleurs indépendants » (Braslavsky, C. et Birgin, A., 1994). Des résultats comparables ont été obtenus dans une enquête sur 242 enseignants urbains dans trois villes du Mexique (Farres, P. et Noriega, C., 1994) et dans une autre enquête sur 304 enseignants dans trois provinces du Brésil (Gatti, B. *et al.*, 1994).

Tableau III.9. Guinée : Pourcentage des maîtres qui pratiquent l'agriculture, qui ont une autre activité rémunérée et dont le conjoint est salarié

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Pourcentage des maîtres qui pratiquent l'agriculture	4,30	50,00	58,30	83,80	90,00	45,90
Pourcentage des maîtres qui ont une autre activité rémunérée	22,40	20,70	20,00	2,60	16,70	10,80
Pourcentage des maîtres qui ont un conjoint salarié	27,70	23,30	26,10	7,90	7,10	9,10

Il n'en est pas de même pour l'exercice d'une autre activité rémunérée. Le pourcentage de ceux qui disent exercer une telle activité varie de 3 pour cent à Kankan rural jusqu'à 22 pour cent à Conakry, avec une moyenne de 15 pour cent pour les six zones.

Quant au type d'activité, il s'agit surtout de la vente de produits agricoles, de commerce, de leçons particulières (uniquement dans les villes) et de la vente de produits artisanaux (travaux de couture et de tapisserie).

En plus de ces activités complémentaires, on remarque aussi que les foyers d'enseignants où les deux époux sont salariés restent une faible minorité. Les pourcentages varient de 8 pour cent à Kankan rural jusqu'à 27 pour cent à Conakry. Il n'est pas étonnant que ces pourcentages soient les plus élevés dans les centres urbains (et à Kindia, qui est proche de la capitale), où les possibilités de trouver un emploi salarié sont les plus importantes.

IV. La satisfaction au travail

Avant d'analyser quelques indicateurs du degré de satisfaction ou d'insatisfaction qu'éprouvent les enseignants dans l'exercice de leur travail, il est utile de savoir pourquoi ils ont choisi ce métier. S'agit-il d'un choix délibéré qui serait l'expression d'une motivation initiale précise, ou plutôt d'une décision prise à défaut de mieux, voire d'une contrainte ? À n'en pas douter, de tels choix dépendent de nombreux facteurs : la situation familiale du candidat, l'attrait du métier, le marché de l'emploi, le système scolaire de sélection et d'orientation, etc. Comme le montrent les études de cas, ces facteurs entrent différemment en interaction selon les pays et selon les groupes d'enseignants à l'intérieur d'un même pays.

(i) *Le choix du métier d'enseignant*

La question ne figurait pas dans le questionnaire destiné aux enseignants du Zhejiang. Pour les trois autres pays, une première constatation est qu'une proportion de maîtres non négligeable, mais variable selon les zones, n'ont pas choisi leur métier par vocation, mais à défaut de perspectives plus favorables. Pour le Madhya Pradesh (voir *Tableau III.10*), ces proportions varient de 18 pour cent à Rajnandgaon (la localité où les maîtres, comme signalé plus haut, montrent systématiquement une motivation plus grande qu'ailleurs) à 40 pour cent à Rewa. Mais la proportion de ceux qui n'ont pas fait un choix positif reste généralement minoritaire dans quatre des zones, ce qui correspond à environ un quart des enseignants interrogés.

Tableau III.10. Madhya Pradesh : Répartition des enseignants selon le choix de leur métier

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
Type de choix	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Choix délibéré	73,30	77,40	81,80	60,00	76,90
Choix imposé	26,70	22,60	18,20	40,00	23,10

Au Puebla, les résultats sont très semblables (voir *Tableau III.11*). Ceux qui disent avoir fait un choix positif, essentiellement fondé sur la vocation et sur la valorisation du métier d'enseignant par leur milieu familial, sont largement majoritaires dans toutes les zones, et notamment dans la zone urbaine privilégiée, où ils constituent plus de 85 pour cent de l'échantillon. Cependant, quand on examine seulement les enseignants qui ont choisi leur profession par vocation, les différences entre les zones deviennent significatives : un tiers seulement des maîtres appartiennent à cette catégorie dans la zone rurale développée, contre deux tiers dans la zone urbaine.

Tableau III.11. Puebla : Répartition des enseignants selon la manière dont ils ont choisi leur profession

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
Type de choix	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtaca-maxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Vocation	64,40	53,50	33,30	63,10	41,90
Encouragé par l'environnement familial	22,30	16,30	23,10	5,30	22,60
Pas d'autres possibilités	2,20	9,20	20,50	–	9,70
Raisons économiques	8,90	14,00	20,50	31,60	25,80
Autres	2,20	7,00	2,60	–	–

En Guinée, par contre, la situation est nettement plus problématique. La proportion des maîtres qui ont choisi leur profession par vocation est généralement plus faible et plus contrastée selon les zones (voir *Tableau III.12*). Les pourcentages varient de 10 pour cent à Kankan urbain à 70 pour cent à Nzérékoré. En moyenne, c'est moins de la moitié (42 pour cent) des enseignants qui ont choisi leur métier par vocation dans les six zones étudiées. Bien entendu, les différences entre zones sont le résultat d'une longue série de mouvements successifs du personnel enseignant. Le choix de la carrière étant antérieur à l'affectation actuelle, il est difficile d'expliquer le premier par le second.

Tableau III.12. Guinée : Répartition des enseignants selon la manière dont ils ont choisi leur profession

Type de choix	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Vocation	33,90	10,30	66,70	32,50	70,00	63,10
Contrainte	11,90	17,30	12,50	29,70	23,30	23,70
Orientation	54,20	72,40	20,80	37,80	6,70	13,20

Ceux qui n'avaient pas la vocation à l'origine sont entrés dans l'enseignement soit parce qu'ils ont manqué de ressources pour continuer leurs études, soit parce qu'ils ont dû trouver un emploi pour soutenir leurs familles, ou principalement parce que l'administration ne leur a pas laissé d'autre choix après un échec au niveau du brevet, du baccalauréat ou des études universitaires. À cause du système d'orientation spécifique qui prévalait en Guinée sous la première république, cette catégorie de « professeurs orientés » est particulièrement importante. C'est ce qui explique pourquoi ce sont surtout des enseignants ayant poussé leurs études assez loin qui ont été orientés, c'est-à-dire qu'ils ont dû « se contenter » de devenir enseignants, faute d'avoir accès à d'autres types d'études : à peu près 50 pour cent de ceux qui sont sortis du lycée ou ont effectué quelques années d'études supérieures sont dans ce cas, contre 25 pour cent de ceux qui sont sortis du collège ou ont passé quelques années dans un lycée, et 0 pour cent de ceux qui ont fini leurs études primaires ou ont passé quelques années dans un collège. Une autre variable corrélée de manière significative avec le choix du métier est l'âge (à la différence du sexe, par exemple). Ce sont surtout les enseignants âgés de 30 à 40 ans qui ont été « orientés » (44 pour cent contre 16 pour cent pour les plus de 40 ans et 6 pour cent pour les moins de 30 ans). Le fait que la grande majorité des plus jeunes déclare avoir fait un choix délibéré est le résultat direct du changement de système d'orientation depuis le nouveau régime de 1984.

(ii) *Le désir de changer d'école*

Une première indication concernant la satisfaction au travail est le désir de changer d'école. Comme on l'a signalé précédemment, ce désir est généralement très fort, surtout dans les zones rurales, où les enseignants veulent se rapprocher des centres locaux plus confortables ou, mieux encore, des grands centres urbains.

Au Puebla, par exemple, les enseignants interrogés ont été questionnés sur leurs plans pour l'avenir immédiat. Les résultats présentés dans le *Tableau III.13* ci-dessous indiquent clairement que c'est le désir de changer d'école qui prédomine, sauf dans la zone urbaine privilégiée, où la majorité des enseignants veulent rester là où ils sont tout en changeant éventuellement de classe. Au vu de ce tableau, on serait même tenté de dire que plus les possibilités objectives de se rapprocher d'un centre sont importantes, plus fort devient le désir de profiter de cette occasion. En effet, le pourcentage des candidats au changement est plus fort dans la zone marginale urbaine que dans la zone indigène.

Tableau III.13. Puebla : Répartition des enseignants selon leurs plans pour l'avenir immédiat

	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Changer d'école	10,10	53,60	59,30	46,70	40,90
Être détaché	3,30	3,50	3,70	6,70	4,50
Quitter l'enseignement	13,30	17,80	–	13,30	4,50
Continuer d'enseigner, mais dans une autre classe	30,00	7,20	14,80	–	13,60
Rester dans la même classe	30,00	14,40	11,10	13,30	27,30
Autres	13,30	3,50	11,10	20,00	9,20

Nous ne disposons pas de données pour le Madhya Pradesh. Par contre, en Guinée, on a demandé directement aux maîtres s'ils voulaient changer d'école, et pourquoi (voir *Tableau III.14*). Les résultats sont semblables à ceux de Puebla : le désir de changer d'école est très nettement fonction de la zone où le maître travaille. La proportion de maîtres qui veulent changer d'école est supérieure à la moitié dans toutes les zones rurales ; elle est d'un tiers dans la zone semi-urbaine de Kankan et seulement d'un septième dans la ville de Conakry.

Tableau III.14. Guinée : Pourcentage d'enseignants exprimant le désir de changer d'école

Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale dév.	Zone rurale semi-dév.	Zone rurale forestière	Zone rurale marg.
<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré rural</i>	<i>Labé rural</i>
15,00	26,70	64,00	65,80	60,00	63,20

Il faut signaler que les résultats pour Conakry ne sont pas nécessairement contradictoires avec ce qui a été dit précédemment concernant le départ volontaire de certains maîtres de la ville vers la campagne à partir d'un certain âge, et surtout d'une certaine dimension de leur famille. En effet, le pourcentage de jeunes enseignants célibataires est de loin le plus élevé à Conakry (25 pour cent).

Une analyse plus détaillée des raisons de changer d'école évoquées lors des entretiens confirme que, dans tous les cas, les principales raisons de la demande de changement sont en rapport avec les conditions de vie difficiles, la trop grande distance entre l'école et le domicile (surtout en ville, mais aussi à Labé, où, comme on l'a vu, l'habitat est très dispersé), et l'éloignement d'un centre.

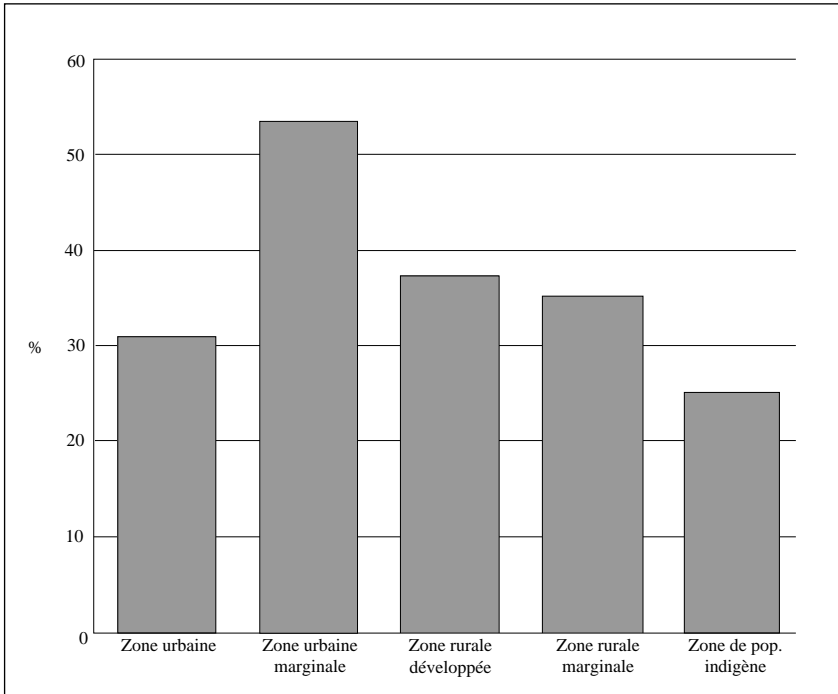
(iii) *Le désir de changer de profession*

Naturellement, le désir de changer d'école n'est pas synonyme de désir de changer de profession. La question qui a été posée à ce sujet dans trois pays, la Guinée, le Mexique (Puebla) et l'Inde (Madhya Pradesh), était de savoir si le maître opterait pour la même profession s'il devait recommencer sa carrière. Une fois encore, les

résultats obtenus dans les trois pays se rejoignent. La proportion de ceux qui essaieraient de faire autre chose est considérable, mais elle varie selon les pays et selon les zones.

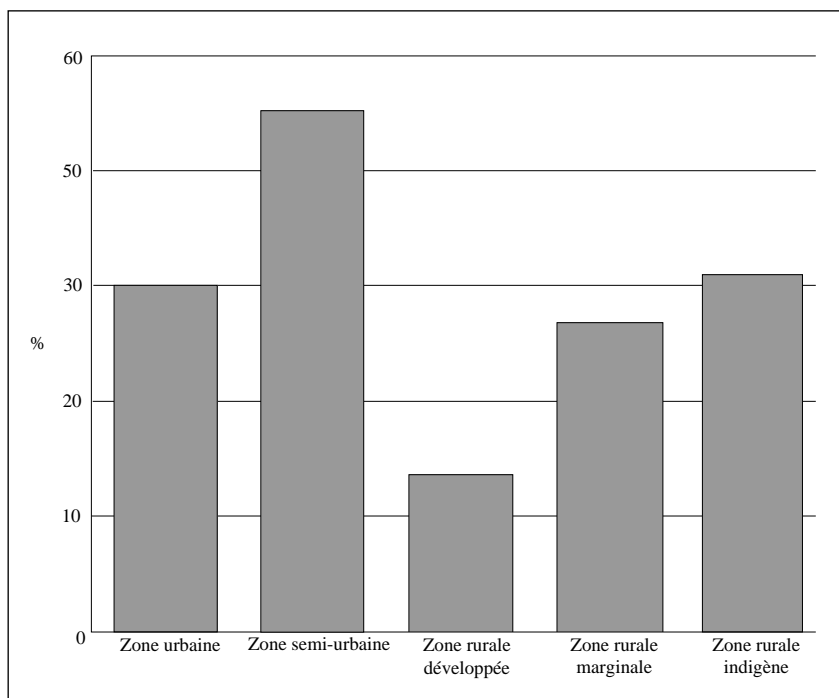
Avant d'étudier ces résultats en détail, on examinera le cas du Zhejiang. La question posée aux enseignants était des plus directes : étaient-ils satisfaits de leur travail ? La majorité (63 pour cent) est restée « neutre » ; 13 pour cent s'estimaient « assez satisfaits », 17 pour cent « légèrement insatisfaits », 6 pour cent « très insatisfaits », et seulement moins de 1 pour cent s'estimaient « très satisfaits ». Dans une répartition par site, les enseignants de tous les sites manifestaient à peu près le même niveau de satisfaction, à l'exception du site urbain de Hangzhou, où un nombre d'enseignants nettement plus important (39 pour cent) s'estimaient « légèrement insatisfaits ». Les problèmes de discipline parmi les élèves, qui semblent plus répandus dans les villes, peuvent être un des facteurs de cette insatisfaction. La répartition par école n'indique pas de différences particulières entre les écoles. Tout cela est peut-être le reflet de la réalité aussi bien que de la difficulté de mesurer les sentiments personnels. La culture chinoise est généralement tolérante et modérée, ce qui explique peut-être la tendance générale de la plupart des maîtres interrogés à s'estimer « assez satisfaits » et à se déclarer « neutres ». Dans ce contexte, le fait que les questionnaires n'étaient pas anonymes doit être pris en considération.

Au Puebla, à la question de savoir si l'enseignant opterait pour la même profession s'il devait recommencer sa carrière, les pourcentages de réponses affirmatives varient de 25 à 55 pour cent, avec une moyenne d'environ 40 pour cent pour l'ensemble des zones (voir *Graphique III.6*). Le pourcentage le plus bas est relevé dans la zone urbaine privilégiée, où la vie est la plus confortable et où l'on trouve le pourcentage le plus élevé de maîtres qui ont choisi leur profession par vocation, et dans la zone rurale indigène, où les maîtres d'origine indigène sont plus nombreux et où le manque de perspectives d'emploi dans d'autres secteurs peut aussi être le plus sévère.



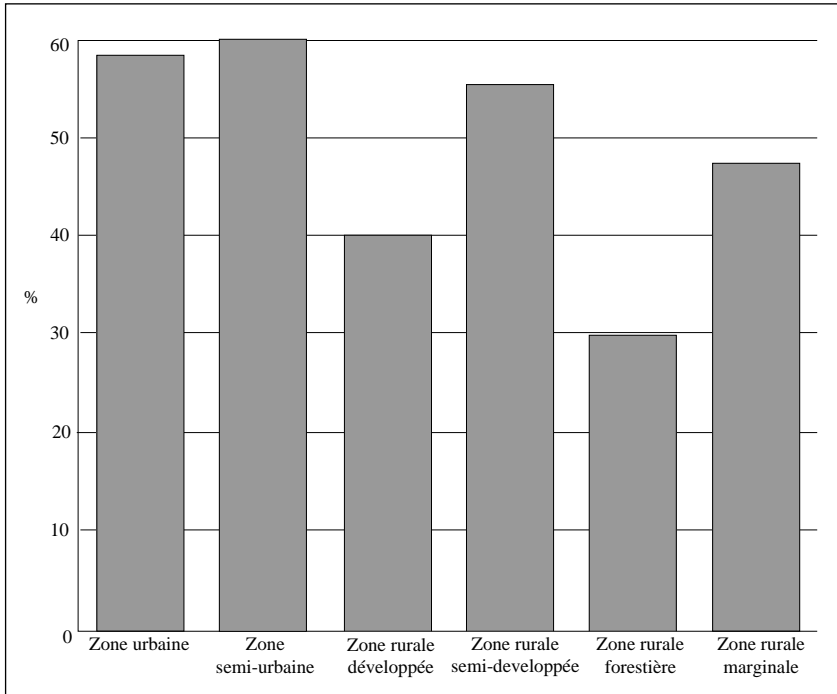
Graphique III.6. Puebla : Pourcentage d'enseignants qui opteraient pour la même profession

Au Madhya Pradesh, les pourcentages varient de 14 à 45 pour cent (voir *Graphique III.7*). Il faut noter une fois encore le faible pourcentage de maîtres qui désirent changer de profession à Rajdnandgaon, ce qui confirme le degré de satisfaction généralement plus élevé éprouvé dans cette zone rurale développée. Les pourcentages relativement plus élevés dans les deux centres urbains sont largement dus à la présence de maîtres travaillant dans des écoles privées. En effet, le désir de changer de profession est plus important dans ces écoles, à cause des salaires relativement bas et des conditions d'emploi précaires. La raison de changer de profession invoquée par près de 90 pour cent des répondants est le faible niveau des salaires.



Graphique III.7. Madhya Pradesh : Pourcentage d'enseignants qui n'opteraient pas pour la même profession

En Guinée, la proportion de ceux qui opteraient pour une autre carrière est plus importante que dans les autres pays (voir *Graphique III.8*). Cela n'a rien d'étonnant, étant donné la proportion particulièrement élevée d'enseignants qui n'ont pas choisi leur profession par vocation. Elle varie de 30 à 60 pour cent, et la moyenne pour les six zones est proche de 50 pour cent. Les raisons le plus souvent invoquées par les maîtres pour justifier ce choix sont, comme au Madhya Pradesh, les bas salaires et les conditions de vie difficiles (84 pour cent). Les zones rurales développée et forestière sont celles où les enseignants semblent le moins insatisfaits du choix de leur carrière. Cela paraît inattendu, car les conditions de vie n'y sont certainement pas moins difficiles que dans les autres zones. Comme dans le cas du Puebla, il semble que cette attitude soit en relation avec le choix initial de la carrière. En fait, la proportion d'enseignants qui ont choisi leur carrière par vocation est nettement plus élevée dans les zones rurales développée et forestière que dans les zones urbaine ou rurale semi-développée (voir *Tableau III.12*).



Graphique III.8. Guinée : Pourcentage d'enseignants qui n'opteraient pas pour la même profession

Lors des entretiens organisés en Guinée, on a également demandé aux maîtres s'ils aimeraient que leur fils, à supposer qu'ils en aient un, devienne enseignant. Les réponses confirment celles qui ont été données à la question précédente, tout en amplifiant, comme on pouvait s'y attendre, les réponses négatives (la moyenne pour les six zones est de 70 pour cent).

Une analyse plus approfondie montre que dans les trois pays où ces questions ont été posées (Guinée, Mexique et Inde), il y a une corrélation systématique et très forte entre le libre choix de la profession et la satisfaction au travail, comme l'illustre le *Tableau III.15* pour la Guinée.

Tableau III.15. Guinée : Désir des enseignants de changer de profession (en pourcentage) selon le type de choix professionnel initial

Choix professionnel initial	Opteraient pour le même métier	
	Oui	Non
Choix délibéré	72,90	27,10
Choix imposé	32,20	67,80

Manifestement, la pratique de l'enseignement ne contribue pas à faire aimer ce métier à ceux qui n'avaient pas une attitude positive au départ. La tendance à une sélection négative des enseignants observée dans beaucoup de pays n'est visiblement pas favorable à la création d'un corps d'enseignants motivés. Rendre la carrière enseignante plus attrayante pour les jeunes générations est un enjeu majeur pour toute politique visant à améliorer sérieusement la qualité de l'enseignement.

(iv) *Le respect des enseignants par la communauté*

Il est intéressant de noter que d'autres facteurs souvent invoqués pour expliquer la crise de l'éducation, tels que la détérioration du statut social ou le déclin du respect de la part de la société, ne sont guère cités comme raisons d'insatisfaction. Cela n'a rien d'étonnant au Zhejiang, où une majorité d'enseignants considèrent que le statut social de leur profession a été valorisé. Mais dans les trois autres pays, bien que les enseignants considèrent, dans des proportions non négligeables, qu'il y a eu un déclin général de l'estime portée à l'école et du respect social de l'enseignant, ils estiment par ailleurs être personnellement respectés par leur communauté⁵. On verra ultérieurement que cette opinion est partagée par les parents.

Au Puebla, par exemple, une bonne partie des enseignants pensent que la profession enseignante a perdu l'estime de la communauté (entre un cinquième et la moitié, selon les zones), mais en même temps une forte majorité pensent que, personnellement, ils sont hautement respectés. Comme on peut le remarquer assez paradoxalement dans le *Tableau III.16*, le sentiment d'être respecté est

5. Plusieurs autres études semblent confirmer cette conclusion. Voir par exemple Carnoy ; Torres (1992), Ravindranadham (1991) et Gatti *et al.* (1994).

le plus fort dans la zone urbaine privilégiée et dans la zone indigène, et le plus faible dans la zone rurale marginale. Cependant, les différences ne sont pas très prononcées, sauf pour la zone rurale marginale.

Tableau III.16. Puebla : Pourcentage de maîtres qui pensent qu'il y a eu un déclin de la considération portée à l'école et de ceux qui estiment être respectés par la communauté

	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Déclin de la considération portée à l'école	34,10	55,60	50,00	40,00	25,00
Respect personnel	95,50	92,90	97,40	78,90	93,80

On trouve des contrastes entre zones nettement plus forts en Guinée et au Madhya Pradesh. À chaque fois, ce sont les maîtres des zones rurales qui se sentent le moins respectés, et cela dans des proportions plus importantes qu'au Puebla. Cette constatation est un autre indicateur indirect du sentiment général d'isolement et de frustration qu'éprouvent les maîtres dans ces zones.

Au Zhejiang, comme déjà indiqué, la situation est différente. Environ 64 pour cent des enseignants ont jugé leur statut social acceptable ; 30 pour cent ont estimé qu'il était trop bas et 6 pour cent qu'il était très élevé. Lorsqu'on leur a demandé d'établir une comparaison avec 1979 (immédiatement après la Révolution culturelle et le commencement de la politique d'ouverture), 64 pour cent ont estimé que leur statut social s'était élevé, alors que 31 pour cent considéraient qu'il était resté sensiblement le même. Les maîtres des différents sites ont porté des jugements semblables, à une singulière exception près : celle du site urbain de Hangzhou, où plus de la moitié (56 pour cent) estimaient que le statut social des enseignants était trop bas. Hangzhou est aussi le seul site sur lequel une majorité d'enseignants considéraient que leur statut avait subi un déclin au cours des dernières années. Une interprétation plausible de cette appréciation

est que Hangzhou connaît une plus grande ouverture économique, qui engendre l'inflation et le culte de l'argent : l'enseignement y est donc moins respecté qu'il ne l'était naguère.

Cependant, le manque de respect en lui-même n'émerge des entretiens comme un facteur d'insatisfaction important dans aucun des pays considérés. Dans tous les cas, ce sont les questions de salaires et de conditions de vie qui constituent les raisons d'insatisfaction essentielles⁶. Mais, comme on l'a déjà signalé, elles ne sont pas les seuls problèmes qui préoccupent les enseignants.

(v) *Les principaux problèmes qui préoccupent
les enseignants*

En Guinée, par exemple, les réponses à une question ouverte, concernant ce qui pose le plus de problèmes dans le travail des maîtres, donnent les résultats indiqués dans le *Tableau III.17*.

6. Les données fournies par d'autres études de cas le confirment. Quand on a demandé à un groupe d'enseignantes rurales pakistanaïses d'établir la liste des raisons qui pourraient les forcer à quitter la profession, les facteurs suivants ont été le plus souvent mentionnés : faibles revenus (56 pour cent), longueur des horaires scolaires (14 pour cent), moindres chances de promotion (9 pour cent), statut social médiocre (5 pour cent). Aucun autre facteur n'a dépassé les 3 pour cent (Bhatti *et al.*, 1988). En Argentine, les aspects les plus décourageants de la profession enseignante étaient les bas salaires (44 pour cent), les multiples demandes hors programme (11 pour cent) et le défaut de conditions matérielles minimales (10 pour cent) (Braslavsky et Birgin, 1994). Au Mexique, la même question a reçu les réponses suivantes : bas salaires (58 pour cent), liens affectifs établis dans le contexte scolaire (10,3 pour cent), défaut d'apport minimal de matériels (5,8 pour cent). Ce dernier facteur joue un plus grand rôle dans les zones marginales que dans les autres. Le manque de possibilités de formation et de mise à jour a été mentionné par 5 pour cent des enseignants. Cependant, 25 pour cent d'entre eux n'ont pas répondu (Farres et Noriega, 1994).

Tableau III.17. Guinée : Classement par ordre d'importance, selon l'estimation des maîtres, des principaux problèmes qui se posent dans leur travail

Problèmes	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbaine</i>	Zone rurale développ. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marginale <i>Labé rural</i>	Moyenne des six zones
Bas salaires, conditions médiocres	1 (43,2)	1 (60,6)	2 (31,1)	1 (69,4)	1 (50,0)	1 (53,3)	1 (51,1)
Manque de matériels didactiques	2 (28,4)	2 (23,7)	1 (58,7)	2 (20,4)	2 (47,7)	2 (34,0)	2 (35,3)
Métier difficile	4 (5,4)	3 (5,3)	–	3 (4,1)	–	3 (6,4)	3 (3,9)
Éloignement de l'école	3 (10,8)	4 (2,6)	3 (3,4)	–	–	4 (2,1)	4 (3,1)
Maladie personnelle	–	4 (2,6)	3 (3,4)	3 (4,1)	–	–	5 (1,7)
Faible niveau des élèves	7 (1,4)	4 (2,6)	3 (3,4)	–	–	2 (2,1)	6 (1,6)
Mauvais état des locaux scolaires	7 (1,4)	–	–	4 (2,0)	3 (2,3)	4 (2,1)	7 (1,3)
Indiscipline des élèves	6 (4,0)	4 (2,6)	–	–	–	–	8 (1,1)
Classes surchargées	4 (5,4)	–	–	–	–	–	9 (0,9)

Le problème le plus souvent cité par les maîtres concerne les bas salaires, surtout dans les zones urbaines, associés au problème plus général des conditions de vie difficiles. Mais la question du manque de matériels didactiques, et notamment de manuels pour les élèves et de guides pour les enseignants, vient immédiatement après. Les conditions matérielles particulièrement difficiles de l'enseignement dans un pays comme la Guinée ont déjà été analysées.

Les informations collectées dans les entretiens avec les maîtres montrent que ces derniers y sont particulièrement sensibles. Comment enseigner correctement quand on ne dispose pas de quelques instruments pédagogiques de base ? C'est là une préoccupation majeure pour les maîtres, qui vient certes après celle des salaires (sauf dans une des zones), mais loin devant tous les autres problèmes, dont certains sont spécifiques à des contextes régionaux très particuliers. Il est intéressant de noter, par exemple, le pourcentage relativement élevé de maîtres qui se plaignent des classes surchargées, de l'indiscipline des élèves ou encore de l'éloignement de l'école dans la ville de Conakry. Il est également important de souligner que certains problèmes ne sont pas mentionnés du tout, tels que l'absence de soutien pédagogique de la part des inspecteurs, l'insuffisance de la formation, l'absence de contacts avec les parents, etc. Cela ne signifie pas que ces problèmes n'existent pas en Guinée, mais tout simplement qu'ils ne viennent pas spontanément à l'esprit des enseignants lorsqu'on leur demande de décrire leurs difficultés professionnelles. Nous aurons l'occasion, dans le chapitre suivant, d'examiner ces problèmes plus en détail et de voir comment les maîtres les ressentent.

Dans les entretiens organisés avec les maîtres au Madhya Pradesh (voir *Tableau III.18*), le problème des salaires ne venait qu'en troisième position, après le manque d'équipements et le manque d'intérêt de la part des familles, c'est-à-dire des enfants et de leurs parents. Comme on peut le constater, les différences entre zones sont minimes. L'importance plus grande attribuée au problème des revenus dans les zones urbaines (notamment à Gwalior) résulte en fait de la présence des maîtres des écoles privées. Dans ces deux zones, un tiers des réponses des maîtres de ces écoles évoquent ce problème, contre moins d'un dixième pour les maîtres des écoles publiques. Cela confirme l'insatisfaction assez générale, qui a déjà été observée précédemment, des maîtres du secteur privé quant à leurs conditions salariales. Le fait que le manque d'intérêt de la part des parents et des enfants soit si souvent cité par les répondants est symptomatique d'un manque général de contacts entre les enseignants et les familles, comme on le verra au *Chapitre IV*.

Tableau III.18. Madhya Pradesh : Classement par ordre d'importance, selon l'estimation des maîtres, des principaux problèmes qui se posent dans leur travail

Problèmes	Zone urbaine <i>Indore</i>	Zone semi-urbaine <i>Gwalior</i>	Zone rurale développée <i>Rajnandgaon</i>	Zone rurale marginale <i>Rewa</i>	Zone rurale indigène <i>Mandla</i>	Moyenne des cinq zones
Manque d'équipements	1 (27,0)	3 (18,0)	2 (28,8)	1 (48,6)	1 (63,1)	1 (37,1)
Manque d'intérêt des familles	1 (27,0)	2 (20,0)	1 (32,2)	2 (37,1)	2 (21,1)	2 (27,5)
Bas salaires	3 (14,3)	1 (36,0)	3 (10,2)	3 (5,7)	4 (5,3)	3 (14,3)
Manque de perspectives de carrière	3 (14,3)	4 (10,0)	9 (1,6)	–	–	4 (5,2)
Trop de travail	6 (4,8)	5 (8,0)	5 (5,1)	3 (5,7)	3 (10,5)	5 (6,8)
Travail mal réparti	5 (7,9)	–	4 (8,5)	–	–	6 (2,7)
Manque de soutien pédagogique	8 (1,5)	6 (4,0)	5 (5,1)	5 (2,9)	–	7 (2,7)
Classes surchargées	7 (3,2)	–	3 (5,1)	–	–	8 (1,7)
Programmes trop chargés et problèmes de langue	–	6 (4,0)	8 (3,4)	–	–	9 (1,5)

V. Conclusions

Les données présentées dans ce chapitre ont permis de cerner plus précisément quelques problèmes clés que suscite la gestion du personnel enseignant. On constate tout d'abord d'importants déséquilibres dans la distribution des enseignants selon les zones. Les zones rurales emploient généralement moins d'enseignantes que les centres urbains, les maîtres y sont moins qualifiés et ont moins d'expérience professionnelle. Chacune de ces constatations demande cependant à être explicitée. En ce qui concerne la présence des enseignantes, des différences considérables existent entre les pays : elles sont apparemment en relation avec le développement général du système éducatif de ces pays. Alors que, selon la composition de l'échantillon, le personnel enseignant compte deux tiers de femmes au Puebla et la moitié au Zhejiang, un enseignant sur dix seulement est une femme en Guinée. S'il est avéré que les centres urbains sont toujours ceux qui comptent le plus d'enseignantes, les zones rurales reculées ne sont pas, dans les quatre cas considérés, les plus défavorisées : au Zhejiang, les femmes sont en fait mieux représentées dans les zones rurales reculées que dans les zones rurales plus développées, ce qui est probablement le résultat d'une politique délibérée de réduction des inégalités. Les implications négatives possibles de l'existence d'une faible proportion d'enseignantes en ce qui concerne la fréquentation de l'école par les jeunes filles sont bien connues et constituent une raison suffisante pour que les gouvernements s'efforcent de réduire cette disparité.

Quelques exemples tirés des études de cas peuvent illustrer les différences significatives en matière d'expérience et de qualification professionnelles existant entre les différentes zones. Cinquante-huit pour cent des maîtres de la zone urbaine du Puebla ont suivi une formation postsecondaire, contre 14 pour cent dans la zone urbaine de Cuetzalan. À Indore (Madhya Pradesh urbain), les enseignants ont de six à huit ans d'expérience professionnelle de plus que dans les zones rurales marginale et indigène. Cependant, une fois encore, les zones rurales ne sont pas nécessairement désavantagées. En Guinée, par exemple, on trouve les maîtres les plus expérimentés dans les zones les plus reculées. Cette situation est en relation avec différents facteurs, qui semblent spécifiques au pays (importance du nombre des enfants, qui accroît la difficulté de trouver un logement en ville ; nécessité de cultiver la terre pour la même raison ; désir de retourner dans son village d'origine lorsqu'on arrive à un certain âge). En Chine, la

situation assez favorable de la zone minoritaire, en ce qui concerne la disponibilité d'enseignants publics qualifiés, peut être l'expression de la politique gouvernementale visant à promouvoir l'éducation dans les zones de ce type. Il est certain qu'une telle politique peut effectivement faire une différence⁷.

Cependant, un enseignant qualifié et expérimenté n'est pas nécessairement efficace. La stabilité à un poste donné est un autre facteur tout aussi important. Le manque de stabilité, résultant d'un profond désir de changement de la part des enseignants pour les raisons qui ont été analysées ci-dessus, empêche les enseignants de s'engager pleinement dans l'école où ils sont « provisoirement » affectés, et de tisser des liens avec la communauté qu'ils sont censés servir. Sur la base de l'information disponible, un taux de rotation élevé des maîtres est donc beaucoup plus problématique dans les zones rurales et marginales que dans les centres urbains. Il n'est pas étonnant que les transferts hors des écoles de villages isolés soient considérés comme des promotions.

Par ailleurs, les questions qui ont été posées sur le lieu de résidence montrent que, lorsqu'ils en ont la possibilité, les maîtres des zones rurales vivent dans des centres qui peuvent être éloignés de leur école, mais qui offrent davantage de services sociaux et de confort. Il est facile d'imaginer l'influence négative que peut avoir cette situation sur la qualité du service éducatif. Tout d'abord, elle accentue le fossé entre le maître et la communauté. Le maître ne fait pas partie de la communauté, et ses déplacements quotidiens lui laissent peu de temps pour faire autre chose qu'enseigner. De plus, ces déplacements peuvent être cause de retards et d'absentéisme, surtout lorsqu'ils dépendent des transports en commun. Cependant, dans certaines zones rurales reculées, les enseignants n'ont d'autre choix que de vivre près de l'école. En Guinée, tous les maîtres des zones rurales semi-développée et forestière vivent en fait dans la localité de l'école. Dans les zones urbaine ou semi-urbaine, même si les maîtres vivent parfois à une plus grande distance de l'école, ils en sont en réalité plus

7. Carnoy et Torres (1992) citent aussi le cas du Costa Rica, où « ...avec la récession économique, un curieux phénomène s'est produit. Les enseignants formés à l'université ont recherché de plus en plus les affectations dans les écoles rurales afin de bénéficier du différentiel de salaire lié à l'enseignement dans les zones les plus difficiles du pays. De plus, les journées scolaires étant plus courtes dans ces écoles, il est possible d'occuper plus d'un poste d'enseignant. Enfin, l'enseignement en zone rurale assure la prise en compte de périodes d'activité supplémentaires dans la perspective de la retraite ».

proches : il leur faut en effet moins de temps pour s'y rendre, car l'accès en est généralement plus facile. Dans le chapitre suivant, on examinera plus en détail les rapports des enseignants avec les parents.

Dans ce chapitre, le problème complexe de la motivation des enseignants a été évoqué. Parmi les données qui suscitent l'inquiétude, on peut citer les suivantes. Quarante et un pour cent des maîtres interrogés au Puebla et 30 pour cent des maîtres interrogés au Madhya Pradesh ne choisiraient pas la même profession s'ils devaient recommencer leur carrière. En Guinée, le pourcentage moyen pour les différentes zones est proche de 50 pour cent. En Chine, 13 pour cent des maîtres se déclaraient satisfaits de leur travail, alors que 23 pour cent se disaient insatisfaits et moins de 1 pour cent très satisfaits, cependant qu'une grande majorité (63 pour cent) restait neutre. En résumé, on trouve dans tous les pays un groupe assez considérable d'enseignants qui ne sont pas satisfaits de leur travail.

Trois facteurs aident à comprendre ce sentiment d'insatisfaction. Tout d'abord, il existe une proportion notable d'enseignants qui n'ont pas choisi leur profession par vocation, mais faute de perspectives meilleures. Il n'y a pas de différenciation marquée entre les zones, ce qui n'a rien d'inattendu dans la mesure où le choix de la carrière précède l'affectation actuelle. Cependant, il semble qu'il y ait une relation entre les causes du choix de la carrière et la satisfaction éprouvée par les enseignants. Le désir de quitter l'enseignement est particulièrement fort en Guinée, pays qui possède la plus forte proportion de maîtres qui n'ont pas librement choisi d'entrer dans cette carrière. En deuxième lieu, le milieu de travail est rarement ressenti comme encourageant. Le manque de matériels didactiques est notamment l'objet de doléances régulières, que l'on retrouve non seulement dans les études de cas, mais dans des études comparables menées dans d'autres pays. Le troisième élément, et le plus important, est évidemment celui des salaires. Dans la plupart des pays, les salaires ont eu tendance à diminuer, et dans certains cas plus que pour d'autres professions. Nombreux sont donc les enseignants qui s'estiment contraints de rechercher un second emploi. Il en va surtout ainsi dans les zones urbaines, où de telles possibilités sont plus répandues, alors que dans les zones rurales les maîtres participent dans des proportions importantes à la production agricole. Ces conditions de vie difficiles se dégagent des entretiens comme la principale raison de mécontentement des enseignants, bien avant d'autres facteurs tels que la dégradation du statut social ou le déclin du respect manifesté par la société, qui sont à peine mentionnés par les personnes interrogées.

Cependant, comme on l'a vu, les bas salaires ne sont pas le seul problème qui préoccupe les enseignants. Dans le cas du Madhya Pradesh, le problème des conditions matérielles d'enseignement difficiles est cité plus souvent que celui des bas salaires, ainsi que le sentiment de n'être pas soutenu par les familles. Il semblerait donc que la marge de manœuvre disponible pour stimuler la motivation des maîtres ne se limite pas aux augmentations de salaire. Il existe réellement une place pour d'autres mesures visant à améliorer les conditions de travail humaines et matérielles du corps enseignant.

Ce chapitre a mis en lumière une série de contraintes objectives, présentes essentiellement mais non exclusivement dans les zones rurales, que l'on oublie trop facilement quand on avance des propositions pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement : ces propositions supposent très souvent de la part de l'enseignant un degré d'engagement qui va bien au-delà de ce qu'il est en mesure d'offrir. Il a indiqué quelques secteurs dans lesquels les gouvernements peuvent et doivent entreprendre une action pour améliorer les conditions de travail des maîtres. Les *Chapitres IV et V* examineront plus en détail les conditions d'enseignement.

Chapitre IV

Les interactions des enseignants

Il y a plusieurs manières d'analyser le fonctionnement des écoles. Dans ce chapitre, cette analyse sera menée du point de vue des enseignants et de leurs rapports avec un certain nombre de leurs partenaires dans le processus éducatif. Seront successivement analysées les interactions à l'intérieur de l'école avec le directeur et les collègues ; les relations avec l'administration scolaire, et plus particulièrement avec les services d'inspection et de formation continue qui sont censés apporter un appui professionnel aux enseignants ; et enfin les relations avec les parents et la communauté. Le processus pédagogique qui définit les rapports avec les élèves à l'intérieur de la classe sera décrit au *Chapitre V*.

L'analyse de l'ensemble de ces interactions donnera une idée plus précise de la manière dont fonctionnent les écoles, et par-là de la qualité réelle offerte par les services éducatifs dans les différentes zones des pays étudiés.

I. Les interactions avec le directeur et les collègues

Il y a aujourd'hui une nette tendance à considérer l'école comme le niveau d'action privilégié pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Dans cette vision nouvelle, le rôle d'animateur pédagogique que doit jouer le directeur occupe une place importante, de même que l'échange d'expériences entre collègues, c'est-à-dire la création d'une véritable communauté d'enseignement¹.

1. Plusieurs études ont récemment traité du rôle que peuvent jouer les directeurs d'école dans l'amélioration de l'éducation, mais ces études sont essentiellement centrées sur les pays développés, où la gestion fondée sur l'établissement scolaire a gagné du terrain. Jusqu'ici, très peu de documents consacrés aux directeurs d'école des pays en développement ont été publiés. Parmi les exceptions, on notera : W. Den Hartog Georgiades ; H.L. Jones (1989), et Dadey, A. ; Harber, C. (1991).

Malheureusement, comme on l'a vu dans le chapitre consacré aux conditions d'enseignement, cette vision de l'école ne correspond pas toujours à la réalité. Toutes les écoles n'ont pas un directeur ou un groupe d'enseignants capables de s'entraider. Dans les zones rurales, beaucoup d'établissements n'ont qu'un maître ou deux, et il est difficile dans des cas semblables de miser sur les capacités d'animateur du directeur pour améliorer le fonctionnement de l'école. Dans le cas du Madhya Pradesh, par exemple, les normes prévoient qu'un directeur ne peut être officiellement nommé que dans les écoles qui ont au moins quatre enseignants. Cela veut dire que dans les écoles des zones rurales, c'est tout simplement l'enseignant qui a le plus d'expérience qui est censé gérer l'école sans avoir une autorité réelle sur ses collègues.

Cependant, bien d'autres problèmes se posent. Toujours dans le cas du Madhya Pradesh, on constate qu'aucun directeur ou maître faisant office de directeur n'a reçu la moindre formation le préparant à gérer un établissement scolaire. Qui plus est, la plupart d'entre eux n'ont même pas reçu de formation pédagogique, et la majorité des maîtres n'a pas acquis, dans les zones rurales, le niveau d'éducation générale actuellement requis pour devenir enseignant. Le cas du Madhya Pradesh est sans doute spécial. Par exemple, le fait que les directeurs eux-mêmes n'aient aucune qualification pédagogique ne fait que refléter un problème plus général, à savoir l'absence assez générale de formation pédagogique parmi les maîtres, qui est due, comme on le verra plus loin, à un système de recrutement particulier.

Néanmoins, ce cas illustre bien plusieurs des problèmes que l'on retrouve dans d'autres pays, et qui font obstacle à ce que les directeurs d'école jouent efficacement leur rôle. Le premier est que les critères de promotion d'un enseignant à un poste de directeur sont souvent des critères purement administratifs (tels que le nombre d'années de service, et parfois, mais pas toujours, le niveau de qualification), et rarement des critères en rapport avec les qualités pédagogiques et les capacités de gestion et d'animation des candidats. Le deuxième est le manque de formation spécialisée pour les directeurs d'établissement. Si la situation du Madhya Pradesh, où aucun directeur n'a reçu une telle formation, est extrême, les données dont on dispose pour le Mexique montrent que le problème se pose également ailleurs. Dans les cinq zones qui ont fait l'objet de l'étude, la moitié des directeurs n'avaient reçu aucune formation spécifique les préparant à leurs fonctions. Bien entendu, ce sont les directeurs des zones rurales qui sont le plus désavantagés. Seulement deux directeurs sur dix avaient reçu une formation spéciale dans la zone rurale marginale, contre huit sur dix dans la zone urbaine privilégiée.

À ce manque de compétences pédagogiques et de formation spécialisée s'ajoute le fait que beaucoup de directeurs assurent également des tâches d'enseignement, surtout dans les petites écoles des zones rurales. Au Mexique, la proportion de directeurs qui ont la charge d'un groupe d'élèves varie de moins de 1 sur 10 dans la zone urbaine privilégiée à 8 sur 10 dans la zone rurale marginale et dans la zone indigène. Au Madhya Pradesh, cette proportion varie de 3 sur 10 dans la zone urbaine d'Indore à 10 sur 10 dans la zone indigène de Mandla. Les directeurs qui enseignent, a fortiori s'ils le font à temps complet, ont naturellement moins de temps à consacrer à leurs responsabilités de chefs d'établissement. Au Zhejiang, le fait qu'un directeur pratique l'enseignement n'est pas considéré comme un désavantage, mais plutôt comme l'inverse. Un directeur qui n'assume pas de charges d'enseignement peut être jugé comme manquant de professionnalisme, et l'on considère qu'il finira tôt ou tard par perdre contact avec les réalités scolaires. Il n'est donc pas surprenant que tous les chefs d'établissement de l'échantillon étudié aient pratiqué l'enseignement. Il s'agit d'ailleurs là d'une tendance générale en Chine. Des variations considérables d'un site à l'autre ont néanmoins été observées. Parmi les 32 chefs d'établissement qui ont fait l'objet de l'étude, le groupe modal enseignait moins de 11 périodes par semaine et consacrait environ 30 pour cent de son temps à cette activité, cependant que les directeurs d'établissements urbains enseignaient moins que leurs homologues ruraux. Cependant, il est par ailleurs établi que la charge d'enseignement est laissée à la discrétion du directeur : elle est donc soumise à des variations, y compris sur un même site.

En outre, les tâches administratives des directeurs sont considérables et prennent souvent le dessus sur les activités de supervision pédagogique et de soutien. Les tâches administratives le plus souvent citées par les directeurs du Madhya Pradesh sont les inscriptions, l'organisation des examens, la collecte de données scolaires et non scolaires (en tant que contribution à des enquêtes dans d'autres secteurs du développement), la préparation et le contrôle des calendriers et des emplois du temps, l'organisation des cantines scolaires, l'organisation d'activités sportives et culturelles, et l'administration ordinaire. Bien entendu, l'importance de ces activités varie selon la taille des établissements. C'est surtout dans les zones urbaines, où l'on trouve les écoles les plus importantes, que les chefs d'établissement consacrent la partie la plus importante de leur temps à ces activités. Selon les estimations des directeurs eux-mêmes, sa durée moyenne varie entre un cinquième dans les zones rurales de Rewa et Rajnandgaon et plus des

quatre cinquièmes dans la zone urbaine d'Indore (voir *Tableau IV.1*). Au Zhejiang, les directeurs d'école consacraient en moyenne 40 pour cent de leur temps à des tâches administratives, ce chiffre étant une fois encore plus élevé dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales. Il est intéressant de noter que les écoles les plus importantes ont généralement un ou deux sous-directeurs et un censeur (qui sont tous des enseignants), ainsi qu'un économiste. Dans l'échantillon de 24 écoles, sept avaient un sous-directeur, deux avaient deux sous-directeurs, dix avaient un censeur, trois en avaient deux et onze écoles avaient un économiste. Les écoles plus petites, notamment dans les zones rurales, disposaient rarement de ce personnel administratif et d'appui pédagogique.

Tableau IV.1. Madhya Pradesh : Pourcentage de temps consacré en moyenne aux tâches administratives par les directeurs d'école (selon leurs propres estimations)

Sites	Moyenne	Écart type
Indore N=12	88,70	14,90
Gwalior N=12	43,70	18,80
Rajnandgaon N=11	21,40	13,70
Rewa N=12	21,10	3,80
Mandla N=12	25,40	5,40

Une analyse plus approfondie du rôle des directeurs dans les écoles du Madhya Pradesh montre par ailleurs une différence capitale entre les écoles publiques et privées quant au mode de gestion des établissements. Les écoles privées, et notamment les écoles non conventionnées, ne sont guère soumises au contrôle du Ministère de l'éducation, ce qui augmente considérablement les pouvoirs des directeurs de ces établissements. Cependant, cela ne signifie pas que ces directeurs n'aient pas à rendre des comptes, bien au contraire. Chacune de ces écoles est gérée par un comité de gestion qui contrôle de très près le fonctionnement de l'école et les performances de son directeur. Si l'administration quotidienne est laissée au directeur, les décisions importantes concernant le fonctionnement de l'école sont prises conjointement par le comité et le directeur à l'occasion de réunions régulières et de discussions fréquentes entre les deux parties. Ce système de contrôle continu et rapproché de la gestion des établissements est sans doute la force majeure des écoles privées non subventionnées. La

situation des écoles subventionnées n'est pas très différente. Ces écoles doivent évidemment opérer dans le cadre des normes et de la réglementation du Ministère de l'éducation, et elles sont à ce titre soumises au contrôle académique du ministère. Néanmoins, elles conservent une grande autonomie sur le plan de leur gestion, qui est assurée ici encore par le directeur, sous la supervision directe du comité de gestion. En revanche, dans les écoles publiques, ce que révèlent les observations et les entretiens ne correspond pas à l'idée que l'on se fait généralement d'un contrôle rigoureux et rigide exercé par l'autorité gouvernementale. Dans un certain sens, les directeurs et les enseignants des écoles publiques ont moins de comptes à rendre à quiconque que leurs collègues des écoles privées. Cela est dû dans une large mesure aux insuffisances du système de contrôle et de supervision installé par le ministère, qui est trop lointain pour exercer un contrôle efficace et qui n'est pas vraiment pris au sérieux par les directeurs (seulement la moitié de ceux-ci déclarent suivre régulièrement les conseils donnés par les inspecteurs). Si l'on ajoute à cela que beaucoup d'écoles publiques n'ont même pas de directeur à titre officiel, on peut dire que la plupart d'entre elles se trouvent dans un état sérieux d'indifférence et de négligence. Comme on peut aisément le comprendre, ces différences dans les mécanismes de gestion et de contrôle ont une influence directe sur ce qui se passe dans les salles de classe (présence et ponctualité des maîtres, respect des horaires et des programmes, application des règles d'évaluation et de discipline, etc.), et par voie de conséquence sur les performances des différents types d'établissement (voir *Chapitre VI* sur les performances scolaires).

Des différences semblables entre les différentes catégories d'écoles ont pu être constatées au Puebla. D'une manière générale, le contrôle des maîtres par le directeur et du directeur par un comité de gestion est plus serré et plus rapproché dans les écoles privées que dans les écoles publiques. En même temps, les parents des enfants des écoles privées appartiennent aux milieux éduqués de la population et ont tendance à poser davantage de questions aux maîtres sur les programmes, les méthodes d'enseignement, etc., comme on le verra plus loin. Tout cela contribue à créer un style particulier d'administration et de direction dans cette catégorie d'écoles. Le tout est de déterminer dans quelles conditions les aspects positifs de ce style pourraient être appliqués à d'autres écoles, et notamment aux écoles des zones rurales, où le contrôle des maîtres laisse le plus à désirer.

Au Zhejiang, la gestion et le contrôle des écoles sont d'une nature différente. Il fut un temps, notamment au cours de la Révolution

culturelle (1966-1976), où la direction des écoles était de la responsabilité du secrétaire du Parti. Dans les écoles, les membres du Parti constituaient le comité d'école du Parti, souvent présidé par le secrétaire. Depuis le milieu des années 1980, le système a évolué, et si les structures du Parti existent encore à l'intérieur des écoles, l'autorité administrative appartient maintenant aux directeurs. La réforme a parfaitement réussi dans les établissements primaires et secondaires, où le rôle du Parti est désormais de « contrôler la mise en œuvre effective de la politique du Parti », ce qui signifie, dans la pratique, aider à résoudre les problèmes de personnel dans les écoles.

En tout état de cause, en Inde (Madhya Pradesh), en Chine (Zhejiang) et au Mexique (Puebla), les directeurs d'école consacrent une grande partie de leur temps à des tâches de supervision organisationnelle et administrative. Cela est particulièrement vrai pour les grands établissements, qu'ils soient privés ou publics. Le problème ne se pose pas de la même manière pour les petites écoles, puisque beaucoup de directeurs ont en même temps la responsabilité d'une classe d'élèves au même titre qu'un enseignant ordinaire, de sorte que le temps qu'ils peuvent consacrer aux tâches de gestion est de toute façon limité. Qu'en est-il alors du rôle de conseil et d'animation pédagogiques que tous les directeurs sont censés jouer dans leurs établissements ?

Il y a essentiellement deux mécanismes par lesquels un directeur peut agir sur le plan pédagogique : les visites dans les classes et les réunions avec les enseignants. Sur ces deux points, on a constaté des différences assez grandes entre les quatre pays étudiés. En Guinée, les visites pédagogiques des directeurs dans les classes semblent constituer une pratique bien établie. En excluant les écoles à maître unique, 85 pour cent des enseignants en moyenne, dans les six zones étudiées, déclarent que ces visites sont fréquentes, voire très fréquentes. Les différences entre zones ne sont pas marquées, pas plus que les différences entre les écoles où le directeur enseigne et celles où il n'enseigne pas. Une question additionnelle concernant le nombre de visites reçues l'année dernière donne une moyenne de 6 visites pour l'ensemble de l'échantillon. De même, 70 pour cent des enseignants interrogés indiquent que des réunions pédagogiques des enseignants sont régulièrement organisées, sans parler des discussions informelles entre collègues, qui sont également très nombreuses. Il semble donc y avoir en Guinée une interaction professionnelle assez intense entre les enseignants, d'une part, et entre enseignants et directeurs, d'autre part. Comme on le verra plus loin, ce sont précisément ces formes de soutien professionnel qui sont le plus appréciées des enseignants.

Au Zhejiang, l'observation des classes est considérée comme une forme importante de perfectionnement professionnel des maîtres. Elle fait donc partie des tâches normales d'un directeur. Cependant, la fréquence et l'intensité de ces observations varient selon le style adopté par les directeurs. Parmi les 32 chefs d'établissement étudiés, ceux du site rural industriel et du site urbain consacraient beaucoup plus de temps à l'observation de la classe. Les directeurs effectuent également des visites régulières au domicile des enseignants. Il s'agit là d'une pratique courante en Chine, car le directeur, en tant que supérieur du maître, est responsable de tous les aspects de sa vie. Bien que cette convention ait subi des changements substantiels avec l'introduction de l'ouverture économique, sa conception générale prévaut encore dans les régions les moins développées ou les moins ouvertes sur l'extérieur. Les 32 directeurs passaient tous un certain temps à rendre visite aux enseignants à leur domicile, la fréquence de ces visites allant de 2 à 35 par semestre. On n'a pas observé de différences de fréquence en fonction des sites. Le nombre de visites effectuées par un directeur au domicile de ses maîtres semble relever de la tradition de l'école ou du style personnel du directeur plutôt que d'une convention locale. Au Zhejiang, les directeurs participent à d'autres formes de soutien des maîtres. Les directeurs expérimentés donnent souvent des cours de démonstration, qui servent de modèles aux plus jeunes enseignants ou sont l'occasion d'échanger des commentaires. La plupart des directeurs pratiquent cet exercice sur les sujets les plus variés. Une autre pratique courante consiste, pour les directeurs, à inspecter les cahiers des élèves. Les directeurs consacraient en moyenne 15 à 20 pour cent de leur temps à l'animation pédagogique.

Au Madhya Pradesh et au Puebla, les visites des directeurs dans les classes sont nettement moins régulières. Si l'on exclut les écoles à maître unique, une moyenne de plus de 40 pour cent des maîtres, dans les cinq zones du Madhya Pradesh, déclarent qu'ils ne reçoivent jamais, ou rarement, la visite du directeur dans leur classe et 50 pour cent qu'il n'y a jamais, ou rarement, de réunions pédagogiques des enseignants. Les chiffres correspondants pour le Puebla sont de 50 pour cent pour les visites et de 24 pour cent pour les réunions. De plus, il existe des différences très nettes entre les zones. Au Puebla, l'interaction professionnelle entre enseignants et directeurs est particulièrement faible dans la zone urbaine marginale, alors qu'au Madhya Pradesh elle est très faible dans la zone indigène.

II. Le soutien pédagogique extérieur apporté aux maîtres

(i) *Les inspections*

Le soutien extérieur apporté aux maîtres qui vient tout d'abord à l'esprit est celui qui devrait être assuré par des inspecteurs et/ou des conseillers pédagogiques. Le contrôle et l'amélioration de la qualité de l'éducation sont de la responsabilité explicite des services d'inspection. Les difficultés dans lesquelles se débattent ces services dans de nombreux pays sont connues mais très peu documentées². On a tenté, dans ce projet, de mieux connaître l'intensité du soutien pédagogique que reçoivent les maîtres de la part des inspecteurs. Quelle est la fréquence de leurs visites, sur quoi portent-elles et qu'en pensent les maîtres?

Au Madhya Pradesh, on constate que dans la plupart des cas (en excluant les écoles privées non subventionnées, qui ne relèvent pas de la supervision du Ministère de l'éducation), les écoles ont été visitées au moins une fois par les services de supervision au cours de l'année (voir *Tableau IV.2*). Cependant, on observe des différences marquées entre les zones. À Mandla, 5 écoles sur 12 n'ont pas reçu de visite du tout, ce qui s'explique sans doute en grande partie par les difficultés d'accès, mais aussi par le fait que les écoles de cette zone sont administrées par le Ministère du développement tribal (bien que la supervision soit censée être assurée par le Ministère de l'éducation). De même, plus de la moitié des écoles de Rewa n'ont pas reçu plus d'une visite, ou même n'ont pas reçu de visite du tout. La situation change dans la zone rurale développée, qui possède un bon réseau de communications, et dans les villes. Ici, la majorité des écoles a reçu au moins deux visites.

2. Il existe un certain nombre de témoignages anecdotiques sur les services d'inspection, mais très peu de recherches systématiques ont été entreprises. Citons un exemple d'étude déjà ancienne : R.F. Lyons ; M.W. Pritchard (1976), qui est le résultat d'une recherche de l'IPE menée dans six pays en développement au milieu des années 1960. Les quelques études plus récentes dont on dispose concernent des pays européens, par exemple Hopes, C. (1992).

Tableau IV.2. Madhya Pradesh : Répartition des écoles selon le nombre de visites d'inspection reçues au cours de l'année dernière (à l'exclusion des écoles privées non subventionnées)

Nombre de visites	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
	N=8	N=8	N=11	N=12	N=12
Pas de visite	0,00	0,00	0,00	8,40	41,60
Une visite	50,00	37,50	9,10	50,00	25,00
Deux visites	25,00	37,50	36,40	25,00	25,00
Trois visites ou plus	25,00	25,00	54,50	16,60	8,40

Les entretiens approfondis avec les directeurs montrent que dans plus de 80 pour cent des cas, il s'agit d'inspections de routine de l'école et de ses registres. Dans quelques cas, le but des visites est de superviser l'organisation des examens ou de décider de l'agrandissement des infrastructures. La supervision et le soutien pédagogique des maîtres semblent rarement figurer à l'agenda. Il n'est donc pas étonnant que, dans toutes les zones, une bonne partie des maîtres déclarent que le soutien pédagogique qu'ils reçoivent de la part des inspecteurs est très faible, sinon nul. Comme on peut le constater dans le *Tableau IV.3*, les pourcentages d'opinions négatives sont plutôt supérieurs dans les centres urbains, malgré le fait que les visites des inspecteurs dans les écoles soient plus fréquentes. Mais, dans les grands établissements urbains, une visite d'école n'est pas synonyme de visite de classes, contrairement à ce qui se passe souvent dans les petites écoles rurales.

Tableau IV.3. Madhya Pradesh : Répartition des maîtres selon leur opinion sur le bénéfice que leur apporte le soutien pédagogique assuré par les inspecteurs (à l'exclusion des écoles privées non subventionnées)

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
Soutien pédagogique reçu	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Nul	46,70	52,90	22,70	20,00	41,70
Faible	40,00	00,00	27,30	20,00	16,60
Important	13,30	35,30	45,50	53,30	33,40
Très important	00,00	11,80	4,50	6,70	8,30

La même situation se retrouve au Puebla : les écoles qui reçoivent au moins trois visites par an sont partout une minorité (à peu près 1 école sur 3), sauf dans la zone urbaine développée (8 écoles sur 10). Il est difficile d'imaginer qu'avec moins de trois visites par an, la supervision puisse aller au-delà d'un contrôle purement administratif. Les entretiens avec les directeurs et les enseignants confirment d'ailleurs que les visites se limitent la plupart du temps à une vérification des documents et à une discussion avec le directeur et les enseignants. L'observation de ce qui se passe dans les classes est exceptionnelle, et les contacts avec les parents sont inexistant. Il n'est pas étonnant que, dans ce cas encore, la majorité des maîtres, à l'exception de la zone indigène, considère qu'elle reçoit un soutien limité, voire inexistant, de la part des superviseurs. Les pourcentages varient de 90 pour cent dans la zone rurale développée à 26 pour cent dans la zone indigène.

En Guinée, par contre, les visites de supervision semblent être beaucoup plus régulières que dans les deux pays précédemment évoqués. En fait, la supervision des écoles est assurée, dans ce pays, à trois niveaux différents. Quand un maître est affecté dans une école, il dépend dans tous les cas de figure, au niveau de la préfecture de rattachement, du directeur préfectoral de l'éducation (DPE), lequel a tous les cycles d'enseignement sous sa responsabilité. Le niveau suivant est celui du directeur pédagogique de l'enseignement élémentaire (DPEE), chargé de superviser l'enseignement primaire dans la préfecture. Le troisième niveau est celui du directeur pédagogique de la sous-préfecture (DPSP), qui est le niveau le plus proche de l'école.

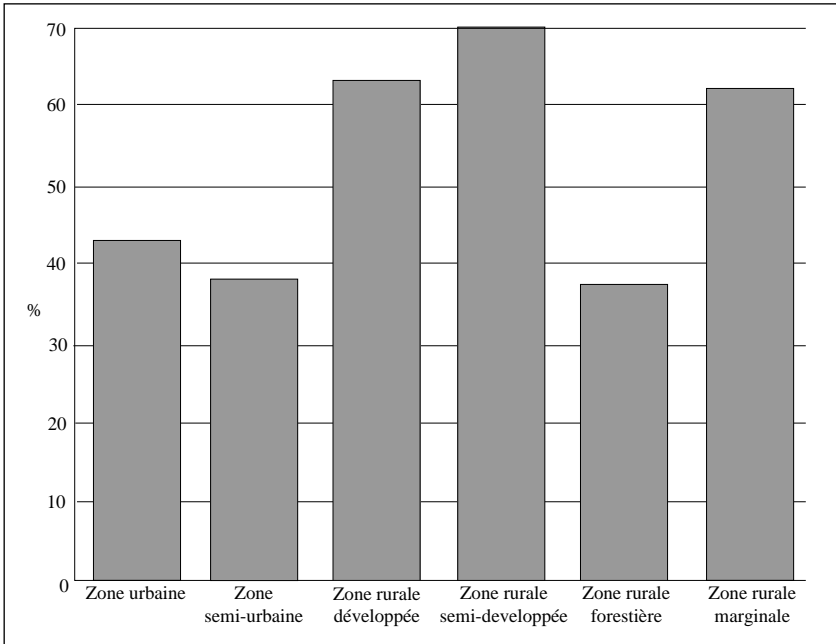
Il faut d'abord signaler que si les visites des DPSP sont bien entendu plus nombreuses, celles des DPEE et des DPE ne sont pas exceptionnelles, notamment dans les zones urbaine et semi-urbaine. Le *Tableau IV.4* donne une idée de la fréquence des visites de l'ensemble de ces trois responsables éducatifs dans les classes de chacun des maîtres interrogés (et non pas seulement dans les écoles, comme c'était le cas pour le Puebla et le Madhya Pradesh).

Tableau IV.4. Guinée : Répartition des maîtres selon le nombre de visites du DPSP, du DPEE et du DPE reçues dans leur classe au cours de l'année dernière

Nombre des visites	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Aucune	18,40	16,70	8,00	2,60	3,30	12,80
Une ou deux	15,00	3,30	24,00	15,80	33,40	25,70
De trois à six	31,70	3,30	44,00	42,20	53,30	38,50
Plus de six	34,90	76,70	24,00	39,40	10,00	23,00

On peut constater que, dans toutes les zones, les maîtres ont reçu, dans leur majorité, au moins trois visites de supervision par an dans leur classe, et que la proportion de ceux qui ont reçu plus de six visites n'est pas négligeable, surtout dans les zones plus faciles d'accès et plus proches des chefs-lieux de préfecture où sont établis les services de supervision, à savoir Conakry, Kankan urbain et Kankan rural.

Quant à la nature de ces nombreuses visites, les maîtres mentionnent aussi fréquemment des buts pédagogiques (conseils et discussions pédagogiques, amélioration des méthodes d'enseignement, etc.) que des buts purement administratifs (contrôle des effectifs, contrôle de l'application du programme, versement des salaires, etc.). Comme il fallait s'y attendre, dans le cas de la Guinée, une bonne partie des maîtres – surtout dans les zones rurales – déclarent tirer un grand ou un très grand bénéfice des conseils pédagogiques de leur DPSP (voir *Graphique IV.1*), même s'ils considèrent, comme on le verra plus loin, que ce bénéfice est bien moindre que celui qu'ils tirent d'autres sources de soutien moins lointaines.



Graphique IV.1. Guinée : Pourcentage des maîtres qui déclarent avoir tiré un très grand bénéfice des visites du DPSP

Au Zhejiang, la supervision administrative et le soutien pédagogique ne sont pas des tâches qui incombent à une seule et même personne. La supervision est encore sous la responsabilité d'un membre de la direction locale du Parti. Bien qu'il y ait en Chine une tendance à la séparation de l'administration et de la direction du Parti, il n'existait, à l'époque de l'étude, aucune distinction claire en termes de personnel entre l'administration et le Parti dans les structures gouvernementales locales ou les comités locaux de citoyens. Dans ce contexte, neuf dirigeants locaux, qui étaient tous, d'une manière ou d'une autre, responsables des questions d'enseignement dans la localité, ont été interrogés.

Les visites dans les écoles sont, pour les dirigeants, la manière la plus courante de superviser l'enseignement dans leur communauté. Il y a habituellement deux types de visites dans les écoles, consistant à « demeurer sur le site » ou à « parcourir le territoire ». « Demeurer sur le site » consiste à passer une période substantielle dans une même école, alors que « parcourir le territoire » implique d'inspecter un grand nombre d'écoles en effectuant de courtes visites dans chacune d'elles. À ce niveau, les dirigeants préfèrent souvent cette deuxième

méthode, pour la raison essentielle que l'éducation n'est pas leur seul secteur de responsabilité. Ils mentionnent aussi des réunions spéciales sur l'éducation, qui sont souvent des réunions de la commission locale d'enseignement, dont le dirigeant interrogé était souvent le président ou le vice-président. Par ailleurs, les dirigeants étaient souvent invités à participer ou à assister en qualité de d'importantes manifestations en rapport avec l'éducation, telles qu'inaugurations de bâtiments, expositions, conférences, remises de récompenses, réunions sportives et autres.

Il est difficile de discerner une constante clairement observable sur les différents sites. Cependant, il est certain que, sur l'ensemble de ces sites, les dirigeants manifestent un intérêt presque exclusif pour les questions administratives. Les cinq secteurs qui les préoccupent le plus (appels de fonds ; constructions/équipements scolaires ; éducation politique/idéologique ; personnel enseignant ; qualité de l'enseignement) comportent, il est vrai, des éléments qui semblent transcender la simple administration.

Cependant, lorsqu'on a demandé aux dirigeants : « Qu'avez-vous fait pour aider les écoles à résoudre les problèmes? » et « Qu'avez-vous fait pour aider les maîtres à résoudre les problèmes? », leurs réponses ont révélé leur orientation administrative. Tous étaient préoccupés de la remise en état des constructions scolaires vétustes et détériorées, connue sous l'appellation de « élimination des bâtiments dégradés ».

Parmi les problèmes des maîtres figurent leur logement, leurs conditions de retraite, leurs revenus, leurs avantages médicaux et l'emploi de leurs enfants et des membres de leur famille.

On peut objecter que cette situation ne devrait pas susciter de préoccupations au Zhejiang, puisqu'il existe en principe deux systèmes complémentaires dont les tâches sont plus explicitement pédagogiques. Des conseillers pédagogiques (connus sous l'appellation de chercheurs en éducation, *jiaoyan yuan*) ont pour mission de s'occuper de secteurs particuliers de l'enseignement. Ils voyagent généralement dans le district pour apporter une aide pédagogique aux écoles et peuvent assumer un rôle de supervision.

Plus récemment, la Chine a, par ailleurs, créé un service d'inspection. À tous les niveaux (national, provincial, local), les inspecteurs constituent un système de contrôle séparé et indépendant des services éducatifs établis. Ce système est encore en train de prendre forme. Cependant, on a relevé, au cours des années récentes, des indices laissant supposer que ces inspecteurs sont censés jouer un rôle politique aussi bien que professionnel.

En fait, à l'époque de cette recherche, les conseillers et les inspecteurs, en tant que structure de soutien professionnel, étaient le plus souvent absents de tous les sites, à l'exception du site urbain, comme l'indique le *Tableau IV.5*.

Tableau IV.5. Zhejiang : Pourcentage de enseignants engagés dans différentes modalités de perfectionnement professionnel

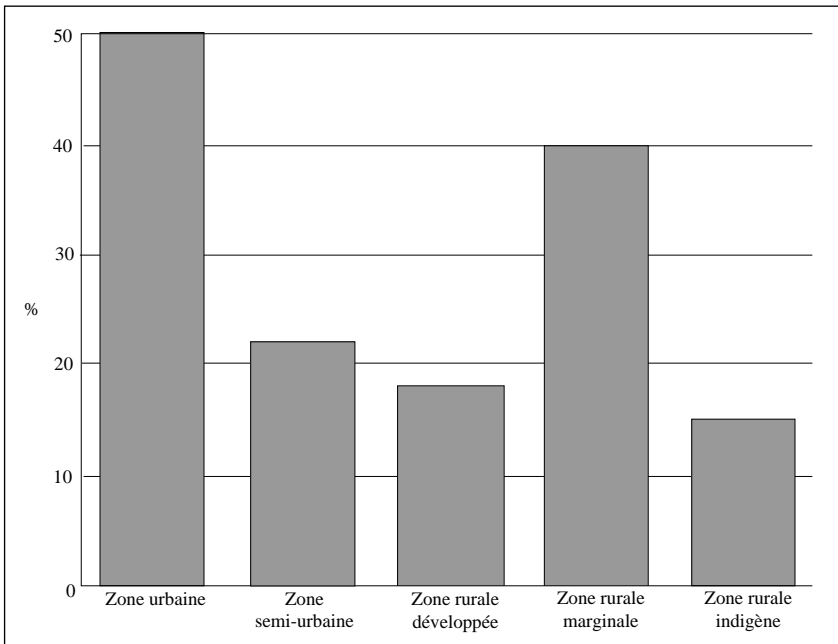
Modalités de soutien professionnel	Zone urbaine	Zone rurale indust.	Zone rurale avancée	Zone rurale en dév.	Zone minoritaire	Total
	<i>Hangzhou</i>	<i>Shaoxing</i>	<i>Yuyao</i>	<i>Longquan</i>	<i>Jingning</i>	
Supervision du directeur	36,60	46,00	11,50	14,30	22,20	29,80
Discussions avec les collègues	29,30	62,20	38,50	71,40	44,40	48,10
Réunions de section	65,90	62,20	19,20	35,70	33,30	50,40
Activités à l'échelle de la localité	46,30	43,20	23,10	28,60	22,20	35,90
Supervision par des inspecteurs/ conseillers	48,80	18,90	3,90	7,10	11,10	25,20
Observation de classes dans d'autres écoles	41,50	43,20	15,40	35,70	22,20	35,10
Participation à des séminaires entretiens professionnels	22,00	24,30	30,80	28,60	22,20	25,20
Participation à des cours de brève durée	19,50	24,30	26,90	42,90	11,10	23,70
Autoformation	56,10	54,10	61,50	71,40	55,60	57,30

(ii) *La formation en cours d'emploi*

Une autre forme de soutien pédagogique extérieur pour les maîtres est la formation en cours d'emploi. Cette formation est souvent

considérée comme plus importante encore que la formation initiale, ou du moins comme ayant un effet direct plus important sur la qualité du travail d'enseignement en classe. Naturellement, beaucoup dépend du type de formation qui est dispensé. Une formation courte directement axée sur la pratique et organisée d'une manière participative est sans doute plus efficace qu'une formation plus longue mais plus théorique. Quelle est la situation de la formation en cours d'emploi dans les quatre pays étudiés?

Cette situation est assez différente d'un pays à l'autre. Au Madhya Pradesh, le diagnostic est plutôt alarmant. Avant de parler de la formation en cours d'emploi, il faut rappeler que dans les cinq zones étudiées, près de 70 pour cent des maîtres n'avaient reçu aucune formation initiale (voir *Graphique IV.2*). La situation varie, bien entendu, d'une zone à l'autre, mais sans être nécessairement plus mauvaise dans les zones rurales que dans les zones urbaines.



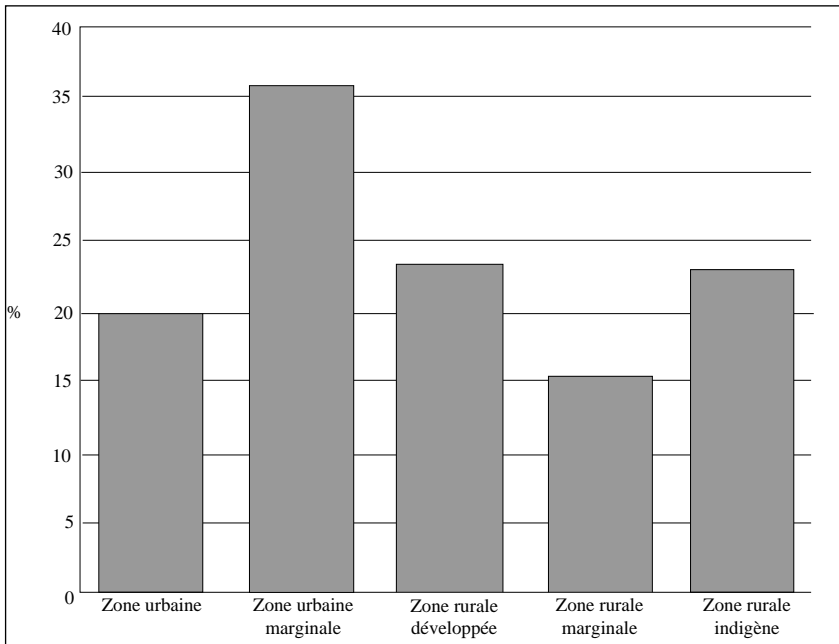
Graphique IV.2. Madhya Pradesh : Pourcentage de maîtres ayant reçu une formation pédagogique initiale

En fait, il se trouve que dans les écoles gouvernementales, les maîtres sont périodiquement sélectionnés parmi les candidats ayant une

scolarité d'au moins 12 ans (Higher Secondary Certificate), et affectés aux postes vacants sans formation préalable. Par la suite, ils sont admis dans une école normale pour y recevoir une formation d'enseignant. Malheureusement, la capacité d'accueil de ces écoles normales est insuffisante, et beaucoup de maîtres préfèrent ne pas quitter le poste qui leur a été attribué, même s'ils y perdent un peu d'argent. La situation est pire dans les écoles privées, qui ne sont pas contrôlées par le Ministère de l'éducation et n'ont généralement aucune exigence en matière de formation professionnelle.

À ce manque assez généralisé de formation initiale s'ajoute une absence également généralisée de formation en cours d'emploi. Seulement 10 pour cent des maîtres déclarent avoir reçu une formation de ce type au cours de leur carrière. Une discussion plus approfondie a montré que, dans tous les cas, il s'agissait simplement de séances d'orientation organisées par le NCERT (National Council of Educational Research and Training) de New Delhi, dans le cadre d'une campagne massive d'orientation des maîtres concernant la Politique nationale d'éducation de 1986. En fait, au Madhya Pradesh même, il n'existe aucun programme systématique de formation des maîtres, et cette tâche est laissée aux soins de petits services de formation dépendant des écoles normales. Ces services, qui disposent de ressources très réduites, ne peuvent toucher qu'une infime partie des enseignants. Au moment de l'enquête, cependant, on commençait à créer, dans le cadre du Programme national de renforcement de la formation des maîtres, des instituts régionaux d'enseignement et de formation qui devraient jouer dans l'avenir un rôle important dans la formation des maîtres.

Au Puebla, il faut tout d'abord signaler que bon nombre d'enseignants continuent leurs études formelles supérieures afin d'obtenir un diplôme pour enseigner dans le secondaire, ou d'améliorer leur niveau de qualification d'enseignants du primaire, ce qui leur donnera droit à un meilleur salaire, ou encore de faire des études sans rapport avec l'enseignement, probablement dans l'espoir de changer de métier (cette dernière catégorie est relativement importante dans les zones urbaines) (voir *Graphique IV.3*).



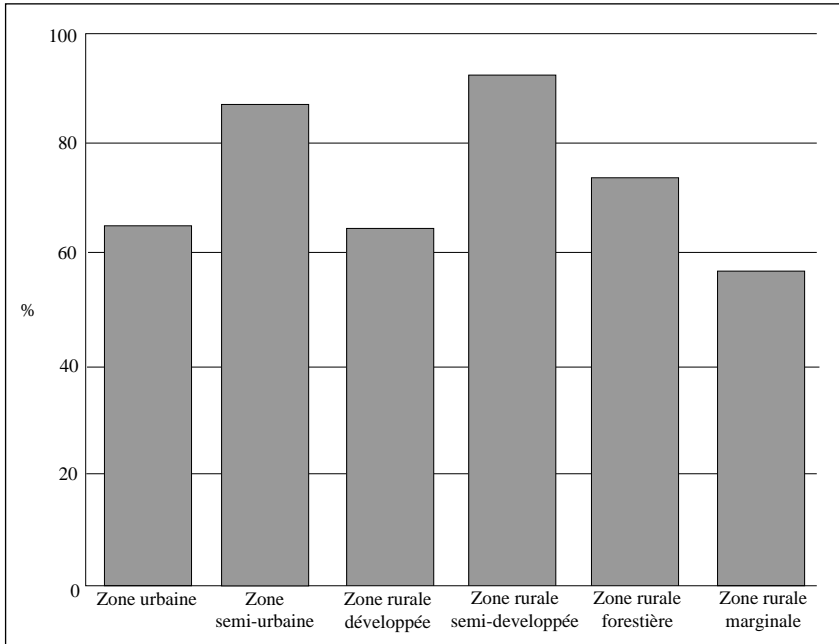
Graphique IV.3. Puebla : Pourcentage de maîtres poursuivant des études formelles

La proportion des maîtres qui poursuivent ce genre d'études, que ce soit dans les établissements réguliers d'enseignement supérieur ou par le biais de programmes d'éducation à distance, est relativement importante. On trouve le pourcentage le plus élevé (36 pour cent) dans la zone urbaine marginale, où l'accès aux études supérieures est le plus facile. Dans la zone urbaine privilégiée, où les maîtres sont le plus qualifiés, le besoin de poursuivre des études formelles semble se faire beaucoup moins sentir. Ailleurs, les pourcentages ne sont pas négligeables, puisqu'ils varient de 15 pour cent dans la zone rurale marginale à 23 pour cent dans la zone rurale développée. On peut facilement imaginer que cet engagement dans des études de longue durée (de 3 à 6 ans) d'une bonne partie du corps enseignant est un autre facteur qui affecte négativement la disponibilité des maîtres pour les tâches d'enseignement, et peut-être également pour les cours de formation professionnelle en cours d'emploi à proprement parler.

Il existe en effet deux types de formation en cours d'emploi, à savoir les cours dits *curtos escalafonarios* (c'est-à-dire des cours qui donnent droit à des points permettant de passer à l'échelon supérieur)

et les cours de remise à niveau ordinaires, organisés le plus souvent à l'occasion de l'introduction de petites ou de grandes innovations pédagogiques. Ces deux types de cours sont assez brefs (maximum de 30 heures et, le plus souvent, durée inférieure à 20 heures) et sont organisés le plus souvent par la Direction générale de l'amélioration professionnelle du corps enseignant. Pour chacun de ces deux types de programmes et dans toutes les zones, sauf dans la zone indigène, moins de la moitié des maîtres ont participé aux cours durant les deux dernières années. Pour les cours dits « à échelons », la moyenne de participation pour l'ensemble des zones est de 35 pour cent, et pour les autres cours de 39 pour cent. Ces chiffres montrent qu'il y a un réel effort de formation des maîtres en cours d'emploi au Puebla. Néanmoins, lorsque l'on sait que cette formation dépasse rarement les 20 à 30 heures, on peut raisonnablement se demander si elle est suffisante pour jouer un rôle notable dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base. En tous les cas, les maîtres considèrent, dans leur majorité, que ces cours leur sont utiles, même s'ils émettent des critiques sur la manière dont les programmes sont organisés, et notamment sur l'approche trop conventionnelle des méthodes de formation.

En Guinée, la formation en cours d'emploi semble plus développée (voir *Graphique IV.4*). Le pourcentage des maîtres ayant suivi un ou plusieurs cours de formation d'au moins une semaine pendant les cinq dernières années varie de 92 pour cent à Kankan rural à 64 pour cent à Labé (zone marginale rurale), avec une moyenne de 74,3 pour les six zones. Il faut souligner que certaines de ces formations sont assez longues, puisque leur durée moyenne pour l'ensemble des zones est de plus de huit semaines. La nature des formations reçues est dans la plupart des cas de type pédagogique, mais il existe aussi des cours spécialisés par matière d'enseignement et des formations de perfectionnement linguistique.



Graphique IV.4. Guinée : Pourcentage de maîtres ayant participé à des formations en cours d'emploi d'au moins une semaine entre 1985 et 1989

Beaucoup d'enseignants ont aussi participé à des stages plus courts (c'est-à-dire durant moins d'une semaine). La moyenne du nombre de ces formations courtes par enseignant au cours des dernières années varie entre 4 à Nzérékoré et 1,6 à Kankan urbain (zone semi-urbaine). Comme dans le cas des formations de plus longue durée, les différences entre les zones ne semblent pas avoir de rapport avec le niveau de développement de celles-ci. Les zones rurales ne sont pas particulièrement défavorisées par rapport aux zones urbaines. Dans toutes les zones, la vaste majorité des maîtres (8 sur 10 en moyenne) considère que les cours de formation ont un effet réel sur leur manière d'enseigner, et tous souhaiteraient en suivre plus fréquemment.

Au Zhejiang plus peut-être que partout ailleurs, il existe une grande diversité dans les modalités de formation des maîtres en cours d'emploi. Au niveau du district, l'école de formation des maîtres en cours d'emploi coordonne les activités de développement professionnel en cours d'emploi. Parmi celles-ci figurent les formations de recyclage et de perfectionnement en cours d'emploi, ainsi que les séminaires de

diffusion de nouveaux programmes d'études, de nouvelles approches pédagogiques et de nouveaux équipements. Certaines écoles de formation des maîtres en cours d'emploi peuvent aussi dispenser des cours d'apprentissage par correspondance. D'autres proposent des travaux dirigés pour les maîtres qui suivent des cours de formation télévisés ou pour les examens d'auto-instruction. Au niveau du bourg, l'école primaire centrale (et parfois l'école expérimentale) joue un rôle de centre de développement professionnel des maîtres au service de toute la localité. Cette école est souvent dotée d'enseignants plus qualifiés et plus expérimentés. Ils organisent régulièrement des activités (souvent à intervalles mensuels ou hebdomadaires) auxquelles participent tous les enseignants du bourg. Au niveau de l'école, enfin, le développement professionnel est souvent mené à l'initiative du directeur et en interaction avec les collègues des différentes sections.

L'étude a défini neuf modalités de développement professionnel différentes, y compris la supervision par les directeurs et les conseillers/inspecteurs. Les enseignants ont été interrogés sur leur participation. Les réponses figurent dans le *Tableau IV.5* ci-dessus.

Un certain nombre de conclusions peuvent être tirées de ce tableau. L'autoformation est la modalité de développement professionnel la plus fréquemment employée, malgré l'existence de modalités plus formelles. Les réunions de section et les discussions entre collègues, qui sont également des stratégies plutôt informelles, ont dans certains cas été identifiées comme les modalités les plus fréquemment utilisées. Moins répandues étaient les méthodes plus formelles : supervision par des conseillers/inspecteurs et participation à des séminaires professionnels et à des cours de brève durée. Les maîtres des écoles urbaines ou proches des villes disposent d'une plus grande variété de modalités de développement professionnel, comme l'indique le pourcentage élevé de réponses dans la plupart des rubriques.

Les activités interscolaires (telles que l'observation croisée des écoles) sont plus fréquentes dans les zones les plus développées, sans doute à cause de la forte densité des établissements scolaires. Dans les zones rurales, c'est à peine si l'on trouve deux écoles dans un même secteur.

(iii) *L'opinion des maîtres sur les différentes sources de soutien professionnel*

L'inspection scolaire et la formation en cours d'emploi ne constituent que deux des formes de soutien professionnel, peut-être

celles qui viennent le plus facilement à l'esprit lorsqu'on aborde le sujet, mais non pas les seules, comme l'a montré le cas du Zhejiang. On a donc cherché à connaître l'opinion des maîtres sur une gamme plus vaste de sources possibles de soutien et de perfectionnement pédagogiques, en leur demandant quel bénéfice ils avaient tiré de chacune de ces sources pour leur enseignement.

Les réponses concernant la Guinée sont présentées dans le *Tableau IV.6*. Les différents types de soutien sont classés par ordre décroissant, en commençant par celui qui a recueilli le plus grand nombre de réponses positives (grand ou très grand bénéfice) pour l'ensemble des zones, et en indiquant la position relative du même type de réponse pour chacune des zones.

Ce tableau montre que les sources de formation et de perfectionnement les plus appréciées sont celles qui sont les plus proches de l'enseignant. En premier viennent la lecture personnelle, les échanges formels ou informels avec les collègues et l'interaction avec le directeur. D'autres questions posées durant les entretiens confirment cette appréciation très positive des échanges avec les collègues (la plupart des maîtres s'adressent en tout premier lieu à leurs collègues lorsqu'ils ont un problème à résoudre). Avec les livres et le directeur, les collègues constituent les sources de perfectionnement les plus facilement accessibles, et donc les plus sûres. Les leçons modèles et les cours de formation sont également très appréciés, mais ils sont plus rares et viennent seulement en second rang dans l'appréciation des maîtres guinéens. Quant aux visites des différents responsables de la supervision (et malgré leur fréquence relativement plus élevée en Guinée que dans d'autres pays), le soutien qu'elles offrent est encore trop sporadique et sans doute trop formel pour être réellement efficace. À quelques exceptions près, l'appréciation des maîtres à cet égard ne varie pas beaucoup d'une zone à l'autre.

Les différences entre zones sont un peu plus significatives au Zhejiang, ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où les modalités de soutien les plus répandues diffèrent largement d'un site à l'autre. Dans l'ensemble, les trois modalités désignées comme les plus efficaces ont été les cours de brève durée (22 pour cent), l'auto-instruction (21 pour cent) et les discussions entre collègues (12 pour cent). Ce schéma s'applique à toutes les zones rurales, mais non à la ville de Hangzhou, où l'observation croisée des écoles, les conseillers pédagogiques et les cours de brève durée étaient considérés comme les modalités de soutien les plus efficaces.

Tableau IV.6 Guinée : Pourcentage de maîtres qui ont une opinion positive du bénéfice qu'ils tirent des différentes sources de soutien professionnel

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi- urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>	Total
1. Lectures personnelles	1 (91,7)	1 (96,7)	1 (88,0)	2 (89,4)	1 (96,7)	2 (84,6)	1 (91,2)
2. Discussions avec les collègues	3 (83,3)	4 (76,7)	3 (72,0)	5 (79,0)	3 (66,7)	3 (82,0)	2 (77,6)
3. Réunions pédagogiques d'enseignants	4 (76,6)	2 (83,3)	4 (64,0)	4 (81,6)	2 (70,0)	1 (87,1)	3 (77,1)
4. Soutien du directeur	2 (85,0)	4 (76,7)	2 (76,0)	3 (84,2)	4 (56,7)	7 (61,5)	4 (73,3)
5. Leçons modèles	5 (71,7)	2 (83,3)	7 (32,0)	1 (92,1)	6 (50,0)	4 (66,7)	5 (65,9)
6. Cours de formation en cours d'emploi	6 (65,0)	6 (70,0)	6 (48,0)	7 (60,6)	4 (56,7)	4 (66,7)	6 (61,2)
7. Soutien du DPSP	8 (43,3)	9 (36,7)	4 (64,0)	6 (71,0)	7 (36,7)	8 (61,6)	7 (52,2)
8. Soutien du DPEE	7 (50,0)	7 (66,7)	7 (32,0)	8 (55,3)	9 (23,0)	6 (64,1)	8 (48,5)
9. Soutien du DPE	9 (38,3)	8 (50,0)	9 (28,0)	9 (47,3)	8 (23,3)	9 (51,3)	9 (39,7)
10. Autres	10 (1,7)	10 (3,3)	10 (4,0)	10 (2,6)	10 (0,0)	10 (2,6)	10 (2,3)

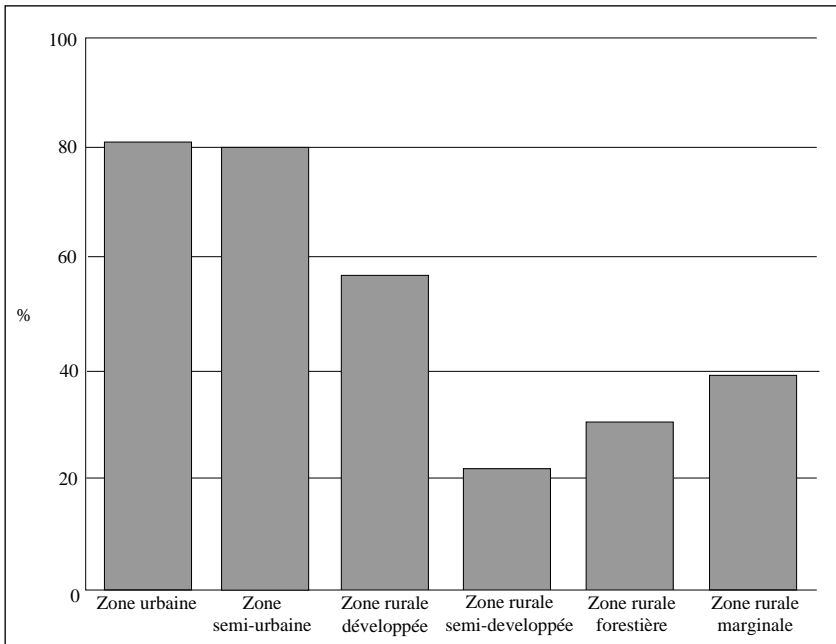
Une interprétation approfondie montre que les modalités considérées comme efficaces dans les zones rurales se situent au niveau de l'école ou de l'individu. En d'autres termes, les maîtres et les écoles sont, dans une large mesure, laissés à leurs propres ressources en matière de développement professionnel. En ville, les interactions entre les établissements scolaires et les modalités systémiques de soutien (telles que les conseillers pédagogiques) jouent un rôle plus actif.

Au Madhya Pradesh et au Puebla, les résultats de l'enquête vont dans le même sens que ceux qui ont été obtenus en Guinée et dans le Zhejiang rural. Dans chaque pays, les maîtres considèrent que le soutien le plus précieux vient des lectures personnelles et des échanges professionnels avec le directeur et avec les collègues (même si, comme on l'a vu, ces échanges sont nettement moins intenses qu'en Guinée et au Zhejiang). Les autres sources de soutien, et notamment les visites d'inspection, viennent loin derrière.

III. Les relations avec les parents

À l'exception du Zhejiang, les relations entre les maîtres et les communautés sont moins étroites qu'on ne pourrait le penser a priori. L'une des raisons en est que, souvent, les maîtres ne résident pas dans les localités où ils enseignent. Mais il ne s'agit pas seulement d'une question d'éloignement physique : il existe également un sérieux problème de distance socioculturelle. Comme on l'a vu précédemment, les parents connaissent mal l'école, notamment dans les zones rurales, et même s'ils font largement confiance aux maîtres, ils ne recherchent pas la participation. Quant aux maîtres, ils ont généralement le sentiment d'être assez respectés, mais ils ont en même temps l'impression de ne pas recevoir l'appui nécessaire de la part des parents.

Dans le cas de la Guinée, une première constatation est que beaucoup de maîtres ne connaissent pas personnellement les parents de leurs élèves (voir *Graphique IV.5*). Cela est peut-être compréhensible dans les grandes villes, où les maîtres comme les élèves peuvent vivre loin de l'école et où les écoles sont plus importantes, et donc par définition impersonnelles. Mais cette situation est certainement plus étonnante dans les zones rurales, où les entraves aux contacts personnels sont a priori moins contraignantes, et où beaucoup de maîtres suivent un même groupe d'élèves pendant plusieurs années. Force est de constater que même dans ces zones, une large proportion des maîtres (entre une moitié à Kindia et un quart à Kankan rural) avouent ne pas connaître personnellement au moins la moitié des parents de leurs élèves. Comme le montre le *Graphique IV.5*, cette proportion va jusqu'à huit dixièmes dans les deux centres urbains.



Graphique IV.5. Guinée : Proportion de maîtres qui déclarent connaître moins de la moitié des parents de leurs élèves

Mais les maîtres font-ils de réels efforts pour connaître les parents et pour les associer au fonctionnement de l'école ?

Toujours dans le cas de la Guinée, on constate que les visites aux parents sont loin d'être la règle. Le pourcentage des maîtres qui déclarent ne jamais rendre visite au domicile de leurs élèves, ou le faire rarement, varie entre 90 pour cent à Conakry et 30 pour cent à Nzérékoré (voir *Tableau IV.7*). Ces visites sont généralement moins fréquentes en ville qu'à la campagne, sauf à Labé, où l'habitat est très dispersé et où les communautés sont assez repliées sur elles-mêmes.

Quant aux réunions de parents organisées à l'école, elles ne sont pas très régulières non plus (voir *Tableau IV.8*). Dans la zone de Conakry, plus de 60 pour cent des maîtres déclarent qu'il y a tout au plus une réunion par an, et le chiffre correspondant est de 40 pour cent à Kankan urbain. Dans les zones rurales, le tableau est plus contrasté, mais les réunions semblent y être généralement plus fréquentes (rarement plus de trois par an) que dans les villes, sauf peut-être à Kindia.

Tableau IV.7. Guinée : Pourcentage de maîtres qui déclarent effectuer rarement ou jamais des visites chez les parents de leurs élèves

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Maîtres	90,00	50,00	36,00	31,60	26,70	57,90

Tableau IV.8. Guinée : Répartition des maîtres selon le nombre de réunions organisées à l'intention des parents

Nombre de réunions	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Jamais	15,00	6,70	32,00	5,30	3,30	10,80
Une fois par an	48,30	33,30	4,00	15,80	3,30	10,80
Deux ou trois fois par an	36,70	40,00	56,00	52,60	33,40	45,90
Plus de trois fois par an	—	20,00	8,00	26,30	60,00	32,50

Les sujets principaux abordés lors de ces réunions sont, dans l'ordre : la sensibilisation des parents aux problèmes de discipline et à la nécessité du soutien familial ; les problèmes des droits de scolarité et de la fréquentation scolaire ; la simple proclamation des résultats scolaires ; et enfin les problèmes d'entretien et de restauration des locaux scolaires.

Au vu de cette liste, on est frappé par la place importante réservée, dans toutes les zones, aux problèmes qui relèvent de la responsabilité des familles et par l'absence de thèmes plus positifs, tels que l'information des parents sur ce qui se passe dans la classe, les objectifs des programmes d'études, etc. On a nettement l'impression que les réunions de parents d'élèves, lorsqu'elles ont lieu, servent essentiellement à rappeler à ces derniers leurs différentes responsabilités, la nécessité de surveiller leurs enfants, de payer les droits de scolarité, de réparer l'école, etc. Cela confirme une conclusion plus générale qui s'est dégagée des

entretiens approfondis, à savoir que les maîtres ne se sentent pas suffisamment soutenus par les familles. Leur réaction naturelle semble être de rappeler ces familles à leurs devoirs, plutôt que d'essayer de les impliquer dans la recherche de solutions.

Au Madhya Pradesh, la situation est une fois encore très semblable à celle de la Guinée (voir *Tableau IV.9*). Dans la ville d'Indore, les maîtres connaissent très peu les parents de leurs élèves : moins de 5 pour cent déclarent connaître presque tous les parents, alors que près de 50 pour cent déclarent en connaître un très petit nombre, voire aucun. La situation s'améliore systématiquement au fur et à mesure que l'on se déplace des centres urbains vers les zones rurales les plus reculées. À Mandla, où les écoles sont petites et où les maîtres vivent dans la communauté, 85 pour cent de ces derniers connaissent à peu près tous les parents.

Tableau IV.9. Madhya Pradesh : Répartition des maîtres selon la proportion de parents qu'ils connaissent

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Presque tous	3,30	32,30	50,00	60,00	84,60
Une partie	50,00	51,60	40,90	40,00	7,70
Un très petit nombre	40,00	16,10	9,10	–	7,70
Aucun	6,70	–	–	–	–

Il faut néanmoins attirer l'attention sur une différence essentielle entre zones rurales et urbaines en ce qui concerne la nature de ces contacts. Dans les zones rurales, il s'agit le plus souvent de rencontres informelles en dehors de l'école, alors qu'en ville les rencontres sont plus formelles et ont lieu la plupart du temps à l'école. Une analyse plus détaillée montre que seuls les enseignants des écoles privées mentionnent qu'ils rencontrent les parents à intervalles réguliers. Dans ces écoles, la communication périodique des résultats obtenus dans les épreuves scolaires est en fait, pour les enseignants, une occasion privilégiée de se réunir avec les parents de leurs élèves.

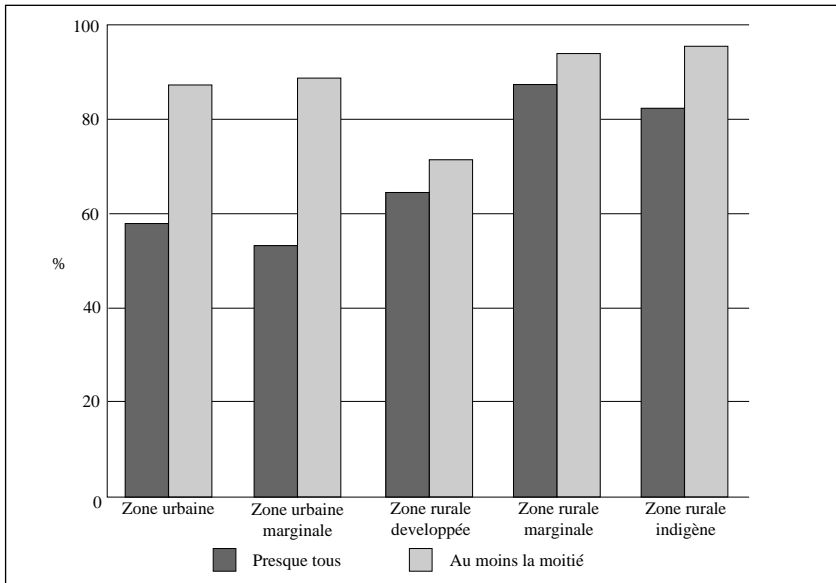
Quant aux sujets qui sont abordés lors des interactions entre parents et enseignants, il s'agit principalement des difficultés scolaires

des enfants et des problèmes d'absentéisme. Excepté à Rewa, relativement peu d'enseignants déclarent discuter des programmes scolaires et de ce qui se fait en classe.

Comme en Guinée, les échanges portent surtout sur ce que les maîtres attendent des parents, et très peu sur les questions plus générales du développement et de l'organisation des écoles. Une fois de plus, et bien que les maîtres se plaignent de ne pas recevoir un soutien suffisant de la part de la communauté, ils n'essaient guère d'utiliser les contacts avec les parents pour les impliquer davantage dans l'amélioration du fonctionnement des écoles.

Même si plus de la moitié des directeurs déclarent l'existence d'une association parents-enseignants ou même d'un comité de développement de l'école, une discussion plus approfondie montre que ces organismes ne sont pas très actifs et n'ont guère d'influence réelle sur la gestion des établissements.

Au Puebla, les rapports entre enseignants et parents semblent être plus fréquents (voir *Graphique IV.6*). Dans toutes les zones, les maîtres qui avouent ne pas connaître au moins la moitié des parents de leurs élèves sont nettement minoritaires.



Graphique IV.6. Puebla : Proportion de maîtres qui déclarent connaître au moins la moitié ou la quasi-totalité des parents de leurs élèves

Il y a une différence significative entre zones rurales et urbaines, dans la mesure où la proportion de maîtres qui déclarent connaître à peu près tous les parents varie entre une bonne moitié dans les zones urbaines et plus des quatre cinquièmes dans les zones rurales marginale et indigène.

Partout les maîtres semblent convoquer régulièrement les parents à des réunions à l'école, pratique qui est plus systématique dans les zones rurales que dans les zones urbaines (voir *Tableau IV.10*).

Tableau IV.10. Puebla : Pourcentage de maîtres qui déclarent convoquer les parents d'élèves à des réunions plus de 3 fois par an

Fréquence de ces réunions	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale dév. <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
Plus de 3 fois	48,40	66,70	71,40	87,50	81,80

Une analyse des thèmes discutés lors de ces réunions montre que dans les zones urbaines et dans la zone rurale développée, on discute plus souvent des problèmes d'éducation et d'apprentissage des enfants, alors que, dans les autres zones, on insiste davantage sur les problèmes administratifs et matériels (contribution des parents, organisation de fêtes). La différence entre monde rural et monde urbain n'est donc pas seulement une différence d'intensité des rapports école-communauté, mais également une différence dans la nature même de ces rapports. Ceux-ci sont moins fréquents dans les zones urbaines, mais ils portent beaucoup plus sur les aspects pédagogiques. Cette différence dans le type de relations est confirmée par une série de questions spécifiques posées aux directeurs d'école sur la participation matérielle des parents à la vie de l'école. Les réponses montrent clairement que ce sont les communautés rurales qui contribuent le plus, en termes matériels et monétaires, à la construction et à l'entretien des écoles. Dans ces cas, la participation est souvent synonyme de mobilisation de ressources financières et matérielles, et les parents ne sont guère associés à l'objectif essentiel, qui est l'apprentissage de leurs enfants.

Comme on l'a mentionné précédemment, la situation au Zhejiang (Chine) est très différente de celle qui prévaut dans les trois autres pays. Ici, les visites des maîtres au domicile des parents sont considérées comme une activité de routine. Un enseignant est officiellement tenu d'effectuer une visite au domicile de chaque élève de sa classe au moins deux fois par

an (une fois par période scolaire). En fait, les données collectées montrent que les enseignants consacrent en moyenne environ trois heures par semaine à ces visites à domicile. Les données ont également indiqué que 30 des 32 directeurs d'école interrogés organisaient régulièrement des réunions de parents d'élèves. La fréquence de ces réunions variait d'une à huit fois par semestre, ce dernier chiffre étant assez inhabituel. Il n'est donc pas douteux que dans le cas du Zhejiang, les contacts entre les maîtres et les parents sont beaucoup plus intensifs que partout ailleurs.

IV. Les suggestions des maîtres pour améliorer leur travail en classe

Vers la fin de chacun des entretiens avec les maîtres en Guinée, les enquêteurs ont invité les personnes interrogées à faire des suggestions concrètes pour améliorer leur travail en classe. Les réponses ainsi recueillies ne sont donc pas le fait d'une réflexion longuement mûrie. Ce sont plutôt des réactions spontanées qui révèlent avant tout ce qui préoccupe les enseignants, les carences qu'ils ressentent et leurs demandes les plus immédiates.

Comme le montre le *Tableau IV.11*, dans le cas de la Guinée, la suggestion de loin la plus fréquente, dans toutes les zones, est que des matériels didactiques et des documents pédagogiques leur soient régulièrement envoyés. Cette suggestion est tout à fait cohérente avec le fait, observé par ailleurs, que les maîtres guinéens considèrent généralement la lecture personnelle comme leur appui professionnel le plus précieux. Lorsqu'on sait par ailleurs que 80 pour cent des maîtres interrogés déclarent ne recevoir que rarement, ou jamais, des documents de ce genre, cette suggestion sonne comme un cri d'alarme. Elle est également symptomatique du sentiment d'isolement que nous avons pu observer parmi les enseignants des zones rurales.

Les autres suggestions sont relativement dispersées, à l'exception de la demande de recevoir davantage de formation en cours d'emploi, qui est en évidence dans toutes les zones. On retrouve la question des salaires, mais elle n'est pas évoquée systématiquement partout. Il est intéressant de relever la faible importance des propositions relatives au renforcement des liens avec la communauté, qui se limitent en fait à la sensibilisation des parents.

Tableau IV.11. Guinée : Classement par ordre de fréquence des suggestions faites par les maîtres concernant les mesures qui pourraient les aider à améliorer leur travail en classe

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>	Total
1. Envoi de documents didactiques	1	1	1	1	1	1	1 (43,2)
2. Formation en cours d'emploi	2	6	2	3	3	4	2 (13,1)
3. Meilleures conditions de vie	4	4	–	2	–	3	3 (11,3)
4. Plus de visites de supervision	3	2	5	5	–	2	4 (9,5)
5. Envoi de manuels	8	6	3	–	2	7	5 (5,4)
6. Meilleures conditions de travail	6	2	–	6	3	5	6 (4,9)
7. Sensibilisation des parents	6	6	–	4	–	5	7 (4,9)
8. Moins d'élèves par classe	4	5	–	–	3	–	8 (4,5)
9. Davantage de leçons modèles	9	9	3	–	6	–	9 (3,2)

Comme on l'a signalé précédemment, les enseignants guinéens ne perçoivent pas spontanément les parents comme des partenaires dans la gestion des écoles, mais plutôt comme des sources de difficultés. Enfin, certaines suggestions ne figurent pas dans le tableau parce qu'elles ne correspondent pas à un besoin immédiat. C'est sans doute le cas de tout ce qui a trait au renforcement des échanges entre collègues et avec les directeurs d'école, car, comme on l'a vu, ces échanges sont déjà bien établis.

V. Conclusions

Ce chapitre était centré sur les interactions humaines au niveau de l'école. Il a examiné la nature des relations entre enseignants, entre

les enseignants et les directeurs d'école, entre les enseignants et le personnel chargé de leur supervision à l'extérieur de l'école, et enfin entre les enseignants et les parents d'élèves. En tant que tel, il exprime une tendance de la recherche sur la qualité de l'enseignement, qui porte une attention croissante à ces relations, et notamment au rôle des directeurs. Cette tendance est présente aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement. Dans les pays développés, elle est en rapport avec l'extension de la gestion au niveau de l'établissement, qui accroît les responsabilités des directeurs. Dans les pays en développement, ces responsabilités ont également connu une extension, mais cette évolution a plus souvent été le résultat de l'inefficacité et de l'insuffisance des structures extérieures de soutien et de contrôle qu'elle ne faisait partie d'une stratégie planifiée.

Quoi qu'il en soit, il n'est guère douteux que les chefs d'établissement ont à jouer un rôle de plus en plus important. La recherche montre cependant que peu d'entre eux sont capables de relever ce défi. Différents facteurs peuvent expliquer cette situation. En général, la promotion à la fonction de directeur ne s'effectue pas sur la base des compétences en matière d'animation ou de gestion, mais elle résulte d'un processus purement administratif. De plus, rares sont les directeurs qui ont reçu une formation spécifique en administration, gestion ou supervision pédagogique. Enfin, un grand nombre d'entre eux doivent assumer une lourde charge d'enseignement. En ce qui concerne les deux derniers facteurs, les zones rurales sont plus défavorisées que les zones urbaines. Au Puebla, par exemple, seulement deux maîtres sur dix de la zone rurale marginale avaient reçu une formation spéciale, contre huit sur dix dans la zone urbaine privilégiée. Au Madhya Pradesh, la proportion de directeurs qui sont en même temps chargés d'une classe varie de 3 sur 10 dans la zone urbaine à 10 sur 10 dans la zone indigène. Si le fait qu'un directeur d'école conserve une certaine activité d'enseignant peut être positif, cela ne facilite pas les choses pour celui qui, sans formation spécifique, doit combiner ces deux tâches. Dans les zones urbaines, où les écoles sont plus importantes, les directeurs doivent faire face au problème d'une surcharge de tâches purement administratives. Cependant, ils sont parfois assistés par des sous-directeurs et des économistes, et l'on a vu qu'il en était ainsi dans le cas du Zhejiang.

Le résultat semble être que les chefs d'établissement s'occupent généralement plus d'administration que de pédagogie, même si l'on observe des différences notables entre les différents pays. En Guinée et au Zhejiang, par exemple, les directeurs s'investissent manifestement plus dans leur rôle pédagogique, par les visites de classes et l'organisation de

réunions du personnel, qu'au Puebla ou au Madhya Pradesh. Cependant, même dans les situations de ce type, les responsabilités administratives qui subsistent occupent une bonne partie de leur temps (en moyenne 40 pour cent au Zhejiang). Mais que faut-il entendre par administration ? Il y a d'un côté des tâches d'organisation générale (inscriptions, organisation des examens, supervision des emplois du temps, etc.) et, de l'autre côté, des tâches de contrôle et de supervision (des infrastructures, des élèves et du personnel). Or, si les directeurs assurent plus ou moins les premières responsabilités, il n'en est pas toujours de même pour les autres, et notamment pour la supervision (administrative) du personnel.

C'est précisément à ce niveau que l'on peut noter la différence existant entre écoles privées et publiques au Madhya Pradesh. Dans les écoles privées, les directeurs parviennent à obtenir une présence régulière des maîtres, le respect des horaires, la préparation de plans de travail, etc., parce qu'ils ont une réelle autorité sur les maîtres et qu'ils sont eux-mêmes appuyés et/ou contrôlés par un comité de gestion. Il manque manifestement aux directeurs des écoles publiques l'autorité et l'appui nécessaires pour faire respecter les règles minimales de bon fonctionnement d'un établissement scolaire. Là est le problème central qu'il faudra régler pour conférer un sens à tout effort supplémentaire visant à faire jouer au directeur d'école un rôle de conseiller et d'animateur pédagogique.

Tout cela invite à une réflexion globale sur le système de contrôle des établissements scolaires et sur les responsabilités effectives des directeurs, des inspecteurs et des communautés locales. L'examen des services d'inspection montre des situations très semblables au Madhya Pradesh, au Puebla et au Zhejiang. Les inspecteurs sont surtout présents dans les zones urbaines et deviennent de moins en moins visibles à mesure que l'école s'éloigne. Dans les zones urbaines du Madhya Pradesh, les seize écoles de l'échantillon ont toutes reçu au moins une visite d'inspection au cours de l'année dernière, contre seulement sept écoles sur douze dans la zone rurale indigène. Cependant, dans les trois pays, les enseignants des zones rurales apprécient davantage les visites d'inspection que ceux des zones urbaines, sans doute parce que, dans les écoles rurales plus petites, les inspecteurs n'ont pas besoin de consacrer la totalité de leur visite aux questions administratives et ont donc davantage de possibilités d'apporter un soutien pédagogique. Malheureusement, leurs visites dans les zones rurales constituent plus souvent l'exception que la règle. La situation est moins affligeante en Guinée. La plupart des écoles reçoivent des visites d'inspection assez

régulières, aussi bien, sinon plus, dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Environ la moitié de l'ensemble des maîtres estiment que ces visites leur sont très bénéfiques. Cependant, en règle générale, on peut sans doute conclure que les visites des inspecteurs sur le terrain sont le plus souvent trop sporadiques et trop brèves pour qu'ils puissent offrir aux directeurs le soutien dont ils ont besoin dans la gestion quotidienne de leurs établissements.

Il est donc clair qu'une revalorisation des services d'inspection, qui ont beaucoup souffert de la crise ambiante générale, est indispensable. Ils ont un rôle capital à jouer dans le pilotage des programmes d'amélioration de la qualité de l'éducation et sont des intermédiaires indispensables entre le pouvoir central et les écoles, même s'il est plus douteux qu'ils puissent exercer une influence directe sur le fonctionnement quotidien de celles-ci.

Le soutien des chefs d'établissement et celui des inspecteurs ne sont que deux des sources possibles de soutien professionnel des enseignants, sources dont la liste est beaucoup plus longue. Une autre de ces sources, la formation en cours d'emploi, a été examinée plus en détail. La situation varie considérablement, à cet égard, d'un pays à l'autre. Au Madhya Pradesh, quelque 10 pour cent des maîtres seulement ont suivi une formation en cours d'emploi durant leur carrière, et encore s'agissait-il généralement de courtes sessions d'orientation. Au Puebla, les enseignants engagés dans des études plus poussées sont beaucoup plus nombreux, mais il s'agit essentiellement, pour certains d'entre eux, d'améliorer leurs chances de quitter la profession enseignante. Au Zhejiang, environ un quart des maîtres suivent régulièrement des cours de brève durée. La situation la plus favorable existe en Guinée, où trois enseignants sur quatre ont en fait suivi au moins un cours de formation assez long durant les cinq dernières années. Plus importante peut-être pour les maîtres que la formation en cours d'emploi est la possibilité de s'améliorer par des lectures personnelles, point qui a été notamment souligné par les enseignants guinéens, et par des contacts avec leurs collègues. Ces possibilités sont moins fréquentes dans les écoles les plus isolées, qui comptent moins d'enseignants.

Enfin, la communauté locale a été l'objet d'un examen. La recherche a permis de tirer les conclusions générales suivantes. À l'exception du Zhejiang, il existe une distance assez grande entre l'école et la communauté. L'une des raisons, qui a été dégagée dans le chapitre précédent, en est que les maîtres vivent souvent à l'extérieur de la localité où ils enseignent. Cependant, il est évident que la distance n'est pas seulement physique. Les maîtres ont généralement peu de contacts avec

les parents de leurs élèves, même dans les zones rurales. Ils ne se sentent pas soutenus par les parents, même s'ils considèrent en général qu'ils sont respectés. Dans tous les cas où des réunions sont organisées à l'école, leur objectif semble être davantage de sermonner les parents sur leurs obligations diverses, leur responsabilité de contrôler leurs enfants et d'acquitter les droits de scolarité, etc., que de les informer de ce qui se passe à l'école et de les impliquer dans l'amélioration de son fonctionnement. En d'autres termes, les enseignants ont tendance à considérer les parents comme une partie du problème, et non de la solution. Ce fossé culturel entre les maîtres et les parents est probablement l'obstacle majeur à l'établissement de liens plus étroits entre les écoles et les communautés et à l'association des parents à la gestion scolaire. Néanmoins, on ne peut pas ignorer le fait que les parents d'élèves et la communauté dans son ensemble sont les partenaires les plus directement concernés par la qualité de l'école. C'est pourquoi, en dépit des difficultés, un rapprochement entre l'école et les parents apparaît indispensable. Ce rapprochement semble être un moyen efficace d'améliorer le fonctionnement des écoles, comme en témoignent les écoles privées du Madhya Pradesh et du Puebla, mais aussi les actions entreprises dans les zones rurales de différents autres pays.

Chapitre V

Le processus d'enseignement

Comment les maîtres enseignent-ils ? Donnent-ils des devoirs à faire à la maison ? Préparent-ils leurs cours ? Suivent-ils un plan de travail précis ? Font-ils participer activement leurs élèves en classe ? Contrôlent-ils régulièrement leurs progrès ? Ces questions et beaucoup d'autres sont au cœur de ce qui fait la qualité de l'acte pédagogique¹. Elles sont essentielles pour comparer la situation d'écoles implantées dans des endroits différents et pour essayer d'établir une corrélation entre l'efficacité des maîtres et les résultats des élèves.

Les réponses à ces questions ne sont pourtant guère disponibles dans les ministères de l'éducation, ni même dans les instituts de recherche, et cela pour une bonne raison : il n'est pas facile de les collecter. Dans le cadre de ce projet, on a tenté de comprendre un peu mieux ce qui se passe dans les salles de classe en combinant deux approches différentes, à savoir une enquête auprès des maîtres concernant leur façon d'enseigner, et une observation systématique d'un nombre restreint de classes en action. Les observations de classes, réalisées à Puebla et au Madhya Pradesh, ont été complétées par la rédaction de journaux de bord rédigés par les enquêteurs lors de leur travail sur le terrain.

Ces différentes approches ont leurs limites. Entre ce que les maîtres déclarent faire et ce qu'ils font réellement, il y a souvent une grande différence. Par ailleurs, l'observation, même si elle est bien structurée, donne seulement une vision partielle et incomplète de ce qui se passe réellement dans la classe. Elle met le maître et les élèves dans la situation spéciale de celui qui est observé et reflète toujours, dans une certaine mesure, les jugements de valeur de l'observateur. Quant aux journaux de bord, ils sont avant tout une description des impressions ressenties au jour le jour par les enquêteurs à l'occasion de leurs visites d'écoles.

1. Voir Anderson, L.W. (1991).

Néanmoins, les données ainsi collectées permettent, en comparant les différentes sources d'information, de dégager quelques conclusions intéressantes sur la qualité du processus pédagogique. En fait, on a pu identifier un certain nombre de facteurs qui influent sur cette qualité, et qui font souvent la différence entre les écoles de bon niveau et de faible niveau, comme nous le verrons dans le dernier chapitre, consacré aux résultats scolaires.

I. La présence du maître dans la salle de classe

Le premier facteur est la présence effective du maître dans la salle de classe. Cette présence est un des facteurs qui déterminent le temps dont disposent les élèves pour apprendre. Sans le maître, il n'y a pas d'enseignement. Et si l'on sait que l'absentéisme chronique des maîtres est devenu un vrai problème dans beaucoup de pays, on dispose de très peu de données permettant de mesurer son importance relative². Dans le cadre des enquêtes menées en Guinée et au Puebla (Mexique), on a demandé à chaque enseignant combien de jours il avait été absent au cours d'une période donnée. Aucune donnée semblable n'a été collectée dans le cas du Madhya Pradesh (Inde) ni du Zhejiang (Chine).

Dans l'État de Puebla, la proportion des maîtres qui déclarent avoir été absents au cours du mois précédant l'enquête est en moyenne de 43 pour cent pour les cinq zones. Cependant, les variations par zone sont importantes. Dans la zone urbaine, seulement un tiers des maîtres disent avoir été absents, contre la moitié dans la zone rurale marginale. Le nombre moyen de journées d'absence par maître pour l'ensemble du personnel enseignant est également nettement supérieur dans les zones rurales, où il est de 1 à 2 jours par mois contre moins de 1 jour en ville (voir *Tableau V.1*).

2. Pour une vue d'ensemble des différents problèmes en relation avec l'absentéisme des enseignants, voir Chapman, D.W. (1994).

Tableau V.1. Puebla : Pourcentage des maîtres qui ont été absents au cours du mois précédant l'enquête et nombre moyen de journées d'absence par maître pour l'ensemble du personnel enseignant

	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Pourcentage des maîtres qui ont été absents	25,0	39,5	37,8	53,3	54,8
Nombre moyen de journées d'absence	0,5	0,6	0,7	1,1	1,3

Quant aux raisons qui expliquent ces absences, la répartition des moyennes pour les cinq zones est la suivante :

- | | |
|---------------------------------------|------|
| | % |
| • démarches administratives : | 31,3 |
| • problèmes personnels ou familiaux : | 21,0 |
| • autorisations spéciales : | 18,6 |
| • maladie personnelle : | 18,6 |
| • autres : | 10,5 |

On a remarqué que les démarches administratives (par exemple pour des problèmes de salaires ou de transfert) et les autorisations spéciales (par exemple pour participer à des réunions syndicales ou à des cours de perfectionnement) constituent ensemble la cause la plus importante des absences des enseignants au Puebla.

En Guinée, le problème de l'absence des maîtres est aussi inquiétant. En moyenne, pour les six zones, plus de 70 pour cent des maîtres déclarent avoir été absents au moins une fois au cours des deux mois précédant l'enquête. On retrouve aussi les mêmes variations par zone. Dans la capitale, Conakry, près de 50 pour cent des maîtres avaient été absents, alors que dans la zone forestière de Nzérékoré, le chiffre correspondant approchait les 90 pour cent ; le nombre moyen de journées d'absence variait également d'un minimum de 2,8 à Conakry à un maximum de 9,3 à Kankan rural (voir *Tableau V.2*).

Tableau V.2. Guinée : Pourcentage des maîtres qui ont été absents au cours des deux mois précédant l'enquête et nombre moyen de journées d'absence par maître pour l'ensemble du personnel enseignant

	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
Pourcentage des maîtres qui ont été absents	46,7	83,3	76,0	81,6	86,7	66,7
Nombre moyen de journées d'absence	2,8	3,5	3,8	9,3	4,6	4,1

Cependant, les raisons des absences sont très différentes de celles qui ont été indiquées au Puebla. En effet, il s'agit avant tout des maladies personnelles (60 pour cent en moyenne), suivies par les raisons familiales (20 pour cent). Les raisons administratives semblent ici être nettement moins citées :

- | | |
|-----------------------------|------|
| | % |
| • maladie personnelle : | 62,1 |
| • problèmes familiaux : | 21,8 |
| • raisons administratives : | 10,8 |
| • séminaires et réunions : | 5,3 |

L'information fournie par l'étude de cas sur le Zhejiang a été obtenue par l'analyse du taux d'assiduité moyen des maîtres de 1987 à 1990 plutôt que par des entretiens. Les données ainsi obtenues ne sont pas facilement comparables à celles qui concernent le Puebla et la Guinée. Cependant, il n'est pas douteux que l'absentéisme des maîtres constitue beaucoup moins un problème au Zhejiang que dans les autres régions étudiées. En fait, toutes les écoles, à l'exception de deux d'entre elles, avaient un taux d'assiduité de plus de 95 pour cent. Dans les écoles de la zone rurale avancée qui faisaient exception, ce taux avoisinait encore les 90 pour cent. Cet absentéisme est en fait jugé intolérable par les maîtres comme par les parents, et, comme on l'a vu au chapitre précédent, les enseignants subissent des contrôles plus réguliers que dans les autres pays.

Si l'on tient compte du fait que les maîtres du Puebla et de Guinée ont sans doute tendance à sous-estimer la fréquence de leurs absences, on peut affirmer que l'absentéisme limite sérieusement le temps d'apprentissage des élèves, surtout dans les zones rurales. À cela il faut ajouter que, pour des raisons qui ont été expliquées dans le chapitre précédent, et notamment parce que les maîtres ont d'autres occupations, parce qu'ils vivent loin de leur école et parce qu'il n'y a guère de contrôles, notamment dans les zones rurales, ils ont tendance à arriver tard à l'école et à la quitter tôt. Rien d'étonnant, dès lors, à ce que ces mêmes maîtres n'arrivent pas à traiter l'ensemble du programme d'études, ou qu'ils soient amenés à le faire hâtivement. Par ailleurs, l'effet combiné de l'irrégularité de la présence des maîtres et de la présence de certains élèves ne peut qu'avoir un effet désastreux sur les rythmes d'apprentissage de la classe dans son ensemble.

II. Le niveau de compétence du maître

Un deuxième facteur qui influe directement sur la qualité de l'enseignement est le niveau de compétence du maître. On pourrait croire a priori qu'il ne doit pas y avoir de problèmes majeurs à cet égard dans l'enseignement primaire, étant donné que la plupart des maîtres des pays étudiés ont un niveau d'éducation raisonnable (de 10 à 12 ans de scolarité). Mais le niveau d'éducation formelle n'est pas nécessairement synonyme de compétence. Les observations de classes effectuées dans les différents pays montrent que certains enseignants maîtrisent mal la matière qu'ils enseignent. De plus, beaucoup d'entre eux manquent du savoir-faire pédagogique requis pour présenter correctement leur sujet. Cela est particulièrement vrai au Madhya Pradesh, où la plupart des maîtres n'ont reçu aucune formation professionnelle spécifique. Mais le même problème a aussi été reconnu dans les autres pays.

En ce qui concerne le Madhya Pradesh, le *Tableau V.3* donne une idée de la clarté des présentations effectuées par les maîtres, telles qu'elles ont été jugées par les chercheurs lors des observations de classes. On peut aisément constater qu'il y a un réel problème dans toutes les zones, et qu'il est particulièrement préoccupant dans les deux zones rurales les moins développées.

Tableau V.3. Madhya Pradesh : Répartition des classes observées selon le niveau de clarté des présentations effectuées par le maître

Niveau de clarté des présentations	Zone urbaine <i>Indore</i>	Zone semi-urbaine <i>Gwalior</i>	Zone rurale développée <i>Rajnandgaon</i>	Zone rurale marginale <i>Rewa</i>	Zone rurale indigène <i>Mandla</i>
Bon	37,90	36,30	36,20	0,00	0,00
Moyen	41,40	50,00	50,20	75,70	27,30
Faible	20,70	14,70	13,60	24,30	72,70

On peut également observer des différences entre les zones urbaines et rurales au Zhejiang, où la situation générale semble cependant bien meilleure. Les capacités pédagogiques ont été évaluées dans six domaines, sur une échelle de notation allant de 1 à 5 (1 = très mauvaise ; 5 = excellente). Les six aspects considérés étaient les suivants : (a) objectifs pédagogiques distincts ; (b) efficacité des moyens visant à atteindre ces objectifs ; (c) clarté de transmission du contenu de base ; (d) clarté d'explication des concepts et principes essentiels ; (e) motivation réussie des élèves en faveur de l'apprentissage ; (f) efficacité de l'aide apportée aux élèves pour la consolidation de leurs acquis.

Le *Tableau V.4* résume les résultats des observations d'enseignants menées dans les différentes zones. Il montre que, dans tous les cas, c'est dans la définition et la clarification des objectifs de la leçon que les maîtres réussissent le mieux. Cela est lié au style d'enseignement plutôt formel qui caractérise l'enseignement chinois. De plus, les maîtres préparent généralement leurs leçons dans le détail et enseignent selon un plan rigoureux, comme on le verra dans la section suivante. Il leur est plus difficile d'atteindre les objectifs et d'entretenir la motivation des élèves. Dans les six rubriques considérées, les enseignants urbains obtiennent des résultats nettement meilleurs que leurs homologues ruraux, parmi lesquels les différences sont moindres.

Tableau V.4. Observation des capacités pédagogiques des maîtres (moyenne sur une échelle de notation de 1 à 5)

	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone rurale industrielle <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale en dév. <i>Longquan</i>	Zone de minorité <i>Jingning</i>
(a) Objectifs	4,90	4,10	4,10	4,00	4,70
(b) Moyens efficaces	4,20	3,30	3,40	3,30	3,50
(c) Transmission du contenu	4,50	3,80	3,90	3,80	4,00
(d) Concepts essentiels	4,40	3,40	3,80	4,10	3,50
(e) Motivation	4,20	3,20	3,30	3,50	3,20
(f) Consolidation	4,20	3,30	3,50	3,60	3,50
Capacité d'ensemble	4,40	3,50	3,70	3,70	3,70

Les maîtres eux-mêmes semblent être conscients des limites de leur compétence. En Guinée, par exemple, la moitié des enseignants interrogés déclarent que l'insuffisance de leur formation en français et en mathématiques est pour eux un problème et rend difficile le fonctionnement de leur classe. Au Madhya Pradesh, on peut voir une indication indirecte de cette prise de conscience dans le fait que 70 pour cent des maîtres interrogés estiment que, si l'enseignement des mathématiques et des sciences était confié à des maîtres spécialisés, la qualité du processus enseignement-apprentissage serait nettement meilleure.

Ce manque relatif de compétence chez certains maîtres serait moins problématique si ces derniers disposaient de guides précis et détaillés qui pourraient les aider à enseigner plus efficacement. Mais tel n'est généralement pas le cas dans les écoles qui ont été étudiées, comme on l'a indiqué dans le chapitre consacré aux infrastructures scolaires.

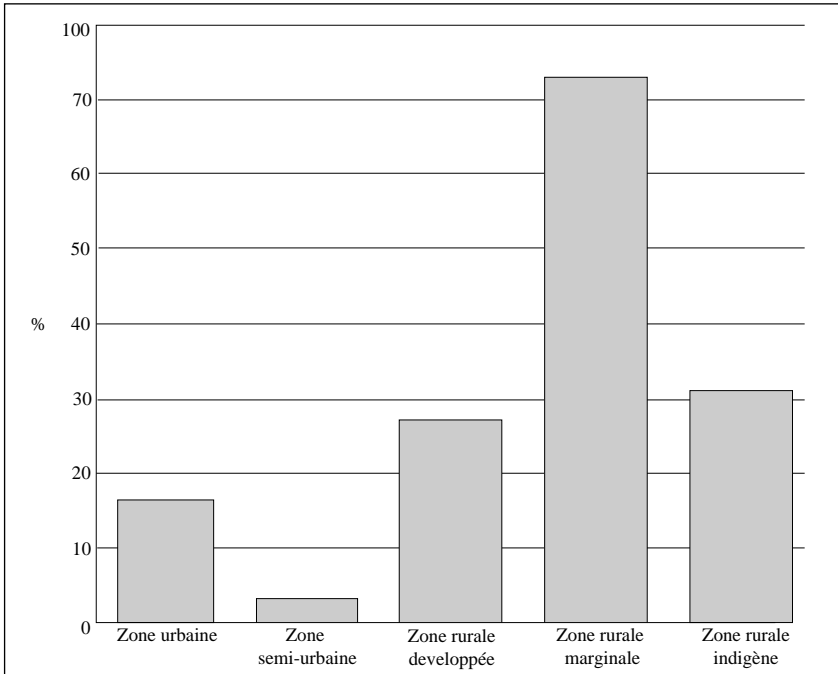
À part le fait qu'il est difficile d'enseigner efficacement ce que l'on ne maîtrise pas bien, on peut imaginer que le maître préférera enseigner ce qu'il connaît le mieux. En l'absence d'un contrôle rigoureux de ce qui se passe dans les salles de classe, notamment dans les zones rurales, cela représente un risque supplémentaire de distorsion dans les possibilités qu'ont les élèves de ces zones d'apprendre ce qui est réellement prévu au programme.

III. L'utilisation de plans de travail

Un troisième facteur qui influe sur la qualité de l'enseignement est la mesure dans laquelle les maîtres suivent un plan de travail bien établi. Bien que les enseignants de tous les pays soient censés préparer des plans de travail réguliers, l'utilisation de ces plans de travail, qu'ils soient mensuels, hebdomadaires ou surtout journaliers, est loin d'être la règle, sauf dans les écoles où il existe un contrôle strict au niveau de l'établissement.

Au Zhejiang, ce contrôle strict est exercé. Le personnel de supervision, les chefs d'établissement et les collègues visitent régulièrement les classes. C'est l'une des raisons pour lesquelles presque toutes les leçons sont enseignées avec un plan de travail détaillé. Mais il existe d'autres raisons qui expliquent l'importance attachée à la préparation formelle des leçons. C'est en partie sur la base de leurs plans de leçons que les maîtres sont évalués dans la perspective de l'obtention de promotions ou de récompenses. L'enseignement est très formalisé, et si le maître veut maintenir sur sa classe un contrôle étroit, un plan de leçon bien préparé lui est d'une grande utilité. Il n'est pas étonnant qu'il existe des manuels standards pour la préparation des leçons. À cause de ces facteurs, les enseignants consacrent tous les jours beaucoup de temps à la préparation des leçons : en moyenne plus de deux heures par jour. Cette durée apparaît comme uniforme d'une zone à l'autre, car les différences entre les sites sont très limitées.

La situation est très différente dans les autres pays. On dispose de quelques données détaillées sur le Madhya Pradesh, où les enseignants doivent en principe, comme ailleurs, préparer un plan de travail mensuel consigné dans un registre spécial, en indiquant les leçons qu'ils vont enseigner, les concepts qu'ils vont évoquer, les méthodes qu'ils vont utiliser, etc. Cependant, un tiers des enseignants en moyenne déclarent ne pas se conformer à cette pratique. Comme le montre le *Graphique V.1*, les pourcentages correspondants sont nettement plus élevés dans les zones rurales que dans les zones urbaines.



Graphique V.1. Madhya Pradesh : Pourcentage par zone des maîtres qui déclarent ne pas préparer de plans de travail mensuels

Une analyse plus détaillée montre que ce sont surtout les maîtres qui enseignent dans des écoles incomplètes qui ne préparent pas leurs plans mensuels (43 pour cent contre 17 pour cent dans les écoles complètes). Deux facteurs peuvent expliquer cette situation. Tout d'abord, comme on l'a signalé précédemment, ces écoles n'ont pas à proprement parler de directeur ayant l'autorité nécessaire pour contrôler le travail de préparation des enseignants. Et surtout, en second lieu, les maîtres des petites écoles ont généralement la charge de classes à niveau multiple, ce qui rend la préparation des plans de travail sans doute plus nécessaire, mais aussi plus complexe.

Quant aux plans de travail journaliers, on constate qu'à peu près 50 pour cent des maîtres qui enseignent dans des classes à niveau multiple ne préparent pas de plan de travail journalier, mais décident simplement, chaque jour, de l'organisation de la classe en arrivant à l'école. La raison qu'ils invoquent généralement est la difficulté d'enseigner selon un plan préétabli lorsqu'on n'est pas sûr de la présence des élèves et que des élèves de niveaux différents progressent selon des rythmes très variables. Une

difficulté réelle rencontrée dans les petites écoles, et même dans des établissements plus importants, est que l'absence d'un des maîtres peut en contraindre un autre à changer son emploi du temps pour recevoir dans sa classe les enfants d'une autre classe.

Dans les écoles complètes, il existe généralement des plans de travail journaliers. Mais les discussions avec les maîtres indiquent que dans de nombreuses écoles, y compris des établissements importants, ces plans ne sont pas réellement suivis, du moins dans les écoles publiques. Dans les écoles privées, le recours assez fréquent à des maîtres spécialisés impose un respect plus grand des horaires et des plans de travail. Mais surtout, la supervision exercée dans ces écoles par les directeurs et par les comités de gestion est beaucoup plus serrée.

Il existe moins d'informations détaillées pour les deux autres pays. Cependant, les observations faites par les enquêteurs lors de visites sur le terrain montrent qu'ils connaissent des problèmes semblables, surtout dans les petites écoles des zones rurales, où le contrôle des maîtres est très limité. Il faut ajouter que le problème de la médiocre structuration du travail d'enseignement dans les classes à niveau multiple est compliqué par le fait que les maîtres ont été très peu – ou pas du tout – préparés à affronter les difficultés inhérentes à l'enseignement dans ces conditions spécifiques.

IV. Le style d'enseignement

Un quatrième facteur qui différencie les écoles sur le plan de la qualité de l'éducation a trait au style d'enseignement. À première vue, la manière d'enseigner est sensiblement la même partout. Il s'agit d'une approche pédagogique de type traditionnel, centrée sur le maître, et assez rigide, voire autoritaire. Mais il faut bien dire que les méthodes plus progressistes, qui préconisent un apprentissage centré sur l'enfant, fondé sur la découverte et par conséquent sur la construction du savoir par l'élève lui-même, demandent de la part des maîtres un niveau de compétence et surtout de motivation supérieur à celui qu'on trouve généralement chez ceux qui ont fait l'objet des enquêtes.

Malgré cette apparente uniformité, il existe des variations certaines à l'intérieur d'un pays. Le continuum proposé par Bude à la suite de ses recherches dans le nord du Pakistan³ s'applique

3. Bude, U. ; Chowdhri, S. (1990), p. 135.

parfaitement aux réalités observées dans les classes du Madhya Pradesh et du Puebla⁴. Il va d'une situation minimale, dans laquelle le processus d'enseignement est plutôt désordonné (il s'agit, selon Linda Dove, citée par Bude, d'un «enseignement de survie»)⁵, à une situation d'enseignement encore traditionnel, mais bien structuré, et comportant une bonne interaction entre le maître et ses élèves. Pour reprendre l'exemple du Madhya Pradesh, le premier cas extrême est fidèlement illustré par la situation rencontrée dans la plupart des écoles de la zone indigène de Mandla, et le second par la situation qui prévaut dans les meilleures écoles (privées) des zones urbaines.

Toujours au Madhya Pradesh, l'une des méthodes d'enseignement les plus répandues dans les écoles rurales, mais pas seulement dans celles-ci, est tout simplement la lecture du manuel, soit par le maître, soit par un élève, comme le montre le *Tableau V.5*, fondé sur l'observation des classes. Bien entendu, cette approche n'est pas nécessairement mauvaise, mais lorsqu'elle devient la règle, elle finit certainement par avoir un effet lassant sur les élèves. Le fait qu'elle soit si répandue est sans doute lié à l'absence de guides d'enseignement pour les maîtres et au fait que la plupart d'entre eux n'ont reçu aucune formation pédagogique. Dans les zones rurales, la rareté des manuels destinés aux élèves peut également être un facteur explicatif. Mais que peuvent apprendre les élèves lorsque le maître lit, sans trop d'explications, un manuel qu'ils n'ont pas devant les yeux ?

Ces observations ont également révélé toute une gamme de variantes dans la manière de procéder à la lecture du manuel. Certains maîtres se contentent de lire, ou font lire par un élève, alors que d'autres écrivent les messages essentiels au tableau noir ; certains font réciter la leçon à haute voix, alors que d'autres posent des questions. Sur ce dernier point, les différences entre zones sont très marquées. C'est dans les écoles des zones rurales, où la lecture du manuel est la plus répandue, que les maîtres ont le moins tendance à poser des questions à leurs élèves (voir *Tableau V.6*).

4. Aucune observation systématique du style d'enseignement n'a été effectuée en Guinée. La situation est très différente au Zhejiang : elle fera l'objet d'une analyse ultérieure.
5. Dove, L.A. (1986).

Tableau V.5. Madhya Pradesh : Répartition des maîtres selon qu'ils pratiquent la lecture du manuel par eux-mêmes ou par un élève (données fondées sur l'observation des classes)

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
<i>Lecture du manuel par le maître</i>					
Très souvent	13,80	26,80	38,60	45,90	45,40
Parfois	51,70	43,90	56,80	51,30	27,30
Jamais	34,50	29,30	4,60	2,80	27,30
<i>Lecture du manuel par un élève</i>					
Très souvent	20,70	12,20	29,50	86,50	45,40
Parfois	37,90	24,40	38,70	13,50	45,40
Jamais	41,40	63,40	31,80	0,00	9,20

Tableau V.6. Madhya Pradesh : Répartition des classes observées selon que le maître pose beaucoup, peu ou pas de questions aux élèves

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnandgaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
Souvent	58,60	41,50	47,70	2,00	9,10
Parfois	31,10	36,60	38,60	73,50	36,40
Pas du tout	10,30	21,90	13,70	24,50	54,50

On doit cependant remarquer que le pourcentage des classes dans lesquelles le maître ne pose aucune question aux élèves n'est négligeable dans aucune des zones, puisqu'il varie de 55 pour cent dans la zone indigène à 10 pour cent dans la zone urbaine.

D'une manière plus générale, l'effort déployé par les maîtres pour impliquer activement les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage a été jugé faible par les observateurs dans 44 pour cent des

cas, en moyenne, pour l'ensemble des zones, avec des positions extrêmes variant de 80 pour cent dans la zone indigène à près de 30 pour cent dans la zone urbaine.

Les observations faites au Puebla vont dans le même sens. Dans ce cas, les observateurs ont été invités à noter la fréquence de certaines pratiques de la part du maître. Comme le montre le *Tableau V.7*, les méthodes pédagogiques pratiquées dans les deux zones développées, et notamment dans la zone urbaine privilégiée, semblent nettement plus vivantes et plus actives que dans les autres zones, y compris la zone urbaine marginale.

Tableau V.7. Puebla : Nombre moyen de fois où certaines pratiques pédagogiques ont été utilisées par le maître pendant l'observation des classes

Pratiques pédagogiques	Zone urbaine	Zone urbaine marginale	Zone rurale dév.	Zone rurale marginale	Zone de pop. indigène
	<i>Puebla</i>	<i>Libertad Tecola</i>	<i>Zacatlán</i>	<i>Ixtacamaxtitlán</i>	<i>Cuetzalán</i>
Des définitions sont données	3,5	0,8	3,6	1,6	1,1
Des exemples sont donnés	3,4	4,5	2,9	2,4	1,8
Le tableau noir est utilisé	5,1	4,6	4,7	3,2	3,2
Du matériel graphique est utilisé	1,5	0,8	1,4	0,8	1,0
Les élèves participent à la présentation de la leçon	6,7	2,8	4,5	1,5	2,6

Les observations faites au Puebla montrent également que toutes les composantes d'un certain style d'enseignement sont liées entre elles. Ce sont les localités ayant le plus de maîtres compétents qui présentent aussi les maîtres les plus motivés, ceux qui enseignent avec le plus d'enthousiasme et qui ont l'attitude la plus positive vis-à-vis de leur travail. C'est là aussi que les maîtres portent le plus d'intérêt à leurs élèves, sont disponibles pour les aider, leur posent des questions et maintiennent une bonne organisation de la classe. Dans le cas de la zone urbaine, par exemple, à peu près la moitié des maîtres ont été évalués par

les observateurs comme étant très bons dans chacun de ces aspects, alors que la proportion correspondante était inférieure à un cinquième dans la zone urbaine marginale (voir *Tableau V.8*).

Au Zhejiang, les variations dans le style d'enseignement entre les différents sites sont beaucoup moins marquées. En fait, le tableau d'ensemble d'une leçon donnée dans une salle de classe chinoise semble présenter peu de différences d'une classe à l'autre. Comme on l'a noté précédemment, les enseignants suivent partout un plan strict et exercent un contrôle très étroit. Cela ne veut pas dire que l'enseignement soit ennuyeux, ni qu'il exclue la participation. Mais cette participation consiste essentiellement, pour les élèves, à répondre aux questions du maître ou à effectuer le travail qu'il leur demande. Les observations de classes montrent que, sur tous les sites, les élèves sont actifs en classe. Outre les réponses aux questions (qui constituent l'activité essentielle), ils sont surtout occupés par la lecture et par leur travail à leur bureau ou au tableau. Les discussions sont plus rares, et les élèves eux-mêmes prennent rarement l'initiative des questions.

Tableau V.8. Puebla : Pourcentage de maîtres classés comme étant très bons (maximum sur une échelle de 5 points) sous différents aspects notés lors des observations de classes

	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale dév. <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
<i>Compétence</i>					
Capacité d'enseigner	41,90	6,70	32,10	17,60	20,80
Maîtrise de la matière	48,40	6,70	28,60	17,60	20,80
Clarté de l'exposé	51,60	16,70	17,90	17,60	20,80
<i>Motivation</i>					
Attitudes positives	54,80	16,70	14,30	17,60	33,30
Enthousiasme	51,60	13,30	32,10	29,40	33,30
<i>Attitude</i>					
Intérêt pour les enfants	51,60	13,30	35,70	35,30	41,70
Disponibilité pour aider les enfants	51,6	17,2	28,6	23,5	33,3
Intensité de l'interaction avec les élèves	41,9	3,4	28,6	11,8	4,2
<i>Capacité d'organisation</i>					
Enseignement structuré	48,80	6,70	21,40	0,00	16,70

L'observation des classes au Zhejiang a également porté sur le détail des stratégies d'enseignement. À cet égard, un premier aspect concerne l'utilisation des matériels d'enseignement. Les chiffres du *Tableau V.9* représentent le pourcentage de classes où chaque type de matériel a été utilisé au cours de l'enseignement.

Tableau V.9. Zhejiang : Pourcentage de classes où différents types de matériels d'enseignement ont été utilisés pendant l'observation des classes

	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone rurale industrielle <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale en dévelop. <i>Longquan</i>	Zone de minorité <i>Jingning</i>
Manuel	85,00	94,00	87,00	100,00	58,00
Tableau noir	95,00	100,00	81,00	90,00	58,00
Mini-tableau	65,00	61,00	38,00	70,00	42,00
Carte murale	-	-	-	-	-
Outils audiovisuels	5,00	-	-	-	-
Maquettes	5,00	6,00	-	-	-
Équipement	-	-	-	-	-
Exercices supplémentaires	10	28	25	10	42

Sur tous les sites, le manuel, le tableau noir et le mini-tableau mobile sont de loin les matériels d'enseignement les plus utilisés. Les maîtres utilisent les exercices supplémentaires, sans doute en partie pour compenser le manque d'autres équipements : cartes murales, outils audiovisuels, maquettes, planches scientifiques et ainsi de suite, mais ceux-ci ne sont utilisés que dans quelques classes. La diversité des matériels d'enseignement utilisés se manifeste surtout dans la zone urbaine et dans la zone rurale industrielle, alors que la zone minoritaire se situe à l'extrême opposé. Cette situation reflète probablement la disponibilité des matériels d'enseignement plutôt que leur seule utilisation.

Un second aspect en rapport avec les stratégies d'enseignement qui a été examiné concerne le comportement professionnel des maîtres. Dix dimensions différentes ont été prises en compte et les maîtres ont été évalués selon une échelle de 1 à 5, comme l'indique le *Tableau V.10* :

(a)	moral manifesté en classe	bas	élevé
(b)	attitude envers les élèves	froide	chaleureuse
(c)	style de langage	grave	animé
(d)	utilisation du langage	confuse	claire
(e)	prononciation	accent prononcé	standard
(f)	attitude envers les élèves faibles	sarcastique	encourageante
(g)	aptitude à maîtriser son sujet	faible	forte
(h)	écriture au tableau noir	illisible	élégante
(i)	gestion de la classe	chaotique	appropriée
(j)	contrôle du temps	mal organisé	bien organisé

Tableau V.10. Zhejiang : Comportement professionnel des maîtres observés : notation moyenne sur une échelle de 1 à 5

	Zone urbaine <i>Hangzhou</i>	Zone rurale industrielle <i>Shaoxing</i>	Zone rurale avancée <i>Yuyao</i>	Zone rurale en dévelop. <i>Longquan</i>	Zone de minorité <i>Jingning</i>
(a) Moral	4,40	3,90	3,60	4,10	3,90
(b) Attitude	4,80	3,90	3,70	4,20	3,10
(c) Style de langage	3,90	3,70	2,90	3,30	2,70
(d) Utilisation du langage	4,70	3,50	3,30	3,80	3,50
(e) Prononciation	4,60	2,80	3,10	4,50	3,60
(f) Attitude envers les élèves faibles	4,80	3,90	3,60	4,10	2,70
(g) Maîtrise du sujet	4,80	4,30	4,10	4,30	3,70
(h) Écriture au tableau noir	4,20	4,10	3,50	4,00	4,00
(i) Gestion de la classe	4,80	4,30	3,70	4,50	4,00
(j) Contrôle du temps	4,50	3,60	3,60	4,00	3,80
Ensemble	4,50	3,80	3,50	4,10	3,50

Globalement, on constate que le comportement des maîtres est satisfaisant. Ils obtiennent des résultats particulièrement positifs sur le plan de la maîtrise du sujet et de la gestion de la classe. Ce constat confirme les remarques formulées précédemment sur le contrôle strict de la classe et sur le formalisme du style d'enseignement. Il souligne

par ailleurs la différence entre le Zhejiang et le Puebla, par exemple (voir *Tableau V.8*). Les maîtres sont plus faibles, notamment, dans les domaines en relation avec le langage. Cela est dû au fait que le dialecte du Zhejiang appartient au groupe linguistique de la Chine de l'Est et que son système de prononciation est fondamentalement différent de la langue courante, qui appartient au système linguistique de la Chine du Nord. Cependant, les notes globalement élevées attribuées aux enseignants reflètent leur professionnalisme, ainsi que les attentes de leurs superviseurs et de la communauté, et par suite les pressions exercées par ces derniers.

Le *Tableau V.8* montre aussi que les enseignants du site urbain obtiennent les meilleures notes, alors que les zones rurale avancée et minoritaire ont en moyenne les maîtres les plus médiocrement notés. Les bons résultats des enseignants du site urbain sont sans doute liés à différents facteurs : plus grande maîtrise de la langue (la langue standard est davantage utilisée sur le site urbain), ressources physiques plus importantes, meilleure formation des maîtres et contrôle plus étroit. Cependant, il est difficile d'établir une relation directe entre ces facteurs et le comportement professionnel des maîtres pour l'ensemble des sites. Ainsi, le site industriel dispose d'installations plus médiocres que celles du site rural avancé, et pourtant ses enseignants ont apparemment un meilleur comportement professionnel. Une certitude se fait jour, qui confirme les remarques formulées précédemment à propos du Puebla : ce comportement est spécifique à chaque enseignant. La plupart des maîtres sont uniformément bien notés – ou médiocrement notés – sur tous les aspects observés.

Il est clair que le style d'enseignement est un concept unitaire, étroitement lié à la compétence du maître, mais aussi à son niveau de motivation et à l'intensité du contrôle et du soutien dont il bénéficie.

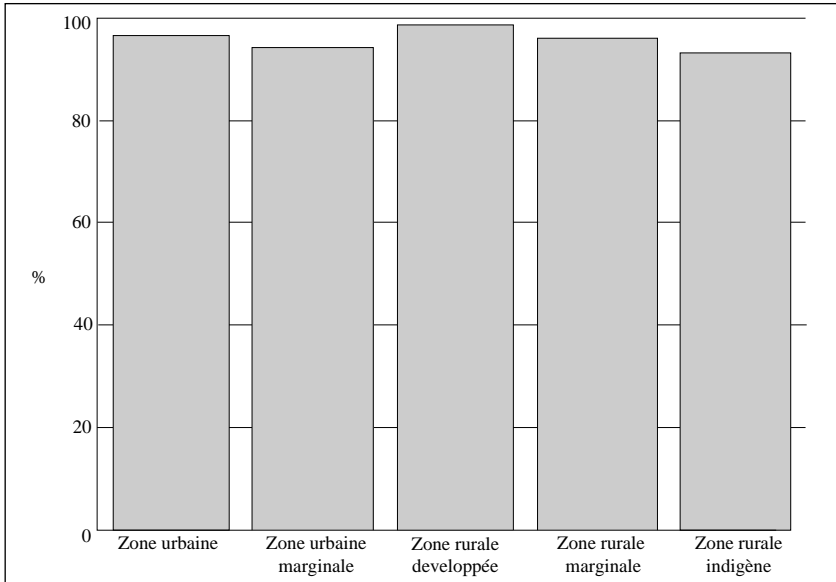
V. Les devoirs

Comme le style d'enseignement proprement dit, les devoirs assignés aux élèves sont considérés comme une composante importante de la qualité de l'enseignement et comme un puissant déterminant des résultats scolaires. Cependant, il convient d'éviter les généralisations quand on étudie les données collectées dans le cadre de ce projet.

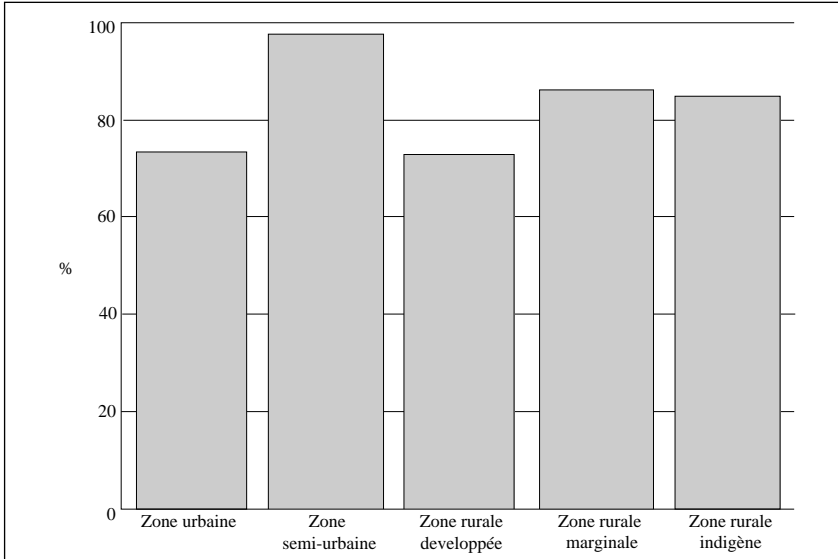
Le pourcentage par zone des maîtres qui déclarent donner des devoirs au moins plusieurs fois par semaine est présenté dans le *Graphique V.2* pour trois des quatre pays. Au Zhejiang (voir *Graphique*

V.3), la question n'a pas été posée aux maîtres, car les devoirs scolaires sont considérés comme inhérents aux traditions éducatives, et il n'est donc guère douteux que les maîtres en donnent à faire aux élèves. Dans ce cas, la question posée a été la suivante : combien de temps par jour consacrez-vous à la correction des exercices et des copies, y compris les devoirs faits à la maison ?

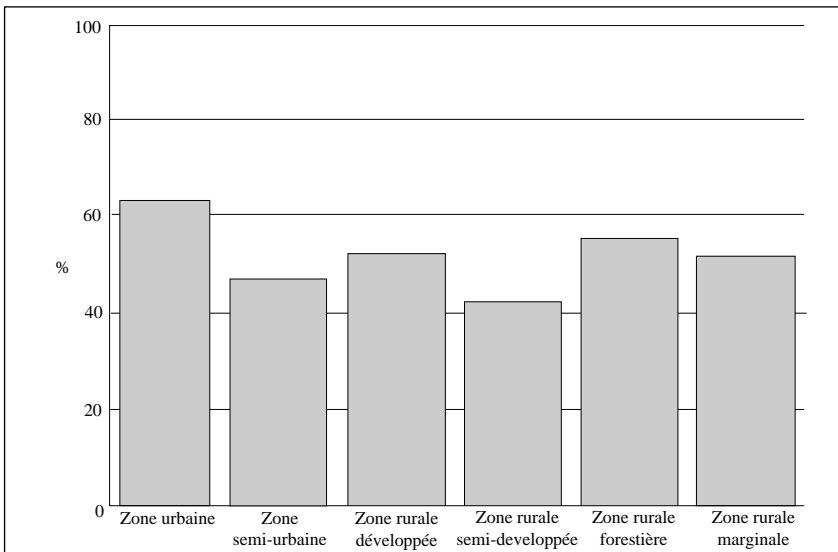
a) **Puebla**



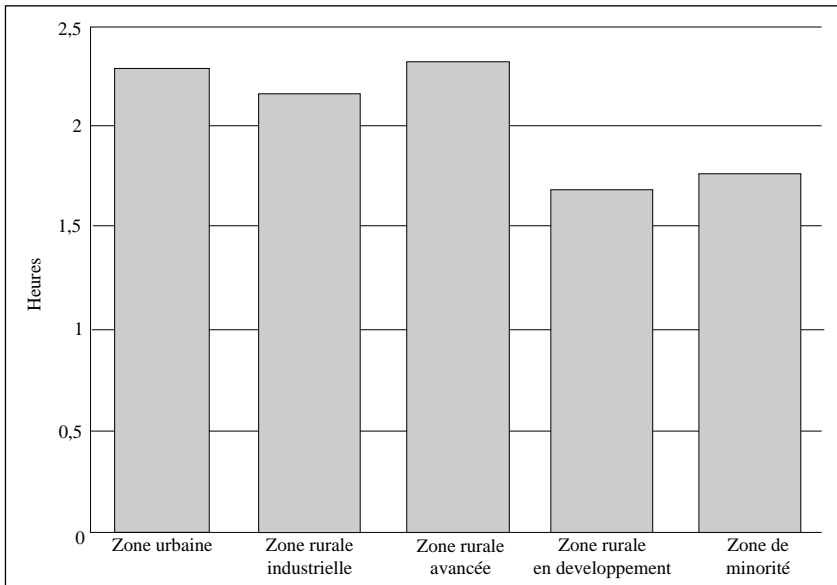
b) Madhya Pradesh



c) Guinée



Graphique V.2.(a), (b), (c) Pourcentage par zone des maîtres qui déclarent donner des devoirs à faire à la maison au moins plusieurs fois par semaine



Graphique V.3. Zhejiang : Temps consacré quotidiennement aux corrections (en heures)

En moyenne, environ deux heures par jour sont consacrées à cette tâche, dont la durée est un peu moins longue dans la zone rurale en développement et dans la zone minoritaire que sur les autres sites.

Comme on peut le constater, la tradition des devoirs scolaires est aussi solidement établie au Puebla et au Madhya Pradesh qu'au Zhejiang. Elle l'est un peu moins en Guinée, bien que, même dans ce pays, moins de 20 pour cent des maîtres en moyenne pour les six zones déclarent ne jamais en donner. Les informations collectées auprès des parents et des élèves confirment généralement les déclarations des maîtres, même si l'on constate certains écarts, surtout dans les zones rurales du Madhya Pradesh et dans certaines zones de la Guinée.

On a déjà signalé que, selon les enquêtes effectuées dans les familles, il ne paraît pas très réaliste de s'attendre à ce que les élèves des zones les plus pauvres soient en mesure de faire correctement des devoirs. Ils ont d'autres travaux à faire, n'ont pas d'endroit pour s'isoler, ne disposent parfois même pas des fournitures scolaires nécessaires, sans compter un éclairage convenable, et surtout ne peuvent guère compter sur l'appui de leur famille. Par ailleurs, on peut raisonnablement s'interroger sur l'efficacité de ces devoirs lorsque, comme on l'a vu, le processus d'enseignement-apprentissage est tel que,

bien souvent, les élèves n'assimilent pas à l'école ces mêmes principes qu'ils sont censés appliquer à la maison.

Enfin et surtout, l'efficacité des devoirs dépend également de la manière dont ils sont corrigés. Les corrections individualisées, qui donnent au maître l'occasion de reprendre une explication et d'aider l'élève à remédier à ses insuffisances, sont plus efficaces que la correction collective ou l'absence de correction. À cet égard, les données collectées au Madhya Pradesh sont intéressantes, car elles montrent une fois encore des différences très nettes entre les zones. La plupart des maîtres des trois zones rurales (75 pour cent) disent avoir l'habitude de corriger les devoirs en classe sur une base collective. Les discussions plus approfondies montrent que, dans le meilleur des cas, ils écrivent les réponses correctes au tableau et que les élèves reportent les corrections nécessaires dans leurs cahiers. Par contre, dans les deux zones urbaines, seulement 25 pour cent des maîtres (principalement dans les écoles publiques) utilisent cette méthode. Les autres notent les copies en dehors de la classe, ce qui permet de faire aux élèves des commentaires individualisés. Dans les écoles privées, les devoirs sont faits sur un cahier séparé, afin de faciliter la correction par le maître et le contrôle par le directeur et par les parents.

La conclusion évidente de ce qui précède est que si la pratique des devoirs à la maison est sans doute fonctionnelle dans les villes, il n'en va pas nécessairement de même dans les zones rurales les plus pauvres. On a parfois l'impression que, dans ces zones, cette pratique est devenue un rituel, qui sert davantage à donner bonne conscience aux maîtres qu'à renforcer les connaissances des élèves. Ainsi, il est révélateur de constater qu'interrogés sur le type de soutien spécial qu'ils apportent aux élèves éprouvant des difficultés à suivre en classe, près de 30 pour cent des maîtres guinéens déclarent qu'une des méthodes qu'ils utilisent consiste à donner des devoirs supplémentaires à la maison.

VI. L'évaluation des connaissances

Un dernier facteur de la qualité de l'éducation est l'évaluation régulière des connaissances acquises au moyen de contrôles écrits. On a pu constater que ces contrôles sont relativement peu fréquents, du moins en Guinée et au Madhya Pradesh, puisqu'il n'existe pas de données semblables pour le Puebla et le Zhejiang. En Guinée, environ 40 pour cent des maîtres en moyenne pour les six zones déclarent faire un contrôle écrit une fois par trimestre, 20 pour cent une fois par mois

et 40 pour cent plus d'une fois par mois. Un peu plus de 85 pour cent déclarent qu'ils corrigent régulièrement ces contrôles en classe sur une base collective.

Au Madhya Pradesh, les contrôles semblent un peu plus fréquents, puisque seulement 15 pour cent des maîtres en moyenne organisent des contrôles écrits une à trois fois par an ; 70 pour cent en organisent une fois par mois et 15 pour cent plus d'une fois par mois. Par contre, ils sont moins nombreux à effectuer les corrections en classe avec les élèves, puisque 40 pour cent seulement déclarent le faire régulièrement. Les discussions approfondies avec les maîtres montrent les mêmes différences entre écoles publiques et écoles privées que dans le cas de la correction des devoirs. Dans les écoles publiques, la correction, lorsqu'elle est faite, est collective, alors qu'elle est générale et individualisée dans les écoles privées. Dans tous les cas, au Madhya Pradesh comme en Guinée, les maîtres sont très mal formés aux techniques d'évaluation, et la réalité est éloignée des procédures d'évaluation continue préconisées par les programmes officiels.

VII. Conclusions

La qualité de l'éducation dépend, en dernière instance, de ce qui se passe dans la salle de classe. Examiner le processus d'enseignement en classe est un objectif ambitieux : cela implique d'étudier le comportement des maîtres plutôt que des indicateurs plus objectifs tels que la disponibilité des manuels, la qualification des maîtres et ainsi de suite. Une étude de ce type, pour laquelle on a eu recours aux questionnaires et à l'observation, rencontre des problèmes bien connus, qui ont été mentionnés au début de ce chapitre. En dépit de ces problèmes, le tableau qui se dégage, s'il n'est pas complet, est certainement cohérent.

Les processus pédagogiques qui ont été observés dans l'ensemble des quatre pays sont de nature traditionnelle, c'est-à-dire assez rigides et centrés sur le maître plutôt que sur l'élève. Cet état de fait n'a rien d'étonnant : même un enseignant correctement formé et ayant accès à tous les outils éducatifs nécessaires constate que la tâche est délicate lorsqu'il s'agit d'enseigner au niveau du primaire de manière participative et interactive.

Cela étant, il existe de très grandes différences dans ce qui se passe réellement dans les salles de classe. Ces différences se reflètent dans tous les aspects du processus pédagogique. À l'un des extrêmes du continuum des situations observées, on trouve une réalité didactique

chaotique : les maîtres et les élèves sont souvent absents, le maître n'a pas les compétences nécessaires pour bien enseigner, il ne suit pas un plan de travail précis, se contente de la lecture du manuel, n'utilise même pas le tableau noir, donne peu d'exemples et peu d'exercices, n'interroge pas ses élèves, leur donne peu ou pas de devoirs, ne procède jamais à des contrôles écrits ou le fait rarement. À l'autre extrême, on trouve un processus pédagogique structuré et efficace : le maître et les élèves sont rarement absents, le maître domine les sujets et sait les présenter, il enseigne selon un plan précis, présente les leçons d'une façon structurée, fait participer activement les élèves, utilise fréquemment le tableau noir et d'autres moyens didactiques, donne des exemples, fait alterner explications et exercices, donne souvent des devoirs et les corrige individuellement, procède à des contrôles écrits réguliers et en communique les résultats aux élèves et aux parents.

Ce tableau s'applique, de manière générale, à trois des quatre études de cas et possède clairement une dimension urbaine-rurale. En fait, en Guinée, au Madhya Pradesh et au Puebla, la situation typique diffère largement des zones urbaines et plus développées aux zones rurales reculées. Il n'est pas surprenant que dans les zones rurales les moins développées, un bon nombre de classes observées se rapprochent du premier extrême, c'est-à-dire d'une situation dans laquelle les conditions minimales pour qu'un véritable apprentissage ait lieu ne sont tout simplement pas remplies. Au Puebla, par exemple, la probabilité d'absence est deux fois plus importante pour les enseignants ruraux que pour leurs collègues des villes, et la période d'absence est généralement deux fois plus longue. Au Madhya Pradesh, la clarté de la présentation devant la classe a été jugée satisfaisante dans le cas d'un enseignant sur trois seulement en zone urbaine, mais cette appréciation ne s'est pas appliquée à un seul enseignant dans les deux zones rurales les moins développées. C'est également dans ces zones que le processus pédagogique se limite pour l'essentiel à la lecture d'un manuel : il en va ainsi pour la moitié de l'ensemble des classes des zones marginale et indigène, mais pour moins du quart de celles de la zone urbaine.

Cependant, il existe aussi des différences importantes entre les pays. Le contraste est particulièrement évident entre la situation relativement encourageante de la Chine (Zhejiang) et celle des autres pays. En fait, au Zhejiang, si l'on observe certaines différences entre les sites, le processus pédagogique n'approche jamais de l'extrême chaotique décrit ci-dessus. L'absentéisme des maîtres ne constitue jamais un problème sérieux. Partout, les enseignants préparent

systématiquement des plans de travail et donnent régulièrement des devoirs à leurs élèves. Sur tous les sites, la compétence des maîtres est au moins considérée comme assez bonne. Le fait que le processus pédagogique soit généralement bien structuré au Zhejiang peut être attribué, dans une certaine mesure, aux différences que présentent les traditions culturelles et pédagogiques, mais il peut aussi être expliqué par les structures de contrôle efficaces mises en place au niveau local.

Enfin, il faut noter que même dans les trois autres pays, on trouve toujours, à l'intérieur d'une même zone, des écoles qui font mieux que les autres. Plus significatif encore est le fait que le processus éducatif observé dans certaines classes rurales reculées est apparu plus ordonné, plus structuré et plus efficace que dans certaines classes du site urbain développé. Le tableau présenté ici n'a donc pas un caractère inévitable. Même les écoles les plus défavorisées peuvent surmonter les contraintes objectives décrites dans les chapitres précédents : bâtiments scolaires inadéquats, insuffisance des matériels d'enseignement, services d'appui inefficaces, et ainsi de suite.

Dans le chapitre suivant, consacré aux acquis des élèves, ces différences font l'objet d'une analyse plus détaillée, ce qui devrait permettre de mieux réfléchir sur la manière d'améliorer la situation. Pour l'heure, on notera simplement que les différences essentielles sont en rapport avec la motivation des enseignants, avec le rôle du chef d'établissement, lorsqu'il y en a un, avec la force et l'intensité de la supervision et avec l'atmosphère générale de l'école et ses relations avec la communauté. En d'autres termes, l'impact des facteurs liés au processus (notamment les relations entre les différents acteurs : enseignants, superviseurs, directeur, élèves, parents) sur la qualité de l'éducation est plus important que l'impact des facteurs liés aux ressources (par exemple les manuels, la formation des maîtres, les matériels d'enseignement). Est-ce à dire que les facteurs liés aux ressources sont dépourvus d'importance ? Que les écoles peuvent aisément fonctionner sans disposer du strict nécessaire ? *Certainement pas*. Mais il ne serait pas réaliste de croire que le seul apport des ressources nécessaires puisse assurer une haute qualité au processus éducatif, si l'on ne se préoccupe pas de la manière dont elles seront utilisées à l'école et dans la salle de classe.

Chapitre VI

Les acquis des élèves

L'une des idées maîtresses de ce projet de recherche est de savoir ce que les enfants apprennent réellement dans l'enseignement primaire et d'évaluer dans quelle mesure les objectifs de cet enseignement ont été atteints, non seulement du point de vue de l'accès, mais surtout de celui des résultats obtenus. Une série d'épreuves d'évaluation a donc été conçue pour permettre de mesurer les acquis des élèves. Dans les pages suivantes, on exposera comment ces tests ont été élaborés dans les pays qui ont participé à la recherche, ainsi que les hypothèses sur lesquelles ils se fondaient.

On procédera ensuite à l'analyse des résultats en deux étapes successives. En premier lieu, on examinera la variation des résultats entre les différentes zones urbaines et rurales sélectionnées pour l'étude, en considérant notamment la proportion des enfants qui ont acquis la maîtrise des compétences de base dans chacune de ces zones. La seconde étape de l'analyse consistera à étudier la variation des résultats d'une école à l'autre et les facteurs qui peuvent influencer sur le niveau de performances des écoles, en identifiant en particulier ceux sur lesquels il est possible d'agir pour améliorer la qualité de l'éducation de base.

I. L'élaboration des épreuves d'évaluation

Étant destinés à évaluer la mesure dans laquelle les objectifs nationaux de l'éducation de base ont été atteints en termes d'acquis des élèves, les tests ne pouvaient qu'être spécifiques au contexte de chaque pays, en prenant en compte les objectifs et le contenu des programmes scolaires. Le but de ces tests n'est certainement pas de comparer les niveaux relatifs des différents pays. Chaque équipe nationale a eu toute latitude pour définir ce qu'elle considérait comme les compétences de base que les élèves doivent maîtriser à la fin de

l'enseignement primaire (quatrième année et dernière année, soit la cinquième ou la sixième année).

Chaque pays a constitué son panel, composé de spécialistes de l'évaluation du ministère de l'éducation, de professeurs d'école normale, ainsi que de directeurs d'école et d'enseignants du primaire. Ces panels avaient la responsabilité de concevoir les tests et de préparer des items spécifiques.

Au Madhya Pradesh, non seulement les objectifs de l'enseignement primaire sont clairement explicités, mais en outre les compétences minimales requises à la fin de chaque année d'études sont officiellement définies. Les tests de hindi et d'arithmétique ont donc été élaborés sur la base de ces compétences minimales requises. Pour chacune de ces deux matières, le test comporte trois groupes d'items, correspondant respectivement aux compétences requises à la fin des deuxième, troisième et quatrième années d'enseignement primaire. En ce sens, on peut dire que les tests indiens sont de difficulté graduée. Comme le test devait être passé à la fois par des élèves de quatrième et de cinquième années, le panel national a préféré ne pas inclure les compétences minimales requises à la fin de la cinquième année, c'est-à-dire de la dernière année du cycle primaire.

En Guinée, en l'absence d'une définition officielle des compétences requises, le panel national s'est fondé à la fois sur les programmes scolaires et sur les manuels normalement utilisés dans les écoles. Ici encore trois niveaux ont été identifiés. Pour ce qui est de la communication écrite, le premier niveau correspond simplement à la compréhension des mots et à la capacité de les recopier. Bien que rudimentaire, la maîtrise de ce niveau est indispensable, puisque la langue d'enseignement est le français, langue qui n'est pas utilisée dans l'immense majorité des familles. Au deuxième niveau, il s'agit d'extraire et d'utiliser l'information contenue dans une phrase, ou d'écrire une phrase simple pour décrire une image, avec une orthographe et une syntaxe convenables. Le troisième niveau implique la compréhension d'un texte, ainsi que l'extraction et l'utilisation de l'information qu'il contient, la rédaction d'une lettre selon des instructions précises, sans fautes d'orthographe et de syntaxe et en respectant les règles habituelles de présentation.

De la même façon, trois niveaux ont été définis pour l'arithmétique. Au premier, il s'agit de connaître les nombres jusqu'à 1.000 et les quatre opérations sans les décimales. Au deuxième s'ajoutent les opérations avec décimales, la reconnaissance de différentes figures géométriques et la résolution de problèmes simples

consistant en l'application directe de l'information donnée. Au troisième niveau, enfin, sont inclus les opérations avec des fractions, le calcul des surfaces et la résolution de problèmes plus complexes exigeant de la part de l'élève une réflexion et un raisonnement logique.

Au Zhejiang, comme ailleurs, le but des tests était de savoir dans quelle mesure les élèves avaient obtenu ce que les éducateurs et les chercheurs locaux considéraient comme les connaissances de base qui doivent avoir été acquises à la fin de l'enseignement primaire. Deux tests différents ont été administrés, l'un relatif à l'alphabétisation et à la maîtrise du calcul, l'autre s'appliquant aux autres matières (histoire, beaux-arts, économie domestique...). Cependant, l'étude de cas ne rend compte que des résultats du premier test. Pour l'épreuve de mathématiques (c'est-à-dire les opérations, les applications et les figures géométriques), on a posé les questions par ordre de difficulté croissante. Les réponses correctes aux questions du premier niveau de difficulté indiquaient que l'élève n'avait que des connaissances rudimentaires.

Pour les questions de deuxième et troisième niveaux, les réponses correctes équivalaient respectivement à un niveau de connaissances basique ou avancé¹.

Il s'est trouvé des cas où les élèves ont répondu correctement à des questions du troisième degré alors qu'ils n'avaient pas réussi au premier ou au deuxième degré, ce qui n'a rien d'étonnant. L'étude a donc fait intervenir une matrice complexe applicable à tous les degrés des acquis scolaires afin d'attribuer une note composite aux élèves. Le système n'était pas parfait, mais les résultats des tests ont formé une hiérarchie assez systématique. Les items relatifs à la langue n'ont pas suscité les mêmes problèmes, car les élèves ont été notés par grade (de a = avancé, à d = échec) soit sur la base du nombre de réponses correctes (dans le cas de la compréhension de la lecture), soit sur celle de l'évaluation globale de leur réponse (pour l'application de l'écriture et la composition). Pour les besoins de l'analyse, ces grades ont été convertis en notes : 3 pour « avancé », 0 pour « échec ».

1. Un exemple pourra servir à clarifier cette méthode. Il concerne le premier item de mathématiques : les opérations. Les trois questions posées ont été les suivantes (réponses à choix multiple) :

- | | | |
|-----|---|----------------|
| (1) | $6.300 / 45 = ?$ | (Rudimentaire) |
| (2) | $47,15 + 2,3 = ?$ | (Basique) |
| (3) | $(9,6 - 0,6 + 0,15) \times 1,2 + 0,8 = ?$ | (Avancé) |

Au Puebla, l'approche adoptée par le panel national a été une fois encore différente, et en un sens plus ambitieuse. À la différence de la Guinée, du Zhejiang et du Madhya Pradesh, qui ont utilisé le même test à la fois pour les élèves de quatrième année et pour ceux de la fin du cycle primaire, deux tests différents, ayant certains aspects communs, ont été élaborés. Comme dans le cas du Zhejiang, le domaine couvert par les tests a également été plus large, puisqu'il a porté non seulement sur la communication et sur l'arithmétique, mais aussi sur la santé et sur le travail productif. De plus, les tests ont été conçus sur la base d'une définition des compétences de base que les enfants étaient censés acquérir dans l'enseignement primaire, plutôt que des objectifs généraux, particuliers ou spécifiques, tels que les définissaient les programmes d'études. Les programmes ont cependant été l'un des éléments de référence pour l'élaboration de ces tests.

La définition des compétences de base a mis l'accent non sur les connaissances elles-mêmes, mais plutôt sur le raisonnement logique et sur l'application des connaissances dans les situations et les problèmes de tous les jours. Pour les concepteurs des tests, ce choix est essentiellement justifié par le fait qu'un grand nombre d'élèves ne vont pas au-delà de l'enseignement primaire. De leur point de vue, ce niveau d'enseignement doit, par conséquent, être capable de leur offrir les compétences requises pour faire face aux situations de la vie réelle et pour résoudre les problèmes quotidiens. Cela a été appliqué aux aptitudes requises pour la communication (lecture et écriture), les mathématiques (définies comme l'utilisation fonctionnelle des mathématiques), la santé (à la fois personnelle et collective) et les connaissances de base concernant le travail productif.

Cette insistance sur le raisonnement logique et sur l'application des connaissances à la résolution des problèmes de tous les jours a conduit à l'élaboration de tests de communication et d'arithmétique plutôt difficiles. Comme on le verra ultérieurement, les résultats obtenus par les élèves ont confirmé cette difficulté. Néanmoins, ces tests n'ont fait que refléter les objectifs officiellement déclarés, et on peut dire qu'ils mesurent le degré de réalisation de ces objectifs par le système éducatif mexicain.

Dans chaque pays, les tests ont été mis à l'épreuve aussi bien dans des écoles urbaines que dans des écoles rurales, pour s'assurer de la clarté des items choisis et de leur cohérence interne. C'est sur cette base que les tests ont été définitivement mis au point.

Après la passation des tests, leur fidélité a été vérifiée. Dans le cas de la Guinée, on a utilisé la méthode de Kuder et Richardson.

Traditionnellement, la fidélité des tests est considérée comme bonne si la variance d'erreur de la notation est de l'ordre de 10 pour cent, et encore acceptable si elle n'atteint pas les 20 pour cent.

L'estimation du coefficient de Kuder-Richardson, en utilisant la formule 20, a donné les résultats suivants :

	4 ^e année	6 ^e année
Français	0,89	0,88
Arithmétique	0,86	0,90

Sur la base de ces valeurs du coefficient de Kuder-Richardson, on peut dire que la fidélité des tests est satisfaisante.

Dans le cas du Madhya Pradesh, les résultats des tests, et notamment ceux du test de hindi, ne se prêtaient pas à une analyse d'items « classiques », dans la mesure où l'on ne disposait pas d'informations détaillées (réussite ou échec à chaque item), mais plutôt de résultats globaux pour chacun des 22 groupes d'items de hindi et chacun des 45 groupes d'items d'arithmétique. C'est pourquoi on a utilisé une autre estimation, mieux adaptée dans ce cas précis, le coefficient alpha de Cronbach.

Les valeurs du coefficient alpha de Cronbach pour les deux tests ont été les suivantes :

Hindi	0,83
Arithmétique	0,87

Ces valeurs indiquent que la fidélité de ces deux tests est satisfaisante. La méthode de Cronbach était également applicable dans le cas du Puebla. La valeur obtenue est satisfaisante pour le test de communication, mais nettement moins pour le test d'utilisation fonctionnelle des mathématiques :

Test de communication	0,894
Test d'application des mathématiques	0,712

Il convient donc d'interpréter avec une certaine prudence les résultats de l'analyse concernant les notes du test d'application des mathématiques administré au Puebla, dont les caractéristiques ont été indiquées précédemment.

Dans le cas du Zhejiang, aucune vérification semblable n'a été entreprise, car le test a été conçu en utilisant des critères qui ne correspondent pas à ceux qui prévalent dans les autres pays. Les résultats des tests n'en contiennent pas moins des informations sur les acquis des élèves au Zhejiang. Seuls les résultats généraux seront discutés, car les données ne se prêtent pas à une analyse statistique plus détaillée.

II. Variations entre sites

Bien que les tests administrés au Puebla et au Zhejiang portent aussi sur des domaines autres que la communication et l'utilisation des mathématiques, cette présentation des résultats observés dans les quatre pays étudiés se limitera à ces deux seuls domaines. Comme les tests ont été administrés à la fois aux élèves de quatrième année et à ceux de la fin du cycle primaire², on examinera d'abord le niveau de maîtrise atteint par les élèves à la fin de la quatrième année et les différences entre ces élèves et ceux de la fin du cycle primaire³. Les résultats obtenus par les élèves en fin d'études primaires feront ensuite l'objet d'une analyse plus détaillée.

(i) *La situation à la fin de la quatrième année*

Pour les deux tests de communication et de mathématiques, les différents niveaux de maîtrise ont été définis de la façon suivante. Si un élève répond correctement à 70 pour cent ou plus des items du test dans un secteur donné, on considère qu'il a atteint le niveau de la maîtrise dans ce secteur. S'il a répondu correctement à moins de 50 pour cent des items, il ne l'a pas atteint. Entre ces deux seuils, c'est-à-dire entre 50 et 70 pour cent des items, sa maîtrise est seulement partielle. Au Zhejiang, on a utilisé une définition quelque

2. Cinquième année dans le cas de l'Inde et sixième année dans le cas de la Guinée et du Puebla. Sixième année également au Zhejiang, à l'exception des écoles du site de minorité de Jingning, où la scolarité dans l'enseignement primaire ne dure que cinq ans.
3. Excepté dans le cas du Puebla, où, comme on l'a indiqué ci-dessus, les tests administrés aux élèves de quatrième et de sixième années étaient différents. Il est donc difficile d'établir une comparaison valable entre ces deux niveaux, bien que certaines parties des tests aient été identiques.

peu différente. Les élèves qui ont été notés « A » ou « B » ont atteint la maîtrise. Ceux qui ont été notés « D » ont échoué, et les autres, notés « C », ne sont parvenus qu'à une maîtrise partielle. Cependant, dans les données et les chiffres sur le Zhejiang, on a maintenu la distinction entre « A » et « B », afin de permettre une comparaison plus précise entre les sites.

Comme on l'a indiqué précédemment, il ne s'agit pas de comparer le niveau des connaissances acquises par les élèves des différents pays dans lesquels le projet de recherche a été mis en œuvre. Une telle comparaison n'aurait guère de sens, ne serait-ce que parce que les objectifs de l'enseignement primaire de ces pays sont différents. De plus, comme on l'a vu, la traduction de ces objectifs en terme de compétences requises pose un certain nombre de problèmes, qui n'ont pas été abordés de la même façon par les différentes équipes nationales.

Si l'on tient compte des seuils qui viennent d'être mentionnés à propos de la maîtrise, de la maîtrise partielle et de la non-maîtrise, on peut dire qu'en Guinée, au niveau de la quatrième année, très peu d'élèves parviennent à la maîtrise en français (6 pour cent en moyenne pour l'ensemble des zones), et aucun en arithmétique (voir *Tableau VI.1*). Il serait donc illusoire de dire que les élèves de ce pays sont alphabétisés après quatre années de scolarité. Cela n'a d'ailleurs rien de surprenant, du fait que l'enseignement se fait en français, ce qui accroît les difficultés d'apprentissage.

Tableau VI.1. Guinée : Répartition des élèves de quatrième année selon leur degré de maîtrise du français et de l'arithmétique

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale dév.	Zone rurale semi-dév	Zone rurale forestière	Zone rurale marg.
Degré de maîtrise	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré rural</i>	<i>Labé rural</i>
<i>Français</i>						
Non-maîtrise	69,70	80,60	64,80	61,50	75,50	87,80
Maîtrise partielle	23,00	15,40	27,20	26,50	22,30	9,50
Maîtrise	7,30	4,00	8,00	12,00	2,20	2,70
<i>Arithmétique</i>						
Non-maîtrise	99,40	96,80	94,50	91,40	99,00	100,00
Maîtrise partielle	0,60	3,20	5,50	8,60	1,00	0,00

Les résultats obtenus dans l'État du Madhya Pradesh sont assez semblables, sauf dans la zone urbaine d'Indore, où, à la fin de la quatrième année, un tiers des élèves atteignent réellement la maîtrise du hindi et un cinquième celle de l'arithmétique (voir *Tableau VI.2*). Ces proportions étaient également plus élevées dans la zone semi-urbaine de Gwalior que dans les autres zones rurales.

Tableau VI.2. Madhya Pradesh : Répartition des élèves de quatrième année selon leur degré de maîtrise du hindi et de l'arithmétique

	Zone urbaine	Zone semi-urbaine	Zone rurale développée	Zone rurale marginale	Zone rurale indigène
Degré de maîtrise	<i>Indore</i>	<i>Gwalior</i>	<i>Rajnangaon</i>	<i>Rewa</i>	<i>Mandla</i>
<i>Hindi</i>					
Non-maîtrise	36,70	61,90	67,00	77,20	97,40
Maîtrise partielle	26,80	22,30	28,20	17,10	2,60
Maîtrise	36,50	15,80	4,80	5,70	0,00
<i>Arithmétique</i>					
Non-maîtrise	50,40	74,10	93,70	81,50	95,20
Maîtrise partielle	29,10	15,60	4,80	11,80	4,80
Maîtrise	20,50	10,30	1,40	6,70	0,00

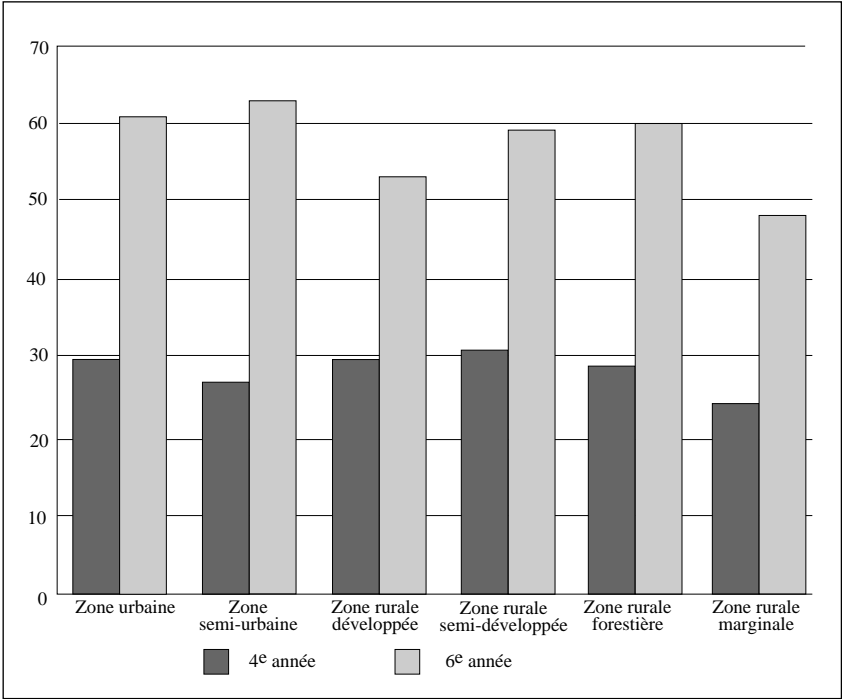
Au Zhejiang, les résultats des tests de quatrième année semblent assez bons. Comme l'indique le *Tableau VI.3*, plus de la moitié des élèves de l'ensemble de sites ont obtenu un « A » ou un « B » en mathématiques, ce qui est considéré comme l'équivalent du niveau de la maîtrise. Cependant, il en va de même pour deux sites seulement dans le cas du test de langue : la zone urbaine et la zone rurale avancée. On remarquera particulièrement les médiocres résultats de la zone minoritaire, où 2 pour cent seulement des élèves ont acquis des compétences de base en matière d'alphabétisation. Cette situation est certainement liée à la différence qui existe entre la langue parlée à la maison et à l'école.

Tableau VI.3. Zhejiang : Répartition des acquisitions des élèves de quatrième année selon le site

	Zone urbaine	Zone rurale industr.	Zone rurale avancée	Zone rurale en dév.	Zone minoritaire
Degré de maîtrise	<i>Hangzhou</i>	<i>Shaoxing</i>	<i>Yuyao</i>	<i>Longquan</i>	<i>Jingning</i>
<i>Mathématiques</i>					
A	39,30	23,10	37,40	63,60	37,00
B	31,30	30,00	35,60	15,20	19,00
C	23,10	26,90	13,90	12,10	22,00
D	6,60	20,00	13,20	9,10	22,00
<i>Langue</i>					
A	30,00	6,20	62,90	20,20	1,00
B	27,90	27,20	21,70	22,20	1,00
C	32,40	48,30	13,60	40,40	31,00
D	9,80	18,30	1,80	17,20	67,00

En ce qui concerne la différence entre les élèves de quatrième année et ceux de la fin du cycle primaire, elle est relativement importante en Guinée, car elle représente deux années d'études supplémentaires. Comme on peut le voir dans le *Graphique VI.1*, il y a dans toutes les zones une augmentation significative des notes moyennes entre ces deux niveaux.

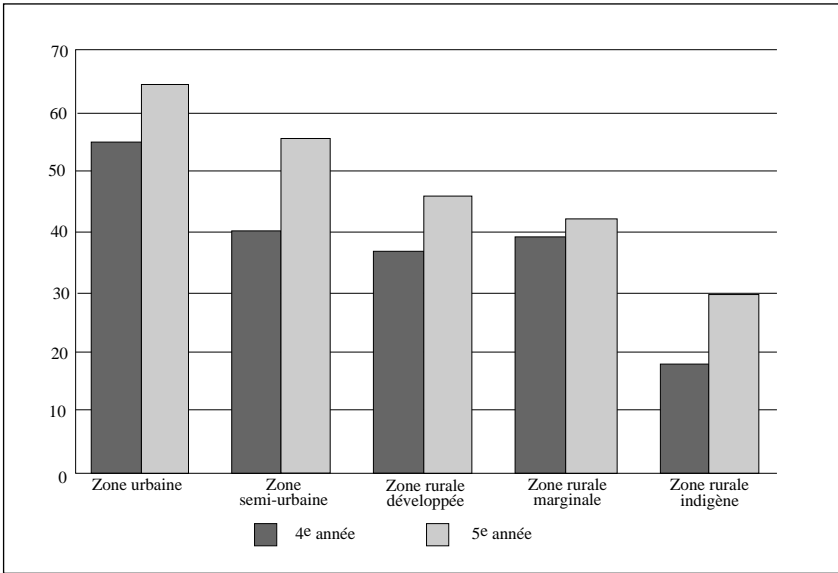
Cet accroissement résulte certainement des progrès des élèves, mais aussi d'un effet de sélection, compte tenu du nombre substantiel des abandons entre la quatrième et la sixième année. Il est important de constater que le gain de connaissances est systématique dans toutes les zones, y compris dans les zones rurales les plus reculées, où, comme on l'a vu, le processus d'enseignement-apprentissage est souvent des plus chaotiques.



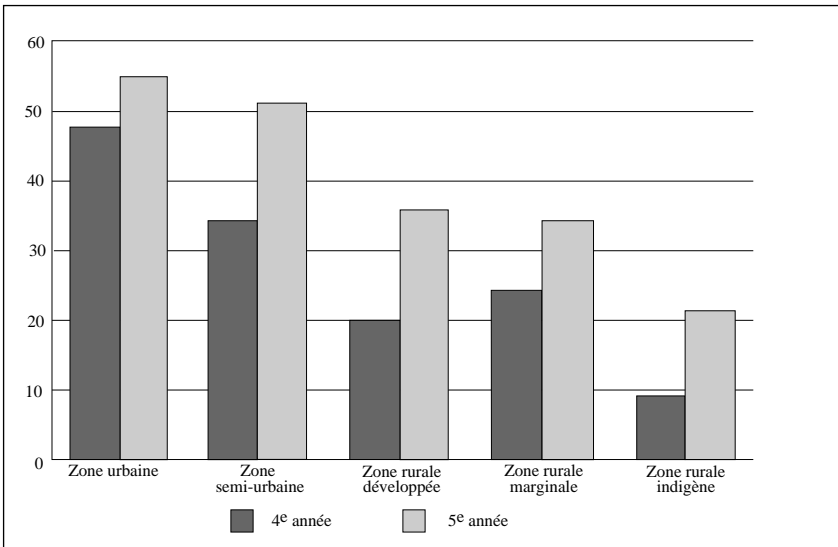
Graphique VI.1. Guinée : Moyenne générale des notes obtenues (4^e et 6^e années)

Comme l'indiquent les *Graphiques VI.2* et *VI.3*, une situation analogue peut être observée au Madhya Pradesh et au Zhejiang. Au Madhya Pradesh, la différence est évidemment moins grande, puisqu'une seule année sépare la quatrième année de la fin du cycle primaire. Au Zhejiang, le gain de connaissances est nettement plus important pour les mathématiques que pour le langage, ce qui peut être partiellement expliqué par le fait que les compétences en matière de langue qui faisaient l'objet des tests étaient censées, pour l'essentiel, être déjà acquises à la fin de la quatrième année. Les compétences enseignées en cinquième et sixième années étaient considérées comme dépassant les compétences de base et n'ont donc pas été testées. Cette distinction ne s'est pas appliquée au test de mathématiques.

a) **Hindi**

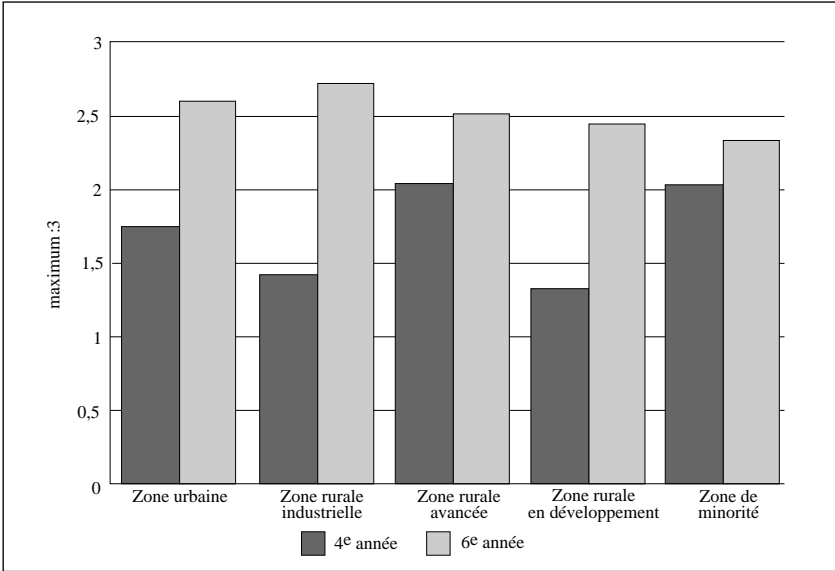


b) **Mathématiques**

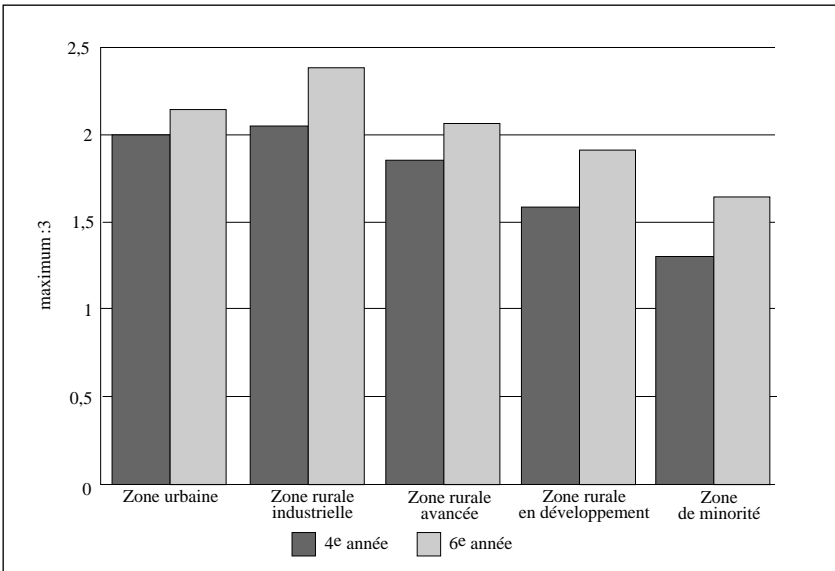


Graphique VI.2. Madhya Pradesh : Moyenne générale des notes en hindi et en mathématiques (4^e et 5^e années)

a) **Mathématiques**



b) **Langue**



Graphique VI.3. Zhejiang : Moyenne générale des notes en mathématiques et en langue (4^e et 6^e années [4^e et 5^e années pour la zone de minorité])

(ii) *La situation à la fin du cycle primaire*

- *Le cas de la Guinée*

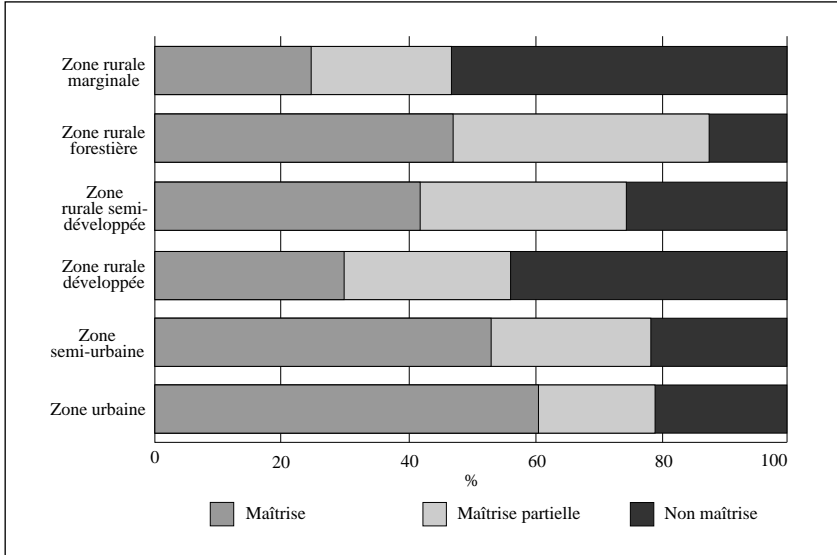
En retenant la même définition de la non-maîtrise, de la maîtrise partielle et de la maîtrise, on peut voir sur le *Graphique VI.4* qu'en Guinée, les performances moyennes en français des élèves de la fin du cycle primaire varient largement d'une zone à l'autre, allant de 62,2 pour cent des élèves qui atteignent la maîtrise à Conakry à seulement 24,7 pour cent à Labé, la zone rurale marginale.

Dans la zone semi-urbaine de Kankan, les performances sont aussi bonnes qu'à Conakry, mais les résultats sont plus diversifiés dans les zones rurales. C'est dans la zone forestière, où les missions chrétiennes se sont implantées très tôt, qu'ils sont les meilleurs. Cette zone a donc connu depuis longtemps un développement de la scolarisation, si bien que la tradition scolaire y est solidement ancrée. C'est aussi la zone où le taux de scolarisation est le plus élevé.

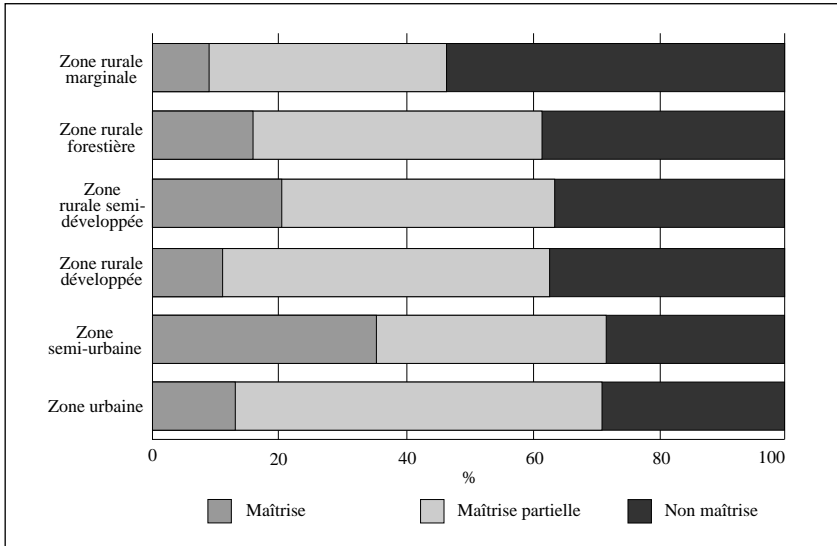
Assez curieusement, les résultats sont aussi plutôt satisfaisants dans la zone rurale semi-développée. Cela pourrait s'expliquer, paradoxalement, par le fait que le taux de scolarisation y est très faible (moins de 10 pour cent), en fait le plus bas des six zones sélectionnées pour cette étude. Comme l'offre éducative est très limitée, une forte sélection a lieu et seuls restent en définitive à l'école les enfants les plus motivés. Les résultats sont médiocres dans les deux autres zones rurales (Kindia et Labé), où seulement un élève sur quatre parvient à la maîtrise, bien que le seuil de maîtrise ait été fixé à seulement 70 pour cent de réponses exactes aux différents items du test.

Dans le domaine de l'arithmétique, les résultats sont encore plus alarmants, puisque la proportion des enfants qui atteignent la maîtrise varie de un sur trois dans le meilleur des cas (zone semi-urbaine) à seulement un sur dix dans le plus défavorable (zone rurale marginale). La structure des résultats par zone est également assez différente. Conakry, la capitale, n'est plus la zone privilégiée, car elle est largement dépassée par la zone semi-urbaine (ville de Kankan), la zone rurale semi-développée (Kankan rural) et la zone rurale forestière (Nzérékoré rural). Les résultats de la zone rurale marginale sont extrêmement bas, comme on pouvait s'y attendre.

a) Français



b) Mathématiques



Graphique VI.4. Guinée : Répartition des élèves de sixième année selon leur degré de maîtrise en français et en mathématiques

Une analyse détaillée des taux de réussite item par item montre que, dans certaines zones, une très forte proportion d'élèves ne connaissent pas certaines techniques arithmétiques spécifiques : la division avec deux décimales ou les opérations sur les fractions. Il en est de même de la géométrie, et notamment du calcul des surfaces. Il semble donc que le programme d'arithmétique ne soit pas couvert de la même façon dans toutes les zones, et que les élèves ne réussissent pas certaines opérations pour la seule raison qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'en apprendre la technique. L'analyse du taux de réussite par école et par groupe pédagogique confirme cette observation. Le *Tableau VI.4* donne quelques exemples d'items d'arithmétique pour lesquels le taux de réussite est particulièrement bas dans certaines zones.

Tableau VI.4. Guinée : Taux de réussite des élèves de sixième année à certains items du test d'arithmétique

Type d'opération	Zone urbaine <i>Conakry</i>	Zone semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Zone rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Zone rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Zone rurale forestière <i>Nzérékoré rural</i>	Zone rurale marg. <i>Labé rural</i>
<i>Calcul mental</i>						
896 x 100	2,60	26,20	3,10	28,30	6,80	8,30
44 x 0,50	9,60	27,70	10,00	23,30	3,40	7,70
Division au centième	12,80	27,70	7,70	9,20	4,20	5,10
<i>Géométrie</i>						
Surface d'un triangle	5,10	35,30	5,30	16,80	16,10	6,40
Surface d'un cercle	8,90	23,70	3,80	16,00	10,10	7,70
<i>Résolution de problèmes</i>						
Problème n° 1	24,10	52,60	39,70	43,70	24,60	16,00
Problème n° 2	8,30	33,00	4,60	25,00	12,70	17,90

En ce qui concerne l'arithmétique, c'est la connaissance de certaines techniques opératoires des formules de géométrie et la résolution des problèmes qui font la différence entre les zones. C'est sans doute dans ce dernier domaine que la situation est la plus préoccupante. Lorsque le problème est simple, la proportion d'élèves

qui parviennent à le résoudre va d'un élève sur six (dans la zone rurale marginale) à un élève sur deux (zone semi-urbaine), comme dans le cas du problème n° 1. Mais dès qu'il devient un peu plus complexe, le taux de réussite chute brutalement, comme dans le cas du problème n° 24. On notera, pour l'ensemble de ces items « difficiles », les performances relativement bonnes de la zone semi-urbaine (Kankan urbain) et de la zone rurale semi-développée (Kankan rural).

- *Le cas de l'État du Madhya Pradesh (Inde)*

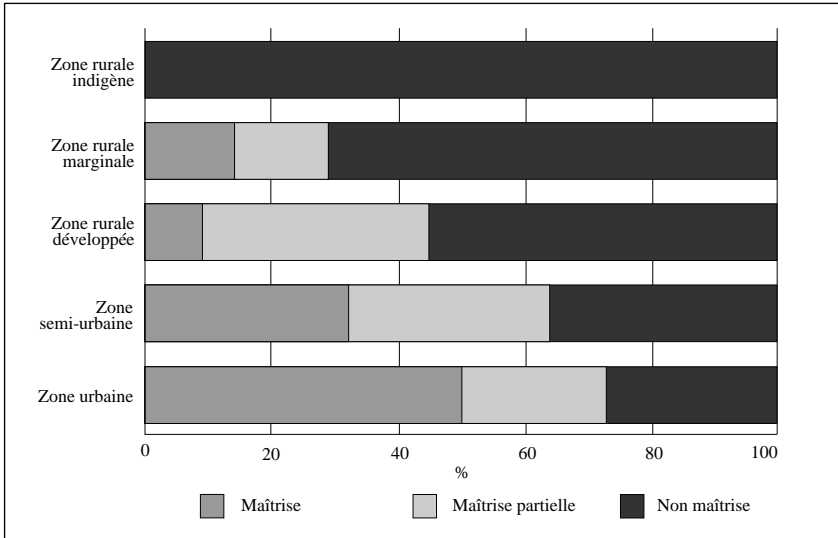
Dans l'État indien du Madhya Pradesh, on trouve des disparités semblables entre les zones, mais encore plus accentuées. En utilisant les mêmes seuils pour définir la maîtrise, la maîtrise partielle et la non-maîtrise, on peut voir dans le *Graphique VI.5* que la proportion des élèves qui parviennent à la maîtrise en hindi baisse graduellement de 52 pour cent dans la zone urbaine à 30 pour cent dans la zone semi-urbaine. La situation est encore sérieuse dans les zones rurales, car la proportion varie de 16 pour cent dans la zone rurale marginale à 0 pour cent dans la zone rurale indigène. Cela est d'autant plus préoccupant que, comme on l'a vu, le test indien a été élaboré sur la base des compétences minimales requises à la fin de la quatrième année. Or, dans la zone rurale indigène, aucun élève n'est arrivé à répondre correctement à la moitié des items du test de hindi.

La structure des résultats en arithmétique suit à peu près le même schéma, mais à un niveau encore plus bas. La proportion des enfants qui n'ont pas atteint la maîtrise dans cette matière est de l'ordre du tiers dans la zone urbaine et augmente progressivement à 39,2 pour cent dans la zone semi-urbaine, à 71,9 pour cent dans la zone rurale développée et à près de 100 pour cent dans la zone rurale indigène.

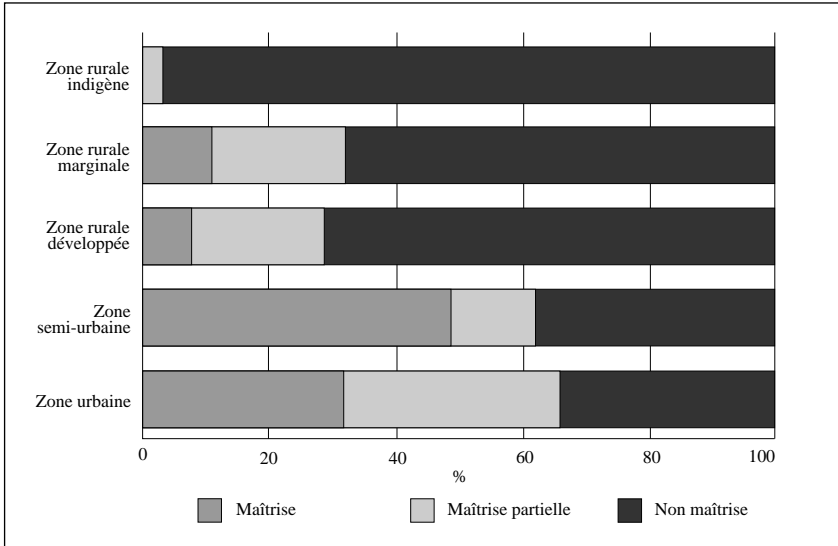
L'une des raisons qui peuvent expliquer qu'une proportion élevée d'enfants ne parviennent pas à la maîtrise au terme du cycle primaire est qu'au Madhya Pradesh, jusqu'à la troisième année d'études, les élèves sont automatiquement promus à la classe supérieure, quelles que soient les notes qu'ils ont obtenues. À partir de la troisième année, la note exigée pour passer à la classe supérieure est seulement de 30 à 35 sur 100.

4. Énoncé du problème n° 1 : Le directeur d'une école reçoit 270 tables-bancs de la préfecture et 324 tables-bancs des parents d'élèves. Il doit installer trois élèves par table-banc. Combien peut-il recevoir d'élèves ?
Énoncé du problème n° 2 : Deux bateaux de pêche ont débarqué du poisson. L'un a débarqué 3.250 kg et l'autre 250 kg de moins. Quel est le poids total du poisson débarqué ?

a) Hindi



b) Mathématiques



Graphique VI.5. Madhya Pradesh : Répartition des élèves de cinquième année selon leur degré de maîtrise du hindi et des mathématiques

- *Le cas du Puebla (Mexique)*

Au Puebla, il existe également des disparités considérables entre les zones (voir *Graphique VI.6*). Ici, cependant, le contraste est plus marqué et se situe essentiellement entre la zone urbaine de Puebla, d'une part, et toutes les autres zones, d'autre part. Dans le domaine de l'espagnol, par exemple, la proportion des enfants qui ne sont pas parvenus à la maîtrise (c'est-à-dire qui n'ont pas répondu correctement au moins à 50 pour cent des items) s'accroît de 13,0 pour cent dans la zone urbaine à 63,2 pour cent dans la zone urbaine marginale ; dans les zones rurales, ce sont trois enfants sur quatre qui ne parviennent pas à la maîtrise.

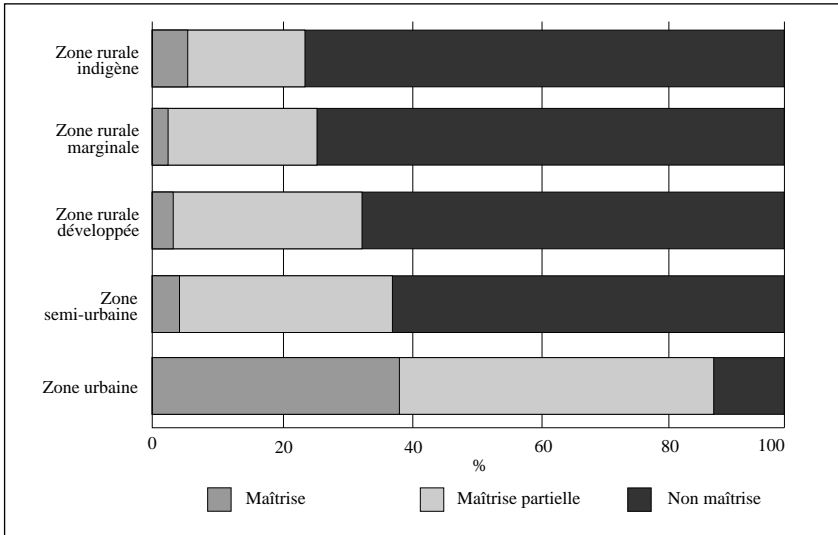
Les résultats sont plus faibles dans le domaine de l'utilisation fonctionnelle des mathématiques. Même dans la zone urbaine, neuf enfants sur dix ne sont pas parvenus à atteindre le seuil de 50 pour cent de réponses correctes. Dans les autres zones, pratiquement tous les enfants étaient dans le même cas. Ces résultats s'expliquent par la façon dont le test a été conçu et par les hypothèses sur lesquelles il est fondé. Comme on l'a indiqué, le panel mexicain a voulu mesurer non pas les connaissances des élèves en tant que telles, mais leur capacité d'utiliser ces connaissances pour résoudre des problèmes de tous les jours. Compte tenu de cette orientation, le test de mathématiques contient principalement des problèmes dont la solution requiert un raisonnement logique souvent fort complexe. Voici, à titre d'illustration, un de ces problèmes, présenté sous la forme d'une question à choix multiple :

Le père de Pierre lui a demandé d'acheter cinq œufs, un demi-kilo de farine, un kilo de haricots et un kilo et demi de tortillas. Il lui a donné un billet de 20.000 pesos. Pierre a rapporté à son père 14.255 pesos. Celui-ci s'est fâché parce qu'il manquait 375 pesos. Sachant que :

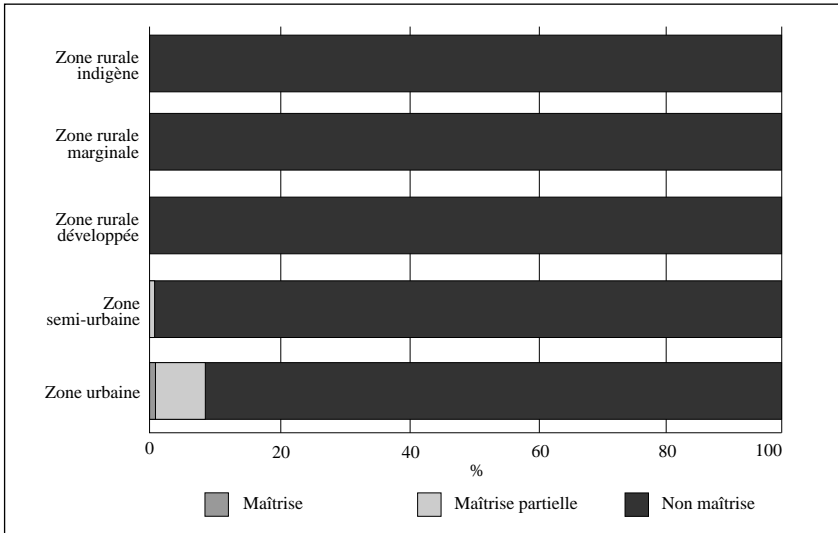
- une douzaine d'œufs coûte 2.400 pesos,
- un kilo de farine coûte 1.240 pesos,
- un kilo de haricots coûte 3.000 pesos,
- un kilo de tortillas coûte 750 pesos, indiquez qui s'est trompé :
(a) Pierre ; (b) son père ; (c) ni l'un ni l'autre.

En sixième année, 41,1 pour cent des élèves de la zone urbaine ont répondu correctement à cette question, et seulement 34,9 pour cent dans la zone urbaine marginale.

a) Espagnol



b) Mathématiques

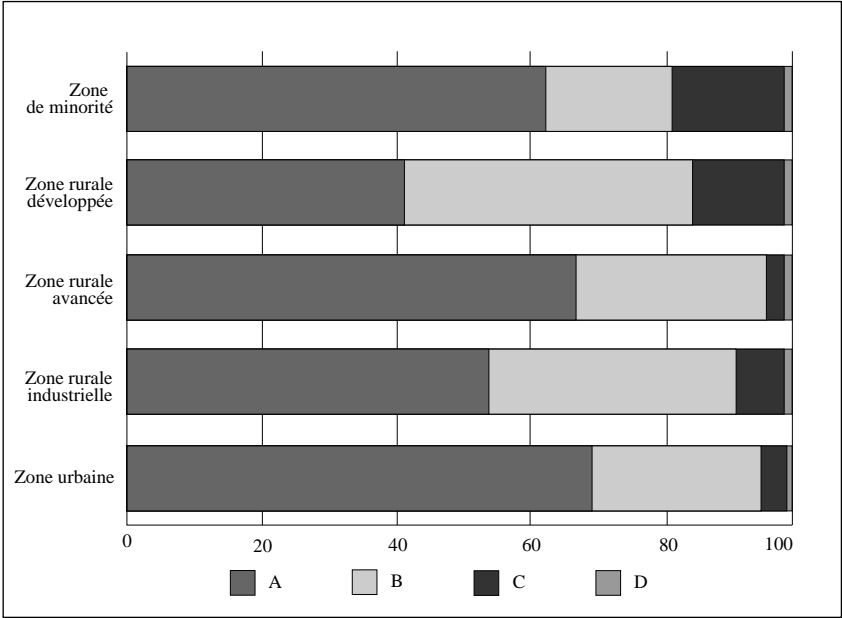


Graphique VI.6. Puebla : Répartition des élèves de sixième année selon leur niveau de maîtrise de l'espagnol et des mathématiques

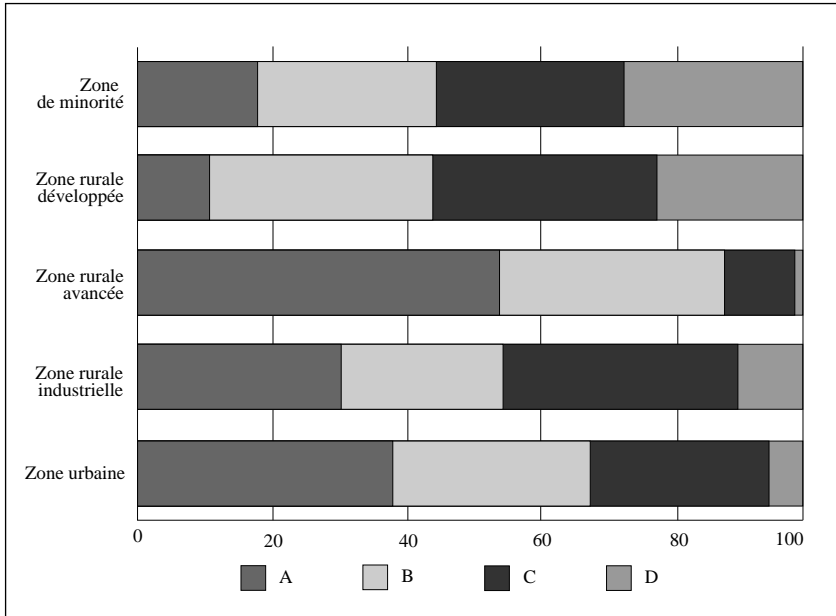
- *Le cas du Zhejiang (Chine)*

Au Zhejiang, l'analyse établit une différence marquée entre les résultats concernant les mathématiques et la langue (voir *Graphique VI.7*). Quarante-vingt-douze pour cent des élèves de sixième année ont obtenu au moins les compétences de base (c'est-à-dire qu'ils ont obtenu les notes « A » ou « B ») en mathématiques, contre 67 pour cent seulement pour la langue. En mathématiques, les différences entre les sites sont minimales : dans tous les cas, au moins 80 pour cent des élèves ont été notés « A » ou « B », et le nombre des élèves qui n'ont obtenu qu'un « D » est très réduit ou inexistant.

a) Mathématiques



b) Langue



Graphique VI.7. Zhejiang : Répartition des élèves de sixième année selon leurs résultats aux tests de mathématiques et de langue

Pour le test de langue, les différences entre les zones sont plus marquées, et les résultats d'ensemble plus médiocres, notamment dans la zone de minorité et la zone rurale en développement, où moins de la moitié des élèves ont obtenu les compétences d'alphabétisation de base au terme du cycle d'enseignement primaire. C'est le cas d'environ 70 pour cent des élèves du site urbain et de près de 90 pour cent de ceux du site rural avancé. Sur les deux sites les moins développés, environ un élève sur quatre a complètement échoué au test de langue. Comme on l'a indiqué précédemment, ces médiocres résultats en matière de langue doivent être rapprochés de la différence existant entre la langue parlée à la maison et celle qui est utilisée à l'école, et de la maîtrise insuffisante de la langue par les enseignants eux-mêmes.

En mathématiques, les élèves ont régulièrement obtenu les meilleures notes pour le premier item (opérations arithmétiques) et les plus mauvaises pour le troisième (figures géométriques), cependant

qu'ils obtenaient des notes moyennes pour le deuxième (applications arithmétiques). Ces résultats sont un reflet fidèle des programmes scolaires, dans la mesure où les deux premiers items sont censés être traités au cours des quatre premières années, l'accent étant mis sur le premier. Quant au troisième, il n'est officiellement traité qu'au cours des cinquième et sixième années.

(iii) *Remarques générales sur les différences entre les zones*

Dans les quatre pays étudiés, on note que les performances d'ensemble sont meilleures dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales. Cela n'est guère étonnant, car la qualité du service éducatif est sans doute meilleure dans les villes, et le milieu familial, du point de vue du niveau éducatif des parents ou de leur catégorie socioprofessionnelle, y est plus favorable à l'éducation. Mais la situation n'est pas du tout la même dans chacun des pays, et des raisons qui leur sont spécifiques entrent également en jeu.

En Guinée, la supériorité des zones urbaines (surtout en communication écrite) provient aussi du fait que, dans le primaire, la langue d'enseignement est le français, langue très rarement utilisée à la maison, sauf dans une toute petite minorité de familles. La familiarité avec le français, c'est-à-dire l'occasion de le pratiquer, soit en l'écoutant à la télévision ou à la radio, qui transmettent des programmes en français, soit en le parlant avec les parents ou avec les camarades, constitue un avantage certain pour la réussite scolaire. Or cette familiarité avec le français a plus de chances d'exister dans les villes que dans les campagnes reculées. Il est intéressant de constater qu'en mathématiques, où la connaissance de la langue joue un rôle moins important, les sites urbains ne surclassent pas systématiquement les sites ruraux.

Au Madhya Pradesh, c'est une autre raison qui intervient dans l'explication des performances supérieures des zones urbaines, à savoir la présence dans les villes d'écoles privées, subventionnées ou non. Les résultats de ces écoles sont en effet nettement supérieurs à ceux des écoles publiques, comme le montre le *Tableau VI.5*.

Tableau VI.5. Différences entre les résultats des écoles publiques et ceux des écoles privées d'Indore et de Gwalior (notes sur 100)

Cinquième année	Écoles publiques	Écoles privées subventionnées	Écoles privées non subventionnées
<i>Hindi</i>			
Moyenne	39,35	66,48	74,03
Écart type	18,17	17,02	16,16
<i>Mathématiques</i>			
Moyenne	37,67	77,19	60,76
Écart type	29,28	38,01	16,30

Les notes varient pratiquement du simple au double lorsqu'on passe de l'enseignement public à l'enseignement privé. Cette différence entre les écoles publiques et privées sera examinée plus en détail ultérieurement.

À Puebla, le contraste n'oppose pas seulement les zones urbaines et les zones rurales. En fait, les résultats de la zone urbaine marginale sont comparables à ceux des zones rurales, et ils sont en réalité plus faibles que ceux de la zone rurale développée. Comme dans le cas du Madhya Pradesh, il existe aussi, dans la zone urbaine de Puebla, des écoles privées, fréquentées par les enfants des milieux aisés, où les résultats sont nettement meilleurs que dans la plupart des écoles publiques. Mais même les écoles publiques du Puebla urbain sont très différentes des autres écoles publiques, qu'elles soient établies dans la zone urbaine marginale ou dans des zones rurales. Cette différence tient principalement à la stabilité du personnel enseignant. Comme on l'a vu, non seulement les maîtres du Puebla urbain ont une plus longue expérience professionnelle, mais ils sont restés plus longtemps dans l'école où ils enseignent, et ils n'expriment pas le désir de changer d'établissement. D'autre part, l'insatisfaction des maîtres des autres zones est patente. Beaucoup souhaitent changer d'école, d'autres cherchent à quitter la carrière enseignante et consacrent une partie de leur temps à suivre des cours pour atteindre ce but. Cela laisse supposer que leur moral et leur motivation sont assez faibles.

Au Zhejiang, le contraste entre urbain et rural ne s'applique que dans une certaine mesure. En fait, l'élève moyen de la zone urbaine obtient de meilleurs résultats que l'élève moyen des zones rurales, mais ce n'est le cas que si l'on considère les quatre sites ruraux globalement.

Si l'on examine séparément chacun des cinq sites, la zone rurale avancée est la plus performante. Les différences entre les sites, notamment en mathématiques, sont plus faibles que dans les autres cas. En ce qui concerne la langue, où les facteurs mentionnés à propos de la Guinée interviennent également, les deux sites les plus reculés et les moins développés réalisent des performances nettement inférieures à la moyenne. Le fait qu'au Zhejiang, par comparaison avec le Madhya Pradesh et le Puebla, les résultats des tests soient généralement meilleurs et que les disparités régionales apparaissent moins marquées n'est pas vraiment surprenant, car on peut déduire de l'information présentée dans les chapitres précédents que les exigences de base concernant la qualité de l'enseignement primaire sont satisfaites presque partout au Zhejiang.

III. Variations entre écoles

Si les variations entre sites sont fortes, les variations entre écoles le sont encore plus. Le coefficient de corrélation intraclasse (ρ), calculé à partir des résultats obtenus à la fin du cycle primaire, atteint les valeurs suivantes⁵ :

Guinée :	Français	0,343	Arithmétique	0,246
Madhya Pradesh :	Hindi	0,595	Arithmétique	0,701
Puebla :	Espagnol	0,559	Arithmétique	0,466

Ainsi, entre 25 et 70 pour cent de la variance des résultats aux tests est liée à l'école fréquentée. Cette proportion particulièrement élevée (nettement plus que dans les pays industrialisés) peut résulter de différents facteurs :

- *locaux* ou géographiques, dans le sens où les différentes circonscriptions scolaires sont habitées par des populations inégalement favorisées sur le plan éducatif. C'est la différence que l'on peut observer entre les zones urbaines et les zones rurales ;
- *structurels*, quand des pratiques officielles ou officieuses de sélection font que certains établissements admettent seulement de « bons élèves », alors que d'autres sont réservés aux « moins bons ». Cela peut être le cas, par exemple, de l'enseignement privé par opposition à l'enseignement public ;

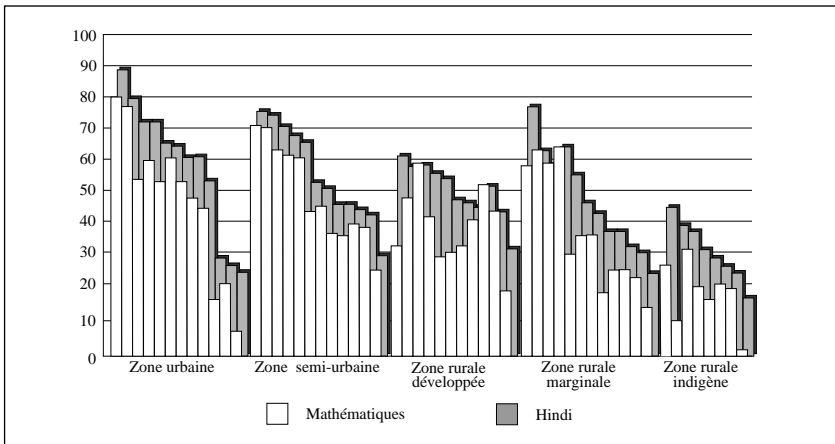
5. Pour les raisons mentionnées précédemment, ce type d'analyse statistique n'a pas été effectué dans le cas du Zhejiang (Chine).

- *qualitatifs*, enfin, si certaines écoles dispensent un enseignement meilleur que d'autres, grâce à la compétence ou à la motivation de leurs maîtres, ou à de meilleures infrastructures scolaires.

Compte tenu de cette variation importante entre les écoles, on a collecté des informations plus détaillées dans les États du Madhya Pradesh et du Puebla, afin d'analyser ce qui distingue une école de bon niveau d'une école de faible niveau.

(i) *Différences entre écoles de bon niveau et de faible niveau au Madhya Pradesh*

Dans l'État du Madhya Pradesh, il semble que les trois facteurs précédemment indiqués se soient conjugués pour provoquer une très forte variation des résultats scolaires, comme l'indique le *Graphique VI.6*, dans lequel les écoles ont été classées, à l'intérieur de chacune des zones, selon la moyenne des notes obtenues par l'ensemble des élèves en hindi. La note d'arithmétique a également été incluse pour permettre la comparaison⁶.



Graphique VI.8. Madhya Pradesh : Note moyenne par école (cinquième année)

6. La note est exprimée en pourcentage d'items auxquels l'élève a répondu correctement.

La note de hindi est généralement plus élevée que la note d'arithmétique, et la corrélation entre ces deux notes est très forte dans les zones urbaine et semi-urbaine (Indore et Gwalior), mais légèrement moindre dans les zones rurales⁷.

La différence entre les notes moyennes par école est très grande et statistiquement significative dans toutes les zones, sauf à Mandla, la zone de population indigène, où le nombre d'élèves ayant passé le test est trop faible (voir *Tableau VI.6*).

Tableau VI.6. Madhya Pradesh : Variation des notes de hindi et d'arithmétique par école dans quatre zones

Variation des notes de hindi et d'arithmétique en 5 ^e année	Zone urbaine <i>Indore</i>	Zone semi-urbaine <i>Gwalior</i>	Zone rurale développée <i>Rajnangaon</i>	Zone rurale marginale <i>Rewa</i>
<i>Hindi</i>				
Maximum	88,40	76,50	61,60	78,50
Minimum	25,70	31,40	44,40	26,00
Valeur de rho	0,666	0,451	0,233	0,445
Valeur de F	73,32*	20,37*	6,43*	9,62*
<i>Arithmétique</i>				
Maximum	75,20	64,70	57,00	60,20
Minimum	8,00	26,80	19,80	14,10
Valeur de rho	0,673	0,291	0,269	0,525
Valeur de F	75,64*	10,68*	7,60*	12,86*

* Signific. < 0,1 pour cent

En ce qui concerne la différence entre les écoles, elle est particulièrement élevée dans la zone urbaine d'Indore, où le pire voisine le meilleur. En hindi, les notes varient entre 88,4 pour cent dans une école privée prestigieuse et 25,7 pour cent dans une école publique anonyme. En arithmétique, les écarts sont encore plus considérables, puisque les notes varient entre 75,2 pour cent et 8,0 pour cent (toujours dans les deux mêmes écoles). Cette différence résulte surtout de l'existence parallèle des écoles privées et publiques. C'est dans les

7. Les coefficients de corrélation sont les suivants : Indore 0,8648 ; Gwalior 0,7395 ; Rajnandgaon 0,6913 ; Rewa 0,7399 ; Mandla 0,5544.

écoles publiques que les résultats sont les plus mauvais. Comment peut-on expliquer cet état de choses ? Les raisons, en réalité, sont très variées mais partiellement liées les unes aux autres. Les infrastructures des écoles publiques urbaines, tout en étant meilleures que celles des écoles rurales, sont de qualité assez médiocre et mal entretenues. De plus, les fournitures des élèves sont tout à fait rudimentaires. Mais ce qu'il faut surtout souligner, c'est que ces écoles fonctionnent en double session. La première session commence tôt le matin, mais les élèves comme les maîtres ont tendance à arriver en retard. Ainsi, l'enquête menée dans les écoles montre que si les classes doivent théoriquement commencer à 7h30, les maîtres arrivent seulement à 8h30 ou même à 9 heures. Comme la première session se termine à 10h30, le temps réel consacré à l'enseignement est très limité⁸.

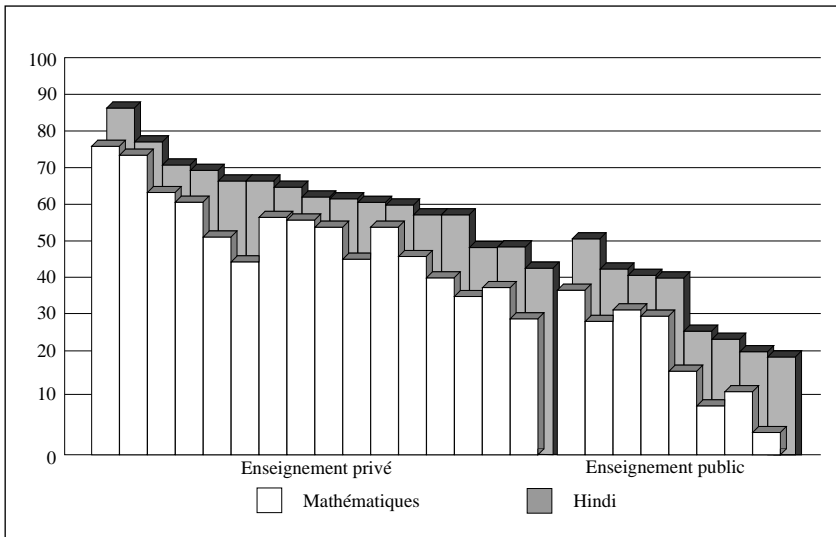
Dans l'enseignement public, les maîtres, bien que professionnellement qualifiés et compétents, ne sont guère motivés. Les leçons de révision sont rarement organisées ; les exercices en classe sont donnés de façon irrégulière et ne sont pas toujours corrigés ; les devoirs à faire à la maison sont encore moins fréquents et généralement corrigés collectivement en classe. En fait, une méthode pédagogique couramment utilisée est la lecture du manuel par le maître. L'autorité des chefs d'établissement, leur rôle de supervision et d'orientation de leurs collègues sont très limités. C'est le règne du laissez-faire et de l'indifférence. Enfin, les élèves viennent de milieux défavorisés. Souvent, ils n'ont ni manuels ni fournitures scolaires, et ils arrivent à l'école l'estomac vide. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les résultats soient très faibles.

Dans l'enseignement privé, la situation est différente, notamment du point de vue du style de gestion. Les chefs d'établissement se consacrent à plein temps à la gestion de l'école. Ils supervisent de près le travail des maîtres et suivent le progrès des élèves. Les maîtres ne sont pas plus qualifiés que dans les écoles publiques, ni mieux payés (en fait, ils sont plutôt moins bien rémunérés), mais ils sont ponctuels et rarement absents. Leurs emplois du temps sont préparés à l'avance et ils les respectent. Ils tiennent des agendas sur lesquels ils doivent inscrire toutes les activités de la journée. Les différentes matières (notamment le hindi et l'arithmétique) sont généralement enseignées par des maîtres spécialisés. Les élèves ont fréquemment du travail individuel à faire en classe ou à la maison. L'évaluation est stricte et

8. Govinda, R. ; Varghese, N.V. (1993), p. 220.

régulière, et les parents sont tenus informés du travail de leurs enfants. Les élèves viennent de familles plutôt aisées, et leurs parents ont des niveaux éducatifs assez élevés. Cet ensemble de circonstances conduit naturellement à de meilleurs résultats.

La situation de la zone urbaine d'Indore s'applique aussi, presque sans exception, à la zone semi-urbaine de Gwalior, où coexistent enseignement public et enseignement privé. Le *Graphique VI.9* indique les performances relatives de ces deux types d'enseignement dans les deux zones. Les résultats sont systématiquement meilleurs pour l'enseignement privé.



Graphique VI.9. Madhya Pradesh : Enseignement public et enseignement privé à Indore et Gwalior

Il est particulièrement préoccupant de constater que les écoles publiques des zones urbaines obtiennent des résultats encore plus médiocres que les mêmes écoles des zones rurales (voir *Tableau VI.7*).

Tableau VI.7. Madhya Pradesh : Résultats comparés de l'enseignement public dans les cinq zones

Notes de hindi et de mathématiques en 5 ^e année (notes sur 100)	Zone urbaine <i>Indore</i>	Zone semi-urbaine <i>Gwalior</i>	Zone rurale développée <i>Rajnangaon</i>	Zone rurale marginale <i>Rewa</i>	Zone rurale indigène <i>Mandla</i>
<i>Hindi</i>					
Moyenne	33,64	44,45	48,29	44,19	30,87
Écart type	17,69	16,57	17,01	20,02	9,40
<i>Arithmétique</i>					
Moyenne	20,56	36,40	36,23	32,54	20,30
Écart type	16,80	18,09	18,28	20,87	11,89

Les résultats des écoles publiques de la zone urbaine d'Indore sont à peine supérieurs à ceux des écoles de la zone rurale indigène, qui est pourtant, comme on l'a vu, démunie de tout. De même, les résultats des écoles publiques de la zone semi-urbaine de Gwalior sont du même niveau que ceux des deux autres zones rurales. Si l'on limite l'analyse aux seules écoles publiques, les résultats sont plutôt moins bons dans les villes que dans les campagnes. Dans les villes, on observe une véritable ségrégation entre les enfants des milieux plus aisés, qui fréquentent les écoles privées, et ceux des milieux plus modestes, qui doivent se contenter des écoles publiques. Ces circonstances expliquent à la fois les performances nettement supérieures des écoles privées et le fait que, dans les écoles publiques, les résultats sont plus mauvais dans les villes que dans les zones rurales, comme on l'a indiqué.

Dans la zone rurale développée de Rajnandgaon, les infrastructures scolaires, sans être vraiment satisfaisantes, restent acceptables : toutes les écoles ont des bâtiments scolaires, même si elles n'ont pas de salles séparées pour chaque classe. Au niveau de la quatrième et de la cinquième année, pratiquement toutes les classes disposent d'un tableau noir et de craie. Les maîtres n'ont généralement pas de formation pédagogique, mais ils possèdent une longue expérience professionnelle. Les résultats moyens de ces écoles sont assez hétérogènes : ils varient de 32,7 à 62,3 sur 100 en hindi et de 21,2 à 61,3 sur 100 en arithmétique.

Dans la zone rurale marginale de Rewa, l'écart des notes moyennes entre les écoles est encore plus grand. Ici, elles varient de 26,0 à 78,5 sur 100 en hindi et de 15,4 à 66,5 sur 100 en arithmétique.

En réalité, les meilleures écoles de Rewa obtiennent des résultats comparables à ceux de certaines écoles urbaines.

Les résultats des enquêtes effectuées à Rajnandgaon et à Rewa dans des écoles de bon niveau et des écoles de faible niveau peuvent être résumés de la façon suivante⁹.

Dans les écoles de faible niveau, il existe un certain nombre de caractéristiques communes : les maîtres, même s'ils préparent parfois des plans de travail, ne les suivent pas strictement. Tous se contentent de lire le manuel. Les explications données manquent de clarté et peu de questions sont posées aux élèves. Les leçons de révision n'ont jamais lieu et les devoirs à faire à la maison sont donnés de façon irrégulière. Les élèves, dans leur grande majorité, n'ont ni manuels ni fournitures scolaires.

Dans les écoles de bon niveau, le style d'enseignement reste traditionnel, mais les maîtres établissent la plupart du temps des plans de travail et les suivent, ce qui leur donne la possibilité de préparer leur classe. Ils ne se contentent pas de lire le manuel, mais donnent des explications complémentaires. Ils utilisent très souvent le tableau noir pour souligner certains mots ou pour renforcer certaines phrases. En classe, des exercices sont donnés fréquemment et sont corrigés systématiquement. Les devoirs à effectuer à la maison sont également donnés plus souvent. Les élèves ont tous des manuels et sont interrogés régulièrement. Il leur arrive aussi de poser eux-mêmes des questions.

La situation de la zone rurale indigène de Mandla est très particulière. Ici, la population est très dispersée et il n'y a que des écoles à niveau multiple. Les enfants viennent de milieux très modestes et le niveau éducatif des parents est très bas. En famille, la langue utilisée n'est généralement pas le hindi. Il n'est donc pas étonnant que les notes moyennes soient très faibles, variant de 17 à 40 sur 100 en hindi et de 2 à 33,7 sur 100 en arithmétique.

Si le niveau d'ensemble est faible, il y a cependant des différences importantes entre les écoles. À Mandla, l'école qui obtient les notes les plus élevées comme celle qui a les notes les plus faibles sont des écoles à maître unique. Toutes les deux sont dépourvues de bâtiment scolaire. La distinction essentielle entre l'une et l'autre réside dans le style d'enseignement du maître.

Dans l'école de faible niveau, le maître vient de la communauté et réside au sein de celle-ci. Il est diplômé de l'Université. Cela pourrait *a priori* sembler être une situation idéale pour cette communauté.

9. Govinda, R. ; Varghese, N.V. (1993).

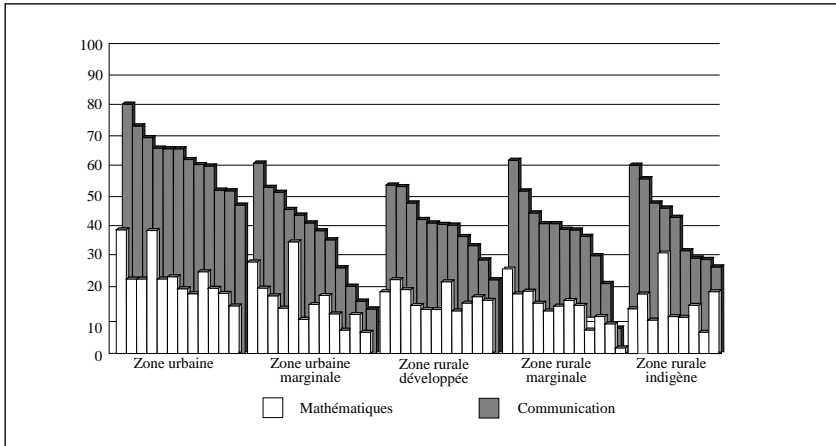
Malheureusement, comme le maître n'a pas reçu de formation pédagogique, il ne reçoit qu'un salaire de 300 roupies par mois. Il ne vient pas régulièrement à l'école, ne prépare jamais les leçons, se sert rarement du tableau noir et ne conduit pas sa classe de façon systématique et ordonnée. Il se plaint du niveau de son salaire et manifeste une insatisfaction totale de son travail. Dans sa classe, il n'y a ni enseignement ni apprentissage véritables.

Dans l'école de bon niveau, le maître n'est pas de la communauté et doit faire un trajet de 12 km pour venir à l'école. Il a cependant reçu une formation pédagogique et perçoit donc un salaire décent. Il a par ailleurs une longue expérience professionnelle. Bien que vivant loin de l'école, il vient régulièrement en classe. Il prépare ses leçons et suit un plan de travail élaboré à l'avance. Les élèves sont divisés en petits groupes selon leur niveau. Ils doivent fréquemment faire des exercices en classe et des devoirs à la maison. Ces exercices et ces devoirs sont régulièrement corrigés. Il n'y a là rien de bien original, mais c'est une école qui fonctionne mieux que les autres.

(ii) *Différences entre écoles de bon niveau et de faible niveau dans l'État de Puebla*

Dans l'État de Puebla, au Mexique, les disparités entre écoles sont également très importantes, comme le montre le *Graphique VI.10* ci-après. Si l'on prend l'ensemble des écoles, la note moyenne de communication va de 81,2 sur 100 dans la meilleure école de la zone urbaine de Puebla à 7,9 sur 100 dans l'école la plus faible de la zone rurale marginale. Ces chiffres indiquent assez la distance qui existe entre ces écoles. D'une façon générale, la note de mathématiques est inférieure à celle de communication. Mais, comme on l'a précisé, le test de mathématiques du Puebla était particulièrement difficile à cause de la définition des compétences de base. La corrélation entre la note de communication et la note de mathématiques n'est pas très forte, mais elle reste statistiquement significative¹⁰.

10. Les coefficients de corrélation entre les notes obtenues en communication et en mathématiques sont les suivants : zone urbaine 0,5699* ; zone urbaine marginale 0,5443* ; zone rurale développée 0,4981* ; zone rurale marginale 0,6525* ; zone de population indigène 0,4466*. (* Signific. < 0,1 pour cent.)



Graphique VI.10. Puebla : Note moyenne par école (sixième année)

C'est dans la zone urbaine que les variations sont les moins fortes (voir *Tableau VI.8*). Par contre, elles sont particulièrement élevées dans la zone urbaine marginale ($\rho = 0,548$ en communication et $0,528$ en mathématiques) et dans la zone rurale marginale.

Tableau VI.8. Puebla : Variation des notes moyennes par école en communication et en mathématiques dans les différentes zones

Notes de communication et de mathématiques en 6 ^e année (notes sur 100)	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développée <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de pop. indigène <i>Cuetzalán</i>
<i>Communication</i>					
Maximum	81,20	62,10	55,70	63,00	60,80
Minimum	48,50	14,20	23,60	7,90	28,70
Valeur de rho	0,199	0,548	0,384	0,350	0,458
Valeur de F	6,73*	21,36*	11,73*	4,41*	7,34*
<i>Arithmétique</i>					
Maximum	43,80	38,80	27,60	31,10	35,70
Minimum	16,70	9,60	10,70	2,70	8,40
Valeur de rho	0,356	0,528	0,161	0,464	0,215
Valeur de F	13,71*	19,82*	4,30*	6,48*	3,05*

* Signific. < 0,1 pour cent

Pour essayer de comprendre les raisons de cette forte variation entre les écoles, l'équipe de recherche mexicaine a également sélectionné, sur la base des notes de communication et d'application des mathématiques, une école de bon niveau et une autre de faible niveau dans chacune des zones, à l'exception de la zone rurale marginale¹¹. Dans ce dernier cas, aucune école de bon niveau n'a pu être sélectionnée. Pour chacune de ces huit écoles, une monographie qualitative détaillée a été préparée, portant sur l'environnement de l'école, sur son infrastructure, sur les maîtres, sur le processus éducatif, sur les élèves et sur leurs parents. Les principales conclusions de ces monographies peuvent être schématisées de la façon suivante.

Dans la zone urbaine de Puebla, l'école de bon niveau et l'école de faible niveau présentent un certain nombre de caractéristiques communes. Toutes deux sont des écoles complètes avec un maître pour chaque classe. Toutes deux ont des infrastructures satisfaisantes et disposent, selon les maîtres, de l'équipement et du matériel pédagogique nécessaires : les élèves ont les manuels adéquats, leur mobilier est en bon état et ils sont installés confortablement dans leur salle de classe. L'effectif du personnel enseignant est à peu près le même : 19 (dont trois hommes) dans la première, 17 (dont trois hommes aussi) dans la seconde. Les deux directeurs sont déchargés des tâches d'enseignement et s'occupent à plein temps de la gestion de leur établissement. Les élèves des deux écoles paraissent aussi assez semblables. Ils ont des conditions de vie relativement favorables, ont fréquenté majoritairement l'école maternelle et ont l'âge correspondant à la classe dans laquelle ils sont inscrits.

D'où vient alors la différence entre ces deux écoles ? Essentiellement du rôle des directeurs, de l'attitude des maîtres et de leur style d'enseignement, du milieu familial des élèves et de l'interaction entre les parents et l'école.

Dans l'école de bon niveau, la directrice vient souvent dans les classes et traite de sujets tels que la ponctualité, les questions d'enseignement, la discipline et le respect. L'observation des classes de quatrième et sixième années montre que les maîtres préparent leurs leçons et savent animer la classe et obtenir la participation des enfants. Les trois maîtres interrogés déclarent tous qu'ils ont choisi délibérément la carrière enseignante parce qu'ils aiment les enfants, et qu'ils ne sont pas disposés à changer de métier, même si l'occasion s'en présentait. Ils disent que les maîtres sont rarement absents et

11. Schmelkes, S., *et al.* (1996), p. 127-128.

pensent que la qualité de l'école s'est améliorée parce que les maîtres disposent des moyens voulus pour enseigner, s'intéressent toujours plus à leur travail et sont mieux préparés. Les parents de cette école appartiennent aux professions libérales ou sont commerçants ou employés. Ils voient assez fréquemment les maîtres pour discuter des résultats de leurs enfants. Ils aident ces derniers à faire leurs devoirs. En dehors de l'école, les enfants lisent des contes, des magazines ou des encyclopédies.

Dans l'école de faible niveau, la directrice ne vient dans les classes qu'en cas de nécessité ou lorsqu'il y a des problèmes urgents à résoudre. L'observation des classes montre que la maîtresse de quatrième année ne connaît pas à fond la matière qu'elle enseigne et commet des erreurs dans son exposé. Elle montre aussi que le maître de sixième année a tendance à lire son manuel avant de donner des explications complémentaires. Sur les trois maîtres interrogés, deux souhaitent changer de métier pour des raisons économiques et familiales et suivent des cours pour y parvenir. Ils disent que les maîtres s'absentent parfois pour des raisons de santé, de transport ou de responsabilités syndicales. Ils pensent que la qualité de l'école s'est détériorée par désintérêt des parents vis-à-vis des études de leurs enfants et par manque de motivation de la part des maîtres. Ils se plaignent de ne pas disposer de guides pour le maître, de matériels didactiques et de soutien pédagogique. Ils se plaignent aussi de la taille excessive des classes, de la charge de travail trop lourde et du manque d'intérêt des élèves.

Ici, les parents sont d'origine plus modeste. Les pères travaillent dans la construction ou sont conducteurs de camion, les mères sont employées de maison. Ils voient très rarement les maîtres et n'aident pas leurs enfants dans leur travail scolaire. Les enfants n'ont pour toute lecture que leurs manuels scolaires et des bandes dessinées.

Dans la zone urbaine marginale de Libertad Tecola, l'école de bon niveau comme l'école de faible niveau sont des écoles complètes qui suivent l'horaire du matin. Elles sont cependant assez différentes dans leur organisation et leur situation.

L'école de bon niveau est une grande école qui se trouve à proximité d'une route. Onze maîtres y travaillent, dont chacun est responsable d'un groupe pédagogique à un seul niveau. Le directeur a reçu une formation adéquate en administration scolaire. Il est déchargé des tâches d'enseignement et se consacre entièrement à la gestion de l'établissement. Il visite quotidiennement les classes pour traiter des problèmes aussi bien pédagogiques qu'administratifs. Dans cette

école, la maîtresse de quatrième année enseigne de façon tout à fait traditionnelle. Elle est plutôt autoritaire dans le maintien de la discipline. La maîtresse de sixième année, au contraire, est plus libérale du point de vue de la discipline en classe, mais elle donne des exemples clairs et faciles à comprendre et obtient une bonne participation des élèves. Les enseignants interrogés disent s'absenter très rarement. Les parents des élèves ont des métiers variés : contrôleurs administratifs, mécaniciens, chauffeurs de taxi, couvreurs, plombiers, peintres, menuisiers ou ouvriers.

L'école de faible niveau, par contre, est une petite école, qui se trouve à près de 4 kilomètres de la route. Le personnel enseignant se compose seulement de trois maîtres. Celui qui joue le rôle de directeur est aussi chargé d'une classe, et les deux autres ont des classes à niveau multiple. Dans cette école, une maîtresse a dans son groupe à la fois des élèves de quatrième et de sixième années. Elle suit une méthode d'enseignement plutôt complexe, utilise un vocabulaire qui n'est pas du niveau de ses élèves et donne des explications qui manquent de clarté. Les enfants paraissent très timides et ne participent guère. Ce qui leur est enseigné aurait dû être appris dans les années antérieures. Les maîtres interrogés reconnaissent qu'ils s'absentent parfois à cause de difficultés de communication : l'école se trouve de l'autre côté d'un lac et il est très difficile d'y accéder lorsque le bateau ne fonctionne pas. Ici, les parents des élèves sont tous des paysans qui travaillent aux champs au sein même de la communauté.

Dans la zone rurale développée de Zacatlán, l'école de bon niveau et l'école de faible niveau présentent également beaucoup de caractéristiques communes. Toutes deux sont des écoles complètes avec un maître pour chaque année d'études. Les directeurs de l'une et de l'autre ont reçu la formation requise en gestion scolaire. Toutes deux suivent les horaires du matin et disposent d'une infrastructure adéquate, avec salles de classe en bon état, eau courante, électricité, installations sanitaires, terrain de sport, cour d'école et bureau du directeur. Dans les deux écoles, les élèves ont reçu à temps leurs manuels scolaires. Ce qui les distingue, c'est tout d'abord l'attitude et le style d'enseignement des maîtres, mais aussi les caractéristiques des parents et des élèves et le rôle du directeur.

L'école de bon niveau dispose de 12 enseignants (six hommes et six femmes) et d'un instructeur spécialisé en éducation physique. Le directeur est déchargé des tâches d'enseignement. Parmi le personnel enseignant, quatre maîtres ont une autre activité rémunérée en dehors de leurs heures de classe, comme professeur d'anglais, administrateur

de ferme, conducteur de camion et ouvrier. Tous indiquent que leur activité complémentaire leur rapporte plus que leur salaire d'enseignant. Assez paradoxalement, c'est dans cette école que les classes sont les plus chargées (42 élèves en quatrième année et 54 élèves en sixième année). Ici, les maîtres sollicitent la participation des élèves en présentant leurs leçons, ils les motivent et leur donnent une présentation équilibrée de la théorie et de la pratique. Les élèves participent activement, soit en répondant aux questions, soit en utilisant le tableau. Les problèmes de discipline ne se posent pas et le rythme de travail est acceptable. Les élèves de cette école ont presque tous fréquenté l'école maternelle. En dehors des heures de classe, ils lisent des contes et des magazines, ainsi que le catéchisme. Leurs pères ont en majorité terminé le cycle d'enseignement primaire. Leurs métiers sont variés : ils travaillent dans le commerce, les transports, l'agriculture, ou dans certains cas comme ouvriers.

Dans l'école de faible niveau, les classes sont moins surchargées, avec des effectifs ne dépassant pas 27 élèves par classe en quatrième année et 37 en sixième année. L'école a sept enseignants (quatre hommes et trois femmes) et le directeur n'est pas déchargé des tâches d'enseignement. Un des enseignants a aussi une activité extérieure qui, dans son cas également, rapporte davantage que son salaire. Les trois maîtres interrogés ont tous indiqué qu'ils étaient devenus enseignants parce qu'ils n'avaient pas d'autre possibilité. Dans cette école, les maîtres ont des méthodes plus théoriques et abstraites. Ils énoncent des concepts mais ne donnent pas aux élèves la possibilité de réfléchir en groupe. Ils parlent constamment et ne laissent guère aux élèves le temps de participer. Lors de l'observation de la classe de sixième année, il a été constaté que l'enseignante ne maîtrisait pas le thème qu'elle devait présenter, et que sa leçon n'avait pas été préparée. Aucun élève de cette école n'avait fréquenté l'école maternelle. En dehors des heures de classe, les élèves ne lisaient pas. Leurs pères n'avaient pas achevé le cycle d'enseignement primaire ou, dans certains cas, ne l'avaient pas même suivi. Ils travaillaient tous dans l'agriculture au sein même de la communauté.

Dans la zone rurale marginale, aucune école n'a pu être considérée comme performante. Il n'a donc pas été possible de faire la même analyse sur les écoles de bon niveau et de faible niveau.

Enfin, dans la zone de population indigène de Zacatlán, les deux écoles de bon niveau et de faible niveau sont une fois encore superficiellement semblables. Elles sont complètes et suivent l'horaire du matin. Leurs infrastructures sont composées de matériaux

modestes, mais elles ont toutes les deux un bureau pour le directeur, un terrain de sport et l'eau courante. Les maîtres résident dans la communauté, dans des logements étroits et sans confort, sans eau courante ni électricité. Ils parlent tous le nâhuatl. Les différences entre les écoles sont comparables à celles des autres zones.

L'école de bon niveau est une petite école, avec seulement 43 élèves. Elle dispose de deux salles de classe bien entretenues. Les quelques livres de l'école se trouvent dans les salles de classe et sont à la disposition des élèves, qui ont tous leurs manuels scolaires. Les deux enseignants forment en réalité un couple ; le mari, qui est le directeur, a reçu la formation requise pour remplir cette fonction. Outre son rôle de directeur, il s'occupe aussi des « grands », ceux de la troisième à la sixième année. Sa femme s'occupe des « petits » de première et deuxième années. Le directeur a de bonnes capacités pédagogiques et sait faire travailler en même temps ses quatre groupes d'élèves, sans problèmes de discipline. Il divise ses leçons en plusieurs parties et donne aux élèves l'occasion d'appliquer leurs connaissances à la fin de chacune de celles-ci. Il utilise un langage facilement compréhensible par tous et sa méthode de présentation tient compte du niveau moyen des élèves. Selon le couple, le principal obstacle à l'enseignement est le manque de sièges pour les enfants. Ici, les élèves sont bilingues et la plupart d'entre eux ont fréquenté l'école maternelle. Leurs pères travaillent à l'extérieur de la communauté.

L'école de faible niveau est plus importante, avec un effectif de 150 élèves répartis en six classes, chacune correspondant à une des six années d'études. Elle utilise les services de six enseignants, dont l'un assume le responsabilité de directeur, bien qu'il n'ait pas reçu la formation adéquate. L'école ne dispose que de trois salles, au demeurant en très mauvais état, qui doivent être partagées par les six classes. Les livres de l'école sont conservés dans le bureau du directeur. Une partie importante des élèves n'a pas de manuel scolaire. Dans cette école, le maître de sixième année présente la totalité de la leçon avant de permettre aux élèves d'appliquer les notions enseignées. Son rythme de présentation est trop rapide pour la majorité des élèves. La maîtresse de quatrième année présente aussi l'ensemble de la leçon avant de passer aux applications. Elle utilise un langage trop complexe pour être compréhensible par les élèves. Pour les maîtres interrogés, les obstacles à un bon enseignement sont multiples : contenu inadapté des programmes, insuffisance des matériels pédagogiques, passivité des élèves, absence d'intérêt de la part des parents, faiblesse du soutien pédagogique apporté au maître,

conditions matérielles de l'école inadéquates et manque de sièges pour les élèves. Ici, 20 pour cent seulement des élèves sont bilingues, et très peu d'entre eux ont fréquenté l'école maternelle. Les pères travaillent dans la communauté, principalement dans l'agriculture de subsistance.

(iii) Observations finales

Ces comparaisons détaillées entre écoles de bon niveau et de faible niveau, fondées sur l'ensemble des données recueillies au cours de l'enquête et surtout sur l'observation des classes, permettent de mieux comprendre ce qui fait la différence réelle dans la qualité du processus pédagogique. Souvent, à première vue, lorsqu'on se limite aux seuls aspects extérieurs et aux indicateurs classiques, les écoles de bon niveau et de faible niveau apparaissent très semblables. On a pu constater qu'une petite école avec des classes à niveau multiple peut obtenir de très bons résultats alors qu'à proximité immédiate, une école plus grande avec des classes séparées par année d'études ne produira que de très médiocres résultats. Les chercheurs ont découvert une école surchargée en effectifs qui s'est révélée performante, alors qu'une autre, dans le même environnement, affichait des performances médiocres malgré des effectifs par classe beaucoup plus réduits. Ce qui distingue les écoles de bon niveau et les écoles de faible niveau, c'est en réalité tout un ensemble de facteurs qui interagissent les uns avec les autres et qui soit favorisent le succès, soit conduisent au découragement et à l'échec. Même si l'infrastructure, le mobilier scolaire, la disponibilité et la qualité des équipements et du matériel d'enseignement sont des facteurs essentiels, le bon fonctionnement des écoles est plus étroitement lié aux facteurs humains : rôle du directeur, motivation et style personnel des maîtres, composition du groupe d'élèves et soutien qu'ils reçoivent de leurs familles, et enfin relations entre les parents et les maîtres.

Bien que cette recherche n'ait pas été initialement conçue dans cette perspective, des analyses par régression à variables multiples ont également été effectuées, chaque fois que cela était possible, afin d'étudier les facteurs relatifs aux variations des résultats entre élèves. Les résultats de ces analyses sont présentés en *Annexe*. En ce qui concerne l'importance des variables en relation avec l'école, elles n'apportent pas grand-chose à l'analyse qualitative plus approfondie présentée ci-dessus. En revanche, elles permettent avant tout une compréhension plus claire de l'influence relative des caractéristiques personnelles spécifiques des élèves et de leur milieu familial sur leurs

résultats scolaires. Elles démontrent également que les mêmes facteurs n'ont pas nécessairement les mêmes effets dans des zones différentes (l'effet d'une variable donnée peut être fortement positif dans une zone donnée, très faible ou nul dans une autre, et simplement négatif dans une troisième). Cette constatation vient renforcer la conclusion dominante de cette recherche, selon laquelle les stratégies d'amélioration de la qualité de l'enseignement ne peuvent être efficaces que si elles sont diversifiées et spécifiquement conçues en fonction de leur contexte.

IV. Conclusions

Ce chapitre a tenté de répondre à deux questions essentielles : quels sont les acquis scolaires réels des élèves ? Comment expliquer les différences de résultats entre zones et entre écoles ? Afin d'apporter des réponses indicatives à ces deux questions, les responsables du projet de recherche, plutôt que de s'en remettre aux résultats des examens nationaux, ont demandé à des équipes d'experts locaux de concevoir des tests spécifiques pour ce projet. Le but de ces tests était de vérifier dans quelle mesure les compétences de base apportées par l'enseignement (selon l'interprétation de chacune des équipes, en prenant en compte le contexte national) avaient été acquises par les élèves en quatrième année et à la fin du cycle d'enseignement primaire. Il est clair qu'une recherche de ce type ne se prête pas à l'utilisation de tests internationaux, mais qu'elle permet d'établir des comparaisons entre les zones et les écoles d'un même pays. Les résultats doivent être interprétés avec précaution, car les tests ne sont que des mesures partielles des résultats obtenus et peuvent comporter certaines faiblesses. Les conclusions esquissées ci-dessous prennent en compte cette mise en garde.

On commencera par résumer les résultats d'ensemble pour chacun des pays concernés.

En Guinée, les élèves qui parviennent à la maîtrise de la langue en quatrième année d'études sont très peu nombreux : environ 6 pour cent en moyenne pour l'ensemble des zones. En mathématiques, aucun élève ne parvient à la maîtrise, et moins de 5 pour cent parviennent à une maîtrise partielle. La situation s'améliore nettement, dans toutes les zones, entre la quatrième et la sixième année. Pour le français, le pourcentage de ceux qui atteignent la maîtrise varie de plus de 60 pour cent dans la zone urbaine à 25 pour cent dans la zone rurale marginale.

Ce résultat encore médiocre est en partie la conséquence du fait que le français, qui est la langue d'enseignement officielle, n'est généralement pas parlé à la maison. Cependant, les résultats obtenus en mathématiques sont pires : ils varient de 30 pour cent seulement de maîtrise dans la zone semi-urbaine à 10 pour cent seulement dans la zone rurale marginale.

Au Madhya Pradesh, en fin de quatrième année d'études, 12 pour cent en moyenne des élèves de l'ensemble des zones maîtrisent les connaissances de base en hindi et environ 8 pour cent les compétences de base en mathématiques. La progression des acquis entre le terme de cette année d'études et la fin du cycle primaire est sensible, mais moins marquée qu'en Guinée. Cela n'a rien d'inattendu, dans la mesure où une année seulement sépare la quatrième année de la fin du primaire. En cinquième année, environ 20 pour cent des élèves, en moyenne, pour l'ensemble des zones, parviennent à la maîtrise en hindi et 20 pour cent également à une maîtrise partielle. Les résultats en mathématiques sont un peu plus mauvais. Une telle situation est préoccupante, car le test était fondé sur les compétences minimales officiellement requises en fin de quatrième année.

Au Zhejiang, les résultats sont assez encourageants : le test semble indiquer qu'en fin de quatrième année, environ 65 pour cent des élèves, en moyenne, pour l'ensemble des zones, maîtrisent les compétences de base en mathématiques, et environ 45 pour cent les compétences linguistiques de base. À la fin du cycle primaire, cette différence entre les résultats obtenus en mathématiques et en langue fait apparaître que plus de 90 pour cent des élèves, en moyenne, ont atteint la maîtrise en mathématiques, contre approximativement 67 pour cent celle de la langue.

Au Puebla, enfin, il n'a pas été possible de mesurer les progrès réalisés entre les quatrième et sixième années, car deux tests différents ont été utilisés. À la fin du cycle primaire, les résultats sont étonnamment mauvais. Moins de 10 pour cent des élèves en moyenne, pour l'ensemble des zones, ont maîtrisé les compétences en matière de communication, et aucun les compétences en mathématiques. La maîtrise partielle est atteinte par environ 25 pour cent des élèves en moyenne pour la communication et par un pourcentage très bas pour les mathématiques. Le résultat catastrophique obtenu en mathématiques reflète la conception particulière du test, qui n'analysait pas simplement les connaissances des élèves, mais leur capacité d'appliquer ces connaissances à des situations quotidiennes.

Ces résultats d'ensemble apportent de bonnes et de mauvaises nouvelles. Au chapitre des mauvaises nouvelles, on note qu'un grand

nombre d'enfants n'ont pas acquis les compétences de base sur le plan de l'alphabétisation et du calcul. La situation avant la dernière année est naturellement pire, ce qui est particulièrement préoccupant pour les élèves qui quittent l'école avant cette année d'études. Un grand nombre d'écoles primaires et de maîtres ont donc été incapables d'atteindre ce qui devrait être leur premier objectif : l'alphabétisation des élèves. L'argument selon lequel certains tests étaient sans doute trop exigeants (dans le cas du Puebla) n'est guère réconfortant, car d'autres tests (notamment au Madhya Pradesh) avaient tendance à se situer à l'opposé. Au chapitre des bonnes nouvelles, on constate que les écoles, en dépit des conditions difficiles dans lesquelles elles fonctionnent, parviennent à transmettre certaines connaissances, comme le montre l'amélioration sensible des résultats entre la quatrième année et la fin du cycle primaire, même si cette amélioration résulte aussi bien de la disparition (conséquence de l'abandon scolaire) des élèves les plus faibles que des progrès réalisés par les élèves.

Dans chacune des quatre études de cas, des *disparités entre sites*, généralement à l'avantage des zones urbaines et des zones les plus développées, ont été découvertes. Ces différences étaient moins marquées en Guinée et au Zhejiang et plus prononcées au Madhya Pradesh et au Puebla. Les remarques plus détaillées qui suivent se réfèrent seulement aux résultats obtenus à la fin du cycle d'enseignement primaire.

Il est vrai qu'en Guinée, la zone urbaine se situe au premier rang pour la maîtrise du français, comme la zone semi-urbaine pour celle des mathématiques. Mais les différences entre les zones rurales semi-développée et forestière sont faibles. Cet état de fait peut s'expliquer partiellement par la sélection plus rigoureuse qui s'exerce sur ces deux sites : en fait, le taux d'inscription y est plus faible, et il est par conséquent probable que les élèves les moins motivés ne fréquentent pas du tout l'école ou abandonnent rapidement leurs études. Le seul site qui réalise régulièrement des performances en dessous de la moyenne est le site rural marginal, qui est le moins développé. Dans l'ensemble, la situation est assez semblable au Zhejiang. Sur le plan de la maîtrise de la langue, il existe peu de différences entre les résultats du site urbain et ceux des sites ruraux les plus développés. La zone minoritaire et la zone rurale en développement obtiennent cependant des résultats un peu plus mauvais. En mathématiques, pourtant, tous les sites réussissent également bien. Il n'est pas douteux que le facteur linguistique joue un rôle dans ces deux pays. La différence entre la langue parlée à la

maison et celle qui est utilisée à l'école désavantage nettement les groupes des zones rurales reculées ou les populations minoritaires. Au Madhya Pradesh, les résultats des élèves deviennent progressivement plus mauvais lorsque l'on passe de la zone urbaine à la zone rurale indigène, et les disparités sont marquées. Ainsi, dans le centre urbain, un peu plus de 50 pour cent des élèves ont atteint la maîtrise en hindi, et 20 pour cent également une maîtrise partielle. Sur le site rural indigène, aucun élève n'a atteint la maîtrise, même partielle, de la langue. La différence est tout aussi sensible en mathématiques. Les autres sites ruraux s'inscrivent entre les deux extrêmes. Au Puebla, par contre, les sites ruraux ne se distinguent guère l'un de l'autre, mais le contraste avec le site urbain est encore plus prononcé. Le site urbain marginal obtient des résultats presque aussi faibles que ceux des sites ruraux.

Cette diversité des disparités régionales reflète la diversité des contextes. Au Zhejiang, dans toutes les zones, les ingrédients minimaux d'un enseignement de qualité (fournitures destinées aux maîtres et aux élèves et structures de contrôle et de soutien) sont disponibles. Dans ces conditions, on doit s'attendre à une relative faiblesse des disparités entre les acquis des élèves. En Guinée, les chapitres précédents ont indiqué qu'il existe des situations qui diffèrent largement de l'une à l'autre des six zones, mais non pas d'une manière régulière au détriment des zones les moins développées. On se rappellera, par exemple, que les maîtres les plus expérimentés travaillent essentiellement dans les zones rurales et que la scolarité primaire formelle possède la tradition la plus ancienne dans la zone rurale forestière. Au Madhya Pradesh, la supériorité relative des zones urbaines s'explique surtout par la présence des écoles privées, gérées plus rigoureusement et qui obtiennent des résultats nettement meilleurs. En réalité, on aboutit là à une véritable segmentation du système scolaire, dans laquelle les enfants des milieux aisés fréquentent systématiquement les écoles privées, alors que ceux qui proviennent de milieux plus modestes doivent se contenter des écoles publiques. En fait, quand on compare seulement les résultats des écoles publiques, les établissements urbains ou semi-urbains cessent de surclasser ceux des zones rurales. Au Puebla, les disparités régionales sont également liées au phénomène des écoles privées, mais à un degré moindre. La différence principale entre la ville de Puebla et les autres zones réside dans la stabilité du personnel enseignant. Par rapport à ceux des autres zones, les enseignants de la zone urbaine se distinguent à la fois par une plus longue expérience professionnelle et

par un séjour plus long dans l'école où ils exercent. Ailleurs, dans la zone urbaine marginale comme dans les zones rurales, l'insatisfaction des maîtres est manifeste et une proportion élevée d'entre eux souhaitent changer d'école ou même quitter la carrière enseignante.

Ces différents facteurs montrent que les disparités entre les sites et les écoles ne peuvent être simplement expliquées par la disponibilité ou le défaut des fournitures destinées aux écoles, aux maîtres et aux élèves et qui sont considérées comme nécessaires à la qualité de l'enseignement. Cette réalité apparaît encore plus clairement lorsque l'on met en lumière la *variation par école* à l'intérieur d'une même zone. Cette variation peut avoir une ampleur considérable. En fait, en ce qui concerne les tests utilisés au cours de cette recherche, entre 25 et 70 pour cent de la variance est en rapport avec l'établissement considéré, selon le pays et le type de test (langue ou mathématiques). Ce pourcentage est beaucoup plus important que celui que l'on observe généralement dans les pays industrialisés.

Les disparités que présentent les résultats entre écoles à l'intérieur d'une même zone sont dans une certaine mesure encourageantes, dans la mesure où elles indiquent que les écoles peuvent surmonter les contraintes inhérentes à leur lieu d'implantation. Dans le chapitre précédent, on a déjà souligné les différences existant, sur le plan de la gestion scolaire et du style d'enseignement, entre des écoles qui paraissaient à première vue très semblables. Dans le présent chapitre, cette question a été approfondie par la comparaison d'écoles de bon niveau et de faible niveau des États du Madhya Pradesh et du Puebla, afin de discerner ce qui différencie ces deux catégories d'écoles.

Si l'on examine seulement l'équipement et les fournitures disponibles dans chaque école, et que l'on prend en considération l'organisation formelle de l'école (nombre d'élèves, de maîtres, d'années d'études et de classes), peu de chose distingue les écoles de bon niveau des écoles de faible niveau. Une observation approfondie révèle que les différences résident dans les facteurs humains : comportement du maître en classe, rôle du directeur, interaction entre les maîtres et les parents.

Dans les écoles de bon niveau, les élèves sont actifs et participent au processus éducatif ; les maîtres adoptent souvent une approche traditionnelle mais utilisent de façon efficace les moyens limités qui sont mis à leur disposition. Ils donnent fréquemment des exercices et les corrigent régulièrement, favorisant ainsi l'apprentissage des élèves. Les parents s'intéressent au travail scolaire de leurs enfants et s'efforcent de suivre leurs progrès.

Dans les écoles de faible niveau, les élèves sont passifs et les maîtres sont mécontents de leur condition. Ils se plaignent de l'insuffisance des moyens, du caractère inadapté des programmes et du manque d'intérêt des parents. Ces derniers ont tendance à vivre renfermés dans leur communauté et ont des aspirations modestes pour leurs enfants. Au découragement des maîtres répondent l'ennui des élèves et la passivité des parents, et ce cycle tout entier conduit à des résultats désastreux.

Cela ne veut pas dire que les écoles et les enseignants puissent obtenir de bons résultats sans fournitures ni équipement, et donc que l'apport d'un minimum dans ce domaine ne revête qu'une importance secondaire. Mais ces constatations impliquent, en premier lieu, qu'il ne suffit pas d'assurer la disponibilité de ces ressources. L'appui mutuel et la coopération entre enseignants, l'efficacité du chef d'établissement, l'intérêt et l'implication des parents sont quelques-uns des autres ingrédients nécessaires. En second lieu, même si les ressources de base sont absentes, une école peut obtenir de bons résultats, précisément à la condition que ces autres facteurs ne lui fassent pas défaut.

Troisième partie

Conclusions et implications majeures pour la planification et la gestion

Troisième partie

Conclusions et implications majeures pour la planification et la gestion

L'analyse comparative des études de cas nationales présentées dans les chapitres précédents a permis de mieux comprendre comment fonctionnent les écoles primaires dans différents pays. En mettant l'accent sur l'analyse des établissements scolaires dans leur contexte local, la recherche a révélé une diversité considérable dans le fonctionnement des écoles et dans les résultats qu'elles génèrent. En fait, le message essentiel qui se dégage de ces études est probablement que l'école type n'existe pas et que la planification et la gestion scolaires devront prendre pleinement en compte cette diversité des situations locales afin d'atteindre à une plus grande efficacité.

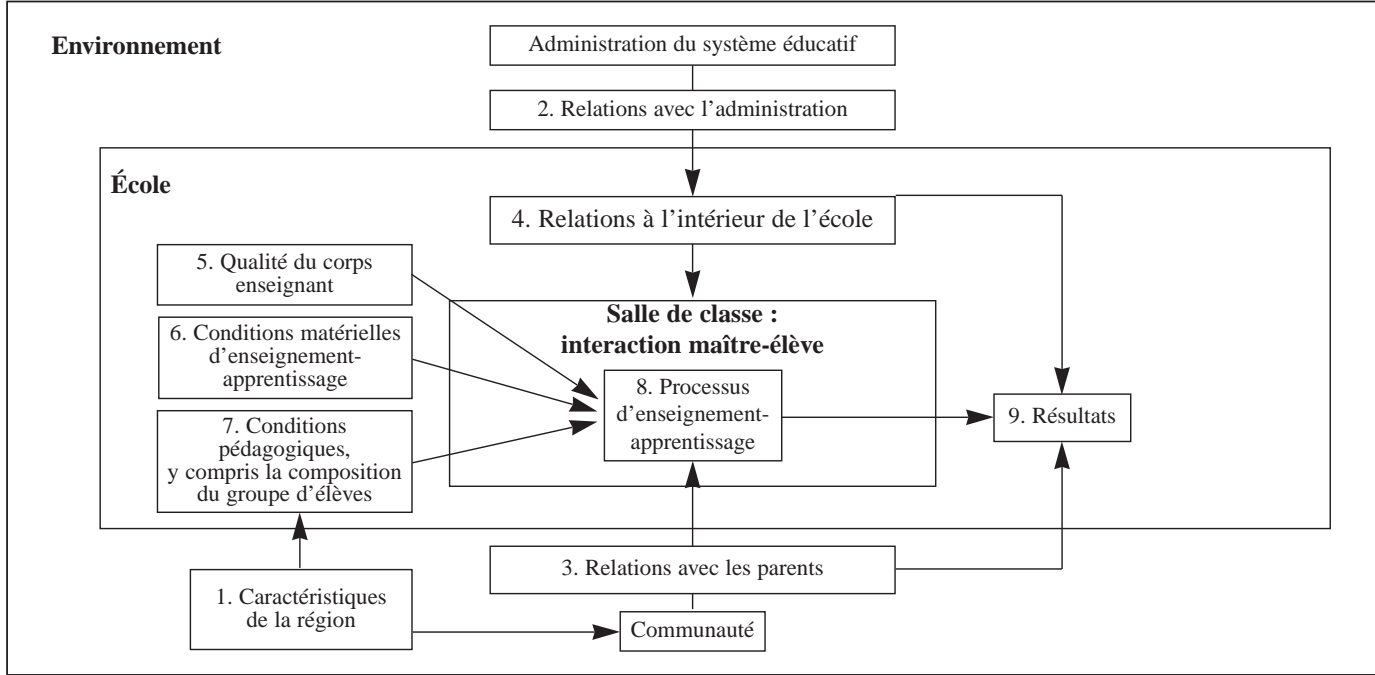
Dans les pages suivantes se trouvent brièvement résumés les enseignements obtenus sur le mode de fonctionnement des écoles dans des contextes différents ; quelques implications majeures pour la décision, la planification et la gestion en matière d'éducation y seront également examinées.

Au préalable, il peut cependant être opportun de discuter l'un des résultats méthodologiques de ce projet. En effet, outre les conclusions de fond qui peuvent être tirées des études de cas nationales, la recherche a également conduit à l'identification de quelques-uns des facteurs critiques qui doivent être examinés lorsqu'on étudie le fonctionnement des écoles, et à l'élaboration d'un cadre conceptuel cohérent.

I. Un cadre conceptuel pour l'analyse du fonctionnement des écoles

Le *Graphique 1* présente les différents facteurs qui influencent le fonctionnement d'une école, ainsi que leur corrélation. L'hypothèse qui est à la base de ce cadre conceptuel est que le fonctionnement d'une école ne peut être analysé correctement que dans son *environnement local*.

Graphique I. Le fonctionnement de l'école



Les caractéristiques de cet environnement influencent directement le fonctionnement de l'école de différentes manières : depuis le type d'élèves qu'elle reçoit, les ressources matérielles et humaines qu'elle peut mobiliser, la nature de ses relations avec la communauté, jusqu'au soutien qu'elle obtient des parents, en particulier. Une analyse détaillée de cet environnement est donc nécessaire pour comprendre les processus qui se déroulent à l'école, et par conséquent les variations que présentent les résultats obtenus. Cette analyse doit englober le contexte géographique, la situation démographique, les activités économiques, la structure sociale de la communauté, ses caractéristiques religieuses et linguistiques, les types de logement, la situation sanitaire et nutritionnelle, le niveau de développement éducatif, etc.

De plus, le graphique montre que l'élément central du fonctionnement de l'école est constitué par ce qui se passe dans la salle de classe. C'est là, en effet, que tous les intrants convergent pour influencer le processus d'enseignement-apprentissage spécifique qui se déroule. La façon dont les maîtres dispensent leur enseignement, leur manière d'utiliser le temps dont ils disposent, la mesure dans laquelle ils impliquent les élèves et leur fournissent une information en retour, la fréquence avec laquelle ils leur donnent des devoirs et leur manière de les corriger, la mesure dans laquelle ils évaluent régulièrement les connaissances acquises, etc., sont en définitive ce qui conditionne la qualité d'une école. L'interaction quotidienne entre les maîtres et les élèves est le déterminant le plus direct des résultats obtenus par l'école.

Les *résultats scolaires* peuvent être définis comme le produit direct du processus d'enseignement en regard de ses objectifs. D'un point de vue opérationnel, les objectifs de l'éducation de base sont la traduction des besoins de base en matière d'éducation en termes d'apprentissage. La définition de ces besoins variera d'un pays à l'autre et peut-être même d'une région à l'autre à l'intérieur d'un pays, en fonction du contexte de développement et des ressources disponibles. En outre, il est nécessaire de procéder périodiquement à une révision des besoins, et par conséquent des objectifs, au rythme de l'accroissement des capacités sociales et de l'évolution des priorités en matière de développement.

Cela dit, dans quelque pays que ce soit, les besoins fondamentaux demeurent les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs dont les élèves ont besoin pour survivre, améliorer leurs conditions de vie et continuer d'apprendre. Dans tout programme d'éducation de base, le premier élément obligatoire est donc la maîtrise

de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique et de la résolution de problèmes. Ce sont là les outils d'apprentissage essentiels pour acquérir et appliquer d'autres connaissances et compétences, et ils jouent même un rôle important dans la formation des attitudes et des valeurs. Le second élément comporte les connaissances, compétences et attitudes nécessaires dans la vie quotidienne (en ce qui concerne la nutrition, la santé, la protection de l'environnement, etc.).

Il n'est pas aisé de mesurer les résultats obtenus par les élèves en relation avec ces différents objectifs, notamment quand il s'agit des attitudes et des valeurs. Dans le cadre des études de cas de l'Institut, seules les aptitudes essentielles à la lecture, à l'écriture et au calcul ont été mesurées.

Enfin, le graphique attire l'attention sur deux catégories de facteurs qui influencent le processus d'enseignement-apprentissage. La première est en relation avec les trois intrants de base du fonctionnement de l'école que sont l'infrastructure, les élèves et les maîtres. Plus précisément, ces intrants sont définis comme :

- *les conditions matérielles d'enseignement-apprentissage*, c'est-à-dire la disponibilité et la qualité : des infrastructures scolaires ; des divers équipements destinés à la salle de classe ; des guides et matériels à l'usage des maîtres, etc.
- *les conditions pédagogiques d'enseignement-apprentissage*, qui sont liées avant tout à la composition du groupe d'élèves, notamment le nombre d'élèves par classe, la répartition par sexe, par âge, par nombre de redoublants, par milieu socioculturel, par niveau d'absentéisme, etc. Ces conditions comprennent aussi l'organisation pédagogique des classes (à un seul niveau ou plusieurs niveaux, une seule session ou sessions multiples), le programme qui est enseigné, la langue utilisée pour l'enseignement, le temps consacré à l'apprentissage, etc.
- *le personnel enseignant* : la disponibilité et la qualité de ce personnel en termes de niveau d'éducation et de formation, d'expérience, de compétence, de stabilité, de conditions de vie, de niveau d'intégration dans la communauté, de satisfaction et de motivation professionnelles, etc.

Outre ces facteurs relatifs aux intrants de base, la qualité de l'acte pédagogique est encore plus directement influencée par le nombre des interactions entre le maître et les autres acteurs qui interviennent dans le

fonctionnement de l'école. L'accent est mis sur trois types d'interactions, qui sont les suivants :

- *les relations à l'intérieur de l'école* : ici, l'élément le plus important est manifestement le rôle joué par le chef d'établissement. Cependant, comme l'a démontré cette recherche, les relations formelles et informelles avec les collègues semblent contribuer tout aussi largement à favoriser les attitudes et le comportement pédagogique des maîtres.
- *les relations avec les parents* : ces derniers sont naturellement censés être les partenaires les plus directs des maîtres dans l'éducation de leurs enfants. Cette relation mérite donc une attention particulière. On peut l'analyser en examinant (i) le niveau de communication entre les parents et les maîtres ; et (ii) la mesure dans laquelle les parents sont impliqués dans différents aspects du fonctionnement scolaire (financier, pédagogique et gestionnaire).
- *les relations avec l'administration* : bien que le fonctionnement de l'école soit fortement influencé par son environnement local immédiat, une école fait aussi partie d'un système global. Par conséquent, le type de rapports existant entre l'école et l'administration du système éducatif joue également un rôle crucial. Sont particulièrement importants à cet égard (i) le contrôle et le soutien pédagogiques apportés aux maîtres et au chef d'établissement pour l'accomplissement de leurs tâches respectives ; (ii) la mesure dans laquelle ils reçoivent une information continue et des instructions précises sur les buts à atteindre, les programmes à enseigner, les normes à respecter, etc. ; et enfin (iii) la qualité du soutien administratif sur lequel ils peuvent compter.

Ces trois types d'interactions sont considérés comme les relations de base qui doivent faire partie de toute analyse du fonctionnement de l'école. Cependant, elles ne sont pas les seules qui puissent avoir un impact sur ce fonctionnement. Les chefs d'établissement et les maîtres peuvent aussi avoir des contacts directs avec des animateurs de communautés, des représentants d'autres secteurs de développement, des experts d'organisations non gouvernementales (ONG), etc. Dans certains contextes spécifiques, ces relations peuvent même devenir plus

significatives, par exemple lorsqu'une organisation non gouvernementale apporte son appui à un établissement scolaire donné. Par conséquent, le cadre peut et doit, dans certains cas, être élargi pour englober de telles relations.

II. Les conclusions majeures concernant le fonctionnement des écoles

En suivant le schéma conceptuel esquissé ci-dessus, nous présenterons les conclusions essentielles de l'analyse comparative des quatre études de cas nationales, en relation avec chacun des facteurs critiques qui interviennent dans le fonctionnement des écoles.

A. Les conditions matérielles d'enseignement-apprentissage

Dans les quatre pays étudiés, nous avons constaté des disparités significatives entre les établissements scolaires au niveau des conditions matérielles d'apprentissage. Cependant, ces disparités étaient manifestement beaucoup plus importantes en Guinée et en Inde (Madhya Pradesh) qu'au Mexique (Puebla) et en Chine (Zhejiang).

Comme on pouvait le supposer, les écoles rurales sont généralement désavantagées. Il en va ainsi, en premier lieu, des infrastructures scolaires. Dans le cas de la Guinée, il apparaît que la persistance de la crise financière et des contraintes budgétaires qui en découlent a suscité une tendance croissante à mobiliser les ressources locales pour la construction d'écoles, ce qui a introduit une dualité dans le système : les pouvoirs publics conservent la responsabilité de la construction d'écoles dans les zones urbaines et les communautés locales assument désormais la même responsabilité dans les zones rurales. Il en résulte une scission affirmée entre zones urbaines et zones rurales. Dans les zones urbaines, les écoles sont construites, pour l'essentiel, en ciment ou en brique, alors qu'une proportion croissante des écoles des zones rurales sont construites en torchis ou autres matériaux précaires. Au Madhya Pradesh, et même au Puebla, la même tendance est visible. Dans bien des cas, la situation est aggravée par le manque de fonds suffisants pour l'entretien des établissements. Par suite, dans certaines zones, les installations scolaires ne sont pas seulement affectées par la pauvreté : elles deviennent réellement dangereuses pour leurs usagers et demandent à être intégralement

reconstruites. C'est ce qui a incité les autorités chinoises à lancer, vers le milieu et la fin des années 1980, une campagne spectaculaire de reconstruction des écoles délabrées et de construction d'établissements nouveaux.

De plus, les mêmes distorsions entre zones urbaines et rurales se retrouvent dans la disponibilité des différents types d'équipements et de fournitures pour les maîtres et les élèves. L'analyse de la situation de pays pauvres comme la Guinée ou l'État du Madhya Pradesh (Inde) a montré que dans de nombreuses écoles rurales, les conditions matérielles minimales requises pour que s'établisse un processus d'enseignement-apprentissage significatif ne sont absolument pas remplies. Il existe des écoles qui n'ont pas de bâtiments, et pas davantage de tableau, ni de manuels, ni de matériel de lecture et d'écriture convenable. Garantir que les conditions minimales de l'enseignement et de l'apprentissage soient remplies est sans aucun doute une priorité absolue pour toute stratégie d'amélioration de la qualité de l'éducation. Si l'on n'accorde pas à cette priorité toute l'attention nécessaire, tous les efforts déployés par ailleurs pour améliorer le fonctionnement des écoles demeureront vains.

À cet égard, il est nécessaire que la diversité des conditions scolaires soit pleinement appréhendée. Dans tous les pays, une diversité considérable de situations présentant très peu de points communs a été observée. À un extrême se trouve l'école rurale pauvre dépourvue de bâtiments et d'équipement, et, à l'autre extrême, l'école urbaine privilégiée qui dispose de l'équipement le plus sophistiqué. De telles différences matérielles sont encore renforcées par des déséquilibres comparables dans la disponibilité des ressources humaines, mesurées en termes de compétence, d'expérience, de stabilité des maîtres, etc.

Dans le cas de l'État du Madhya Pradesh (Inde), on a établi un classement des différents types d'écoles en utilisant une matrice de fréquence de la disponibilité de 15 catégories d'équipement. Cette procédure a permis d'identifier une hiérarchie de quatre catégories d'institutions, à savoir : (i) les écoles dépourvues d'infrastructure (qui ne possèdent ni bâtiments, ni bancs, ni bureaux) ; (ii) les écoles à infrastructure limitée (qui disposent de bâtiments mais ne possèdent ni cloisons entre les salles de classe, ni bancs, ni bureaux) ; (iii) les écoles à infrastructure acceptable (avec des bâtiments et des salles de classe séparées, mais sans bancs ni bureaux) ; (iv) les écoles à infrastructure satisfaisante (avec des bâtiments, des salles de classe séparées, des bancs et des bureaux).

Des typologies comparables pourraient être réalisées dans d'autres contextes et enrichies d'autres variables relatives à la disponibilité des ressources humaines. Elles pourraient alors servir de base pour la conception de mesures d'amélioration diversifiées et adaptées aux besoins spécifiques des différents types d'écoles.

B. Disponibilité et qualité du personnel enseignant

Tout d'abord, on a remarqué de sérieux déséquilibres dans la répartition des enseignants de sexe féminin. Dans tous les pays étudiés (bien que dans une moindre mesure en Chine, au Zhejiang), la proportion des enseignantes est beaucoup plus élevée dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Dans le cas du Madhya Pradesh, par exemple, le pourcentage d'enseignantes passe systématiquement de 93 pour cent dans la zone urbaine privilégiée à 0 pour cent dans la zone indigène éloignée. Il peut exister de bonnes raisons à cette situation, qui sont en rapport avec les règles et règlements existants, avec les traditions culturelles, etc. Cependant, dans tous les cas, il faut garder présent à l'esprit le fait que l'absence d'enseignantes dans les zones rurales puisse être un obstacle sérieux à l'amélioration du taux de participation des jeunes filles.

D'autres déséquilibres, encore plus préoccupants, ont été décelés. À l'exception de la Guinée, les maîtres qui possèdent la qualification la plus élevée et la plus grande expérience professionnelle se trouvent dans les zones urbaines privilégiées. Ils sont également les éléments les plus stables. La tendance générale semble aller vers un déplacement continu des maîtres des zones rurales vers les zones urbaines sur la base de critères officiels et de capacités de négociation individuelles, si bien qu'en fin de compte les maîtres les moins expérimentés et les moins qualifiés commencent ou finissent leur carrière à la campagne. Comme on l'a noté ci-dessus, ces déséquilibres dans la répartition des maîtres renforcent ceux qui ont été identifiés dans le domaine des bâtiments et de l'équipement scolaires.

L'instabilité des enseignants des écoles rurales est particulièrement préoccupante. Les jeunes enseignants qualifiés qui sont affectés dans une zone reculée ont tendance à tenter d'obtenir leur mutation aussitôt que possible. Par conséquent, ils ne développent pas un sentiment d'appartenance ni n'élaborent un engagement véritable envers la communauté qu'ils sont censés servir. Comme on l'a vu, ce manque d'implication est aggravé par le fait que dans ces mêmes zones rurales

éloignées, les maîtres préfèrent ne pas vivre dans la communauté où ils enseignent, mais, chaque fois qu'ils ont le choix, demeurer dans un centre situé à proximité où ils pourront disposer des services nécessaires pour eux-mêmes et pour leurs familles. Il en va ainsi dans tous les pays, à l'exception du Zhejiang, où le contrôle du lieu de résidence est strict et où, jusqu'à une époque récente, les écoles mettaient des résidences spéciales à la disposition de tous les maîtres. Au Puebla, par exemple, moins de 20 pour cent des maîtres enseignant en zone rurale résident dans la localité où ils ont été nommés (à l'exception de la zone rurale marginale, où aucun moyen de transport n'est disponible). Il est aisé d'imaginer comment cette situation peut exercer un effet négatif sur la ponctualité et la régularité des maîtres : de surcroît, ce problème de distance matérielle ne peut que creuser le fossé culturel qui, on le verra plus loin, sépare souvent les enseignants des communautés locales.

On a encore découvert qu'un autre facteur limitait sérieusement la capacité des maîtres de se consacrer pleinement à leurs tâches d'enseignement et d'investir une partie de leur temps dans l'amélioration du fonctionnement des écoles : l'implication d'une bonne partie d'entre eux dans d'autres activités génératrices de revenus (entre 30 et 55 pour cent, selon les zones, dans le Madhya Pradesh). Ce problème ne se pose pas seulement dans les zones rurales, mais plus encore dans les zones urbaines, où le tutorat privé est en pleine expansion.

Enfin, le moral des maîtres a également été examiné, bien que de manière indirecte. Une première indication sur son état a été fournie par le désir de changer d'école. Il n'a pas été surprenant de constater que ce désir est particulièrement fort dans les zones rurales, où les maîtres souhaitent se déplacer vers des centres locaux plus confortables ou des zones urbaines situées à proximité. Cependant, le désir de changer d'établissement n'est pas nécessairement indicateur d'un faible niveau de satisfaction professionnelle. Une autre question a donc été posée, relative au désir de changer de profession. À l'exception du Zhejiang, la proportion de ceux qui préféreraient exercer un autre emploi a été considérable dans tous les pays. Au Puebla, les pourcentages ont varié de 30 à 50 pour cent, avec une moyenne d'environ 40 pour cent pour l'ensemble des zones. Au Madhya Pradesh, les chiffres ont été un peu plus bas, et légèrement plus élevés en Guinée. Il y a eu en outre des variations dans la répartition entre zones qui reflétaient les conditions spécifiques prévalant dans les différents pays.

En ce qui concerne les raisons de mécontentement, il est intéressant de noter que la dégradation du statut social ou le déclin du

respect manifesté par la communauté sont à peine mentionnés. Même si une proportion considérable de maîtres des trois pays estime que le statut social de l'enseignant a connu un déclin général, ils sont une large majorité à considérer qu'ils bénéficient personnellement du respect de leur communauté ; cette opinion est partagée par les parents, comme on le verra ultérieurement.

Les raisons principales avancées par les personnes interrogées pour expliquer leur faible niveau de satisfaction professionnelle sont les salaires et, de manière plus générale, la médiocrité des conditions de vie. Cependant, une discussion plus détaillée avec les enseignants de Guinée et du Madhya Pradesh sur leurs problèmes révèle que leurs préoccupations ne portent pas seulement sur les salaires. Les enseignants se préoccupent également du manque d'équipements et de la pénurie de matériels d'enseignement dans d'autres classes. Un troisième problème, fréquemment mentionné, est qu'ils ne bénéficient pas d'un soutien adéquat des parents. L'impression que les parents ne s'intéressent pas assez à l'éducation de leurs enfants est particulièrement forte chez les maîtres des zones rurales. Cette situation fera elle aussi, ultérieurement, l'objet d'une discussion plus détaillée.

Deux conclusions essentielles peuvent être tirées des résultats de cette recherche. En premier lieu, il existe manifestement, dans les conditions de travail et de vie des maîtres, un certain nombre de contraintes objectives qui érodent progressivement leur disponibilité et leur engagement dans leur métier d'enseignants. Malheureusement, ces contraintes ne sont pas toujours l'objet de l'attention nécessaire lorsque l'on élabore des propositions visant à améliorer la qualité de l'enseignement. Trop souvent, les propositions de cette nature tablent sur un niveau d'implication et de dévouement qui demeurera irréaliste si l'on ne prend pas des mesures complémentaires destinées à alléger lesdites contraintes. La seconde conclusion, qui est plus positive, est que la marge de manœuvre pour stimuler la motivation des maîtres ne se limite pas aux augmentations de salaires. Les incitations professionnelles, qui sont moins onéreuses et qui visent directement à améliorer les conditions de travail dans les salles de classe, peuvent avoir un effet considérable.

C. Composition du groupe d'élèves et conditions pédagogiques

Le fonctionnement d'un service éducatif – et en particulier le processus d'enseignement-apprentissage – dépend également de la

composition du groupe d'élèves et des conditions pédagogiques qui caractérisent une école donnée.

Un nombre considérable de facteurs peuvent empêcher les enfants de bénéficier pleinement des services éducatifs qui leur sont offerts. À cet égard, les études de cas confirment et illustrent largement l'existence de ce fossé notoire qui sépare les conditions de travail des zones urbaines et celles des zones rurales. La scolarisation correcte des enfants des zones rurales, et aussi des zones urbaines marginales, est souvent rendue difficile par la médiocrité du logement, le manque de mobilier de base dans les foyers, le défaut d'eau potable ou d'électricité, et bien d'autres problèmes matériels.

Cependant, ces difficultés de la vie quotidienne ne sont pas les seuls obstacles à une fréquentation régulière de l'école. Il y a aussi des problèmes de santé et le fait que les enfants de familles pauvres sont mobilisés pour différents types de travaux domestiques. Il est significatif de constater qu'en Guinée comme au Mexique (Puebla), où ce type d'information a été collecté, la maladie et les tâches domestiques apparaissent comme les raisons les plus importantes de l'absentéisme des enfants. De plus, l'accès à l'écrit est limité pour les enfants de familles défavorisées, alors que leurs parents, et notamment les mères, possèdent généralement un très bas niveau d'éducation. Ce dernier facteur limite le soutien que les parents peuvent apporter à leurs enfants. Dans l'ensemble des quatre pays étudiés, les maîtres assignent régulièrement des devoirs à leurs élèves, et ils comptent implicitement sur les parents pour superviser et aider les enfants dans l'accomplissement de ces tâches. L'information collectée à ce sujet montre que 30 à 50 pour cent des enfants, selon les zones, ne reçoivent aucune aide pour faire leurs devoirs au Puebla, et qu'il en va de même pour 50 à 60 pour cent des enfants en Guinée et au Madhya Pradesh. La question de l'efficacité des devoirs faits à la maison doit dès lors être posée. Est-il raisonnable d'attendre de jeunes enfants des zones les plus pauvres qu'ils fassent correctement leurs devoirs, alors qu'ils ne disposent d'aucun endroit où ils puissent s'isoler, qu'ils ne possèdent pas les fournitures scolaires nécessaires, qu'ils n'ont pas bien assimilé à l'école ce qu'ils sont censés appliquer chez eux et qu'ils peuvent difficilement compter sur un soutien de leur famille ?

Outre les conditions de vie objectives des enfants qui influencent directement le fonctionnement de l'école, les attitudes et les aspirations des parents ont aussi été examinées dans trois des quatre pays étudiés : la Chine (Zhejiang), la Guinée et le Mexique (Puebla). Dans chacun de ces cas, il a été constaté que les parents ont une vision

plutôt positive de l'école et des maîtres. Ils manifestent une attitude généralement confiante, même s'ils n'ont, dans une large proportion, et notamment dans les zones rurales, que très peu de contacts avec l'école et les maîtres de leurs enfants. Les aspirations éducatives et professionnelles des parents pour leurs enfants confirment leur évaluation généralement positive des établissements scolaires et le niveau élevé de leurs attentes par rapport au système scolaire en tant qu'instrument de promotion sociale. Ces attentes atteignent leur niveau le plus élevé en Guinée, pays jeune dont le taux de scolarisation est très faible, et où la population a assisté, depuis l'indépendance, à la promotion sociale extrêmement rapide d'une élite éduquée. Dans toutes les zones, la vaste majorité des parents des rares enfants qui ont réussi à surmonter les obstacles des premières années de scolarité attendent de ces enfants qu'ils poursuivent leurs études au niveau postsecondaire (entre 95 et 70 pour cent, selon les zones) et qu'ils accèdent à une profession du secteur tertiaire. Dans des régions telles que le Puebla et le Zhejiang, qui ont déjà atteint un niveau d'éducation élevé et qui sont caractérisées par une structure sociale assez rigide et bien établie, les aspirations éducatives sont un peu plus modérées et font apparaître une nette différence entre les zones urbaines et rurales comme entre les niveaux d'éducation des parents. Cependant, dans l'ensemble de ces trois pays, une conclusion s'impose systématiquement : même dans les zones rurales les plus reculées, la scolarisation au niveau du primaire n'est pas considérée par les parents comme une fin en soi, mais comme la base à partir de laquelle on peut gravir l'échelle de l'éducation formelle. De plus, très peu de parents envisagent pour leurs enfants un avenir dans le secteur de l'agriculture. En conséquence, l'école est considérée comme un moyen privilégié qui leur permettra de s'évader et de s'installer en zone urbaine.

Quant aux conditions pédagogiques, les études de cas ont confirmé la description classique des classes surchargées dans les zones urbaines et révélé différentes manières d'appréhender le problème de l'organisation des écoles dans des zones faiblement peuplées. En Guinée, par exemple, on a vu que dans ces zones, les enfants de tout âge sont recrutés pour former une classe unique à laquelle est affecté un enseignant. Ce dernier suivra la même cohorte d'élèves jusqu'en sixième année, et c'est seulement sept ans plus tard qu'un nouveau groupe d'enfants sera admis à l'école. Dans les autres pays, le système habituel des classes à niveau multiple est utilisé. La difficulté vient de ce que, dans bien des cas, les maîtres n'ont pas été formés à conduire ce type de classes de manière efficace.

Cependant, le problème le plus sérieux réside dans la brièveté du temps de contact avec l'enseignement, notamment pour les enfants des zones rurales. Les horaires officiels sont loin d'être respectés. Pour les raisons mentionnées précédemment, les maîtres ont tendance à arriver tard à l'école et à la quitter tôt. De plus, les données limitées qui ont pu être collectées sur l'absentéisme des maîtres ne manquent pas d'inquiéter. En Guinée, par exemple, plus de 70 pour cent des maîtres ont déclaré s'être absentés pendant une certaine période au cours des deux mois précédents, avec des variations considérables selon les zones (de moins de 50 pour cent dans la capitale, avec une moyenne de trois jours d'absence par enseignant, jusqu'à plus de 80 pour cent dans la zone rurale semi-développée, avec une moyenne de neuf jours d'absence par enseignant). Il n'y a dès lors rien de surprenant à ce que les résultats des tests aient montré que certains maîtres ne parviennent pas à traiter la totalité du programme prévu pour l'année ou sont contraints de le faire de manière expéditive.

D. Les relations à l'intérieur de l'école

Il existe aujourd'hui une tendance affirmée à considérer que le chef d'établissement a un rôle crucial à jouer dans l'amélioration du fonctionnement scolaire. Il est censé être l'élément moteur primordial des processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement par la stimulation des innovations pédagogiques et la transformation de son école en une véritable communauté d'enseignement-apprentissage.

Les études de cas ont révélé que, dans l'immédiat, la situation est bien éloignée de cette conception nouvelle, à l'exception peut-être du Zhejiang. En premier lieu, toutes les écoles ne possèdent pas un chef d'établissement. Dans les zones rurales, de nombreuses écoles n'ont qu'un ou deux maîtres. Au Madhya Pradesh, par exemple, il est apparu qu'un directeur officiel ne peut être nommé que lorsque l'école compte au moins quatre enseignants. En second lieu, dans la plupart des cas, et notamment dans les zones rurales, les chefs d'établissement n'ont reçu aucune formation spéciale pour se préparer à gérer une institution éducative. En troisième lieu, on utilise des critères purement administratifs (nombre d'années d'expérience professionnelle et parfois, mais pas toujours, niveau de qualification) pour la nomination des chefs d'établissement, plutôt que les compétences pédagogiques et l'ascendant des candidats. En quatrième lieu, de nombreux directeurs d'école doivent assumer des responsabilités d'enseignement à temps

complet, notamment dans les petites écoles des zones rurales, et ne peuvent donc consacrer qu'une partie limitée de leur temps à leurs responsabilités de chefs d'établissement. Enfin, des obligations administratives considérables incombent aux directeurs d'école, au détriment de la supervision et du soutien pédagogiques.

Tels sont quelques-uns des obstacles qui s'opposent à l'efficacité des performances des chefs d'établissement dans les différents pays étudiés. Cependant, il existe des différences notables entre ces pays. Nous avons déjà mentionné le cas particulier du Zhejiang. Dans cette province, les directeurs jouent véritablement un rôle d'animateurs, en consacrant une bonne partie de leur temps à conduire des leçons de formation et à visiter les classes, voire les domiciles de leurs élèves. Par ailleurs, en Guinée, les visites pédagogiques des directeurs d'école dans les classes et les réunions pédagogiques du personnel enseignant semblent être une pratique plus régulière qu'au Puebla ou au Madhya Pradesh. Dans cette dernière région, on a relevé une nette différence entre établissements publics et privés. Dans ces derniers, les chefs d'établissement n'ont pas un rôle de direction pédagogique aussi affirmé, mais ils parviennent au moins à assurer une présence régulière des maîtres, le respect des horaires et une préparation systématique des salles de classe. Ils exercent une véritable autorité sur les maîtres et sont eux-mêmes strictement contrôlés et/ou appuyés par un conseil de gestion, alors que les directeurs des écoles publiques ne disposent ni de l'appui ni de l'autorité nécessaires pour assurer le respect des règles de base du fonctionnement efficace d'une école.

Demander à un chef d'établissement de prendre la responsabilité de la qualité du service éducatif et de jouer un rôle d'animateur vis-à-vis de ses collègues et des parents d'élèves est manifestement une demande nouvelle qui implique une redéfinition des règles du jeu, comme on le verra ultérieurement.

E. Le soutien apporté par l'administration du système éducatif

Le soutien apporté aux maîtres par les niveaux supérieurs de l'administration a également été examiné. Deux types majeurs de soutien ont été considérés : les services d'inspection et la formation des maîtres en cours d'emploi.

Les unités d'inspection et de supervision ont un rôle décisif à jouer dans le contrôle et l'amélioration de la qualité de l'éducation. Elles sont

les intermédiaires indispensables entre les écoles et l'administration du système éducatif. Elles sont censées, par les visites effectuées dans les écoles, superviser et soutenir les maîtres d'un point de vue à la fois administratif et pédagogique. Dans la pratique, comment fonctionnent les services d'inspection ? Les études de cas présentent un tableau assez diversifié. Au Zhejiang, les visites d'inspection n'ont été instituées qu'à une époque récente. La supervision administrative était traditionnellement assurée par les dirigeants locaux du Parti, alors que les inspecteurs récemment mis en place ont reçu la responsabilité de conseillers pédagogiques. Ce nouveau système est encore en train de prendre forme, et son fonctionnement est donc difficile à évaluer. Cependant, les données limitées qui ont été collectées sur la régularité des visites d'inspection indiquent clairement une distorsion en faveur des zones urbaines.

La situation du Puebla et celle du Madhya Pradesh, où existent des structures de supervision bien installées, sont très semblables. Les écoles qui reçoivent au moins trois visites dans l'année sont une petite minorité dans pratiquement toutes les zones, et un certain nombre d'écoles des zones rurales éloignées ne reçoivent pas de visite du tout. On remarque généralement l'existence d'un lien entre le nombre de visites, d'une part, et, d'autre part, la distance qui sépare les écoles du siège des services d'inspection, ainsi que la disponibilité de moyens de transport. Encore plus inquiétant est le fait que la plupart de ces visites soient de simples inspections de routine de caractère purement administratif (80 pour cent des visites dans le cas du Madhya Pradesh). Les entretiens approfondis effectués au Puebla indiquent que la visite habituelle est limitée au contrôle des registres et des documents, et au règlement de diverses questions administratives ponctuelles avec le directeur et les maîtres. L'observation de ce qui se passe dans les salles de classe est exceptionnelle et les contacts avec les parents inexistant. Il n'est donc pas du tout surprenant que, dans ces deux régions, la majorité des maîtres considère comme minimal l'appui qu'ils reçoivent de leurs superviseurs.

En Guinée, la situation est plus encourageante. Le système de supervision étant décentralisé à différents niveaux, les maîtres reçoivent, dans leur majorité, au moins trois visites par an dans leur salle de classe. La distorsion négative par rapport aux zones reculées existe ici aussi, mais elle est moins prononcée. De plus, le temps consacré à la supervision semble être plus également réparti entre le soutien pédagogique et le contrôle administratif. En conséquence, les enseignants sont une majorité à déclarer qu'ils retirent un bénéfice considérable des visites d'inspection.

L'autre mécanisme de soutien important est la formation des maîtres en cours d'emploi. Ici encore, la situation est très différente dans les quatre pays étudiés. Au Madhya Pradesh, la formation en cours d'emploi fait généralement défaut (10 pour cent seulement des maîtres ont participé à de brèves sessions d'orientation dans le cours de leur carrière), ce qui vient encore aggraver une carence tout aussi générale en matière de formation initiale. Au Puebla, différents types de formation en cours d'emploi sont organisés. Tous ces cours sont très brefs (généralement moins de 20 heures) et moins de la moitié des maîtres ont participé à une quelconque formation durant les deux dernières années. Enfin, on a constaté que la formation en cours d'emploi est assez bien organisée en Guinée et au Zhejiang.

Il est intéressant de noter que dans tous les cas où sont organisés des programmes de formation en cours d'emploi, les maîtres s'en déclarent satisfaits, même si, dans le cas du Puebla, ils formulent des critiques sur l'approche conventionnelle des méthodes de formation appliquées.

Une conclusion intéressante de cette étude a été que les maîtres, interrogés sur l'utilité des différentes formes de soutien professionnel dont ils ont bénéficié (y compris les lectures personnelles, les leçons de formation, les échanges formels et informels avec d'autres maîtres, les rapports interactifs avec le chef d'établissement, en plus des deux formes de soutien évoquées ci-dessus), ont invariablement estimé que les mécanismes d'amélioration professionnelle les plus précieux étaient ceux qui étaient les plus proches de l'école : la lecture personnelle et les échanges professionnels avec le chef d'établissement et les collègues. Les autres sources de soutien plus éloignées, et notamment les visites d'inspection, venaient loin derrière.

F. Les relations avec les parents

Les relations entre les maîtres et les parents ont été analysées dans les quatre pays étudiés. Il est apparu que le Zhejiang est une exception, en ce sens que dans cette province, comme dans le reste de la Chine, les visites des maîtres à domicile sont considérées comme une activité de routine. On attend officiellement des maîtres d'une classe qu'ils effectuent une visite au domicile de chacun de leurs élèves deux fois au moins dans l'année, et les données qui ont été recueillies confirment cette pratique.

Dans les trois autres pays, les contacts entre les maîtres et les parents ne sont pas aussi étroits que l'on pouvait s'y attendre. Cela peut

en partie s'expliquer par le fait que, souvent, les maîtres ne demeurent pas à l'endroit où ils enseignent, comme on l'a indiqué ci-dessus. Mais il semble qu'il existe aussi un fossé socioculturel plus sérieux entre les deux acteurs principaux qui interviennent dans l'éducation des enfants. On a déjà indiqué que les parents accordent fondamentalement leur confiance aux maîtres même s'ils ne connaissent pas très bien l'école, notamment dans les zones rurales. On peut ajouter que, pour leur part, les maîtres, du moins ceux de Guinée et du Madhya Pradesh, ne cherchent pas à multiplier les contacts avec les familles. Ils organisent peu de réunions à leur intention, ne visitent pas les domiciles des élèves et reconnaissent dans leur majorité, au moins dans les zones urbaines, qu'ils ne connaissent pas personnellement la moitié des parents de leurs élèves.

La situation est un peu meilleure au Puebla. Dans le cas de cette région, les maîtres qui admettent ne pas connaître au moins la moitié des parents de leurs élèves sont très largement minoritaires, et les réunions sont par ailleurs plus régulières. Cependant (exception faite de la zone urbaine du Puebla), même dans ce cas et comme dans les autres pays, les sujets évoqués au cours de ces réunions sont principalement liés à des questions administratives et matérielles. L'impression générale qui en résulte est que les réunions sont essentiellement utilisées pour rappeler aux parents leurs diverses responsabilités (la nécessité d'acquitter les frais de scolarité, de réparer les bâtiments scolaires, de superviser le travail de leurs enfants, d'organiser des fêtes, etc.), plutôt que pour les informer du fonctionnement de l'école et tenter de les impliquer dans son amélioration.

Cela confirme une conclusion globale qui se dégage des entretiens approfondis, à savoir que les maîtres, bien qu'ils considèrent généralement qu'ils sont respectés par la communauté, ne se sentent pas suffisamment soutenus par les familles. Leur réaction normale semble être de considérer les parents comme faisant partie du problème, et non de la solution.

Le fossé culturel entre les maîtres et les parents est probablement l'obstacle majeur à l'établissement d'une interaction plus étroite entre ces deux partenaires. Partout où cette interaction existe, comme au Zhejiang ou dans les écoles privées au Madhya Pradesh et au Puebla, le fonctionnement de l'école s'améliore, et il en va de même des résultats obtenus par les élèves.

G. Le processus d'enseignement-apprentissage

Comme on l'a mentionné ci-dessus, c'est le processus d'enseignement-apprentissage qui est au cœur de la qualité de l'école. C'est dans la salle de classe que tous les autres facteurs viennent converger et influencent le contenu réel des acquisitions des enfants.

Il a été possible, par diverses techniques, y compris les questionnaires, l'observation directe de la salle de classe et les entretiens, de se faire une idée de ce qui se passe dans les salles de classe des pays participants. De manière générale, l'approche de l'enseignement s'est révélée assez traditionnelle, axée sur l'enseignant et passablement rigide, voire autoritaire. Dans les classes qui ont été observées, on n'a pas assisté à l'utilisation de méthodes plus modernes centrées sur l'enfant et fondées sur la découverte et sur l'édification de la connaissance par les élèves eux-mêmes.

Cependant, derrière cette apparence d'uniformité, d'importantes variations entre les pays étudiés ont été relevées. Au Zhejiang, peu de différences entre les zones ont été observées dans le domaine des pratiques d'enseignement. Les maîtres semblent suivre presque partout des modèles similaires. Ils enseignent généralement sur la base d'un plan de travail strict, utilisent des préparations de leçons standardisées et exercent un contrôle assez serré sur leur classe. Cela ne veut pas dire que leurs classes soient ennuyeuses et n'exclut pas non plus la participation des élèves. Mais cette participation consiste essentiellement, pour ces derniers, à répondre aux questions du maître et à effectuer un certain nombre d'exercices proposés par celui-ci.

Dans les autres pays, au contraire, des variations importantes se présentent. À l'un des extrêmes du continuum, on a découvert ce que l'on peut appeler une « pratique d'enseignement chaotique » : maîtres et élèves sont fréquemment absents, le maître n'a pas la compétence requise pour assurer une bonne instruction, ne suit pas un plan de travail précis, se contente de lire son manuel sans même utiliser le tableau, donne peu d'exemples et d'exercices, ne pose pas de questions aux élèves, leur assigne peu de devoirs ou n'en propose pas du tout, et procède rarement à des contrôles écrits ou n'en organise jamais. À l'autre extrême, on trouve un processus d'enseignement bien structuré et efficace : maîtres et élèves sont rarement absents, le maître possède son sujet et sait le présenter, enseigne conformément à un plan précis, présente les leçons de manière structurée, obtient une participation active des élèves, utilise fréquemment le tableau et autres matériels d'enseignement, donne des exemples, fait alterner explications et exercices, donne fréquemment des

devoirs et les corrige individuellement, organise régulièrement des contrôles écrits et informe les élèves comme les parents des résultats.

Malheureusement, une bonne partie des classes observées, notamment dans les zones rurales les moins développées, se situent du côté du premier extrême. Cela ne devrait pas surprendre, étant donné les conclusions antérieures concernant les conditions matérielles d'apprentissage consternantes observées dans les mêmes écoles et la médiocre qualité de leur personnel enseignant (formation professionnelle limitée ou inexistante, instabilité, démoralisation, etc.). Cependant, on a observé qu'il y a toujours, y compris dans une même zone, des maîtres qui font mieux que les autres. De telles différences individuelles sont invariablement en rapport avec la motivation personnelle du maître, qui est fonction de ses relations avec les parents et la communauté, le climat général de l'école et le rôle du chef d'établissement, lorsqu'il existe. En termes plus généraux, on a découvert que les différences au niveau des pratiques d'enseignement entre divers types d'écoles sont largement influencées par l'intensité du soutien interne et des structures de contrôle dont bénéficient les maîtres. Associée à certaines différences culturelles, cette influence explique dans une large mesure pourquoi les enseignants chinois obtiennent généralement d'assez bons résultats, et l'on a aussi constaté qu'elle était la raison essentielle des différences observées entre les écoles privées et publiques au Madhya Pradesh.

H. Les résultats scolaires

Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'attention s'est concentrée, dans le cadre de cette recherche, sur les aptitudes essentielles à la lecture, à l'écriture, à l'arithmétique et à la résolution de problèmes, en utilisant des tests spécifiques à chaque pays pour mesurer le niveau atteint par les élèves.

La conclusion essentielle issue de l'analyse des résultats obtenus par les élèves dans les tests d'évaluation de niveau peut se résumer comme suit :

1. À l'exception du Zhejiang, les résultats des tests n'ont pas du tout été encourageants. Il existe une proportion importante, voire dans certains cas, une majorité d'élèves qui ont franchi les différents obstacles rencontrés au cours de leur scolarité dans le primaire et qui ne maîtrisent pas les techniques de base de la communication et du calcul au terme de cette scolarité. Dans le cas de la Guinée, par exemple, la

proportion des élèves qui ont acquis la maîtrise des techniques de la communication écrite à la fin du primaire varie de 60 pour cent dans la capitale, Conakry, à 25 pour cent seulement dans la zone rurale marginale de Labé. Dans le domaine des mathématiques, les résultats sont plus inquiétants, puisque les proportions varient de 30 pour cent dans la meilleure zone (zone semi-urbaine de Kankan) à 10 pour cent seulement dans la plus médiocre (une fois encore la zone rurale marginale de Labé). Manifestement, de nombreuses écoles n'atteignent pas leur objectif essentiel, qui est l'alphabétisation des enfants. Les résultats sont à peine plus encourageants au Puebla et au Madhya Pradesh. Tel n'est pas le cas au Zhejiang, où, par comparaison avec les autres pays, les conditions d'enseignement-apprentissage sont généralement bonnes en termes d'équipement, de qualité et de motivation des maîtres, et de structures de gestion scolaire et de soutien.

2. Cependant, quand on a mesuré les différences entre les résultats obtenus par les élèves de quatrième année et de dernière année (cinquième ou sixième année, selon les pays), on a observé une amélioration significative, qui est systématique dans toutes les zones de tous les pays¹. Cette amélioration peut être due en partie à une sélection accrue des élèves, mais il est évident que l'apprentissage peut avoir lieu même dans des écoles ne disposant pas des conditions minimales d'enseignement-apprentissage.

3. On découvre dans tous les pays une corrélation évidente entre les résultats des tests et la classification des établissements scolaires en écoles urbaines et écoles rurales. Les résultats des élèves s'améliorent au fur et à mesure que l'on se déplace des zones rurales éloignées vers les zones urbaines privilégiées. Cela était prévisible, dans la mesure où les conditions d'enseignement-apprentissage subissent des variations, de même que le milieu familial et le niveau d'éducation des parents. Mais d'autres facteurs plus spécifiques à chaque pays interviennent également, tels qu'une plus grande familiarité, dans la zone urbaine, avec la langue utilisée à l'école, et cela principalement, mais non exclusivement, dans les cas de la Guinée et du Zhejiang ; la présence d'écoles privées dans les zones urbaines au Madhya Pradesh et au Puebla, etc.

4. Une analyse détaillée des résultats des tests montre que l'une des causes principales de la médiocrité de ces résultats est que, pour les nombreuses raisons évoquées ci-dessus, certaines parties des

1. Au Mexique, aucune analyse de ce type n'a pu être effectuée, parce que les tests organisés pour les deux années d'études étaient différents.

programmes n'ont pas été étudiées dans certaines écoles. En Guinée, par exemple, les enfants n'ont pas acquis certains domaines de connaissances pour la simple raison qu'ils n'ont pas eu l'occasion de les aborder. Au Puebla et en Guinée, la même analyse a aussi indiqué que la capacité d'appliquer des techniques pratiques, et notamment les opérations mathématiques, pour résoudre les problèmes quotidiens est extrêmement faible. Utiliser davantage et plus efficacement le temps d'apprentissage et réduire l'importance accordée à la mémorisation demeurent deux secteurs prioritaires pour l'amélioration de la qualité des écoles primaires dans la plupart des pays.

5. En dépit de la forte corrélation qui existe entre le niveau de développement d'une zone et les résultats moyens des tests de niveau, une analyse par école indique que les variations entre les écoles d'une même zone sont extrêmement importantes. De plus, certaines écoles de zones rurales éloignées obtiennent des résultats aussi bons, sinon meilleurs, que des écoles de zones urbaines privilégiées. Cette constatation est encourageante, car elle indique que les écoles peuvent réussir en dépit des circonstances difficiles dans lesquelles elles doivent fonctionner. Du point de vue de la gestion, la question est de savoir ce qui fait la différence entre une école de bon niveau et une école de faible niveau.

Les notions d'écoles de bon niveau et de faible niveau sont évidemment relatives, puisque, comme on l'a vu, les résultats des tests ont généralement été assez faibles. Néanmoins, certaines écoles font mieux que d'autres, et la question est de savoir pourquoi.

III. La différence entre une école de bon niveau et une école de faible niveau

Ici encore, il est difficile de généraliser, et il est certain qu'il n'existe pas un facteur unique, ni quelques facteurs isolés, qui expliquent les différences de performances. L'important est la manière dont les différentes composantes qui participent au processus d'enseignement-apprentissage entrent en interaction les unes avec les autres, et cette interaction est étroitement liée au contexte. Néanmoins, l'analyse permet de dégager quelques conclusions plus générales, qui se trouvent résumées ci-dessous.

1. *Les conditions matérielles d'enseignement* sont importantes. Il est évidemment difficile à une école d'obtenir de bons résultats quand l'essentiel fait défaut. Généralement, on a donc remarqué une nette

corrélation entre les résultats moyens des tests et différentes catégories d'écoles en termes de niveau des infrastructures et des équipements, comme l'a illustré le cas du Madhya Pradesh. Cependant, il a été également observé que des écoles placées dans des conditions matérielles d'enseignement-apprentissage semblables peuvent obtenir des résultats très différents. En dépit des conditions déplorables que connaissent de nombreuses écoles, leurs élèves obtiennent des résultats relativement bons, alors que, dans d'autres écoles disposant d'équipements satisfaisants, les performances des élèves sont très faibles. Les intrants matériels ont donc bien un impact sur les résultats, mais cet impact est mitigé par l'interaction de ces intrants avec d'autres facteurs, dont, en premier lieu, les facteurs humains.

2. En réalité, les différences en termes de résultats sont davantage liées à la *qualité du maître* qu'à la disponibilité de l'équipement. Mais que faut-il entendre par « qualité du maître » ? Ici encore, la recherche jette quelque lumière sur le sujet. On a constaté que la compétence, qui est le résultat de la formation et de l'expérience, revêt une certaine importance. Dans certains cas, les enseignants ne maîtrisaient visiblement pas les sujets qu'ils étaient censés enseigner, ce qui affectait leurs performances de deux manières. Tout d'abord, ils enseignaient médiocrement les sujets donnés, mais en outre ils avaient tendance à consacrer moins de temps à des sujets avec lesquels ils n'étaient pas à l'aise. Cependant, un problème plus important en matière de compétence était posé par le manque de technique pédagogique, qui constituait, à cause de la médiocrité de la formation initiale comme de la formation en cours d'emploi, un handicap plus répandu et plus sérieux pour un enseignement efficace.

Cela dit, les études de cas individuelles sur les écoles montrent qu'en définitive la qualité des maîtres est davantage une question de motivation que de compétence. C'est la motivation qui détermine dans quelle mesure la compétence sera réellement utilisée. Les classes dans lesquelles les résultats ont été meilleurs que prévu étaient invariablement conduites par des maîtres qui, pour une raison ou pour une autre, étaient plus motivés qu'ailleurs. En d'autres termes, la compétence est une condition importante, mais non suffisante, pour qu'un processus d'enseignement-apprentissage efficace puisse se dérouler.

3. L'observation de la salle de classe a permis de mieux définir quelques-unes des caractéristiques d'un *processus d'enseignement-apprentissage* plus efficace. Elles sont essentiellement en rapport avec la durée du contact pédagogique et avec l'utilisation efficace du temps d'apprentissage, c'est-à-dire la mesure dans laquelle l'enseignement est correctement structuré et vise des objectifs clairement définis. Plus

précisément, les caractéristiques suivantes du comportement du maître ont pu être observées dans les classes qui obtenaient les meilleurs résultats :

- le maître est moins souvent absent ;
- il utilise les plans de travail et les préparations de leçons ;
- il possède un style d'enseignement plus actif (même si l'approche globale demeure centrée sur le maître) ;
- il assigne régulièrement des devoirs et, ce qui est plus important, il fournit aux élèves une information en retour régulière sur la base de la correction individuelle ;
- il organise une évaluation régulière des connaissances et des compétences acquises par les élèves et fournit en retour une information individuelle sur les résultats.

4. Cependant, le processus d'enseignement-apprentissage n'est pas une variable indépendante. Il est donc important de savoir quels sont les facteurs qui l'influencent et qui peuvent le rendre plus efficace. Une fois encore, il a été possible de déceler des cas très particuliers qui sont en relation avec les caractéristiques individuelles des maîtres et qui ne peuvent pas, par conséquent, être aisément généralisés. Cependant, dans l'ensemble, la recherche a montré que les chances d'obtenir un processus d'enseignement-apprentissage plus efficace (selon les grandes lignes définies ci-dessus) dépendent dans une large mesure de la disponibilité de structures de contrôle et de soutien adéquates au niveau de l'école, et du niveau d'interaction entre le maître et les parents.

La nécessité de *structures de contrôle et de soutien* adéquates est en relation étroite avec les interactions qui prévalent à l'intérieur des écoles et, plus spécifiquement, avec le rôle du chef d'établissement. Les différences relatives au rôle joué par ce dernier ont été considérées comme une des raisons principales de la variation des résultats entre les écoles publiques et privées au Madhya Pradesh ainsi qu'au Puebla. Dans les deux cas, on a constaté que les directeurs des écoles privées exerçaient un contrôle assez strict sur les maîtres : veiller à ce qu'ils assurent une présence régulière, à ce que les emplois du temps soient respectés, les plans de travail préparés, etc. Dans les écoles publiques, la situation n'est pas la même. Certaines écoles sont très petites et n'ont pas de véritable directeur. Dans d'autres écoles, des chefs d'établissement ont été nommés, mais il leur manque l'autorité et la compétence nécessaires pour assurer le respect des règles minimales du bon fonctionnement d'une école. Au Madhya Pradesh, par exemple, alors que les directeurs des écoles privées sont eux-mêmes soutenus et

contrôlés par des conseils de gestion scolaire, un tel mécanisme n'existe pas dans les écoles publiques. Par ailleurs, les structures de supervision classiques se sont dégradées à un point tel qu'elles ne sont plus en mesure de fournir aux directeurs d'école l'appui dont ils ont besoin dans la gestion quotidienne de leurs établissements. Restaurer le système de supervision scolaire et repenser les rôles et les responsabilités respectives, dans ce domaine, des inspecteurs, des directeurs d'école et des communautés locales dans une perspective d'intégration est donc une condition nécessaire de toute amélioration de la qualité de l'éducation de base.

L'autre facteur qui se dégage comme une caractéristique corrélative importante de tout processus d'enseignement-apprentissage efficace est le niveau d'*interaction entre les maîtres et les parents*. On a vu que cette interaction est généralement, à l'exception du Zhejiang, beaucoup moins intensive que l'on ne pouvait s'y attendre. En fait, dans un grand nombre de cas, et notamment dans les zones rurales, on a remarqué qu'un large fossé séparait les deux acteurs principaux qui interviennent dans l'éducation de l'enfant. Les parents étaient considérés par les maîtres comme des obstacles plutôt que comme des partenaires dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cependant, dans les écoles où il était possible de renverser cette tendance et d'établir des canaux de communication, le processus d'enseignement-apprentissage tendait à être plus efficace. Au Zhejiang, où l'on a constaté que les résultats des élèves étaient généralement meilleurs qu'ailleurs, les contacts réguliers entre les maîtres et les familles (y compris des visites régulières aux domiciles de ces dernières) étaient une particularité normale du fonctionnement des écoles. Une meilleure communication entre les parents et les maîtres était aussi une des principales caractéristiques des écoles privées au Madhya Pradesh et au Puebla. On a constaté que, dans ces écoles, un moyen privilégié de communication était l'information en retour systématiquement fournie aux parents sur les résultats des devoirs et des épreuves de contrôle de leurs enfants. Il semble que le plus important soit d'amener les parents à s'impliquer dans les aspects pédagogiques de l'éducation de leurs enfants ou, à tout le moins à s'y intéresser, plutôt que de solliciter simplement leurs contributions matérielles et financières. Au Puebla, par exemple, on a remarqué que cette différence dans les relations entre les parents et l'école était la plus importante de celles que l'on observait entre les zones urbaines et rurales. Heureusement, il se trouvait quelques exceptions qui venaient démontrer qu'un véritable partenariat pédagogique entre les parents et les maîtres pouvait aussi être établi dans les écoles rurales.

IV. Les implications pour la décision, la planification et la gestion

Dans cette dernière section seront examinées quelques-unes des implications de cette recherche pour la prise de décisions et la planification dans le secteur de l'éducation de base. Notre intention n'est pas de reprendre l'ensemble de l'analyse critique des pratiques traditionnelles de la planification, qui a déjà été effectuée par ailleurs². Il s'agit, plus simplement, de mettre en lumière quelques-uns des changements d'approche qui semblent nécessaires sur la base des résultats obtenus à partir des études de cas et de présenter quelques-unes des conséquences de ces études pour l'agenda du planificateur.

A. Les implications pour l'approche de la planification

Au moins trois conclusions générales peuvent être dégagées de cette recherche qui, considérées conjointement, impliquent une réorientation de la manière traditionnelle d'envisager la planification et la gestion de l'éducation de base.

(i) *Un sens de la diversité*

L'approche dominante de la planification a longtemps consisté à appliquer des stratégies de développement éducatif uniformes, conçues pour rendre un service scolaire standardisé accessible à une population qui est supposée avoir une demande d'éducation homogène.

Cependant, comme l'ont montré les études de cas, il existe une extrême diversité de situations scolaires à l'intérieur de chaque pays. L'école typique n'existe pas, pas plus d'ailleurs qu'une demande d'éducation homogène. Le planificateur ne peut raisonnablement pas proposer les mêmes mesures pour une petite école à maîtresse unique, sans bâtiment propre et sans équipements, située dans une région rurale pauvre (une telle école n'est souvent rien d'autre que la réunion occasionnelle d'un adulte et de quelques enfants du village), et pour une grande école bien équipée, disposant de maîtres spécialisés et située dans une zone urbaine privilégiée. L'hypothèse implicite derrière beaucoup de

2. Pour une discussion approfondie de ces changements, voir Caillods, F. (dir.), 1989.

plans et de réformes est que toutes les écoles fonctionnent plus ou moins de la même manière, c'est-à-dire généralement selon le modèle de l'école que l'on trouve dans les centres urbains privilégiés. Cette hypothèse n'est pas réaliste. Elle a des conséquences néfastes pour les écoles des zones marginales, parce qu'elle leur impose des exigences de fonctionnement difficiles à satisfaire et qu'elle leur propose des mesures d'amélioration inadaptées à leur situation.

Reconnaître la diversité des institutions scolaires et la nécessité de concevoir des stratégies d'intervention diversifiées et adaptées aux différents contextes locaux a un certain nombre de conséquences pour la pratique de la planification et la prise de décisions.

Au niveau central, cela implique :

- la préparation de diagnostics plus détaillés et plus approfondis des réalités sur le terrain, afin de mettre en évidence la variété des situations plutôt que les moyennes nationales ;
- la modulation des objectifs nationaux selon des situations variées identifiées au cours du diagnostic, et l'élaboration de programmes d'actions spécifiques, adaptés aux besoins de groupes de clientèle spécifiques ;
- une grande flexibilité dans les processus de mise en œuvre de ces programmes, permettant une adaptation des orientations centrales aux conditions locales et des corrections successives en cours de route ;
- une volonté explicite d'associer les différents acteurs du développement éducatif aux processus de conception et de mise en œuvre des programmes ;
- le souci prioritaire de corriger les déséquilibres à l'intérieur du système scolaire national par des mesures compensatoires en faveur des écoles les plus défavorisées.

Par ailleurs, une approche diversifiée suppose aussi qu'une marge de manœuvre suffisante soit laissée au niveau de gestion local. C'est seulement à ce niveau que le responsable local peut entrer en interaction directe avec l'école et la communauté ; c'est à ce niveau qu'il peut, avec l'école et la communauté, faire une bonne évaluation des besoins concernant les services d'éducation de base, et c'est encore à ce niveau qu'il peut le mieux apprécier comment les orientations nationales doivent être adaptées aux conditions et aux besoins des populations. Tout cela implique une redistribution claire des responsabilités entre

différents niveaux d'administration, y compris celui de l'école, selon des modalités hybrides qui varieront d'un pays à l'autre³.

(ii) *Un souci de cohérence*

Plusieurs auteurs ont souligné l'inadéquation des modèles qui cherchent à expliquer les différences dans le niveau de connaissances des élèves par telle ou telle variable⁴. Les études de cas, et plus particulièrement les analyses contrastées entre écoles de haut niveau et de faible niveau effectuées dans trois pays, confirment ces réserves. Ce qui fait la différence entre les écoles, ce n'est pas un ou plusieurs facteurs pris isolément, mais plutôt l'interaction particulière entre l'ensemble des ressources matérielles, humaines et organisationnelles qui interviennent dans le processus pédagogique. Par ailleurs, la clef d'une bonne interaction entre ces ressources se trouve immanquablement dans le comportement du maître, c'est-à-dire dans la nature de ses rapports avec ses élèves, avec ses collègues et avec la communauté.

C'est pourquoi toute mesure d'amélioration de la qualité qui se limite à agir sur un ou plusieurs éléments du système scolaire, sans prendre en considération ses interrelations avec les autres, risque de ne pas avoir l'effet escompté. Malheureusement, c'est trop souvent ce qui se passe. De nouveaux programmes sont introduits sans que les manuels soient disponibles ou de nouveaux manuels sont distribués sans guides d'accompagnement pour les maîtres. Mais le plus préoccupant est que beaucoup de ces mesures sont préparées sans que les responsables de leur mise en œuvre, c'est-à-dire les enseignants, y soient associés ou, plus grave encore, sans même qu'ils soient formés pour être en mesure d'intégrer harmonieusement le nouvel élément dans le processus pédagogique au niveau de la salle de classe.

Rendre les plans d'action plus cohérents est une condition essentielle de leur succès. Cela suppose que l'on prenne en considération : (i) l'interdépendance étroite entre variables, tant au stade de la conception qu'à celui de la mise en œuvre de ces programmes ; et (ii) la nécessité de placer le maître au centre de tout dispositif d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

3. Hallak, J., 1990.

4. Voir, entre autres, Fuller, B., 1986.

(iii) *Un sens du réalisme*

Au cours des dernières décennies, les pays en développement ont été soumis à des vagues successives de réformes à grande échelle, telles que l'introduction du travail productif à l'école, des injections massives de technologies nouvelles, des changements affectant la langue d'enseignement, etc. On peut raisonnablement se demander pourquoi, malgré ces multiples réformes, la pratique pédagogique est restée si désespérément inchangée, voire dans certains cas, s'est dégradée par rapport à ce qu'elle était il y a vingt ou trente ans.

Différentes raisons peuvent être invoquées, parmi lesquelles la crise économique et l'instabilité politique ambiantes, qui n'ont pas facilité la tâche des planificateurs et des décideurs dans le secteur de l'éducation. Néanmoins, avec le recul, on ne peut s'empêcher de penser que nombre de ces réformes étaient trop ambitieuses et ne tenaient pas suffisamment compte des conditions réelles du fonctionnement des systèmes éducatifs dans les pays concernés.

Les multiples efforts visant à introduire le travail productif, par exemple, n'ont pas donné les résultats escomptés parce que leurs promoteurs ont surestimé le rôle que l'école peut jouer dans le développement, parce qu'ils n'ont guère tenu compte des aspirations réelles des parents et qu'ils ont ignoré les contraintes multiples qui pesaient sur le corps enseignant⁵. Des observations semblables pourraient être faites concernant d'autres projets novateurs.

Comme l'a montré cette recherche, l'échec de vastes programmes de réforme volontaristes, imposés d'en haut (tels que l'introduction des langues nationales en Guinée), peut provoquer une réticence profonde de la part des parents comme des enseignants par rapport à toute forme d'innovation. Lancer des plans et des projets sans vérifier s'ils correspondent aux besoins et aux conditions de vie des parents et des enseignants, et sans essayer d'obtenir leur soutien, est une stratégie coûteuse et inefficace.

Le planificateur doit développer une conscience plus aiguë des réalités locales en étant à l'écoute de ce qui se passe sur le terrain. Il doit aussi posséder un certain sens du réalisme quant au temps nécessaire pour que des innovations spécifiques, et a fortiori des changements politiques plus généraux, soient pleinement intégrés au niveau d'une école donnée et à celui du système scolaire dans son ensemble.

5. Diarra, I., 1991.

B. Conséquences pour l'agenda des planificateurs et des gestionnaires

On a déjà souligné qu'il importe, dans la planification de l'éducation de base, d'accorder une plus grande attention à la diversité des situations locales. Il ne saurait donc être question ici de proposer des recettes concernant la ou les meilleures stratégies pour développer ce type d'éducation, mais simplement de signaler un certain nombre de thèmes qui devraient être au centre des préoccupations des planificateurs.

(i) Être plus attentif aux problèmes de la demande

La planification de l'éducation ne s'est pas beaucoup préoccupée des problèmes de la demande. Le plus souvent, elle a admis que la demande était garantie et qu'il suffisait de rendre l'école accessible pour que les enfants y viennent. De la même manière, la question de savoir si le contenu de l'éducation est pertinent et adapté aux besoins des communautés est largement débattue parmi les spécialistes, mais rarement discutée avec les parents. La principale réponse aux parents qui refuseraient éventuellement d'envoyer leurs enfants à l'école a été de décréter l'obligation scolaire.

Mais cette obligation a peu d'effet sur des parents pauvres qui ne sont pas en mesure d'envoyer régulièrement leurs enfants à l'école parce qu'ils ont besoin de leur aide à la maison ou dans les champs, ni sur des enfants qui souffrent de malnutrition ou de maladies ou qui, tout simplement, ont été découragés par une expérience scolaire négative. Ces problèmes de l'interaction entre offre et demande, que les études de cas ont largement illustrés, méritent plus d'attention qu'ils n'en reçoivent généralement.

Le premier défi pour le planificateur est d'adapter l'école aux conditions de vie réelles des familles, afin de la rendre culturellement et économiquement plus accessible et plus attrayante. Pour relever ce défi, il peut apprendre de ses collègues du secteur de l'éducation non formelle, qui ont depuis toujours fait preuve d'une grande flexibilité dans la manière d'organiser leurs programmes. Par exemple, tout en reconnaissant que la logistique peut être plus complexe que dans le cas de l'éducation formelle, les calendriers scolaires standardisés et les emplois du temps, qui sont souvent peu adaptés aux conditions locales dans certaines zones, pourraient être ajustés. De la même manière, on pourrait assouplir les critères rigides de promotion et de redoublement

qui empêchent la progression normale des enfants défavorisés. C'est ce qui a été fait, par exemple, avec le programme de l'*Escuela Nueva*, en Colombie, qui a institué une forme d'organisation pédagogique permettant aux élèves qui ont dû s'absenter de rattraper leur retard et de passer dans la classe supérieure lorsqu'ils sont prêts⁶.

Dans certains pays, on a essayé d'aller au-delà d'une simple adaptation de l'offre en agissant directement sur les facteurs de la demande qui font obstacle à une scolarisation régulière. Parmi les mesures ainsi prises dans différents pays, on peut citer, au hasard : les cours d'alphabétisation pour les parents et/ou les programmes destinés à informer les parents ou à les sensibiliser au rôle qu'ils peuvent jouer dans la réussite de la scolarisation de leurs enfants, l'organisation de cantines scolaires ou l'utilisation de l'école comme centre de dépistage et de soins médicaux pour leurs enfants, etc. Ces types de mesures ont souvent été appliqués avec succès dans le cadre de projets à échelle réduite, mais ils ont rarement été généralisés. Bien entendu, la raison en est, ici encore, le manque de ressources. Mais il faut ajouter que ce genre d'initiatives demande du temps et un engagement de la part des cadres locaux, y compris des maîtres ; or, il existe dans bien des cas un manque manifeste de motivation et d'organisation, à quoi s'ajoute souvent, comme on l'a vu, une indifférence vis-à-vis des problèmes des familles. Il faut tenir compte de ces réalités lorsqu'on demande à l'école de sortir de son rôle traditionnel pour exercer une influence directe sur la demande. Ce qu'on peut obtenir d'un personnel particulièrement dynamique dans certaines écoles n'est pas nécessairement transposable ailleurs. En fait, la réussite de ce type d'initiatives est conditionnée avant tout par le renforcement des capacités de gestion locales et par la possibilité de générer et de maintenir une mobilisation suffisante du corps enseignant.

En outre, le décideur devrait également prendre conscience de l'importance des opinions des parents, et de ce qu'ils attendent de l'école pour leurs enfants. Les études de cas ont montré une variation dans les aspirations scolaires et professionnelles, allant des attentes réalistes des parents au Puebla et au Zhejiang, où l'enseignement est bien développé, jusqu'aux attentes plus ambitieuses des parents en Guinée, où le développement scolaire est encore très limité. Mais, dans tous les cas, l'école est considérée avant tout comme un instrument de promotion sociale et comme un moyen pour leurs enfants d'échapper aux dures conditions de la vie rurale. De ce fait, les parents ont une

6. Voir Schiefelbein, E., 1992.

conception traditionnelle et académique de l'enseignement. Pour eux, l'école primaire sert essentiellement à enseigner aux enfants à lire et à écrire et à les préparer à l'enseignement secondaire. Il n'est donc pas surprenant qu'ils regardent souvent avec méfiance les réformes qui font dévier l'école de ses fonctions traditionnelles.

Bien entendu, il ne peut pas y avoir de développement sans propositions de changement. Une certaine tension entre les objectifs de la politique éducative et les attentes des parents est tout à fait normale, à condition qu'elle ne soit pas simplement synonyme de contradiction. Les décideurs doivent se rendre compte, lorsqu'ils veulent introduire des changements, que le dialogue avec les utilisateurs des services éducatifs est indispensable, tout comme l'adaptation de ces changements aux réalités locales. L'introduction précipitée des langues nationales dans les écoles guinéennes sous le régime précédent fournit une fois encore un bon exemple de pratique négative. Cette réforme, imposée d'en haut sans acceptation par les usagers de base, a non seulement échoué mais renforcé les positions conservatrices des parents (et des enseignants).

Il faut cependant se rappeler que cette recherche ne fournit pas d'informations sur les parents qui n'envoient pas du tout leurs enfants à l'école. Il est probable que les mesures de rapprochement entre école et parents d'élèves évoquées ci-dessus puissent également avoir un effet encourageant sur ces parents. Mais les deux problèmes ne se posent pas nécessairement dans les mêmes termes. Il y a maintes raisons pour lesquelles les parents ne veulent pas scolariser leurs enfants : parce que l'offre n'est pas assez accessible, parce que les coûts (y compris les coûts d'opportunité) sont trop élevés, parce qu'ils ne voient pas l'utilité de la scolarisation, ou encore parce qu'ils la refusent pour des raisons socioculturelles. Le premier cas est relativement facile à résoudre, puisqu'il s'agit uniquement d'un problème d'offre, mais les autres sont plus complexes. Et, bien que l'on sache que ces derniers cas ne sont pas rares, et qu'un grand nombre de parents refusent tout simplement d'envoyer leurs enfants à l'école dans certaines régions, il existe très peu d'études approfondies sur les raisons de la non-fréquentation scolaire. À une époque où il y a une impulsion internationale renouvelée pour avancer plus vite vers l'objectif de l'éducation de base pour tous, ce genre d'études devient plus que jamais indispensable.

(ii) Investir davantage dans le facteur humain

Les responsables des projets d'éducation donnent souvent l'impression de faire davantage confiance aux choses qu'aux hommes

pour améliorer la qualité de l'éducation. Des investissements massifs sont effectués dans les constructions scolaires, dans la production de manuels ou encore dans la distribution de matériels pédagogiques, sans que ces investissements soient accompagnés par des programmes appropriés de formation des enseignants. En Inde, par exemple, la fameuse « Opération tableau noir » consistait à fournir à chaque école primaire les équipements nécessaires pour dispenser un enseignement correct. Malheureusement, l'impact sur le processus d'enseignement est resté limité, précisément parce que les mesures complémentaires indispensables concernant la formation et le soutien pédagogique des maîtres n'avaient pas été prises en considération⁷.

Les décideurs devraient prendre l'enseignant plus au sérieux, en tant que facteur crucial du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Au niveau macro, cela implique que l'on s'occupe davantage de la répartition déséquilibrée des maîtres entre zones. Les études de cas ont illustré des disparités importantes en termes de proportion hommes/femmes, de qualification professionnelle, d'expérience et de stabilité du corps enseignant. Bien qu'il y ait des exceptions, on observe en règle générale une dégradation systématique de ces paramètres lorsqu'on va des zones urbaines privilégiées vers les zones rurales les plus marginales. De plus, ces handicaps en termes de ressources humaines ne font que renforcer ceux qui ont déjà été mentionnés dans le secteur des ressources matérielles. Comment peut-on, dans ces conditions, attendre des écoles des zones marginales qu'elles obtiennent des résultats comparables à ceux des écoles des zones favorisées ?

Au niveau micro, les études de cas ont montré qu'au moins trois problèmes sérieux se posent. Souvent, les enseignants ne sont simplement pas disponibles pour faire correctement leur travail. Beaucoup d'entre eux sont amenés à exercer un deuxième métier pour survivre. De plus, les maîtres des zones rurales marginales ont de plus en plus tendance à s'installer dans des centres locaux qui sont éloignés de leur école, mais qui leur offrent un minimum de confort et de services. Le temps de transport s'ajoute aussi à celui qui est consacré au deuxième métier, ici encore au détriment du temps disponible pour l'enseignement. Ensuite, il y a une dégradation manifeste de l'engagement des enseignants, qui est directement liée aux conditions de vie et de travail difficiles et à la détérioration de la situation salariale. De plus, les maîtres des zones rurales ont un sentiment profond d'isolement, sinon d'abandon, dont les raisons sont doubles : ils ne se sentent pas appuyés

7. Voir Ahmed, M. *et al.*, 1991.

par l'administration centrale, et ils sont en même temps coupés des communautés où ils travaillent. Enfin, on observe un manque de compétence et souvent de confiance dans leur capacité de faire mieux, en partie à cause d'une formation initiale et en cours d'emploi insuffisante, mais aussi à cause de l'absence d'un soutien adéquat sous la forme de guides et de matériels d'enseignement divers.

Bien entendu, il n'y a pas de solutions miracles à ces problèmes, et l'on ne doit pas s'attendre, par exemple, à pouvoir augmenter les salaires des maîtres du jour au lendemain. Mais il existe toujours une marge de manœuvre, qui varie d'un pays à l'autre et qu'il s'agit d'exploiter pleinement. Les bas salaires sont un problème réel et qui affecte directement les performances des enseignants. Bien que, comme on l'a vu, ce problème ne soit pas la seule préoccupation des maîtres et que les possibilités d'amélioration de leur rendement par des incitations autres que financières soient considérables, il convient d'ores et déjà d'améliorer au moins la gestion du paiement des salaires, de manière à réduire les tracasseries administratives et à garantir que les versements soient effectués régulièrement. Des mesures plus novatrices et de plus grande ampleur pourraient aussi être envisagées, notamment la révision des structures des salaires et des règles qui régissent les promotions et les transferts.

D'une manière plus spécifique, il est réellement nécessaire de revenir sur la question des incitations qui pourraient encourager les femmes et les enseignants ayant une bonne qualification et de l'expérience à travailler dans les écoles des zones urbaines marginales et rurales. De même, il faudra examiner les avantages et les inconvénients relatifs du recrutement local d'enseignants moins qualifiés, mais plus enracinés dans la communauté et plus motivés. Des expériences récentes, comme celle du BRAC au Bangladesh, semblent montrer que cette formule peut donner de bons résultats, à condition d'être combinée avec un système de formation et de soutien professionnels intensifs⁸.

En termes d'amélioration de l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage dans la salle de classe, le planificateur peut intervenir de différentes façons. La première priorité est d'offrir aux enseignants des conditions de travail décentes. L'influence qu'exercent les conditions matérielles d'enseignement sur le moral des maîtres a déjà été évoquée. Il est difficile de demander à ces derniers d'être réguliers et assidus si les ressources minimales nécessaires pour dispenser un

8. Lovell, C.M. ; Fatema, K. 1989 ; et Ahmed, M. *et al.*, 1993.

enseignement correct ne sont pas assurées. Bien entendu, la définition de ce minimum variera d'un pays à l'autre, et même d'une zone à l'autre à l'intérieur d'un même pays, mais le rôle de la planification est de diagnostiquer les disparités dans les conditions d'enseignement et de prévoir des ressources compensatoires pour réduire ces disparités et pour s'assurer que le minimum soit garanti partout.

La deuxième priorité est de porter une attention plus grande à la qualité de la formation initiale et à la formation en cours d'emploi. Comme nous l'avons vu, le recrutement de maîtres dépourvus de formation initiale reste une pratique courante au Madhya Pradesh. L'investissement dans la formation en cours d'emploi varie d'un pays à l'autre, mais il reste généralement à un niveau trop bas pour avoir un effet réel sur la qualité du processus pédagogique. Par ailleurs, le contenu de ces formations reste souvent académique et trop éloigné des problèmes quotidiens qui se posent aux maîtres dans leurs salles de classe. L'absence d'une formation adéquate pour ceux qui enseignent dans des classes à niveau multiple est un exemple flagrant de la faiblesse des systèmes de formation actuels.

La troisième priorité est de se mettre davantage à l'écoute des enseignants. Un thème récurrent dans les entretiens conduits avec ces derniers est que, selon eux, c'est de leurs collègues qu'ils apprennent le mieux. Ils apprécient les leçons modèles et sont demandeurs de toutes sortes de guides et de documents pédagogiques. Tout cela plaide en faveur de programmes de formation participatifs, axés sur une pratique réelle. Par ailleurs, étant donné l'extrême pauvreté du contexte de l'enseignement observé dans la plupart des zones rurales, la diffusion plus systématique de guides d'enseignement apporterait aux maîtres un soutien éminemment pratique et serait de nature à leur donner confiance et à remédier à certaines de leurs insuffisances.

Enfin, et ce n'est pas la moins importante de ces priorités, il convient de concevoir les différents mécanismes de soutien destinés aux maîtres comme un ensemble cohérent et explicitement orienté vers l'amélioration des pratiques pédagogiques en salle de classe. Trop souvent, les liens entre formation initiale, formation en cours d'emploi, supervision et guides pédagogiques sont rares ou inexistantes. Cette absence de cohérence est déroutante pour les enseignants.

Comme l'ont montré plusieurs expériences dans différents pays, c'est lorsque les maîtres sentent que l'ensemble des efforts de soutien converge vers l'amélioration de leur pratique pédagogique, et qu'ils

sont eux-mêmes acteurs de leur propre formation, que ces efforts ont le plus de chances de succès⁹.

(iii) *Restaurer les mécanismes de supervision et de soutien*

Un des effets négatifs de l'expansion rapide de l'enseignement primaire dans beaucoup de pays a été la dégradation progressive des mécanismes de supervision traditionnels.

On a pu constater qu'au moins dans trois des pays qui ont fait l'objet de cette recherche (à l'exception du Zhejiang), les services d'inspection ont été affaiblis par le manque de ressources et, en même temps, submergés par l'ampleur du travail à accomplir, au point de n'être plus vraiment en mesure d'exercer une supervision suffisante de la qualité de l'enseignement. Les visites aux établissements – lorsqu'elles ont lieu – sont trop souvent consacrées à régler des problèmes administratifs, sans visites de classes ni discussions sur les problèmes pédagogiques. Il faut ajouter qu'à partir d'un certain niveau de dégradation du fonctionnement des écoles et des conditions d'emploi des maîtres, le travail de l'inspecteur ne peut plus être considéré dans les mêmes termes. Les encouragements comme les sanctions n'ont plus le même effet. Comment exiger d'un maître qui n'a pas été payé depuis des mois, et qui ne dispose pas des ressources pédagogiques de base, qu'il fasse preuve d'assiduité et dispense un enseignement de qualité ?

Les mêmes problèmes se posent pour les chefs d'établissement. Comme on l'a vu, ils sont assez loin de jouer le nouveau rôle d'animateurs que l'on attend d'eux, sauf dans quelques grands établissements (la plupart privés) situés dans les centres urbains. Cela s'explique en partie par le fait qu'ils n'ont pas été préparés à jouer ce rôle, mais le plus important est qu'il leur manque l'autorité et l'appui nécessaires pour faire respecter les règles du bon fonctionnement d'un établissement scolaire. De plus, ils sont généralement surchargés par les tâches administratives courantes qui, surtout dans les zones rurales, s'ajoutent à leurs responsabilités d'enseignement à plein temps.

Il est donc nécessaire de revoir le système de contrôle et de soutien dans son ensemble, ainsi que les rôles respectifs des différents niveaux de gestion. Il convient manifestement de revaloriser les services d'inspection, qui sont les intermédiaires indispensables entre les écoles

9. En plus des exemples du BRAC au Bangladesh et de l'*Escuela Nueva*, on peut également citer celui du programme des « Neuf cents écoles » au Chili ; voir Filp, J., 1993.

et l'administration centrale. D'autre part, ces services pourraient avoir une influence considérable sur le comportement pédagogique des maîtres, à condition que leur action de contrôle et de conseil par des visites sur le terrain soit étroitement coordonnée avec les programmes de formation en cours d'emploi. Cependant, ces visites resteront forcément limitées en nombre, de sorte qu'on ne peut guère s'attendre à ce qu'elles aient un impact direct sur le fonctionnement quotidien des écoles.

La solution à ce dernier problème doit plutôt être recherchée au niveau des établissements, et plus particulièrement dans un renforcement du rôle des directeurs. Tout le monde s'accorde à reconnaître que ce rôle est capital pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais sans nécessairement en tirer les conclusions pratiques. Demander à un chef d'établissement de se sentir responsable de la qualité de l'enseignement dispensé dans son école et de jouer un rôle d'animateur vis-à-vis de ses collègues et des parents d'élèves est une exigence nouvelle, qui implique une redéfinition des règles du jeu. Non seulement il faut, dans bien des cas, lever les obstacles pratiques qui ont jusqu'ici cantonné le chef d'établissement dans un rôle purement administratif, mais il faut aussi revoir les statuts même qui règlent la gestion des établissements, les fonctions du directeur, ses responsabilités, son degré d'autonomie, ses rapports avec la communauté et l'interaction entre les différents niveaux de gestion et de contrôle. De ce point de vue, on ne doit pas oublier les problèmes spécifiques des petites écoles rurales à un ou deux maîtres, pour lesquelles il est nécessaire de développer un système de gestion spécifique, par exemple en regroupant plusieurs établissements autour d'une école centrale, comme cela se pratique déjà dans différents pays¹⁰. Il faudra également prendre plus au sérieux la formation des chefs d'établissement et l'adapter aux besoins de ces nouvelles fonctions qu'ils sont appelés à remplir.

Il faudra enfin réfléchir aux critères utilisés pour leur sélection. Comme on l'a vu, la promotion d'un enseignant au poste de directeur se fonde la plupart du temps sur des critères purement administratifs (sinon politiques). Dans quelle mesure peut-on mettre ces critères en accord avec les qualités requises pour assumer le rôle nouveau d'animateur d'une communauté scolaire ? Une expérience intéressante dans ce domaine est actuellement en cours dans l'État de Minas Gerais, au Brésil. Dans le cadre d'une révision globale des règlements régissant

10. Voir le cas des regroupements scolaires en Thaïlande, présenté par Tsang, M.C. ; Wheeler, C., 1991.

la gestion des écoles, les chefs d'établissement sont élus au scrutin secret par les enseignants et les parents d'élèves, après évaluation de leurs compétences en matière de gestion et de direction¹¹.

Outre les implications mentionnées ci-dessus, le plus difficile est sans aucun doute de créer (ou de restaurer) une culture de responsabilité. Les directeurs comme les maîtres doivent être persuadés qu'ils sont responsables devant les familles du bon fonctionnement de leur établissement, comme ces derniers doivent développer un sentiment d'appropriation vis-à-vis de leur école. Cela nous amène à évoquer brièvement un dernier point de l'agenda du planificateur, qui est le rapprochement de l'école et de la communauté.

(iv) Rapprocher l'école de la communauté

À l'exception de l'étude sur le Zhejiang, un certain nombre de conclusions convergentes peuvent être tirées des études de cas. De la même manière que la hiérarchie administrative a tendance à blâmer les maîtres pour leur manque d'engagement, les maîtres, eux, blâment les parents pour le manque d'intérêt, l'absentéisme et le taux élevé d'abandon scolaire de leurs enfants. Dans le même temps, ils font peu d'efforts pour rencontrer les parents, que ce soit en organisant des réunions ou en les convoquant à titre individuel. Cela reflète leur faible motivation, mais aussi leur conviction que les parents ont peu de chose à apporter à l'école.

Quant aux parents des zones rurales, ils ont peu de contacts avec les maîtres, en partie parce qu'ils n'y sont guère invités, en partie parce que l'école reste pour eux un monde étranger s'ils n'ont pas eux-mêmes été scolarisés, et enfin parce qu'ils ne voient sans doute pas très bien à quoi cela pourrait servir. Leur attitude est celle d'une ignorance passive mais bienveillante. Ils ont généralement une bonne opinion de l'école et trouvent que les enseignants font bien leur travail. Ils leur confient leurs enfants sans trop leur demander de comptes.

Le résultat est qu'il existe un fossé entre l'école et les parents, et que la synergie qui pourrait résulter d'une bonne interaction entre les deux parties n'est pas du tout présente. Au contraire, il existe bel et bien un cercle vicieux. Les enseignants ne sollicitent pas la coopération des parents. De ce fait, ces derniers se sentent de moins en moins concernés

11. Namó de Mello, G. ; Neubauer da Silva, R., 1993.

par ce qui se passe à l'école, leur motivation et celle de leurs enfants s'affaiblissent, ce qui provoque échecs et abandons. À leur tour, les maîtres se trouvent confirmés dans leur conviction de n'être pas soutenus par les familles.

Pour que l'école puisse donner de meilleurs résultats, il est nécessaire d'échapper à ce cercle vicieux dans lequel le défaitisme des enseignants répond au découragement des parents. Toute la question est de savoir comment. Il ne suffit manifestement pas, pour résoudre le problème, de créer une association de parents d'élèves ou un comité de développement de l'école. Ces organisations existent la plupart du temps sur le papier, mais elles fonctionnent mal ou pas du tout. En elles-mêmes, elles ne garantissent pas une attitude plus positive des enseignants vis-à-vis des parents, ni un sentiment de propriété de la part des parents vis-à-vis de l'école. Comme l'ont montré plusieurs études, l'attitude du personnel, et plus spécialement du personnel enseignant, revêt une importance capitale lorsqu'on veut obtenir un fonctionnement des écoles plus ouvert et plus participatif. En fait, il est souvent plus difficile de convaincre les enseignants de s'engager dans cette voie que d'en convaincre les parents¹².

Par ailleurs, on doit accepter le fait qu'il faille du temps pour changer les habitudes et les traditions, et raisonner par conséquent en termes d'étapes. Dans l'immédiat, la tâche la plus urgente est sans doute, tout simplement, de rendre l'école plus accueillante pour ses utilisateurs. Pour y parvenir, il faut que les maîtres prennent conscience qu'ils ont besoin des familles pour faire du bon travail, qu'ils doivent inviter les parents à se familiariser avec la vie scolaire, afin de stimuler leur intérêt et d'obtenir leur soutien pour la scolarisation de leurs enfants. Une fois que le fossé culturel qui sépare parents et enseignants aura été comblé, des formes de participation plus élaborées deviendront possibles, et notamment une implication plus active des parents dans la gestion et le contrôle de l'école.

12. Voir Shaeffer, S., 1992.

Annexe

Annexe

Variations dans les notes attribuées aux acquis des élèves – Résultats des analyses par régression

I. Le cas de la Guinée

Comme on pouvait s'y attendre, la variation des résultats entre élèves est très forte. Si l'on prend les résultats du test de fin de sixième année (voir *Tableau 1*), les écarts des notes de français et d'arithmétique, ainsi que des notes d'ensemble, sont les suivants :

Tableau 1. Guinée : Répartition des notes de français et d'arithmétique et des notes d'ensemble en sixième année

Notes sur 100	Français	Arithmétique	Ensemble
Minimum	4,30	3,30	4,80
Maximum	95,00	96,70	93,50
Moyenne	63,10	55,10	60,00
Écart type	21,20	17,20	18,10
Erreur standard	0,742	0,590	0,637
Coefficient de variation	0,336	0,312	0,304

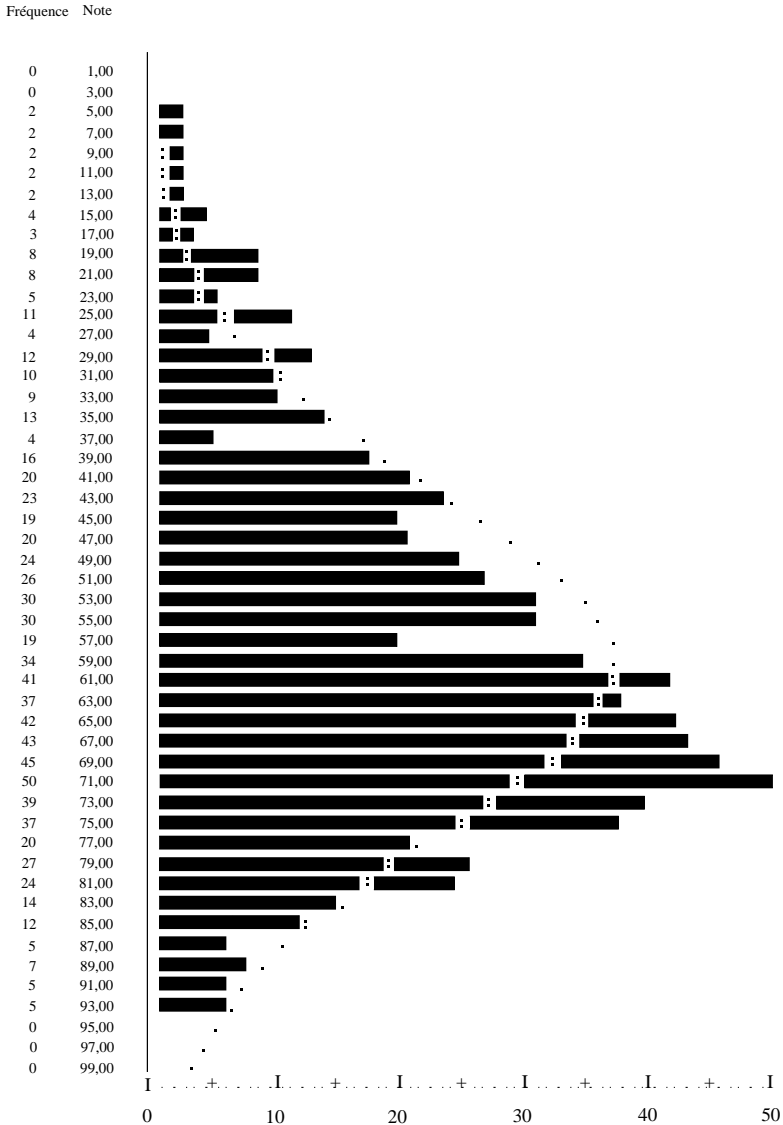
Le *Graphique 1* indique la répartition, selon leur fréquence, des notes obtenues pour l'ensemble des deux tests. Cette répartition ne suit pas exactement une courbe normale, mais elle s'en rapproche, avec une légère asymétrie au niveau des notes les plus élevées¹.

Les facteurs qui peuvent influencer sur les différences entre les notes des élèves sont nombreux. Ils peuvent être en relation avec les caractéristiques :

1. Cette asymétrie provient principalement des notes de français :

	Kurtosis	Skewness
Français	- 0,258	- 0,788
Arithmétique	- 0,117	- 0,214
Ensemble	- 0,002	- 0,735

Graphique 1. Guinée : Répartition des notes d'ensemble (sixième année)



Nombre de cas : 815
 Ensemble -0,002 - 0,735

- de l'élève (sexe, âge, nombre d'années de redoublement) ;
- de son milieu familial (éducation et catégorie socioprofessionnelle des parents, familiarité avec le français parlé et écrit, niveau de vie de la famille, alimentation, disponibilité de livres à la maison) ;
- de son école actuelle (qualité de l'infrastructure, qualification et expérience professionnelles du maître, disponibilité et utilisation de l'équipement et du matériel scolaires) ;
- de la zone dans laquelle est implantée l'école de l'élève.

Cette étude a tout d'abord tenté de déterminer dans quelle mesure les caractéristiques des élèves et de leur milieu familial ont influé sur les notes de français, en utilisant comme variable dépendante les notes de français des élèves de sixième année. Les résultats de la régression multiple peuvent être présentés schématiquement comme l'indique le *Tableau 2*.

Tableau 2. Influence relative de différentes variables de la régression sur les notes de français

Variabes	B	β	R ²	Importance de T
<i>Caractéristiques de l'élève</i>				
Sexe masculin	11,82	0,226	0,029	< 0,0001
Occasions de lire le français	20,59	0,203	0,084	< 0,0001
Deux redoublements ou plus	- 8,74	- 0,105	0,088	0,0006
<i>Environnement familial</i>				
Le père écrit le français	5,85	0,131	0,135	0,0001
La mère écrit le français	4,80	0,082	0,146	0,0176
<i>Enseignant</i>				
Recruté comme instituteur	5,05	0,117	0,177	0,0065
Agé de 40 ans ou moins	-10,48	- 0,209	0,193	< 0,0001
Intégré à la communauté	4,12	0,087	0,204	0,0146
Choisirait à nouveau l'enseignement	- 8,61	- 0,202	0,223	< 0,0001
Formé à l'ENI (École normale)	6,43	0,150	0,237	0,0019
<i>Zone</i>				
Rurale marginale	-14,98	- 0,271	0,308	0,0127
Rurale forestière	5,38	0,089	0,313	< 0,0001

Il est intéressant de noter tout d'abord que 15 pour cent de la variance² des notes de français est liée soit aux caractéristiques individuelles de l'élève, soit à celles du milieu familial. Cet élément n'est pas négligeable, et l'on peut dire qu'indépendamment de l'école fréquentée, certains élèves sont avantagés grâce à leurs caractéristiques propres.

Quels sont donc ces facteurs qui font que certains élèves réussissent mieux que d'autres ? Dans le *Tableau 2*, seuls ont été retenus les facteurs dont la relation avec le niveau des notes est statistiquement sensible, et l'on peut s'étonner que certains facteurs n'apparaissent pas. En réalité, si certains facteurs sont familiers et se retrouvent généralement dans les analyses de ce type, il en est d'autres qui sont plus spécifiques à la Guinée.

(i) *Les caractéristiques de l'élève*

Le genre de l'élève joue un rôle important. Si l'on se rappelle que la note de français varie de 0 à 100, on peut constater, sur la base du coefficient B, l'avantage relatif des garçons par rapport aux filles. En Guinée, à la différence d'autres pays comme la France, par exemple, les filles obtiennent des résultats plus faibles que les garçons dans l'enseignement primaire. Cela peut provenir du statut socioculturel de la femme en général, et des différences dans la pression exercée par les parents en vue de la réussite. De manière générale, les parents attachent moins d'importance à l'éducation des filles, qui sont plus facilement mobilisées pour effectuer les travaux domestiques et s'absentent plus facilement pour cette même raison.

Un deuxième facteur important associé à la réussite en français est l'occasion de lire cette langue. Dans la mesure où la Guinée a choisi le français comme langue d'enseignement, la familiarité avec la langue constitue évidemment un avantage important, au bénéfice notamment des zones urbaines. C'est de toute façon une donnée importante qu'il convient de ne pas oublier dans l'élaboration de mesures destinées à améliorer l'éducation de base.

Un troisième facteur lié à l'élève est le nombre des redoublements qu'il a subis au cours de sa scolarité. Comme on l'a indiqué antérieurement, en Guinée, un seul redoublement n'est pas un signe d'échec scolaire, car l'enseignement dans une langue étrangère à l'enfant constitue une difficulté supplémentaire, et un redoublement peut se révéler

2. Sur la base de la valeur du coefficient R⁵.

nécessaire pour consolider les connaissances de base et renforcer la familiarité avec le français. Dans ce sens, un élève qui a redoublé une fois ne va pas forcément réussir moins bien que celui qui n'a jamais redoublé. Par contre, des redoublements répétés peuvent affecter la note finale. Dans l'analyse de régression, on a donc traité comme une catégorie distincte ceux qui ont redoublé deux fois ou plus, et l'on note effectivement un impact négatif de ces redoublements répétés.

(ii) *L'environnement familial*

La collecte d'informations fiables sur l'environnement familial n'est pas toujours facile lorsqu'on doit s'adresser à des élèves de l'enseignement primaire. Selon la pratique habituelle dans les questionnaires soumis aux élèves, ceux-ci ont été interrogés sur le niveau d'éducation du père et de la mère, sur leur profession (qui donne des indications indirectes sur leur éducation et leur revenu), sur les caractéristiques du foyer et son confort relatif, mais des questions plus simples leur ont aussi été posées afin de savoir si le père et la mère écrivaient ou parlaient le français. L'analyse de régression indique que le fait d'avoir des parents qui écrivent le français constitue la variable la plus significativement liée aux résultats des élèves. Cela ne doit pas étonner, car il s'agit ici de l'enseignement primaire, et les parents qui savent écrire le français peuvent apporter une aide à leurs enfants. On observe évidemment une forte corrélation entre la capacité de lire le français et le niveau d'éducation.

L'effet de la familiarité avec le français sur la réussite scolaire peut aisément être observé en croisant la note moyenne avec différents aspects de cette familiarité avec le français (voir *Tableau 3*).

Pour tous ces aspects de la familiarité avec le français, l'écart type des notes est relativement élevé et statistiquement significatif.

(iii) *Les facteurs associés à l'enseignant*

Après avoir contrôlé les variables liées à l'élève et à son environnement familial, des variables concernant l'enseignant ont été introduites.

Tableau 3. Guinée : Influence de la familiarité avec le français sur la note obtenue au test de français

Familiarité avec le français	Note moyenne en français (sur 100)	Écart type	N
Lecture de l'élève en français :			
• jamais	36,60	21,90	32
• quelquefois	61,50	22,10	422
• souvent	67,30	17,80	360
Le père :			
• écrit le français	68,30	19,40	285
• parle le français	62,30	19,30	144
• ne connaît pas le français	59,50	22,30	386
La mère :			
• écrit le français	71,00	20,20	126
• parle le français	67,30	16,70	46
• ne connaît pas le français	61,20	21,30	643
Ensemble de l'échantillon	63,10	21,20	815

Le premier facteur qui émerge est la qualification au moment du recrutement. En Guinée, il existe trois catégories principales de maîtres : les instituteurs, les instituteurs adjoints et les moniteurs. Ils se distinguent à la fois par leur formation générale et par leur formation pédagogique. Avec le temps, cependant, que ce soit en suivant des cours de recyclage ou à l'ancienneté, les maîtres peuvent être promus d'une catégorie à l'autre, de sorte qu'à l'heure actuelle il n'y a presque plus de moniteurs. Selon l'enquête effectuée auprès des maîtres guinéens, la structure selon la qualification au moment du recrutement est assez différente de la structure actuelle (voir *Tableau 4*).

Tableau 4. Guinée : Structure du personnel enseignant selon la qualification au moment du recrutement et à l'heure actuelle

Catégories de personnel enseignant	Structure selon la qualification lors du recrutement	Structure selon la qualification actuelle
Moniteur	8,00	0,50
Instituteur adjoint	47,00	27,00
Instituteur	45,00	72,50

Ainsi, le pourcentage d'instituteurs qualifiés, qui n'était que de 45 pour cent lors du recrutement, est passé au fil des ans à 72,5 pour cent. Ce qu'il faut signaler, et qui n'a rien d'inattendu, c'est que la variable qui est la plus fortement corrélée aux résultats scolaires est la qualification au moment du recrutement, et non la qualification actuelle. La promotion à l'ancienneté ou à la suite d'un court recyclage n'améliore pas les performances des maîtres. Par contre, ceux qui étaient déjà instituteurs qualifiés lors du recrutement obtiennent de meilleurs résultats que les autres.

Dans quelle mesure l'âge, qui est en toute éventualité fortement corrélé à l'ancienneté ou à l'expérience, influe-t-il sur les performances des maîtres ? Si l'on considère le groupe des maîtres jeunes (40 ans ou moins), on constate que, toutes choses égales par ailleurs, ils ont tendance à obtenir de moins bons résultats.

Cependant, les maîtres qui se disent bien intégrés à la communauté semblent aussi obtenir de meilleurs résultats, mais la relation n'est pas très significative (importance de $T = 0,0146$). Assez paradoxalement, ceux qui sont prêts à opter pour la carrière enseignante si le choix leur était à nouveau donné obtiennent de moins bons résultats. Cela veut dire que les maîtres insatisfaits de leur sort actuel peuvent néanmoins se montrer plus performants. Enfin, les maîtres provenant de l'Ecole normale d'instituteurs (ENI) semblent être meilleurs que ceux formés par l'Ecole normale primaire (ENP).

(iv) *L'influence des zones*

Les zones ont été introduites en dernier lieu dans l'analyse de régression, afin de voir s'il subsiste une influence résiduelle spécifique aux différentes zones. Il s'agit là, bien entendu, d'une variable assez ambiguë qui englobe tout un ensemble de facteurs liés aussi bien à la demande qu'à l'offre éducatives. Sur les six zones étudiées, deux émergent de manière notable. La première, avec un coefficient B assez élevé et négatif, est la zone rurale marginale de Labé, très isolée du reste du pays et qui, comme on l'a vu, présente des résultats scolaires particulièrement faibles. La deuxième, la zone forestière de Nzérékoré, apparaît au contraire avec un coefficient B positif. Comme on l'a déjà mentionné, les missions chrétiennes se sont installées très tôt dans cette zone et sa tradition en matière d'enseignement formel est déjà ancienne.

Avec l'ensemble des variables introduites dans l'analyse de régression, le coefficient R^2 atteint 0,313, c'est-à-dire que ces variables « expliquent » 31,3 pour cent de la variance des notes de français (14,6

pour cent pour les caractéristiques de l'élève et de son environnement familial, 9,1 pour cent pour les variables liées à l'enseignant et 7,6 pour cent pour la zone).

Le même modèle de régression a été appliqué à la note d'ensemble du test (français et arithmétique). Les résultats ne changent pas beaucoup, comme en témoigne le *Tableau 5*.

Tableau 5. Guinée : Influence relative de différentes variables de la régression sur la note d'ensemble

Variabes	B	β	R ²	Importance de T
<i>Caractéristiques de l'élève</i>				
Sexe	8,34	0,194	0,019	< 0,0001
Occasions de lire le français	17,33	0,208	0,073	< 0,0001
Deux redoublements ou plus	- 5,79	- 0,085	0,076	0,0070
<i>Environnement familial</i>				
Le père écrit le français	4,87	0,133	0,119	0,0002
La mère écrit le français	3,29	0,068	0,128	0,0538
<i>Enseignant</i>				
Recruté comme instituteur	5,36	0,150	0,162	0,0007
Agé de 40 ans ou moins	-9,30	- 0,224	0,182	< 0,0001
Intégré à la communauté	3,80	0,097	0,190	0,0046
Choisirait à nouveau l'enseignement	- 4,71	- 0,134	0,198	< 0,0001
Formé à l'ENI (École normale)	4,17	0,118	0,209	0,0163
<i>Zone</i>				
Rurale marginale	-12,27	- 0,269	0,270	< 0,0001

Il est cependant à noter que la valeur de R² est passée de 0,313 à 0,270 : le pourcentage de la variance « expliquée » s'est donc réduit. Cela était prévisible, dans la mesure où certaines des variables retenues sont en relation beaucoup plus directe avec l'apprentissage du français qu'avec celui de l'arithmétique. D'une façon générale, l'environnement familial influe davantage sur l'apprentissage de la langue que sur celui des matières spécialisées. La variable « La mère écrit le français » cesse d'être significative sur le plan statistique. De même, la zone forestière n'est plus retenue dans la régression. En d'autres termes, cette zone ne possède pas un avantage relatif comme c'était le cas pour le français, pour des raisons historiques et culturelles.

II. Le cas de l'État du Madhya Pradesh (Inde)

Dans l'État du Madhya Pradesh, une approche légèrement différente a été adoptée. À titre exploratoire, des analyses par régression séparées ont été effectuées pour chacune des zones, à l'exception de la zone de population indigène, parce que le nombre des élèves n'y était pas suffisamment élevé.

Ces régressions ont été effectuées avec l'ensemble de l'échantillon des élèves qui ont passé le test, c'est-à-dire ceux de quatrième et de cinquième année. Comme on l'a indiqué, les différents items des tests correspondent aux capacités minimales requises à la fin de la deuxième, de la troisième et de la quatrième années. Le niveau du test convient donc aux élèves de quatrième année, et *a fortiori* à ceux de cinquième année.

Les variables qui ont été introduites dans la régression peuvent être regroupées en trois grandes catégories, qui seront décrites ci-dessous.

La première concerne les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire leur année d'études, leur sexe et le fait qu'ils aient ou non redoublé.

La deuxième est en rapport avec l'environnement familial, et essentiellement avec :

- l'éducation de la mère (elle n'est jamais allée à l'école, elle a fréquenté l'enseignement primaire ou secondaire, elle a fait des études supérieures) ;
- l'éducation du père (avec les trois mêmes subdivisions) ;
- l'emploi du père (plutôt que celui de la mère, du fait de la proportion élevée de mères au foyer).

La troisième se rapporte au maître :

- son niveau d'éducation (admis à l'université, gradué, étudiant déjà diplômé) ;
- son intention de choisir de nouveau la carrière enseignante si l'occasion s'en présentait ;
- son style d'enseignement (préparation d'un plan mensuel, exercices réguliers à la maison) ;
- la nature de ses fonctions (il enseigne dans une classe à niveau multiple, il enseigne toutes les matières, il exerce en même temps la fonction de directeur d'école).

Dans les zones urbaines, on a également fait intervenir le statut de l'école afin de mesurer la variance entre les écoles publiques et privées.

Le *Tableau 6* indique les valeurs des principaux paramètres des équations de régression obtenues pour la note de hindi.

Tableau 6. Madhya Pradesh : Paramètres de la régression sur les notes de hindi obtenues dans quatre zones

Variables	Zone urbaine		Zone semi-urbaine		Zone rurale développée		Zone rurale marginale	
	<i>Indore</i>		<i>Gwalior</i>		<i>Rajnandgaon</i>		<i>Rewa</i>	
	B	R ²	B	R ²	B	R ²	B	R ²
<i>Elève</i>								
Cinquième année	5,40	0,031	12,20	0,111	10,70	0,026	9,40	0,057
Sexe mâle			*		8,20	0,091	5,80	0,061
Redoublement	- 8,40	0,100	- 7,00	0,196	- 6,40	0,115	- 6,90	0,089
<i>Environ. familial</i>								
Mère sans éducation	- 4,30	0,289	- 5,30	0,271	*		*	
Mère avec éducation prim. ou secondaire	*	0,326	*		4,50	0,128	9,10	0,128
Mère ayant fréquenté collège ou université	5,50		*		*		*	
Père ayant fréquenté collège ou université	*		4,30	0,296	*		13,40	0,140
Père agriculteur ou commerçant	*		- 6,50	0,325	*		*	
Père employé	*		- 3,30	0,339	*		*	
<i>Enseignant</i>								
Admis à l'université	*		*		6,80	0,167		
Licencié	3,90	0,326	*		*			
Dipl. du 3 ^e cycle univ.	*		4,30	0,345	*			
Ne choisirait pas la profess. enseignante	12,70	0,436	*		*			
Plan mensuel	*		4,10		*			
Exercice régulier à la maison	*		*	0,348	*			0,206
Enseigne toutes les matières	- 3,50	0,445	*		*	0,205		
Classe à niveau mult.	*		*		5,40	0,221		
Le directeur enseigne	*				-11,40			0,225
<i>École publique</i>	- 31,00	0,647	-12,50	0,401	*		*	
<i>Constante A</i>	62,20	64,7%	57,10	40,10%	33,00	22,10%	33,60	22,5%

* Non significatif au seuil de 0,05 ou modalités inexistantes.

Dans la mesure où l'échantillon comportait à la fois des élèves de quatrième et de cinquième années, la première variable introduite dans la régression a été l'année d'études. De fait, on peut noter qu'il existe une différence statistiquement significative entre les élèves de ces deux classes (à l'exception de la zone urbaine d'Indore, le coefficient B est de l'ordre de 10 pour une note qui varie de 0 à 100). La différence plus faible observée à Indore provient du fait que les notes y sont relativement élevées, même pour des élèves de quatrième année. Cela n'est pas surprenant, puisque le test correspond en fait au niveau de cette année d'études. Comme les notes des élèves de quatrième année sont déjà élevées, même si celles des élèves de cinquième année sont meilleures, la différence entre les deux classes n'est pas énorme.

(i) *Les caractéristiques personnelles de l'élève*

À la différence de ce que l'on a observé en Guinée, les garçons ne réussissent pas systématiquement mieux que les filles, sauf dans les zones rurales. Il est possible que, dans ces zones, les parents attachent une importance moindre à la réussite scolaire des filles.

Quelle que soit la zone considérée, les résultats sont moins bons pour les élèves qui ont redoublé une fois ou plus. La différence est négative et de l'ordre de six à huit points.

(ii) *L'environnement familial*

Les caractéristiques de l'environnement familial varient naturellement selon les zones. Il n'est donc pas étonnant que les variables qui influent sur les notes ne soient pas les mêmes dans les zones urbaines et rurales. Dans les zones urbaines, le fait que la mère ne soit pas allée à l'école a un effet négatif ; par contre, le fait qu'elle ait suivi l'enseignement supérieur exerce un effet positif. Dans les zones rurales, où le niveau d'éducation général est plus bas, il suffit que la mère ait fréquenté l'enseignement primaire ou secondaire pour que l'effet soit positif.

Une fois le niveau d'éducation de la mère pris en compte, le niveau d'éducation du père n'a un impact positif que si ce dernier a fréquenté un établissement d'enseignement supérieur.

Enfin, une fois que le niveau d'éducation de la mère et du père a été pris en compte, l'emploi du père a une influence limitée. C'est

seulement dans la zone semi-urbaine qu'on note un effet négatif dans le cas des pères qui sont agriculteurs ou commerçants et, dans une moindre mesure, dans celui des pères qui travaillent dans le secteur tertiaire.

(iii) *Les caractéristiques de l'enseignant*

Comme le corps enseignant est également différent d'une zone à l'autre, l'effet des différentes variables n'est pas le même. Le niveau d'enseignement général du maître exerce sans aucun doute une influence, mais, dans les zones urbaines, il ne se fait sentir que si le maître a achevé des études supérieures (diplôme ou hautes études universitaires). Dans les zones rurales, il commence à jouer dès le niveau de l'admission à l'université par rapport aux maîtres qui n'ont pas atteint ce niveau.

En ce qui concerne la motivation du maître et son style d'enseignement, le questionnaire ou l'entretien ne constituent pas toujours des instruments appropriés. Comme en Guinée, le fait qu'un maître déclare, dans la zone urbaine d'Indore, qu'il ne choisirait pas une nouvelle fois la même carrière ne signifie pas que ses performances soient moins bonnes : c'est en fait l'inverse qui se produit. Ce résultat peut être lié au système d'enseignement privé, dans lequel les maîtres sont plutôt mal rémunérés, mais mieux contrôlés, et obtiennent des résultats nettement meilleurs que ceux de l'enseignement public.

Le fait de préparer un plan mensuel constitue un facteur positif dans la zone rurale marginale. Il est vrai que dans cette zone, seulement 26,7 pour cent des maîtres préparent un plan mensuel d'enseignement. Dans les zones urbaines, et même dans la zone rurale développée, ce pourcentage est nettement plus élevé :

Zone urbaine	83,3 pour cent
Zone semi-urbaine	96,8 pour cent
Zone rurale développée	72,7 pour cent
Zone rurale marginale	27,3 pour cent

Un maître qui doit enseigner toutes les matières obtient des résultats un peu moins bons, mais seulement dans la zone urbaine d'Indore, ou précisément là où il existe des maîtres spécialisés pour le hindi et l'arithmétique, notamment dans l'enseignement privé.

Enfin, un maître qui doit exercer en même temps la fonction de directeur constitue un facteur défavorable dans la zone rurale développée, mais au contraire un facteur favorable dans la zone rurale marginale. Il

convient d'interpréter ce résultat avec une certaine prudence, car le nombre de maîtres de ce type concernés par l'analyse est peu élevé.

Dans les zones urbaines, de tous les facteurs qui peuvent influencer sur le niveau des notes, c'est le statut de l'école qui est de loin le plus important. Cette remarque est particulièrement vraie pour la zone urbaine, mais elle demeure pertinente pour la zone semi-urbaine. La proportion de variance liée au statut de l'école est énorme. Cela ne fait que confirmer ce qui a été observé précédemment à propos de l'analyse de la variation entre les écoles. Cela explique aussi pourquoi la proportion de la variance liée aux différents facteurs identifiés est nettement plus élevée dans les zones urbaines que dans les zones rurales (64,7 pour cent dans la zone urbaine, contre environ 22 pour cent dans les zones rurales développée et marginale).

Le même modèle de régression a été appliqué aux notes de mathématiques, et les résultats sont très similaires, comme l'indique le *Tableau 7*. Le seul point à souligner est que l'environnement familial a une influence légèrement moindre sur les notes d'arithmétique. Pour l'ensemble des facteurs, considérés globalement, le pourcentage de la variance « expliquée » est aussi un peu plus faible.

III. Le cas du Puebla (Mexique)

L'approche adoptée pour le Puebla est semblable à celle qui a été utilisée pour le Madhya Pradesh. Une analyse par régression a été faite pour chaque région sur l'échantillon d'élèves de sixième année. Le test de compétence en communication pour la sixième année a été choisi comme variable dépendante. Les variables (voir *Tableau 8*) considérées ont été choisies après analyse de la corrélation entre différents indicateurs et les résultats de l'apprentissage pour l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 7. Madhya Pradesh : Paramètres de la régression sur les notes d'arithmétique dans quatre zones

Variables	Zone urbaine		Zone semi-urbaine		Zone rurale développée		Zone rurale marginale	
	<i>Indore</i>		<i>Gwalior</i>		<i>Rajnandgaon</i>		<i>Rewa</i>	
	B	R ²	B	R ²	B	R ²	B	R ²
<i>Élève</i>								
Cinquième année	2,60	0,016	11,70	0,084	17,10	0,132	6,70	0,019
Sexe mâle	*		*	0,169	8,90	0,184	*	
Redoublement	- 7,60	0,076	- 8,70		- 8,70	0,226	- 6,20	0,029
<i>Environ. familial</i>								
Mère sans éducation	- 4,80	0,264	- 7,80	0,244	*		*	
Mère avec éducation prim. ou secondaire	*		*		*		8,40	0,054
Mère ayant fréquenté collège ou université	7,60	0,308	*		*		*	
Père ayant fréquenté collège ou université	*		*	0,296	*		15,50	0,096
Père agriculteur ou commerçant	*		- 7,10	0,276	*		*	
Père employé	*		- 4,00	0,289	*		*	
<i>Enseignant</i>								
Admis à l'université	*		*		4,80	0,233	*	
Licencié	6,20	0,309	*		*		*	
Dipl. du 3 ^e cycle univ.	*		8,50	0,304	*		*	
Ne choisirait pas la profess. enseignante	11,20	0,395	*		*		*	
Plan mensuel	*		*		*		18,80	0,212
Exercice régulier à la maison	*		*		*		*	
Enseigne toutes les matières	- 5,30	0,408	*		*		*	
Classe à niveau mult.	*		*		*		*	
Le directeur enseigne	*				-8,70	0,248	*	
<i>École publique</i>	-30,00	0,583	-14,80	0,372	*		*	
<i>Constante A</i>	54,20	58,30%	59,80	37,2%	21,90	24,8%	31,70	21,20%

* Non significatif au seuil de 0,05 ou modalités inexistantes.

Tableau 8. Puebla : Résultats de l'analyse par régression multiple par région

Variabes	Zone urbaine <i>Puebla</i>	Zone urbaine marginale <i>Libertad Tecola</i>	Zone rurale développ. <i>Zacatlán</i>	Zone rurale marginale <i>Ixtacamaxtitlán</i>	Zone de population indigène <i>Cuetzalán</i>
Conditions de logement	0,0135	0,0971	- 0,0537	- 0,0142	0,0609
Scolarité du père	0,0693	0,0344	0,1395+	- 0,1072	- 0,0681
Instruction élémentaire de la mère	0,1527+	0,1301	0,0629	- 0,1273	0,0206
Âge de l'élève	- 0,1765*	- 0,1508+	- 0,1083	- 0,0983	- 0,0076
Travaux effectués par les enfants	- 0,0548	- 0,0749	0,0035	0,0492	0,1064
Fréquence des bains	0,0336	- 0,0792	0,0079	0,0887	0,2152
Enseignants de sexe fém.	0,3073*	- 0,5148	0,0827	- 0,9205*	- 0,0883
Scolarité des maîtres	- 0,0482	- 0,1218	0,1075	- 0,8107*	1,418*
Stabilité professionnelle des maîtres	0,0803	0,1019	0,3218*	2,4598*	0,6296
Aucun désir de changer de profession	- 0,0462	0,9170*	0,3375+	0,2548	0,4464+
Attentes des maîtres pour les élèves	0,0148	0,0642	0,2953*	—	- 2,36*
Absentéisme des maîtres	0,1505	- 0,3532	0,1324	- 0,4725	- 0,536*
Disponibilité de livres en classe	- 0,0100	- 0,1578	- 0,0343	- 1,9157	- 0,803*
Le directeur n'enseigne pas	—	- 0,1503	0,4285*	0,9288*	- 1,34*
Opinion de la communauté sur le directeur	0,2449*	—	0,1124	—	0,752+
R5	0,2261	0,4348	0,3471	0,5524	0,3549
F	5,5284	7,8159	7,3105	4,7026	3,0171
Sign.	0,00001	0,00001	0,00001	0,0004	0,0027

+B signif. avec p supérieur à 0,05.

*B signif. avec p supérieur à 0,01.

Les variables choisies pour cette analyse représentent trois facteurs essentiels : l'environnement familial, l'élève et l'école. Parmi les caractéristiques de l'environnement familial figurent : les conditions de logement, la scolarité du père et l'instruction élémentaire de la mère. Les caractéristiques des enfants sont en rapport avec leur âge, le fait de savoir s'ils effectuent des travaux, et des indicateurs de santé (fréquence des bains). Six variables concernent le maître : sexe, scolarité, stabilité professionnelle, désir de changer de profession, attentes concernant les élèves et absentéisme. Une des variables reflète les ressources apportées au processus éducatif : le nombre de livres disponibles en classe. Enfin, deux variables concernent le directeur : d'une part, le fait de savoir s'il enseigne, et, d'autre part, l'opinion de la communauté à son sujet.

(i) *L'environnement familial*

L'indicateur « conditions de logement », considéré comme représentatif du statut socio-économique de la famille, n'a guère d'influence. Cela n'est pas vraiment surprenant, car l'analyse a été effectuée dans des zones où les conditions de logement diffèrent probablement peu d'une famille à l'autre. L'éducation des parents a un impact positif sensible sur les résultats aussi bien dans la zone urbaine moyenne (pour les mères) que dans la zone rurale développée (pour les pères). Dans la zone urbaine moyenne plus qu'ailleurs, la mère est en fait la personne qui est la plus impliquée dans l'aide apportée aux enfants pour leurs devoirs à la maison. Cette situation, qui désavantage nettement les enfants dont la mère est analphabète, peut expliquer les résultats obtenus.

(ii) *Les caractéristiques personnelles de l'élève*

Parmi les trois variables en relation avec les caractéristiques des élèves, une seule a un effet sensible : l'âge. Plus les élèves sont âgés, plus leurs notes sont basses. Cependant, l'âge n'a pas d'incidence notable dans les trois zones rurales, où les élèves sont en moyenne plus âgés et où les redoublements sont plus fréquents. Dans ces zones, le redoublement peut être une stratégie visant à compenser la médiocre qualité de l'éducation, plutôt que l'expression d'un acquis inférieur au niveau requis. Ni le fait que l'enfant travaille ni les facteurs liés à la santé (fréquence des bains) ne semblent avoir d'incidence notable sur les résultats scolaires.

(iii) Les caractéristiques de l'école

Les caractéristiques inhérentes à l'école, et notamment les maîtres, ont l'influence notable la plus régulièrement observée sur les résultats des tests. L'appartenance sexuelle des enseignants joue un rôle significatif dans trois zones, mais dans des sens opposés. Les enseignantes obtiennent de meilleurs résultats que leurs collègues masculins dans la zone urbaine, alors que la situation inverse se présente dans la zone urbaine marginale et dans la zone rurale marginale. La scolarité des maîtres a un effet significatif sur deux sites, mais une fois encore dans des sens opposés : dans la zone indigène, les maîtres les mieux éduqués obtiennent les meilleurs résultats ; dans la zone rurale marginale, les maîtres qui ont fait le plus d'études sont ceux qui obtiennent les résultats les plus médiocres. Ce dernier résultat quelque peu paradoxal peut s'expliquer par le fait que les enseignants les mieux éduqués peuvent se sentir mal à l'aise et insatisfaits dans un environnement où peu de gens sont éduqués et où les ressources nécessaires à la qualité de l'enseignement sont rares.

La stabilité professionnelle des maîtres contribue de manière sensible et positive à la qualité des résultats scolaires dans les zones rurales développée et marginale. Egalement notable est le désir des maîtres de changer de profession, qui a l'effet prévisible dans deux zones, la zone urbaine marginale et la zone rurale développée : ceux qui souhaitent rester dans l'enseignement sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Sur le site indigène, c'est la situation opposée qui prévaut. Ce même résultat a été observé en Guinée et sur le site urbain du Madhya Pradesh. Un tel phénomène n'est pas facile à expliquer. Peut-être l'ambition est-elle, dans la zone indigène, une caractéristique des maîtres les plus éduqués, et donc les plus compétents, alors que l'acceptation de la carrière actuelle pourrait être une expression d'indifférence. Cependant, il est évident que cela n'explique pas les résultats opposés obtenus sur les deux autres sites.

Il existe une différence marquée entre les attentes des maîtres concernant l'éducation future de leurs élèves sur deux sites : la zone rurale développée, où l'effet de cet indicateur est positif, et la zone indigène, où son incidence est négative. Aucune explication immédiate de ce résultat surprenant ne peut être proposée. Moins surprenante est la relation entre l'absentéisme des maîtres et les médiocres résultats des élèves, dont on constate qu'elle est significative sur le site indigène. Le fait que cette variable n'ait pas d'effet notable sur les autres sites est probablement dû au comportement uniforme des enseignants à cet égard.

Les trois variables restantes sont en rapport avec les ressources de l'école et avec son directeur. Le nombre de livres disponibles dans la classe, excepté les manuels scolaires, a seulement un effet sensible sur le site indigène, et cet effet est négatif. Le nombre relativement réduit des écoles concernées pourrait expliquer ce résultat insolite, à moins qu'il ne faille y voir la preuve que le nombre des livres n'a pas d'importance aussi longtemps que l'on ignore comment il seront utilisés par le maître. L'influence des caractéristiques en relation avec le chef d'établissement pose une fois encore des problèmes d'interprétation. Le fait qu'un directeur d'école n'enseigne pas mais exerce une responsabilité d'administration et de gestion à plein temps a une influence positive sensible dans la zone rurale développée et dans la zone marginale, mais un effet négatif sensible dans la zone indigène. Apparemment, les écoles plus petites de la zone indigène, qui ne peuvent pas avoir des directeurs à plein temps, fonctionnent donc mieux que les écoles plus importantes. Enfin, il existe une relation marquée entre la manière dont les experts de la communauté interrogés évaluent les chefs d'établissement et les résultats, aussi bien sur le site urbain moyen que sur le site indigène, mais cette relation, une fois encore, diffère selon le site. La communauté a une bonne opinion des directeurs des écoles urbaines qui réussissent, mais le phénomène inverse se produit sur le site indigène. Il semble que les membres de la communauté du site indigène aient une médiocre connaissance de leur école.

Le pourcentage de variance des résultats, conditionné par ces différents facteurs, est à son plus haut niveau dans la zone rurale marginale (55,2 pour cent), suivie par la zone urbaine marginale (43,5 pour cent), et il descend à 22,6 pour cent sur le site urbain moyen. Les sites urbain et rural marginaux sont ceux qui présentent les variations les plus importantes dans les résultats scolaires.

IV. Quelques conclusions générales

La conclusion essentielle que l'on peut tirer de ces analyses est que le même facteur n'a manifestement pas partout la même influence.

Le genre de l'élève joue un rôle important en Guinée. Les filles obtiennent régulièrement de moins bons résultats que les garçons. Ce désavantage des filles s'observe aussi dans l'État du Madhya Pradesh, mais uniquement dans les zones rurales. Il ne se manifeste pas au Puebla. Les raisons pour lesquelles, dans certaines situations, les parents attachent moins d'importance à l'éducation des filles sont bien

connues : celles-ci sont plus facilement mobilisées pour les travaux domestiques, l'éducation est considérée comme moins importante pour leur avenir, et les parents craignent que l'expérience de la fréquentation scolaire n'ait un effet négatif sur leur comportement. Quelle qu'en soit la raison, les aspirations des parents et les pressions exercées en faveur de la réussite scolaire varient largement selon le sexe des enfants dans certains pays et régions.

En Guinée comme au Madhya Pradesh, les redoublements répétés semblent avoir un effet négatif sur le niveau des notes, à une différence près : au Madhya Pradesh, ce facteur intervient dès le premier redoublement, alors qu'en Guinée cela ne se confirme qu'à partir du deuxième. Cela peut s'expliquer au moins par deux raisons. La première est qu'en Guinée, l'enseignement se fait en français, langue très rarement utilisée en famille. Une nouvelle difficulté est ainsi introduite quand l'enfant est scolarisé, et il peut arriver qu'une année supplémentaire se révèle nécessaire pour consolider les connaissances acquises et permettre une scolarité normale. La deuxième est qu'au Madhya Pradesh, la promotion est automatique pour les trois premières années de l'enseignement primaire. C'est donc seulement à partir de la quatrième année que l'élève peut redoubler. Au Puebla, le redoublement n'a pas été pris en compte dans l'analyse, mais l'âge l'a été. Plus l'enfant est âgé, plus faibles sont ses performances. Cette relation est seulement sensible dans les zones urbaines, et non dans les zones rurales. La raison invoquée pour la Guinée peut également jouer un rôle ici : dans les zones rurales, le redoublement peut être une manière de compenser la médiocre qualité de l'enseignement plutôt que l'expression d'un apprentissage insuffisant.

Au Puebla, on a constaté que deux autres caractéristiques personnelles des élèves (le fait qu'ils effectuent ou non des travaux et la fréquence des bains, indicateur de la santé) n'ont pas d'incidence notable sur les acquis scolaires.

En ce qui concerne l'environnement familial, il semble que l'instruction des parents ait, dans l'ensemble, davantage d'impact que leur situation socio-économique. En Guinée, l'existence d'un problème de langue spécifique fait que l'éducation des parents se traduit en maîtrise de la langue française. La faculté donnée au père et/ou à la mère d'écrire le français favorise réellement les résultats de l'élève, de même que la possibilité qui lui est donnée de lire régulièrement en français. On a constaté que les indicateurs socio-économiques n'ont en eux-mêmes aucune incidence. Il en va de même au Puebla. Au Madhya Pradesh, après avoir contrôlé le niveau

d'instruction des parents, on a observé que l'emploi du père a un impact limité. Son effet est négatif pour les agriculteurs et les commerçants, et un peu moins négatif pour ceux qui sont employés dans le secteur tertiaire.

Au Madhya Pradesh comme au Puebla, l'analyse par régression ayant été faite séparément pour chaque zone, l'effet de l'instruction des parents apparaît plus nuancé. Au Madhya Pradesh, le niveau d'éducation de la mère joue un rôle important. Dans les zones rurales, cet effet est sensible si la mère a fréquenté l'enseignement primaire ou secondaire. Dans la zone urbaine d'Indore, il n'intervient réellement que si la mère a fait des études supérieures. Une fois le niveau d'éducation de la mère contrôlé, le niveau d'éducation du père n'a qu'une influence limitée, sauf si ce dernier a lui-même fréquenté l'enseignement supérieur. Au Puebla, l'éducation des parents n'a d'effet sur les acquis des élèves que dans deux zones : la zone rurale développée, pour l'éducation du père, et la zone urbaine, pour celle de la mère.

Parmi les facteurs intrinsèques en relation avec l'école, ce sont les caractéristiques des maîtres qui ont le plus d'incidences sur les acquis des élèves. Mais une fois encore, ce qui a des incidences dans tel pays ou dans telle zone ne produit pas nécessairement les mêmes effets ailleurs.

C'est seulement au Puebla que le genre des enseignants semble jouer un rôle. Les résultats des enseignantes sont meilleurs dans la zone urbaine moyenne, mais ils sont plus mauvais dans la zone urbaine marginale et dans les zones rurales. Quant à la qualification des maîtres, elle semble jouer un rôle dans les trois pays considérés. En Guinée, par exemple, les maîtres recrutés comme instituteurs qualifiés obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ont été recrutés comme instituteurs adjoints ou comme moniteurs, même si ces derniers ont par la suite été promus instituteurs, soit par ancienneté, soit à la suite d'une période de recyclage. Les élèves des maîtres les plus qualifiés obtiennent généralement de meilleures notes. La seule exception à cette règle est relevée dans la zone rurale indigène du Puebla. Il est fort possible que les enseignants les mieux éduqués ressentent davantage d'insatisfaction dans ce type de zone reculée et sous-développée.

Assez paradoxalement, en Guinée, au Madhya Pradesh et sur le site indigène du Puebla, les maîtres qui déclarent qu'ils n'opteraient pas pour la même profession si le choix leur était donné ne réussissent pas moins bien que les autres ; en fait, c'est plutôt l'inverse qui se produit. L'insatisfaction n'est donc pas nécessairement un signe d'échec, et il existe des maîtres conformistes et médiocres qui sont résignés à leur sort.

Certaines autres variables en relation avec les maîtres et dont l'impact est positif, telles que l'expérience, la stabilité professionnelle, l'intégration dans la communauté et la préparation d'un plan de travail mensuel, n'ont pas été identifiées dans les trois études de cas.

Il est une caractéristique du chef d'établissement qui entre en jeu au Madhya Pradesh et au Puebla : doit-il, ou non, assumer des tâches d'enseignement? L'impact de cette variable diffère cependant des zones rurales les plus développées, où les écoles réalisent de meilleures performances quand le directeur n'enseigne pas, à la zone marginale ou à la zone de minorité, où c'est l'inverse qui se vérifie. Ce résultat demande à être interprété avec prudence, car le nombre des écoles concernées est limité.

Enfin, l'écart considérable qui existe entre les écoles privées et les écoles publiques dans l'État du Madhya Pradesh, en Inde, doit à nouveau être mentionné. De toutes les variables, c'est là, et de loin, la plus importante.

Bibliographie

- Ahmed, M. et al. 1991. *Basic education and national development. Lessons from China and India*. New York : UNICEF.
- Ahmed, M. et al. 1993. *Primary education for all : learning from the BRAC experience. A case study*. Washington D.C. : ABEL.
- Alvarez, B. ; Iriarte, N. 1991. *Family and learning. Readings from recent research*. Ottawa : CRDI.
- Anderson, L.W. 1991. *Accroître l'efficacité des enseignants*. Principes de la planification de l'éducation n° 39. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Avalos, B. (dir.). 1986. *Teaching children of the poor : an ethnographic study in Latin America*. Ottawa : CRDI.
- Bhatti, M.A. ; Kjalid, H. ; Shireen, S. ; Saeed, F. 1988. *Female teachers in Pakistan. Problems and remedies*. Islamabad : National Education Council.
- Blat Gimeno, J. 1984. *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre*. Etude comparée internationale. Paris : UNESCO.
- Bray, M. 1987. *Are small schools the answer ? Cost-effective strategies for rural school provision*. Londres : Secrétariat du Commonwealth.
- Braslavsky, C. ; Birgin, A. 1994. « Who is responsible for teaching in Argentina today ? » In *Bulletin of the major project of education in Latin America and the Caribbean*, vol. 34, p. 18-33.
- Bude, U. ; Chowdhri, S. 1990. *Improving primary school teaching : an evaluation of the field-based teacher development programme in the northern areas of Pakistan*. Bonn : DES (dok/597/c/a).
- Bude, U. (dir.). 1989. *The challenge of quality in primary education in Africa. From reform to crisis*. Bonn : DES/ZED.
- Caillods, F. (dir.). 1989. *Les perspectives de la planification de l'éducation*. Un atelier organisé par l'IPE à l'occasion de son XXV^e anniversaire. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.

- Caillods, F. ; Postlethwaite, T.N. 1989. *Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement*. In Caillods, F. (dir.).
- Cammish, N.K. 1993. « Sons and daughters : attitudes and issues affecting girls' education in developing countries ». In *Oxford studies in comparative education*, vol. 3 (2), p. 87-107.
- Carnoy, M. ; Torres, C. 1992. *Educational change and structural adjustment : a case study of Costa Rica*. Paris : UNESCO/BAO.
- CESO, 1985. *Report on a workshop on « Education with production » held in The Hague, Netherlands : 21-24 February 1985*. La Hague/CESO.
- Chapman, D.W. ; Mählick, L.O. (dir.). 1993. *From data to action : information systems in educational planning*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Chapman, D.W. 1994. *Reducing teacher absenteeism and attrition : causes, consequences and responses*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Cheng, K.M. 1991. *Planning of basic education in China : a case study of two counties in the province of Liaoning*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Chernichovsky, D. 1985. « Socio-economic and demographic aspects of school enrolment and attendance in rural Botswana ». In *Economic development and cultural change*, vol. 33, p. 319-332.
- Commonwealth, 1991. *Improving the quality of basic education : (1) The issues, and (2) A survey of Commonwealth experience*. Londres : Secrétariat du Commonwealth.
- Dadey, A. ; Harber, C. 1991. *Training and professional support for headship in Africa*. Teacher Management. Background Policy Paper. Londres : Secrétariat du Commonwealth.
- Davies, L. ; Gunawardena, Ch. 1992. *Women and men in educational management : an international inquiry*. Rapport de recherche de l'IPE n° 95. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Den Hartog Georgiades, W. ; Jones, H.L. 1989. *A review of research on headmaster and school principalship in developing countries*. PHREE Background Paper Series n° PHREE/89/11. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Diarra, I. 1991. *Le travail productif à l'école primaire : une analyse de l'expérience malienne*. Croissance et amélioration de la qualité de l'éducation de base n° 1. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.

- Dove, L.A. 1986. *Teachers and teacher education in developing countries. Issues on planning, management and training*. Londres : Croom Helm.
- Farrell, J. (dir.). 1993. *Teachers in developing countries. Improving effectiveness and managing costs*. Washington D.C. : Institut de développement économique.
- Farrés, P. ; Noriega, C. 1994. « Being a teacher : decision or destiny. Permanence conditions in the teaching profession ». In *Bulletin of the major project of education in Latin America and the Caribbean*, vol. 34, p. 42-50.
- Filp, J. 1993. *The 900 schools programme : improving the quality of primary schools in poverty areas of Chile*. Accroissement et amélioration de la qualité de l'éducation de base n° 9. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Fuller, B. 1986. *Raising school quality in developing countries. What investments boost learning ?* Discussion Papers 2. Washington D.C.: Banque mondiale.
- Fuller, B. ; Habte, A. (dir.). 1992. *Adjusting educational policies. Conserving resources while raising school quality*. Africa Technical Department Series n° 132. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Gadotti, M. 1991. *Uma so escola para todos. Caminhos da autonomia escolar*. Petropolis : Editor Vozes.
- Gatti, B.A. ; Esposito, Y.L. ; da Silva, R.N. 1994. « Characteristics of first grade teachers in Brazil : profile and expectations ». In *Bulletin of the major project of education in Latin America and the Caribbean*, vol. 34, p. 34-41.
- Govinda, R. ; Varghese, N.V. 1993. *Quality of primary schooling in India. A case study of Madhya Pradesh*. Paris : IPE/NIEPA.
- Govinda, R. 1995. *Status of primary education of the urban poor in India : an analytical review*. Rapport de recherche de l'IPE n°105. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Hallak, J. 1990. *Investir dans l'avenir : Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris : UNESCO/ Institut international de planification de l'éducation.
- Hallak, J. 1991. *L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* Contributions de l'IPE n° 3. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Haw, H. ; Stephens, D. 1990. *Questions of quality. Primary education and development*. Harlow : Longman Group.

- Holmes, C.T. 1989. « Grade level retention effects : a meta-analysis of research studies ». In Shepard, L.A. ; Smith, M.L. (dir.), *Flunking grades : research and policies on retention*. Londres : Falmer Press.
- Hopes, C. (dir.). 1988. *The school leader and school improvement : case studies from ten OECD countries*. Leuven : ACCO.
- Hopes, C. (dir.). 1992. *School inspectorates in the Member States of the European Community*. Francfort : Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Ilon, L. ; Moock, P. 1991. « School attributes, household characteristics and demand for schooling : a case study of rural Peru ». In *International review of education*, vol. 37 (4), p. 429-452.
- King, E.M. ; Hill, M.A. (dir.). *Women's education in developing countries. Barriers, benefits and policy*. Document n° PHREE/91/40. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Leithwood, K.A. 1989. *A review of research on the school principalship*. Document n° PHREE/89/07. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Levin, H.M. ; Lockheed, M.E. 1991. *Effective schools in developing countries*. Document n° PHREE/91/38. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Levinger, B. 1996. *Critical transitions : human capacity development across the lifespan*. Newton, New York : EDC/PNUD.
- Lillis, K.M. 1992. *Improving basic education : preconditions for successful inspection and supervision : implications for training*. Accroissement et amélioration de la qualité de l'éducation de base n° 7. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Little, A. 1995. *Multi-grade teaching : a review of research and practice*. Londres : ODA.
- Lockheed, M.E. ; Verspoor, A.M. 1991. *Improving primary education in developing countries*. New York : Oxford University Press.
- Lovell, C.H. ; Fatema, K. 1989. *The BRAC non-formal primary education programme in Bangladesh*. New York : Assignments Children, UNICEF.
- Lyons, R.F. ; Pritchard, M.W. 1976. *Primary school inspection : a supporting service for education*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Marjoribanks, K. 1994. « Families, schools and children's learning : a study of children's learning environments ». In *International journal of educational research*, vol. 21, p. 439-555.
- Ministère de l'Éducation du Zimbabwe. 1986. *An evaluation report of*

- primary school dropouts in Zimbabwe : 1976-1989*. Harare : Ministère de l'Éducation.
- Namo de Mello, G. ; Neubauer da Silva, R. 1993. *Competitive selection of school principals : a case study of an innovation in Brazil*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Nkinyangi, J.A. ; Van Der Vynckt, S. 1995. *Child health, nutrition and educational participation. A technical support services report for the Government of Kenya*. Paris : UNESCO.
- Organisation internationale du Travail. 1990. *Le personnel enseignant des pays en développement. Aperçu des conditions de service*. Genève : OIT.
- Organisation internationale du Travail. 1991. *Teachers: challenges of the 1990. (Second joint meeting on conditions of work of teachers)*. Genève. OIT.
- Organisation internationale du Travail. 1996. *Evolution récente dans le secteur de l'enseignement. Rapport soumis aux fins de discussion à la Réunion paritaire sur les conséquences de l'ajustement structurel pour le personnel de l'enseignement*. Genève : OIT.
- Patrinos, H.A. ; Psacharopoulos, G. 1995. « Educational performance and child labour in Paraguay ». In *International journal of educational development*, vol. 15 (1), p. 47-60.
- PNUD/UNESCO/UNICEF. 1990. *Meeting basic learning needs : a new vision for the 1990s*. Document de base/Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. New York : WCEFA/UNICEF.
- Psacharopoulos, G. ; Valenzuela, J. ; Arends, M. 1993. *Teachers' salaries in Latin America : A comparative analysis*. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Ravindranadham, Sri D. 1991. *A comparative study of the social status of secondary school teachers working in government schools*. New Delhi : NIEPA.
- Rondinelli, D.A. et al. 1990. *Planning education reforms in developing countries : the contingency approach*. Durban : Duke University Press.
- Ross, K.N. ; Postlethwaite, T.N. 1988. « Planning the quality of education : different information for different levels of decision-making ». In *Prospects*, vol. XVIII, n° 3.
- Rust, V.D. ; Dalin, P. 1990. *Teachers and teaching in the developing world*. Reference Books in International Education, vol. 8. New York : Ed. Garland Publishing.
- Schiefelbein, E. 1992. *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'Ecole nouvelle colombienne*.

- Principes de la planification de l'éducation n° 42. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Schiefelbein, E. ; Wolff, L. 1993. « Repetition and inadequate achievement in Latin America's primary schools : magnitudes, causes, relationships and strategies ». In *Bulletin of the major project of education in Latin America and the Caribbean*, vol. 30, p. 17-41.
- Schiefelbein, E. ; Braslavsky, C. ; Gatti, A. ; Farrés, P. 1994. « Characteristics of the teaching profession and the quality of education in Latin America ». In *Bulletin of the major project of education in Latin America and the Caribbean*, vol. 34, p. 3-17.
- Schmelkes, S. ; Noriega, C. ; Lavin, S. ; Martinez, F. 1996. *The quality of primary education. A case study of Puebla, Mexico*. Paris, Mexico : IPE/CEE.
- Schwille, J. *et al.* 1991. *Is grade repetition useful? New data and unanswered questions*. Research Report Series n° 7. Harvard : BRIDGES.
- Shaeffer, S. (dir.) 1992. *Collaborating for educational change : the role of teachers, parents and the community in school improvement*. Accroissement et amélioration de la qualité de l'éducation de base. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Stegö, N.E. *et al.* 1987. *The role of school leaders in school improvement*. Leuven : OCDE/ACCO.
- Thomas, C. ; Shaw, C. 1992. *Issues in the development of multigrade schools*. Technical Paper Series. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Tsang, M.C. ; Wheeler, C. 1991. « Local initiatives and their implications for a multi-level approach to school improvement in Thailand ». In Levin, H.M. ; Lockheed, M.E.
- UNESCO, 1991. *Rapport sur l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO.
- Varnava-Skoura, G. 1992. « Support de la famille dans l'éducation : quelques aspects de la réalité grecque ». In *International review of education*, vol. 38 (5), p. 535-541.
- Verspoor, A. 1989. *Pathways to change. Improving the quality of education in developing countries*. Discussion Papers n° 53. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Windham, D. 1992. *Towards an education for all indicators model*. New York : UNICEF.
- Zymelman, M. ; Destefano, J. 1993. *Primary school teachers' salaries in Sub-Saharan Africa*. In Farrell, J. (dir.), 1993.