

Факторы успеваемости в представлении участников образовательного процесса: средние школы в Республике Мали

DOI: 10.19181/inter.2020.12.4.7

Ссылка для цитирования:

Камара И., Траоре И. Факторы успеваемости в представлении участников образовательного процесса: средние школы в Республике Мали // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2020. Т. 12. № 4. С. 93–113. DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.4.7>

For citation:

Camara I., Traore I. (2020) Factors of Academic Performance in the Perception of Participants in Education: Secondary Schools in the Republic of Mali. *Interaction. Interview. Interpretation*. Vol. 12. No. 4. P. 93–113. DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.4.7>



Ишака Камара*, Ибрагим Траоре**¹

В этой статье мы представляем результаты анализа факторов успеваемости учеников средних школ в Республике Мали на примере государственной школы (Торокоробугу Б в городе Бамако) и общинной школы (Катьёрни Кадиоло в регионе Сикассо). Исследование призвано ответить на вопрос: каковы представления участников образовательного процесса о факторах, влияющих на успеваемость учеников? Для ответа на этот вопрос мы анализировали их высказывания о связи между внешними и внутренними характеристиками школы и уровнем успеваемости учеников. В результате мы детализировали роль отдельных объективных факторов (характеристики класса, школы и учителя) и субъективных характеристик ученика (его любви к школе и самооценки) в их воздействии на академическую успеваемость учеников.

В исследовании был использован метод полуструктурированного интервью. Выборка составила 444 человека, в том числе 112 учителей средней

* Камара Ишака — кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социологии и антропологии, Университет литературы и гуманитарных наук Бамако, camarai2000@yahoo.fr.

** Траоре Ибрагим — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, Университет литературы и гуманитарных наук Бамако, mussotra@yahoo.fr.

школы, 56 административных работников в сфере образования (директоров школ и советников по образованию) и 276 учеников.

Ключевые слова: академическая успеваемость; ученик; средняя школа; неполное среднее образование; эффекты школы; эффекты класса; эффекты ученика; индивидуальные способности

Введение: образовательная ситуация в Республике Мали

С момента обретения Республикой Мали независимости (22 сентября 1960 года) начался процесс масштабного реформирования системы образования. Требовалось в короткие сроки подготовить квалифицированные кадры для средней и высшей школы. Важную роль в этом процессе сыграла реформа 1962 года, которая стала началом формирования малийской школы при первой Республике. В ходе этой реформы были построены новые школы, подготовлены учителя, предоставлено необходимое оборудование. Вследствие государственного переворота, организованного военными 19 ноября 1968 года, многие демократические преобразования, происходившие в стране, были приостановлены. Отразилось это и на образовании: с 1969 года началось сокращение прав и социальных льгот, предоставляемых учителям (репрессии против синдикализма, несвоевременная выплата заработной платы, злоупотребления в отношении учителей, принудительное увольнение с работы и др.).

Однако в этот же период школа способствовала укреплению профессиональной подготовки учеников за счет их участия в трудовой деятельности, что было отражено в программе аграризации средней школы. Она реализовывалась с 1970 года как экспериментальная программа Педагогического института общего образования в Сикассо, а с 1975 года была введена во всех общеобразовательных школах.

Следующий этап реформирования системы школьного образования начался в 1994 году, в период Третьей Республики, когда в стране была запущена программа приватизации образования путём создания общинных школ. В 1996 году была подготовлена новая десятилетняя Программа развития образования для планового и стратегического изменения системы образования в Мали на период с 1998 по 2008 год. Эта реформа учебной программы, направленная на внедрение интегрированного подхода¹, основанного на компетенциях, была призвана решить проблему повышения качества начального и среднего образования. Низкое качество образования отражалось

¹ Интегрированным подходом, основанным на компетенциях, является методология построения учебных программ в соответствии с логикой компетенций, основанная на стратегическом и интегративном подходе к целям, задачам и средствам обучения с точки зрения результатов и процессов. Этот метод призван стать ответом на ряд опасений, высказанных должностными лицами системы образования, учителями, родителями, учениками и партнерами по развитию. Все они стремятся к тому, чтобы школа отныне была связана с реалиями жизни меняющегося общества и ученика, агента своего собственного обучения.



в неактуальной учебной программе, реализация которой не соответствовала ожиданиям общества и запросам на инновации в образовании. В 2008 году была принята система «бакалавр — магистр — кандидат наук» (БМК).

Эти реформы значительно улучшили доступ жителей Мали к образованию. В 2017–2018 учебном году общий коэффициент зачисления в первый цикл неполного среднего образования² в Мали в целом оценивается в 76,1%, а во второй цикл — в 54,6% (Enquête..., 2017: 30–34). На первый цикл обучения чаще зачислялись мальчики, чем девочки, но разрыв постепенно сокращался (Enquête..., 2017: 34). В то же время положительной динамике угрожает постоянно растущее число учеников, которые проводят более года в одном классе или отчисляются из школы до конца девятого класса (Tendances..., 1998). При этом процент отчислений в первом цикле обучения несколько ниже, чем во втором цикле: 34,3% против 49,5% (Enquête..., 2017: 36).

Экономической и политической столицей Мали является Бамако, численность населения которого составляет 2 156 690 жителей (Enquête..., 2017: 25). В городе находятся две академии обучения³: академия левого берега, состоящая из 8 инспекций по неполному среднему образованию⁴, и академия правого берега, включающая в себя в свою очередь 7 подобных инспекций, в том числе инспекцию Торокоробугу Б, которая была включена в данное исследование. Эти академии осуществляют национальную политику в области образования через инспекции по неполному среднему образованию, которые занимаются мониторингом школ в соответствующих округах (Banque, 2005: 31).

Регион Сикассо расположен на крайнем юге страны, его население составляет 2 625 919 человек (по данным на в 2009 г.). Регион состоит из 7 округов и 147 коммун (Recensement..., 2009). В его школьную инфраструктуру входят 8 инспекций по неполному среднему образованию, 3 педагогические академии, 39 дошкольных учреждений, 3 337 классные комнаты, 7 институтов подготовки учителей и 3 института профессиональной подготовки. Инспекция по неполному среднему образованию Кадидоло расположена

² Неполное среднее образование в Мали является компонентом подсистемы начального образования. Это уникальный девятилетний блок, включающий два начальных класса (первый и второй год), два класса способностей (третий и четвертый год), два класса консолидации (пятый и шестой год) и три класса ориентации (седьмой, восьмой и девятый годы). Первый цикл охватывает первые шесть классов и заканчивается получением сертификата о начальном образовании. Второй цикл включает следующие три класса и заканчивается получением сертификата о неполном среднем образовании. Третий цикл обучения в средней школе длится еще три года и завершается экзаменом, после которого учащийся получает диплом, дающий возможность поступать в высшие учебные заведения.

³ Академия обучения является инстанцией для реализации политики министерства на региональном уровне. Она координирует образовательную деятельность (на уровне начального и неполного среднего образования) и работает в тесном сотрудничестве с местными властями, в частности с Региональной ассамблеей.

⁴ Инспекция по неполному среднему образованию является надзорной структурой и локальным органом по реализации политики в области образования. Она способствует обновлению образовательных программ и методов и участвует в образовательной деятельности, непрерывном обучении, исследованиях, производстве учебных материалов и, в более общем смысле, оживлении школьной жизни. Наряду с качеством обучения, подготовкой учителей и повышением их квалификации инспекция также предоставляет местным властям техническую поддержку, в частности в отношении обеспечения доступа в школу и оплаты содержания учеников.

в регионе Сикассо. В ее состав входят 39 государственных школ, 5 частных школ и 69 общинных школ, в том числе общинная школа Катъёрни (Projet..., 2003: 39).

Несмотря на вышеупомянутые инновации в школах, одних изменений в системе образования недостаточно для значительного повышения успеваемости учеников. Качества неполного среднего образования все еще недостаточно для обеспечения выпускникам устойчивых навыков чтения. Наблюдаются слабые результаты на государственных экзаменах и сильные расхождения в уровне образования выпускников. Поэтому важно проводить исследования для того, чтобы лучше понимать объективные и субъективные факторы, влияющие на успеваемость в средней школе.

Представленная статья направлена на изучение факторов успеваемости учеников в вышеупомянутых школах с позиции различных участников образовательного процесса (учителей, администраторов, учеников). В первой части рассматриваются теория и методология исследования, кратко описываются подходы к изучению успеваемости и формирование выборки. Вторая часть посвящена качественному анализу интервью с работниками школ и учениками.

Теоретико-методологические основания исследования: две концепции академической успеваемости

В целом существует две концепции академической успеваемости, которые дополняют друг друга: детерминистская и индивидуалистическая.

Первый подход, сторонниками которого являются Пьер Бурдьё, Жан-Клод Пассерон (Bourdieu, Passeron, 1970: 196), Кристиан Бодело и Роше Эстабле (Baudelot, Establet, 1971), связывает академическую успеваемость с культурным багажом, который ученики накопили во время социализации в определенных социальных группах. Эта теория социального происхождения учеников показывает, что механизмы отбора, действующие в школах и применяемые в них методы обучения, ориентированы на учеников из обеспеченных семей. Следовательно, академическая успеваемость — это запланированный результат в зависимости от режима функционирования общества. Одна категория образовательных институтов предназначена для того, чтобы формировать лидеров бизнеса, другая — на тех, кто станет ремесленниками, сельскохозяйственными рабочими. В целом система образования приносит пользу преимущественно ученикам из материально благополучных семей благодаря их общекультурному наследию — изначально большему, чем у учеников из малообеспеченных семей.

Второй подход, сторонниками которого являются Рэймонд Будон (Boudon, 1973) и Мари Дюру-Белла (Duru-Bellat, 2003), основан скорее на переменных, связанных с будущим, социальными и школьными проектами, а также на рациональной способности отдельных учеников принимать решения. Между учениками существуют индивидуальные различия, независимо от их материального положения или географического происхождения,



независимо от того, находятся ли они в выгодном или неблагоприятном положении.

В целом первый подход подчеркивает связь между социальными ролями, ценностями и ожиданиями общества, а второй подразумевает идею индивидуального присвоения и трансформации школьной среды, в которой действует ученик.

Методические аспекты исследования

В данной работе под *академической успеваемостью* мы понимаем уровень школьных успехов, основанный на прогрессе ученика по трем измерениям: преподаваемые предметы, конструктивные отношения и поведение, и понимание мира.

Социально значимыми факторами успеваемости любого ученика являются:

- 1) способность достигать хороших результатов в обучении и сформировать определенный ресурс (Bourdieu, Passeron, 1970);
- 2) возможность посещать учебное заведение и пользоваться условиями обучения (Beck, Murphy, 1998);
- 3) обучение под руководством хорошо подготовленного, опытного учителя, который регулярно проводит занятия и выбирает подходящие методы обучения (Bressoux, 2006);
- 4) умение правильно оценивать свое положение в группе (как однородной, так и неоднородной), позитивно оценивать одноклассников (Kerckhoff, 1986);
- 5) способность проявлять инициативное поведение, стремление к лидерству и успеху (Pinto, 2014).

Можем ли мы изучать влияние этих факторов по отношению к ученикам из Бамако и Сикассо? Или мы собираемся открывать другие объективные и субъективные факторы?

Метод интервью, который применялся в исследовании, дает респондентам возможность свободно выражать свое мнение о факторах успеваемости в средней школе и позволяет узнать их личный опыт. Этот подход придает большее значение различным аспектам педагогических практик и подчеркивает важность убеждения, эмоции для объяснения факторов успеваемости, рассматривая их как различные существенные факторы. Максимально варьируя профили интервьюируемых (в зависимости от пола, статуса, места жительства, участия в образовательном процессе), мы действовали по принципу снежного кома и максимального насыщения информации.

Выборка составила 444 человека, в том числе 112 учителей средней школы, 56 администраторов (директоров школ и советников по образованию) и 276 учеников. Выбор этих категорий респондентов обусловлен их непосредственным участием в образовательном процессе. С представителями этих групп были проведены индивидуальные полуструктурированные интервью лицом к лицу, чтобы никакое миметическое поведение или психологическое давление не могли помешать сбору информации. Средняя продолжительность одного интервью составила один час.

Беседы касались существующей связи между характеристиками учебного заведения, класса, учителя и ученика и успеваемостью в средней школе. Перед началом интервью мы убедились в том, что страхи собеседника исчезали и между нами устанавливались доверительные отношения. Мы прерывали респондента только для того, чтобы затронуть новые темы или использовать методы переформулирования темы (перезапуск, контроль, углубление), создавая иллюзию диалога, но не вступая в диалог. Интервью с учениками и учителями проводились в школах, с директорами и советниками по образованию — дома или в офисах.

Исследование проходило в 2018 году в двух средних школах: в государственной школе Торокоробугу Б в городе Бамако и муниципальной школе Катъёрни Кадиолю в регионе Сикассо. Выбор этих двух населенных пунктов и школ оправдан тем фактом, что государственная городская школа финансируется государством, в то время как семьи и общины за свой счет обеспечивают деятельность муниципальной школы в сельской местности. Исследование проводилось с учениками второго цикла. Выбор второго цикла обусловлен тем, что он охватывает 7–9 классы и завершается получением диплома о неполном среднем образовании.

Оценка ключевых характеристик образовательного процесса с точки зрения успеваемости

Переполнение классов

То, что ученик приобретет в школе, в определенной степени зависит от особенностей организации процесса обучения (Barahinduka, 2010). Например, для государственной школы Торокоробугу Б характерно переполнение классов, разделенные классы и обучение в две смены, что отражает низкую способность приема в этой школе. В отличие от стандарта ЮНЕСКО, предусматривающего не более 15–20 учеников в классе (Rapport..., 2007: 129), классы этой школы чаще всего превышают допустимую норму: в одном классе здесь могут учиться 60 и больше учеников. Это переполнение частично объясняется временным закрытием многих школ в центре и на севере страны из-за постоянной угрозы безопасности учащихся. Эта угроза привела к тому, что политические власти Мали предоставили каждому ученику из этих регионов возможность перевода в городскую или пригородную школу по своему выбору, за исключением частных учреждений. Это вынужденное политическое решение призвано защитить ни в чем не повинных учеников и жертв кризиса безопасности. Вследствие этого классы, численность учеников в которых и так превышает допустимую норму, продолжают увеличиваться, что вынуждает администрацию школы разделить учеников на две группы: одна группа приходит утром, а другая начинает уроки после обеда, часто с одним и тем же учителем. Помимо сокращения времени обучения, эта практика удлиняет рабочее время учителя и способствует понижению качества преподавания. Администратор государственной школы Торокоробугу Б отмечает:



«В одном седьмом классе можно насчитать около 118 учеников, они туда приходят в 7 часов 30 минут утра вместо 8:00 часов для того, чтобы сэкономить время. Уделяют там 30 минут преподаванию гражданского и нравственного воспитания, 30 минут – физики и химии, 30 минут – также домашней экономике, 1 час – английского языка и естественных наук, 3 часа – французского языка и математики, 1 час 30 минут – истории и географии. Кроме того, учителя ограничивают контрольные работы до минимума, поскольку проверка домашнего задания займет все время подготовки к уроку» (администратор, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 39 лет).

Недостатки инфраструктуры школы

Государственные стандарты предусматривают не менее 6 часов преподавания французского языка, 2 часа преподавания английского языка и естественных наук, 5 часов преподавания математики, 3 часа преподавания истории и географии, 1 час преподавания химии, гражданского и морального образования и домашней экономики (Données..., 2010: 19). Но в действительности эти стандарты не всегда соблюдаются из-за работы учителей в две смены, что вынуждает их сокращать время преподавания так называемых «неосновных» предметов, несмотря на то, что эти предметы являются частью обязательной программы. Другой администратор в государственной школе Торокоробугу Б сообщает:

«Наши учителя сосредотачиваются на таких основных предметах, как математика, французский язык, история или география, то есть предметы с высоким коэффициентом» (администратор, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 52 года).

Как правило, «неосновные» предметы, такие как химия, гражданское и нравственное воспитание, домашняя экономика, преподаются случайным образом или в случае объявленного визита советников по образованию. Такая некачественная подготовка лишает ученика возможности посещать обязательные занятия. Кроме того, она вынуждает учителей сокращать количество контрольных работ, классной и внеклассной работы, что могло бы подготовить учеников к сдаче экзаменов в конце цикла:

«Да, у нас есть две группы учеников, которые чередуются: одна приходит утром, а вторая – после обеда. С таким количеством учеников, как у нас, учителя максимально ограничивают контрольные работы и домашние задания для того, чтобы лучше подготовить следующий урок» (администратор, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 39 лет).

Деление классов на две группы подчеркивает острый недостаток инфраструктуры и в общинной школе Катъёрни, условия которой не позволяют

принять всех учеников. Такое деление означает, что два учителя проводят два разных урока в одном помещении, чтобы обеспечить детям равные шансы на обучение. Например, в то время как одна из групп проводит урок декламации, другая занимается чтением. Тишина в одной группе не обязательно соответствует тишине в другой. Внимание всего класса может быть привлечено к учителю, но не обязательно к своему, детям приходится разрываться между голосами двух взрослых, некоторые ученики стремятся отвечать на вопросы другого класса. Таким образом, у учеников возникают трудности с концентрацией на своих заданиях.

Контроль за образовательным процессом

Не только особенности классов, но и особенности школы могут влиять на успеваемость. По словам Дени Мёрэ (Meuret, 2000), характеристики школы (посещение школы советником по образованию, наличие учебников, посещение учеником дошкольного учреждения) способствуют большей эффективности школы, чем ожидалось исходя из их особенностей (уровня образования, социального происхождения поступающих учеников). Согласно аналогичной логике, Ван Зантен (van Zanten, 2008) определяет характеристики школы как ее эффективность и способность поднять средний уровень своих учеников.

В средней школе Мали (в том числе в государственной школе Торокоробугу Б и в общинной школе Катъёрни) образовательный комитет, состоящий из учителей и должностных лиц из числа руководства, составляет окружение директора учреждения. Комитет включает в себя директора и его заместителя, а также советников по образованию, таких как советник по педагогической ориентации, советник-специалист, советник по спорту, советник по учебным программам, советник по общим вопросам и советник по вопросам дошкольного образования. Основная миссия этих советников состоит в том, чтобы помочь учителям стать эффективными преподавателями, а учащимся — более успешно учиться:

«Они делают все, что могут, для того чтобы оставаться внимательными к условиям обучения учеников, а также к условиям осуществления профессии учителя, директора и руководящего состава базовых школ» (администратор, общинная школа Катъёрни, Сикассо, 34 года).

Однако советники редко посещали те школы, которые были отобраны для проведения исследования:

«Успешным окончанием любого цикла обучения ученик во многом обязан персоналу, руководству, учителям, но особенно советникам по образованию. К сожалению, эти советники не всегда преданы и бескорыстно служат государству. Мы редко видим их здесь. Начинающим учителям и стажерам они не помогают, как следовало бы» (ученик 9 класса, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 16 лет).



Анализ посещений школ показывает, что советники по образованию не осуществляют должный контроль за учителями как в общинной школе Катъёрни, так и в государственной школе Торокоробугу Б. Причина этого заключается в том, что, во-первых, советников недостаточно для охвата всех школ, а во-вторых, многие советники — это бывшие учителя, которые не всегда имеют специальную подготовку в области повышения педагогической грамотности. Очень часто они назначаются на эту должность по критерию возраста, а не обязательно в соответствии со своими навыками. Из-за этой профессиональной неподготовленности советников многие директора школ предпочитают направлять некоторых из них к тем учителям, которые имеют некоторый опыт в маскировке недостатков школ. В то же время молодым преподавателям и стажерам не уделяется должного внимания.

Директора школ и учителя назначаются директором инспекции по неполному среднему образованию, соответственно все они находятся в одинаковой иерархической зависимости от директора данной инспекции. Эта система негативно влияет на тех директоров, которые не имеют большого авторитета у своих коллег. Администратор государственной школы Торокоробугу Б рассказал, как:

«Одна учительница в моей школе плохо готовится к урокам. Она показывает мне свою тетрадь по подготовке уроков только тогда, когда она этого хочет. Когда я упрекнул ее и пригрозил уволить ее, она ответила так: оставьте меня в покое, начальник, если не ваша школа, то меня возьмет другая» (администратор, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 44 года).

Отсутствие четкого статуса вынуждает многих директоров воспринимать свою директорскую функцию как дополнительную работу, что не дает какого-либо продвижения по служебной лестнице, а лишь является формой индексного бонуса. Это приводит к тому, что они могут ограничиваться административным контролем тетради учителя как свидетельством качества подготовки к уроку.

Такое положение дел характерно и для общинной школы Катъёрни. Помимо зависимости от локальной юрисдикции со стороны города (в лице мэра) в отношении зданий, оборудования и их использования, школа подчиняется также в вопросах обучения директору инспекции по неполному среднему образованию. Это двойное подчинение может быть важным фактором в анализе академической успеваемости в сельской местности.

Обеспеченность учебниками

Наряду с фактором контроля за школой со стороны советников по образованию важным фактором успеваемости учеников также является наличие учебников. К сожалению, в общинной школе Катъёрни учебников мало или их просто нет. В одном классе два, три или даже четыре ученика могут сообща пользоваться одним и тем же экземпляром. Отсутствие учебников приводит

к тому, что учитель адаптирует свою стратегию обучения к имеющимся условиям, в частности выбирает методы преподавания, связанные с работой с классной доской. Внеклассное использование учебников становится невозможным, что ставит под угрозу успеваемость ученика. По словам ученика девятого класса из общинной школы Катъёрни:

«Недостаток учебников является причиной снижения уровня образования в Мали. За все школьные годы, до девятого класса, я никогда не дочитывал одну книгу полностью. Все, что я читал, сводится к обзорам курсов, которые я написал собственноручно и которые часто полны ошибок. Учебники по естественным наукам, по истории или по географии и по химии предназначены только учителям. Если увидите ученика с учебником, это потому, что у него богатые родители. Или один из его родителей — учитель или член какой-нибудь администрации, и он подарил ему этот учебник» (ученик, общинная школа Катъёрни, Сикассо, 16 лет).

Похожую ситуацию описывает ученик седьмого класса из государственной школы Торокоробугу Б:

«Нас трое, даже четверо человек, которые используют учебник французского языка в классе. Даже некоторые учителя не имеют доступа ко всем учебникам. Я часто вижу, как они дают уроки с помощью своих старых тетрадей. В конце курса все учебники собираются и хранятся в кабинете директора. Чтобы читать и писать, нам этого достаточно, совершенство придет со временем» (ученик, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 14 лет).

Дошкольное образование учеников как уровень подготовки к школе

Анализ интервью показывает, что в общинной школе Катъёрни подавляющее большинство учеников не посещали дошкольные учреждения (ясли, детские сады) из-за высокой ежегодной стоимости расходов на пребывание в них (90 000 франков⁵ КФА равно 137,20 евро на ребёнка в год), в том числе расходы на обучение и трехразовое питание в столовой составляют 40 000 франков КФА., что равняется 60,98 евро для каждого ребёнка. Несмотря на всю значимость для развития ребёнка, ясли и детский сад остаются роскошью для малышей из малообеспеченных семей, где часто не хватает средств даже на трехразовое питание. Этот первичный уровень образования — привилегия для детей из семей бизнесменов и интеллектуалов, посещение дошкольных учреждений становится маркером социального положения. К счастью, такое, по сути, частное дошкольное образование пока не является

⁵ Франк африканского финансового сообщества: это название двух общих валют (франк финансового сообщества в Африке и франк от финансового сотрудничества в Центральной Африке), унаследованных от французской колонизации и используемых 14 африканскими странами, которые частично составляют зону франка. Денежная единица франк КФА (Африканского финансового сообщества) имеет фиксированный паритет по отношению к евро (1 евро равно 655957 франков АФС), гарантированный Францией.



обязательным, поэтому многие родители в Мали ждут достижения возраста зачисления в школу (7 лет), чтобы отправить детей в учебное заведение:

«Здесь редко можно увидеть, как родители отправляют своих детей в детский сад. Дети не ходят в школу, пока им не исполнится семь лет. В любом случае детский сад стоит дорого» (советница по образованию, общинная школа Катьёрни, Сикассо, 48 лет).

Личностные характеристики учителей

Наряду с предшествующим посещением дошкольного учреждения такой фактор, как личностные характеристики учителя (пол, место жительства, статус, уровень образования и непрерывность профессиональной подготовки), определяет успеваемость ученика. Согласно Мари Дюру-Белла (Duru-Bellat, 2001), ученики со сходными характеристиками прогрессируют в зависимости от качеств учителя, у которого они обучаются.

В нашей выборке спонтанно оказались преимущественно учителя мужского пола (94 мужчины против 18 женщин). Во многом это связано с социальной ситуацией и с социокультурными представлениями и задержкой в валоризации женского труда, что препятствует мобильности женщин в этой сфере. Согласно распространенному в Бамако и Сикассо мнению, учительницы больше озабочены социальной сферой, чем профессиональной деятельностью, они постоянно покидают рабочее место по причинам обручения, крещения, брака, дородовой консультации, отпуска по беременности и по родам или болезни детей. Следовательно, время, потраченное на эти социальные обязанности, имеет для них приоритет над временем, отведенным на обучение. Это трудно задокументировать, но мы предполагаем, что это может негативно сказываться на качестве преподавания.

Также может быть установлена зависимость успеваемости учеников от места жительства учителя. Городские учителя составили большую часть нашей выборки (75%), в то время как учителей из сельской местности было значительно меньше. Это связано с возможностями трудоустройства и профессиональной мобильности, предлагаемыми городом. Некоторые учителя занимаются побочными видами деятельности, дают частные уроки, доход от которых позволяет им покрывать ежедневные расходы в ожидании зарплаты. Предназначенные главным образом для учеников из богатых семей, эти частные уроки предполагают ежемесячные выплаты, которые варьируются от 5 000 франков КФА (7,62 евро) до 10 000 франков КФА (15,24 евро) за каждого ребёнка. Благодаря этим урокам некоторые учителя получают доход вдвое больше зарплаты, в связи с чем могут отказываться от своих обычных уроков, чтобы обеспечить такие внеурочные занятия:

«Родителям советуют перевести своих детей на частные уроки дома — от первого года начальной школы до двенадцатого класса почти по всем предметам, таким как французский язык, математика, физика, химия, биология, философия. Мне больно из-за того, что некоторые учителя

спешат с классной работой для того, чтобы пойти и провести эти уроки дома. Так поступает наш учитель по математике» (ученица, государственная школа Торокоробуго Б, Бамако, 16 лет).

Кроме того, только учителя — государственные служащие соглашаются работать в отдаленных районах. В то же время многие учителя, работающие в общинной школе Катьёрни, стремятся переехать в город, а не продолжать работать в сельских школах. Причины этого различны: низкая зарплата в размере около 35 000 франков КФА (53,36 евро) в месяц, несвоевременная выплата этой зарплаты, ее нерегулярная выплата и/или выплата не деньгами. Некоторые учителя (особенно в сельской местности) вынуждены заниматься подработкой, продавать сельскохозяйственную продукцию или мясо выращенных животных, чтобы обеспечить проживание.

«Если это действительно так, что зарплата — это право и средство к существованию, выплата которого должна производиться вовремя, почему наши учителя уже более тридцати месяцев сидят без оплаты?» (учитель 7 класса, общественная школа Катьёрни, Сикассо, 31 год).

Таким образом, если в городской школе много учителей, то в сельской школе обучающего персонала не хватает. Недостаток учителей может стать важным фактором при анализе успеваемости учеников.

Профессиональный статус учителей

Статус остается важным фактором для того, чтобы показать связь между характеристиками учителя и успеваемостью ученика. Учителя, принявшие участие в нашем исследовании, представлены тремя категориями. Первая — самая многочисленная (51 человек) — это учителя, принятые на постоянную должность государством и занимающие в соответствии с этой должностью определенную ступень в административной иерархии. Таким образом, эти учителя являются постоянными государственными служащими. Вторую категорию составляют учителя, работающие по контракту (34 человека), который они заключают с государственным работодателем: государственными школами, государственными администрациями и национальными общественными учреждениями. Третья категория — учителя, работающие по контракту, который они заключают с муниципалитетом⁶ (27 человек). Этот контракт, в принципе, является договором частного права. Такие учителя обычно нанимаются на работу местными властями и школами.

⁶ Муниципалитет является подчиненной властью: он расположен на более низком уровне, чем центральная власть и регионы. С географической точки зрения муниципалитет — это самый близкий к гражданину уровень власти. Это также автономная власть, которая действует ежедневно на всех граждан, проживающих на подчиненной ей территории: 1) или «как реле» для решений, принимаемых на других уровнях власти (регионы, центральное государство); 2) или как «автономный местный орган власти», гарант демократических прав и обязанностей жителей.



Учителя-контрактники не новое явление в системе образования Мали. С 1990-х годов контрактизация и территориализация педагогической профессии определялась мэрией⁷, советами округов⁸ и региональными ассамблеями⁹ в найме педагогических кадров для базового и неполного среднего образования. Тем не менее в последние годы изменились методы отбора работников-контрактников. В настоящее время этим занимается Национальная дирекция местного самоуправления, наем осуществляется по конкурсу, к которому допускаются только выпускники учебных заведений, таких как Институт подготовки учителей, что способствует профессионализации учителей.

Учителя-контрактники отличаются от учителей, занимающих государственные должности, тем, что их нанимают напрямую и они не сдают вступительный экзамен на государственную службу. Наем контрактников не приводит к их официальному оформлению, они не имеют никакой академической степени.

В отличие от учителей-контрактников по линии государства, их коллеги-контрактники по линии муниципалитета, могут быть перемещены на работу только в пределах этой местности. Кроме того, они не могут воспользоваться учебным отпуском. Это создает у большинства учителей-контрактников по линии муниципалитета ощущение, что их воспринимают как учителей второго сорта, из-за чего им не удается проявить себя и сделать преподавание профессией, а не хобби.

По нашему наблюдению, в седьмом и восьмом классах преобладают учителя-контрактники по линии государства, в то время как в девятом классе доминируют учителя находящиеся на государственной службе. Это подтверждают слова администратора государственной школы Торокоробугу Б:

«Обычно классы более низкого уровня отдаются учителям-контрактникам. В девятом классе мы более требовательны, потому что нас оценивают на этом уровне» (администратор, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 34 года).

Этот комментарий иллюстрирует позицию многих администраторов школ. Они считают, что их работа будет оцениваться по результатам вступительного экзамена в среднюю школу. Отсюда тенденция направлять более опытных учителей в девятый класс для того, чтобы получить лучшие оценки. Такая практика может показаться проблематичной, поскольку широко распространено мнение, что школьное будущее учеников формируется в классах более низкого уровня.

⁷ Мэрия: обозначает здание, где расположены офис мэра и муниципальные административные службы и где обычно заседает муниципальный совет.

⁸ Совет округа — орган местного самоуправления, состоящий из членов, избираемых муниципальными советниками на пятилетний срок. Совет округа определяет основные направления развития округа. Он обсуждает и принимает планы развития и контролирует их выполнение.

⁹ Региональная ассамблея обеспечивает выполнение задач Национальной ассамблеи в конкретном регионе. Это также место для обсуждений и дебатов, выводы которых доводятся до сведения Бюро и Пленарной ассамблеи региональными должностными лицами и генеральным секретарем парламента.

Профессиональная подготовка учителя

Кроме того, наблюдаются различия в подготовке учителей. Большинство в нашей выборке составили учителя, имеющие свидетельство о профессиональной квалификации (56 человек). За ними следуют учителя — обладатели диплома о среднем образовании (30 человек)¹⁰, учителя — обладатели свидетельства о техническом образовании (18 человек). Часть учителей (8 человек) имеют неполное среднее образование. Соответственно, они могут не обладать необходимой квалификацией. По этой причине некоторые из них проходили краткосрочное обучение (от двух недель до трех месяцев) в рамках стратегии альтернативного набора учителей. Учительница девятого класса в государственной школе Торокогобугу Б отмечает:

«Учителя по этой стратегии готовятся 13 академиями из 15 на территории страны, то есть без двух академий Бамако. Это академии Кайес, Кита, Кати, Куликоро, Сикассо, Кутиала, Сегу, Сан, Мопти, Дуэнца, Томбукту, Гао и Кидаль. В ходе приема контрактников на государственную службу и через местные сообщества было выявлено более 2000 фальшивых дипломов. Большинство фальсифицировали дипломы о среднем образовании, свидетельства о профессиональной квалификации или свидетельства о техническом образовании. Но никакого решения по этому поводу принято не было» (учительница 9 класса, государственная школа Торокогобугу Б, 38 лет).

В то же время национальные стандарты требуют того, чтобы преподаватели были выпускниками учебных заведений для специализированной подготовки педагогов. Обучение в институтах подготовки учителей бывает двух типов: с дипломом о получении фундаментального образования (4 года обучения после окончания 9 класса) и с дипломом о получении среднего образования (2 года обучения после окончания 12 класса). Столь короткое обучение может отрицательно сказаться на качестве преподавания и передачи знаний и навыков.

Успеваемость учеников в средней школе также связана с необходимостью непрерывной подготовки учителей. Большинство учителей из нашей выборки участвовали в непрерывной подготовке (78 человек), никогда не участвовали 34 информанта. Один учитель восьмого класса из школы Торокогобугу Б жалуется:

«Интеграция новых коммуникационных технологий, таких как компьютер, видеоконференции и другие, в систему образования требует обучения и переподготовки, что не всегда происходит во многих школах

¹⁰ Диплом о среднем образовании в Мали и ряде франкоязычных стран Африки (Буркина-Фасо, Нигер, Сенегал и т.д.) имеет двойную характеристику: он свидетельствует о получении среднего образования и открывает доступ к высшему образованию. Его получение связывают со сдачей государственного экзамена в выпускном классе.



Мали, подобных моей» (учитель 8 класса, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 49 лет).

Задачами данной подготовки являются помощь в реформировании системы образования и постоянная адаптация профессиональных навыков учителей к современным условиям обучения. Учителя, их инструкторы и многие администраторы средней школы, как государственной, так и общинной, понимают, что политика, лежащая в основе их работы, неясна. Это отсутствие ясности отражается в противоречии между задачами, содержанием и допустимыми методами подготовки, что также может сказываться при анализе успеваемости учеников.

Индивидуальные характеристики учеников и их отношение к школе

Помимо вышеперечисленных объективных факторов, при анализе успеваемости в средней школе важны эффекты индивидуальных характеристик учеников. Например, любовь к школе и чувство собственного достоинства увеличивают шансы ученика на успех. Столкнувшись с нечестным поведением, оскорблениями и физическим насилием, ученик может уйти из школы, что негативно влияет на его представление о самом себе. Таким образом, для успеваемости в учебе он должен сначала позитивно вписаться в учебный коллектив чувствовать одобрение, быть понятым, поддержанным и уважаемым.

К сожалению, как в государственной школе Торокоробугу Б, так и в общинной школе Катъёрни многие ученики обоих полов ненавидят школу по указанным причинам:

«Я мало посещаю уроки с тех пор, как один учитель побил и оскорбил меня в присутствии моих одноклассников. Когда я выхожу в школу утром, я прихожу во дворец безработных и сижу там. Потому что каждый раз, когда я вижу его, я думаю об этом, когда он дает нам еще один урок» (ученик, общинная школа Катъёрни, Сикассо, 15 лет).

Ученица девятого класса из государственной школы Торокоробугу Б сказала:

«В настоящее время я ненавижу учителей. Поскольку я отказалась от авансов от моего учителя французского языка, он занижает мои оценки. Даже у моих соседей, которым я даю свои черновики, оценки лучше, чем у меня. Кроме того, он уговорил других учителей причинить мне неприятности. Я попросила отца отправить меня в другую школу, но он не спешит это делать. Я уверена, что не буду продолжать учиться в этой школе, даже если меня выгонят из дома» (ученица, государственная школа Торокоробугу Б, Бамако, 16 лет).

Такие поведенческие отклонения отражают социальный и профессиональный статус отдельных учителей, уровень их подготовки и степень

готовности к профессии. Эти отклонения приводят к сложному отношению ученика к школе и учителям.

В целом все эти явления не оправдывает борьбы за успеваемость в школе. Успеваемость в школе является результатом действия объективных и субъективных факторов.

Обсуждение результатов

В исследовании выявлены точки зрения участников образовательного процесса на объективные и субъективные факторы успеваемости учеников в средних школах. К объективным факторам относятся характеристики учителей (их пол, место жительства, статус, уровень образования и непрерывность профессиональной подготовки), характеристики учебных учреждений (посещение школы советником по образованию, наличие учебников) и характеристики классов (переполнение классов, разделение класса на две группы, обучение в две смены). Субъективные факторы представлены характеристиками самих учеников (их любовь к школе и чувство собственного достоинства).

Хорошо управляемая школа — это школа, в которой весь персонал (директор и учителя) выполняет все свои обязанности и реализуются процедуры, необходимые для контроля и мониторинга этих обязанностей. С этой точки зрения может быть полезна работа советника по образованию, поскольку контроль над управлением педагогическими процессами и задачами, выполняемыми учителями (подготовка уроков и оценка учеников) и директорами (назначение учителей в классах, проверка присутствия учителей и их готовности к урокам, отслеживание успеваемости учеников и анализ причин их неуспеваемости), чаще всего не осуществляется. Требуется регулярное посещение школ для получения информации, позволяющей своевременно оценивать выполнение этих задач. В любом случае советник по образованию, регулярно посещающий директоров школ и учителей, с большей вероятностью, чем кто-либо другой, имеет шанс проконтролировать соблюдение установленных стандартов и сообщить в вышестоящие инстанции о трудностях в школе. Важность такого посещения школ частично подтверждает Бруно Сушо (Suchaut, 2002), согласно которому в учреждениях, где есть иерархический руководитель (в том числе советник по образованию), посещающий классы, выше успеваемость учеников. Подобные визиты побуждают директора и учителей уважать образовательные принципы, обеспечивающие качественную работу. Хотя следует признать, что метод назначения советников по образованию (по старшинству, а не по наличию необходимых навыков) и недостаточное их количество могут снизить эффективность их деятельности в большом школьном округе, таком как Торокоробугу Б.

Демографический взрыв и напряженная экономическая и политическая ситуация в стране приводят к переполнению классов. Нехватка мест представляет собой серьезную проблему для государственных и общинных школ,



в которых обучаются не менее 100 учеников в одном классе. Это вынуждает пересматривать методы преподавания и влияет на мотивацию учителей, которым в таких условиях становится сложно эффективно готовить и проводить уроки, оценивать учеников и проверять их работы. Это частично объясняет оценки, которые не отражают истинный уровень учеников.

Обучение в классах, разделенных на две части, помимо трудностей с концентрацией учеников и недостатка учебных материалов, сопровождается также проблемами с организацией учебного пространства и оборудованием классов посадочными местами. А необходимость организации обучения в две смены лишает детей возможности заниматься в школе внеклассной деятельностью (например, ходить в творческие кружки), ограничивая школьную жизнь уроками в классе. В результате во внеучебное время ученики предоставлены сами себе, что неблагоприятно сказывается на учебе. Подобные наблюдения отражены в некоторых документах x Конференции министров образования и правительств франкоязычных стран (Diagnostic..., 2010).

Однако Жан-Пьер Жарусс и Ален Мангя не разделяют это мнение и отказываются связывать успеваемость учеников с размерами классов (Jarousse, Mingat, 1989). Прежде всего, авторы подчеркивают необходимость поощрять независимое обучение. Ориентированное на ученика, такое независимое обучение учитывает как культурный контекст, так и образовательные задачи. Исследователи приходят к выводу, что обучение в две смены и обучение в разделенных классах позволяют максимально использовать преподавательский состав и имеющиеся ресурсы, чтобы значительно снизить затраты на обучение.

Мы полагаем, что характеристики учителей связаны с их уровнем академической и профессиональной подготовки. Результаты нашего исследования соотносятся с идеями Джошуа Дэвида Ангриста и Виктора Лави (Angrist, Lavy, 2001) и показывают, что учителя, прошедшие начальную и последующую подготовку в специализированных центрах или университетах, помогают ученикам достигать лучших результатов. Это связано с тем, что результативность учеников требует от учителя глубокой подготовки и способности нести ответственность как за обучение, так и за воспитание детей. Эта ответственность делает преподавание профессией, которой необходимо учиться. При отсутствии начальной и непрерывной подготовки учитель демонстрирует низкое качество преподавания, что ставит под угрозу достижение целей школы. Непрерывная профессиональная подготовка позволяет учителю постоянно совершенствовать свои способности передавать навыки, знания и опыт в течение всего срока преподавания.

Знания, полученные в ходе подготовки, необходимо постоянно поддерживать. Однако существует и противоположное мнение, согласно которому успеваемость ученика не зависит от непрерывной подготовки учителя (Eléments..., 2006; La formation..., 2006). В любом случае преподаватель, прошедший подготовку, как начальную, так и непрерывную, имеет некоторое преимущество, хотя содержание этой подготовки может иметь свои пределы.

Заключение

Настоящее исследование направлено на выявление связи между некоторыми объективными (характеристики школы, класса и учителя) факторами окружающей среды, субъективными факторами (личными характеристиками ученика) и успеваемостью в средней школе в представлениях самих участников образовательного процесса. Анализ, проведенный на данных по двум школам (государственной и муниципальной), помог выявить факторы, которые могут объяснить различия в успеваемости между школами.

Результаты исследования показывают, что учреждения с малыми возможностями для приема учеников сталкиваются с трудностями при попытке обеспечить непрерывность образования до конца девятого класса: переполнением классов и необходимостью обучения в две смены и/или с разделением пространства класса на два учебных процесса, не имеют достаточного количества аудиторий, посадочных мест для учеников и учебных материалов, не подвергаются достаточному контролю со стороны советников по образованию. Данная ситуация усугубляется временным закрытием многих школ в центре и на севере страны из-за небезопасной обстановки.

Исследование также позволило предположить, что существует связь между полом, местом проживания, статусом, уровнем подготовки учителя и успеваемостью ученика в средней школе. Например, было показано, что учителя мужского пола работают лучше, чем учителя женского пола, потому что учителя-женщины уделяют больше времени социальным мероприятиям (выполнению семейных обязанностей, посещению религиозных мероприятий), чем преподаванию. Учителя в муниципальных школах преподают лучше, чем учителя в городских и пригородных учреждениях, поскольку последние зачастую покидают свои обычные уроки для того, чтобы проводить платные частые уроки дома. В то же время многие учителя в муниципальных школах стремятся переехать в город, а не продолжать работать в сельских школах. Причинами этого являются низкий уровень заработной платы и ее несвоевременная или нерегулярная выплата. Кроме того, в государственных и муниципальных школах в девятые классы направляют более опытных учителей с целью достижения лучших результатов. Это связано с тем, что работа школьных администраторов, по их мнению, оценивается на основании сдачи вступительного экзамена в десятом классе.

Наконец, исследование выявило связь между личностными характеристиками ученика (его любовью к школе и самооценкой) и его успеваемостью в средней школе. Результаты показывают, что некоторые ученики в школах (как в государственной, так и в муниципальной) негативно относятся к школе из-за нечестного поведения, оскорблений и физического насилия со стороны отдельных учителей.



Литература

Angrist J. D., Lavy V. Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools // Journal of Labor Economics. 2001. Vol. 19. № 2. P. 343–369. DOI: <https://doi.org/10.1086/319564>

Banque M. Enquête sur le suivi des dépenses dans le secteur de l'éducation jusqu'à destination. Rapport final. 2005.

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

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

Beck L. G., Murphy J. Site-Based Management and School Success: Untangling the Variables // School Effectiveness and School Improvement. 1998. Vol. 9. № 4. P. 358–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/0924345980090402>

Boudon R. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, 1973.

Bourdieu P., Passeron J.-C. La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, 1970.

Bressoux P. Effet-classe, effet-maître // Bourgeois E., Chapelle G. Apprendre et faire apprendre. Paris: Presses universitaires de France, 2006.

Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité. Rapport PASEC Union des Comores. Dakar: CONFEMEN, 2010.

Données mondiales de l'éducation, Mali. 7è édit. UNESCO, 2010.

Duru-Bellat M. Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? // Revue suisse des Sciences de l'Education. 2001. Vol. 23. № 2. P. 321–337.

Duru-Bellat M. Les apprentissages des élèves dans leur contexte: Les effets de la composition de l'environnement scolaire // Carrefours de l'éducation. 2003. Vol. 2. № 16. P. 186–206. DOI: <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182>

Éléments de diagnostic du système éducatif malien: le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté. Rapport final. Bamako: Ministère de l'Education Nationale, 2006.

Enquête Modulaire et Permanente auprès des Ménages, Août 2017. Rapport d'Analyse Premier Passage. INSAT Mali, 2017.

Jarousse J.-P., Mingat A. Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire. Le cas du Togo. Dijon: IREDU, 1989.

Kerckhoff A. C. Effects of Ability Grouping in British Secondary School // American psychological review. 1986. Vol. 51. № 6. P. 842–858. DOI: <https://doi.org/10.2307/2095371>

La formation des enseignants contractuels en Guinée: Étude thématique du PASEC. Dakar: PASEC/CONFEMEN, 2006.

Meuret D. Établissements scolaires: ce qui fait la différence // L'Année sociologique. 2000. Vol. 50. № 2. P. 545–556.

Pinto V. À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots". Paris: Presses universitaires de France, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3917/puf.pinto.2014.01>

Projet PAP-EF de Coopération Française et du SISED de Dakar. Annuaire des Statistiques Scolaires de l'Enseignement fondamental, 2003.

Rapport suivi mondial de l'Éducation Pour Tous: Un Bon départ. UNESCO, 2007.

Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Bamako, 2009.

Suchaut B. La lecture au CP: diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs sociodémographiques et scolaires. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, 2002.

Tendances, Occasions perdues: quand l'école faillit à sa mission // L'importance des parents. Paris: UNESCO, 1998.

van Zanten A. Dictionnaire de l'éducation. Paris: PUF, 2008.

Дата поступления: 30.09.2020

Factors of Academic Performance in the Perception of Participants in Education: Secondary Schools in the Republic of Mali

DOI: 10.19181/inter.2020.12.4.7

Ichaka Camara, Ibrahima Traore

Camara Ichaka — Candidate of Sociology, Senior Lecturer, Department of Sociology and Anthropology, University of Letters and Human Sciences of Bamako, camarai2000@yahoo.fr.

Traore Ibrahima — Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer, Department of Educational Sciences, University of Letters and Human Sciences of Bamako, mussotra@yahoo.fr.

The aim of thy article is to share a part of the results of our research dealing with the analyzing of the factors of academic performance of pupils in two types of secondary school: public (Torokorobougou B, commune VI, Bamako) and communal (Katiorni of Kadiolo, Sikasso region). We have asked to ourselves the following questions: what are the factors of the academic performance of the pupils of this schools in the eyes of educational staff? In order to answer these questions we analyzed their attitudes towards the role of external and internal facts in academic pupil success. As a result we described the role of some objective (type of school, class and type of teacher) and subjective factors (pupil's attitude to school and self-esteem) in academic success. Interviews were used in the study. The sample consists of 444 people, including 112 secondary school teachers, 56 administrators (school directors and education advisors) and 276 pupils.

Keywords: academic success; performance; student; secondary school; incomplete secondary education; effect of the school; effect of the class room; effect of the teacher; individual abilities

References

- Angrist J. D., Lavy V. (2001) Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*. Vol. 19. No. 2. P. 343–369. DOI: <https://doi.org/10.1086/319564>
- Banque M. (2005) *Enquête sur le suivi des dépenses dans le secteur de l'éducation jusqu'à destination*. Rapport final.
- Barahinduka E. (2010) *Les déterminants de l'efficacité des enseignants. Le cas du test cantonal à la fin de la scolarité primaire au Burundi*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Dakar: Université Cheikh Anta Diop, 2010.
- Baudelot C., Establet R. (1971) *L'école capitaliste en France*, Maspéro.
- Beck L. G., Murphy J. (1998) Site-Based Management and School Success: Untangling the Variables. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 9. No. 4. P. 358–385. DOI: <https://doi.org/10.1080/0924345980090402>
- Boudon R. (1973) *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris.
- Bressoux P. (2006) Effet-classe, effet-maître. In: Bourgeois E., Chapelle G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité* (2010) Rapport PASEC Union des Comores. Dakar: CONFEMEN.
- Données mondiales de l'éducation, Mali* (2010) 7è édit. UNESCO.



Duru-Bellat M. (2001) Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*. Vol. 23. No. 2. P. 321–337.

Duru-Bellat M. (2003) Les apprentissages des élèves dans leur contexte: Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*. Vol. 2. No. 16. P. 186–206. DOI: <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182>

Éléments de diagnostic du système éducatif malien: le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté (2006) Rapport final. Bamako: Ministère de l'Éducation Nationale.

Enquête Modulaire et Permanente auprès des Ménages, Août 2017 (2017) Rapport d'Analyse Premier Passage. INSAT Mali.

Jarousse J.-P., Mingat A. (1989) *Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire. Le cas du Togo*. Dijon: IREDU.

Kerckhoff A. C. (1986) Effects of Ability Grouping in British Secondary School. *American psychological review*. Vol. 51. No. 6. P. 842–858. DOI: <https://doi.org/10.2307/2095371>

La formation des enseignants contractuels en Guinée: Étude thématique du PASEC (2006). Dakar: PASEC/CONFEMEN.

Meuret D. (2000) Etablissements scolaires: ce qui fait la différence. *L'Année sociologique*. Vol. 50. No. 2. P. 545–556.

Pinto V. (2014) *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petitsboulots"*. Paris: Presses universitaires de France. DOI: <https://doi.org/10.3917/puf.pinto.2014.01>

Projet PAP-EF de Coopération Française et du SISED de Dakar (2003) Annuaire des Statistiques Scolaires de l'Enseignement fondamental.

Rapport suivi mondial de l'Éducation Pour Tous: Un Bon départ (2007) UNESCO.

Recensement Général de la Population et de l'Habitat (2009) Bamako.

Suchaut B. (2002) *La lecture au CP: diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs sociodémographiques et scolaires*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Tendances, Occasions perdues: quand l'école faillit à sa mission (1998) In: *L'importance des parents*. Paris: UNESCO.

van Zanten A. (2008) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.

Received: 30.09.2020