

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGÉNIEURIE

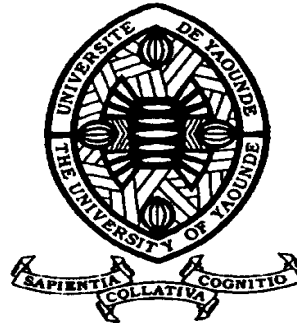
ÉDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE EN

SCIENCES HUMAINES, SOCIALES

ET ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POSTGRADUATE SCHOOL FOR

THE SOCIAL AND

EDUCATIONAL SCIENCES

**REPRESENTATIONS DE L'ECOLE PAR LES PARENTS ET
CHOIX DU TYPES D'ETABLISSEMENTS SCOLAIRE: Cas de
l'école publique de MBALLA II**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en Sciences de l'Education

Par : **BELLA Régine**

Licenciée en Droit

Sous la direction de

Dr ONAMBELE NGONO Lucine

Chargée de Cours

Université de Yaoundé 1

Année Académique : 2016



SOMMAIRE

DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES GRAPHIQUES.....	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE I. CADRE THÉORIQUE.....	6
CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	7
CHAPITRE II : DEFINITION DES CONCEPTS CLES ET REVUE DE LA LITTERATURE.....	19
CHAPITRE III : ANCRAGE THEORIQUE.....	48
DEUXIEME PARTIE. CADRE OPERATOIRE.....	64
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	65
CHAPITRE V. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	77
CHAPITRE VI. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	119
CONCLUSION GENERALE.....	131
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	134
ANNEXES.....	I
TABLE DES MATIERES.....	XI

A

Ma fille Ngah Anastasie Ma Passion.

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce travail a été facilitée par l'encadrement, la collaboration et les conseils d'un certain nombre de personnes que nous tenons particulièrement à remercier. Il s'agit notamment de :

- Mon Directeur de Mémoire, Docteur Lucine ONAMBELE NGONO qui n'a ménagé aucun effort pour diriger ce mémoire. Ses conseils constructifs et son support multiforme nous ont permis de travailler dans des conditions idoines. Elle est pour nous un exemple à suivre. Nous lui sommes reconnaissantes.
- Le corps enseignant du département de Psychologie de l'université de Yaoundé I, pour les efforts incessants qu'il déploie dans la formation et l'encadrement des étudiants et qui nous a apporté les supports professionnels nécessaires à l'accomplissement de notre programme d'étude.
- Les membres de ma famille, pour leur solidarité agissante qui me permet d'être à ce niveau d'étude ;
- A notre époux, Monsieur Simon Léonel YOMBO MPEGNA ainsi qu'à tous les enfants pour leur disponibilité, leurs soutiens moral et financier nécessaires à l'accomplissement de notre formation.
- A toute personne qui, de près ou de loin, a participé de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce travail et dont le nom ne s'y trouve pas ici.

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

A- SIGLES

TICE	:	Technologie de l'Information et de la Communication Educative
VD	:	Variable Dépendante
VI	:	Variable Indépendante
CE1	:	Cours Elémentaire Première année
CE2	:	Cours Elémentaire Deuxième année
CEO America	:	Children's Educational Opportunity Foundation of America
CM1	:	Cours Moyen Première année
CM2	:	Cours Moyen Deuxième année
CP	:	Cours préparatoire
DDL	:	Degré De Liberté
GH	:	General Hypothesis
HG	:	Hypothèse Générale
HR	:	Hypothèse de Recherche
MEC	:	Mise En Cause
OCDE	:	Organisation Coopérative de Développement de l'Enfant
OGEC	:	Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique
PISA	:	Program for International Student Assessment
RH	:	Research Hypothesis
SIL	:	Section d'Initiation au Langage
SPSS	:	Statistical Package for Social Sciences

B- ABBREVIATIONS

CAMTEL	:	Cameroon Telecommunication
CEP	:	Certificat d'Etudes Primaires
MINEBASE	:	Ministère de l'Education de Base

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01: Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs	62
Tableau 02 : Plan factoriel de nos hypothèses d'étude.....	68
Tableau 03: Présentation de l'échantillon d'étude selon l'école.....	71
Tableau 04. Répartition des sujets par genre.....	77
Tableau 05. Répartition des sujets par tranche d'âge.....	78
Tableau 06. Répartition des sujets selon leur situation matrimoniale	78
Tableau 07. Répartition des sujets selon la religion du chef de ménage	79
Tableau 08. Répartition des sujets selon leur niveau d'instruction	80
Tableau 09. Répartition des sujets selon leur diplôme le plus élevé	80
Tableau 10. Répartition des sujets selon leur opinion sur l'accessibilité à l'école de l'enfant	81
Tableau 11. Répartition des sujets selon leur opinion sur la situation de l'école de l'enfant.....	82
Tableau 12. Répartition des sujets selon leur opinion sur la nuisance sonore près de l'école	82
Tableau 13. Répartition des sujets selon leur opinion sur les éléments de l'environnement susceptibles d'influencer le choix de l'école	83
Tableau 14. Répartition des sujets selon leur opinion sur le nombre suffisant de table bancs dans les classes de l'école	84
Tableau 15. Répartition des sujets selon leur opinion sur le nombre suffisant de salles de classes dans l'école.....	85
Tableau 16. Répartition des sujets en fonction de leur connaissance de la qualité du matériel didactique de l'école	86
Tableau 17. Répartition des sujets selon leur opinion sur la qualité de la bibliothèque de l'école	86
Tableau 18. Répartition des sujets selon leur opinion sur leur connaissance sur la personne du fondateur/Directeur de l'école.....	87
Tableau 19. Répartition des sujets en fonction de leur connaissance sur la personne du fondateur/Directeur de l'école.....	88
Tableau 20. Répartition des sujets selon leur opinion sur la situation géographique de l'école	88
Tableau 21. Répartition des sujets selon leur opinion sur la situation de calme au sein de l'école	89
Tableau 22. Répartition des sujets selon leur opinion sur la qualité du personnel enseignant de l'école de leur choix.....	90

Tableau 23. Répartition des sujets selon en fonction de la qualité des relations avec le personnel enseignant de l'école	91
Tableau 24. Répartition des sujets en fonction de la nature des relations avec le personnel administratif	92
Tableau 25. Répartition des sujets en fonction de la nature des relations avec le personnel administratif de l'école	92
Tableau 26. Répartition des sujets en fonction des résultats par classe dans une école	93
Tableau 27. Répartition des sujets en fonction du taux d'échec dans une école	94
Tableau 28. Répartition des sujets selon leurs appréciations sur le taux de réussite aux examens officiels dans une école	95
Tableau 29. Répartition des sujets selon leurs croyances sur la réussite aux examens officiels dans une école	96
Tableau 30. Répartition des sujets selon leur appréciation sur le niveau général des élèves de l'école de leur choix	96
Tableau 31. Répartition des sujets selon leurs croyances sur la capacité de l'école à pouvoir facilement intégrer l'élève.....	97
Tableau 32. Répartition des sujets selon leurs croyances sur la capacité de l'école à donner une insertion professionnelle/sociale à l'élève.....	98
Tableau 33. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la connaissance de la morale appliquée à l'école.....	98
Tableau 34. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le respect du règlement intérieur à l'école.....	99
Tableau 35. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la possible arrivée en retard de l'enfant à l'école	100
Tableau 36. Répartition des sujets selon leurs opinions sur l'appartenance religieuse de l'école de leur choix	101
Tableau 37. Répartition des sujets selon leurs opinions sur laïcité de l'école de leur choix.....	101
Tableau 38. Répartition des sujets selon leurs opinions sur l'utilisation d la chicotte par l'enseignant de l'école de leur choix	102
Tableau 39. Répartition des sujets selon leurs opinions sur l'exigence du respect du règlement intérieur de l'école	103
Tableau 40. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le respect de la discipline comme vertu de l'école	103
Tableau 41. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le type philosophique déterminant dans le choix de l'école	104
Tableau 42. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le type philosophique déterminant dans le choix de l'école	105

Tableau 43. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école	106
Tableau 44. Répartition des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école	106
Tableau 45. Répartition des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école	107
Tableau 46. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la présence de toute la progéniture comme déterminant dans le choix de l'école	108
Tableau 47. Répartition des sujets selon leurs opinions sur les facilités de locomotion dans le choix de l'école	109
Tableau 48: Présentation du tableau de contingence pour HR_1	112
Tableau 49: Des résultats du test statistique.....	113
Tableau 50: Présentation du tableau de contingence pour HR_2.....	114
Tableau 51: Des résultats du test statistique.....	114
Tableau 52: Présentation du tableau de contingence pour HR_3	115
Tableau 53: Des résultats du test statistique.....	116
Tableau 54: Présentation du tableau de contingence pour HR_4.....	117
Tableau 55: Des résultats du test statistique.....	117

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 01. Distribution des sujets par tranche d'âge.....	78
Graphique 02. Distribution des sujets selon leur situation matrimoniale.....	79
Graphique 03. Distribution des sujets selon leur diplôme le plus élevé.....	81
Graphique 04. Distribution des sujets selon leur opinion sur les éléments de l'environnement susceptibles d'influencer le choix de l'école	83
Graphique 05. Distribution des sujets selon leur opinion sur le nombre suffisant de table bancs dans les classes de l'école.....	84
Graphique 06. Distribution des sujets selon leur opinion sur la qualité de la bibliothèque de l'école	87
Graphique 07. Distribution des sujets selon leur opinion sur la situation géographique de l'école	89
Graphique 08. Répartition des sujets en fonction du calme observé dans le quartier de localisation de l'école.....	90
Graphique 09. Distribution des sujets en fonction de la nature des relations avec le personnel administratif de l'école	93
Graphique 10. Distribution des sujets selon leurs appréciations sur le taux de réussite aux examens officiels dans une école.....	95
Graphique 11. Distribution des sujets selon leurs croyances sur la capacité de l'école à pouvoir facilement intégrer l'élève	97
Graphique 12. Distribution des sujets selon leurs opinions sur la possible arrivée en retard de l'enfant à l'école	100
Graphique 13. Distribution des sujets selon leurs opinions sur l'utilisation d la chicotte par l'enseignant de l'école de leur choix	102
Graphique 14. Distribution des sujets selon leurs opinions sur le respect de la discipline à l'école	103
Graphique 15. Distribution des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école	107
Graphique 16. Distribution des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école	108

RÉSUMÉ

Le présent mémoire porte sur les représentations de l'école par les parents et le choix du type d'établissement pour leurs enfants : une investigation dans le champ des sciences de l'éducation. Tout part d'un constat observé dans notre environnement. Partout dans le pays, le gouvernement s'efforce d'exaucer les vœux de la population en créant un véritable marché scolaire, n'hésitant pas, pour atteindre un tel objectif, à promouvoir la création d'une école privée dans les milieux où l'alternative n'existe pas encore ou n'est pas satisfaisante. Désormais plusieurs types d'institutions voient le jour: les publiques, les privées laïques et les privées confessionnelles. C'est ainsi que des écoles sensées offrir les mêmes services côtoient nos quartiers. Mais parallèlement, l'on observe un phénomène qu'on pourrait qualifier « d'exode scolaire » actuellement répandu dans nos milieux. Des parents qui continuent à choisir des écoles bien distantes pour leurs enfants; entraînant des dépenses importantes pour la famille et exposant des enfants à des risques divers. Or de façon empirique, la logique de proximité voudrait que les parents choisissent les structures scolaires les plus proches de leur domicile. Le phénomène est beaucoup plus criard lorsque, au moins 60% desdits parents font partir du personnel de nos structures en charge de l'éducation. Ces réactions des parents nous ont emmenée à s'intéresser sur la problématique du choix de l'école par les parents. Nous nous sommes posée la question de recherche suivante : qu'est ce qui pousse les parents à choisir des écoles bien distantes de leur domicile pour leurs enfants malgré le coût élevé et les multiples risques auxquels ils s'exposent ?

Nous pensons que ce choix est dû aux représentations qu'ont les parents des écoles. C'est-à-dire aux appréhensions souvent basées sur les scores aux examens officiels, les structures d'accueil, la discipline, la qualité du personnel... D'où l'opérationnalisation de l'hypothèse générale qui a donné lieu à quatre hypothèses de recherche qui sont :

HR1. Il existe un lien significatif entre les stéréotypes basés sur les structures que les parents ont de l'école et leur choix du type d'établissement scolaire.

HR2. Il existe un lien significatif entre les croyances que les parents ont du personnel de l'école et leur choix du type d'établissement scolaire.

HR3. Il existe un lien significatif entre les attitudes des parents par rapport aux résultats de l'école et leur choix du type d'établissement scolaire.

HR4. Il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur la discipline de l'école et leur choix du type d'établissement scolaire.

Pour éprouver ces hypothèses de recherche, nous avons conduit une étude dans les groupes scolaires de l'école publique primaire de Mballa II à Yaoundé, Département du Mfoundi. Le problème étant ici l'adéquation entre les structures scolaires existantes et les critères recherchés par les parents, ainsi, un questionnaire a été soumis à 258 sujets, tous parents d'élèves.

Les données collectées ont été analysées du point de vue quantitatif et interprétées du point de vue psychologique au regard des enseignements théoriques des approches des représentations sociales, notamment, l'approche explicative de la théorie du noyau central de Moliner, les approches du choix de l'école de Brighouse et de Tooley.

Nos quatre hypothèses de recherche ont été validées, ce qui nous a permis d'observer l'impact de multiples facteurs (psychologique et social) dans la problématique du choix de l'école par les parents. Cette détermination explique qu'il existe bel et bien un lien significatif entre les représentations de l'école par les parents et le choix de l'établissement scolaire pour leurs enfants.

ABSTRACT

This dissertation focuses on representations of the school by parents and their choice of the type of school for children. Across the world, governments are trying to fulfil the wishes of the population, creating a true educational market, not hesitating to achieve such an objective to promote the creation of a private school in environments where the alternative does not yet exist. This is the trend that is observed especially in Cameroon, where what the parents want is to send children to the school of their choice. Today more than ever, we are seeing a surge in neo-liberalist type that seeks to restore market forces in an area hitherto captive, and in which the state has often sought to impose a hegemonic model a unified management education. Now we want from this model that is challenged on all sides, precisely in the name of principles such as the mere possibility to choose. Also shows a class of citizens become more demanding because more educated, savvy consumers who react to what is offered to them. They ask questions, demanding and require alternative behaviours belonging generally to the world of consumption. It is in this case, interesting us to the issue of school choice by parents, we asked the following research question: there is a significant link between the representations of the school by parents and their choice of school type?

To answer this, we have made the general assumption that "there is a significant link between the representations of the school by parents and their choice of school for their child."

The operationalization of this general hypothesis has resulted in four research hypotheses those are:

HR1. There is a significant link between stereotypes that parents have of the school and the choice of type of school property they are.

HR2. There is a significant link between the beliefs that parents of the school and the choice of type of academic institution they are.

HR3. There is a significant relationship between parental attitudes vis-à-vis the school and the choice of type of academic institution they are.

HR4. There is a significant link between prejudice parents about the school and the choice of the type of educational institution they are.

To test the research hypotheses, we conducted a study in school groups of public primary school Mballa II in Yaoundé, Department of Mfoundi. Thus, 258 subjects all parents were interviewed. A questionnaire was submitted to them.

The collected data were analyzed from the quantitative point of view and interpreted from a psychological point of view with regard to theoretical teaching approaches of social representations, particularly, the once of Moliner, and approaches to school choice by Harry Brighouse and by Tooley. The validation of our four research hypotheses allowed us to observe an impact of multiple factors (psychological and social) in the issue of school choice by parents. This determination explains that there is indeed a significant relationship between the representations of the school by parents and their choice of school for their child.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les relations entre l'école et les familles suscitent en général, l'intérêt de plusieurs groupes d'acteurs impliqués dans l'éducation des enfants, dont les parents, les enseignants et les responsables politiques, comme en témoigne le rapport de l'OCDE (1997). Elles font aussi l'objet de nombreuses recherches tant sur le plan international que national et régional (Bouchard, 1998 ; Epstein, 1996; Pourtois et Desmet, 1997). L'étude, à la fois des écrits et des pratiques de terrain, met en évidence un mouvement important vers l'implication des parents. La volonté politique prédominante s'inscrit dans une perspective du développement de la collaboration voire du partenariat entre l'école et les familles. A titre d'illustration, les amendements apportés à la loi d'orientation scolaire par le gouvernement camerounais en décembre 1998, consacrent les parents comme partenaires de la gestion de l'école par le biais de leur participation au conseil d'établissement.

Dans la même perspective, la multiplication des structures scolaires et la diversité des types d'établissements d'enseignement (enseignement public, enseignement privé confessionnel, enseignement privé laïc) sont nées de la nécessité du rapprochement du domicile des élèves de leur lieu de scolarisation. De même qu'un long processus qui s'achève avec la volonté des pouvoirs publics de voir le taux de scolarisation à la hausse voit le jour. A partir des années 2000, s'ajoute l'ambition du président Paul Biya d'amener au moins 90% d'une classe d'âge au niveau du primaire et au moins 75% à celui du secondaire, amène la gratuité de l'école primaire publique marquée par une ouverture croissante des écoles primaires publiques, des collèges et des lycées sous leurs différentes formes dans le but de multiplier les chances aux enfants. En principe, les élèves ne devraient plus aller loin de leur domicile pour l'école, chacun devant fréquenter l'école la plus proche, l'école de son quartier. Les structures sensées offrir les mêmes services. Mais illusion, tel n'est pas le cas car nous trouvons encore plus de 60% des parents qui continuent à choisir des établissements scolaires bien distants pour leurs enfants malgré le coût élevé et les risques divers. D'où notre question de recherche: qu'est ce qui pousse encore les parents à choisir les écoles éloignées pour leurs enfants ?

En somme, l'école, forte de ses missions et de ses enjeux (former, éduquer et permettre l'insertion socio- professionnelle), devient un lieu important où se décide l'avenir des jeunes. Cette évolution concerne désormais aussi les filles, celles-ci s'insérant dans une évolution de la société de plus en plus « tertiarisée » et où le travail féminin tend à se généraliser.

En effet, depuis les « appels à réorientations » pour une éducation de base pour tous issus de la conférence de Jomtien, en Thaïlande, en 1990, des aménagements et des réformes ont été mis en œuvre au sein du système éducatif camerounais. Les efforts ont vu le jour tant sur le plan du développement quantitatif que qualitatif à travers l'objectif de l'accroissement du taux de scolarisation et l'amélioration de l'efficacité du système éducatif. La réalité qui en découle montre que le changement est fondamental. Apparaît alors la nécessité de l'organisation d'un système d'enseignement privé avec la délégation de la mission d'éducation par les pouvoirs publics à ces types d'établissements. Ces ordres d'enseignement s'engagent, par contrat, à respecter les règles du service public en matière d'enseignement mais conservent un droit à l'expression de leur identité à travers le respect du « caractère propre ». Cette délégation se justifie par le flux croissant de la demande en éducation. Le contrat d'association avec l'État est alors signé au vu d'un besoin scolaire ressenti qui fonde le droit des familles à choisir leur école et en faire d'eux des partenaires quasi fondateurs.

Au-delà de Jomtien, les effets de la mondialisation auxquels s'ajoutent les réalités scolaires du Cameroun réclamaient aussi des initiatives, voire des stratégies adéquates ; il fallait trouver d'autres orientations, d'autres créneaux. C'est ainsi qu'on a adopté ou développé le système du double flux et du multigrade, la pédagogie des groupes et l'enseignement bilingue français-anglais associé très récemment aux enseignements des T.I.C.E (technologies de l'information et de la communication éducative) et des langues nationales.

Parallèlement à ces innovations, plusieurs autres interventions ont été déployées notamment celles observables du côté des populations, au nom d'un partenariat de l'Etat avec la société civile.

Dans les tendances actuelles, on souhaite une adhésion plus forte des communautés à la scolarisation. Leur participation devrait être dorénavant plus intense et se diversifier en portant sur le financement (main-d'œuvre, équipement des élèves et des écoles...) et sur le fonctionnement de l'école (sa vie quotidienne) ou sur l'éducation (appui à l'encadrement des enseignants, la documentation et le suivi de la scolarité des élèves).

En fait, théoriquement ou sur le terrain, la politique éducative s'appuie sur les communautés dont on espère bien que la participation soit à la hauteur des attentes.

Cependant, il semble que ce choix s'effectue à l'avance et que tout devienne désormais une question de mise en œuvre, (MEBA, 1999a). Dans ce contexte, se pose la question des préalables nécessaires à la réussite d'une telle politique?

Au regard de la situation, on note que ces réactions sont fonction des ressources des parents, de leur niveau d'instruction et de la manière dont ils appréhendent l'école. Sur ce dernier point, sans contexte, les rapports des communautés à l'école sont importants et diversifiés. C'est un domaine qui reste à explorer car les connaissances demeurent insuffisantes. En outre, à l'instar des autres phénomènes sociaux, l'objet est de nature dynamique: il s'agit de prendre en compte et d'analyser la demande d'éducation en Afrique en général et au Cameroun en particulier. En fait et jusque-là, l'école oriente les élèves selon des flux où l'offre limitée, répond sans difficulté à une demande sociale en expansion et assure aux élèves des promotions et des diplômes, ces derniers valant garantie d'emploi. Toutefois, ces flux restaient sélectifs et gérés par une « méritocratie » car la « stratification » y régnait déjà. Une révolution dans ce secteur s'imposait et le constat qui en découle montre que, avec l'explosion scolaire actuelle, le changement est profond.

Les préliminaires de la connaissance des représentations de l'école par les parents ou les communautés sont primordiaux à cette approche : partir des représentations de l'école permet en effet de mettre en lumière certains aspects de la demande d'éducation. Ce contexte nous conduira ipso facto, à étudier l'évolution de la perception de l'école par les parents.

En principe, le parent devrait inscrire son enfant à l'école la plus proche de son domicile ; mais tel n'est toujours pas le cas : Certains parents, ne voulant pas quitter le quartier, développent des formes de comportement d'appropriation de l'espace scolaire, d'autres par contre, continuent à choisir des établissements bien distants de leur domicile, entraînant d'énormes dépenses aux familles et exposant les enfants à des risques divers.

Partant donc de ce constat et pour en savoir plus sur ledit phénomène, nous avons choisi le présent thème en se posant la question suivante: qu'est-ce qui expliquerait qu'un parent décide d'inscrire son enfant à l'école « x » plutôt qu'à l'école « y » plus proche de son domicile ?

Ceci nous amène à se demander si les représentations, les clichés de l'école par les parents influencent leur choix? Autrement dit, pourquoi les parents laissent-ils les écoles proches pour choisir les plus éloignées pour leurs enfants?

A cet effet, il se dégage une hypothèse générale selon laquelle les représentations de l'école par les parents ont une influence significative sur leur choix.

Pour essayer de cerner ce problème, nous allons mener des investigations auprès de 258 parents d'élèves des quatre groupes de l'école publique de Mballa II à Yaoundé pour leurs critères de choix d'établissement.

Nos résultats seront vérifiés à l'aide du Khi-carré ; Nous allons organiser notre travail autour de deux grandes parties :

La première partie ou cadre théorique comprend trois chapitres respectivement intitulés :

- problématique de l'étude ;
- définition des concepts clés, revue de la littérature ;
- ancrage théorique.

La deuxième partie dénommée cadre opératoire comprend trois chapitres :

- méthodologie de l'étude;
- présentation et analyse des données;
- interprétation et discussion des résultats.

A la fin, certaines suggestions et perspectives seront données et le tout clôturé par une conclusion générale.

Notre intention dans ce travail de recherche est essentiellement de ressortir les raisons des parents qui laissent les écoles proches de leur domicile pour choisir les plus éloignées. Notre souhait serait de relever les critères de cette école idéale recherchée par les parents afin d'améliorer le rendement du système éducatif en général et au Cameroun en particulier. Car en ressortant les critères de cette école « El Dorado », cette école exemplaire tant recherchée par les parents ; nous pensons interpeler les décideurs politiques dans leurs prises de décisions d'une part et les promoteurs d'établissements scolaires dans leur conception et administration scolaires d'autre part. Ceci tendrait indubitablement vers une adéquate demande d'éducation.

PREMIÈRE PARTIE I. CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

En général, nous entendons par problématique de l'étude un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. Elle reste la composante essentielle dans un travail de recherche. Dans ce chapitre, nous allons formuler et poser le problème que tentera de solutionner notre intérêt, sa délimitation et les concepts centraux qui la sous-tendent.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le souci majeur de tout parent responsable reste l'assurance de la garantie d'un avenir meilleur à sa progéniture. Il aimerait voir son enfant se réaliser sur les plans social et professionnel. Il aimerait entendre par exemple que son enfant est devenu professeur d'université. Or dans le contexte socio-professionnel actuel De notre pays marqué par d'énormes difficultés d'insertion professionnelle, tout géniteur consciencieux du devenir de son enfant se représente l'idéale de structure devant lui faire réaliser le rêve de sa vie sur son enfant. Il cherchera cette école-là qui permettra facilement à son enfant l'obtention des diplômes et une insertion professionnelle. Ainsi, il sera regardant sur les clichés que présentent les différentes structures scolaires disponibles. Il veillera sur un certains nombres d'éléments susceptibles d'appréhender sa décision. D'où la justification de notre thème pour recenser lesdits éléments, ressortir les critères d'une bonne école pour les parents. Ceci attirera ipso facto l'attention des décideurs politiques et des promoteurs des établissements scolaires. Et l'on aboutira indubitablement à une amélioration des performances scolaires selon les attentes de l'heure.

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

Formuler le problème revient à définir de façon claire et précise le problème de recherche, à l'expliquer à partir des constats faits sur le phénomène à étudier, en relevant ses caractéristiques et ses manifestations sur le terrain.

Relativement à notre sujet, nous notons que le système scolaire camerounais, comme ceux de nombreux pays à travers le monde, a connu des mutations profondes caractérisées par le passage de politiques centrées sur la démocratisation de l'enseignement et

l'homogénéisation de l'offre scolaire à des politiques privilégiant directement ou indirectement les mécanismes de marché et l'hétérogénéité de ladite offre.

Cette évolution résulte de l'interaction entre les décisions prises par les responsables politiques et administratifs et les pratiques des usagers de l'école, notamment des parents. D'une part, les difficultés associées à la gestion de la population scolaire en expansion et la mise en cause globale de l'efficacité des établissements d'enseignement ont conduit les décideurs à adopter des politiques adaptées ou des dispositifs officiels comme en France qui favorisent le libre choix des parents et la concurrence entre établissements et d'autre part, on observe une évolution des représentations et des pratiques des parents vis-à-vis de la scolarisation.

En effet, si les parents dits « riches » ont initialement profité des réformes scolaires volontaristes des années 1960 et 1970 pour consolider et améliorer leur position, au fil des années, ces derniers ont adopté une position plus défensive. L'affaiblissement de la sélection académique, les transformations des programmes d'enseignement pour inclure des éléments de la culture populaire et l'allocation prioritaire de ressources financières (subventions) aux écoles privées, ont été progressivement perçus comme des menaces sérieuses à leurs projets de mobilité sociale par l'école.

On assiste alors, à partir des années 1975 au Cameroun, à l'émergence de stratégies de «clôture» par rapport à la scolarisation. Ces stratégies sont plus importantes dans les grandes métropoles (Douala et Yaoundé) pour au moins deux raisons. La première est la peur plus exacerbée des conséquences de la mixité sur la scolarisation des enfants, liée notamment à la forte présence d'enfants issus des quartiers à mauvaise réputation dans certains établissements. La deuxième est la plus grande diversité, hiérarchisation et accessibilité par les transports en commun de l'offre d'enseignement.

Ainsi, certains parents méfiants quant à la « qualité » de scolarisation dans les établissements publics caractérisés par une plus ou moins grande hétérogénéité sociale et ethnique du public d'élèves, font des choix résidentiels guidés par le souhait d'habiter à proximité d'établissements supposés de meilleur niveau. Mais ces choix ne sont pas toujours faciles. Plus nombreux encore sont les parents qui ont recours à un enseignement privé qui voit ses effectifs exploser ou qui demandent des dérogations pour fréquenter des établissements publics dotés d'une meilleure réputation. Mais, comme le souligne Henriot-

Van Zanten (2001), les stratégies de clôture relèvent aussi d'une forme spécifique de prise de parole, la « colonisation » des établissements du quartier.

Inquiets par rapport aux cadres de scolarisation et de socialisation de leurs enfants, mais n'ayant pu ou pas voulu quitter l'école du quartier, d'autres parents développent ainsi des formes d'appropriation de l'espace scolaire. Ces stratégies comprennent l'enrôlement d'autres familles de même type, la construction des liens étroits avec les enseignants, l'investissement des associations de parents d'élèves ou encore la pression en faveur de la mise en place de classes de niveau (Henriot-Van Zanten, 2006).

L'un des risques majeurs de ces nouvelles dynamiques scolaires dans les grandes métropoles est celui d'accroître la polarisation scolaire. Or cette polarisation remet radicalement en cause non seulement le fonctionnement habituel des établissements d'enseignement, mais le rôle même de l'école. En effet, alors qu'elle est censée être un instrument d'intégration nationale, elle contribue ainsi à une division croissante entre des zones scolaires où la « qualité » de l'enseignement est entretenue par la mise en concurrence directe ou larvée qu'opèrent les familles entre des établissements publics et privés et d'autres où l'action en matière de discrimination positive provenant de l'Etat central ou des autorités locales ne suffit pas à améliorer l'offre d'éducation et peut même jouer un rôle stigmatisant en termes d'image.

Toutefois, la spécificité de l'établissement d'enseignement privé naît de la rencontre entre une proposition préexistante et l'adhésion des familles qui s'y reconnaissent. Mais le contrat tacite à ce niveau suppose que la source de satisfaction soit préservée par un maintien des principes et une adaptation de leur application: c'est la base même du projet éducatif, qui passe très vite de l'implicite à l'explicite, formalisation favorisée par l'existence d'un riche patrimoine de traditions éducatives des ordres enseignants.

La contre partie du droit au choix est l'obligation de paiement de frais de scolarité, ce qui crée, plus ou moins explicitement, un mode de relation spécifique. Les parents deviennent, à travers l'OGEC (organisme de gestion de l'enseignement catholique) les gestionnaires même du système. Il faut ajouter que, depuis une vingtaine d'années, la solidarité des parents joue souvent au travers de l'instauration de frais de scolarité dont le niveau est établi en fonction du revenu, fondement de l'idée d'une communauté éducative solidaire.

Le mode de participation des parents se fait aussi de façon spécifique au travers d'une association de parents. Elle apparaît comme une force de référence beaucoup plus spécifique à

l'enseignement public: elle combine, comme les associations du public, un objectif de défense du système (public pour les uns, privé pour les autres) à des demandes plus spécifiques.

Autour de ces approches, a été formulée, dès 1967 en France, la notion de «l'établissement comme communauté éducative». L'aspect religieux est très inégalement présent (il motiverait le choix de 10 à 15 % des parents), mais c'est une référence permanente à travers la notion de « valeurs familiales » : la Charte des parents, adoptée en 2004, est un document révélateur à ce sujet qui fonde ses approches sur les grands textes ecclésiastiques. Dans ce domaine d'ailleurs, l'école catholique est proche d'une Église dont la famille est un des lieux d'action forts, comme le montre le travail de Hervieu-Léger (2003). La question suivante peut alors se poser : l'enseignement privé serait-il dès lors un laboratoire où s'élaborerait la solution idéale de la relation parents/école, fondant ainsi une alternative pour les parents qui ne seraient pas arrêtés par une insurmontable barrière idéologique ?

La réponse à cette question semble négative si l'on admet qu'un enfant sur trois aurait passé au moins un an de sa scolarité dans le privé, dont on voit bien le rôle de recours pour les parents ; cependant, elle demeure vraie, si l'on considère que la part de l'école privée a trop évolué. Certes, les pouvoirs publics ont peut-être favorisé son extension en mesurant les moyens d'enseignement qui lui sont accordés mais on sait bien aussi qu'ils ont dû céder car, confrontés à une demande forte et organisée.

Cependant, dans un univers normal, l'individu se veut être rationnel c'est-à-dire, partir d'un principe d'achat simple. Autrement dit, l'homme s'inscrirait dans un établissement scolaire qui lui est soit proche, soit économiquement favorable. Mais avec la recomposition sociale qui caractérise les espaces publics depuis plus d'une vingtaine d'années, les pratiques et les représentations des parents, se renouvellent. S'assurer de la qualité de l'école constitue une pratique courante en milieu urbain (comme partout ailleurs.) Les qualificatifs «urbain» et «rural » continuent à structurer des pratiques et des choix d'école. Ils masquent pourtant la diversité spatiale et sociale des écoles. Élus, enseignants et parents ont enregistré et pris en compte de multiples manières, les évolutions des territoires. Des constructions locales diverses en résultent. Selon les fonctionnements, l'école peut intégrer ou exclure des enfants et des parents. Le rapport des parents à l'école se construit à l'échelle locale. Il renvoie à des enjeux fondamentaux en termes de reproduction et d'inégalités sociales et spatiales.

Par ailleurs, les exigences de performance de notre société se sont décuplées depuis les années quatre-vingt-dix, à tous les niveaux et pas seulement dans l'économie privée. Il y a

encore 50 ans, la moitié des écoliers prenaient directement le chemin du travail, sans apprentissage ni autre formation à la sortie. La situation sur le marché du travail a changé et la pression est énorme. Les parents, qui y sont confrontés tous les jours, savent quels sont les enjeux d'une bonne formation pour l'avenir de leurs enfants ainsi, les parents des classes moyennes et supérieures, méfiants quant à la «qualité» de scolarisation dans les établissements publics caractérisés par une plus ou moins grande hétérogénéité sociale et ethnique du public d'élèves, font des choix résidentiels guidés par le souhait d'habiter à proximité d'établissements supposés de meilleur niveau ou de se sacrifier dans le cas contraire en parcourant de longue distance .

Mais ces choix sont très coûteux et plus nombreux encore sont ceux qui recourent à un enseignement privé qui voit ses effectifs exploser. Cependant, comme on a pu le montrer dans des travaux antérieurs, les stratégies de clôture relèvent aussi d'une forme spécifique de prise de parole, la «colonisation» des établissements du quartier (Henriot-Van Zanten, 2001). Inquiets par rapport aux cadres de scolarisation et de socialisation de leurs enfants, mais n'ayant pu ou pas voulu quitter l'école du quartier, d'autres parents, de classes moyennes et supérieures, développent ainsi des formes d'appropriation de l'espace scolaire.

Ces stratégies comprennent l'enrôlement d'autres familles de même type, la construction des liens étroits avec les enseignants, l'investissement des associations de parents d'élèves ou encore la pression en faveur de la mise en place de classes de niveau (Henriot-Van Zanten, 2006).

Cette pression grandissante retombe logiquement sur l'enfant et sur l'école. Parallèlement, on a observé le développement de deux tendances, l'individualisation d'un côté, et la standardisation de l'autre.

Le problème central autour duquel gravite notre travail est l'adéquation entre les représentations, les idées qu'ont les parents de l'école et les mobiles du choix du type d'établissement pour leurs enfants dans l'école publique de Mballa II dans la ville de Yaoundé.

1.3 ENONCE DE LA QUESTION DE RECHERCHE

La remarque faite fait par le chercheur débouche toujours à une question principale appelée question de recherche ; une question essentielle et centrale par rapport au sujet choisi et dont la réponse provisoire constituera l'hypothèse générale du travail.

Dans notre étude, nous aurons une question principale de recherche et des questions secondaires.

1.3.1. Question principale

Les débats internationaux sur les effets du choix de l'école sont principalement centrés autour du concept de marché appliqué à la distribution d'éducation. Il existe aussi une tendance à analyser ces politiques à partir d'un continuum entre concepts supposés antinomiques: choix limité contre libre choix total, école commune contre diversité, monopole contre concurrence, paternalisme contre indépendance, bureaucratie contre marché, etc. En réalité, le « libre choix total » n'existe pas puisque la distribution juste d'un bien social a toujours besoin de corrections pour éviter des inégalités. Ceci est souligné en particulier par les économistes, tel que Herbert Gintis (1995), qui remarque qu'il existe une différence très importante entre un marché « pur » et la mise en place de certains mécanismes de marché dans la distribution de services publics, notamment au niveau de la concurrence entre écoles pour impulser l'amélioration des systèmes éducatifs. Dans le même sens, les chercheurs soulignent que les réglementations administratives peuvent être nombreuses et significativement étendues dans un quasi-marché scolaire (Vandenverghe, 2001). Aussi et particulièrement au Cameroun, malgré la proximité et/ou la faiblesse du taux de scolarité dans les établissements d'enseignement public où on est sensé retrouver les enseignants qualifiés, nombre de parents optent pour l'enseignement privé et notamment le confessionnel catholique même s'il est éloigné du domicile. La situation est beaucoup plus sensible lorsque la plupart desdits parents se recrutent parmi le personnel des structures en charge de l'éducation de notre pays : Ministères de l'Education de Base, des Enseignements Secondaires et de l'Enseignement Supérieur. C'est au regard de cette situation que nous nous posons la question de recherche suivante: Qu'est qui pousse encore les parents à choisir des écoles éloignées ? Autrement dit, existe-t-il un lien significatif entre les représentations de l'école par les parents et leur choix du type d'établissement scolaire?

D'une manière spécifique, cette question ne peut pas être directement vérifiée, il importe de voir quelles questions secondaires elle peut générer en vue de préciser les objectifs de recherche.

1.3.2. Questions spécifiques

Les questions secondaires sont la décomposition de la question principale. Dans cette étude, nous avons à en vérifier quatre :

- existe-t-il un lien significatif entre la structure physique de l'école (les bâtiments) et le choix du type d'établissement scolaire par les parents?
- existe-t-il un lien significatif entre les ressources humaines de l'école (le personnel) et le choix du type d'établissement scolaire par les parents?
- existe-t-il un lien significatif entre les extrants de l'école (les scores aux examens officiels) et le choix du type d'établissement scolaire par les parents?
- existe-t-il un lien significatif entre la moralité de l'école (la discipline) et le choix du type d'établissement scolaire par les parents?

1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

D'après le dictionnaire Petit LAROUSSE ILLUSTRÉ (1985), le concept objectif se définit comme étant : « le but précis à atteindre ». En général, l'objectif est une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. Autrement dit, l'objectif d'une étude est ce que l'on se propose d'atteindre, en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène.

D'après Grawitz (1993 : 481), préciser l'objectif d'une recherche c'est « déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer, définir ce que l'on retient, mais aussi écarter un certain nombre de problèmes c'est-à-dire assigner les limites à l'enquête »

L'objectif représente ici le but à atteindre dans notre recherche. Il se divise en deux catégories : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

La principale critique que reçoivent les politiques en faveur du choix de l'école est que la privatisation de l'éducation est une idée sous-jacente à ces politiques, même si les modèles théoriques de choix ont très vite mis en évidence les problèmes inhérents aux premiers modèles de bons scolaires et ont développé des propositions aujourd'hui théoriques alternatives visant à l'équité du système éducatif. Ce débat continue et contribue à démontrer très clairement que la « main invisible » du marché n'est pas suffisante pour assurer la justice

sociale en éducation. La présente recherche inclut ces aspects dans la perspective de les utiliser d'une façon instrumentale. Autrement dit, elle cherche à ressortir les mobiles du choix du types d'établissement scolaire par les parents pour les mettre à la disposition des décideurs politiques et les promoteurs d'établissement afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative. Il est donc question ici de ressortir l'impact des représentations des parents vis-à-vis de l'école, pour pouvoir améliorer le rendement de nos institutions scolaires et partant le système éducatif en général et celui du Cameroun en particulier.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Pour être plus précis dans cette étude, nous nous sommes fixée des objectifs spécifiques qui découlent de l'objectif général à savoir :

- Vérifier l'existence d'un lien significatif entre les stéréotypes sur les structures scolaires et le choix du type d'établissement scolaire par les parents.
- Vérifier l'existence d'un lien significatif entre les croyances sur le personnel et le choix du type d'établissement scolaire par les parents.
- Vérifier l'existence d'un lien significatif entre les attitudes sur les scores aux examens officiels et le choix du type d'établissement scolaire.
- Vérifier l'existence d'un lien significatif entre les préjugés sur la moralité (la discipline) et le choix du type d'établissement scolaire pour leurs enfants.

1.5. INTERETS DE L'ETUDE

Donner l'intérêt à une étude revient à trouver en quoi et à qui cette étude est importante.

La recherche que nous mettons sur pied permettra de dégager trois centres d'intérêts qui nous semblent rattachés à notre sujet : personnel, scientifique et social.

1.5.1. Intérêt personnel pour le sujet

Un sujet de recherche n'est jamais choisi au hasard sans être à la recherche d'une solution pour un problème réel dans le domaine de l'apprentissage. Aussi, le choix du sujet de notre travail de recherche a pour but de trouver la réponse à une question qui prend ses racines dans les méthodes et les procédés utilisés par les parents dans le choix des établissements

scolaires devant accueillir leurs enfants en vue de leur scolarisation. En tant que parent, l'observation de l'environnement et du cadre dans lesquels se réalisent des apprentissages en milieu scolaire montre un regain d'intérêt pour une implication des parents dans la quête de la qualité de l'éducation à offrir à leurs enfants. En rapport avec notre expérience pédagogique en tant qu'enseignante des Ecoles Normales des Instituteurs d'Enseignement Général et par ricochet des écoles primaires, nous avons pu nous rendre compte d'un fait: de plus en plus inquiets par rapport au cadre de scolarisation et de socialisation de leurs enfants, sans toutefois oublier la situation du marché actuelle ; nombreux sont les parents qui développent des formes d'appropriation de l'espace scolaire ou s'éloignent de leur domicile. Aussi, nous nous demandons pourquoi les parents affichent les comportements d'appropriation de l'espace scolaire ou choisissent des écoles distantes de leur domicile? Autrement dit, la représentation des parents, leur motivation pour un type d'établissement contribuerait-elle à la réussite des apprentissages scolaires de leur enfant ? Pour mieux comprendre, nous voulons approfondir le concept de « motivation » et singulièrement celui de « choix motivé » d'une manière scientifique et psychopédagogique.

1.5.2. Intérêt scientifique du sujet

La réussite de son enfant est un sujet qui préoccupe en général tout parent. L'espoir de voir s'accomplir en son enfant les rêves de sa vie non réalisés ; l'espoir de voir sa progéniture évoluer, de la voir s'accomplir. L'école étant un lieu par excellence où se dessine l'avenir de l'enfant, normal donc que le parent soit regardant. Toutefois, on ne peut pas espérer la réussite sans mettre à la disposition des apprenants des conditions adéquates qui les motivent dans leur travail. Ainsi, chaque parent devrait choisir pour son enfant la structure scolaire qui réponde le mieux à ses aspirations ou à défaut, apporter sa contribution à l'établissement pour son amélioration. Dans cette perspective, les relations entre l'école et les familles ont toujours existé et se justifient. Elles suscitent l'intérêt de plusieurs groupes d'acteurs impliqués dans l'éducation des enfants, dont les parents occupent le premier rang. Pour Van Zanten (2001), les parents méfiants de la qualité de scolarisation dans les établissements publics (qui sont caractérisés par une plus ou moins grande hétérogénéité sociale et ethnique du public d'élèves) utilisent des stratégies de choix résidentiels guidés par le souhait d'habiter à proximité d'établissements supposés de meilleur niveau. Cependant ces choix sont très coûteux et plus nombreux encore sont ceux des parents qui ont recours à un enseignement

privé, lequel voit ses effectifs exploser depuis quelques années. Etudier donc les raisons qui pousseraient certains parents à choisir un type d'école au détriment d'un autre peut contribuer à l'avancement des connaissances actuelles sur le choix des parents à orienter la scolarisation et voire la socialisation de leur descendance. C'est un sujet d'actualité où on se pose des questions sur les méthodes et procédés des parents. Devront-ils choisir à la place des apprenants et donner le sens aux apprentissages ? Ou doivent-ils leur laisser libre court au choix de leurs écoles ? et aux dirigeants d'établissements, ne devrait-on pas les laisser faire leur travail ? En d'autres termes, les parents ne doivent-ils pas apprendre aux enfants à concevoir un projet personnel, susciter en eux le désir de savoir et les aider à prendre une décision sur les milieux de scolarisation de leur choix ? Mais surtout d'un autre côté, qu'est qui les motive, eux-mêmes parents, dans leur choix d'établissement ?

Cette étude peut donc contribuer à renforcer l'efficacité de l'enseignement en général, car elle examine les raisons, les critères qui amènent les parents à déterminer le type d'écoles dans lequel doivent fréquenter leurs enfants.

1.5.3. Intérêt social du sujet

L'approche qualité en éducation invite les membres de la communauté éducative en général et les parents en particulier à porter un regard sur les agencements possibles entre les intrants internes et externes dans le processus de transformation et à les harmoniser en fonction des informations obtenues au regard des attentes et des standards généraux ou spécifiques à atteindre tels qu'exprimés par la clientèle de l'école. Or, dans un contexte national caractérisé par une situation économique morose, une croissance démographique marquée, notamment dans la tranche de la population jeune, et un environnement international en proie à de profondes mutations scientifiques et technologiques, le secteur éducatif du Cameroun est astreint aujourd'hui à un effort de modernisation.

A ce titre, cette étude se veut une contribution qui permettra à la société camerounaise de disposer d'institutions scolaires fiables qui répondent aux exigences de la communauté éducative et singulièrement, aux aspirations des parents qui ne cessent de voir se réaliser en leurs enfants l'idéal de vie qu'ils n'ont pas pu atteindre eux-mêmes. C'est dans ce sens qu'on peut montrer l'importance du choix raisonné quant à l'environnement d'apprentissage de l'enfant. Car, c'est toute la société qui en tire profit par une bonne formation des élèves dans les établissements où la qualité de l'éducation renforce la compétitivité et la quête de l'excellence. Des élèves bien formés et dynamiques, aux têtes pleines et bien faites, capables

de s'engager pour leur société en général, spécialement, participer au développement voire l'émergence de leur nation sans oublier la formation des futures générations.

1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES

Il s'agit ici de proposer les solutions pour corriger la difficulté soulevée dans le constat. En fait, il s'agit d'envisager des réponses aux questions de notre inquiétude, de notre constat.

Pour une étude qui se veut scientifique comme la nôtre, nous nous proposons ainsi d'émettre un certain nombre d'hypothèses que l'on cherchera à vérifier. D'après Ouellet (1999 :45), « l'hypothèse est une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises ».

Pour Grawitz (2000 : 398), « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie ».

Une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'expérimentation peut-être confirmée ou infirmée. Nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles.

1.6.1. L'hypothèse générale

On peut dire que l'hypothèse générale est la réponse à la question principale. C'est elle qui guidera notre réflexion tout au long de ce travail ; elle est le fil conducteur. Ainsi, dans ladite étude, l'hypothèse générale est la suivante: les représentations de l'école par les parents déterminent le choix du type d'établissement scolaire pour leurs enfants.

1.6.2. Les hypothèses de recherche

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation.

Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont, non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale mais aussi plus concrètes à manipuler. Elles constituent des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable avancée pour guider l'investigation. Elles consistent en une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

Ainsi, étant donné que notre thème porte sur les représentations de l'école par les parents, nous avons formulé quatre hypothèses de recherche qui gravitent autour de quatre composantes à savoir:

-les stéréotypes sur les structures c'est-à-dire les opinions dépourvues de toute originalité, des clichés, des chocs des yeux que les parents ont de l'école à partir des infrastructures (les bâtiments, la clôture...)

-les croyances que les parents ont de l'école à partir de son personnel c'est-à-dire la pleine conviction sur la qualité du personnel (enseignant et administratif) qui s'y trouve.

-Les attitudes que les parents ont vis-à-vis de l'école par rapport aux scores c'est-à-dire des postures que les parents adoptent sur l'école par rapport à ses résultats aux examens surtout officiels.

-Les préjugés sur l'école par rapport à sa morale c'est-à-dire l'opinion publique portée sur la discipline qui règne dans une institution scolaire.

Ces hypothèses de recherche sont :

- **HR1.** Les stéréotypes que les parents ont de l'école déterminent le choix du type d'établissement scolaire de leurs enfants.
- **HR2.** Les croyances que les parents ont de l'école déterminent le choix du type d'établissement scolaire de leurs enfants.
- **HR3.** Les attitudes des parents vis-à-vis de l'école déterminent le choix du type d'établissement scolaire de leurs enfants.
- **HR4.** Les préjugés des parents sur l'école déterminent le choix du type d'établissement scolaire de leurs enfants.

Les éléments ci-dessus énumérés se trouvent récapitulés dans le tableau 01 de la page 62 mais avant tout, la clarification des termes clés est nécessaire.

1.7. DELIMITATIONS DE L'ETUDE

Etant donné la difficulté d'épuiser tout le champ d'une recherche, la nécessité de délimitation des contours apparaît opportune pour mieux circonscrire la sphère dans laquelle nous allons évoluer. Il est donc question de circonscrire notre étude sur les plans théorique, spatial et temporel, étant qu'elle s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'Education et se préoccupe des représentations de l'école par les parents dans le choix d'établissement pour leurs enfants.

1.7.1. Délimitation spatiale

Notre étude se limite au Cameroun. Elle est effectuée sur les parents d'élèves des écoles primaires publiques de Mballa II ; situées à Yaoundé Ier, dans la région du Centre, département du Mfoundi.

1.7.2. Délimitation temporelle

Certes que l'étude a commencé un peu plus tôt, cette phase qui couvre l'année académique 2014-2015, marque la fin de notre formation en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Education. Notre travail porte sur un échéancier de près de six mois dans lesquels il sera réparti en trois étapes :

La première étape est théorique et est centrée dans la constitution des supports empiriques et théoriques qui sous-tendent la problématique ;

La seconde phase quant à elle sera celle du terrain. Elle sera marquée par la collecte des données dans les milieux où se trouvent les sujets cibles et accessibles de notre étude ;

La troisième et dernière phase quant à elle, comporte le dépouillement, l'interprétation et l'analyse des données collectées sur le terrain. Cette phase s'achèvera avec la date du dépôt du travail de notre recherche.

Après cette présentation générale du travail, nous abordons le chapitre suivant basé sur le cadre notionnel de l'étude et de la revue de la littérature.

CHAPITRE II : DEFINITION DES CONCEPTS CLES ET REVUE DE LA LITTERATURE

Dans ce chapitre, nous présenterons les définitions et préciserons le sens de nos concepts clés afin de mieux cerner notre étude. En effet, les termes que nous abordons ont plusieurs sens et pour mieux les comprendre, nous allons nous appesantir sur notre domaine de spécialisation avant de mettre l'accent sur la revue de la littérature et de ressortir les théories explicatives de notre sujet. Ici, les diverses approches sont issues d'ouvrages, articles, et revues.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX.

Selon Durkheim (1986), tout discours scientifique doit utiliser des concepts clairs et précis afin de se démarquer de la confusion qui caractérise le sens de chacun. Il est donc nécessaire de les soumettre à une élaboration scientifique. Notre étude porte sur les représentations de l'école par les parents et le choix du type d'établissement scolaire. Dans la perspective de la définition des concepts qui sous-tendent ce travail et afin de mieux cerner les contours de notre sujet, nous tenterons de clarifier la compréhension des différentes notions qui le constituent. En effet, notre recherche s'articule autour de six (06) notions principales que sont : représentation, école, parent, choix, type, établissement scolaire.

2.1.1. Représentation (s)

La notion de représentation n'est pas aisée à définir car elle relève de la philosophie, de la psychologie sociale, de la psychologie cognitive, de la psychanalyse, etc.

Les représentations sociales sont des phénomènes complexes, toujours activés et agissant dans la vie sociale. Elles sont composées d'éléments divers qui ont longtemps été étudiés de façon isolée : attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies, etc.

Jodelet (1994) cité par Dantier (2007), propose une seconde définition des représentations sociales : *«la représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »*. Cette forme de connaissance, parce qu'elle se distingue de la connaissance scientifique, est parfois appelée « savoir de sens commun » ou « savoir naïf ».

Mais étant dans un domaine bien précis qui est la psychologie et en particulier les sciences de l'éducation, nous ne pouvons pas nous contenter de cette seule définition littéraire.

Ainsi, pour Ladrière dans *Encyclopædia Universalis*, le concept de représentation, tel qu'il est utilisé dans la théorie de la connaissance, repose sur une double métaphore, celle de la représentation théâtrale et celle de la représentation diplomatique. La première suggère l'idée de « mise en présence » : la représentation devant le spectateur, sous une forme concrète, une situation signifiante(...). La seconde métaphore suggère l'idée de « vicariance » : la représentation est cette sorte de transfert d'attribution (Ladrière dans *Encyclopædia Universalis*, .. :904).

De cette définition, l'on peut retenir les trois axes suivants :

- La représentation est une mise en scène, une mise en avant, comme un écran qui est à la fois la surface sur laquelle on projette la réalité et une barrière entre la réalité et notre perception.
- La représentation est une substitution de quelqu'un par un autre qui le représente : ici une représentation de mots pour dire un objet matériel ou immatériel.
- La représentation est une image mentale, une représentation de l'objet dans le cerveau : soit qu'elle est liée aux formes physiques de l'objet matériel avec analogie de forme, soit encore qu'elle est un point de vue propre, une impression, soit enfin qu'elle vient d'une convention de langage.

De même que pour Microsoft Encarta 2009 et relativement à notre thème, l'on peut retenir que la représentation désigne l'image conceptuelle d'une chose qui est ici l'école.

Selon Moscovici (1961 :56), « Représenter une chose, un état n'est en effet pas simplement le dédoubler, le répéter ou le reproduire, c'est le reconstituer, le retoucher, lui en changer le texte.

Vu sous cette dimension, la représentation est une reconstruction de la réalité, en ce sens que de cette définition l'on peut retenir de la représentation qu'elle est un point de vue dans un processus de communication avec d'autres points de vue avec trois idées : la représentation rend compréhensible la réalité, elle s'inscrit dans un échange avec d'autres intelligences et enfin, elle mobilise les ressources de l'imaginaire.

D'après Doron et Parot (1991 :596) « La représentation désigne d'une part le processus de mise en correspondance entre deux éléments qui aboutit à ce que l'un (le

« représentant ») répète, remplace ou « représente » l'autre (le « représenté »). Elle désigne d'autre part un aspect du résultat de ce processus en l'occurrence l'élément représentant, de quelque nature qu'il soit.

Pour Doise (1985) repris par Ghiglione (1990 :124), « la représentation donne un indice de la place de son émetteur dans un groupe social d'échanges. Ainsi, le point de vue que nous donnons dit la place que nous occupons ».

Avec Kaës (1976 :32), la représentation apparaît non plus comme la reproduction d'un état mental ou d'un état social dont il serait le reflet, mais comme un processus d'organisation des rapports psychosociaux. Cette approche psychanalytique Kaës (1976), nous amène à comprendre la représentation comme l'élément qui nous dit le code commun d'un groupe, sa culture, mais aussi tout ce qui traverse ce groupe : son imaginaire groupal.

D'une manière générale, le concept de représentation désigne une activité mentale à travers laquelle on rend présent à l'esprit, au moyen d'une image, un objet ou un événement absent. Le mot représentation est donc le fait de présenter autrement.

Dans cette étude, la notion de représentation est comprise comme étant le processus et le produit d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe (les parents) reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Le parent reconstitue l'école et lui attribue une qualification bonne ou mauvaise. Le parent se base sur certains signes, certaines figures pour apprécier la qualité, pour faire le choix de la structure devant accueillir son enfant. Ces signes sont généralement : les infrastructures, les résultats des examens, la qualité du personnel, la discipline...

De l'analyse des données ci-dessus et par rapport à notre sujet, l'on retient que la représentation désigne l'image d'une chose ou d'un phénomène c'est-à-dire le physique de ce qu'elle reflète, de ce qu'elle montre bref son apparence. Cette présentation peut refléter la réalité de la chose concernée dans tous ces aspects à savoir le fond et la forme.

-La forme c'est-dire l'aperçu physique, sa valeur extérieure .Par rapport à notre sujet cette dimension concerne beaucoup plus les structures. Il y a des parents qui se basent principalement sur la qualité des bâtiments, de la clôture ... pour choisir l'école de leur enfant surtout en milieu urbain. Ainsi on apprendra des formules telles que : « mon enfant ne peut pas fréquenter une école qui n'est pas construite en dur, qui n'est pas en étage ou qui n'est pas dans la clôture ...» Or les apparences sont parfois trompeuses. On peut avoir des belles

structure et ne pas avoir une bonne discipline, de même qu'on peut avoir des jolies bâtisses mais se retrouver avec des enseignements approximatifs, en-deçà de la moyenne.

-Le fond c'est-à-dire l'aspect intérieur, le dedans, la quintessence d'une chose ou d'un phénomène.

Par rapport à notre étude, cette dimension concerne beaucoup plus les enseignements dispensés au sein de nos établissements scolaires et qui donnent lieu aux différents scores, tout comme on y retrouve parfois des enseignants non qualifiés. Ainsi, le parent va choisir pour son enfant l'école qui enregistre de bons résultats aux examens officiels, exemple 100%, 98% à l'examen X ou Y. Le souhait de tout parent qui inscrit son enfant à l'école étant de le voir réussir à son examen en fin d'année, on verra donc les parents converger vers lesdits établissements. De même l'aspect disciplinaire n'est pas en reste. Les représentations des parents peuvent aussi être portées sur la discipline qui règne au sein d'un établissement, la rigueur sur l'applicabilité du règlement intérieur, la morale qui y règne par exemple. Ainsi, tout parent soucieux d'une bonne éducation pour son enfant n'hésiterait pas à choisir une telle structure.

En somme, les représentations des parents dans notre cadre voudraient porter à la fois dans la forme et sur le fond car certes ces appréhensions sont des chocs des yeux, mais ces parents ne sont pas du tout bêtes car il y a toujours un indice de vérité sur leur jugement. Notre souci dans ce travail est de ressortir clairement leurs différents mobiles du choix de l'école. Il est donc question à la fin de notre recherche de ressortir les différents éléments que les parents aimeraient retrouver dans nos écoles, les caractéristiques d'une école modèle regroupées au sein de nos hypothèses de recherche qu'on retrouve dans le tableau synoptique n°1 de la page 67.

2.1.2. Ecole

La notion d'école est assez complexe à définir, tant il est vrai qu'il existe diverses terminologies se rapportant à elle.

Dans son sens générique, l'école est une institution où est donné un enseignement collectif, général ou spécialisé. Les écoles sont de types, de niveaux et de régimes d'études très différents.

Vue sous cette dimension, l'école apparaît, dans notre travail, à la fois comme une institution, un groupe humain et un lieu dont le but ultime est de contribuer à la

transformation de la société à travers une formation guidée des individus (enfants). Elle doit inculquer à l'être humain des connaissances variées et susceptibles de lui permettre de s'intégrer dans le groupe social auquel il appartient et partant, dans la société humaine en général. En effet, l'école camerounaise a pour finalité de former des citoyens patriotes, éclairés, bilingues, enracinés dans leurs cultures mais ouverts au monde, créatifs, entrepreneurs, tolérants, fiers de leur identité, intègres et respectueux des idéaux de paix, de justice et de solidarité (Etats Généraux de l'Education, 1995).

2.1.3. Choix

De façon générale, le choix désigne la préférence de quelque chose face à plusieurs autres. Dans notre cadre, il s'agit de la préférence des parents à choisir l'école Y au lieu de X.

2.1.4. Type

Le dictionnaire, Petit Larousse Illustré 1985, définit type comme étant le modèle abstrait, représentant les traits essentiels de l'idéal de la chose.

Dans notre contexte, le terme type représente l'école idéale recherchée par les parents; l'école qui présente les éléments qui feront l'objet de notre recherche.

2.1.5. Parent (s)

L'Institut Vanier de la famille (1994:10), définit la famille comme « toute association de deux personnes ou plus, liées entre elles par les liens de consentement mutuel, de la naissance ou par l'adoption et qui, ensembles, assument la responsabilité de diverses combinaisons de certains des éléments suivants : entretien matériel et soins des membres du groupe, l'ajout de nouveaux membres par le biais de la procréation ou de l'adoption, la socialisation des enfants, le contrôle social des membres, la production, la consommation et la distribution de biens et de services, la satisfaction des besoins affectifs. »

Pris dans ce sens, nous pouvons dire que le parent est le principal éducateur de l'enfant. Il désigne ainsi, aussi bien le père et la mère de l'enfant que toute personne ayant un droit aux relations personnelles de l'enfant (grands-parents et membre de la famille, voire une autre personne ayant un rôle auprès de l'enfant telle que le tuteur). C'est donc une personne liée à une autre par le sang ou par la loi : naissance, mariage, adoption...

Dans l'optique de notre recherche, nous pouvons dire que le parent désigne toute personne responsable de la scolarité de l'enfant et/ou ayant un droit de regard sur les études de l'enfant et susceptible d'influencer certaines décisions sur ladite scolarité. Car dans nos sociétés, nous trouvons plusieurs types de parents.

-Il y a les parents qui entendent le nom « école » mais ne connaissent pas son importance. Dans notre pays, l'on peut encore rencontrer ce type de parents chez certains peuples de la forêt en l'occurrence les pygmées ou dans la partie septentrionale du pays où les parents ont d'autres soucis majeurs pour leurs enfants à l'exemple de la garde du bétail, les travaux des champs... Ce sont des parents ignorants de la chose scolaire.

-Il y a des parents qui connaissent bien le nom « école » et son importance sur l'avenir d'un enfant. Ils donnent la pension mais ne cherchent pas à savoir ce qui se passe par la suite. Même nantis des aptitudes pouvant leur permettre de porter un jugement quelconque sur la scolarité de leurs enfants, ces parents ne veulent pas se donner de la peine, ils ne veulent pas avoir des maux de tête, disent-ils. Leur souci se limite au paiement de la pension et dès lors qu'ils l'ont fait le reste ne les regarde plus. Le suivi scolaire de l'enfant reste l'affaire des enseignants, parfois même ils ignorent la classe que fréquente leur enfant voire l'école. Mais ils savent tout de même qu'à la rentrée, comme tout parent, ils doivent donner la scolarité si la mère ou l'enfant lui-même venait à la lui demander : ce sont des parents irresponsables.

- Il y a des parents qui connaissent bien le nom « école » et son importance mais ne disposent des aptitudes suffisantes pour pouvoir porter un jugement de valeur sur la structure devant recevoir leurs enfants. Ils font de la scolarité de leurs enfants un souci majeur, paient la scolarité, font du suivi à leur manière (en s'approchant des enseignants de leurs enfants, en leur demandant le soir de faire leurs devoirs et d'étudier, en leur demandant le rang qu'ils ont occupé etc). La scolarisation de leurs enfants les préoccupe mais n'ont pas des aptitudes suffisantes pour un meilleur suivi. Ils ne peuvent se limiter qu'aux chocs des yeux pour choisir l'école pour leurs enfants, par exemple ils peuvent apprécier des jolis bâtiments mais pas des enseignements. Ils sont limités. Ils agissent comme « des moutons de panurge », dès qu'ils apprennent que telle école est performante, ils s'en vont aussi inscrire leurs enfants ; à la limite, ils se contentent des résultats officiels des examens : ce sont des parents illettrés, ils n'ont pas assez fréquenté ou pas du tout, mais connaissent la valeur de l'école et veulent vivement que leurs enfants fréquentent.

- Il y a les parents qui ont fait l'école eux-mêmes. Ils la connaissent bien ainsi que ses enjeux sur l'avenir de l'enfant. Ils veulent que leurs enfants fréquentent et aillent loin avec les études. Ils suivent leur évolution, choisissent les écoles devant accueillir leurs enfants selon certains critères pouvant être portés sur les infrastructures, les résultats, la qualité du personnel, la discipline, la pédagogie en vigueur ... Des parents qui ne manquent souvent à militer d'une manière ou d'une autre pour la bonne marche de l'école de l'école de leurs enfants. Ils font des critiques quand cela est nécessaire, font des propositions et contribuent parfois financièrement et /ou matériellement en vue de leur satisfaction. Certains sont souvent exigeants et quand ils ne sont satisfaits, ils partent inscrire leurs enfants dans des structures bien distantes de leur domicile. Tel semble correspondre le type de parents dont il est question dans notre étude. Il s'agira donc de recenser les d'une école de leur satisfaction, de ressortir les caractéristiques des établissements scolaires devant recevoir leurs enfants. Ceci permettra à coup sûr de mettre à la connaissance des promoteurs d'école et des décideurs politiques les attentes des parents (leurs clients). Cette connaissance permettra de tailler les écoles à la mesure, d'avoir des structures adéquates, fiables, améliorant ainsi la qualité de notre système éducatif, tel est notre souci majeur dans ce travail.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est le support analytique de la littérature relative à un thème de recherche donné. Elle vise à mettre en exergue les contributions des auteurs qui ont traité des thèmes similaires à celui-ci. Beaud (2001) soutient à cet effet que « la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet, c'est-à-dire, un inventaire des principaux travaux étudiés en vue d'envisager les nouvelles orientations ». Cette revue de la littérature facilitera la tâche dans l'orientation de ce travail vers la détermination des facteurs susceptibles d'expliquer l'impact des représentations des parents sur le choix du type d'établissement scolaire. Pour ce faire, nous commencerons par une approche des généralités sur l'école. Ensuite, nous développerons les systèmes et formules de choix, la typologie des politiques de choix, les formules de choix et le cadre de changement des modes de distribution de l'éducation, l'approche isolatrice des circonstances familiales dans la conception libertarienne et une taxonomie du choix de l'école par les parents. Enfin, nous présenterons les théories d'explication du choix avec une insistance sur les représentations

sociales, notamment dans la perspective explicative de la théorie du noyau central de Moliner, le schéma théorique du choix selon Brighouse et le système de choix de l'école selon Tooley.

2.2.1. Généralités sur l'école

L'institution qu'est l'école ne date pas d'aujourd'hui et beaucoup d'auteurs se sont déjà penchés sur les opinions des parents responsables au vue de sa mission et de ses enjeux sur l'avenir de l'homme en général et celui des enfants en particulier.

Bordage et Clavel (1997 :329), définissent l'école comme «un établissement qui s'efforce d'exercer sa mission d'éduquer en misant sur l'entraide et le partage, en cherchant à développer entre les acteurs (direction, personnel scolaire, élèves, parents, etc.) les relations nécessaires à la vie d'une communauté, en favorisant des échanges avec l'environnement immédiat». On parle donc ici d'un projet dynamique, centré sur les résultats attendus du milieu. Les auteurs nous ramènent à l'utilisation de l'expression « école, milieu de vie ». En effet, les instances gouvernementales, le MEQ en l'occurrence, parlait d'un lieu «où règne un climat propice à l'épanouissement de la personnalité et à l'insertion consciente des jeunes dans la société et aussi comme un réservoir de ressources variées et profitables à la collectivité». De même, les États généraux faisaient mention d'un «milieu où l'élève se sent respecté, écouté et où il peut participer aux décisions; une école où le calme, la politesse, la communication et le respect des autres sont à l'honneur, une école où les valeurs humaines fondamentales servent d'assises éthiques, une école où on a le goût d'être».

Ainsi, «par sa vision commune mettant à l'honneur la coopération et la qualité des relations, par une organisation cohérente où le leadership est partagé, par son ouverture au partenariat externe, [l'école] est un moyen d'atteindre les résultats attendus de l'école milieu de vie» (Bordage et Clavel, 1997 : 330).

Pour Dandurand (1996), l'école est distributrice car elle assure la distribution équitable du capital scolaire afin que tous aient accès à un niveau minimal de connaissances (minimum culturel garanti).

Elle assure aussi un équilibre entre les groupes. Socialisatrice, elle joue un rôle central «dans la transmission et le partage des valeurs communes, indispensables à la cohésion sociale, essentielles à la volonté de vivre ensemble et porteurs d'un projet de société» (Dandurand, 1996 : 186). Enfin, normative, elle participe au développement de la conscience de la solidarité et de l'appartenance commune. En fait, l'école doit, par la formation et la

qualification: remédier au chômage et à la précarité d'emploi; absorber les conséquences des tensions en milieu familial; gérer des rapports ethniques conflictuels et assurer, par delà le pluralisme, la transmission et la pérennité d'une culture civique et nationale.

Au vue son importance, le parent devrait choisir l'école de son enfant en fonction de ses objectifs.

2.2.2. Systèmes et formules de choix de l'école

Pour Meuret, Duru-Bellat et Broccolichi (2001 : 97) « Il y a tout un éventail de politiques susceptibles de concourir au développement du choix, ce qui ne rend pas aisée l'évaluation de telle ou telle, ni les comparaisons internationales». Les chercheurs mentionnés ci-dessus partent de l'identification de cinq types différents de « facettes » que les systèmes éducatifs peuvent encourager pour accroître les possibilités de choisir une école et qui coïncident avec le rapport de l'OCDE (1994).

Dans cet éventail de facettes, d'une part, on trouve les modalités de financement des écoles privées, la libéralisation des règles d'inscription au sein du secteur public, les tentatives d'encouragement de la compétition entre écoles en liant le financement de ces dernières aux effectifs accueillis, les stratégies visant à différencier les écoles et des stratégies qui se proposent d'accroître la diffusion des informations sur les écoles. D'autre part, on trouve un ensemble d'analyses qui cherchent à établir une taxinomie de ces politiques à partir de critères divers. Nous identifions les principaux critères utilisés dans la littérature spécialisée :

- a) Ampleur de l'intervention octroyée à l'agent qui est le prestataire du service autour de l'objectif d'accroître le choix (Brighouse, 2000).
- b) Type d'instrument politique mis en œuvre (Cookson, 1994 ; Shokraii, et Youssef, 1998) qui donne son origine aux différents programmes de choix.
- c) Restrictions régulatrices imposées aux parents au moment de choisir les écoles de leurs préférences (Adler, 1997).
- d) Place octroyée à la participation de la société civile et à l'autorité parentale (Ravitch et Viteritti, 1997 ; Gutmann, 1987).

Depuis la fin des années 70, l'exemple emblématique de la diversité dans les programmes de choix au sein du même pays est les États-Unis. Ces pays présentent comme caractéristique remarquable le contrôle local et décentralisé du système d'administration des écoles. Ceci, joint aux différents niveaux du gouvernement impliqués dans la mise en place de

ces politiques (Bondi, 1991), contribue à expliquer l'existence de versions aussi dissemblables des programmes visant à accroître le choix de l'école dans ce pays. Selon Carl (1994), les différences entre les structures du gouvernement de l'éducation -au sein de chaque pays- expliqueraient les variations locales de ces politiques.

Un glossaire sur les programmes des politiques de choix de l'école aux États-Unis est proposé par des fondations qui encouragent la mise en œuvre de ces politiques. Le travail édité par Kafer (2003) au sein de la The Heritage Foundation et celui de The Milton and Rose Friedman Foundation (2004) sont représentatifs de cette tendance. Shokraii et Youssef (1998) distinguent les modalités et formes diverses que peut revêtir une politique de choix de l'école.

2.2.3. Les typologies des politiques de choix de l'école

Des chercheurs proposent des typologies, pour mieux comprendre et analyser les programmes de choix présentés dans la section antérieure. Ces typologies utilisent comme critères de classification principalement le type de prestataire du service éducatif dans l'encadrement de ces programmes et la marge de participation de la société civile.

2.2.3.1. Le classement selon les types de prestataires du service éducatif impliqués

Une partie importante des débats sur le choix du point de vue politique et philosophique se développe autour de la question de savoir si la marchandisation dans les systèmes éducatifs (Tooley, 1996 ; Brighthouse, 1998) conduit à administrer la répartition d'un bien public comme un bien privé. De ce point de vue, les chercheurs essaient de classer les divers programmes pour élucider cette question. L'opération de classement en tenant compte de cette interrogation est à l'origine de la typologie présentée par Brighthouse (2000) en trois formes.

D'un côté, on note, depuis le début de 1990, l'existence de programmes expérimentaux de bons d'éducation privés dirigés par des institutions à buts non lucratifs et, pour la plupart, financés par de grandes corporations privées. Le Children's Educational Opportunity Foundation of America (CEO America) est une des corporations privées qui finance le coût de l'éducation des enfants de familles à faible revenu pour qu'ils puissent aller dans les écoles privées. L'origine de ces programmes date de 1991 à Indianapolis, après que la Législature d'Indiana a rejeté un projet de loi sur le choix de l'école. Le directeur d'une importante entreprise d'assurance d'Indianapolis, Patrick Rooney, a commencé le premier le programme de bon d'éducation privé (Holland, 2001) destinées aux élèves de l'enseignement

primaire aux États-Unis. Ceux-ci ont été mis en place depuis 1992 dans d'autres districts à Milwaukee, San Antonio, Indianapolis et New York City. Ces programmes fournissent le choix dans « un ensemble limité d'écoles privées » (Moe, 1995) et ils s'adressent, en général, à des familles sans ressources.

La deuxième forme inclut des mécanismes de choix dans le secteur public. En général, le choix parmi des écoles publiques a été développé en réponse à la pression judiciaire en faveur de l'intégration raciale. C'est dans ce cadre que se trouvent les écoles aimantes (Magnet schools). Ces écoles sont apparues en 1976, après que les Cours de Justice Fédérale, à Milwaukee et Buffalo (Ravitch et Viteritti, 1997), ont approuvé plusieurs projets visant à offrir une alternative attrayante pour les classes populaires. De fait, elles sont généralement fréquentées par les élèves de façon volontaire. Elles représentent l'une des premières stratégies pour accroître les opportunités de choix éducatif qui a été mis en place aux États-Unis (Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001). Elles sont, généralement, situées dans des zones urbaines marginales de manière à gagner et retenir un secteur de la population scolaire qui, autrement, ne commencerait pas où abandonnerait ses études. Le choix se limite au respect des critères établis par les autorités éducatives, dont plusieurs ont pour but de maintenir l'hétérogénéité des populations scolaires (Narodowski, Nores et Andrada, 2001).

Sont également inclus dans cette forme de choix de l'école les Interdistrict Programs, qui permettent aux enfants vivant dans les périphéries d'un district de choisir les écoles de leur choix situées dans d'autres districts et d'autres zones urbaines, tandis que le district de résidence assume le coût de leur éducation (matériels, transports, etc.). En outre, certains programmes de choix d'école (school choice) parmi des écoles publiques ont été conçus pour faciliter l'implication des parents dans l'école et pour améliorer leurs possibilités d'intégration. Le plus fameux et plus largement diffusé est celui du District 4 d'East Harlem (New York) avec 23 écoles secondaires organisées autour de propositions éducatives très différentes et avec une inscription ouverte à tous ceux qui souhaitent assister à ces écoles.

La troisième forme de choix de l'école se trouve représentée par les Charter schools (écoles sous contrat) qui, depuis janvier 2005, scolarisent près de un million d'élèves répartis dans les 3 400 écoles (Center of Education Reform, 2005). À partir de 1991, avec la création de la première école de ce type à Minnesota, les écoles sous contrat, selon Solmon et al. (1999), des écoles publiques, de niveau primaire ou secondaire, à gestion privée mais qui reçoivent des fonds publics –sont dispensées de l'application de certaines dispositions

obligatoires (concernant le curriculum, la gestion du personnel, le financement, les critères de gestion, etc.), une fois approuvée une Charter school (le projet éducatif et son plan de développement).

Ces dernières années aux États-Unis une nouvelle modalité de charter school a connu une importante expansion. Il s'agit des cyber and home schools charter schools qui existent dans 15 États et fournissent une éducation à 16 000 élèves soit 2% de la population scolaire nationale des charter schools (Center for Education Reform, 2003).

2.2.3.2. Le classement selon la participation des écoles publiques et privées

Ravitch et Viteritti (1997) à partir d'une approche plus générique du cas du choix ramènent à une typologie en incluant trois modèles de choix d'école sur la base des arguments de l'équité : celui de marché, celui de l'école publique et celui de l'égalité des chances. Le premier, selon ces auteurs, est fondé sur deux antécédents: la proposition de Thomas Paine (discutée au XVIIe siècle en Angleterre) et celle de Milton Friedman (1955, 1962). Voici les principaux arguments favorables à un système de ce type: tout d'abord, le gouvernement doit servir les consommateurs de l'éducation et non pas les prestataire du service (bons scolaires au moyen desquels les familles reçoivent des ressources économiques provenant de fonds publics pour pouvoir inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix) ; ensuite, c'est le gouvernement qui devrait établir les objectifs généraux (évaluations nationales) et les objectifs (standards) d'enseignement et d'apprentissage sans intervenir directement à l'intérieur des établissements scolaires.

Le deuxième modèle (celui de l'école publique) inclut le choix entre des écoles publiques situées dans des districts différents de celui du lieu de résidence. L'origine des programmes de choix d'école, compris dans ce modèle, remonte au besoin de préserver l'intégration raciale pour améliorer les écoles. Des politiques sont ainsi établies dans le but de maximiser les options disponibles pour les groupes de minorités ethniques qui se trouvent isolés par manque d'écoles dans le district. Ce modèle donc a pour caractéristique principale de se focaliser sur des groupes de population spécifiques (choix contrôlé).

Enfin, le troisième modèle présenté par Ravitch et Viteritti (1997) inclut les programmes qui se proposent d'élargir les alternatives, en assignant les ressources nécessaires pour que les écoles religieuses privées puissent accueillir les enfants dont l'éducation ne peut être assurée autrement. Le modèle d'égalité des chances inclut les programmes gouvernementaux qui accordent des bourses aux enfants des familles économiquement

désavantagées. Il essaie de fournir à ces enfants l'accès à une éducation de meilleure qualité dans des écoles de ce type et de créer une concurrence pour les écoles publiques qui y aspirent. Ces programmes, soulignent Ravitch et Viteritti (1997 : 11), « ne sont pas conçus pour détruire ou remplacer l'éducation publique, ou pour priver celle-ci de ses meilleurs étudiants ou pour aider les enfants privilégiés. Au contraire, ils visent à fournir aux enfants des alternatives appropriées, lesquelles surgiraient difficilement sous les modalités conventionnelles d'éducation publique ».

2.2.3.3. Le regroupement selon qui a le droit à choisir en lien avec les effets sur l'équité

Divers auteurs ont souligné que la question est de savoir qui peut choisir, notamment en fonction des régulations étatiques de ces programmes (Levin, 1990). Ainsi, selon Levin et Benfield (2003 : 24) « la régulation la plus fondamentale en terme d'impact sur l'équité est la question de connaître qui a le droit de recevoir et d'utiliser un bon scolaire ». Les régulations orientées vers l'équité, selon Levin et Benfield (2003) interdiraient aussi la discrimination dans les admissions de la part des établissements scolaires et ceux-ci seraient obligés d'admettre une partie de leurs étudiants par tirage au sort s'il y avait plus de demandeurs que des places. Par ailleurs, Adler (1997) identifie des limites aux politiques qui se proposent de fournir aux parents le droit de choisir les écoles de leur préférence, dont certaines proviennent des différences entre pays. Il s'agit des caractéristiques des systèmes de choix :

- Si le choix est facultatif ou forcé/obligatoire : ceci induit une différence remarquable entre des pays comme la Suède, où les élèves sont assignés à une école mais peuvent choisir d'assister à une autre institution choisie par les familles, et des pays comme la Nouvelle Zélande, où on n'assigne pas une école déterminée et chaque famille a la possibilité de choisir à partir de l'éventail existant.

- Si des limites pour l'inscription dans les écoles sont établies ou non : en Hollande il n'existe pas de limites et les autorités publiques ont à construire ou à équiper de l'infrastructure nécessaire des écoles qui se trouveraient surpeuplées ; en Nouvelle Zélande tous les élèves ayant opté pour une institution doivent être admis à moins que les autorités puissent démontrer qu'il y a un risque de surpopulation.

En France, le Ministère de l'Éducation Nationale a établi depuis 1985 -à la suite de la première expérience d'assouplissement de la sectorisation- que « le choix est ouvert entre trois ou quatre collèges, les fluctuations d'effectifs doivent rester dans la limite des places disponibles et une commission locale d'harmonisation est mise en place pour réguler les flux

d'élèves en examinant les demandes de dérogation suivant les critères connus » (Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001 : 117). Ceci dit, en France il est possible de solliciter des «dérogations » à la législation, lesquelles « doivent continuer à être demandées à l'inspection académique dans tous les cas non prévus par les textes en exposant les motifs. Le dossier est étudié devant une commission composée de responsables académiques, de chefs d'établissement et de délégués des parents d'élèves. Les dérogations sont acceptées ou refusées selon que les motifs invoqués sont jugés recevables et non contraires à la constitution ou à l'esprit de l'école républicaine » (Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001 : 119). Des mesures comme les dérogations et les modifications des secteurs de recrutement des établissements ont été justifiées par des considérations uniquement techniques ou pragmatiques (Zanten, 2004).

- La manière dont les places sont assignées lorsqu'il est impossible de satisfaire le choix de tous. Généralement des critères « objectifs » sont adoptés: proximité géographique (bien que ceci puisse finir par restreindre de facto la disponibilité de places pour ceux qui vivent dans la zone concernée) et un ou plusieurs frères déjà inscrits dans l'école (bien que ceci donne des avantages aux parents qui voient cette place assurée d'avance). L'application de certains de ces critères devient quelque peu paradoxale vis-à-vis des parents qui ont de bonnes raisons pour choisir une école publique en dehors de leurs quartiers de résidence et qui finissent par envoyer leurs enfants dans des écoles privées.

- Si les raisons des choix des familles sont prises en compte -si les parents peuvent «jouer avec les règles du système » ; ou non –s'ils peuvent choisir des motifs « non recevables », comme par exemple. Des raisons de composition raciale de l'école.

- Si le choix est ou non restreint aux parents quand ceux-ci sont fonctionnaires de l'école en question.

- Si le choix est ou non restreint aux écoles publiques et dans quel cas.

- Si le fait d'assister à l'école choisie inclut la couverture des frais de ramassage scolaire.

2.2.4. Choix de l'école et cadre de changements de modes de distribution de l'éducation

Bien qu'il semble exister une forme de convergence partielle autour d'un nouveau régime de régulation « post-bureaucratique » (Maroy, 2005), les politiques, et notamment l'organisation des formules de choix, ne sont évidemment pas identiques. Les variations entre formules à l'intérieur d'un même territoire éducatif existent à tel point que celles-ci nous

amènent à mettre en question la pertinence du niveau traditionnel pour réguler les espaces scolaires.

En effet, les inégalités sociales présentes à l'entrée de l'école sont actuellement renforcées par un système scolaire organisant une dualisation préjudiciable aux plus démunis. C'est contraire aux droits de l'enfant et donc inacceptable car l'Ecole doit permettre à chacun d'accéder aux savoirs et compétences qui donnent les clés pour comprendre et agir dans un monde de plus en plus complexe. Une des clés dans ce combat contre les inégalités est la lutte contre la dualisation des établissements. Notre système scolaire s'est construit autour de la « liberté » de l'offre des établissements et de la demande des parents. Actuellement, de plus en plus, le choix se fait essentiellement en fonction d'arguments davantage « marchands ».

Du côté de la demande, la liberté du choix d'établissement prévaut et est fortement ancrée dans notre culture. Il importe cependant d'en mesurer toutes les conséquences, car tous les individus ne sont pas égaux devant elle. Pour pouvoir exercer ce droit fondamental, il faut disposer de toutes les ressources nécessaires. Ce n'est pas le cas pour les familles défavorisées : elles sont largement démunies par rapport aux informations, aux codes culturels et sociaux dont disposent les familles des classes moyennes et supérieures. Ces dernières opèrent des choix stratégiques en vue d'un positionnement social futur. Il n'est dès lors pas étonnant qu'il faille s'inscrire longtemps à l'avance dans certaines « bonnes » écoles. Cette liberté de la demande est aussi à l'origine de la concurrence que les écoles se livrent pour s'attirer un certain type de public, concurrence qui renforce la ségrégation entre établissements et dès lors entre élèves.

Du côté de l'offre, les écoles assurent leur financement en fonction des élèves inscrits : il faut assurer une certaine quantité d'élèves pour faire tourner l'établissement, mais c'est également la qualité de ce public qui est en jeu. Il n'est donc pas étonnant que les écoles développent des stratégies « marketing » pour attirer des « clients » mieux pourvus en culture, en argent ou en comportements en adéquation avec leur projet. Aucun contrôle efficace n'est prévu pour faire en sorte que les écoles accueillent les élèves qui s'y présentent. Ainsi, il nous revient que des établissements exigent un certain pourcentage au Certificat d'Etude de Base, d'autres encore font comprendre de manière à peine déguisée que l'enfant ne 'correspond' pas au projet ou à la culture de l'établissement, d'autres encore acceptent des inscriptions prématurées, parfois trois ans à l'avance.

Les considérations qui précèdent ne sont pas que des intuitions. Une étude internationale (PISA 2003, OCDE) démontre que la Belgique est le plus mauvais élève de la classe quand il s'agit de s'attaquer aux inégalités scolaires. C'est déprimant, mais ça montre en même temps que notre situation n'est pas une fatalité. Une autre étude (la catastrophe scolaire belge, Aped, 2004) démontre clairement qu'il existe un lien entre l'efficacité d'un pays à s'attaquer aux inégalités sociales à l'école et la manière dont ce pays régule plus ou moins sévèrement la « liberté de choix ».

Un autre enjeu se situe également en toile de fond de cette problématique : la mixité sociale. L'homogénéisation des publics propre à notre système scolaire se heurte aux idéaux d'une société démocratique et multiculturelle. Seule l'École peut être ce lieu d'apprentissage continu du vivre ensemble, en rassemblant des individus d'origine sociale différente.

Par ailleurs, de nombreuses études, d'approches méthodologiques diverses, ont examiné les conséquences du choix sur les aspects considérés par les chercheurs comme affectant l'équité. Néanmoins, les débats et les analyses des effets du choix sont idéologiquement très chargés (Meuret et al. 2001). De plus, malgré l'énorme quantité de bibliographie qui existe sur la liberté de choisir en éducation, il est difficile de connaître avec précision les argumentations apportées par les théories qui la soutiennent ou qui la critiquent, parce que «le débat est entremêlé et dévié par une confusion sur ce qu'implique précisément le choix de l'école» (Hening, 1995 : 175). La catégorie «libre choix total de l'école» demeure également trop vague pour nous être utile en pratique pour effectuer une analyse qui cherche aussi à comprendre le lien entre la régulation, définie comme l'ensemble de mécanismes et dispositifs étatiques visant à contrôler le fonctionnement d'un système, ou comme régulation institutionnelle et politique, et les effets sur l'équité dans les systèmes éducatifs. Mais aucune tentative de ce type ne semble pouvoir avancer sans inclure les régulations qui sont construites simultanément par le bas (Henriot-Zanten, 2005).

Les résultats des études sont parfois contradictoires au-delà de la discipline d'étude, puisque les méthodes, modèles et données utilisés sont bien différents. Il semble qu'il n'y ait pas suffisamment de lien entre eux pour pouvoir éclaircir le potentiel du mécanisme de choix pour apporter des réponses aux problèmes de justice sociale en éducation, notamment à partir d'une perspective égalitariste libérale (Brighouse, 2000). Cela peut s'expliquer, au moins en partie, par le fait que les programmes de choix diffèrent selon un ou plusieurs aspects

(éligibilité des élèves, autonomie et diversité des écoles, population ciblée, types de financement etc.) qui répondent à des conceptions différentes d'équité en éducation.

Durant ces dernières années, plusieurs travaux de philosophie politique, de sociologie et de théorie juridique, ont essayé d'analyser des programmes favorisant le choix de l'établissement scolaire et le choix parental à partir de perspectives philosophiques. Les travaux entrepris dans ces perspectives refusent, de façon explicite, l'implantation du modèle de « marché pur » dans les systèmes éducatifs. Sous l'angle de la philosophie politique, ils circonscrivent leurs analyses aux droits des parents et défendent également l'intérêt de l'État à la distribution d'une éducation équitable et à la formation de bons citoyens.

Davantage encore, quand ces chercheurs font leurs analyses sur la base de politiques éducatives ils donnent leur aval à des formules de choix de l'école dans les systèmes éducatifs. Les travaux comme ceux de Amy Gutmann, Harry Brighouse, Joseph Viteritti et Stephen Macedo sont représentatifs d'une nouvelle voie à partir de laquelle on peut analyser les effets du choix de l'école sur l'équité des systèmes éducatifs. Ces travaux s'appuient sur les fondements philosophiques et moraux des théories de la justice libérale-égalitaire. C'est sous ce cadre conceptuel de la philosophie politique que nous nous proposons de développer un modèle théorique à partir duquel il est possible de faire l'examen du school choice. Une analyse de ce type apporterait de nouveaux éléments au débat théorique ainsi qu'au niveau de la mise en œuvre des politiques éducatives en intégrant l'évidence empirique disponible sur le fonctionnement des systèmes de choix de l'école.

Ainsi, le choix de l'établissement scolaire peut être analysé dans la perspective des principes de la justice distributive des biens sociaux car, selon les fondements théoriques du school choice, les mécanismes de marché dans les systèmes éducatifs remplaceraient l'inefficacité d'un monopole ou quasi-monopole de l'Etat. Le Grand (1991a) à partir d'une perspective économique et philosophique politique applique ce type d'analyse au cas de la santé. L'auteur évalue les conceptions d'équité notamment celles utilisées dans les Sciences Économiques car ce concept prend apparemment une grande variété de significations selon les contextes d'utilisation.

Dans ce contexte de chances égalisées, chaque individu exercerait sa responsabilité en choisissant soit de saisir les meilleures opportunités, soit de gaspiller ses chances. Cet argument est fortement lié à l'éducation : il permet de justifier l'inégalité de résultats (à chacun selon son mérite), plutôt que la mise en pratique des dispositifs qui corrigent les

inégalités de base sociale. L'idée est que chaque individu est libre de construire ses propres opportunités, et que chacun est responsable de ce qui se passe, avec le risque clair d'individualiser au maximum les processus éducatifs (Duru-Bellat, 2002). C'est tout le sens de la conception utilitariste.

L'utilitarisme peut se comprendre comme le fait de maximiser le bien-être collectif, défini comme la somme du bien-être ou de l'utilité des individus qui composent la collectivité considérée. Il s'en suit que, l'utilitarisme est indifférente à l'inégalité des utilités, puisque seule l'utilité totale intervient dans les jugements, et non sa répartition entre individus. Peu importe alors que ce total soit atteint à l'aide d'une répartition très inégalitaire.

Pour Kymlicka (1995), l'utilitarisme peut se décomposer dans deux parties :

- une conception de bien-être de l'humanité ou l'« utilité »
- un mandat pour développer au maximum l'utilité, qui octroie en même temps un poids égal à l'utilité de chaque personne.

A partir de cette deuxième composante, les philosophies partisans de cette école de pensée ont développé de multiples formes ou conceptions du bien-être. Kymlicka (1995), considère qu'il existe au moins quatre positions par rapport à la définition de l'utilité :

1. Hédonisme du bien-être. Cette position soutient que l'expérience de plaisir est le principal bien de l'homme et que c'est une fin en soi-même.
2. Utilité non hédoniste des états mentaux. Selon leurs partisans ce qui vaut la peine d'être fait ou eu avoir dans la vie ne peut pas se réduire à un seul état mental : la félicité. L'utilitarisme amplifierait donc leur éventail vers toutes les expériences de valeur quelle que soit la forme qu'elles prennent.
3. Satisfaction des préférences. Cette position soutient qu'augmenter l'utilité des personnes signifie satisfaire leurs préférences quelle qu'elles soient. En conséquence, il faudrait satisfaire toutes les préférences de la même façon. Bien évidemment les préférences ne définissent pas ce qui est bon pour nous.
4. Préférences informées. Cette quatrième formulation de l'utilitarisme essaye de résoudre le problème des préférences erronées en définissant l'utilité comme la satisfaction des préférences rationnelles ou informées. Il s'agirait de fournir ce que les personnes ont de bonnes raisons de préférer, ce qui améliore effectivement leurs vies.

La dernière conception de l'utilité introduit le problème des conséquences de l'action sur le bien-être des individus. L'utilitarisme ne s'intéresse pas à des agents moraux mais à des

actions : les qualités morales de l'agent n'interviennent pas dans le calcul de la moralité d'une action. Il est donc indifférent que l'agent soit généreux, intéressé, ou sadique, c'est l'acte qui est moral ou non. Bien qu'il y ait une dissociation de la cause (l'agent) et des conséquences de l'acte il faudrait promouvoir les conséquences qui pussent satisfaire le plus grand nombre des préférences informées entre les membres de la société. Les sacrifices de certains (perte de satisfaction) peuvent être justifiés si le bien être de l'ensemble (l'agrégation des satisfactions) est plus élevé.

Dans cette perspective, Meuret (2000 :3) en appliquant au système éducatif les critères que l'utilitarisme applique à la société, affirme que « il semble que le principe de justice qui commande l'organisation du système éducatif, tel qu'on peut le déduire des dispositifs et des textes réglementaires qu'il organise, soit l'utilitarisme ». A ce titre, il faudrait s'intéresser à l'utilité marginale (comme connaissances acquises des parents) par les différents parents. « La règle de justice serait donc qu'on ne propose un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il recueille d'une unité supplémentaire d'enseignement se situe au-dessus d'un certain seuil, le même pour tous » (Meuret, 2001 : 96). De plus, la considération selon laquelle il faut des diplômes élevés pour s'intégrer professionnellement est une idée bien ancrée dans les systèmes éducatifs (Duru-Bellat, 2006) et notamment au Cameroun. Aussi, Meuret (2004) effectuant une interprétation beaucoup plus complète de l'éducation dans le cadre des principes de justice, est-il en droit de considérer que l'égalité des chances n'est pas un principe suffisant pour penser la justice de l'éducation car la distribution de l'éducation touche à celle des libertés puisqu'elle est un instrument de liberté, mais aussi parce que sa distribution trop inégale peut conduire à en menacer l'exercice. Autrement dit, les inégalités interindividuelles d'éducation comptent également au regard du principe d'égalité liberté.

2.2.5. L'isolation des circonstances familiales dans la conception de justice libertarienne

Certains des partisans du choix sont favorables à une politique radicale de choix de l'école. Ainsi, Tooley (1995) est partisan d'un système de choix de l'école dans lequel l'intervention de l'État se limite, seulement, à une régulation et un financement dans la marge du système. Il est d'accord avec une ingérence de l'État qui assure uniquement que chaque élève aura « une éducation minimale adéquate » (minimum adequate education). Tooley (1991 : 1) soutient que du point de vue des théories de la justice de Rawls et Dworkin « on devrait être satisfait avec beaucoup moins que la suppression de toutes les inégalités dans

l'éducation, à savoir une éducation minimale adéquate pour tous ». Cette « éducation minimale adéquate pour tous » consisterait selon lui, en un ensemble de compétences et de savoirs de base afin de vivre dans une société démocratique industrialisée et, une stimulation intellectuelle et artistique suffisante pour garantir que les habiletés de tous soient encouragées pour qu'elles puissent émerger.

Selon lui, le choix de l'école dans un système fortement régulé par l'État, avec un monopole étatique dans la prestation et financement des écoles et le choix parental « en jeu » a une tendance à produire de l'iniquité (Tooley, 1997). Du point de vue de ce chercheur une politique radicale de choix de l'école pourrait fournir le principe de la juste égalité des chances en éducation même si l'État se retire complètement du financement de l'éducation.

Brighthouse (1998a) analyse les arguments de l'interprétation de Tooley sur l'égalité des chances scolaires. Il considère que Tooley présente une « thèse abstraite de l'égalitarisme...et que l'interprétation de Tooley est un malentendu sur les fondements de l'égalitarisme ».

Tooley (1995, 1997) allègue que seuls les enfants ayant des parents économiquement très défavorisés devraient recevoir une éducation financée pour l'État. Autrement dit, au-delà du « seuil » minimum les chances scolaires n'ont pas besoin d'être isolées des circonstances familiales. En conséquence, il soutient que l'équité en éducation est réalisable sans aucune intervention de l'État (Tooley, 1999).

2.2.6. Une taxinomie du choix de l'établissement scolaire par les parents

L'accroissement de la possibilité de choix de l'école peut prendre des formes extrêmement diverses, et que les effets sont susceptibles de varier en fonction de ces formes (Meuret, Duru-Bellat et Broccolichi, 2001; Duru-Bellat et Meuret, 2001; Duru-Bellat ; 2004). Dans notre étude, nous avons classé les arguments selon le principal acteur social impliqué : établissement scolaire et parents d'élèves. C'est cette option que nous avons préférée pour classer les arguments recensés.

2.2.6.1. L'établissement scolaire comme principal acteur social impliqué

L'argument classique est que les écoles privées peuvent établir des critères d'admission des élèves, soit selon un score minimum dans des tests standardisés soit à travers des mécanismes plus divers, tandis que les écoles publiques doivent accepter tous les élèves qui résident dans leur secteur géographique de desserte (Goldhaber, 1999).

Parry (1996) soutient que certains systèmes de bons scolaires empêchent de réaliser l'équité dans l'éducation car les écoles utilisent des mécanismes de sélection d'élèves centrés

sur les habiletés et la classe sociale (basée sur l'occupation des parents) des élèves. Il constate qu'au Chili la concurrence entre les écoles les induit à présélectionner soigneusement les élèves potentiels en évitant les faibles « coproducteurs » (les élèves moins compétents et moins d'intéressés par les études). Une grande partie des écoles publiques et privées utilisent des politiques d'admission des élèves, telles que les examens d'entrée ou de compétences minima requis et les écoles privées, notamment celles à but lucratif, étaient plus prédisposées à utiliser ces politiques d'admission. 15% des écoles publiques municipales et 63% des écoles privées subventionnées à Santiago de Chili utilisent un mécanisme de sélection des élèves. Gauri (1998) constate également que 18% des élèves des écoles municipales ont passé un examen d'entrée pour obtenir leur admission dans des écoles. Dans le cas des écoles privées subventionnées payantes, les proportions sont de 37% et 82% respectivement. L'étude de Elacqua et Frabega (2004) a constaté que 24% des écoles publiques municipales et 60% des écoles privées utilisent comme mécanisme d'admission des élèves l'examen d'entrée.

Certains des partisans des bons scolaires affirment que des écoles publiques améliorent plus leur efficacité si elles entrent en concurrence avec des écoles privées efficaces (Chubb et Moe, 1990). Cependant, il existe des propositions de politiques de choix de l'école qui appuient la possibilité que les parents exercent le choix parmi les écoles publiques dans un même district scolaire, mais non entre les écoles publiques et les écoles privées, qui restent payantes. La plupart des analyses comme celle de Hoxby (1994a) utilisent une fonction de production. Elle analyse les trois possibles conséquences possibles du choix parental parmi les écoles publiques : l'augmentation de la stratification des écoles, le choix encourage la concurrence entre écoles en les forçant à améliorer leur productivité (meilleure performance des élèves par input, c'est-à-dire par dollar dépensé) et le choix parmi les écoles publiques fournit aux parents moins d'incitations pour envoyer leurs enfants les écoles privées.

Hoxby (1994a) examine le choix parmi les écoles publiques en prenant en compte la variation de la concentration des écoles publiques dans une zone donnée. L'auteur constate que faciliter le choix entre les écoles publiques conduit à une productivité plus élevée. Les zones avec plus de possibilités pour choisir parmi les écoles publiques ont une dépense par élève inférieure, des salaires d'enseignants bas et la taille des classes est grande. Ces mêmes zones ont une meilleure performance moyenne des élèves mesurée par les acquis scolaires, les salaires et les scores aux tests. De plus, l'évidence empirique indique l'existence d'une augmentation de la stratification. Cependant, Hoxby (1994a) ne trouve pas d'évidence

empirique qui permette de constater que cette stratification nuise aux groupes les plus défavorisés. Enfin, elle trouve que la proportion des élèves qui vont dans des écoles privées est moins importante dans des zones où le choix parmi les écoles publiques est favorisé.

De plus, la concurrence avec des écoles privées peut amener à améliorer l'efficacité des écoles publiques ce qui pourrait réduire le degré d'écrémage, cela est une des conclusions de Figlio et Stone (2003). Ces chercheurs utilisent des données au niveau national (National Education Longitudinal Survey) pour analyser l'influence des facteurs locaux (taux de violence, concentration des écoles et proportion d'enseignants dans des écoles publiques) dans la composition de la population scolaire des écoles publiques et privées aux États-Unis.

Ils affirment qu'il y a une influence forte de ces facteurs sur le niveau de la ségrégation par la race, par le revenu et par la capacité (ability) des écoles privées et publiques. Cela laisse l'espoir qu'une amélioration de la qualité des écoles publiques diminue le risque d'écrémage.

Gallego (2002) constate qu'au Chili la concurrence a des effets positifs sur les résultats des écoles indépendamment de leurs effets sur le triage ou la sélection des élèves qui favorise les écoles privées subventionnées. L'auteur a développé un modèle conceptuel et des estimations empiriques pour étudier les effets de la concurrence entre écoles. Il a utilisé les données de 500 écoles entre 1994 et 1997. Ces estimations constatent un effet positif et économiquement significatif de la concurrence sur les résultats scolaires des élèves dans des écoles qui reçoivent les bons scolaires. Les effets sont plus importants dans les écoles privées subventionnées car elles affrontent des incitations plus directement associées à leur performance académique. De plus, les écoles publiques ont pu s'approcher des hauts résultats des écoles privées. Au Chili, le système de libre choix de l'école a été très critiqué. Mais on peut formuler comme hypothèse qu'il a été couronné de succès parce qu'il a promu et il a offert une éducation de qualité pour ces familles qui, avant l'introduction du système de bons scolaires, envoyaient leurs enfants dans des écoles publiques. Car les différences de scores (dans les évaluations nationales- entre les écoles privées et les écoles publiques ont diminué.

En ce qui concerne le lien entre résultats scolaires et augmentation de la concurrence entre des écoles aux États-Unis, Belfield et Levin (2002 : 283) ont effectué une méta-analyse de 25 études. Ils concluent que « plus d'un tiers des 206 estimations distinctes rendent compte d'une corrélation statistiquement positive entre intensification de la concurrence et acquis des élèves dans les écoles publiques. Un nombre insignifiant d'estimations suggère que

l'augmentation de la concurrence détériore les résultats dans des écoles publiques ». De plus, comme le soulignent Teske et Schneider (2001), bien que les études ne concluent pas toutes que le choix améliore les résultats des élèves (mesurés par des tests standardisés), on ne trouve aucune étude significative sur le choix de l'école au moins aux États-Unis qui constate une diminution ou une détérioration des résultats des élèves.

Schneider et al. (2000) ont étudié l'effet d'un programme de choix dans le District 4 à Harlem. L'évidence avait montré un effet positif du choix. Tout d'abord ils suggèrent que l'écramage existe dans ces écoles (les parents les plus éduqués envoient leurs enfants dans des écoles sous le programme de choix), bien que la ségrégation raciale ne soit pas un problème dans ce uniquement peuplé de minorités ethniques. Dans cette analyse détaillée les auteurs utilisent les données empiriques d'une série temporelle et les techniques statistiques de cross-sectional, ils trouvent une évidence claire dans les améliorations des scores, particulièrement en lecture, qui continuent aujourd'hui, après 25 ans d'un programme de choix. Ils analysent également les scores dans les 10 écoles les moins performantes hors du programme du choix du district en démontrant que ses scores n'ont pas diminué avec le temps, mais réellement amélioré pour la plupart, même pendant que des écoles plus alternatives étaient créées dans la zone. Ceci suggère qu'un contrepoint possible à la stratification serait la concurrence qui pourrait se développer dans les systèmes du choix de l'école pendant que les écoles essayent d'attirer et de maintenir leurs élèves (Teske et al. 2000 ; Teske et Schneider, 2001).

Ainsi, La nature multidimensionnelle des variables sociologiques est importante pour le choix de l'école parce que les différentes variables peuvent être stratifiées de manières différentes. En effet, il est possible qu'une politique du choix puisse augmenter la stratification sur une variable reliée à l'éducation et la diminuer sur une variable du revenu. Ainsi, la question de la façon dont le choix de l'école affecte la stratification des élèves dépend de si on examine le revenu, les rendements scolaires, ou d'autres variables. Il peut y avoir stratification pour certains des variables mais pas pour des d'autres. Une des questions centrales autour de l'analyse des effets sur l'équité n'est pas donc, si les systèmes éducatifs sont stratifiés avec des possibilités de choix de l'école par rapport à un état d'équilibre idéal - c'est-à-dire les caractéristiques des élèves distribuées aléatoirement parmi les écoles. La question est quel est le système du choix de l'école alternatif qui stratifie le moins. Il faut noter que « stratifie le moins » devrait incorporer le critère de stabilité dans le temps.

2.2.6.2. Les parents d'élèves comme principal acteur social impliqué

Dans l'examen des conséquences du choix de l'école, il est important de considérer les raisons des parents pour envoyer leurs enfants dans des écoles privées car elles peuvent être fortement associées aux mauvais effets des pairs. Autrement dit, à la fréquentation de classes (ou plus largement d'environnements scolaires) homogènes. Les parents peuvent pour choisir l'école de leurs enfants, prendre en compte le niveau de revenu de la population scolaire et leurs réseaux d'information qui pourraient les aider à l'admission de leurs enfants dans une école sélective. Ainsi, comme le soulignent Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat (2001 : 234) «si les `peer effects´ jouent de manière isomorphe au niveau établissement et au niveau classe, alors les élèves forts regroupés ensemble dans des écoles d'élite ont toute les chances de devenir encore plus forts, alors que les élèves faibles regroupés dans des écoles choisies par défaut et entraînés dans une spirale de déclin (pour reprendre l'expression d'une recherche britannique) ont toute les chances d'être inexorablement distancés ». Il se peut que les parents soient surtout attentifs à la composition du public scolaire, aux pairs que fréquentera leur enfant. Ils choisissent non pas les écoles qui font du bon travail mais celles qui concentrent les bons élèves (Epple et Romano, 1998).

De plus, si les « peer effects » sont la cause d'une partie importante des résultats des écoles privées, alors si davantage d'élèves des écoles publiques s'inscrivent dans les écoles privées, les écoles privées deviendront plus semblables aux écoles publiques en termes académiques et par la composition de la population scolaire, alors le déplacement des élèves.

Certains des partisans du choix de l'école supposent que les parents choisiront les «meilleures» écoles pour leurs enfants. Cependant, il n'est pas évident que cela signifie la «meilleure» école. L'éducation est une activité complexe avec de multiples résultats et il est possible que des écoles ayant des acquis scolaires élevés ne contribuent pas beaucoup à la «valeur ajoutée» des acquis des élèves. Si les parents n'ont pas assez d'informations pour distinguer exactement ces derniers, ils peuvent être susceptibles de choisir les écoles qui ont des acquis scolaires élevés mais peu de « valeur ajoutée » pour leurs enfants (Goldhaber, 1999).

Les détracteurs du choix de l'école s'inquiètent pour les capacités des parents à faibles revenus à collecter des informations sur les écoles et pour leurs capacités de prendre des décisions intelligentes dans un éventail d'options (Hening, 1995). Aux États-Unis Schneider et al. (2000) notent que dans la mesure où le niveau d'éducation augmente, les parents font

confiance dans moins de sources d'information. Les parents avec de faibles niveaux d'éducation font confiance aux sources d'information informelles et à l'information des écoles elles-mêmes, tandis que les parents avec des niveaux d'éducation supérieurs recourent aux amis avec un niveau d'éducation semblable. Ces chercheurs suggèrent que cela s'explique par la stratification naturelle des réseaux sociaux d'où les parents obtiennent l'information des options de scolarisation ; les réseaux sont ségrégués par le niveau socio-économique (et l'ethnicité) et ils ne changent pas dans les districts scolaires avec libre choix de l'école (Schneider et al. 1997). Ils concluent que les parents à faibles revenus ne peuvent pas avoir confiance envers leurs réseaux de basse qualité informative comme le sont les autres parents.

Cependant à en juger par l'évidence empirique de notre revue il semble que le comportement des parents au moment de collecter des informations sur les écoles varie selon le système de choix en question. Le comportement des parents est fortement associé aux incitations au choix du système et aux politiques d'admission des élèves notamment aux caractéristiques des régulations.

Par contre, sous un système sans possibilités de choix, les parents peuvent exprimer leurs choix mais en général à partir d'un coût considérable – en envoyant leurs enfants dans des écoles privées ou en changeant de lieu de résidence. Pour le reste des parents, le fait de pouvoir exprimer leurs options ne serait possible qu'au travers de canaux politiques (Friedman, 1962).

L'option de choisir l'école, soit pour changer de lieu de résidence ou pour le choix d'une école privée, a toujours été disponible pour les parents ayant un pouvoir d'achat important.

L'expansion de ce droit des parents au faible pouvoir d'achat, pour qu'ils puissent abandonner les écoles aux faibles performances pour inscrire leurs enfants dans des bonnes écoles, est une façon d'améliorer l'équité (Neal, 2002 ; Nechyba, 1999).

Le choix d'une nouvelle école soi-disant permettrait de découvrir la qualité relative des écoles en termes de leur popularité et permettrait l'accès à tous les élèves à des meilleures écoles (Tooley, 1995a). Les expériences de bon scolaire à Milwaukee et à Cleveland montrent qu'il est possible de rendre les possibilités de choix effectives pour les familles les plus pauvres, appartenant par ailleurs plus souvent aux minorités ethniques (Greene, 2001).

Si on accorde plus de contrôle aux consommateurs de l'éducation, les parents peuvent avoir une meilleure connaissance des besoins et désirs éducatifs en leurs permettant d'utiliser

ces connaissances lorsqu'ils choisissent une école. Puisque la plupart des parents savent probablement ce qui est le mieux pour leurs enfants, il est difficile, politiquement, de discuter contre cette position car l'évidence (Goldhaber, 1999 ; Brighthouse, 2002) indique que les parents sont capables de distinguer entre des écoles de différente qualité et qu'ils répondent positivement envoyant leurs enfants dans les écoles de qualité qui améliorent les résultats scolaires des enfants

En théorie les parents sont plus motivés par la scolarisation de leurs enfants puisqu'ils peuvent choisir les écoles. De même, ils ont une plus grande satisfaction et une meilleure participation et implication dans la vie de l'école (Tooley, 1997). La satisfaction supérieure rapportée par les «choisissants» par rapport à la satisfaction avec l'expérience de scolarisation de ceux qui n'ont pas choisi l'école est considérée par Greene (2001) comme étant une indication sur les effets académiques du choix de l'école.

Il apparaît alors que le nombre d'écoles que les familles considèrent pendant le processus du choix est fortement lié aux différences de la distribution et d'accès à l'offre scolaire. Le choix du consommateur en éducation fonctionne correctement seulement dans des contextes urbains et suburbains (basse densité de population et restrictions pour se déplacer signifie que beaucoup de familles dans des zones rurales n'ont tous pas de choix). En conséquence, la taille du groupe d'écoles que les parents considèrent pour le choix dépend des caractéristiques démographiques et du transport (Gorard, 1998). L'étude de Gorard (1997c) sur le sud du Pays de Gales conclut que la taille moyenne du groupe d'écoles que les parents considèrent pendant le choix est moins de deux écoles, même dans le cas de familles très favorisées.

Schneider (2001), quant à lui, remarque qu'un problème méthodologique critique de beaucoup d'études sur les programmes de choix est que les parents qui font l'effort de choisir peuvent également avoir des caractéristiques qui ne peuvent pas facilement être observées mais, qui les font plus probablement s'impliquer aussi bien dans les écoles. Ainsi, à moins que les parents soient choisis aléatoirement par un programme, les chercheurs peuvent incorrectement attribuer à l'acte de choisir une augmentation de la participation qui est simplement un effet sur le choix. Encore, les expériences aléatoires de loterie avec bons scolaires commencent à obvier ce problème méthodologique et à fournir une réponse plus claire. Avant que ces données aient été disponibles, cependant, d'autres disciples ont dû modéliser le procédé de choix. Ainsi, évidemment les parents qui exercent le choix davantage

impliqués dans l'école de leur enfant. Quelques études ont modelé de façon plus précise ces processus, de sorte qu'il ne semble pas être purement un effet du choix (Schneider, 2001). Naturellement, dans certaines écoles privées, la participation parentale est une partie du «contrat» que les parents signent en échange d'avoir leur enfant dans ces écoles sélectives.

Il existe cependant, des raisons de sens commun pour considérer que les parents sont plus habiles que les bureaucrates de l'administration dans l'évaluation des écoles pour leurs enfants (Brighouse, 2000) et de l'évidence empirique qui appuie l'hypothèse. Quand les parents évaluent les écoles ils regardent au moins l'information importante pour chaque enfant en particulier. Les bureaucrates qui évaluent les écoles regardent des indicateurs «bruts». Ces indicateurs sont à peine utiles pour les parents qui savent que leur enfant peut obtenir de meilleurs résultats scolaires en allant dans une école avec un environnement «joyeux» ; ou pour d'autres parents qui savent que leur enfant a besoin des pairs compétitifs, etc. Chaque enfant a une personnalité spécifique et il a des nécessités différentes pour bien réussir sa scolarisation. Cela est le minimum susceptible d'être connu par leurs parents et non susceptible d'être connu par les bureaucrates.

Toutefois, les recherches montrent que les parents évaluent les écoles de façon similaire aux experts du gouvernement car ils choisissent des écoles publiques (Solmon, 2003 ; Hoxby, 2001), des écoles privées (Coulson, 1999) et des écoles sous un programme de bon scolaire (Moe, 1995 ; Witte, 2000) pour des raisons académiques (enseignants, résultats des élèves, qualité de l'enseignement...). Il existe un consensus sur les effets du choix de l'école (Teske et Schneider, 2001) : les parents sont plus satisfaits de leur choix, ils utilisent des critères académiques pour choisir et ils sont plus impliqués dans l'éducation de leurs enfants. En conséquence, les parents peuvent choisir les « meilleures écoles » pour leurs enfants car, l'évidence empirique permet de constater qu'ils peuvent également choisir à partir de l'intérêt à long terme de leurs enfants (Bast et Walberg, 2004).

Deux mécanismes peuvent contribuer à une dynamique intégrale dont l'éducation de tous les enfants peut bénéficier à l'éducation de tous les enfants (Brighouse, 2000). D'abord, dans la mesure où les parents peuvent retirer leurs enfants des écoles qui sont évidemment peu convenables, ces enfants peuvent en bénéficier. Ensuite, lorsqu'une masse critique de parents choisit bien, les écoles peuvent changer leurs comportements pour attirer ces parents, à l'avantage de beaucoup d'enfants dont les parents ne peuvent pas bien choisir.

2.2.6.3. Le choix de l'école et formation des élèves en tant que citoyens de sociétés démocratiques

Un dernier aspect que nous considérons associé également à l'intégration des écoles est le développement d'une socialisation démocratique. Autrement dit, la préparation et formation des élèves comme citoyens pour vivre dans une démocratie (éducation civique).

D'autres chercheurs ont argué que les écoles publiques conventionnelles ne sont pas «publiques» dans le sens de « ouvert à tous ». Des écoles publiques peuvent être le reflet de la ségrégation urbaine (par l'habitat), de cette façon il y a une variation importante dans la production de la cohésion sociale. De plus, certains chercheurs affirment que la cohésion sociale peut augmenter si les écoles privées font un bon travail dans l'enseignement des valeurs civiques (Greene, 1998) ou si l'amélioration des acquis des élèves est corrélée positivement avec la participation civique des élèves (Dee, 2003).

Cependant, il existe peu d'évidence empirique de base sur ces aspects et du type d'éducation publique qui stimulerait ces résultats. Contrairement aux arguments théoriques soutenant que les écoles publiques sont le meilleur lieu pour procurer aux enfants une socialisation dans des normes démocratiques, certains chercheurs ont constaté avec l'évidence empirique que les élèves dans les écoles privées et, en particulier les élèves dans les écoles catholiques sont plus tolérants que d'autres et qu'ils pratiquent les valeurs civiques plus que d'autres ou qu'ils ont le même niveau que les élèves d'écoles publiques. Ainsi, tandis que la stratification par des programmes d'études et la séparation dans des groupes éducatifs qui pourraient souligner différentes valeurs peuvent être aggravés par le choix, l'évidence disponible conduirait à conclure que cela n'est pas un problème important. Nous présentons ensuite les résultats de ces études.

L'évidence empirique probablement le plus consistant sur les avantages des écoles privées américaines sur la citoyenneté des élèves est celle de Campbell et John (2002). Il compare les attitudes et le comportement civiques des élèves dans des écoles privées et publiques avec des données d'une grande enquête nationale par téléphone aux parents et à leurs enfants adolescents. Le but de la recherche est d'examiner comment les attitudes civiques sont affectées parmi les élèves qui sont sous une formule de choix avec bons scolaires par rapport aux élèves des écoles publiques et privées. L'enquête réalisée sur les élèves inscrits dans les écoles privées suggère qu'une fois comparés aux élèves des écoles publiques, ils s'engagent plus dans les services à la communauté, ils développent les

compétences civiques dans l'école, ils expriment leur confiance à pouvoir employer ces compétences, ils exhibent une connaissance politique plus importante, et ils expriment un degré de tolérance politique plus grand.

Il s'ensuit que, un des arguments en faveur du choix est qu'il produit des influences et des attentes réciproques entre les familles et les écoles et que cela peut motiver les élèves à travailler plus dur. Quand les alternatives de scolarisation disponibles dans une commune sont stables et il existe une bonne connaissance de ces dernières de la part des parents, le choix permet aux écoles de développer de bons rapports à long terme avec les familles, l'équipe d'enseignants stable et les programmes scolaires cohérents (Hill, 1996).

Ainsi, les partisans du choix de l'école dégagent des arguments très différents. Il est possible de distinguer au moins deux raisonnements bien distincts. Tout d'abord, l'assertion de la priorité du choix sur des autres valeurs sociales dans une société démocratique. Ses partisans soutiennent que les parents ont le droit fondamental de contrôler l'éducation de leurs enfants. La liberté de choix de l'établissement scolaire constitue, pour les partisans de ce groupe, un droit fondamental, voire constitutionnel, que le souci d'équité ne peut limiter (Brighthouse, 2000).

Au-delà de ce qui précède, on peut dire que notre travail enrichit le domaine dans la mesure où il reconnaît que le choix de l'école est considéré comme une valeur sociale à développer dans n'importe quel système éducatif car il est positif par principe et au-delà des effets sur l'équité du système éducatif.

CHAPITRE III. ANCRAGE THEORIQUE

Par ancrage théorique, nous entendons un ensemble de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi un comportement se produit et quelles peuvent en être les réactions entre tel phénomène et telle attitude (Fisher, 1996).

Dans cette partie, nous allons mettre l'accent sur un certain nombre de théories en relation avec notre sujet. Ainsi, nous allons faire usage des approches théoriques en relation avec les représentations sociales à l'école notamment l'approche explicative de la théorie du noyau central de Moliner (2005), des systèmes du choix de l'école de Brighthouse (2000&2002b) et de Tooley (1998a).

3.1. THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Au delà des causes attribuées à tel ou tel événement, nous sommes désireux de conférer un sens à notre environnement social, aux échanges avec autrui et à notre propre comportement. Nous cherchons à trouver autour de nous une certaine cohérence et une certaine stabilité. Pour y parvenir, nous simplifions et reconstruisons le monde qui nous entoure en recourant à des représentations collectivement partagées, qui, si elles ne sont pas les plus logiques d'un point de vue scientifique, produisent du sens et se construisent selon un certain ordre et conformément à certaines règles. En étudiant les représentations sociales, on cherche à savoir ce que les gens pensent et comment et pourquoi ils le pensent.

La notion de représentation sociale occupe donc une place importante en psychologie sociale depuis le début des années soixante. C'est un concept qui fut introduit et élaboré par Moscovici (1961) et actuellement, le concept de représentation sociale a largement dépassé le cadre de la psychologie sociale. Il est fréquemment utilisé en sciences humaines et en science sociales et se développe dans des directions variées.

Beaucoup d'auteurs ont défini la notion de représentation sociale et un nombre considérable de procédures ont été utilisées pour illustrer ces définitions. Cependant, la plupart des auteurs s'accordent à dire que la représentation est un univers de croyances, d'opinions, d'attitudes organisées autour d'une signification centrale. La polysémie du concept et les multiples phénomènes et processus qu'il désigne le rendent difficile à cerner. Moscovici (1976 : 39) écrit d'ailleurs que «si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l'est pas ». A partir des analyses, principalement de la théorie explicative du noyau

central de Moliner (1988,1994), de Jodelet (1984,1997) et d'Abric (1994); nous dégagerons plusieurs caractéristiques générales des représentations qui vont nous permettre de saisir le concept de représentation sociale.

3.1.1. Théorie explicative du noyau central de moliner

Dans ses travaux menés à partir de la méthode de Mise En Cause(MEC), Moliner (1988 et 1994) suppose qu'un objet particulier qui présentera une contradiction avec un élément central de sa représentation sociale ne pourra pas être reconnu comme l'objet de représentation. S'inspirant d'une part, des propositions de Bataille (2002) qui pense que les éléments centraux sont effectivement polysémiques et leur signification est précisée par les éléments périphériques et, d'autre part, des remarques de Flament (1994 :85) selon qui « le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie », Moliner (2005) soutient que ce serait les éléments périphériques, concrets et contextualisés qui modèleraient le sens des éléments centraux abstraits et symboliques.

Pris dans ce sens, les éléments centraux permettraient alors aux individus de définir l'objet de représentation à partir des termes communs, donnant ainsi une illusion de consensus, mais susceptibles de recevoir des interprétations variées en fonction des contextes et des expériences individuelles. Dès lors, les éléments centraux seraient simplement des récepteurs de sens, et non pas des générateurs de sens comme le proposait Abric (1994). En effet, si on se réfère à la théorie du noyau dans son acception radicale, on suppose que les éléments centraux sont générateurs de sens. A ce titre, on doit s'attendre à ce qu'ils modulent la signification des éléments périphériques. Mais au regard des résultats des travaux de Bataille (2002), on peut supposer que, ce sont les éléments périphériques qui modulent la signification des éléments centraux.

Moliner (2005), pense en effet que, l'idée que le sens d'un terme ou d'une proposition soit toujours dépendant d'éléments de contexte est assez familière aux philosophes du langage ou aux linguistes. C'est en ce sens que peuvent se comprendre les conclusions de Searle (1995) pour qui, les conditions de vérité d'une proposition ne peuvent se réduire à sa signification linguistique. Sa véracité résulte d'une interaction entre sa signification linguistique littérale et les éléments de contexte dans lequel elle est formulée ou qui l'accompagnent. Toutefois, force est de souligner que pour être correctement interprétés, les éléments du contexte doivent renvoyer à l'expérience ou au savoir-faire du récepteur de la

proposition. Ainsi, face à l'image statique d'un homme en train de gravir une pente en marchant, la phrase « il gravit une pente » est considérée comme vraie parce que nous avons une certaine pratique de la marche. Sans cette pratique habituelle, on pourrait tout aussi bien considérer que l'homme est en train de descendre la pente en marchant à reculons et considérer alors que la proposition initiale est fausse.

Ainsi, revenant à la conception de Abric (1994), les éléments périphériques forment un système dont la détermination est plus individualisée et contextualisée, beaucoup plus associé aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat et contingent dans lequel sont baignés les individus. Pris dans cette perspective, ce système permet, souligne Abric (1994 :28), « une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration aux expériences quotidiennes». Dès lors, la périphérie d'une représentation sociale revêt une importance particulière dans la mesure où « c'est dans la périphérie que se vit une représentation au quotidien. Et le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie » (Flament, 1994 :85).

En effet, dans la perspective de Moliner (1996), il avait déjà été établi que le système périphérique constitue la partie externe de la représentation et que « c'est à travers lui que sont opérationnalisées les cognitions centrales. C'est donc dans la plupart des cas, la face visible de la représentation, celle qui est accessible par l'observation ou l'entretien» (Moliner, 1996 : 96). Ainsi selon Moliner, les éléments périphériques sont des structures cognitives en termes de catégories, de scripts, etc. qui ont un caractère opérationnel. Dans ce cas, les cognitions élémentaires qui les composent sont des traductions concrètes des notions abstraites du noyau. Ce sont donc ces cognitions qui optimisent le traitement de l'information et guident l'action voire, les choix des individus.

3.1.2. La représentation sociale selon Jodelet.

Pour Jodelet (1984 : 357) le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique.

Le marquage social des contenus et des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.

Eclaircissant davantage ce que l'on entend par représentation sociale, Jodelet (1997 : 365) dit en ces termes : « Par représentations sociales, nous entendons un ensemble organisé des connaissances, des croyances, des opinions, des images et des attitudes partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné. Étudier les représentations sociales c'est chercher la relation que l'individu entretient au monde et aux choses ».

3.1.3. La représentation sociale selon Abric.

Pour Abric (1994: 64), « la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique ». En effet, il n'existe pas de consensus en ce qui concerne la nature exacte des éléments qui constituent une représentation.

Autrement dit, les repères cognitifs et mentaux qui servent à lire le réel sont différents d'un individu à l'autre ; les normes de son groupe, son milieu socioculturel, sa société de référence ainsi que ses intérêts du moment influent considérablement sur ces repères.

La représentation sociale est alors une reconstruction du réel déterminée à la fois individuellement, par l'histoire et le vécu de l'individu, et collectivement par le système social et idéologique auquel il appartient.

3.2. LA THEORIE DU SYSTEME DU CHOIX DE L'ECOLE SELON BRIGHOUSE

Brighouse (2000, 2002b) propose plusieurs des composantes d'un schéma théorique de système de choix de l'école. Selon lui la mise en œuvre de certaines « formules de choix de l'école » est le seul moyen de se débarrasser de l'inégalité dans le processus de choix chez les parents de classe moyenne et les parents de classe populaire. Le philosophe soutient que l'élimination de cette inégalité sans l'introduction formelle du choix impliquerait l'abolition des écoles privées et la liberté de mouvement du lieu de résidence. Les dispositifs de choix entre écoles publiques (plutôt que le dispositif du choix entre école publique ou privée) constitueraient un outil important pour contribuer à une distribution plus équitable de

l'éducation. Cela permettrait de garantir aux parents les plus désavantagés un certain degré de contrôle sur l'éducation de leurs enfants.

Cette dérivation est une forte ligne rhétorique du mouvement en défense du choix et «cette iniquité pourrait être éliminée abstraction faite de l'extension du choix pour tous, en privant du choix les plus riches ou les plus avantagés économiquement » (Brighouse, 2000 : 32). Ceci exigerait l'interdiction de toute forme d'éducation privée et la mise en place de mécanismes de marché dans les écoles publiques, afin de s'assurer que la distribution d'éducation n'a pas été influencée ou affectée par des facteurs extra-éducatifs, tels que la position des parents dans l'échelle des rémunérations. Le problème principal, selon l'auteur cité, c'est que la plupart des adversaires du choix (spécialement aux États-Unis, mais aussi dans d'autres pays) ne plaident pas en faveur de l'interdiction de la prestation d'éducation dans des écoles privées.

Les arguments et les composantes théoriques présentés par Brighouse (2002), s'appuient sur la proposition égalitariste libérale de bons scolaires de Gintis (1995), mais ils divergent sur certains aspects. La question des différences entre les intérêts des parents et ceux des enfants est un des aspects divergents. Gintis (1995 : 322), reconnaît qu'il « ...élude le problème non trivial de ces différences » en prenant en compte la satisfaction des parents comme un indicateur pour mesurer l'efficacité. L'auteur synthétise une série d'arguments fréquemment mis en avant en faveur du choix de l'école : celui-ci assure aux parents l'exercice de leurs droits sur l'éducation de leurs enfants, accroît le degré d'implication des familles dans le processus d'apprentissage des enfants à leur charge, augmente l'efficacité du système éducatif, promeut une plus grande diversité interscolaire, encourage l'innovation dans les écoles, détermine une distribution plus équitable des ressources éducatives, produit un effet « d'imitation » dans les secteurs ayant un bas coefficient de capital culturel et crée des conditions propices pour la matérialisation d'un « libéralisme réel ».

La proposition de Gintis (1995 : 13) distingue le financement de la distribution de services éducatifs. Selon lui, un système de distribution compétitive peut se financer d'une façon égalitariste. Dans son modèle une distribution égalitariste des services éducatifs s'obtient en s'assurant que le bon scolaire reçu est de la même valeur pour tous les élèves dans une situation similaire, échangeable dans une école qui a l'agrément de l'État et choisie par leurs parents. On peut octroyer un bon scolaire avec une valeur plus élevée aux élèves handicapés qui ont besoin de traitements à coût élevé.

Le financement des programmes de choix de l'école devrait être central plutôt que local. Cela diminuerait les risques de transférer les inégalités entre les régions ou les villes dans le financement des écoles. Le degré de ressources économiques dans les catégories raciales et les classes sociales au sein des programmes de choix de l'école pourrait excéder celui présent dans les systèmes éducatifs «traditionnels». Si les écoles sont autorisées à recevoir de financements supplémentaires au financement public, il est possible que des pressions politiques s'exercent pour diminuer le financement public.

Dans ce cas, les inégalités des ressources resurgiraient ; les parents des classes moyennes ajouteraient de l'argent à la valeur du bon scolaire et les parents des classes populaires utiliseraient les écoles financées totalement par l'État. Pour éviter cette dynamique inégalitaire, Gintis (1995) propose d'interdire aux écoles qui reçoivent du financement public, le droit d'accepter des suppléments financiers, sauf pour certains projets ou activités et dans une quantité très limitée.

En ce qui concerne la proposition de Brighthouse (2002), son point de départ est l'élimination de tout dispositif de sélection des élèves dans les systèmes du choix. Il affirme que le développement du choix parental peut être une stratégie utile pour augmenter l'égalité éducative et pour obtenir de meilleurs résultats scolaires. Donc, un modèle égalitariste de choix parental doit supprimer le pouvoir de sélection des écoles et octroyer plus de financement par élève si celui a besoin de ressources supplémentaires pour sa scolarisation.

D'ailleurs, ce chercheur souligne qu'une politique éducative de choix, élaboré avec une grande attention, peut encourager plus d'égalité éducative sans que cela implique la privatisation ou l'augmentation de l'inégalité. Dans le modèle de Brighthouse (2002a), sept éléments sont importants pour le progrès de l'égalité des chances scolaires et de l'autonomie des élèves :

1. Les parents/tuteurs choisissent les écoles dans lesquelles ils souhaitent que leurs enfants soient éduqués.

2. Les écoles peuvent être établies par des organisations à but lucratif ou à but non lucratif, des institutions publiques, des associations des enseignants ou par groupes de la communauté locale.

3. Les écoles qui intègrent le système de choix sont financées par l'État, le montant est établi par élève selon les nécessités éducatives de chaque élève et le niveau local du prix de certains facteurs économiques, avec la prise en compte de la compétitivité dans le marché du

travail local. «Les écoles participantes auraient l'interdiction d'accepter des frais additionnels ou complémentaires 'top-up'» (Brighouse, 1994 : 214). Cela empêcherait que les écoles ne fixent le «prix» elles-mêmes hors de l'accessibilité des parents des classes populaires.

4. L'équipe de gestion des établissements scolaires devrait chercher l'hétérogénéité de la population scolaire. Pour cela, il existe plusieurs dispositifs comme établir l'obligation d'inscrire les élèves selon des « quotas » par groupes d'élèves de niveau socioéconomique, de niveau académique, de genre, de race, etc. Il est possible aussi d'utiliser le dispositif de tirage au sort quand les écoles sont sur-demandées («oversubscribed»).

5. Les régulations étatiques devraient contrôler la qualité des enseignants, les conditions des écoles, les programmes scolaires, l'admission des élèves et le financement des établissements scolaires. Les programmes scolaires devraient respecter l'apprentissage de l'autonomie des élèves.

6. Les mesures quantitatives de la performance des écoles devraient d'être publiées et diffusées d'une façon compréhensible par les parents. Elles doivent utiliser l'approche de la «valeur ajoutée».

7. N'importe quel système du choix de l'école avec la concurrence entre des écoles devrait inclure et renforcer la certification nationale de compétences.

Dans un modèle scolaire « progressif » et régulé on peut selon Brighouse (2002), en principe, aider à l'égalité dans la pratique il très important de s'assurer que certains des composants ne sont pas en danger. Les processus politiques pour un bon scolaire de ce type pourraient utiliser les subsides étatiques pour financer les écoles privées si certaines garanties sont mises en place. Pour cela le secteur des écoles privées à but lucratif doit démontrer sa bonne volonté de participer dans le programme de bons scolaires élaboré pour aider à développer l'égalité des chances éducatives et doit être disposé à accepter un ensemble de régulations étatiques.

Brighouse (2002) développe de façon détaillée ce qu'il nomme « un programme pilote de choix de l'école ». Tout d'abord, il remarque que cela devrait être testé dans un district ou une commune avec de multiples écoles de petite taille et une bonne structure de transport. Les autres aspects et conditions nécessaires pour la mise en place d'un tel programme de politique sont :

« 1. Une zone avec une diversité économique importante dans laquelle les meilleurs élèves ne soient pas «écrémés» dans les écoles privées.

2. Un système d'admissions des élèves avec 5 écoles dans un rayon de 7,5 kilomètres et que les écoles utilisent le tirage au sort. Un bureau spécialisé serait le responsable de cette tâche. Ce bureau devrait conduire le tirage au sort pour les premières écoles dans le classement. Les élèves refusés dans la première école seraient admis dans la deuxième école dans le classement s'il y a encore des places, etc.

3. Si les écoles ont admis des élèves aveugles, elles pourraient obtenir plus de financement pour chaque élève. Il va de même, si elles ont admis des élèves de familles à faibles revenus, plus de financement aussi pour les élèves handicapés et des élèves ayant des problèmes de comportement et pour les élèves ayant des mauvais résultats scolaires.

Donc, moins de financement pour les autres élèves. Les établissements scolaires recevraient un prix s'ils présentent une mixité d'élèves issus de milieux socioéconomiques divers. La mixité de la population scolaire dans l'établissement doit être assez proche de celle du district (le district du programme pilote).

4. Le programme devrait être évalué après une période adéquate par une équipe d'experts de haut niveau de préférence par des scientifiques sceptiques sur les revendications du choix de l'école. L'étude devrait analyser principalement trois effets : les effets sur le coût de distribution du service ; la satisfaction des parents vis-à-vis du programme, la satisfaction des parents vis-à-vis de l'école et le niveau d'implication des parents et les résultats scolaires des élèves. La comparaison des résultats devrait dériver de l'information officielle du ministère sur la performance des écoles avant leur inclusion dans le programme et après leur inclusion. Il faudrait mesurer la performance de toutes les écoles participant dans le programme et les comparer avec la performance des écoles dans une zone similaire qui n'intègre pas le programme expérimental. Les composants principaux de cette évaluation devraient être : résultats de tests, taux d'absentéisme, taux de délits ou de délinquance, distribution de la réussite aux tests de connaissance parmi les élèves de différents milieux socioéconomiques ».

Nous résumons les diverses formes que peut prendre le bon scolaire à partir d'une typologie simple :

3.2.1. Bons scolaires universels dérégulés

Bon d'un montant égal pour tous les enfants du même âge, pouvant être échangé contre le paiement total ou partiel des frais de scolarité de n'importe quelle école choisie par

les parents. Ces derniers peuvent payer un complément s'ils le désirent, mais ne sont pas remboursés si les frais de scolarité ont une valeur inférieure à celle du bon. Le bon n'est pas transférable (ainsi on ne peut ni le vendre ni employer le montant pour autre chose). La valeur du bon peut être augmentée par les parents, et les fournisseurs peuvent refuser des consommateurs par des prix élevés ou des pratiques d'exclusion. Les organismes responsables des écoles sont indépendants du gouvernement, et ne sont sujets à aucune régulation étatique spécifique sauf celles auxquelles sont habituellement soumises toutes les sociétés commerciales. Ce modèle de bon universel non régulé est une simple subvention à tous les consommateurs. C'est un système de bon scolaire qui offre un financement à toutes les familles, reproduisant simplement les injustices du système de choix de l'école conventionnel. Il s'agit de la proposition de Friedman de 1955 et qui n'a jusqu'à l'heure actuelle jamais été mise en œuvre.

Cependant, les modèles de bons scolaires varient autour de deux dimensions: a) la prestation éducative et b) le financement. Toutes les versions suivantes varient autour de ces deux dimensions. Il est raisonnable de conjecturer que les bons scolaires universels non régulés produiront des niveaux plus élevés d'injustice, plus élevés même que la prestation étatique conventionnelle.

3.2.2. Bons scolaires universels régulés

Ceux-ci impliquent une subvention forfaitaire individuelle à chacun, en vue d'être dépensée, et sont sujets à réglementation. Les réglementations les plus courantes incluent : a) La complémentarité : c'est-à-dire qu'il est par exemple interdit d'ajouter de l'argent au montant du bon scolaire, b) L'éligibilité des écoles : les bons se différencient selon qu'ils autorisent la participation des écoles privées, c) L'admission des élèves : les bons varient en fonction des politiques d'admissions d'élèves.

3.2.3. Bons scolaires universels progressifs

Ceux-ci se différencient selon les mêmes aspects que le bon universel régulé, et ils sont, techniquement universels, mais la valeur du bon scolaire change selon les caractéristiques du consommateur. Ce modèle de bon scolaire progressif a plus de chances d'être moins injuste que le premier modèle si les bons sont suffisamment bien calibrés en

fonction des besoins des élèves et s'il existe un système d'incitations pour que les écoles admettent les élèves défavorisés, «indésirables».

3.2.4. Bons scolaires ayant un groupe d'élèves ciblé

Bon variable en fonction du revenu des parents sans complément possible. Les enfants ayant des besoins particuliers (handicapés, difficultés d'apprentissage, etc.) reçoivent des bons d'une valeur supérieure à celle des bons de base. C'est le modèle proposé par Jenks en 1970, auteur bien connu pour ses idées de gauche. Le modèle de bon scolaire de Milwaukee (Milwaukee Parental Choice) appartient à ce groupe de bons « ciblés » parce qu'il est limité aux enfants issus de familles à faible revenu. Comme il fonctionne sur un type de financement des écoles publiques fortement régressif, il est raisonnable de considérer ce bon également comme une variété de bon scolaire progressif et fortement équitable par rapport aux autres modèles.

3.3. LE SYSTEME DU CHOIX DE L'ECOLE SELON TOOLEY

Le modèle théorique du choix de l'école «équitable» de Tooley (1998a) inclut la privatisation de la gestion de processus d'éducation car l'État ne devrait pas se mêler de l'éducation puisque il n'est pas nécessaire pour assurer l'égalité des chances scolaires (Tooley, 1991). Le mode de distribution de l'éducation qu'il propose est celui d'un «marché pur avec un mécanisme de sécurité» pour les pauvres (Tooley, 1998b).

Tooley (1997 : 104) affirme que «...trois réformes 'pratiquement évidentes' sont nécessaires pour générer de l'équité dans le choix de l'école». La première, il faudrait distribuer plus de ressources aux élèves handicapés et aux élèves qui appartiennent aux groupes sociaux désavantagés, en s'assurant qu'ils utilisent ces ressources pour aller dans les établissements scolaires de leurs choix. La deuxième, la promotion du gouvernement des palmarès des écoles devraient être modifiée notamment quant à la diffusion d'indicateurs «bruts» basés sur la performance car ils empêchent les écoles avec moins d'élèves académiquement bons d'être en concurrence avec des écoles sélectives ou avec des écoles sectorisées qui prospèrent. Les palmarès analogues aux «leagues tables» au Royaume-Uni devraient disparaître. L'État devrait encourager la participation des agences indépendantes pour conseiller dans le choix de l'école (par exemple : pour la publication de rapports dans des magazines destinés aux consommateurs). La dernière réforme, pour favoriser l'équité du

système éducatif consisterait à identifier le plus vite possible les « mauvaises » écoles en appliquant des mesures de redressement.

Tooley, Dixon et Stanfield (2003) proposent trois formules de choix de l'école : un bon scolaire sélectif (pour un groupe d'élèves ciblé), un bon scolaire universel (pour tous les élèves) et un crédit d'impôts non-remboursable (à travers lequel une famille paye l'éducation de son enfant à l'école privée, et puis ce coût se soustrait de son paiement annuel d'impôts).

Le bon scolaire sélectif s'inspire du programme de bons scolaires, il s'adresse aux élèves qui vont dans des écoles publiques de faible performance pour qu'ils puissent aller dans des écoles privées. Ces chercheurs soutiennent que de cette façon il y aura plus d'incitations sur le marché scolaire qui stimuleraient « l'entrée » de fournisseurs privés d'éducation. Ainsi, soutiennent-ils qu'«on offrirait automatiquement aux parents dont les enfants sont dans des écoles publiques de faible performance un bon scolaire pour envoyer leurs enfants dans des écoles privées de leur choix » (Tooley, Dixon et Stanfield, 2003 : 28).

La deuxième formule de choix qu'ils proposent est un bon scolaire universel ou plein (pour tous les élèves) semblable à celui mis en place en Suède : qui peut être utilisé dans n'importe quelle école publique ou privée et les prestataires peuvent être des organisations à but lucratif. De plus, ils proposent que le bon scolaire ne finance pas le total des frais de scolarité et les écoles privées avec bons scolaires pourraient demander aux parents des frais additionnels. La troisième proposition est un crédit d'impôts non-remboursable qui fournirait aux parents une réduction de leur responsabilité de l'impôt sur le revenu de la somme dispensée pour chacun de leurs enfants qui vont dans des écoles privées. L'avantage principal de cette formule de choix de l'école, selon Tooley, Dixon et Stanfield (2003) est qu'il encouragera un plus grand nombre de parents à pouvoir opter pour une éducation privée et de ce fait stimulerait la croissance d'un nombre plus grand de prestataires.

Or, plusieurs théoriciens ont noté qu'étant donné que l'institution de la famille existe, il sera impossible d'atteindre l'objectif d'une juste égalité des chances entre des individus élevés dans des familles différentes. Autrement dit, la famille pose des contraintes pour l'application du principe de juste égalité des chances. « De plus, le principe de l'équité des chances ne peut être qu'imparfaitement appliqué, du moins aussi longtemps qu'existe une quelconque forme de famille. La mesure dans laquelle les capacités naturelles se développent et arrivent à maturité est affectée par toutes sortes de conditions sociales et d'attitudes de

classe. Même la disposition à faire un effort, à essayer d'être méritant, au sens ordinaire, est dépendante de circonstances familiales et sociales heureuses » (Rawls, 1988 : 105).

On pourrait considérer également que « même si toutes les écoles étaient compréhensives sans aucune reconnaissance ou identification de ceux qui sont meilleurs que les autres... les familles favorisées octroieraient beaucoup plus d'importance aux possibilités offertes aux enfants par les opportunités éducatives supplémentaires en dehors de l'école » (Tooley, 1995 : 20). Dans ce sens, Rawls se demande également « Doit-on alors abolir la famille ? » (Rawls, 1988 : 550).

Par ailleurs, les partisans du choix de l'établissement scolaire des enfants dégagent des arguments bien hétérogènes. Un argument fortement soutenu par les libertariens est que les parents ont le droit sur l'éducation de leurs enfants. Autrement dit, ils disposent d'une autonomie pour choisir le contenu de l'enseignement, et, en conséquence, pour sélectionner les écoles où ils iront. Pourtant, il existe deux versions de cet argument (Brighouse, 2000).

Certains considèrent que les droits des parents sur leurs enfants sont fondamentaux car n'importe quelle intervention de l'État sur leur éducation ou même sur leur santé, au-delà de certaines contraintes minimales pour éviter des abus, est illégitime. Un autre groupe soutient qu'il ne s'agit pas d'un droit fondamental, mais ils font remarquer qu'il est nécessaire que certaines « agences » effectuent certains choix paternalistes concernant les enfants et que les parents étant ceux qui connaissent le mieux leurs enfants; sont mieux qualifiés que l'État ou d'autres entités pour adopter les bonnes décisions. Dans le cadre de notre étude il semble pertinent également d'expliquer clairement que l'autonomie éducative des parents n'est pas une valeur au-dessus de la juste égalité des chances scolaires mais que l'égalité n'est pas non plus une raison suffisante pour réduire celle-là. C'est dans cette optique Gutmann (2001) propose une typologie pour classer les arguments du lien entre le rôle de l'État et l'autorité parentale sur l'éducation scolaire : l'État des familles, l'État famille et l'État des individus. Les défenseurs de « l'État des familles » soutiennent par exemple, que « si l'État a un engagement vis-à-vis de la liberté des individus, il devra céder l'autorité éducative aux parents, parmi les libertés de ces derniers il y a celle d'avoir le droit de transmettre leur propre vision de la vie à leurs enfants » (Gutmann, 2001 : 48). De plus, cette position confond incorrectement le bien-être des enfants avec la liberté éducative des parents car, elle stipule que les parents éduquent leurs enfants selon leur propre critère sans aucune restriction. Et cela

ne prend pas en compte que parfois les parents ont la voie libre pour transmettre aux enfants par exemple, le racisme, la violence, etc. en absence de contraintes pour faire le contraire.

Les partisans de « l'État famille » réclament l'autorité éducative exclusive de l'État. Cette position soutient que les parents ne devraient pas s'inquiéter pour la transmission de leur idée du bien aux enfants car, l'État sait ce qui est le mieux pour les enfants. De cette façon l'État essaie de « limiter les choix entre formes de vie et propos éducatifs, d'une façon incompatible avec notre identité comme parents et comme citoyens » (Gutmann, 2001 : 47).

Enfin, les partisans de « l'État des individus » accepteraient de déléguer l'autorité éducative entre les mains d'une quelconque personne ou institution si celle-ci pourrait garantir que les principes éducatifs ne privilégieront pas certaines formes de « bonne vie » contre d'autres. Cependant, comme le remarque Gintis (1995) parfois les parents à cause de problèmes de fonctionnement du système, ne peuvent ou ne veulent pas prendre d'options responsables pour leurs enfants. Ils peuvent avoir des convictions religieuses qui ne sont pas favorables au bien-être de leurs enfants. Enfin, ils peuvent utiliser le droit de choisir l'école égoïstement en promouvant leurs propres buts plutôt que le bien-être des enfants. Dans de tels cas, Gintis (1995) suggère que la régulation puisse atténuer les « défaut du marché » en question. Par exemple, quand on constate légalement que les parents ne sont pas capables d'effectuer des choix favorables pour leurs enfants, les tuteurs doivent choisir des écoles pour eux. De plus, il faudra interdire aux écoles de céder aux intérêts égoïstes des parents.

Ainsi, l'autonomie éducative des parents ne saurait être une liberté fondamentale au même titre, par exemple, que la liberté d'expression ou la liberté d'association. En effet, elle n'est pas une liberté de l'individu à l'égard de lui-même mais une liberté d'un individu à l'égard d'un autre individu, qui plus est, en raison de sa minorité, est dans une situation de vulnérabilité. La liberté éducative des parents ne peut donc se justifier au nom du droit fondamental de chacun à choisir et à réaliser sa propre conception de la « bonne vie ».

Elle a un fondement de nature instrumentale (Pourtois, 1991). Il apparaît que dans la plupart des cas, le meilleur moyen d'assurer au mieux le bien-être des enfants est d'attribuer la responsabilité de leur éducation et des choix éducatifs majeurs à leurs parents. Cette liberté n'est cependant pas absolue. Elle est limitée par le respect de l'intégrité physique ou psychique des enfants et elle est aussi conditionnée à l'obligation d'assurer leur bien-être.

Autrement dit, le paternalisme est nécessaire au bien-être des enfants, et l'exercice optimal de celui-ci implique qu'il soit exercé, en première ligne, par les parents plutôt, par exemple, que par les pouvoirs publics.

Au regard de ce qui précède, on peut penser avec Meuret (2000), que de longs développements sont consacrés à l'éducation qui joue un rôle central dans les sphères de la justice ; elle relève de l'égalité complexe. Cet auteur distingue l'éducation générale et l'enseignement professionnel destiné à la formation des spécialistes. Selon lui, la sélection n'est pas à proscrire mais elle n'intervient qu'à un stade précis, au moment où l'école a produit tous les effets égaux qu'il était possible d'obtenir. La sélection qui est alors mise en œuvre devrait avoir à faire avec les résultats scolaires obtenus et pas avec les gratifications économiques et politiques associées à ces résultats. L'éducation démocratique doit respecter le principe de l'égalité complexe : sa possession ne donne droit à aucun autre type de bien (argent, pouvoir) du fait que l'on possède ce bien. Non seulement il est nécessaire dans ce modèle de souligner l'importance d'un enseignement public assuré par l'Etat, mais encore, il faut montrer la nécessité de soustraire rigoureusement l'école à l'influence des autres sphères de la vie sociale, singulièrement de la sphère économique.

L'analyse des théories que nous venons d'examiner montre que le phénomène de l'implication des parents dans les écoles où fréquentent leurs enfants n'est pas nouveau d'une part. Il existe depuis l'invention de l'école. Et d'autre part, que beaucoup des parents y attachent du prix au vu des missions et des enjeux de l'école sur l'avenir des enfants. Mais toutes ces théories ont pour fondement « l'amélioration de la qualité de l'éducation à donner à nos enfants avec pour corolaire l'amélioration des rendements. Ainsi dans le cadre de la théorie des représentations sociales, Moliner et ses adeptes soutiennent que ce sont les périphériques qui guident l'action voire les choix des individus. En d'autres termes, que ce sont les éléments de l'environnement scolaire (clôture, bâtiments, position...) qui déterminent le choix des parents. Pour Abric, la représentation sociale est une reconstruction du réel déterminé à la fois individuellement, par l'histoire et le vécu de l'individu, et collectivement par le système social et idéologique auquel il appartient. Ce qui veut dire que les parents choisiraient l'école par rapport à son image de marque et à ses extrants (ce qu'elle produit), pour ne prendre que ces théories.

Tableau 01: Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs

Hypothèse Générale	Variable indépendante	Modalités et hypothèses de recherche	Indicateurs	Items	Variable dépendante	Modalités	Items
<i>Les représentations de l'école par les parents déterminent leur choix du type d'école pour leurs enfants.</i>	<i>les représentations de l'école par les parents</i>	HR 1. Les stéréotypes par rapport aux infrastructures existantes.	Catégorie descriptive : Salle de classe, clôture, Table, bibliothèque, Banc, salle de machines, Matériel didactique, Pensée simplifiée sur d'autres personnes ou groupes sociaux Cliché négatif Cliché positif	QO7 à Q14	<i>Choix de l'établissement scolaire pour leur enfant.</i>	Très en accord Moyennement en accord En accord Indifférent En désaccord Très en désaccord	Q39 à Q45
		HR 2. Les croyances par rapport à la qualité du personnel existant.	Opinions sur l'école. Milieu sociohistorique de l'école Personnel enseignant Personnel administratif. Le fondateur.	Q15 à Q23			

	<i>les représentations de l'école par les parents</i>	HR3. Les attitudes par rapport aux extrants (les scores aux examens officiels)	Ce que l'école produit, les extrants, Le niveau des scores par classe, Le taux d'échec, Taux de réussite aux examens officiels, L'intégration de l'élève, (capacité à pouvoir entrer sur les écoles de même base de compétence, capacité à donner la possibilité d'insertion professionnelle et /ou sociale...	Q24 à Q29		Favorable, Défavorable, Indifférent,	Q39 à Q45
		HR4. Les préjugés par rapport à la discipline.	La relation de l'école à des normes en usage dans la société : L'application de la morale (connaissance de la morale et son application) L'éducation à une philosophie (l'instruction religieuse, la laïcité) Le respect du règlement intérieur Le respect de la discipline	Q30 à Q38	<i>leur choix de l'établissement scolaire pour leur enfant.</i>	Très en accord Moyennement en accord En accord Indifférent En désaccord Très en désaccord	Q39 à Q45

Dans le cadre de l'analyse du phénomène observé dans la dite étude, allons nous vérifier si les raisons qui poussent les parents à choisir des écoles éloignées s'alignent toujours pour l'amélioration du rendement scolaire. Mais avant tout, allons-nous présenter ci-dessous le tableau représentant des hypothèses, variables, modalités et indicateurs.

DEUXIEME PARTIE. CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Il s'agira dans cette section de présenter la méthodologie que nous avons employée pour mener cette étude. Nous allons nous appesantir sur le type de recherche effectué, et reviendrons sur le rappel de l'objet de l'étude, sur la question de recherche et le corps d'hypothèses. Enfin, nous évoquerons les méthodes et techniques d'investigation.

4.1. TYPE DE RECHERCHE

L'étude est de type descriptif et corrélationnel. Elle se veut descriptive en ce sens qu'elle envisage recenser les mobiles du choix de l'établissement tel qu'ils se manifestent sur les représentations des parents. Elle est corrélationnelle parce qu'elle fait référence à la relation qui existe entre les variables et veut ressortir la relation de dépendance qui s'établit entre les représentations des parents et la réussite des apprentissages scolaires.

4.2. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHESES

Nous voulons, au moyen de cette recherche, explorer l'existence possible d'un lien significatif entre les représentations de l'école par les parents et leur choix du type d'établissement scolaire. Il s'agit de voir si les principaux éléments qui engendrent le choix de l'établissement scolaire par les parents peuvent s'expliquer, voire se comprendre au travers des représentations qu'ils se font de l'école.

4.2.1 La question de recherche

La question de recherche à laquelle veut répondre cette étude est la suivante : existe-t-il un lien significatif entre les représentations de l'école par les parents et leur choix du type d'établissement scolaire?

4.2.2. Les hypothèses et leurs variables

L'hypothèse est une affirmation provisoire suggérée comme explication d'une question posée. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises.

Pour Grawitz (2000 : 398), « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie ».

Une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'investigation sur le terrain ou en laboratoire peut être confirmée ou infirmée. Nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles.

L'hypothèse générale et les hypothèses de recherche formulées sont présentées ci-dessous.

4.2.2.1. L'hypothèse générale et ses variables

Comme réponse provisoire à la question de recherche, nous avons formulé une hypothèse générale qui stipule que : Il existe un lien significatif entre les représentations de l'école par les parents et leur choix de l'établissement scolaire pour leur enfant.

L'hypothèse étant un énoncé qui prédit une relation entre deux ou plusieurs variables, et la variable elle-même étant une caractéristique qui peut prendre différentes valeurs pour exprimer des degrés et des quantités, notre hypothèse générale est constituée de deux variables. La variable indépendante (VI), c'est celle que nous manipulons dans le but de contrôler ou d'analyser ses effets sur le comportement étudié. La variable dépendante (VD), elle est celle qui va subir les effets de la variable indépendante, elle est la réponse mesurée par le chercheur. Ainsi, nous avons comme:

-Variable indépendante (VI) : Les représentations de l'école par les parents.

En effet, comme le signale Grawitz (1993:347) : « l'hypothèse ne peut être utilisable que sous certaines conditions. Elle doit avant tout être vérifiable » Autrement dit, les variables mises en relation par l'hypothèse générale doivent être définies pour permettre des observations, précises. De ce fait, nous nous sommes appuyés sur la théorie des représentations sociales pour opérationnaliser la variable indépendante de notre hypothèse générale. Cette opérationnalisation nous a permis d'obtenir quatre modalités qui sont :

- **Modalité 1:** Les stéréotypes

Indicateur: Catégorie descriptive des pensées simplifiées sur, des objets, d'autres personnes ou groupes sociaux

Indices :

Salle de classe
 Table
 Banc
 Matériel didactique
 Cliché négatif
 Cliché positif

- Modalité 2 : Les croyances

Indicateur : Opinions des parents

Indices :

Historique
 Milieu sociohistorique de l'école
 Personnel enseignant
 Personnel administratif

- Modalité 3: Les attitudes

Indicateur: Ce que l'école produit

Indices:

Le niveau des scores par classe
 Le taux d'échec
 Taux de réussite aux examens officiels
 L'intégration de l'élève (capacité à pouvoir entrer sur les écoles de même base de compétence ; capacité à donner la possibilité d'insertion professionnelle et /ou sociale).

- Modalité 4: Les préjugés

Indicateur: La relation de l'école à des normes en usage dans la société

Indices:

La connaissance de la morale et son application
 L'éducation à une philosophie (l'instruction religieuse, la laïcité)
 Le respect du règlement intérieur
 Le respect de la discipline

- Variable dépendante (VD) : Choix de l'établissement scolaire.

Quant à la variable dépendante, elle reste par contre sans changement et permet d'observer les effets de la variable indépendante sur elle. Cependant, les modalités qui permettent sa mesure sont les suivantes:

- Très en accord
- Moyennement en accord
- En accord
- Indifférent
- En désaccord
- Très en désaccord

Partant de la description des variables de notre hypothèse générale, l'on peut symboliser les hypothèses de recherche selon la structure logique factorielle de nos hypothèses de recherche qui se présente comme suit:

Tableau 02 : Plan factoriel de nos hypothèses d'étude

VI	VD	Choix de l'établissement scolaire (Y)
<i>Les stéréotypes</i> = X ₁		X ₁ * Y = X ₁ Y
<i>Les croyances</i> = X ₂		X ₂ * Y = X ₂ Y
<i>Les attitudes</i> = X ₃		X ₃ * Y = X ₃ Y
<i>Les préjugés</i> = X ₄		X ₄ * Y = X ₄ Y

De cette structure logique découlent les hypothèses de recherche suivantes :

4.2.2.2. Les hypothèses de recherche

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale nous a permis de construire les hypothèses de recherche. Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation.

Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont plus concrètes que l'hypothèse générale et sont des propositions de réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles constituent une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

Ainsi avons-nous formulé quatre hypothèses opérationnelles qui sont :

HR1. Il existe un lien significatif entre les stéréotypes que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

HR2. Il existe un lien significatif entre les croyances que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

HR3. Il existe un lien significatif entre les attitudes des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

HR4. Il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

4.3. SITE DE L'ETUDE

Notre recherche se déroule dans la ville de Yaoundé, capitale du Cameroun et siège des institutions politiques. Yaoundé est une métropole de plus d'un million d'habitants, et regorge plusieurs écoles primaires publiques à l'instar des écoles primaires publiques de Mballa II qui sont limitrophes au Lycée du même nom.

Dans cette perspective, notre étude a été menée dans l'arrondissement de Yaoundé I, Département du Mfoundi, Région du Centre. Cet arrondissement est composé de populations cosmopolites originaires des dix régions du Cameroun. Nous avons choisi cet arrondissement et notamment, les écoles primaires publiques de Mballa II comme cadre de notre étude pour plusieurs raisons. Ces écoles sont les rares de l'arrondissement qui jouxte le lycée d'enseignement secondaire du même nom. De plus, ces écoles regorgent des enseignants de qualité et en nombre suffisant. Enfin, notre choix pour ces écoles relève du fait qu'elle constitue un milieu de regroupement et d'apprentissage des jeunes en provenance de plusieurs localités du Cameroun. Ces établissements regorgent des parents d'élèves des deux sexes, membres de l'APEE et sachant lire et écrire. Pour cette dernière raison, il nous est plus aisé d'y tirer une population d'étude qui présente toutes les caractéristiques auxquelles nous aurons recours dans la suite des analyses de notre étude.

4.4. POPULATION ET ÉCHANTILLON

Sous ce titre, nous commencerons par présenter la population d'étude avant de nous intéresser à l'échantillon lui-même.

4.4.1. Population d'étude

Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de fournir des réponses pertinentes aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir. Pour Blanchet et Gotman (1992), définir la population c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions qu'on se pose. Selon Angers (1992), la population d'étude désigne l'ensemble d'éléments qui ont une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation. Vu l'intitulé de notre travail, la population qui nous intéresse est l'ensemble des parents d'élèves des écoles primaires publiques de Mballa II.

4.4.2. Technique d'échantillonnage utilisée

L'échantillonnage est un processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments dans une population de telle manière que les éléments choisis représentent ladite population. Il s'agit d'une notion importante en recherche, car lorsqu'on ne peut pas saisir un phénomène dans son ensemble, il est nécessaire d'opérer des mesures en nombre fini, afin de représenter ledit phénomène. À en croire Bacher repris par Rossi (1992 :27), « les techniques d'échantillonnage ont toutes pour objet, le choix, dans une population définie que l'on veut décrire, un certain nombre d'éléments qui devront présenter les mêmes caractéristiques que la population. » En d'autres mots, l'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. L'échantillon, c'est la forme réduite de la population mère puisqu'ayant les mêmes caractéristiques. C'est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale de manière aléatoire ou non, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

Dans la présente étude, nous avons procédé à un échantillonnage à choix raisonné dans les classes. Il s'est agi de tirer une portion de la population de telle manière que chaque membre y ait une chance égale d'être sélectionné. Ce procédé est considéré comme le meilleur moyen de sélectionner un échantillon représentatif.

4.4.3. Echantillon d'étude

Au regard de la technique d'échantillonnage ci-dessus décrite, notre échantillon d'étude est composé outre de 258 parents d'élèves (qui savent lire et écrire)des deux sexes âgés de 25 à plus de 55 ans mais aussi des membres des APEE des écoles primaires de Mballa II, c'est-à-dire, les Groupes I, II, III et IV. Notre critère d'inclusion par excellence était donc de voir les parents qui avaient inscrit leurs enfants dans l'une des écoles de Mballa II, qui avaient souscrit leur adhésion à l'APEE et qui étaient susceptibles de remplir le minimum des obligations en fonction des tâches qui leurs étaient demandées. Cette technique nous a permis de prélever l'échantillon de telle sorte qu'il présente toutes les caractéristiques de la population parente. Aussi avons-nous distribué équitablement nos 375 questionnaires soit 125 questionnaires dans chacune des écoles de notre choix et ce, aux groupes I, II et IV des écoles de notre étude. Le tableau 03 ci-dessous illustre la composition de notre échantillon par école.

Tableau 03: Présentation de l'échantillon d'étude selon l'école

Ecole	Masculin	Féminin	Ensemble
Publique Mballa II groupe I	28	68	96
Publique Mballa II groupe II	32	50	82
Publique Mballa II groupe IV	36	44	80
Total	96	162	258

Ce tableau présente une population hétérogène des parents d'élèves échantillonnés dans notre étude. Les données montrent que cet échantillon est composé de 258 sujets répartis dans les groupes I, II et IV des écoles publiques de Mballa II. Au plan analytique, les données montrent que 96 sujets soit 37,21% des effectifs relèvent du groupes I. Pour ce qui est des autres groupes, les indices proportionnels sont quasi identiques avec cependant 0,77 point d'indice d'écart en faveur du groupe II qui totalise près de 32% des effectifs contre 31,01% des sujets en provenance du groupe IV.

Après avoir présenté la population, le type d'échantillonnage et l'échantillon de notre étude, nous allons à présent nous intéresser à l'instrument de collecte de données.

4.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ETUDE

Plusieurs instruments permettent la collecte des données en sciences humaines. Parmi ceux-ci, on peut entre autre citer, le questionnaire, l'entretien, l'interview, le focus group

discussion. A ce titre, le chercheur doit s'assurer que l'instrument choisi mesure effectivement ce qu'il prétend examiner. C'est dans ce sens que Grawitz (2001), soutient que dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. En effet, il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche, l'objectif à atteindre détermine le choix de la technique.

Pour optimiser la possibilité d'atteindre les objectifs de notre étude, nous avons fait usage à la fois d'une grille d'observation, d'un questionnaire adressé aux élèves, d'un questionnaire et d'une grille d'entretien pour les enseignants comme instruments pour la collecte des données.

4.5.1. Le questionnaire

La psychologie, science sociale par essence, dispose d'une kyrielle d'instruments de collecte de données à l'instar du questionnaire. D'après Quivy et Campenhoudt (1995 :190), « L'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs de l'univers de l'enquête(...) relative à leur situation sociale, professionnelle, à leurs opinions(...) ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur». En reprenant Mucchielli (1984), Chaffi (2007) affirme que le questionnaire est une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé.

Quant aux raisons de son choix, nous nous appuyons sur celles avancées par Blanchet et Gotman (1992) à savoir:

- c'est une méthode de production des données verbales/écrites ;
- comme technique, il représente une situation interlocutoire particulière qui produit des données différentes ;
- il provoque une réponse, l'opinion ou l'attitude et indique la réaction des sujets « à un objet qui est donné du dehors », achevé (question) ;
- son choix réside essentiellement dans le choix du type de données recherchées;
- il implique la connaissance préalable du monde de référence, soit qu'on ne le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations ;

- sa construction exige un choix préalable des facteurs discriminants et suppose que l'on dispose d'attitudes étalonnables et échelonnables. Il convient à l'étude d'un grand nombre de personnes et ne pose pas le problème de représentativité;
- enfin, il permet de rechercher des informations sur le terrain pendant une durée courte, en même temps qu'il constitue un instrument facile à manipuler et à moindre coût sans nécessiter des appareils d'enregistrement ou de grille d'observation.

4.5.2. Présentation du questionnaire

Notre questionnaire est introduit par un paragraphe d'avant-garde qui explique aux sujets outre les principes éthiques, le caractère académique de la recherche et la consigne. Il est structuré en six sections ou partie numéroté de 0 à V. La première partie porte sur l'identification des sujets (Section 0). Dans cette partie, il est question de recueillir des informations générales sur le sujet notamment, celle en relation avec ses caractéristiques sociodémographique (sexe, âge, situation matrimoniale, religion du chef de ménage, niveau d'instruction et diplôme le plus élevé).

Les sections I à IV portent sur les variables indépendantes des hypothèses de recherche. Elles s'intéressent aux stéréotypes, aux croyances, aux attitudes et aux préjugés des sujets en relation avec l'école. La dernière section (V) expose les items en relation avec la variable dépendante. Dans son économie, ce questionnaire comporte les questions fermées, semi-fermées et les questions ouvertes.

4.6. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES

Dans cette partie, notre travail se décomposera en deux phases: une dite de pré-validation du questionnaire qui est la pré-enquête et l'autre la collecte des données proprement dite : c'est l'enquête. La première phase sera effective une fois que le questionnaire sera validé par le directeur de la recherche ; puis suivra immédiatement la phase de collecte proprement dit.

4.6.1. La pré-enquête

Elle consiste à tester sur un échantillon réduit, l'instrument prévu pour l'enquête dans l'optique d'en vérifier la validité et la facilité des questions. Il était question pour nous d'éprouver notre questionnaire sur le plan de la forme et du fond. Ceci ayant pour fondement

de souligner si possible les lacunes, de les corriger le cas échéant et de s'assurer qu'il répond effectivement à notre objectif.

Nous avons procédé au test de fiabilité de notre instrument de collecte de données le 26 Avril 2013. Ce test a été fait à 15 parents choisis au hasard dans l'enceinte du complexe scolaire du Centre Administratif à Yaoundé situé entre la délégation régionale du MINEBASE, la délégation départementale du même ministère pour le Mfoundi, la trésorerie générale de Yaoundé et l'immeuble siège de l'entreprise Camtel. 9 sujets étaient de sexe masculin et 6 de sexe féminin, leurs âges oscillaient entre 24 et 46 ans. Au terme de cette étape, nous n'avons pas amendé notre questionnaire. En effet, les sujets n'ont éprouvé aucune difficulté dans la compréhension de nos items. Cette étape nous a permis de constater que les problèmes relatifs à la compréhension des questions étaient résolus.

4.6.2. L'enquête et ses difficultés

Cette section montre comment nous avons passé le questionnaire et ressort les difficultés rencontrées.

Après avoir constaté que le questionnaire était accessible à tous, nous avons entamé l'investigation proprement dite en procédant à sa passation. Elle s'est déroulée du 2 au 15 Mai, donc en 13 jours. Nous avons opté pour l'administration directe au cours duquel les questions sont posées directement à l'enquêté qui remplit lui-même le questionnaire et/ou donne les réponses verbales en autorisant au chercheur de les recueillir pour remplir le questionnaire.

Tout au long de l'enquête, nous avons fait face aux écueils qui méritent d'être soulignées. Malgré le statut d'étudiant et les garanties d'anonymat que nous avons brandis, nous nous sommes heurtés au refus systématique de certains parents, à un remplissage incomplet de certains questionnaires par d'autres.

Parvenu à cette phase, il convient à présent de statuer sur la technique d'analyse de données.

4.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES

Les différentes articulations qui constituaient notre questionnaire nous ont permis au moment du dépouillement d'avoir recours à une analyse à la fois qualitative et quantitative. Ce qui nous a donné l'occasion pour ce qui est de l'analyse qualitative de délaissier les calculs

et nous orienter vers une analyse psychologique des observations recueillies. Grâce à elle nous nous sommes intéressé à certains cas ou indices qui nous auront permis d'évaluer certains phénomènes non moins négligeables.

4.7.1. Les techniques de traitement et d'analyse des données collectées

Les techniques de traitement et d'analyse des données dépendent de la nature des variables, du modèle de recherche et des hypothèses de recherche.

Compte tenu de l'effectif de notre échantillon, nous avons estimé d'utiliser l'outil informatique (l'ordinateur en l'occurrence) pour traiter nos données. S'agissant des moyens de traitement électronique des données, De Landsheere (1976 : 303) affirme : « Non seulement ils facilitent le travail et assurent une haute précision, mais ils augmentent considérablement les possibilités du chercheur ».

4.7.2. Le programme

Pour rentrer nos données dans l'outil de traitement informatique en l'occurrence l'ordinateur, nous nous sommes servis du logiciel compatible CS-Pro dans sa version 4.0. Nous avons ensuite utilisé le programme S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences dans sa dernière version anglaise 17.0) pour effectuer les différentes opérations de vérification et d'analyse. Ces programmes de traitement et d'analyse des données de notre étude ont été rédigés avec l'aide d'un informaticien. Nous avons eu à préparer les différents types de croisements à faire entre les variables de nos hypothèses de recherche. Nous avons ensuite eu à indiquer les opérations à effectuer et les calculs statistiques à appliquer.

4.7.3. L'analyse inférentielle

La recherche du test statistique devant s'appliquer à l'analyse inférentielle des données d'une étude dépend de la nature des variables des hypothèses de recherche. Il apparaît ainsi que le test statistique sert à vérifier si la relation entre les variables de l'étude ou la différence entre les groupes observés est significative.

Dans la présente étude, nous avons d'abord fait le calcul des fréquences. Les décomptes fréquentiels nous ont permis de comparer l'importance relative des différents items.

Ensuite, nous avons étudié les variations de ces items dans les croisements avec les variables explicatives de nos hypothèses de recherche. Pour cela, plusieurs tests spécifiques nous ont permis d'observer et de déterminer la variabilité de nos items sur les hypothèses : Ce sont les tests pour la fiabilité à échelles suivants : Scale (Strict) ; Scale (Parallèle) et Scale (Alpha).

Pour ce qui relève des analyses proprement dites, l'utilisation des tests statistiques (Khi-deux) notamment nous aura permis de quantifier nos informations et de déterminer si elles sont ou non significatives.

CHAPITRE V. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Notre travail est descriptif et inférentiel. Au niveau de son aspect descriptif, il s'agit d'une présentation brute des données collectées sur le terrain. Quant à sa dimension inférentielle il est question de présenter les analyses statistiques qui ont conduits à nos résultats. Le travail ici consiste à ressortir les données recueillies à l'aide de notre instrument de recherche après dépouillement. Il est question de présenter ces données dans des tableaux et de les commenter par la suite ; puis de s'atteler à des analyses des statistiques inférentielles.

5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS

Nous avons présenté nos résultats dans des tableaux de distribution des fréquences. Ce sont des tableaux à une ou à deux entrées et contiennent qu'une ou deux variables. Ils présentent les catégories de variable et les données numériques correspondantes. Sur la première colonne se trouve le nom de la variable et sur les autres lignes de la même colonne, ses diverses catégories jusqu'à « total ». Dans la deuxième colonne, est indiqué l'effectif, le nombre d'informateurs correspondants à l'une ou l'autre catégorie. La troisième colonne contient, le pourcentage calculé sur l'ensemble des informateurs du tableau se trouvant dans l'une ou l'autre catégorie. Les colonnes quatre et cinq reprennent respectivement les pourcentages valides et cumulé. Certains de ces tableaux seront illustrés par des graphiques.

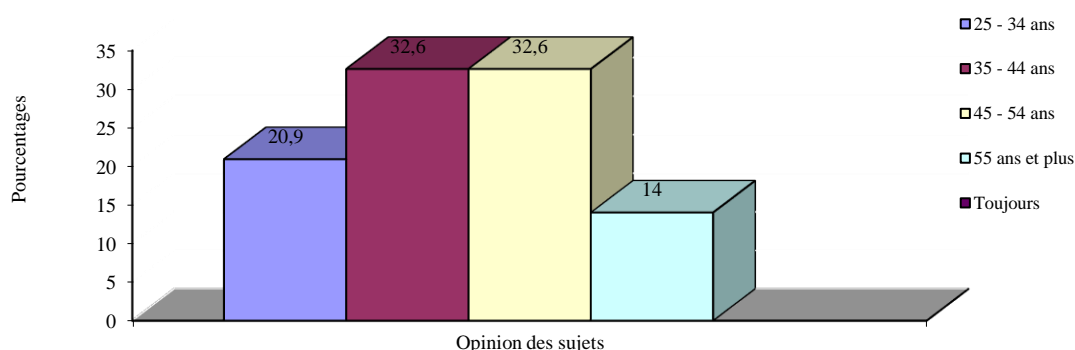
Tableau 04. Répartition des sujets par genre

Q01. Sexe	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Masculin	96	37,2	37,2	37,2
Féminin	162	62,8	62,8	100,0
Total	258	100,0	100,0	

L'observation de ce tableau montre que notre population d'étude est composée de 258 sujets inégalement répartis entre les genres. Ainsi, nous avons 96 sujets du genre masculin soit 37,2% des sujets contre près de 62% des sujets du genre féminin. A l'analyse, l'on observe ici que la forte représentativité des sujets de sexe féminin, relève de leur large majorité dans les effectifs de la population générale.

Tableau 05. Répartition des sujets par tranche d'âge

Q02. Classe d'âge	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
25 - 34 ans	54	20,9	20,9	20,9
35 - 44 ans	84	32,6	32,6	53,5
45 - 54 ans	84	32,6	32,6	86,0
55 ans et plus	36	14,0	14,0	100,0
Total	258	100,0	100,0	

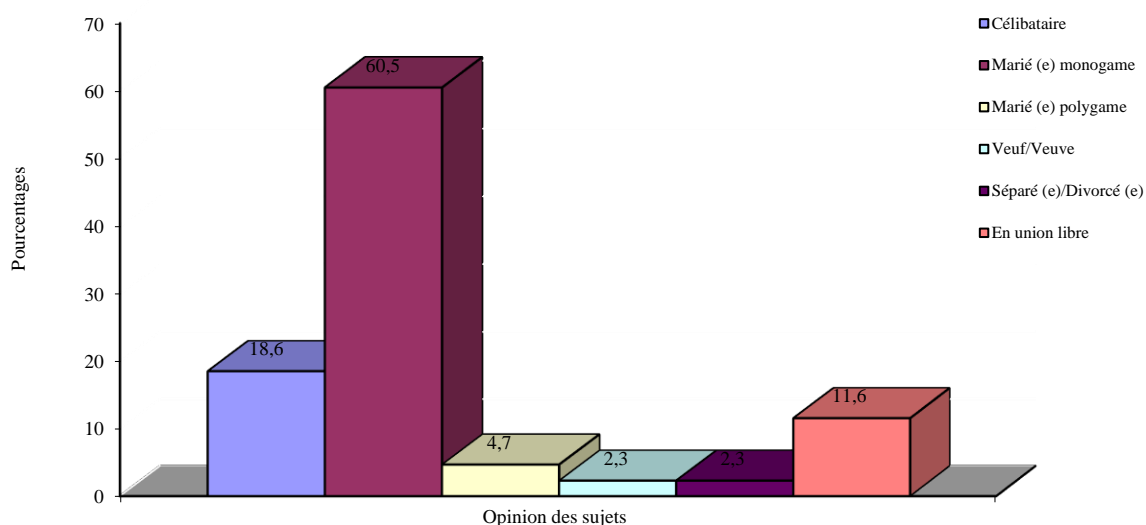
Graphique 01. Distribution des sujets par tranche d'âge

La distribution des données issues du tableau et du graphique ci-dessus montrent que dans l'ensemble, les enquêtés les plus représentés ont un âge compris entre 35 et 54 ans soit près de 65% de global de représentativité. L'analyse sur l'âge chronologique des répondants de notre échantillon nous permet de constater que les populations les moins âgées sont âgées de 55 ans et plus. Cette population représente 14%. Par contre, les populations dont l'âge varie entre 35 à 44 ans représentent près de 33%. Cette proportion est identique à celle des sujets âgés de 45 à 54 ans% contre près de 21% de celle de la tranche [25–34 ans]. Ces informations justifient le fait qu'au plan national, les populations sont de plus en plus jeunes.

Tableau 06. Répartition des sujets selon leur situation matrimoniale

Q03. Situation matrimoniale	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Célibataire	48	18,6	18,6	18,6
Marié (e) monogame	156	60,5	60,5	79,1
Marié (e) polygame	12	4,7	4,7	83,7
Veuf/Veuve	6	2,3	2,3	86,0
Séparé (e)/Divorcé (e)	6	2,3	2,3	88,4
En union libre	30	11,6	11,6	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 02. Distribution des sujets selon leur situation matrimoniale



Les données du tableau ci-dessus portent sur la situation matrimoniale du chef de ménage. Analysées sous cette approche, l'on observe que pour la grande majorité des sujets, environ 65% sont mariées, c'est-à-dire que pour ces chef de ménage, le mariage a été officialisé. Pris isolément selon la situation matrimoniale, les données montre que seulement près de 5% des sujets sont marié (e)s polygame alors que 60,53% d'entre elles sont monogames. A l'observation, ces données montrent également que près de 19% des répondants sont célibataires contre 11,6% de ceux relevant de l'union libre. Il importe aussi de souligner ici que 2,3% de chef de ménage sont veuf ou veuve. Cette dernière catégorie est identique à celle des sujets séparés ou divorcés.

Tableau 07. Répartition des sujets selon la religion du chef de ménage

Q04. Religion du chef de ménage	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Catholique	168	65,1	65,1	65,1
Protestant(e)	54	20,9	20,9	86,0
Autre chrétien(ne)	18	7,0	7,0	93,0
Musulman(e)	12	4,7	4,7	97,7
Autres religion	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Les données du tableau ci-dessus portent sur la religion du chef du ménage. Analysées sous cette approche, l'on observe que pour la grande majorité des sujets, soit 86% sont de religion chrétienne traditionnelle. Pris isolément, les données montre que 65,1% des sujets

sont catholique contre près de 21% de protestant. A l'observation, ces données montrent également que près de 5% des répondants sont musulmans contre 7% de ceux déclarant être des chrétiens des autres religions. Il importe aussi de souligner ici que 2,3% de chef de ménage sont des autres religions.

Tableau 08. Répartition des sujets selon leur niveau d'instruction

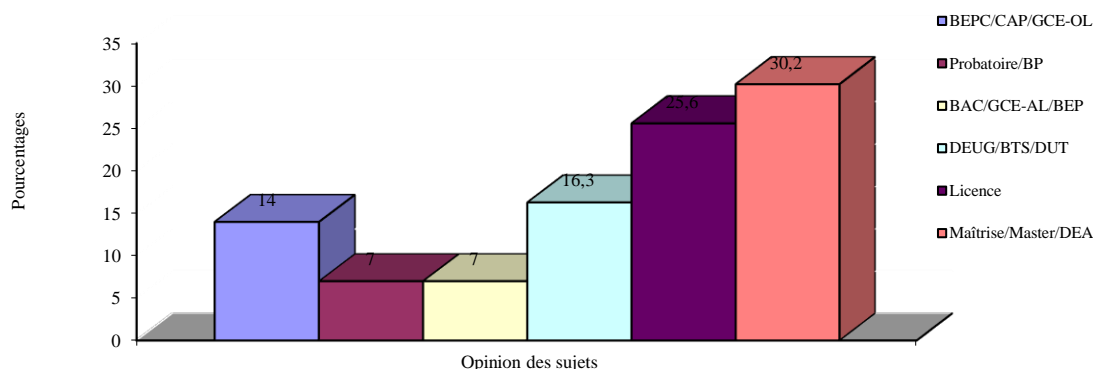
Q05. Quel est votre niveau d'instruction?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Post-primaire	6	2,3	2,3	2,3
Secondaire général 1er cycle	6	2,3	2,3	4,7
Secondaire général 2nd cycle	42	16,3	16,3	20,9
Secondaire technique 2nd cycle	18	7,0	7,0	27,9
Supérieur	186	72,1	72,1	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De l'analyse du tableau ci-dessus, nous remarquons que 16,3% des sujets de notre étude ont un niveau du secondaire général second cycle contre 7% des sujets ayant le même niveau mais dans l'ordre d'enseignement technique. D'autre part, les données montrent que de 72,1% des sujets de notre échantillon a un niveau supérieur contre 2,3% représentant respectivement les sujets ayant le niveau du secondaire général premier cycle et ceux du post-primaire.

Tableau 09. Répartition des sujets selon leur diplôme le plus élevé

Q06. Quel est votre diplôme le plus élevé?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
BEPC/CAP/GCE-OL	36	14,0	14,0	14,0
Probatoire/BP	18	7,0	7,0	20,9
BAC/GCE-AL/BEP	18	7,0	7,0	27,9
DEUG/BTS/DUT	42	16,3	16,3	44,2
Licence	66	25,6	25,6	69,8
Maîtrise/Master/DEA	78	30,2	30,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 03. Distribution des sujets selon leur diplôme le plus élevé



Les données du tableau ci-dessus montrent que près de 14% des sujets échantillonnés ont pour seul diplôme le BEPC ou son équivalent. Par ailleurs, il apparaît dans ce tableau que près de 7% des répondants ont le probatoire ou son équivalent. Cette proportion est identique à ceux des sujets qui ont obtenu leur Baccalauréat. Cette tendance se relève nettement pour le DEUG/BTS/DUT ou les sujets enquêtés totalisent un pourcentage net de l'ordre de 16,3%.

Toutefois, l'analyse des données montre que plus le diplôme académique est élevé, plus la représentativité des sujets augmente. En effet, lorsqu'on regarde les données sur les diplômes de l'enseignement supérieur, l'on note que pour la licence, près de 26% des sujets déclarent l'avoir obtenu. De même, la représentativité des sujets au niveau de la Maîtrise est de 30,2%. Ce qui rend compte du fait que les sujets de notre étude ne sont pas moins instruits.

Tableau 10. Répartition des sujets selon leur opinion sur l'accessibilité à l'école de l'enfant

Q07. Comment accède-t-on à l'école de votre enfant?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Ecole au bord de la route bitumée	144	55,8	55,8	55,8
Ecole au bord d'une route non bitumée	66	25,6	25,6	81,4
Ecole accessible par piste	42	16,3	16,3	97,7
Autre	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Ce tableau laisse voir que la majorité des répondants (144 sujets) soit près de 51% déclarent que l'école dans laquelle sont inscrits leurs enfants est accessible par une route bitumée. A l'inverse, les observations montre que 16,3% des sujets accèdent à leur école par une piste contre près de 26% de ceux qui déclarent que l'école est accessible par une route non bitumée. S'il est admis que la grande partie des écoles en milieu urbain sont en bordure d'une route bitumée, il n'en demeure pas moins que celles qui sont accessible par piste relève de l'environnement périurbain.

Tableau 11. Répartition des sujets selon leur opinion sur la situation de l'école de l'enfant

Q08. Où est située cette école?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Sans réponse	6	2,3	2,3	2,3
Près du marché	24	9,3	9,3	11,6
Isolée de la ville	66	25,6	25,6	37,2
Dans la ville	132	51,2	51,2	88,4
Autre	30	11,6	11,6	100,0
Total	258	100,0	100,0	

L'emplacement d'un établissement scolaire favorise l'émulation des enseignants et des élèves dans une situation d'enseignement/apprentissage. Dans cet ordre d'idée, la distribution des sujets dans ce tableau laisse apparaître une forte fréquence de ceux qui affirment que l'école est située dans la ville avec 51,2% de taux de représentativité global. Ensuite vient le pourcentage de ceux qui disent que cette école est isolée de la ville et qui totalise près de 26%. Certains sujets affirment que cette école est située près d'un marché soit 9,3% des répondants. Il existe aussi une proportion de près de 12% qui affirme que leur école est située à un autre endroit contre une minorité assez négligeable de ceux qui n'ont pas répondu à cet item soit 2,3% de représentativité. Il va ainsi au terme de la lecture de ce tableau que la grande majorité des écoles dans lesquelles nous tirons notre échantillon, est situé dans la ville.

Tableau 12. Répartition des sujets selon leur opinion sur la nuisance sonore près de l'école

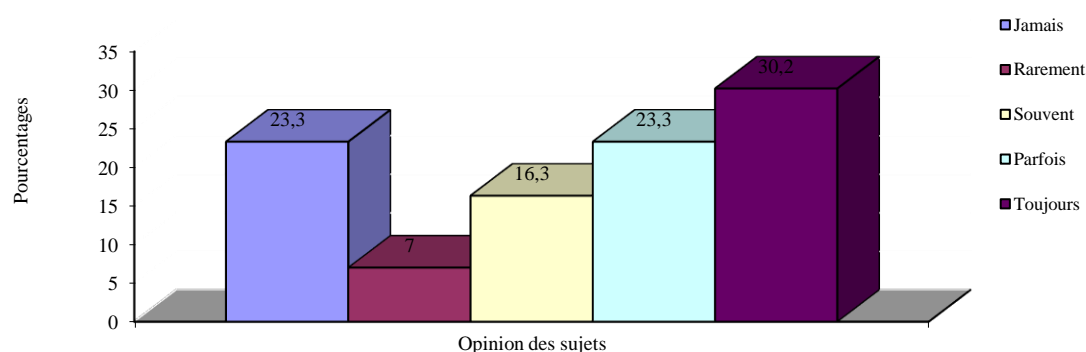
Q09. A quelle distance fait-on face à la nuisance sonore dans cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Sans réponse	6	2,3	2,3	2,3
Tous les jours	48	18,6	18,6	20,9
A certaines occasions	126	48,8	48,8	69,8
Jamais	78	30,2	30,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

L'observation de ce tableau laisse voir que le pourcentage le plus élevé soit 48,8% est à mettre au crédit des sujets qui affirment observer la fréquence sonore a certaines occasions. Ensuite, viennent ceux qui déclarent que cette fréquence n'a jamais été observée dans l'école de leur enfant soit 30,2% des sujets. A l'analyse, l'on pourrait affirmer qu'il s'agit des sujets ayant affirmé que l'école est situation en dehors de la ville. Par ailleurs, il existe une frange non négligeable de la population qui affirme être confronté à la nuisance sonore tous les jours avec respectivement un pourcentage de près de 19%.

Tableau 13. Répartition des sujets selon leur opinion sur les éléments de l'environnement susceptibles d'influencer le choix de l'école

Q10. Les éléments de l'environnement scolaire suivants : l'accès à l'école, situation de l'école, le climat (la nuisance/ l'atmosphère) ont-ils influencé votre choix pour cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	60	23,3	23,3	23,3
Rarement	18	7,0	7,0	30,2
Souvent	42	16,3	16,3	46,5
Parfois	60	23,3	23,3	69,8
Toujours	78	30,2	30,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 04. Distribution des sujets selon leur opinion sur les éléments de l'environnement susceptibles d'influencer le choix de l'école



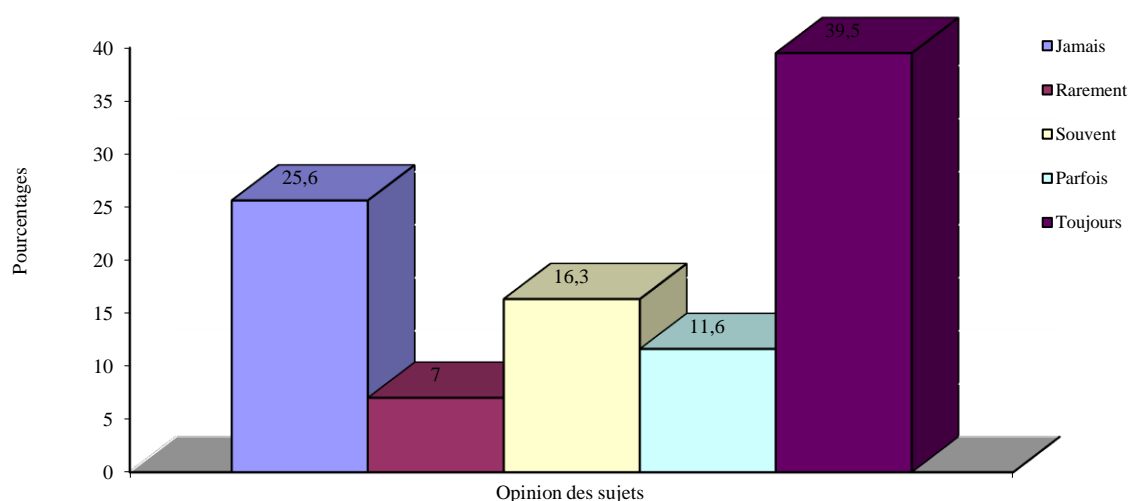
L'observation des données de ce tableau de même que le graphique qui l'illustre montrent une variété d'opinion des répondants en relation avec leur motivation au choix de l'école au regard de la suffisance des table bancs dans les salles de classe. Ainsi, il s'avère

d'abord, que dans leur grande majorité, nos sujets ont été influencés par ce critère. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités «toujours» et «parfois», le taux de représentativité est respectivement de 30,2% et 23,3%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité «souvent» qui totalise 16,3% de taux de représentativité. Il apparaît aussi qu'une proportion non négligeable des sujets n'a pas été influencée par ce critère. Ainsi 23,3% des sujets interrogés disent n'avoir jamais penché pour ce critère au moment de leur choix contre 7% de ceux qui déclarent y avoir «rarement» été influencés.

Tableau 14. Répartition des sujets selon leur opinion sur le nombre suffisant de table bancs dans les classes de l'école

Q11. Pensez-vous que la présence d'un nombre suffisant de table bancs dans les salles de classe a déterminé votre choix pour cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	66	25,6	25,6	25,6
Rarement	18	7,0	7,0	32,6
Souvent	42	16,3	16,3	48,8
Parfois	30	11,6	11,6	60,5
Toujours	102	39,5	39,5	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 05. Distribution des sujets selon leur opinion sur le nombre suffisant de table bancs dans les classes de l'école



Il ressort de l'observation des données de ce tableau qu'illustre le graphique ci-dessus que plus de la moitié des sujets observés déclarent être favorable à l'idée que le nombre de salles de classe est déterminant pour le choix de l'école avec un pourcentage cumulé de 67,4%. Parmi eux, près de 40% reconnaissent avoir « toujours » été favorables à cette idée contre 16,3% de ceux qui l'ont « souvent » été. Par ailleurs, les données montrent que près de 12% des sujets l'ont « parfois » été Puis une proportion non négligeable (7%) des sujets trouvent que cette idée leur a traversé l'esprit à certains moments, mais de façon assez rare. Il est cependant fort remarquable que pour près de 26 % de sujets, cette idée n'a jamais fait l'objet d'une préoccupation.

Tableau 15. Répartition des sujets selon leur opinion sur le nombre suffisant de salles de classes dans l'école

Q12. Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école est lié au nombre conséquent de ses salles de classe ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très en accord	66	25,6	25,6	25,6
Moyennement en accord	18	7,0	7,0	32,6
En accord	120	46,5	46,5	79,1
Indifférent	36	14,0	14,0	93,0
En désaccord	12	4,7	4,7	97,7
Très en désaccord	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Les données de ce tableau laissent voir que dans leur grande majorité, les sujets enquêtés déclarent être d'avis que leurs choix pour l'école de leur enfant est lié au nombre conséquent des salles de classe. Dans cette proportion, l'analyse montre que près de 47% des sujets sont « en accord » avec cette opinion contre 25,6% de ceux qui déclarent l'être « très en accord » et 7% de ceux qui le sont « moyennement ». De même, l'observation des données montre que pour près de 7% des sujets, cette opinion est à l'antipode de leurs croyances. Pour eux, l'abondance des salles de classe n'influe en rien sur leur choix. Cette proportion est inégalement répartie entre ceux des sujets qui sont « en désaccord » (près de 5%) et ceux qui le sont encore plus (2,3%). Il existe aussi, une tendance des sujets pour lesquels cet item laisse indifférent. Cette catégorie de sujets représente un poids total de 14%.

Tableau 16. Répartition des sujets en fonction de leur connaissance de la qualité du matériel didactique de l'école

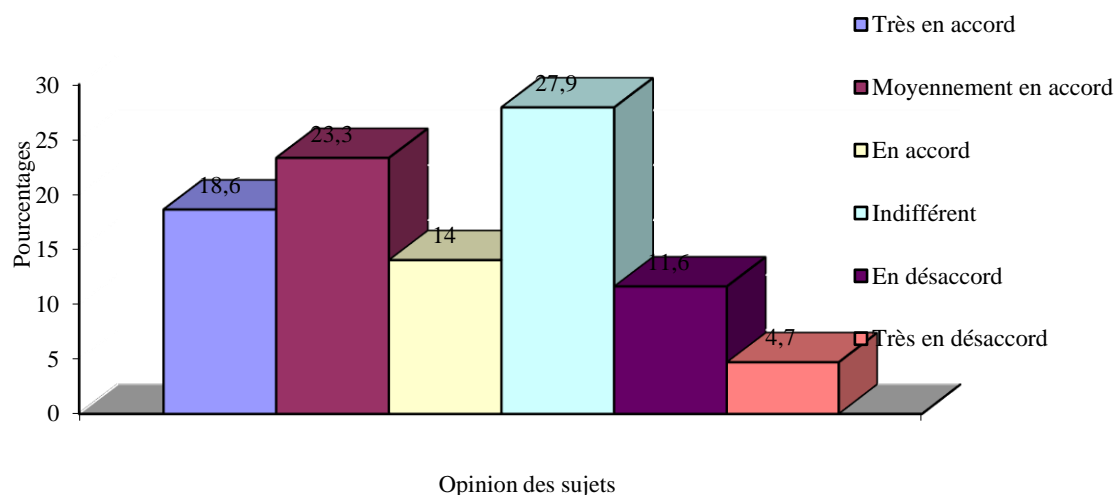
Q13. Votre choix pour cette école porte-t-il sur votre connaissance de la qualité de son matériel didactique ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	42	16,3	16,3	16,3
Souvent	60	23,3	23,3	39,5
Parfois	42	16,3	16,3	55,8
Toujours	114	44,2	44,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De ce tableau, il en ressort que près de 44,2% des sujets de notre étude ont toujours eu cette impression. Par ailleurs, les données montrent que 23,3% des sujets ont souvent eu cette impression alors que pour 16,3% d'autres elle existe parfois. Toutefois, force est donnée de constater qu'il existe une proportion de sujets non négligeable chez qui cette impression n'a jamais existé. Ceux-ci constituent un poids de l'ordre net de 16,3% des sujets.

Tableau 17. Répartition des sujets selon leur opinion sur la qualité de la bibliothèque de l'école

Q14. Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école est fonction de la qualité de sa bibliothèque?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très en accord	48	18,6	18,6	18,6
Moyennement en accord	60	23,3	23,3	41,9
En accord	36	14,0	14,0	55,8
Indifférent	72	27,9	27,9	83,7
En désaccord	30	11,6	11,6	95,3
Très en désaccord	12	4,7	4,7	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 06. Distribution des sujets selon leur opinion sur la qualité de la bibliothèque de l'école



De l'analyse des données du tableau qu'illustre le graphique ci-dessus, nous remarquons au premier degré qu'une grande majorité des sujets de notre échantillon sont d'avis favorable à cette opinion. Dans cette catégorie, 23,3% des sujets sont moyennement d'accord avec l'idée que le choix des parents d'élèves est influent par leur connaissance de la qualité de la bibliothèque contre près de 19% de ceux qui sont « très en désaccord ». Par ailleurs, les observations montre que 14% des sujets sont simplement « en accord » avec opinion contre près de 12% de ceux des sujets qui sont en désaccord. Par ailleurs, l'observation montre que 4,7% des sujets sont « totalement en désaccord ». Il existe cependant près de 28% des sujets pour lesquels cette opinion laisse indifférent.

Tableau 18. Répartition des sujets selon leur opinion sur leur connaissance sur la personne du fondateur/Directeur de l'école

Q15. Peut dont dire que votre connaissance sur la personne du fondateur a eu une influence sur votre choix de l'école de votre enfant?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	150	58,1	58,1	58,1
Rarement	12	4,7	4,7	62,8
Souvent	42	16,3	16,3	79,1
Parfois	12	4,7	4,7	83,7
Toujours	42	16,3	16,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

L'observation des données contenues dans ce tableau montre que 58,1% des populations de notre échantillon soit 150 sujets n'ont jamais été dans logique de cette pensée. Cependant, pour certains parents d'élèves, la connaissance de la personne du Fondateur/Directeur d'école influence « souvent » et/ou « toujours » le choix des parents. Cette frange représente respectivement 16,3% des sujets chacune. De même, l'analyse des données montre qu'il existe une relation paritaire (près de 5%) entre les sujets qui sont « rarement » de cet avis et ceux qui le sont « parfois ».

Tableau 19. Répartition des sujets en fonction de leur connaissance sur la personne du fondateur/Directeur de l'école

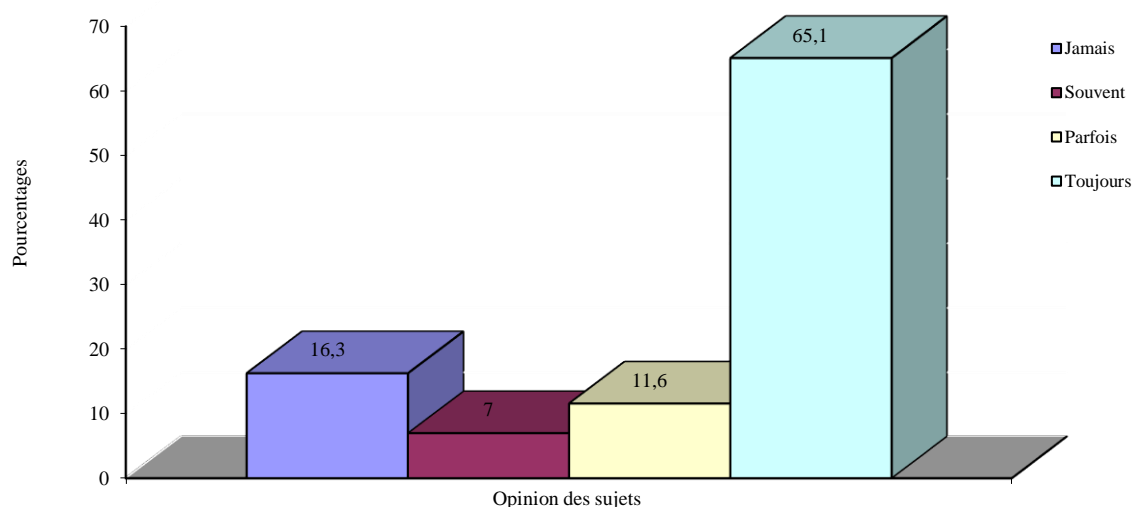
Q16. Votre connaissance historique du milieu a-t-elle influencé votre choix pour cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	84	32,6	32,6	32,6
Rarement	18	7,0	7,0	39,5
Souvent	48	18,6	18,6	58,1
Parfois	36	14,0	14,0	72,1
Toujours	72	27,9	27,9	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Ce tableau montre que près de 61% des sujets de notre étude ont été influencés par leur connaissance historique du milieu et le font savoir. Parmi eux, l'on remarque que 72 sujets de notre population-échantillon (près de 28%) ont toujours été influencés par ce critère contre 18,6% de ceux qui l'ont souvent été. De même, il existe 14% des sujets qui l'ont parfois été. Par ailleurs l'on observe que seulement près de 33% des sujets ne l'ont jamais été. En effet, la forte influence groupale des pairs intervient dans la prise des décisions et certains types d'attitudes chez ces parents au moment où ils doivent prendre une décision sur l'école de leurs enfants.

Tableau 20. Répartition des sujets selon leur opinion sur la situation géographique de l'école

Q17. Votre choix pour cette école tient-il de sa situation géographique dans votre localité ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	42	16,3	16,3	16,3
Souvent	18	7,0	7,0	23,3
Parfois	30	11,6	11,6	34,9
Toujours	168	65,1	65,1	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 07. Distribution des sujets selon leur opinion sur la situation géographique de l'école

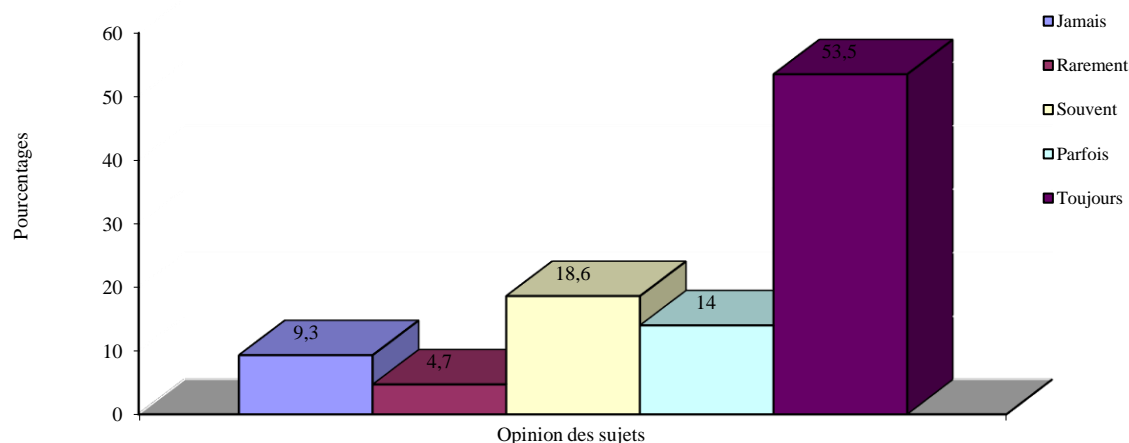


La situation géographique est un paramètre à ne pas négliger dans le choix de l'école des apprenants. Aussi, dans leur grande majorité, les parents de notre échantillon le démontrent par leur avis très favorable à ce critère pour près de 84% d'entre eux. Dans cette catégorie, les observations du tableau illustré par le graphique ci-dessus montrent que 65,1% des parents d'élèves ont « toujours » fait attention à la situation géographique de l'école avant de prendre une décision sur l'inscription de leurs enfants. De même, on observe que près de 12% le font « parfois » contre 7% de ceux qui le font « souvent ». Toutefois, force est de préciser que 16,3% des parents disent n'avoir « jamais » fait attention à ce paramètre au moment de décider du choix de l'école de leurs enfants.

Tableau 21. Répartition des sujets selon leur opinion sur la situation de calme au sein de l'école

Q18. Le fait que cette école soit située dans un quartier assez calme a-t-il influencé votre choix pour cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	24	9,3	9,3	9,3
Rarement	12	4,7	4,7	14,0
Souvent	48	18,6	18,6	32,6
Parfois	36	14,0	14,0	46,5
Toujours	138	53,5	53,5	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 08. Répartition des sujets en fonction du calme observé dans le quartier de localisation de l'école



L'analyse des données de ce tableau de même que le graphique qui l'accompagne, montrent que 86,1% des sujets sont d'avis très favorable que la localisation d'une école dans un quartier assez calme détermine le choix de celui par les parents. Dans cette proportion, les données individuelles montrent que près de 54% des parents sont « toujours » favorables à ce critère. 18,6% d'entre eux sont de même avis mais avec moins d'enthousiasme alors que seulement 14% le sont « parfois ». A l'inverse, l'on observe globalement que 14% des sujets sont d'avis contraire. Parmi eux 9,3% ne l'ont jamais été contre près de 5% de ceux qui l'ont été mais de manière assez rare.

Tableau 22. Répartition des sujets selon leur opinion sur la qualité du personnel enseignant de l'école de leur choix

Q19. Pensez-vous que la qualité du personnel enseignant a déterminé votre choix pour cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	18	7,0	7,0	7,0
Rarement	6	2,3	2,3	9,3
Souvent	30	11,6	11,6	20,9
Parfois	60	23,3	23,3	44,2
Toujours	144	55,8	55,8	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De l'observation des données de ce tableau, il découle que près de 91% des sujets se font une pensée très positive de l'école lorsqu'ils pensent que la qualité du personnel enseignant de l'école est bonne. Dans cette catégorie de croyances, près de 560% des parents sont « toujours » d'avis que les enseignants de qualité sont le garant d'une bonne éducation pour leurs enfants. Cette proportion est suivie de près par celle de ceux des parents qui ont « parfois » cette croyance et qui représentent 23,3% des sujets contre ceux des parents qui l'ont simplement « souvent » soit près de 17%. De même ; l'observation montre que 9,3% des sujets enquêtés ont une réaction très négative pour le même item. Parmi eux, 7% se disent n'avoir « jamais » été dans cette logique contre seulement 2,3% de ceux qui s'y reconnaissent « rarement ». Il s'agirait probablement ici des sujets qui ne se posent pas de question et pour lesquels la proximité de l'école du lieu de résidence donne entièrement satisfaction.

Tableau 23. Répartition des sujets selon en fonction de la qualité des relations avec le personnel enseignant de l'école

Q20. Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école est lié à la qualité des relations que vous entretenez avec son personnel enseignant ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très en accord	36	14,0	14,0	14,0
Moyennement en accord	18	7,0	7,0	20,9
En accord	54	20,9	20,9	41,9
Indifférent	96	37,2	37,2	79,1
En désaccord	36	14,0	14,0	93,0
Très en désaccord	18	7,0	7,0	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Les données issues du tableau ci-dessus illustrent que pour 96 sujets de notre échantillon soit 31,2% de taux de représentativité globale, sont indifférents sur le fait que la qualité des relations parents-personnel enseignant soit déterminante pour le choix de l'école des enfants. Pour ce qui relève des modalités « très en accord » et « moyennement en accord », les observations montrent que ces deux combinaisons totalisent respectivement 14% et 7% chacune. La parité est égale soit 14% pour ceux des parents qui sont dans le camp des avis défavorables à ce critère. A l'analyse, l'on pourrait penser qu'il s'agit des parents absentéistes dans la vie de l'école.

Tableau 24. Répartition des sujets en fonction de la nature des relations avec le personnel administratif

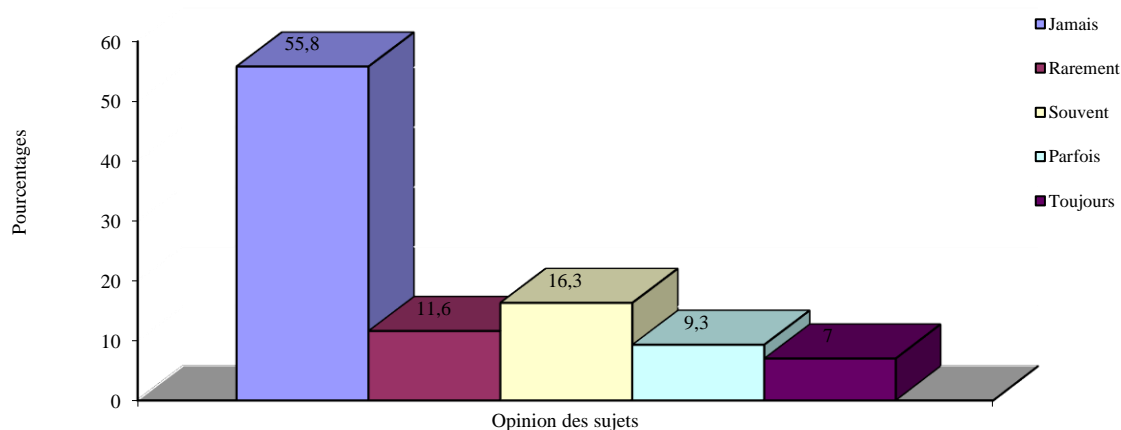
Q21. Quelle appréciation faites-vous de la nature des relations que vous entretenez avec le personnel administratif de cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très bonne	42	16,3	16,3	16,3
Assez bonne	60	23,3	23,3	39,5
Bonne	114	44,2	44,2	83,7
Indifférent	30	11,6	11,6	95,3
Mauvaise	6	2,3	2,3	97,7
Très mauvaise	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Les données issues du tableau ci-dessus montrent que dans l'ensemble soit près de 84% des parents d'élèves ont une opinion très favorable de la relation parents-personnel administratif de l'école comme facteur prépondérant dans leur choix. Toutefois, l'analyse catégorielle à la proportionnalité montre que près de 44,2% des sujets jugent « bonne » la qualité des relations qu'ils entretiennent avec le personnel administratif de l'école de leurs enfants. Pour 23,3% des parents, cette qualité relationnelle est assez-bonne contre 16,3% de ceux qui la trouvent « très bonne ». Par ailleurs, l'on observe près de 12% des sujets qui se disent indifférents de ces relations au moment d'opérer leur choix. Toutefois, force est de reconnaître qu'il existe une proportion assez négligeable de 2,3% des sujet qui se disent respectivement avoir une « mauvaise » et/ou une « très mauvaise » relation avec le personnel administratif de l'école.

Tableau 25. Répartition des sujets en fonction de la nature des relations avec le personnel administratif de l'école

Q22.A votre avis, la nature de vos relations avec le personnel administratif de cette école a-t-elle influencé votre choix pour elle ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	144	55,8	55,8	55,8
Rarement	30	11,6	11,6	67,4
Souvent	42	16,3	16,3	83,7
Parfois	24	9,3	9,3	93,0
Toujours	18	7,0	7,0	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 09. Distribution des sujets en fonction de la nature des relations avec le personnel administratif de l'école



A l'observation des données contenues dans ce tableau et au regard du graphique qui l'accompagne, l'on note que la tendance première de nos sujets est de penser que nature des relations parents personnel administratif n'influence en rien le choix de l'école. Ce préjugé est nettement rejeté par près de 58% des sujets qui disent n'avoir « jamais » pris ce critère en compte au moment de leur choix. Pour près de 12% des sujets, ce préjugé a été rarement perçu dans la décision du choix de l'école. A l'opposée, il existe un groupe des parents qui disent ne compter que sur la nature des relations entre le personnel administratif et les parents pour décider d'y inscrire leurs enfants. Dans cette catégorie, les données observées montrent que sur 258 sujets, 49 soit 16,3% de taux de représentativité sont d'avis qu'ils se réfèrent « souvent » à ce critère. 9,3% des sujets se reconnaissant « parfois » dans cette situation contre 7% des sujets qui le pensent « toujours ».

Tableau 26. Répartition des sujets en fonction des résultats par classe dans une école

Q23. Etes-vous d'avis que les résultats par classe ont déterminé votre choix pour cette école ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très en accord	84	32,6	32,6	32,6
Moyennement en accord	24	9,3	9,3	41,9
En accord	96	37,2	37,2	79,1
Indifférent	42	16,3	16,3	95,3
En désaccord	6	2,3	2,3	97,7
Très en désaccord	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De l'observation des données du tableau ci-dessus, nous remarquons au premier degré qu'une grande majorité (79,1%) des sujets de notre échantillon est d'avis favorable à l'idée que les résultats par classe dans une école déterminent le choix des parents. Dans cette catégorie, 37,2% des sujets ne sont pas en accord avec l'idée que ces résultats influencent leur choix contre près de 33% de ceux qui sont « très en désaccord » et seulement 9,3% des sujets dans cette catégorie sont « moyennement en accord » avec cette opinion. Par ailleurs, les observations montrent que 2,3% des sujets de notre étude sont respectivement « en désaccord » et « très en désaccord » avec cette opinion. Il existe cependant 16,3% des sujets pour lesquels cette opinion laisse indifférent.

Tableau 27. Répartition des sujets en fonction du taux d'échec dans une école

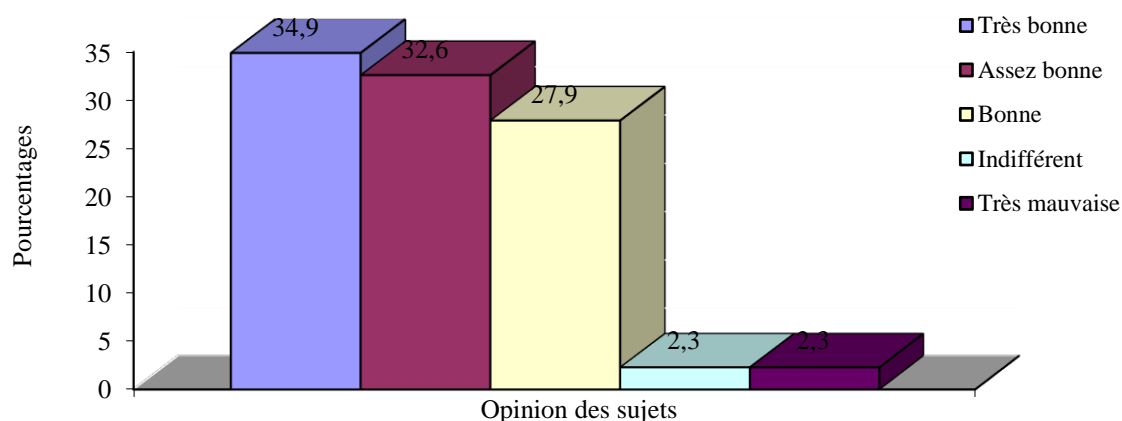
Q24. A votre avis, le taux d'échec dans une école peut-il déterminer un parent à ne pas choisir cette école pour son enfant?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	12	4,7	4,7	4,7
Souvent	42	16,3	16,3	20,9
Parfois	96	37,2	37,2	58,1
Toujours	108	41,9	41,9	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Au regard des données du tableau ci-dessus, on note que près de 95,4% de l'ensemble de notre échantillon affirment avoir une croyance que le taux d'échec dans une école augure de la qualité de cette école. Dans cette catégorie, près de 42% des sujets sont « toujours » de cet avis contre près de 37,2% de ceux qui le sont « parfois ». Il existe cependant une catégorie assez représentative de ceux qui le sont, mais « souvent ». Ceux-ci représentent une proportion de 16,35% tandis que près de 5% des sujets ne sont « jamais » de cet avis. A l'analyse, on peut affirmer que pour les parents, le taux d'échec dans une école témoigne de la qualité non seulement des enseignements, mais aussi, des enseignants et de la moralité de son personnel.

Tableau 28. Répartition des sujets selon leurs appréciations sur le taux de réussite aux examens officiels dans une école

Q25. Quelles appréciations faites-vous du taux de réussite aux examens officiels de l'école où fréquente votre enfant ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très bonne	90	34,9	34,9	34,9
Assez bonne	84	32,6	32,6	67,4
Bonne	72	27,9	27,9	95,3
Indifférent	6	2,3	2,3	97,7
Très mauvaise	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 10 Distribution des sujets selon leurs appréciations sur le taux de réussite aux examens officiels dans une école



Les données du tableau ci-dessus de même que le graphique qui l'illustre montrent que pour ce qui relève des opinions des sujets sur le taux de réussite des élèves aux examens officiels, près de 95,3% soit 246 sujets sur 258 le jugent favorable contre 2,3,3% de ceux qui le qualifient respectivement de « très mauvaise » et/ou qui témoignent leur indifférence. A l'analyse, il apparaît que près de 28% des parents jugent cette appréciation « Bonne ». Cette proportion est suivie de celle des enquêtés qui trouvent que leur appréciation est « très bon » et qui totalisent près de 35% des opinions de l'ensemble échantillonné contre 32,6% de ceux qui pensent qu'elle est « assez-bonne ». Dans cette perspective, l'on peut situer l'appréciation que les parents d'élèves se font du taux de réussite des apprenants aux examens de notre échantillon à niveau assez bon.

Tableau 29. Répartition des sujets selon leurs croyances sur la réussite aux examens officiels dans une école

Q26. Pensez-vous que le taux de réussite aux examens officiels dans cette école a été un élément déterminant pour votre choix ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	24	9,3	9,3	9,3
Rarement	12	4,7	4,7	14,0
Souvent	36	14,0	14,0	27,9
Parfois	72	27,9	27,9	55,8
Toujours	114	44,2	44,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

A l'observation des données contenues dans ce tableau, il apparaît que plus de la moitié des sujets de notre échantillon, sont d'avis que le taux de réussite des apprenants aux examens officiels dans une école a déterminé leur choix pour cette école. Cette opinion relative au taux de réussite dans ces différents examens officiels est « toujours » vraie pour 44,2% des sujets et « parfois » vraie pour près de 28% d'entre eux contre 14% de ceux qui disent se la représenter « souvent » vraie. Toutefois, 14% des sujets s'y reconnaissent différemment de cette opinion. Parmi eux, l'on relève 9,3% de ceux qui s'y reconnaissent rarement contre près de 5% de ceux qui ne s'y reconnaissent « jamais ».

Tableau 30. Répartition des sujets selon leur appréciation sur le niveau général des élèves de l'école de leur choix

Q27. A votre avis, quel est le niveau général des élèves de l'école où fréquente votre enfant ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très bon	24	9,3	9,3	9,3
Assez bon	156	60,5	60,5	69,8
Bon	36	14,0	14,0	83,7
Indifférent	36	14,0	14,0	97,7
Mauvais	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

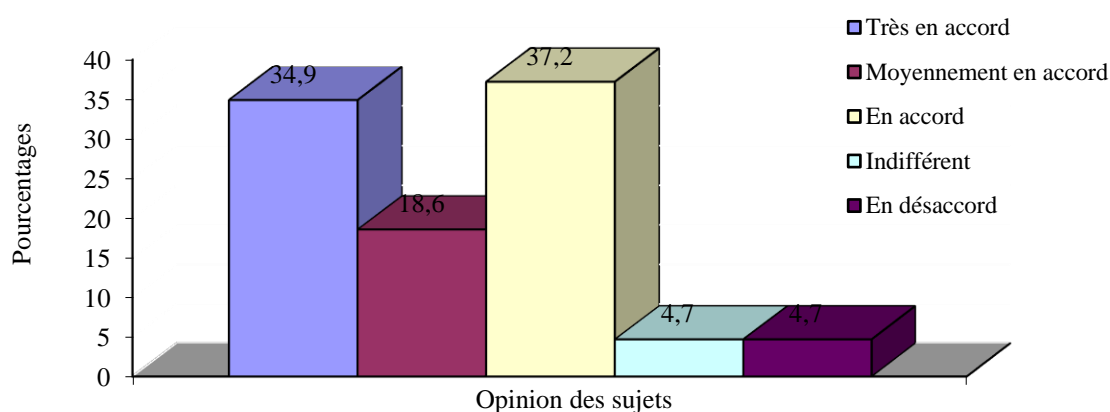
Les données du tableau ci-dessus montrent que pour ce qui relève des opinions des sujets sur le niveau général des élèves, près de 61% soit 156 sujets sur 258 le juge « assez-bon » contre 14% de ceux qui le qualifient simplement de « bon ». A l'analyse il apparaît

qu'il existe tout de même une proportion non négligeable de parents d'élèves qui trouve que le niveau des élèves est « très bon ». L'on observe aussi que 14% des sujets enquêtés ont déclaré être indifférents à cet item. Dans la perspective d'une interprétation de ce tableau, l'on peut situer le niveau général des élèves des enseignants de notre échantillon au niveau de la moyenne.

Tableau 31. Répartition des sujets selon leurs croyances sur la capacité de l'école à pouvoir facilement intégrer l'élève

Q28. Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école a été déterminé par sa capacité à pouvoir facilement intégrer votre enfant?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très en accord	90	34,9	34,9	34,9
Moyennement en accord	48	18,6	18,6	53,5
En accord	96	37,2	37,2	90,7
Indifférent	12	4,7	4,7	95,3
En désaccord	12	4,7	4,7	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 11. Distribution des sujets selon leurs croyances sur la capacité de l'école à pouvoir facilement intégrer l'élève



Par rapport au tableau qui précède, l'observation des données contenues dans le tableau et le graphique qui l'illustre ci-dessus montrent que les opinions qui veulent que la capacité de l'école à pouvoir facilement intégrer l'apprenant soit un facteur déterminant pour son choix par les parents, portent sur près de 91% des opinions. Dans cette mouvance, 37,2% sont simplement en accord avec cette opinion alors que près de 35% des sujets le sont

totalemment contre 18,6% de ceux qui le sont moyennement. A l'opposé, près de 9% des sujets sont d'avis contraire dont 4,7% des sujets en désaccord et/ou indifférents.

Tableau 32. Répartition des sujets selon leurs croyances sur la capacité de l'école à donner une insertion professionnelle/sociale à l'élève

Q29. A votre avis, la capacité à donner la possibilité d'insertion professionnelle et/ou sociale à votre enfant a-t-elle déterminé votre choix ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	30	11,6	11,6	11,6
Rarement	18	7,0	7,0	18,6
Souvent	60	23,3	23,3	41,9
Parfois	72	27,9	27,9	69,8
Toujours	78	30,2	30,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

L'analyse des données de ce tableau montre que 81,4% des sujets de notre échantillon sont d'avis que la capacité de l'école à donner la possibilité d'insertion socio-professionnelle aux apprenants joue efficacement un rôle dans le choix de cette institution. Dans cette mouvance, 30,2% des sujets sont « toujours » de cet avis, près de 28% le sont « parfois » tandis que près de 23,3% le sont « souvent ». Cependant, il importe de noter que près de 19% des sujets ne sont pas de cet avis. Pris séparément, les données permettent d'observer près de 12% de ceux des sujets qui disent n'avoir « jamais » pensé que ce critère pouvait être déterminant dans leur choix contre 7% de ceux qui disent y avoir « rarement » pensé.

Tableau 33. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la connaissance de la morale appliquée à l'école

Q30. Pour vous, la connaissance de la morale appliquée à l'école peut-elle influencer son choix pour votre enfant ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Souvent	84	32,6	32,6	32,6
Parfois	78	30,2	30,2	62,8
Toujours	96	37,2	37,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Les données du tableau ci-dessus montrent que pour ce qui relève des opinions des sujets sur l'influence possible de la connaissance de la morale appliquée à l'école comme

facteur possible d'influencer le choix des parents, les 258 sujets de notre étude ont un avis favorable. Pris séparément, les données montrent que 37,2% sont toujours d'avis que la morale de l'école est un indicateur important dans leur choix contre près de 33% de ceux qui le sont « souvent ». L'on observe également 30,2% des sujets qui déclarent être « parfois » déterminés par ce critère.

Tableau 34. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le respect du règlement intérieur à l'école

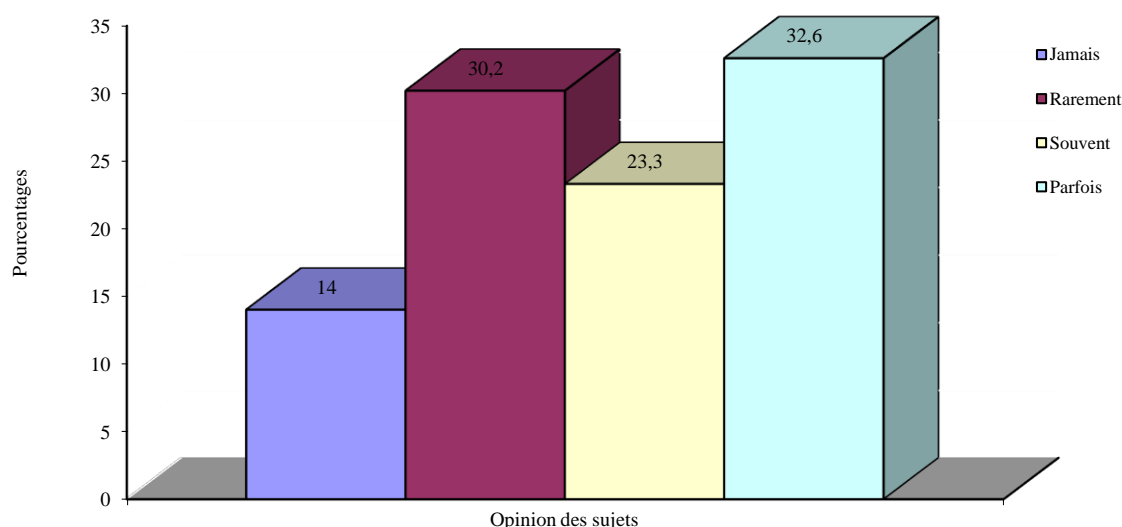
Q31. Dans l'école de votre enfant, le respect du règlement intérieur est-il suivi à la lettre par les élèves ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	6	2,3	2,3	2,3
Rarement	18	7,0	7,0	9,3
Souvent	84	32,6	32,6	41,9
Parfois	66	25,6	25,6	67,4
Toujours	84	32,6	32,6	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De l'observation des données contenues dans ce tableau, il ressort que près de 91% des enquêtés de notre étude reconnaissent que le respect du règlement intérieur est suivi à la lettre à l'école. Dans cette proportion, les observations montrent que pour près de 33% des sujets sont « toujours » d'avis favorable pour cette opinion. Cette tendance est identique à celle des sujets qui le sont souvent. Viennent ensuite ceux des sujets qui sont « parfois » de cet avis et qui représentent près de 26% du poids de l'ensemble des populations échantillonnées. Par ailleurs, il existe des enquêtes qui affirment avoir une opinion contraire. Cette tendance représente une proportion de l'ordre de 9,3% soit 7% de ceux qui n'ont que rarement observé le respect du règlement intérieur par les élèves. Il est tout aussi important de reconnaître qu'une proportion négligeable de 2,3% de sujets déclare n'avoir jamais vu les élèves suivre le règlement intérieur de l'école.

Tableau 35. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la possible arrivée en retard de l'enfant à l'école

Q32. Depuis l'arrivée de votre enfant dans cette école, a-t-il déjà été en retard?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	36	14,0	14,0	14,0
Rarement	78	30,2	30,2	44,2
Souvent	60	23,3	23,3	67,4
Parfois	84	32,6	32,6	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 12. Distribution des sujets selon leurs opinions sur la possible arrivée en retard de l'enfant à l'école



L'observation des données de ce tableau montre une variété d'opinion des répondants en relation avec l'arrivée possible en retard de leur progéniture à l'école. Ainsi, il s'avère d'abord, que dans leur grande majorité, nos sujets reconnaissent avoir des enfants qui sont au moins arrivés une fois en retard à l'école. Pris isolément, les observations montrent que près de 33% des sujets déclarent être « parfois » d'opinion favorable de cet avis contre 23,3% de ceux qui le sont « souvent ». Il apparaît aussi que 30,2% des parents ont « rarement » vu leur enfant arrivé en retard à l'école contre 14% de ceux qui sont d'avis que « jamais » leur enfant n'a été en retard à l'école. Il s'agirait dans ce dernier cas, des sujets qui accompagnent eux-mêmes leurs enfants à l'école.

Tableau 36. Répartition des sujets selon leurs opinions sur l'appartenance religieuse de l'école de leur choix

Q33. Pensez-vous que vous avez choisi cette école pour votre enfant parce qu'elle est confessionnel (appartient à une religion) ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	156	60,5	60,5	60,5
Rarement	18	7,0	7,0	67,4
Souvent	30	11,6	11,6	79,1
Parfois	48	18,6	18,6	97,7
Toujours	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De la lecture de ce tableau, il en ressort que la grande majorité des enquêtés affirme n'avoir « jamais » choisi l'école de fréquentation de leur enfant pour son appartenance à une confession religieuse. Cette tendance représente près de 61% du poids total des répondants. Notons qu'une autre tranche (18,6%) avoue plutôt avoir « parfois » choisi l'école de l'enfant pour cette raison contre près de 12% de ceux qui affirment l'avoir « souvent » fait. Enfin les moins représentés qui ne le sont que « rarement » et « toujours » représentent respectivement un pourcentage de 7% et 2,3% chacun.

Tableau 37. Répartition des sujets selon leurs opinions sur laïcité de l'école de leur choix

Q34. La laïcité d'une école peut-elle à votre avis influencé le choix d'un parent pour son enfant?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	24	9,3	9,3	9,3
Rarement	18	7,0	7,0	16,3
Souvent	78	30,2	30,2	46,5
Parfois	114	44,2	44,2	90,7
Toujours	24	9,3	9,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

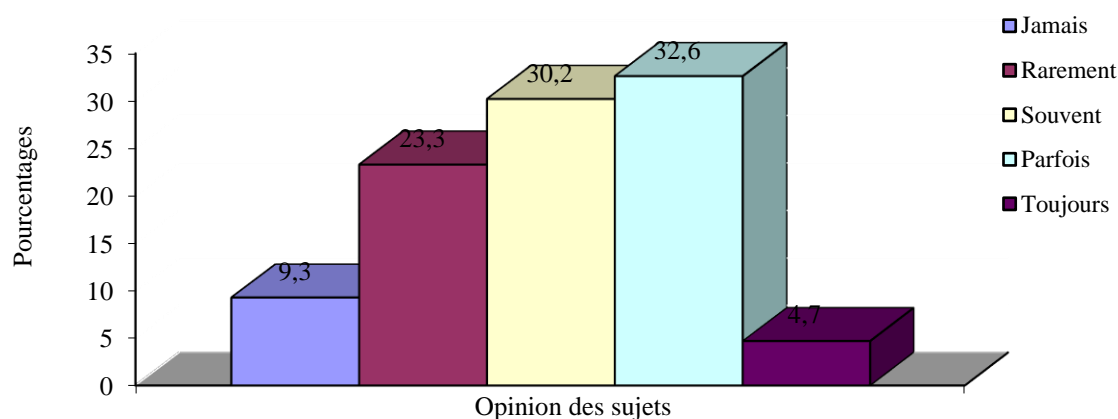
La distribution des sujets dans ce tableau laisse apparaître une forte fréquence de ceux des sujets dont le choix de l'école de fréquentation de l'enfant est tributaire de sa laïcité. Ainsi, avec 44,2% de taux de représentativité du poids global de l'échantillon, les sujets qui le font « parfois » sont majoritaires. Cette tendance est suivie par celle des sujets qui affirment le faire « souvent » soit 30,2% des sujets. Les observations montrent aussi une parité entre ceux

des sujets qui déclarent le faire « toujours » et « jamais » avec respectivement 9,3%. Viennent enfin 7% des sujets qui affirment le faire « rarement ».

Tableau 38. Répartition des sujets selon leurs opinions sur l'utilisation d la chicotte par l'enseignant de l'école de leur choix

Q35. Dans l'école de votre enfant, pensez-vous que le maître et/ou la maîtresse utilise la chicotte pour punir un enfant qui a troublé sa classe ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	24	9,3	9,3	9,3
Rarement	60	23,3	23,3	32,6
Souvent	78	30,2	30,2	62,8
Parfois	84	32,6	32,6	95,3
Toujours	12	4,7	4,7	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 13. Distribution des sujets selon leurs opinions sur l'utilisation d la chicotte par l'enseignant de l'école de leur choix



La distribution des sujets dans ce tableau illustré par le graphique ci-dessus laisse apparaître une sur-représentativité de ceux qui sont en accord avec l'idée de l'utilisation de la chicotte à l'école. Pris isolément cette sur représentativité donne les proportions respectives de près de 33% de ceux des sujets qui le sont « parfois » contre 30,2% de ceux qui le sont « souvent ». Il apparaît également ici que seulement près de 5% des parents sont « toujours » en accord avec cette opinion. Ces proportions sont disparates pour ce qui relève de la seconde catégorie des sujets de notre population-échantillon. C'est ainsi que l'observation montre que, 23,3% d'entre eux sont « rarement » en accord avec l'utilisation de la chicotte à l'école contre 9,3% de ceux qui ne l'ont « jamais » été.

Tableau 39. Répartition des sujets selon leurs opinions sur l'exigence du respect du règlement intérieur de l'école

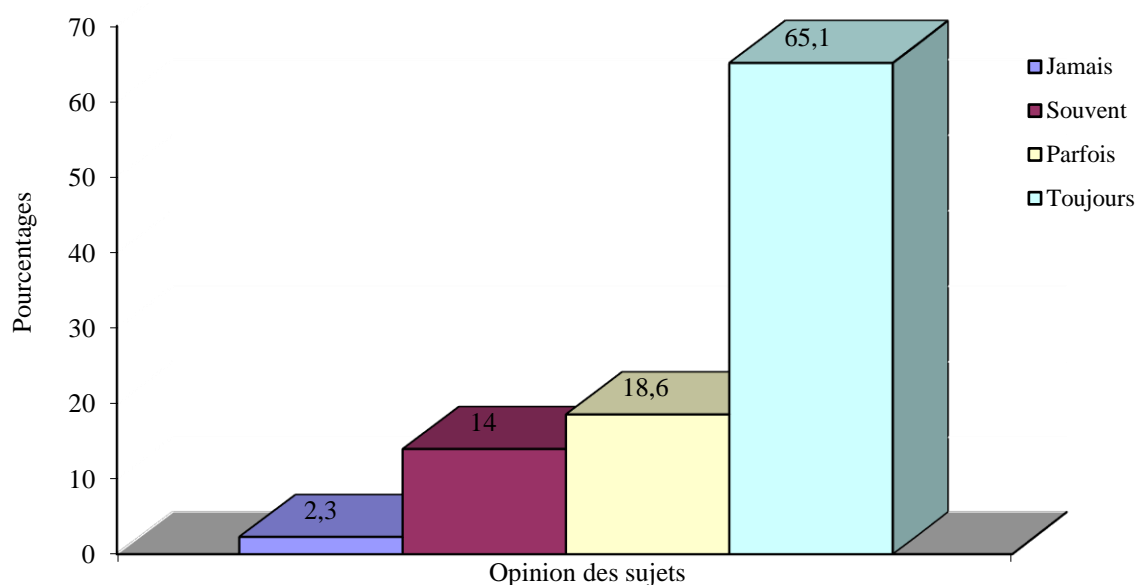
Q36. Dans cette école, exige-t-on aux élèves de respecter le règlement intérieur ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Souvent	42	16,3	16,3	16,3
Parfois	30	11,6	11,6	27,9
Toujours	186	72,1	72,1	100,0
Total	258	100,0	100,0	

La lecture de ce tableau montre que parmi les 258 sujets enquêtés, ceux qui ont toujours exigé le respect du règlement intérieur soit 72,1% sont largement majoritaire. Puis viennent ceux des sujets qui le sont « souvent » et qui totalisent près de 16,3% du poids total de l'échantillon. Par ailleurs, les données montrent que près de 12% des sujets sont ceux qui sont « parfois » de cet avis. D'une manière générale, l'observation des données montre que pour l'ensemble des sujets observés, l'exigence du respect du règlement intérieur constituerait un premier élément de la qualité de l'éducation offerte par l'école.

Tableau 40. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le respect de la discipline comme vertu de l'école

Q37. Pensez-vous que le respect de la discipline est une vertu de l'école où fréquente votre enfant ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	6	2,3	2,3	2,3
Souvent	36	14,0	14,0	16,3
Parfois	48	18,6	18,6	34,9
Toujours	168	65,1	65,1	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 14. Distribution des sujets selon leurs opinions sur le respect de la discipline à l'école



Il ressort de la lecture des données contenues dans le tableau illustré par le graphique ci-dessus que la grande majorité des parents de notre population-échantillon se soucie du respect de la discipline dans l'école de fréquentation de leur enfant. Dans cette catégorie, les données montrent que 65,1% des parents le sont « toujours » contre près de 17% de ceux qui le sont « parfois ». A l'opposée, l'on observe que seulement 2,3% des sujets répondent à cette question par la modalité « jamais » contre 14% de ceux qui pensent « souvent » le respect de la discipline renforce les capacités morales susceptibles de faciliter l'intégration sociale de l'apprenant.

Tableau 41. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le type philosophique déterminant dans le choix de l'école

Q38. L'un des types philosophiques suivant, en relation avec les systèmes de pensée a été déterminant dans votre choix pour cette école. Lequel ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Public	114	44,2	44,2	44,2
Confessionnel catholique	84	32,6	32,6	76,7
Confessionnel protestant	6	2,3	2,3	79,1
Confessionnel adventiste	6	2,3	2,3	81,4
Autre	48	18,6	18,6	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Au regard des données contenues dans ce tableau, le constat est fait de telle sorte que les sujets majoritaires déclarent que les types philosophiques aux différents systèmes de pensées ont déterminé leur choix pour l'école de fréquentation de l'enfant. Dans cette grande majorité, nombreux sont les parents pour qui la dénomination de l'école publique a été très déterminante soit 44,2% des sujets. Vient ensuite près de 33% des parents qui pensent que les écoles confessionnelles catholiques sont le bon choix. Cette tendance est probablement celle des parents influencés par les résultats des établissements scolaires catholiques ces cinq dernières années aux différents examens officiels. Par ailleurs, près de 19% des sujets sont d'avis que d'autres philosophies ont été prises en compte dans le choix de l'école. Par ailleurs, les données montrent que 2,3% des sujets penchent respectivement pour les philosophies confessionnelles de type protestant et adventiste.

Tableau 42. Répartition des sujets selon leurs opinions sur le type philosophique déterminant dans le choix de l'école

Q39. Lequel des types linguistiques suivant enseigné et en exercice dans l'école de votre enfant a été déterminant pour votre choix?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Anglophone strict	42	16,3	16,3	16,3
Francophone strict	60	23,3	23,3	39,5
Bilingue strict	144	55,8	55,8	95,3
Autre	12	4,7	4,7	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De la lecture de ce tableau, il en ressort au premier regard que nos enquêtés relèvent dans leur grande majorité du type « Bilingue strict ». Dans cette catégorisation, les données collectées montrent que 144 sujets sur les 258 soit près de 56% des sujets sont d'avis favorable à cette idée contre 23,3% des sujets qui optent pour le type francophone stricte. Par ailleurs, les observations montrent que seulement 16,3% des sujets enquêtés sont favorables au système anglophone strict contre près de 5% de ceux qui penchent pour d'autres ordre linguistiques. Au regard de ce tableau, nous notons que le système linguistique le plus en vu est celui en relation avec l'apprentissage du bilinguisme.

Tableau 43. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école

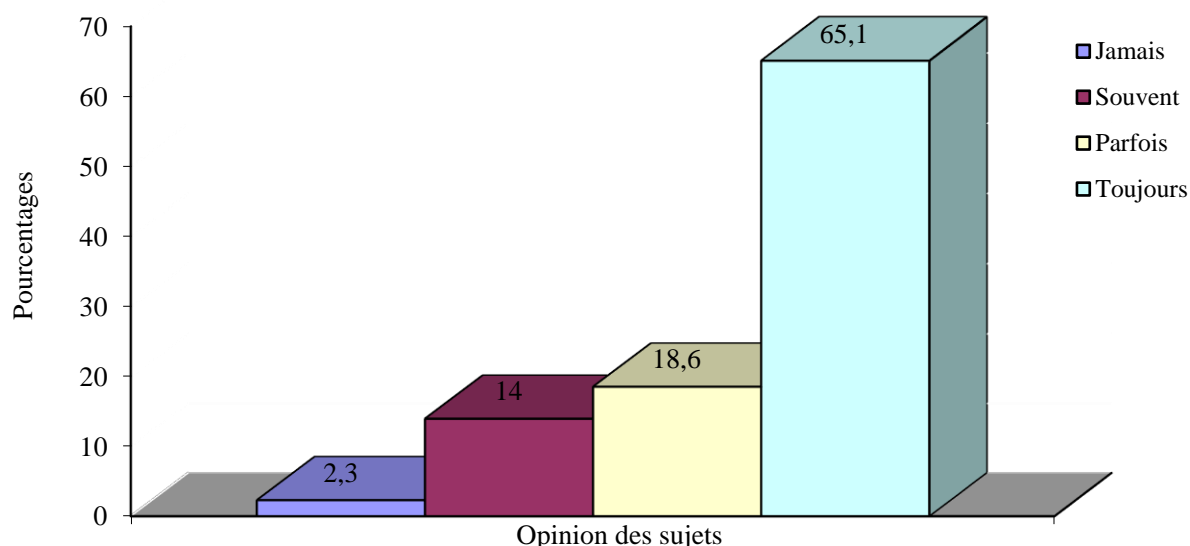
Q40. Pour vous, les revenus d'un parent peuvent-ils déterminer le choix sur l'école de son enfant?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	6	2,3	2,3	2,3
Souvent	48	18,6	18,6	20,9
Parfois	84	32,6	32,6	53,5
Toujours	120	46,5	46,5	100,0
Total	258	100,0	100,0	

De l'analyse de ce tableau, il en ressort de la lecture des données que parmi les 258 sujets enquêtés, ceux qui déclarent être toujours d'avis que les revenus des parents déterminent le choix de l'école de fréquentation de leur enfant représentent une proportion nette de l'ordre de 46,5%. Cette proportion est suivie par ceux des sujets qui le sont « parfois » soit près de 33%. Puis viennent ceux des sujets représentant 18,6% pour qui les revenus des parents sont déterminants dans le choix de l'école de leur enfant. Enfin, l'observation des données montre que seulement une frange négligeable de la population soit 2,3% des sujets sont ceux qu'ils affirment que cette opinion n'a « jamais » fait l'objet de leurs préoccupations.

Tableau 44. Répartition des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école

Q41. D'aucuns affirment que le choix de l'école pour les parents est lié à leurs revenus. Etes-vous de cet avis?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très en accord	90	34,9	34,9	34,9
Moyennement en accord	54	20,9	20,9	55,8
En accord	84	32,6	32,6	88,4
Indifférent	6	2,3	2,3	90,7
En désaccord	12	4,7	4,7	95,3
Très en désaccord	12	4,7	4,7	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 15. Distribution des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école

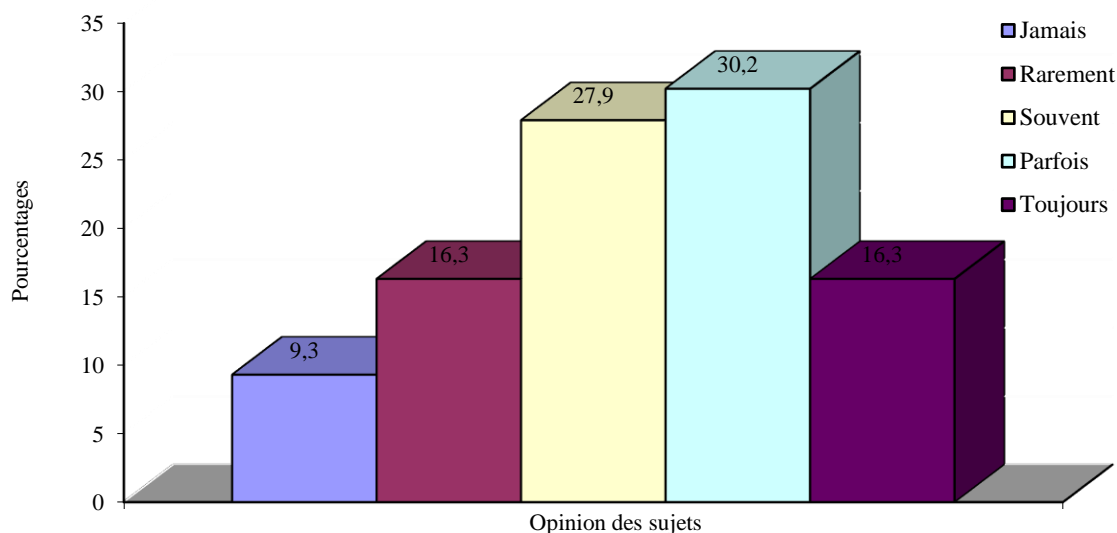


Le tableau qu'illustre le graphique ci-dessus laisse voir que la grande majorité des sujets de notre échantillon soit 88,4% des sujets sont au moins en accord avec cette opinion. Pris isolément, les observations montrent que près de 35% des sujets déclarent être « très en accord » alors que pour les modalités « moyennement en accord » et « en accord », les pourcentages sont respectivement de l'ordre de près de 21% et 32,6% chacune. A l'opposée, les données montrent que près de 5% des sujets penchent respectivement pour les modalités « en désaccord » et « très en désaccord ». Force est cependant de signaler que 2,3% des sujets sont indifférents.

Tableau 45. Répartition des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école

Q42. Pensez-vous que le votre choix pour l'école de vos enfants est fonction des modalités de paiement offertes par l'établissement ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	24	9,3	9,3	9,3
Rarement	42	16,3	16,3	25,6
Souvent	72	27,9	27,9	53,5
Parfois	78	30,2	30,2	83,7
Toujours	42	16,3	16,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Graphique 16. Distribution des sujets selon leurs opinions et en fonction de leur affirmation sur la détermination des revenus d'un parent dans le choix de l'école



Au regard du tableau et du graphique ci-dessous qui l'illustre, on note que 30,2% des sujets de notre population-échantillon reconnaissent avoir « parfois » penché pour cette opinion contre près de 28% de ceux qui affirment y être « souvent » de cet avis. Puis viennent respectivement ceux des sujets qui trouvent que ceci ne leur est arrivé « toujours » et/ou « rarement » et qui représentent 16,3% du poids de l'échantillon chacune. L'analyse montre que seulement 9,3% des sujets reconnaissent ne l'avoir « jamais » subi.

Tableau 46. Répartition des sujets selon leurs opinions sur la présence de toute la progéniture comme déterminant dans le choix de l'école

Q43. Êtes-vous d'avis que votre choix pour cette école a été déterminé parce tous vos enfants pouvaient facilement s'y trouver?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Très en accord	78	30,2	30,2	30,2
Moyennement en accord	48	18,6	18,6	48,8
En accord	72	27,9	27,9	76,7
Indifférent	36	14,0	14,0	90,7
En désaccord	18	7,0	7,0	97,7
Très en désaccord	6	2,3	2,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus laisse voir que la grande majorité des sujets de notre échantillon soit près de 77% des sujets sont au moins en accord avec l'opinion selon laquelle le rassemblement de tous leurs enfants dans le même établissement est déterminant pour le choix de l'école. Pris isolément, les observations montrent que 78 sujets soit 30,2% des parents déclarent être «très en accord» avec cette opinion alors que pour les modalités «moyennement en accord» et simplement «en accord», les pourcentages sont respectivement de l'ordre de près de 19% et près de 28% chacune. Force est cependant de constater que 7% des sujets sont en désaccord avec cette opinion alors que seulement 2,3% de sujets se disent être «très en désaccord».

Tableau 47. Répartition des sujets selon leurs opinions sur les facilités de locomotion dans le choix de l'école

Q44. A votre avis, la facilité de locomotion pour que vos enfants qui se rendent dans cette école a-t-elle déterminé votre choix ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valides	Pourcentages Cumulés
Jamais	18	7,0	7,0	7,0
Rarement	12	4,7	4,7	11,6
Souvent	36	14,0	14,0	25,6
Parfois	54	20,9	20,9	46,5
Toujours	138	53,5	53,5	100,0
Total	258	100,0	100,0	

Au regard des données contenues dans ce tableau, l'on peut se rendre à l'évidence que dans leur grande majorité, les sujets reconnaissent toujours choisi l'école de leur enfant au regard des facilités de locomotion pour les enfants qui s'y rendent. Ils représentent près de 54% du poids total de la population-échantillon. Viennent ensuite ceux qui sont parfois de cet avis (près de 21%) et ceux qui le sont souvent et qui représentent un pourcentage nette de l'ordre 14% des sujets enquêtés. L'observation montre cependant qu'il existe un poids non négligeable des sujets qui ne sont jamais favorables à ces avis, soit 7% de l'ensemble observé contre près de 5% de ceux qui s'y reconnaissent « rarement ».

5.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RESULTATS

Il s'agit de dire dans quel cas nos hypothèses seront considérées comme étant vérifiées. Etant donné que notre étude est de type descriptif et corrélationnel d'une part, et que nos valeurs sont aussi quantitatives d'autre part, nous avons utilisé le test de khi-deux (χ^2) dans la vérification de nos résultats.

Pour ce faire, nous avons choisi le test d'hypothèse, méthode généralement utilisée pour la vérification d'une hypothèse. Cette technique permet non seulement de manipuler une variable en vue d'obtenir ses effets sur une autre, mais aussi de rechercher les rapports qui existent entre les variables indépendante et dépendante d'une hypothèse. C'est ce qui justifie le choix du khi-deux (χ^2) comme outil statistique parce qu'il permet d'établir une liaison entre les caractères qualitatifs. Cette technique permet de mesurer l'écart qui existe entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Elle comporte une succession d'étapes à savoir: la construction du tableau de contingence, le calcul du Khi-carré, le calcul du degré de liberté, le calcul du coefficient de contingence et la prise de décision.

❖ Le tableau de contingence

C'est un tableau à double entrée qui comporte autant de colonnes que la première variable a des modalités et autant de lignes que la deuxième variable a de modalités. Lesdites colonnes et lignes forment des cases dans lesquelles on inscrit des effectifs des sujets vérifiant simultanément les modalités des deux variables. Ainsi, pour chaque tableau de contingence observé, on note les fréquences observées (f_0) qui s'obtiennent en croisant les deux variables et les fréquences théoriques espérées (f_e) qui s'obtiennent grâce à la formule ci-dessous:

$$f_e = \frac{f_r \times f_c}{N}$$

Où f_r = total des fréquences qui se situent sur les rangées, f_c = total des fréquences des colonnes et N = échantillon.

❖ Le calcul du Khi-Carré.

IL est calculé à partir des fréquences obtenues et des fréquences théoriques espérées que l'on va substituer à la formule suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

Où f_0 = fréquence observée et f_e fréquence théorique observée

Si une seule des fréquences théoriques espérées présente une valeur inférieure à 5, on procède à la correction de Yates dont la formule est la suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{[(fo - fe) - 0,5]^2}{fe}$$

❖ **Le degré de liberté (ddl).**

Après avoir calculé χ^2 , on calcule le degré de liberté qui s'obtient comme suit :
ddl : (r-1) (c-1) Où r est le nombre de rangées et c le nombre de colonnes.

❖ **Le coefficient de contingence (C).**

Il permet de décrire le degré d'association entre des variables qualitatives dans une table de contingence. Aussi, il sert à montrer si le lien entre les variables est fort et s'obtient à partir de la formule suivante :

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

Si C est compris entre 0,5 et 1, le lien est significatif.

❖ **Prise de décision.**

Après le calcul du χ^2 , il est question de tester l'hypothèse par la prise de décision. Il s'agit d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle d'interdépendance entre les variables. Il est nécessaire de fixer la probabilité α de commettre une erreur dite de première espèce. En général α est égal à 5% en sciences sociales.

La prise de décision est la suivante :

Si $\chi^2_{\text{cal}} \leq \chi^2_{\text{lu}}$, on accepte l'hypothèse nulle, ce qui veut dire l'hypothèse de recherche est à rejeter. On conclura donc qu'il n'existe pas un lien significatif entre les deux variables.

Si $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ on rejette l'hypothèse nulle et on accepte l'hypothèse de recherche. On conclura donc qu'il existe un lien significatif entre les deux variables.

L'ensemble de ce parcours sera regroupé en quatre étapes : la formulation des hypothèses statistiques, la présentation du tableau de contingence, la présentation du tableau du calcul du test avec les données couplées faisant ressortir le Khi-deux de Bravais Pearson (χ^2_{cal}), le coefficient de contingence, le degré de liberté, la signification asymptotique bilatéral au seuil $\alpha = 0,05$ et le χ^2_{lu} et l'application de la règle de décision.

5.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho).

Ha : Il existe un lien significatif entre les stéréotypes que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

Ho : Il n'existe pas un lien significatif entre les stéréotypes que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les stéréotypes et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q10 et Q41 étant entendu que pour tout item mis en relation, Ha est vérifiée confirmée.

Tableau 48: Présentation du tableau de contingence pour HR_1

Q10. Comment accède-t-on à l'école de votre enfant?		Q41. D'aucuns affirment que le choix de l'école pour les parents est lié à leurs revenus. Etes-vous de cet avis?						Total
		Très en accord	Moyenne ment en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Très en désaccord	
Jamais	Observés	24	18	12	0	0	6	60
	Théoriques	20,9	12,6	19,5	1,4	2,8	2,8	60,0
Rarement	Observés	0	6	12	0	0	0	18
	Théoriques	6,3	3,8	5,9	,4	,8	,8	18,0
Souvent	Observés	24	0	12	6	0	0	42
	Théoriques	14,7	8,8	13,7	1,0	2,0	2,0	42,0
Parfois	Observés	24	12	18	0	0	6	60
	Théoriques	20,9	12,6	19,5	1,4	2,8	2,8	60,0
Toujours	Observés	18	18	30	0	12	0	78
	Théoriques	27,2	16,3	25,4	1,8	3,6	3,6	78,0
Total	Observés	90	54	84	6	12	12	258
	Théoriques	90,0	54,0	84,0	6,0	12,0	12,0	258,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 49: Des résultats du test statistique

Tests du Khi-deux	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	111,779	20	0,000	31,410
Rapport de vraisemblance	121,209	20	0,000	
Association linéaire par linéaire	2,343	1	0,126	
Coefficient de contingence	0,550			
R de Pearson	0,095			
Corrélation de Spearman	0,132			
16 cellules (53,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 0,42.				

- Quatrième étape : Décision

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $121,209 > 31,410$. Ce qui nous permet d'accepter H_1 . L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors H_a est acceptée et H_0 est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les stéréotypes que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

5.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2

- Première étape : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0).

H_a : Il existe un lien significatif entre les croyances des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

H_0 : Il n'existe pas un lien significatif entre les croyances des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

- La deuxième étape : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les croyances et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q15 et Q43 étant entendu que pour tout item mis en relation, H_a est vérifiée confirmée.

Tableau 50: Présentation du tableau de contingence pour HR₂

Q15. Peut-on dire que votre connaissance sur la personne du fondateur a eu une influence sur votre choix de l'école de		Q43. Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école a été déterminé parce que tous vos enfants pouvaient facilement s'y trouver?						Total
		Très en accord	Moyennement en accord	En accord	Indifférent	En désaccord	Très en désaccord	
Jamais	Observés	54	24	42	18	12	0	150
	Théoriques	45,3	27,9	41,9	20,9	10,5	3,5	150,0
Rarement	Observés	0	0	0	12	0	0	12
	Théoriques	3,6	2,2	3,3	1,7	,8	,3	12,0
Souvent	Observés	12	6	18	6	0	0	42
	Théoriques	12,7	7,8	11,7	5,9	2,9	1,0	42,0
Parfois	Observés	6	6	0	0	0	0	12
	Théoriques	3,6	2,2	3,3	1,7	,8	,3	12,0
Toujours	Observés	6	12	12	0	6	6	42
	Théoriques	12,7	7,8	11,7	5,9	2,9	1,0	42,0
Total	Observés	78	48	72	36	18	6	258
	Théoriques	78,0	48,0	72,0	36,0	18,0	6,0	258,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 51: Des résultats du test statistique

Tests du Khi-deux	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	142,795	20	0,000	31,410
Rapport de vraisemblance	118,367	20	0,000	
Association linéaire par linéaire	3,950	1	0,004	
Coefficient de contingence	0,597			
R de Pearson	0,124			
Corrélation de Spearman	0,108			

17 cellules (56,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 0,28.

- **Quatrième étape : Décision**

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $142,795 > 31,410$. Ce qui nous permet d'accepter HR₂. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors H_a est acceptée et H₀ est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de

notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les croyances des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

5.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n°3

- Première étape : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho).

Ha : Il existe un lien significatif entre les attitudes des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

Ho : Il n'existe pas un lien significatif entre les attitudes des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

- La deuxième étape : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les croyances et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q26 et Q42 étant entendu que pour tout item mis en relation, Ha est vérifiée confirmée.

Tableau 52: Présentation du tableau de contingence pour HR_3

Q26. Pensez-vous que le taux de réussite aux examens officiels dans cette école a été un élément déterminant pour votre choix ?		Q42. Pensez-vous que le votre choix pour l'école de vos enfants est fonction des modalités de paiement offertes par l'établissement ?					
		Jamais	Rarement	Souvent	Parfois	Jamais	Total
Jamais	Observés	0	6	0	12	6	24
	Théoriques	2,2	3,9	6,7	7,3	3,9	24,0
Rarement	Observés	0	6	0	6	0	12
	Théoriques	1,1	2,0	3,3	3,6	2,0	12,0
Souvent	Observés	0	0	6	24	6	36
	Théoriques	3,3	5,9	10,0	10,9	5,9	36,0
Parfois	Observés	6	6	30	12	18	72
	Théoriques	6,7	11,7	20,1	21,8	11,7	72,0
Toujours	Observés	18	24	36	24	12	114
	Théoriques	10,6	18,6	31,8	34,5	18,6	114,0
Total	Observés	24	42	72	78	42	258
	Théoriques	24,0	42,0	72,0	78,0	42,0	258,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 53: Des résultats du test statistique

Tests du Khi-deux	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	85,571	16	0,000	26,296
Rapport de vraisemblance	102,229	16	0,000	
Association linéaire par linéaire	16,092	1	0,000	
Coefficient de contingence	0,499			
R de Pearson	-0,250			
Corrélation de Spearman	-0,296			
09 cellules (36%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,12.				

- **Quatrième étape : Décision**

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $85,571 > 26,296$. Ce qui nous permet d'accepter H_3 . L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors H_a est acceptée et H_0 est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les attitudes des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

5.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche n°4

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0).

H_a : Il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

H_0 : Il n'existe pas un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé

comportant un item sur les croyances et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q33 et Q41 étant entendu que pour tout item mis en relation, Ha est vérifiée confirmée.

Tableau 54: Présentation du tableau de contingence pour HR_4

Q33. Pensez-vous que vous avez choisi cette école pour votre enfant parce qu'elle est confessionnel (appartient à une...)		Q41. D'aucuns affirment que le choix de l'école pour les parents est lié à leurs revenus. Etes-vous de cet avis?						Total
		Très en accord	Moyenne ment en accord	En accord	Indifféren t	En désaccord	Très en désaccord	
Jamais	Observés	66	36	48	0	0	6	156
	Théoriques	54,4	32,7	50,8	3,6	7,3	7,3	156,0
Rarement	Observés	0	0	12	0	0	6	18
	Théoriques	6,3	3,8	5,9	,4	,8	,8	18,0
Souvent	Observés	6	0	6	6	12	0	30
	Théoriques	10,5	6,3	9,8	,7	1,4	1,4	30,0
Parfois	Observés	12	18	18	0	0	0	48
	Théoriques	16,7	10,0	15,6	1,1	2,2	2,2	48,0
Toujours	Observés	6	0	0	0	0	0	6
	Théoriques	2,1	1,3	2,0	,1	,3	,3	6,0
Total	Observés	90	54	84	6	12	12	258
	Théoriques	90,0	54,0	84,0	6,0	12,0	12,0	258,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 55: Des résultats du test statistique

Tests du Khi-deux	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	220,342	20	0,000	31,410
Rapport de vraisemblance	161,290	20	0,000	
Association linéaire par linéaire	2,062	1	0,151	
Coefficient de contingence	0,597			
R de Pearson	0,124			
Corrélation de Spearman	0,108			

17 cellules (56,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 0,14.

- **Quatrième étape : Décision**

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $220,342 > 31,410$. Ce qui nous permet

d'accepter H_0 . L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$. Dès lors H_a est acceptée et H_0 est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

CHAPITRE VI. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Sous ce titre, nous interprétons et discutons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment ceux renvoyant au modèle axées sur l'approche des représentations sociales, du noyau central selon l'explication de Pascal Moliner et les approches du choix de l'école de Harry Brighouse et du choix de l'école de James Tooley.

6.1: INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°1

Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses qu'il existe un lien significatif entre les stéréotypes que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaire qu'ils se font.

En effet, (Moscovici, 1984: 10-11) soutient que la représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté. Se référant au choix de l'école, Bouchard (1998) soutient que les attitudes, les croyances et les pratiques éducatives facilitent l'interdépendance et la réciprocité dans l'orientation de choix. Pour lui, l'appropriation correspond à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun alors que l'autodétermination renvoie à l'habileté des parents de préciser leur rôle et de déterminer de quelle façon ils entendent l'assumer.

En effet, dans l'approche des représentations sociales axée sur le modèle du noyau central et, se référant à la fonction organisatrice de la représentation, Doise (1986b :85) soutient que les représentations sociales sont « des principes organisateurs générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports».

Pour Moliner (1995) ces principes organisateurs concernent également les différences individuelles, car les représentations « donnent aux individus des points de référence communs. Mais, dans le même mouvement ces points de référence deviennent des enjeux à propos desquels se noueront les divergences individuelles. Si les représentations permettent

de définir l'objet du débat, elles organisent aussi ce débat en suggérant les questions qu'il faut poser» (Moliner, 1995 :47).

Cette double position de Doise et de Moliner se rapproche de celle du modèle du choix rationnel de Campbell (2002), où l'on reconnaît que l'action humaine est essentiellement instrumentale, et les acteurs calculent rationnellement quelles lignes d'action sont les plus susceptibles de maximiser leurs récompenses globales. C'est tout le sens de Jodelet (1997) lorsqu'elle postule que les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.

L'attente était ici, qu'il existe un lien significatif entre les stéréotypes que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné $|0,132|$. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ soit $121,209 > 31,410$. Dès lors H_a est acceptée et H_0 est rejetée. Ce qui suppose qu'il existe un lien significatif entre les stéréotypes que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

En définitive, nous convenons avec Henriot-Van Zanten (2001) que, les parents qui choisissent le milieu social typé, avec une surreprésentation des valeurs scolaires. Ces stratégies familiales se manifestent aussi au sein même du choix des établissements. En effet, les familles les mieux informées cherchent à y aménager, pour leur enfant, un contexte préservé et « distinctif » par exemple par certains choix d'options.

A cette réciprocité relationnelle à construire doit correspondre l'action du milieu social sur la réussite et la carrière de l'enfant. Dans cette perspective, soulignent les tenants de l'approche des représentations sociales, la diversité des activités proposées aux enfants et la relation parents-enseignants-enfants déterminent la construction d'un rapport favorable à l'école. La connaissance de l'enseignant et de ses façons de faire, la diversité des activités proposées aux enfants et la proximité de l'école sont appréciées et rendent compte de l'appartenance à un groupe, la culture d'une identité groupale.

Ainsi, plusieurs théories, notamment, celle de la catégorisation sociale de Tajfel (1959) qui laissent plus de place aux échanges entre l'individu et le milieu expliquent le déterminisme du choix de l'école par les caractéristiques informationnelles connues des acteurs. La petite taille de l'école et/ou du groupe classe est perçue comme un avantage. Pour

ces familles, elle garantit une ambiance conviviale et une attention portée à l'enfant. Les conditions de vie scolaire des enfants, leur suivi et l'ambiance qui repose aussi sur l'interconnaissance entre parents et enseignants, l'accessibilité et la disponibilité de ces derniers, en constituent des signes tangibles. Une exigence de qualité forte accompagne cependant l'inscription : il ne s'agit pas de retrouver l'école d'autrefois.

6.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°2

La seconde hypothèse de notre recherche met l'accent sur les facteurs dans les croyances des parents qui fondent leur choix de l'école de fréquentation de leur progéniture.

Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses qu'il existe un lien significatif entre les croyances des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaire qu'ils se font. En effet, à partir de multiples micro-événements qui ont lieu dans le territoire de l'école et dans d'autres espaces fréquentés par les parents, les familles estiment la qualité de l'école et des différentes structures.

Selon Guimelli (1994b), l'étude des représentations sociales dans le cadre des principes organisateurs consiste essentiellement à « mettre en évidence l'organisation des relations qui interviennent entre métasystèmes, systèmes cognitifs et contextes sociaux » (Guimelli, 1994b :18). Pris dans ce sens, les prises de positions étant générées également par les principes organisateurs spécifiques au problème social sur lequel elles portent, leur étude présente un grand intérêt. En effet, pour Clémence (2003), la mise en évidence des principes spécifiques d'une représentation sociale « permet de comprendre la logique particulière qui régule le raisonnement dans ce domaine et de repérer les mouvements de transformation de pensée dans ce domaine. » (Clémence, 2003 :397).

Cependant, force est de préciser que si les principes organisateurs constituent comme le souligne Guimelli (1994b :17) «des métasystèmes susceptibles de réguler les systèmes cognitifs individuels », on peut de ce fait dire qu'ils peuvent être situés à l'articulation entre dynamiques sociales et dynamiques individuelles. Car, de ces dynamiques naissent de multiples prises de position individuelles qui sont elles-mêmes, déterminées par des principes organisateurs communs. Aussi, l'identification, une caractéristique relativement durable, ne doit pas être confondue avec la saillance d'une identité sociale, une propriété beaucoup plus sensible au contexte perçu (Tajfel, 1959).

L'attente était ici qu'il existe un lien significatif entre les croyances des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné $|0,108|$. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ soit $142,795 > 31,410$. Dès lors H_a est acceptée et H_o est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les croyances des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

Nos résultats montrent en effet que l'évolution du comportement des parents ne se fait pas indépendamment du fonctionnement des établissements scolaires. Les enjeux de l'articulation entre les pratiques des familles et celles que conforte chaque école restent fondamentaux en termes de reproduction sociale. Ici, le local correspond à un espace qu'ils vont pouvoir s'approprier. La proximité de l'école, son caractère « bon » et l'impossibilité de se déplacer ailleurs ont ainsi conduit certains parents à découvrir l'organisation en classe unique.

Selon le modèle de la théorie de l'efficacité de Bandura (1989), les parents devraient développer des buts pour leurs comportements basés sur leurs anticipations et partant de là, ils vont planifier des actions pour atteindre ces buts. Dans cette perspective, il apparaît que, les parents avec un sentiment de compétence à aider leurs enfants à réussir tendent à penser que leur implication donnera des résultats positifs. Cette conception de Bandura que nous appelons en complément de nos approches théoriques, rend compte de la volonté des parents à s'impliquer de plus en plus dans la scolarisation de l'enfant et ce, pour le bien-être de ce dernier. En effet, la scolarité de l'enfant est pour les parents, le premier enjeu, mais la façon dont ils se sentent respectés, la qualité de la relation avec les enseignants et les parents entrent en jeu dans le déterminisme du choix. Dans cette perspective, le lien entre les théories qui proposent des conceptions de justice et les effets de ces politiques sur l'équité des systèmes éducatifs a une place peu importante dans les analyses sur le choix.

En définitive, nous convenons que la théorie du noyau central ne fait qu'imposer des restrictions au sujet du type de raisons et de fins qui sont censées motiver l'action individuelle. L'ancrage des souvenirs scolaires heureux ou malheureux est de ce fait fondamental dans la formation du regard et des pratiques (Henriot-Van Zanten, 2001). Autrement dit, les problèmes de choix liés aux règles de conduite et de relations sociales

d'une société donnée par rapport à l'éducation sont négligés. L'analyse de l'action rationnelle devient à ce titre, une forme d'herméneutique qui suppose la reconstruction des motivations et des raisons des acteurs. Ce qui justifie la quatrième fonction justificatrice des représentations sociales qui voudrait que les croyances permettent à posteriori de justifier les prises de position et les comportements. Elles permettent aux individus de distinguer et de catégoriser les autres, ceux qui ne partagent pas les mêmes représentations de tel ou tel objet et qui leur apparaissent de fait comme différents. C'est tout le sens de Moliner (1995 :50) lorsqu'il soutient que prendre position c'est « adopter ou rejeter une opinion sur la base de ce que l'on pense être bien ou mal, bon ou mauvais en fonction des valeurs dominantes d'un champ social donné ». Cette perspective rend compte des divergences évaluatives déterminées par des valeurs sociales.

6.3. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°3

Du point de vue théorique, l'on sait que les mécanismes de marché dans les systèmes éducatifs remplaceraient l'inefficacité d'un monopole ou quasi-monopole de l'État. En effet, le choix de l'établissement scolaire peut être analysé dans la perspective des principes de la justice distributive des biens sociaux. Cette idée qui implique que l'égalité ne doit pas se faire au détriment de tous, et que la meilleure recherche de l'égalité consiste à donner la priorité aux plus défavorisés, est de bon sens et ne saurait être contestée. Mais elle peut être détournée de son intention pour affirmer que les inégalités importent peu, et que les avantages octroyés aux plus riches sont justifiables s'ils ont des retombées positives pour les plus pauvres. C'est ainsi que le mythe de l'équité peut servir à cautionner des politiques inégalitaires.

Or, notre troisième hypothèse de recherche stipule qu'il existe un lien significatif entre les attitudes des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font. Cette préoccupation théorique de notre travail, nous donne de constater à l'issue des analyses que le lien entre le choix du type d'établissement scolaire pour les enfants et les attitudes des parents est assez significatif. C'est tout le sens de Abric (1994), lorsqu'il soutient que la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique. Dans cette perspective, dans les milieux où les pratiques éducatives démocratiques dominent, nous assistons à un plus grand engagement des parents dans le choix

de l'école par les parents ceci rend compte de la troisième fonction dite d'orientation des représentations sociales. Ici, les attitudes des parents guident le comportement et les pratiques des enfants. Elles définissent par exemple, ce qui est acceptable ou ce qui ne l'est pas dans un contexte social donné et peuvent donc dicter certaines conduites à suivre.

Ici, l'attente était qu'il existe un lien significatif entre les attitudes des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné $|-0,296|$. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ soit $85,571 > 26,296$. Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et témoigne de ce qu'il existe un lien significatif entre les attitudes des parents vis-à-vis de l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

Ces résultats sont en conformité avec la position de Abric (1994b) et montrent que l'analyse des fonctions des représentations sociales démontre bien comment elles sont indispensables dans la compréhension de la dynamique sociale. De ce point de vue, il apparaît clairement que « la représentation est informative et explicative de la nature des liens sociaux intra et inter groupes, et des relations des individus à leur environnement social. Par là elle est un élément essentiel dans la compréhension des déterminants des comportements et des pratiques sociales. Par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations qu'elle génère, elle est à l'origine des pratiques sociales » (Abric, 1994b :18).

En effet, dans la perspective du noyau central de Abric (1994), les pratiques déterminent les représentations dans des situations à forte contrainte, sociale ou matérielle. Ici, les pratiques sociales et les représentations sont en interaction comme lorsqu'il est question du choix d'un établissement pour la fréquentation de l'enfant. Abric affirme : « Dans ces situations, la mise en œuvre de certaines pratiques est susceptible d'entraîner des transformations complètes des représentations » (Abric, 1994 :234). Cette position rejoint celle de Rouquette (2000 :137) lorsqu'elle soutient que « le désaccord entre pratiques et représentations semble aboutir régulièrement au réajustement de ces dernières ».

Au regard de ces enjeux théorique entre le noyau central et les principes organisateurs, Moliner (1995, 1996, 2001b) propose de considérer la dimension évaluative comme deuxième dimension structurante des représentations sociales, articulée autour de la centralité qui est la

première dimension structurante. Cette combinaison des deux dimensions, précise Moliner (2001b : 32), constitue un modèle bi-dimensionnel des représentations sociales dans lequel, «les différents éléments d'une représentation se regroupent en quatre zones, selon leur statut central ou périphérique et selon leur caractère plus ou moins évaluatif».

En définitive, nous convenons avec Duru-Bellat (2002) que, la responsabilité des individus dans leur propre situation est justement d'opérer un choix judicieux à leur avantage. L'idée est que chaque individu est, de par ses attitudes, libre de construire ses propres opportunités, et que chacun est responsable de ce qui se passe, avec le risque clair d'individualiser au maximum les processus éducatifs. Il ne faudrait plus rechercher l'égalité des conditions, des situations effectives, car cela déresponsabiliserait les individus. Il suffirait de réaliser l'égalité des chances, c'est-à-dire des opportunités offertes à chacun. Dans ce contexte de chances égalisées, chaque parent exercerait sa responsabilité en choisissant soit de saisir les meilleures opportunités, soit de gaspiller ses chances. Cet argument est fortement lié à l'éducation : il permet de justifier l'inégalité de résultats, plutôt que la mise en pratique des dispositifs qui corrigent les inégalités de base sociale.

6.4. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°4

La dernière hypothèse de notre recherche met l'accent sur les préjugés parentaux qui ont une incidence dans le choix du type d'établissement scolaire. Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses qu'il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

En effet, le préjugé, peut être défini comme une attitude comportant une dimension évaluative souvent négative à l'égard des types de personnes ou groupes en raison de leur appartenance sociale. C'est une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale. Le préjugé est considéré à juste titre comme une discrimination mentale qui peut déboucher sur une discrimination comportementale. On en distingue deux composantes essentielles : l'une cognitive et l'autre comportementale. Le déterminisme du choix de l'école par les parents fait dès lors, l'objet de préjugés et suscite des décisions parentales diverses.

L'attente était ici, qu'il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font. Ainsi, conformément à nos

attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné $|0,108|$. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ soit $220,342 > 31,410$. Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et témoigne de ce qu'il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font.

Selon le courant pragmatique de la cognition sociale, l'objectif du chercheur n'est pas d'analyser le fonctionnement cognitif des percevants en tant que tel, mais plutôt de comprendre comment ceux-ci sont capables de s'adapter de manière efficace à leur environnement. Ainsi, il apparaît que la perception sociale du choix de l'établissement par les parents est déterminée non seulement par les informations dont dispose le percevant ou par ses capacités cognitives, mais aussi par ses motivations, ses valeurs sociales et ses objectifs d'interaction. Cette lecture fait surgir une problématique contraignante entre les tenants de l'approche du noyau central et ceux de celle des principes organisateurs.

Pour Moliner (2001b), les deux approches (noyau central et principes organisateurs) sont certes différentes mais, elles s'accordent notamment sur le fait que les représentations sociales sont à la fois consensuelles (système central et métasystèmes) et composées de divergences interindividuelles et d'expressions différentes (système périphérique et prises de position). Il s'agit donc dans les deux cas « de mettre en évidence et d'expliquer les processus qui autorisent ces contradictions apparentes » (Guimelli, 2000 :19).

Pris dans ce sens, la famille pose des contraintes pour l'application du principe de juste égalité des chances. «De plus, le principe de l'équité des chances ne peut être qu'imparfaitement appliqué, du moins aussi longtemps qu'existe une quelconque forme de famille. La mesure dans laquelle les capacités naturelles se développent et arrivent à maturité est affectée par toutes sortes de conditions sociales et d'attitudes de classe. Même la disposition à faire un effort, à essayer d'être méritant, au sens ordinaire, est dépendante de circonstances familiales et sociales heureuses » (Rawls, 1987).

En définitive, nous convenons que, l'égalité des chances n'est pas un principe suffisant pour penser la justice de l'éducation car la distribution de l'éducation touche à celle des libertés puisqu'elle est un instrument de liberté, mais aussi parce que sa distribution trop inégale peut conduire à en menacer l'exercice. Autrement dit, les inégalités interindividuelles d'éducation comptent également au regard du principe d'égalité liberté. Dans l'éducation, ceci

prendrait la forme d'écoles privées qui auraient comme but d'enseigner aux pauvres et/ou enfants moins talentueux. Cependant, elles existeraient seulement si les forces du marché leur permettaient d'exister. Ceci pourrait se produire si les riches plaignaient les personnes incultes ou si, pour quelque autre raison, elles considéraient qu'il serait dans leur propre intérêt de fournir au moins un peu d'éducation à tous les individus. De plus, un parent ayant librement choisi l'école de son enfant ne s'inquiéterait pas des différences dans des résultats éducatifs, à condition que le processus qui a conduit à un tel état de la question ait été juste.

Dans le cadre d'un libre choix strict, il reste une certaine place pour «la charité privée pour les enfants pauvres et les handicapés» (Meuret, 2004). Pour cet auteur, le gouvernement ne doit donc pas utiliser son pouvoir de coercition pour redistribuer la qualité de l'éducation et la richesse, mais il doit respecter le droit des individus à exercer leurs talents comme ils l'entendent, et d'en recueillir les fruits tels qu'ils sont définis par l'économie de marché. Il apparaît ainsi au regard de l'approche des représentations sociales que les éléments centraux évaluatifs relèvent du champ des normes, les éléments centraux peu évaluatifs du champ des définitions. Les éléments périphériques évaluatifs appartiennent au champ des attentes, ceux qui sont peu évaluatifs du champ des descriptions. Pour Moliner (1995 :50), le désaccord constaté entre les deux dimensions n'est « qu'un désaccord apparent car il porte sur deux phénomènes différents », à savoir d'une part pour la théorie du noyau central un consensus fondé sur la signification et d'autre part pour la théorie des principes organisateurs des divergences qui se fondent sur une dimension évaluative

L'analyse montre que, comme pour nos résultats des hypothèses précédentes, les discussions théoriques ne mettent pas en cause la validité des approches retenues. Ils soutiennent plutôt qu'il existe un lien significatif entre les préjugés des parents sur l'école et le choix du type d'établissement scolaires qu'ils se font. Aussi, pensons-nous qu'un effort systémique d'engager clairement tous les acteurs impliqués dans l'école suivant un processus caractérisé par la compréhension commune et la prise de décision partagée est nécessaire pour la réussite de la qualité de l'éducation.

6.5. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES

La recherche permet de lever le voile sur les problèmes de la vie en général. Pour qu'elle accomplisse pleinement cette mission, il est souhaitable que les esquisses de solution soient proposées aux différentes situations qui se présentent. C'est dans cette optique que

nous avons essayé de suggérer quelques-unes qui, à notre humble avis, pourraient améliorer le domaine éducatif en général et celui de notre pays en particulier.

En effet, après avoir relevé un certain nombre de critères auxquels s'attachent les parents dans le choix d'établissement pour leur progéniture, nous avons formulé des suggestions qui vont aux pouvoirs publics, aux responsables et décideurs des institutions scolaires, aux parents, aux élèves et à la société en général.

6.5.1. Aux pouvoirs publics

Nos résultats sont incontestablement édifiants pour les pouvoirs publics qui sont responsables du destin de la collectivité toute entière. Les données ci-dessus présentent suffisamment l'engouement, les souhaits des parents pour les écoles, les modèles des structures devant accueillir leur progéniture. Nous pensons donc que les décideurs politiques et d'autres secteurs intéressés pourraient coopérer d'avantage pour analyser et améliorer les problèmes d'éducatifs : santé, nutrition, scolarité, enseignement, discipline, structures d'accueil, transport... Il faudrait aussi mettre des structures institutionnelles dont la tâche serait de recycler les promoteurs d'écoles dans leur tâche d'éducation, leur présenter les souhaits, les vœux des parents et les critères des structures attendues pour assurer à leurs enfants une bonne éducation.

6.5.2. Aux responsables des institutions scolaires

Nous demandons aux dirigeants, notamment à ceux qui bricolent encore l'enseignement de regarder avec un grand intérêt les efforts fournis par leurs collègues qui s'y mettent et font du sérieux. Qu'ils ne se limitent pas seulement à la course non-effrénée de l'argent mais qu'ils s'appliquent aussi pour satisfaire les attentes des parents et des élèves. Ils peuvent à cet effet doter leurs institutions des structures adéquates avec des clôtures par exemple et des salles de classe aérées. Doter si possible des moyens de transport fiables au lieu des fourgons, des salles d'étude, des écoles où les enseignants sont bien et régulièrement payés car aucun parent n'accepterait envoyer son enfant dans une école où les cours s'arrêteraient à mi-chemin pour faute de paiement des salaires des enseignants.

6.5.3. Aux parents d'élèves

Ils doivent prendre au sérieux l'éducation de leur progéniture et y participer activement, de quelque manière que ce soit : financièrement en versant ce qui leur est exigible , matériellement par apports en nature si possible , moralement par des idées constructives pour une éducation de qualité à donner à nos enfants, rêve de tout parent conscient de l'importance du rôle de l'école dans l'éducation des enfants d'où moult représentations qu'ils se font de l'école devant accueillir leurs enfants. Consulter les enseignants de leurs enfants dans le cadre de la relation parent-enseignant- élève. Etablir une véritable relation de collaboration entre les parents et les enseignants, bénéfique pour le plein succès de l'action éducative de l'enfant.

6.5.4. Aux enseignants

Ils doivent faire leur travail conformément à l'éthique et déontologie de leur profession. De ce fait, ils doivent aimer tous leurs élèves sans préjugés, les enseigner et les évaluer selon les méthodes et lois en vigueur, respecter la hiérarchie, collaborer avec les parents sur le vécu quotidien des enfants et s'imprégner des avis, (idéologies) des pensées positives des parents afin de pouvoir les exploiter prenant ainsi en considération leurs souhaits, leurs représentations pour leurs enfants.

6.5.5. Aux élèves

Ils sont amenés à reconnaître les efforts consentis par les parents dans leur vie, dans leur formation afin de prendre au sérieux leur travail, d'être sereins dans leurs études. En effet, il reviendrait à l'élève lui-même de s'affirmer, de se construire personnellement, de se sentir compétent dans la mesure où ses succès seraient égaux voire supérieurs à ses aspirations, et /ou à celles de ses parents. Cette représentation comprend les capacités, les émotions, croyances, les valeurs, les intérêts... L'élève doit donc adopter de bonnes attitudes en développant surtout une image positive de lui-même en tant qu'apprenant, pour être capable de réaliser les performances car il reste principal acteur.

La partie du travail qui s'achève nous a permis de constater que les images (idées) que les parents se font sur les structures scolaires devant accueillir leurs enfants sont diverses et portent sur des éléments variés. Leur analyse approfondie et leur exploitation positive

amélioreraient le domaine scolaire en général et dans notre pays en particulier. Il serait donc nécessaire que d'autres recherches sur les déterminants du choix des parents soient menées dans une perspective qui intègre une lecture comparative entre les approches du noyau central et des principes organisateurs afin de mieux appréhender les facteurs majeurs qui motivent les choix de l'école par les parents en vue d'une bonne satisfaction.

CONCLUSION GENERALE

Le travail que nous nous sommes proposée de mener a porté sur les représentations de l'école par les parents et le choix du type d'établissement scolaire cas de l'école publique de Mballa II à Yaoundé. Au terme de cette étude, il serait convenable de faire un bref résumé, un bilan, un rappel de notre problématique, des objectifs qui l'ont conduite et d'ouvrir les perspectives.

En effet, au Cameroun comme partout ailleurs dans le monde, l'école joue un rôle important dans la détermination de l'avenir de l'enfant par rapport à ses enjeux et à ses missions. Il est donc normal que les parents avertis et soucieux de la situation socio-économique ambiante de l'heure, fassent un choix conséquent de la structure scolaire devant accueillir leurs enfants au vue des pseudo établissements qui jaugent notre environnement. Or, le système scolaire camerounais connaît de profondes mutations caractérisées par le passage des politiques centrées sur la démocratisation de l'enseignement et l'homogénéisation de l'offre scolaire à des politiques privilégiant directement ou indirectement les mécanismes de marché et l'hétérogénéité de ladite offre (la diversité des écoles dans notre environnement)

. Finie donc l'époque où on n'avait que quelques écoles publiques et confessionnelles et qui se trouvaient généralement loin de nos maisons. Avec la grande privatisation du secteur scolaire, nous avons désormais une ou plusieurs écoles dans chaque quartier voire village au point qu'on est à mesure dire « pas un quartier sans école ». Mais malgré cette multiplicité des écoles, bon nombre de parents continuent à aller inscrire leurs enfants dans des écoles bien distantes de leur domicile, entraînant d'énormes dépenses pour les familles et exposant des élèves à des risques divers.

Ce phénomène nous a amené à effectuer une recherche qui, analysée sous une perspective qui jouxte les domaines de l'administration scolaire, des sciences de l'éducation, de la psychologie sociale, et de la sociologie de l'éducation, s'est donnée pour ambition de s'interroger s'il existe un lien significatif entre les représentations de l'école par les parents et leur choix du type d'établissement scolaire ? En d'autres termes, quels sont les mobiles des parents sur le choix d'établissement pour leurs enfants ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante: Il existe un lien significatif entre les représentations de l'école par les parents et le choix de l'établissement scolaire pour leur enfant.

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu aux quatre hypothèses de recherche suivantes :

- Il existe un lien significatif entre les stéréotypes par rapport aux structures que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaire qu'ils se font.
- Il existe un lien significatif entre les croyances sur le personnel que les parents ont de l'école et le choix du type d'établissement scolaire qu'ils se font.
- Il existe un lien significatif entre les attitudes par rapport aux extrants (résultats) de l'école et le choix du type d'établissement scolaire qu'ils se font.
- Il existe un lien significatif entre les préjugés des parents par rapport à la discipline de l'école et le choix du type d'établissement scolaire qu'ils se font.

Les perspectives théoriques de la recherche dans notre travail nous ont permis de décrire les différentes variables de notre étude. Aussi, avons-nous expliqué les concepts clés d'une part et présenté les perspectives théoriques sur plusieurs dimensions du rôle des représentations sociales dans l'acte de choix au regard des perspectives théoriques axées sur les approches suivantes: le modèle explicatif du noyau central de Moliner, du schéma théorique de système du choix de l'école de Brighouse et de Tooley d'autre part.

Nous avons ensuite procédé à la collecte des données en utilisant un questionnaire adressé aux parents d'élèves de l'école primaire publique de Mballa II dans ses groupes I, II, III et IV de l'arrondissement de Yaoundé I, département du Mfoundi dans la Région du Centre. Le questionnaire était, à cet effet, administré à un échantillon de deux cent cinquante-huit parents de deux sexes.

Les données obtenues ont été analysées à l'aide des statistiques descriptives et inférentielles. Ce qui a permis, après dépouillement, de soumettre nos hypothèses aux faits.

De l'analyse de ces résultats, il ressort que toutes nos hypothèses de recherche (HR1, HR2, HR3 et HR4) sont vérifiées et confirmées. D'où notre conclusion qui voudrait qu'il existe un lien significatif entre les représentations des parents d'élèves sur l'école et le choix de celle-ci pour leurs enfants est retenue.

Le souci de tout chercheur dans le domaine des sciences de l'éducation étant d'améliorer la qualité de l'éducation, gage d'un meilleur rendement scolaire; nous n'en sommes pas restés. Car l'on constate que, cette préoccupation n'est pas seulement celle de l'enseignant, des dirigeants de l'école ou du gouvernement mais aussi et surtout celle des parents qui sont considérés comme éducateurs naturels de l'enfant. Leur intervention à l'école reste un domaine à explorer d'avantage pour en tirer profit.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C., (1994). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C., (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval.
- Abric, J.-C., (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'Etat de l'université d'Aix en Provence.
- Adler, M., (1997). "Looking backwards to the future: parental choice and education policy", *British Educational Research Journal*, 23(3):297-313.
- Angers, M., (1992). *Initiation pratique à la démarche en sciences humaines*. Anjou: Centre éducatif et culturel.
- Bast, J. et Walberg, H., (2004). "Can parents choose the best schools for their children?" *Economics of Education Review*, 23: 431-440.
- Bataille, M., (2002). « Un noyau peut-il ne pas être central ». In C. Garnier et W. Doise (Eds.) *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*. Montréal : Editions Nouvelles. 25-34.
- Beaud, M., (2001). *L'art de la thèse*, Paris : La Découverte.
- Belfield, CR. et Levin, H., (2002). "The effects of competition between schools on educational outcomes: a review for the United States", *Review of Educational Research*, 72(2):279-341.
- Blanchet, M. et Gotman, L., (1992). *Est-ce que tu te rends compte de ce que tu quittes ?*, Paris : Edition Carrère.
- Bondi, L., (1991). "Choice and diversity in school education: comparing developments in the United Kingdom and the USA", *Comparative Education*, 27(2):125-135.
- Bordage, J. et Clavel, A., (1997). « L'école, communauté éducative: Une voie prometteuse ». *PRISME*, 7(2) : 328-336.
- Bouchard, J.M., (1998). « Le partenariat entre les parents et les intervenants : de quoi s'agit-il ? » *Fréquences*, 10: 16-22.
- Boudon, R., (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin, Collection U.
- Brighouse, H. Swift, A. (2003). "Defending liberalism in education theory", *Journal of Education Policy*, 18(4):355-373.
- Brighouse, H., (2002a). *Choosing Equality: Parental choice, Vouchers and Educational Equality*, London: Social Market Foundation.

- Brighouse, H., (2002b) "Egalitarian liberalism and justice in education", *Political Quarterly*, 73(2):181-190.
- Brighouse, H. (2002c) "A modest defence of school choice", *Journal of Philosophy of Education*, 36(4):653-659.
- Brighouse, H., (2000). *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, J-L. (2002). « Pour convaincre les sceptiques: à propos des idées et des critiques de la théorie du choix rationnel » in *Sociologie et sociétés*, Vol. 34, n° 1 : 35-50
- Carl, J., (1994). "Parental choice as national policy in England and the United States", *Comparative Education Review*, 38(3): 294-322.
- Charlot, B., Bautier, É., Rochex, J.-Y., (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, coll. Formation des enseignants.
- Chubb, J.E., et Moe, T.M., (1990). *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution : Washington D.C.
- Clemence, A., (2003). « L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales », in Moscovici S. et Buschini F., *Méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France. 393-410.
- Cookson, P., (1994). *School Choice: The struggle for the soul of American education*, Yale: Yale University Press.
- Coulson, A., (1999). *Market Education: the Unknown History*, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Dandurand, P., (1996). « École et solidarité ». *Lien social et Politiques*, 35 : 185-188.
- Dantier, B. (2007). "Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales: Denise Jodelet, Les représentations sociales." Chicoutimi, Ville de Saguenay : "Les classiques des sciences sociales"
- De Landsheere, G., (1976). « Pour un lexique des objectifs de l'éducation ». *Paedagogica Europea*, XI (1): 31-36.
- Dee, T., (2003). *Are there civic returns to education?* Working Paper 9588, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Doise, W., (1986b). « Les représentations : définition d'un concept », in Doise et Palmonari *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé. 81-94.
- Doise, W., (1985). « Les représentations sociales ». In R. Ghiglione, C. Bonnet, J.-F. Richards (eds.), *Traité de psychologie cognitive, Tome 3*, Paris : Dunod, p.111-174.

- Doron, R. et Parot, F. (1991). Dictionnaire de psychologie. Paris : P.U.F.
- Dubet, F., (2002). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil. Coll. La République des idées.
- Duhamel, M., et alii (2003). (rapport d'étape), *L'Évolution du réseau des écoles primaires*, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, février 2003
- Durkheim, E, (1986). Les règles de la méthode sociologique. Paris : Quadrige/P.U.F.
- Duru-Bellat, M., (2006). *L'inflation scolaire*, Paris : Seuil. Collection : La république des idées.
- Duru-Bellat, M., (2006). « Qu'est-ce, qu'une école juste ? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 146 :105-114.
- Duru-Bellat, M., (2003). *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Duru-Bellat, M., (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., et Henriot-Van Zanten, A., (2006). « Les pratiques éducatives des familles », dans *Sociologie de l'école* (chapitre 9), Paris : Armand Colin
- Duru-Bellat, M. et Meuret, D, (2001). « Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, n°135 :173-221.
- Elacqua, G., et Frabega, R., (2004). *El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*, Santiago de Chile: Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibañez.
- Epple, D. et Romano, R., (1998). "Competition between private and public schools, vouchers and peer group effects", *The American Economic Review*, 88(1):33-62.
- Epstein, J. L., (1992). «School and family partnerships», In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan, pp. 1139-1151.
- Euriat M., Thélot, C., (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans », *Education et Formations*, (41) : 2-21.
- Eurybase (2005). *Base de données sur les systèmes éducatifs couverts par le réseau Eurydice*, Bruxelles : Unité Européenne d'Eurydice de la Commission Européenne (DG Éducation et Culture).

- Figlio, D. et Stone, J., (2003). *Can Public Policy Affect Private School Cream-Skimming?* Occasional Paper No. 31, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.
- Fischer, G-N., (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris : Dunod.
- Flament, C., (1996). « Statistique classique et/ou logique de Boole dans l'analyse d'un questionnaire de représentation sociale : l'exemple du sport ». *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 2, 109-121.
- Flament, C., (1994). « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». In J.C. Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France. 37-58.
- Foster, S., (2002). "School Choice and Social Justice: a response to Harry Brighouse", *Journal of Philosophy of Education*, 36(2):291-308.
- Friedman, M., (1962). "The Role of Government in Education", en Solo, R. (éd.) *Economics and the Public Interest*, New Jersey: Trustees of Rutgers College.
- Gallego, F., (2002). *Competencia y Resultados Educativos : Teoría y Evidencia para Chile*, Documento de Trabajo N° 217, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ghiglione, R. (1990). *Traité de Psychologie Cognitive*, Tome 3, Paris :Dunod.
- Gintis, H., (1995). "The political economy of school choice", *Teachers College Record*, 96(3):492- 511.
- Golhaber, D., (1999). "What do know (and need to know) about the impact of school choice reforms on disadvantaged students?" *Harvard Educational Review*, 72(2): 157-176.
- Gorard, S., (1998). "Social movement in underdeveloped markets: an apparent contradiction", *Educational Review*, 50(3):249-258.
- Gorard, S., (1997c). *School Choice in an Established Market*, Aldershot: Ashgate.
- Grawitz, M., (1993). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris : Dalloz. Coll. Précis
- Grawitz, M., (2000). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris : Dalloz.
- Greene, J., (2001). "The hidden research consensus for school choice", dans Peterson, P. Campbell, D. Eds. *Charters, Vouchers and Public Education*, Washington DC: Brookings Institution.
- Guari, V., (1998). *School Choice in Chile*, Washington D.C. The World Bank.

- Guimelli, C., (1994b). « Introduction », in *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé. 11-24.
- Gutmann, A., (1987)? *Democratic Education*, Princeton: Princeton University Press.
- Hening, J., (1995). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*, Princeton: N.J.: Princeton University Press.
- Henriot-Van Zanten, A., (2005). « La régulation par le bas du système éducatif légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local », In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Henriot-Van Zanten, A., (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Henriot-Van Zanten, A., (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF. Que sais-je ?
- Hervieu, B., et Viard, J., (1996). *Au bonheur des campagnes (et des provinces)*, Paris : L'Aube/Essai,
- Hervieu-Léger, D., (2003). *Catholicisme, la fin d'un monde*, Paris : Bayard.
- Hill, P., (1996). "The Educational Consequences of Choice", *Phi Delta Kappan*, 77(10).
- Hoxby, C., (1994a). *Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers?* NBER Working Papers 4979, National Bureau of Economic Research.
- Hoxby, C., (2001). "If families matter most", en Moe, T. (ed.) *A Primer on America's Schools*, Stanford: Hoover Institution Press.
- Institut Vanier de la Famille, (1994). *L'année internationale de la famille*. Ottawa: Ontario
- Jarousse, J-P., et Labopin, M-A., (1999). « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28 (3) : 475-496.
- Jodelet, D., (1984). « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie ». In S. Moscovici (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, 357-378.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Jodelet, D., (1997). *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaës, R. 1968. *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris: Cujas.
- Kafer, K., (ed.) (2003). *School Choice 2003. How States are Providing Greater Opportunity in Education?* Washington: The Heritage Foundation.

- Kymlicka, W., (1990). *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Lautrey, J., (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larousse (1989). *Dictionnaire Larousse*
- Le Grand, J., (1991a). *Equity and Choice. An Essay in Economics and Applied Philosophy*, London: Harper Collins Academic.
- Levin, B., (2001). "Conceptualizing the process of education reform from an international perspective", *Educational Policy Analysis Archives*, 9(14).
- Levin, H.M., et Belfield, C., (2003). *The Marketplace in Education, Occasional Paper No. 86, National Centre for the Study of Privatization in Education Teachers College*, New York: Columbia University.
- Macedo, S., (2003). "Equity and school choice: how can we bridge the gap between ideals and realities ?" en Wolfe, A. (éd.) *School Choice. The Moral Debate*, New Jersey: Princeton University Press.
- Maroy, C., (2005). « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? » *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, N° 49, Girsef-CPU.
- Meuret, D., (2004). "School choice and its regulation in France, en Wolf", P. et Macedo, S. with Ferrero, D. et Venegoni, C. (Eds.) *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington, D.C.: Brooking Institution Press.
- Meuret, D. Duru-Bellat, M. et Broccolichi, S. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets, *Cahier de l'IREDU N° 62*, Dijon : Irédu, CNRS-Université de Bourgogne.
- Moe, T. (1995). *Private Vouchers*, Stanford: Hoover Institution Press.
- Moliner, P., (2001b). « Formation et stabilisation des représentations sociales », in Moliner P. (Ed.), *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., (1988). *La représentation sociale comme grille de lecture*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Provence.

- Moliner, P., (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S., (1984). *Psychologie sociale*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, R., (1984). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Séminaire de Roger Mucchielli, Paris: ESF.
- Narodowski, M., Nores, M., et Andrada, M., (2001). *La evaluación educativa en la Argentina. De los operativos nacionales a los boletines escolares*, Buenos Aires: Prometeo 3010.
- Neal, D., (2002). "How vouchers could change the market for education", *Journal of Economic Perspectives*, 16(4):25-44.
- Nechyba, T., (1999). "School finance induced migration patterns: the impact of private school vouchers", *Journal of Public Economic Theory*, 1(1): 5-50.
- Ouellet, A., (1999). *Processus de recherche*, Québec : PUQ
- Parry, T., (1996). "Will pursuit of higher quality sacrifice equal opportunity in education? A analysis of the education voucher system in Santiago", *Social Science Quarterly*, 77(4): 821-841.
- Pourtois, J.-P., (1991). *Innovation en éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck.
- Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1997). « Les relations famille-école : Un point de vue partenarial », dans V. Tochon, *Éduquer avant l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 139-148.
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L., (1995). *Manuel de recherche en sciences sociale*, Paris : Dunod.,
- Ravitch, D., et Viteritti, J., (éd.) (1997). *New Schools for a New Century: The Redesign of Urban Education*, Yale: Yale University Press.
- Rawls, J., (1988). « La théorie de la justice comme équité : une théorie politique et non pas métaphysique », dans Audard, C. et al. (éds). *Individu et justice social autour de John Rawls*, Paris : Éditions du Seuil.
- Rouquette, M.L., (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique, in Garnier C. et Rouquette M.L, (Ed.), *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Editions nouvelles, AMS, 133-142.

- Schneider, M., Teske, P., Marschall, M., et Roch, C., (1997). "Shopping for schools: In the land of the blind, the one-eyed parent may be enough", *American Journal of Political Science*, 42:769-793.
- Schneider, M., Teske, P., et Marschall, M., (2000). *Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*, Princeton: Princeton University Press.
- Searle, J., (1995). *La redécouverte de l'esprit*. Paris: Gallimard.
- Shokraii, N., et Youssef, S., (1998). *School Choice Programs: What's Happening in the States Programs*. Washington: The Heritage Foundation.
- Solmon, L. C., Block, M. K., et Gifford, M., (1999). *A Market Based Education System in the Making: Charter School*, Arizona: Goldwater Institute's Center for Market Based Education.
- Teske, P. Schneider, M. (2001). "What research can tell policy makers about school choice", *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4):609-631.
- Teske, P., Schneider, M., Buckley, S.P., et Clark, S., (2000). *The effect of charter school competition on urban schools and districts*, Report N°10, New York: Manhattan Institute Center for Civic Innovation.
- The Milton and Rose Friedman Foundation. (2004). *The ABCs of School Choice, Edition 2003-2004*, Indianapolis: The Milton and Rose Friedman Foundation.
- Tooley, J., (1998a). Is for-profit education an oxymoron? The case of education action zones in the UK, *Options Politiques* (1):40-43.
- Tooley, J., (1998b). "The 'Neo-liberal' critique of State intervention in education: a reply to Winch", *Journal of Philosophy of Education*, 32(2): 267-281.
- Tooley, J., (1997). "Choice and diversity in education: a defence", *Oxford Review of Education*, 23(1):104-116.
- Tooley, J., (1996). "Markets or democracy for education? A reply to Stewart Ranson", *British Journal of Educational Studies*, 43(1): 21-34.
- Tooley, J., (1995). *Disestablishing the School*, Aldershot: Avebury Press.
- Tooley, J., (1991). *Why state provision is not necessary to ensure equality of educational opportunity*, Educational Notes of the Libertarian Alliance, N° 10, Libertarian Alliance.
- Tooley, J., Dixon, P., et Stanfield, J., (2003). *Delivering Better Education: Market solutions for educational improvement*, England: Adam Smith Institute.

- Viteritti, J, (2003). “Defining equity: politics, markets, and public policy”, en Wolfe, A. (éd.) *School Choice. The Moral Debate*, New Jersey: Princeton University Press.
- Viteritti, J, (1999). *Choosing Equality. School Choice, the Constitution and Civic Society*, Washington D. C.: The Brookings Institution Press.
- Witte, J., (2000). *The Market Approach to Education: an Analysis of America´s First Voucher Program*, Princeton: Princeton University Press.
- Wolfe, A., (2003). “The irony of school choice: liberals, conservatives, and the new politics of race”, en Wolfe, A. (éd.) *School Choice. The Moral Debate*, New Jersey: Princeton University Press.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES ARTS, LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS
AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PARENTS

Chers parents, le questionnaire qui vous est adressé a été élaboré pour une recherche académique. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques qui stipulent en son article 5 que « les renseignements individuels d'ordre économique ou financier figurant sur tout questionnaire d'enquête statistique ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de contrôle ou de répression économique », nous vous prions de le remplir à partir de vos idées personnelles et sincères.

Consigne. Pour répondre, écrivez le numéro de la réponse qui correspond le mieux à ce que vous voulez dire dans la case de la colonne de droite ou alors écrivez lisiblement votre réponse à l'endroit réservé à cet effet.

SECTION 0. IDENTIFICATION

Q00	N° du questionnaire	
Q01	Sexe : 1. Masculin 2. Féminin	
Q02	Dans quelle classe d'âge vous situez-vous ? 1. 18-24 ans 2. 25-35 ans 3. 35-44 ans 4. 45-54 ans 5. 55 ans et plus	
Q03	Situation matrimoniale du chef de ménage : 1. Célibataire 2. Marié(e) monogame 3. Marié(e) polygame 4. Veuf/Veuve 5. Séparé(e)/Divorcé(e) 6. En union libre	
Q04	Religion du chef de ménage : 1. Catholique 2. Protestant(e) 3. Autre Chrétien(ne) 4. Musulman(e) 5. Animiste 6. Autre religion (à préciser).....	

Q05	Quel est votre niveau d'instruction ? <ol style="list-style-type: none"> 1. Primaire 2. Post primaire 3. Secondaire général 1^{er} cycle 4. Secondaire général 2nd cycle 5. Secondaire technique 1^{er} cycle 6. Secondaire technique 2nd cycle 7. Supérieur 	
Q06	Quel est votre diplôme le plus élevé ? <ol style="list-style-type: none"> 1. Sans diplôme 2. CEP/CEPE/FSLC 3. BEPC/CAP/GCE-OL 4. Probatoire/BP 5. BAC/GCE-AL/BEP 6. DEUG/BTS/DUT 7. License 8. Maîtrise/Master/DEA 9. Doctorat/BHD 	

SECTION I. SUR STEREOTYPES SUR LES STRUCTURES

Q07	Comment accède-t-on à l'école de votre enfant ? <ol style="list-style-type: none"> 1. Ecole au bord d'une route bitumée 2. Ecole au bord d'une route non bitumée 3. Ecole accessible par piste 4. Autre (précisez) _____ 	
Q08	Où est située cette école ? <ol style="list-style-type: none"> 1. Près d'un marché 2. Isolée de la ville 3. Dans la ville 4. Près d'une gare routière 5. Près d'un centre commercial 6. Autre (précisez) _____ 	
Q09	A quelle fréquence fait-on face à la nuisance sonore dans cette école ? <ol style="list-style-type: none"> 1. Tous les jours 2. Une fois par semaine 3. Deux à trois fois par semaine 4. A certain occasion 5. Jamais 	
Q10	Les éléments de l'environnement scolaire ci-dessus ont-ils influencé votre choix de cette école ? <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	

Q11	<p>Pensez-vous que la présence d'un nombre suffisant de table bancs dans les salles de classes a déterminé votre choix pour cette école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q12	<p>Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école est lié au nombre conséquent de ses salles de classe ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en accord 2. Moyennement en accord 3. En accord 4. Indifférent 5. En désaccord 6. Très en désaccord 	
Q13	<p>Votre choix pour cette école porte-t-il sur votre connaissance de la qualité de son matériel didactique ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q14	<p>Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école est fonction de la qualité de sa bibliothèque ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en accord 2. Moyennement en accord 3. En accord 4. Indifférent 5. En désaccord 6. Très en désaccord 	

SECTION II. SUR LES CROYANCES SUR LE PERSONNEL

Q15	<p>Peut-on dire que votre connaissance sur la personne du fondateur a eu une influence sur votre choix de l'école de votre enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
-----	---	--

Q16	<p>Votre connaissance historique du milieu a-t-elle influencé votre choix pour cette école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q17	<p>Votre connaissance pour cette école tient-il de sa situation géographique dans votre localité ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q18	<p>Le fait que cette école soit située dans un quartier assez calme a-t-il influencé votre choix pour cette école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q19	<p>Pensez-vous que la qualité du personnel enseignant a déterminé votre choix pour cette école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q20	<p>Êtes-vous d'avis que votre choix pour cette école est lié à la qualité des relations que vous entretenez avec son personnel enseignant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en accord 2. Moyennement en accord 3. En accord 4. Indifférent 5. En désaccord 6. Très en désaccord 	
Q21	<p>Quelle appréciation faites-vous de la nature des relations que vous entretenez avec le personnel administratif de cette école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très bonne 2. Assez bonne 3. Bonne 4. Indifférent 5. Mauvaise 6. Très mauvaise 	

Q22	<p>A votre avis, la nature de vos relations avec le personnel administratif de cette école a-t-elle influencé votre choix pour elle ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q23	<p>Etes-vous d'avis que les réalités par classe ont déterminé votre choix pour cette école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en accord 2. Moyennement en accord 3. En accord 4. Indifférent 5. En désaccord 6. Très en désaccord 	

SECTION III. SUR LES ATTITUDES SUR LES EXTRANTS

Q24	<p>A votre avis, le taux d'échec dans une école peut-il déterminer un parent à ne pas choisir cette école pour son enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q25	<p>Quelles appréciations faites-vous du taux de réussite aux examens officiels de l'école où fréquente votre enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très bonne 2. Bonne 3. Assez bonne 4. Passable 5. Médiocre 6. Faible 7. Très faible 	
Q26	<p>Pensez-vous que le taux de réussite aux examens officiels dans cette école a été un élément déterminant pour votre choix ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	

Q27	<p>A votre avis, quel est le niveau général des élèves de l'école où fréquente votre enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très bonne 2. Bonne 3. Assez bonne 4. Passable 5. Médiocre 6. Faible 7. Très faible 	
Q28	<p>Etes-vous d'avis que le choix pour cette école a été déterminé par sa capacité à pouvoir facilement intégrer votre enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en accord 2. Moyennement en accord 3. En accord 4. Indifférent 5. En désaccord 6. Très en désaccord 	
Q29	<p>A votre avis, la capacité à donner la possibilité d'insertion professionnelle et/ou sociale à votre enfant a-t-elle déterminé votre choix ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	

SECTION IV.SUR LES PREJUGES SUR LA DISCIPLINE

Q30	<p>Pour vous, la connaissance de la morale appliquée à l'école peut-elle influencer son choix pour votre enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q31	<p>Dans l'école de votre enfant, le respect du règlement intérieur est-il suivi à la lettre par les élèves ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	

Q32	<p>Depuis l'arrivée de votre enfant dans cette école, a-t-il déjà été en retard ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q33	<p>Pensez-vous que vous avez choisi cette école pour votre enfant parce qu'elle est confessionnel (appartient à une religion) ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q34	<p>La laïcité d'une école peut-elle à votre avis influencée le choix d'un parent pour son enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q35	<p>Dans l'école de votre enfant, pensez-vous que le maître et/ou la maîtresse utilise la chicotte pour punir un enfant qui troublé ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q36	<p>Dans cette école, exige-t-on aux élèves de respecter le règlement intérieur ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q37	<p>Pensez-vous que le respect de la discipline est une vertu où fréquente votre enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	

Q38	<p>L'un des types philosophiques suivant, en relation avec les systèmes de pensée a été déterminant dans votre choix pour cette école. Lequel ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Public 2. Confessionnel islamique 3. Confessionnel catholique 4. Confessionnel protestant 5. Confessionnel adventiste 6. Autre (précisez) _____ 	
-----	---	--

SECTION V. SUR LES MOBILES DU CHOIX DE L'ECOLE

Q39	<p>Lequel des types linguistiques suivant enseigné et en exercice dans l'école de votre enfant a été déterminant pour votre choix ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anglophone strict 2. Francophone strict 3. Bilingue strict 4. Autre (précisez) _____ 	
Q40	<p>Pour vous, les revenus d'un parent peuvent-ils déterminer sont choix sur l'école de son enfant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
Q41	<p>D'aucuns affirment que le choix de l'école pour les parents est lié à leurs revenus. Etes-vous de cet avis ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en accord 2. Moyennement en accord 3. En accord 4. Indifférent 5. En désaccord 6. Très en désaccord 	
Q42	<p>Pensez-vous que votre choix pour l'école de vos enfants est fonction des modalités de payement offertes par l'établissement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	

Q43	Etes-vous d'avis que votre choix pour cette école a été déterminé parce que tous vos enfants pouvaient facilement s'y trouver ? <ol style="list-style-type: none">1. Très en accord2. Moyennement en accord3. En accord4. Indifférent5. En désaccord6. Très en désaccord	
Q44	A votre avis, la facilité de locomotion pour que vos enfants se rendent dans cette école a-t-elle déterminé votre choix ? <ol style="list-style-type: none">1. Jamais2. Rarement3. Souvent4. Parfois5. Toujours	
Q45	Quelles principales suggestions faites-vous aux parents d'élèves pour choisir une bonne école pour leurs enfants ? <ol style="list-style-type: none">1. _____2. _____3. _____4. _____5. _____	

Nous vous remercions pour votre franche et sincère collaboration

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	I
DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES GRAPHIQUES	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT	X
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE I. CADRE THÉORIQUE.....	6
CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	7
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION.....	7
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME.....	7
1.3 ENONCE DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	11
1.3.1. QUESTION PRINCIPALE.....	12
1.3.2. QUESTIONS SPECIFIQUES	13
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	13
1.4.1. OBJECTIF GENERAL.....	13
1.4.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES	14
1.5. INTERETS DE L'ETUDE.....	14
1.5.1. INTERET PERSONNEL POUR LE SUJET	14
1.5.2. INTERET SCIENTIFIQUE DU SUJET	15
1.5.3. INTERET SOCIAL DU SUJET	16
1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES.....	17
1.6.1. L'HYPOTHESE GENERALE	17
1.6.2. LES HYPOTHESES DE RECHERCHE	17
1.7. DELIMITATIONS DE L'ETUDE.....	18

1.7.1. DELIMITATION SPATIALE	18
1.7.2. DELIMITATION TEMPORELLE	18
CHAPITRE II : DEFINITION DES CONCEPTS CLES ET REVUE DE LA LITTERATURE.....	19
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX.	19
2.1.1. REPRESENTATION (S).....	19
2.1.2. ECOLE	22
2.1.3. CHOIX.....	23
2.1.4. TYPE.....	23
2.1.5. PARENT (S)	23
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE.....	25
2.2.1. GENERALITES SUR L'ECOLE.....	26
2.2.2. SYSTEMES ET FORMULES DE CHOIX DE L'ECOLE	27
2.2.3. LES TYPOLOGIES DES POLITIQUES DE CHOIX DE L'ECOLE.....	28
2.2.3.1. Le classement selon les types de prestataires du service éducatif impliqués.....	28
2.2.3.2. Le classement selon la participation des écoles publiques et privées	30
2.2.3.3. Le regroupement selon qui a le droit à choisir en lien avec les effets sur l'équité	31
2.2.4. CHOIX DE L'ECOLE ET CADRE DE CHANGEMENTS DE MODES DE DISTRIBUTION DE L'EDUCATION	32
2.2.5. L'ISOLATION DES CIRCONSTANCES FAMILIALES DANS LA CONCEPTION DE JUSTICE LIBERTARIENNE	37
2.2.6. UNE TAXINOMIE DU CHOIX DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE PAR LES PARENTS	38
2.2.6.1. L'établissement scolaire comme principal acteur social impliqué.....	38
2.2.6.2. Les parents d'élèves comme principal acteur social impliqué.....	42
2.2.6.3. Le choix de l'école et formation des élèves en tant que citoyens de sociétés démocratiques.....	46
CHAPITRE III. ANCRAGE THEORIQUE	48
3.1. THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES	48
3.1.1. THEORIE EXPLICATIVE DU NOYAU CENTRAL DE MOLINER	49
3.1.2. LA REPRESENTATION SOCIALE SELON JODELET.	50
3.1.3. LA REPRESENTATION SOCIALE SELON ABRIC.....	51
3.2. LA THEORIE DU SYSTEME DU CHOIX DE L'ECOLE SELON BRIGHOUSE	51
3.2.1. BONS SCOLAIRES UNIVERSELS DEREGULES.....	55
3.2.2. BONS SCOLAIRES UNIVERSELS REGULES	56

3.2.3. BONS SCOLAIRES UNIVERSELS PROGRESSIFS.....	56
3.2.4. BONS SCOLAIRES AYANT UN GROUPE D'ELEVES CIBLE	57
3.3. LE SYSTEME DU CHOIX DE L'ECOLE SELON TOOLEY	57

DEUXIEME PARTIE. CADRE OPERATOIRE..... 64

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE L'ETUDE 65

4.1. TYPE DE RECHERCHE.....	65
4.2. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHESES	65
4.2.1 LA QUESTION DE RECHERCHE	65
4.2.2. LES HYPOTHESES ET LEURS VARIABLES	65
4.2.2.1. <i>L'hypothèse générale et ses variables</i>	66
4.2.2.2. <i>Les hypothèses de recherche</i>	68
4.3. SITE DE L'ETUDE	69
4.4. POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	69
4.4.1. POPULATION D'ETUDE	70
4.4.2. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE UTILISEE	70
4.4.3. ÉCHANTILLON D'ETUDE	71
4.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ETUDE.....	71
4.5.1. LE QUESTIONNAIRE	72
4.5.2. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE.....	73
4.6. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES	73
4.6.1. LA PRE-ENQUETE	73
4.6.2. L'ENQUETE ET SES DIFFICULTES	74
4.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	74
4.7.1. LES TECHNIQUES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES	75
4.7.2. LE PROGRAMME.....	75
4.7.3. L'ANALYSE INFERENTIELLE.....	75

CHAPITRE V. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES..... 77

5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS	77
--	----

5.2. ANALYSE INFERENTIELLE DES RESULTATS.....	110
5.2.1. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°1	112
5.2.2. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°2	113
5.2.3. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°3	115
5.2.4. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°4	116
CHAPITRE VI. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	119
6.1: INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°1.....	119
6.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°2.....	121
6.3. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°3.....	123
6.4. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°4.....	125
6.5. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES	127
6.5.1. AUX POUVOIRS PUBLICS	128
6.5.2. AUX RESPONSABLES DES INSTITUTIONS SCOLAIRES.....	128
6.5.3. AUX PARENTS D'ELEVES.....	129
6.5.4. AUX ENSEIGNANTS	129
6.5.5. AUX ELEVES	129
CONCLUSION GENERALE	131
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	134
ANNEXES.....	I
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE	II
ANNEXE 2 : LOI D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION	XI
TABLE DES MATIERES	XI