

RÉPUBLIQUE DU BENIN

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (U.A.C.)

FACULTÉ DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET DE GESTION (FASEG)

MÉMOIRE DE FIN DE FORMATION DU PREMIER CYCLE

Option : Économie

Filière : Economie Appliquée (Eco-Appli)

Licence Professionnelle

Thème

**LES DETERMINANTS DE LA PERFORMANCE ACADEMIQUE DES ELEVES
EN CLASSE DE TERMINALE DANS LA COMMUNE D'IFANGNI**

Réalisé et présenté par :

MOUFOUTAOU Djimon & AKPELOYE BABA O.Gafarou

Maître de stage

ZINSSOU Jacques

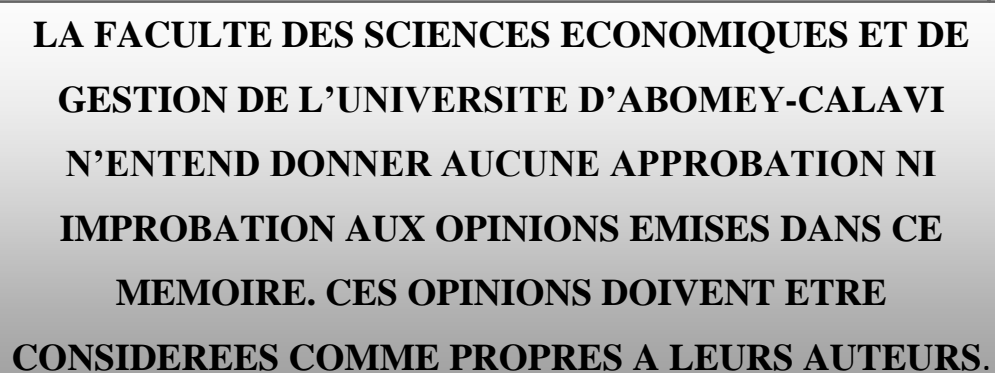
Maître de mémoire

Dr Yves Yao SOGLO

Eseignant-Chercheur à la FASEG/UAC

OCTOBRE 2016

AVERTISSEMENT



**LA FACULTE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET DE
GESTION DE L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI
N'ENTEND DONNER AUCUNE APPROBATION NI
IMPROBATION AUX OPINIONS EMISES DANS CE
MEMOIRE. CES OPINIONS DOIVENT ETRE
CONSIDEREES COMME PROPRES A LEURS AUTEURS.**

DEDICACE I

Je dédie ce travail à :

 mon père Feu MOUFOUTAOU A. Moutalabi;

 ma mère Moulikatou GBADAMANSSI.

Djimon MOUFOUTAOU

DEDICACE II

Je dédie ce travail à :

✚ Mon père Léady B. APKELOYE ;

✚ Ma mère Cherifatou HOUEDOKOU.

Gafarou B. O. AKPELOYE

REMERCIEMENTS

Le remerciement est le témoignage vivant d'une satisfaction profondément éprouvée. C'est l'aveu d'une gratitude infinie. Et cet aveu nous le faisons:

- Au Docteur Yves Yao SOGLO, enseignant à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion qui a accepté diriger ce travail. Votre savoir, votre rigueur scientifique, votre simplicité et votre dévouement font de vous un maître prestigieux et respecté
- Au Professeur charlemagne Babatundé IGUE, Doyen de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion ;
- Aux honorables membres du jury, c'est un honneur que vous nous faites en acceptant d'apprécier ce travail. Nous restons persuader que vos critiques et suggestions ne feront que l'enrichir ;
- A tous les Professeurs de la filière Economie Appliquée de la faculté des sciences économiques et de gestion (FASEG), qui ont assuré notre formation et qui, à travers les pratiques méthodologiques, nous ont donnés le goût de la recherche fondamentale. Veuillez bien trouver ici le témoignage de notre profonde reconnaissance.
- Nos remerciements s'adressent à notre maître de stage, ZINSSOU Jacques, quia manifesté sa disponibilité en nous encadrant tout au long de notre stage.
- Nous tenons aussi à remercier les frères NANDJIMOU Razack, Kamanrou BANGBOLA, AMOUSSA Gafar, GaniouAyo, Ambaliou, Ibrahim, Akim, KPOGBE Pierre, BOURAIMAN Bassitou, Gbènoukpo, pour tous leurs apports physiques, moral et financier à la réalisation de ce document. Nous remercions aussi nos sœurs Raiman, Faoussath, Alimanth, Rachèlle, Adjaratou, Pélagie, Sohoutou sans oublier tous nos amis et camarades.

SIGLES ET ACRONYMES

- BAC : Baccalauréat
- BEPC : Brevet d'Etude du Premier Cycle
- CE1 : Cour Elémentaire 1^{ère} année
- CE2 : Cour Elémentaire 2^{ème} année
- CI : Cour d'Initiation
- CM1 : Cour moyen 1^{ère} année
- CM2 : Cour moyen 2^{ème} année
- CNPE : Comité National de Politique Economique
- CP : Cour Préparatoire
- CVEF : Cellule de Veille Economique et Financière
- DGAE : Direction Générale des Affaires Economiques
- DS : Décrochage Scolaire
- MCE : Modèle à Correction D'erreur
- OMD : Organisation Mondiale pour le Développement
- PDDSE : Plan Décanal de Développement du Secteur de l'éducation
- SCRPB : Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté au Bénin

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Présentation de la moyenne de classe des élèves de la classe de terminale par la distance école maison.....	35
Tableau 2: Présentation de la moyenne de classe des élèves de la classe de terminale par la durée de loisir	37
Tableau 3: relation entre l'âge et le niveau de performance	39

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Relation entre la disponibilité des documents de travail et le niveau de performance.....	38
Graphique 2 : Relation entre la performance, l'ancienneté de l'élève et l'impression des élèves Source : Auteurs, Enquête, 2016.....	40

SOMMAIRE

INTRODUCTION-----	1
CHAPITRE 1: THEORIQUE DE L'ETUDE ET CADRE INSTITUTIONNEL -----	3
SECTION 1 : LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE -----	3
SECTION 2 : LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ETUDE -----	27
CHAPITRE II: CADRE METHODOLOGIQUE, PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS -----	30
SECTION I : CADRE METHODOLOGIQUE -----	30
SECTION 2 : ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS.-----	35
SUGGESTIONS-----	44
CONCLUSION -----	45

RESUME

Ce travail a pour objectif principal d'identifier les facteurs déterminant les performances académiques des élèves en classe de terminale dans la commune d'Ifangni. Dans le cadre de ce travail nous avons utilisé un modèle Logit utilisé par Ketele et Gerard (2007). L'estimation du modèle s'est faite sous le logiciel Stata. Au terme des estimations, les variables sexe et la durée de loisir de l'élève exercent une influence positive et non significative sur la performance des élèves. De plus les variables âge, moyen de déplacement de l'élève vers l'école et l'impression des élèves sur la qualité de l'enseignant influencent négativement et sans significativité la performance des élèves. En conclusion, les conditions d'étude des élèves et la qualité des enseignants constituent les principaux déterminants de la performance des élèves. Ainsi quelques recommandations sont formulées pour rendre plus performant et plus efficace la performance des élèves. Il s'agit de mettre en œuvre des mesures susceptibles d'améliorer les facteurs extra et intra scolaire qui influence la performance académique des élèves.

Mots - clés : Performance académique, condition d'étude, Modèle Logit.

INTRODUCTION

L'éducation représente un droit inhérent à tout être humain, un droit acquis à la naissance par chaque enfant. Ce droit occupe une place centrale dans l'éventail des droits humains, car il est essentiel à l'exercice de tous les autres droits. C'est pourquoi, il a été consacré dès 1948 par la déclaration universelle des droits de l'homme en son article 26 en ses termes. « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire...* ». Dans la même sève juridique, la constitution du 11 décembre 1990 a proclamé le droit à l'éducation à l'article 13 qui dispose que. « L'Etat pouvoir à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'enseignement primaire est obligatoire. L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement public ».(Igué et al, 2011)

En effet, lorsqu'on pense à l'éducation, il nous revient subitement à l'esprit des images d'élèves sortant des écoles et des lycées, d'étudiants laborieux travaillant en bibliothèques où d'enseignants portant de lourds cartable ou noyés dans la correction des copies etc..., mais on pense rarement aux enfants ruraux traversant les chemins boueux pour aller à l'école, ou à ces établissements délabrés et mal équipés. Dans le même temps nous n'avons jamais cessé d'entendre dans notre entourage des parents qui se plaignent du fait que leurs enfants ont apporté un mauvais carnet à la fin du mois ou de trimestre, surtout en classe d'examen quand leurs enfants ne sont pas admis. Il arrive de lire sur leurs visages la tristesse ou la déception. On a tout simplement l'impression que c'est le parent qui a échoué. Ce constat nous a permis de comprendre que la réussite ou l'échec scolaire représente un élément fondamental et pour l'apprenant béninois et pour ses parent (Jimmy, 2007). Certes, l'on se demande d'avoir une idée claire sur ses échecs successifs des apprenants. Une chose est de savoir la qualité des enseignants qui interviennent dans les collèges en milieu rural et plus précisément dans les classes de terminales, et l'autre chose est d'analyser les conditions d'études des élèves dans ce milieu.

C'est pour expliquer les éléments qui militent en faveur de cette idée, que notre étude porte sur « **Les déterminants de la performance académique des élèves en classe de terminale dans la Commune d'Ifangni** ». Le document est structuré en deux chapitres. Le premier chapitre portera sur deux grandes sections : la première section mettra en exergue le cadre institutionnel, la problématique, l'objectif et l'hypothèse de l'étude. La seconde section penchera sur la revue de littérature et prendra fin avec les grandes lignes de la méthodologie de recherche.

Le deuxième chapitre traitera de l'analyse économétrique. Ce chapitre, sera subdivisé en deux sections. La première section parlera de l'analyse descriptive des variables et la deuxième section présentera les modèles théoriques, les estimations et l'analyse des résultats.

CHAPITRE 1: THEORIQUE DE L'ETUDE ET CADRE INSTITUTIONNEL

Ce chapitre mettra en exergue le cadre théorique de l'étude en section1 qui portera sur la problématique de l'étude, l'objectif de l'étude, l'hypothèse de l'étude, la revue de littérature et la méthodologie de recherche et le cadre institutionnel de l'étude en section2

SECTION 1 : LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Ce Paragraphe mettra en exergue la problématique de l'étude, l'objectif de l'étude, l'hypothèse de l'étude et les grandes lignes de la méthodologie de recherche.

Paragraphe1 : problématique, objectif et hypothèse de recherche

Cette section fera part premièrement de la problématique de l'étude, la deuxième partie portera sur l'objectif de l'étude et la troisième partie sera consacrée aux hypothèses de l'étude

1.1.Problématique

L'accès à l'éducation a été depuis toujours une des principales motivations de tout Etat. Le lien existant entre développement, réduction de la pauvreté et éducation justifient la présence de l'axe éducation dans les OMD (Organisation Mondiale pour le Développement) et dans la Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté au Bénin (SCRPB). Les Etats africains sont encore plus concernés par le sujet. Les niveaux peu satisfaisants des taux d'alphabétisation enregistrés expliquent le choix opéré par les gouvernants africains de faire de l'éducation un pilier du développement socio-économique. Le Bénin n'étant pas en reste, a choisi ses pôles prioritaires de développement: L'Education Pour Tous (EPT). Ce choix s'est exprimé par la tenue des Etats Généreux de l'Education EGE en 1990 qui ont précédé à un diagnostic du système éducatif en vigueur. L'Education Pour Tous passe par l'amélioration des conditions de travail des enseignants, la construction de classes et bien d'autres politiques mises en œuvre.(INSAE, 2010).

L'élaboration d'un Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE) au Bénin a permis de rompre avec le pilotage à vue qui a souvent caractérisé le système éducatif malgré les expériences plus ou moins heureuses de 1960 à 1990. Les (EGE) tenus en octobre 1990, ont certes défini une vision stratégique, traduite en plan d'action, mais les efforts n'avaient guère comblé les attentes des gouvernants, ni des acteurs et usagers de l'école béninoise. Tenant compte des engagements pris par le Bénin international, le PDDSE a

planifié dans une vision holistique, le développement du secteur sur la décennie 2006-2015. Sa mise en œuvre avait prévu une évaluation à mi-parcours pour permettre les ajustements nécessaires. Cette évaluation, qui a été confrontée par l'audit institutionnel et fonctionnel des ministères en charge de l'éducation a montré des améliorations notamment en termes d'accès à tous les ordres d'enseignements, mais aussi et surtout en ce qui concerne les défis à relever pour améliorer la qualité de l'offre éducative, la rétention et pour résorber les disparités régionales. Il faut le signaler, le système éducatif a connu des significativités depuis le démarrage du (PDDSE). En effet le système a pu répondre à la pression de plus en plus forte de la demande d'éducation, de la maternelle jusqu'au supérieur ainsi que dans le secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, permettant ainsi de faire progresser à l'échelle nationale le taux de la scolarisation(MCE, 2013).

L'étude de Haunushek et Woessman (2007) ont montré que l'éducation a un effet positif très fort sur les salaires des individus, sur la distribution du revenu et sur la croissance économique. L'exemple le plus net de l'importance de l'éducation dans le développement d'un pays est celui des « dragons » d'Asie. Ces pays qui étaient dans les années 70 au même niveau de développement que la plupart des pays d'Afrique subsaharienne connaissent aujourd'hui un développement spectaculaire et se retrouvent loin devant eux. Le travail d'Aghion et Cohen 2004 confirme le rôle que joue l'éducation dans l'assimilation et la formation du progrès technique. Il faut également améliorer la qualité de l'éducation en général et de l'éducation de base en particulier (Suchaut 2003). Améliorer les conditions d'accès à l'éducation n'a de sens que si cela s'accompagne de progrès concernant la nature et la qualité de l'enseignement.

A ce propos Chabit et Kebe (2006) pensent qu'il ne faut pas seulement être en mesure de créer des écoles, de construire des classes, le défi majeur consiste à garantir la qualité de l'enseignement dispensé à travers des acquis réels des apprenants. Gauthier et Dembélé (2004) soutiennent l'idée qu'aujourd'hui ce que font les enseignants en classe est sans contexte le premier des déterminants scolaire de l'apprentissage et de la réussite des élèves (UNESCO, 2000). En effet « ce que les élèves ont à apprendre n'est toujours enseigné avec suffisamment de rigueur »(UNESCO, 2000 : 17).

Malgré toutes ces reformes du PDDSE, dans certaines communes dites rurales au Bénin, on dirait que les goûts du bonheur qui émanent de cette institution ne sont pas véhiculés vers ces communes. Surtout dans les collèges de ces communes au second cycle plus précisément dans les classes de terminales, on ne sent pas une réforme académique. Puisque dans la

commune d'Ifangni par exemple, il y a quelques années, on voit la performance académique chez une minorité des apprenants de cette dite commune. Certes, le taux d'admissibilité à l'examen du Baccalauréat BAC a commencé par chuter progressivement.

années	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'admissibilité	17,51 %	11,60 %	31,05 %	19,26 %	18,23 %	25,40 %	28,68 %	21,43 %	20,46 %	21,28 %

Du coup, le Décrochage Scolaire (DS) prend place et ceci devient un tic pour les élèves. De ce fait, on se demande dans un premier temps de la qualité des enseignants dans les classes de terminales, puisque la qualité de ses enseignants peut avoir une influence sur la performance académique des élèves. Mieux, un enseignant bien satisfait et gradé pourra donner le meilleur de sa performance, étant donné que la satisfaction d'un enseignant peut lui exciter à donner le mieux de lui-même. Dans un second temps, on cherche à savoir les conditions d'études de ses élèves. En effet, un élève qui n'est pas dans les bonnes conditions d'études, bien qu'il soit satisfait de la qualité de son professeur, peut au lieu de profiter de ces heures de loisirs pour se reposer et réviser ces leçons, renoncer à d'autres activités puisque sa condition ne le permet pas, et ceci peut affecter sa performance académique.

A cet effet, il nous est parvenu à l'idée de savoir les éléments qui militent en faveur de cette performance académique des élèves. C'est dans ce concept que notre travail porte sur le thème..« Les déterminants de la performance académique des élèves en classe de terminale dans la commune d'ifangni » afin d'apporter à la connaissance de l'Etat et bien des élèves les facteurs déterminant d'une performance académique.

Pourquoi certains élèves réussissent alors que d'autres ne réussissent pas ? Qu'en est-il de l'effet de la qualité enseignant sur la performance académique des élèves en classe de terminale ? Quelle influence les conditions d'études ont-elles sur la performance académique des élèves en classe de terminale ?

1.2.Objectifs et Hypothèses de recherche

1.2.1. Objectifs

❖ Objectif général

L'objectif général de notre étude est d'identifier les facteurs déterminants les performances académiques des élèves en classe de terminale dans la commune d'Ifangni.

❖ Objectifs spécifiques

OB1- Apprécier l'effet de la qualité des enseignants sur la performance académique des élèves en classe de terminale dans la commune d'ifangni.

OB2- Analyser l'impact des conditions d'études des élèves en classe de terminale sur leur performance académique.

1.2.2. Hypothèses

Les hypothèses postulées autour de ses objectifs sont..

H1.- Une mauvaise qualité des enseignants a un impact négatif sur la performance académique des élèves en classe de terminale dans la commune d'ifangni.

H2.- la distance école maison et le moyen de déplacement des élèves affectent négativement leur performance académique.

Paragraphe 2 : la revue de littérature

Cette section est consacrée à la clarification de certains concepts, à la littérature théorique et celle empirique.

❖ Clarification des concepts

➤ Education

Selon le dictionnaire Robert 2009, l'éducation est l'enseignement des règles de conduite sociales et formation des facultés physiques, morales et intellectuelles qui président à la formation de la personnalité. Elle est la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain. L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale et professionnelle. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son

ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné... Il résulte de cette définition que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération» Emile DURKHEIM. L'éducation est donc l'action d'élever, d'instruire, de former les enfants, les jeunes gens. C'est la connaissance des usages du monde.

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation LEGENDRE, R. définit l'éducation, d'une part, comme étant : « L'acquisition de bonne manières; politesse; savoir-vivre; bonne conduite en société; formation et information reçues par une personne pendant ses années d'études ». D'autre part, « c'est le développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc.); développement du sens de l'autonomie, de la responsabilité, de la décision, des valeurs humaines et du bonheur chez la personne; transformation dynamique, positive et continue de la personne ».

De cette définition, il faut noter que l'éducation est le fait d'être formé, et ceci rend performant l'individu ainsi formé. Mais il faut noter qu'être performant vient d'un formateur de qualité.

En faisant allusion au milieu scolaire, la performance académique d'un élève vient de la qualité de ses enseignants. Un élève dépourvu de la performance académique risque de rentrer dans le système du décrochage scolaire. C'est pour cela nous n'allons pas trop se baser sur le concept d'éducation, mais plus tôt de la performance académique des élèves, de la qualité des enseignants et du décrochage scolaire.

➤ **Performance académique**

Etymologiquement, le mot performance vient de l'ancien français à toi-améliorer ces performances et/ou par rapport aux autres. L'évaluation de la performance se construit donc au regard d'un référentiel, d'une échelle de mesure. Performer qui, au XIIIe siècle, signifiait accomplir, exécuter Petit Robert. Au XVe siècle, il apparaît en anglais avec to "perform" dont vient le mot de performance. Il signifie à la fois accomplissement d'un processus, d'une tâche avec les résultats qui en découlent et le succès que l'on peut y attribuer.

Au sens strict du terme, une performance est un résultat chiffré dans une perspective de classement par rapport à toi-améliorer ces performances et/ou par rapport aux autres.

Dans le débat actuel autour d'éducation des systèmes éducatif en général et du niveau secondaire en particulier, les performances et les résultats sont les indicateurs les plus usités

(Dieng, 2007). Seulement, la complexité et les multiples interrelations qui existent entre différents problèmes qui se posent dans le secteur du Second cycle du secondaire, la diversité des interprétations dont ils sont l'objet. Il est donc utile de les clarifier pour tenter de préciser le sens que nous les donnons dans cette étude.

Pour le (Robert 1993 :1902), la performance est « le résultat chiffré obtenu dans une compétition ». Legendre (1993 :97), quant à lui définit la performance comme « le résultat obtenu par une personne, lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies ». Sous ce rapport, la performance se réfère nécessairement à la production d'une réponse lors d'une épreuve.

Cependant, Ndiang (2008) se démarque de ces définitions. Selon lui, la performance est un résultat satisfaisant et durable, récupérable sous forme de capacités qui durent et se transforment en compétences. Une nouvelle dimension semble caractériser ce point de vue. Il s'agit de la reproductibilité et de la durabilité d'une performance. La performance mettrait donc toujours en jeu, au moins deux concurrents avec toujours un gagnant et un perdant. Ramené au contexte de l'éducation, l'école serait un lieu de compétitions perpétuelles.

En éducation, les performances académiques peuvent être appréciées à des différents niveaux, depuis le système éducatif dans son ensemble jusqu'à l'apprenant en passant par l'enseignant. L'appréciation des performances académiques de l'élève se fait par le biais des devoirs surveillés (Dieng 2007). La notion de performance académique fait donc écho à une notion de réussite.

➤ **Qualité de l'enseignant**

Le concept général de « qualité » sur lequel nous bâtissons notre recherche est une exigence essentielle mais relativement complexe (De Ketele et Gérard, 2007). Il est susceptible d'être étudié sous des angles fort et divers (Bouchard et Plante, 2000,2003).

Au cours de l'essai de clarification de ce concept, il s'agira de discuter les différentes définitions en nous appuyant sur plusieurs auteurs.

Dans son concept le plus courant, la qualité est une notion large et aux contours finalement mal définis. D'ailleurs son évaluation est le défi majeur auquel sont confrontés les gestionnaires et les intervenants du terrain enseignants, spécialiste, etc. Au regard du nombre toujours croissant des normes ISO dans l'univers des affaires, cela se confirme. Cette difficulté s'observe aussi

dans le monde de l'éducation où la qualité est maintenant devenue objet de convoitise d'échanges. (UNESCO, 2000 ME, 2003, 2006) où la rigueur est parfois sacrifiée autel de la « bonne volonté » et de l'urgence (Plante 2002) .Aujourd'hui, selon ces auteurs, parler de qualité fait référence à la foi à la démarche de mesure et à celle de l'évaluation proprement dite.

En effet, il ne suffit pas simplement de conclure à un niveau quelconque de qualité, il faut de plus le démontrer. Or le caractère pluriel de ce concept fait de lui un concept relatif, rendant son interprétation complexe.

➤ **Comprendre la qualité**

Avec l'intérêt croissant que les institutions internationales UNESCO, Banque Mondiale, UNICEF, PNUD, OIF accordent à l'éducation, les exigences de qualité sont au centre de toutes les préoccupations (Hima 2006). Les principes cardinaux de qualité, d'efficacité, de performance, de résultats sont de plus en plus recherchés (Sall et Dieng 2007), voire prônés dans tous les systèmes et font appel aux pratiques professionnelles des enseignants. Ceci explique peut-être que le concept de « qualité » dans sa connotation éducative, soit de nos jours reprise par les pouvoirs publics et les acteurs de l'éducation. Selon le (Robert 2003 :2129) la racine du mot « qualité » vient du terme latin « qualitas ». Il renvoie à « ce qui fait qu'une chose est plus ou moins recommandable ». Rapportée aux personnes, la quantité est l'élément de la nature d'un être permettant de la caractériser, que cet élément soit positif ou négatif.

Dans le domaine de l'éducation, le recours au concept « qualité » semble de ce point de vue expliquer l'existence d'une échelle de valeurs pratiques. Dans une perspective différente, (De Landshere 1979 :1056) envisage la qualité comme « un aspect de l'expérience qui diffère spécifiquement de tout autre aspect et, par-là, permet de distinguer cette expérience ». Pour lui, la qualité est quelque chose d'abstrait, de non mesurable. En ce sens, elle ne varie ni en intensité, ni en extension, ni en degré, et ne peut pas être exprimée numériquement.

(Legendre 1993..1056) élargit cette première approche en la considérant au sens docimologique, la qualité signifie la « mesure dans laquelle les indices, la pratique et le renforcement de l'apprentissage répondent aux besoins des élèves ». Tenant compte justement de l'apprenant, (Legendre 1993) perçoit la qualité comme étant le degré avec lequel, pour un apprenant donné, la présentation, l'explication et l'ordonnancement des éléments de la tâche à apprendre s'approchent d'un optimum. La référence à l'acte d'enseignant paraît ici évidente.

Dans son sens restreint (Bouchard et Plante 2002) trouvent : Est de « qualité » ce qui est conforme et ce qui est désiré à un moment donné. Dès lors, la qualité n'est qu'affaire de volonté, elle est aussi et surtout conditionnée par ce qui est réalisé et ce qui est perçu. De ce fait, les élèves ont besoin d'un enseignant de qualité pour être bien formé.

❖ **Revue théorique**

➤ **Les théories sur le capital humain**

La notion du capital humain suggère en fait que les caractéristiques propres d'un individu, telles que son niveau d'éducation, ses qualifications ou son état de santé ont une valeur en soi et peuvent être cumulées. En se basant sur ce concept, Lucas (1988) cité par Poirier (2000) élabore un modèle de croissance où les travailleurs choisissent volontairement d'accroître leur productivité future en consacrant du temps à la formation du capital humain par le biais de l'éducation. La croissance n'est plus tributaire du taux d'épargne seulement, mais aussi de la propension à investir dans le capital humain. En effet, des études empiriques ont révélé que le capital humain a des effets notables et indéniables sur le taux de croissance de la production. Pour d'autres, ce facteur n'explique significativement pas la croissance de la production (Dahl in, 2003). Ces différences de résultat s'expliquent par le fait que les mesures de l'éducation et les définitions du capital humain utilisées dans ces différents travaux sont toutes différentes.

La créativité technologique est définie comme étant la curiosité et le désir d'analyser et de trouver des solutions aux problèmes de nature technique. Elle vient de l'éducation reçue. L'éducation, et plus précisément le quotient intellectuel moyen national, selon Jones et Schneider (2004), est une composante extrêmement importante de la croissance économique. Des études résumées par Psacharopoulos (1981) cité par Quinzgim (1999) indiquent que les revenus croissent avec le niveau d'éducation et que les taux de rendements privé et social de l'éducation sont les plus élevés.

Le modèle de Mincer (1997), plus connu sous l'appellation d'équation macérienne du revenu, est un modèle populaire pour analyser les effets de l'éducation et de l'expérience sur les revenus d'un individu. Dans ce modèle, chaque année de scolarité revêt la même importance. C'est-à-dire qu'une année de maternelle est considérée produire les mêmes effets sur le revenu, qu'une année de collège ou d'université. Une relation linéaire est donc établie entre le nombre d'années d'études et le revenu d'un individu. De plus, une hypothèse est que le

coût d'une année d'éducation pour un individu donné équivaut au salaire qu'aurait gagné cet individu, s'il avait travaillé durant cette année-là. Mincer veut signifier par-là que l'éducation accroît le niveau de capital humain et partant, le niveau du revenu. L'objectif premier de ce modèle est la détermination du taux de rendement privé et non social de l'éducation.

Par sa formulation, il est difficile d'importer directement une part de la croissance à l'investissement en capital humain qu'il ne considère même pas comme un facteur réel de la croissance. Ce modèle permet certes, d'évaluer la qualité de la main d'œuvre et partant, son niveau d'assimilation des technologies importées, mais non de mesurer la contribution directe du capital humain à la croissance.

Abdeljabbar et Hanchane (2003) trouvent que le capital humain approché par le taux brut de scolarisation secondaire n'expliquait pas véritablement la croissance économique des pays en voie de développement. Pour eux, le degré d'ouverture et le progrès technologique sont les variables qui expliquent le mieux la croissance de ces pays. Même s'ils reconnaissent que cela trouve son explication dans les problèmes que rencontre le système éducatif dans ces pays, ils oublient un facteur important : le capital humain ; sans le capital humain, le degré d'ouverture n'aurait aucun effet sur la croissance. En effet, pour que des individus puissent utiliser à bon escient le capital physique et les biens importés, ils doivent avoir un certain niveau de capital humain. Le capital humain est donc bel et bien significatif dans leurs travaux, mais sous le couvert de l'ouverture et du progrès technique. En fait, comme l'affirmait le chargé de presse de la Maison Blanche en Juin 2002, l'éducation est " la clé de la croissance économique future et de la démocratie durable, conduisant à une plus grande stabilité et à l'amélioration des conditions de vie."

L'investissement en capital humain sous forme d'aptitudes ou d'habiletés et d'idées a des attributs économiques fondamentaux différents de ceux du capital physique. Il fait ressortir et accepte la complémentarité, le feedback positif et la non rivalité. Il a alors le pouvoir de stimuler la croissance économique dans le long terme (Dowrick, 2002) et produit des taux de rentabilité élevés, lesquels dépassent ceux générés par les investissements en capitaux réels dans les pays en voie de développement. L'éducation semble alors avoir un bon placement dans la majorité des pays à revenus faibles ou intermédiaires (Gillis et *al.*, op cit) ; quand bien même selon Becker cité par Gillis, les effets du capital humain ne sont perceptibles que sur une période relativement longue.

Selon Barro (2003), la croissance du ratio capital humain sur le capital physique tend à générer une plus grande croissance économique à travers de deux canaux au moins. D'une part, plus le capital humain facilite l'absorption des technologies supérieures provenant des pays phares, le canal révèle son importance spécialement grâce à l'éducation secondaire et supérieure. D'autre part, le capital humain est d'ajustement plus difficile que le capital physique, c'est-à-dire que cela prend beaucoup plus de temps et de moyens pour accroître le stock de capital humain que pour accroître le stock de capital physique.

❖ **Revue empirique**

➤ **L'effet enseignant**

La majorité des enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60, dont le célèbre rapport Coleman et al (1966), confirme que les élèves originaires de milieux défavorisés risquent davantage de rencontrer des difficultés scolaires par rapport à ceux provenant de milieux plus aisés. La convergence, ainsi que la prégnance des conclusions de ces études ont contribué à alimenter la croyance que l'école et le personnel enseignant n'ont que très peu d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Pourtant, tout en constatant le lien élevé entre milieux défavorisés et difficultés scolaires, Coleman et al ont également noté dans leur rapport que cette situation n'était pas irréversible et que l'école elle-même pouvait venir contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves. À cet égard, ils ont pu mettre en évidence que la variable enseignant a un effet plus marqué sur la réussite scolaire pour les élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire. Coleman et al soulignent aussi que, peu importe le groupe ethnique de l'élève, les bons enseignants ont une influence plus grande sur la réussite d'élèves issus de milieux sociaux économiquement faibles (Crahay, 2000). Procéder à l'identification de procédés pédagogiques d'efficaces, présuppose nécessairement que l'enseignant dispose d'un pouvoir d'influence sur l'apprentissage des élèves. Cette influence est-elle plus ou moins importante que d'autres facteurs comme le milieu familial, la motivation de l'élève, son potentiel intellectuel, etc. ?

Les travaux de Wang, Heartel et Walberg (1993) permettent de répondre à cette interrogation. Ces chercheurs américains ont en effet réalisé une importante méta-analyse qui leur a permis d'identifier les facteurs les plus susceptibles d'aider l'élève à apprendre. Pour effectuer cette étude, ils ont analysé 179 comptes rendus et chapitres d'ouvrages, compilé 91 synthèses de recherche, enquêté auprès de 61 chercheurs en éducation de façon à constituer une base de 11000 résultats statistiques. Ils ont identifié 28 facteurs influençant l'apprentissage pour ensuite les classer par ordre de priorité. Les deux facteurs qui se situent en tête de liste relèvent

directement de l'enseignant. L'enseignant est donc le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves; il devance ainsi la famille qui n'envie qu'au quatrième rang. Comme le signalait Coleman dans leur rapport en 1966, quoiqu'il possède un ascendant important sur la réussite d'un élève, le milieu duquel ce dernier provient ne constitue pas une barrière infranchissable. De fait, une synthèse de 134 méta analyses publiée en 1992 par Hattie établit que l'effet d'ampleur général (overalleffect-size sur la performance scolaire des facteurs reliés au milieu familial et social se situe à 0.38 alors qu'il atteint 0.53 pour les facteurs reliés à l'enseignant et à l'école 2. Il faut savoir qu'un résultat est considéré comme étant significatif à partir d'un effet d'ampleur de 0,25 (Adams et Engelmann, 1996). D'autres synthèses de recherches (Brophy et Good, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986 ; O'Neill, 1988 ; Gauthier, 1997) sont également venus confirmer que l'enseignant, par le biais de la gestion de la classe et de l'enseignement, affecte directement l'apprentissage des élèves.

➤ **Influence des facteurs scolaires sur les performances des apprenants : état de la question**

L'un des éléments les plus marquants des recherches sur les acquisitions scolaires des apprenants, c'est sans aucun doute la mise en évidence de l'importance du contexte scolaire. En effet, les études de Coleman et al. (1966); Coleman, Hoffer, et Kilgore (1982) démontrent que malgré les conditions socio-économiques défavorables, l'école a le pouvoir de générer une différence considérable dans les résultats scolaires des élèves. Autrement dit, un élève de caractéristiques individuelles données, n'a pas la même opportunité de progresser selon son lieu de scolarisation. Le terme « lieu » pouvant selon les cas signifier : enseignant, classe, école, académie etc. (Mingat, 1991 ; Bressoux, 1994).

A titre d'illustration, quand on examine de façon globale l'influence de chacun des groupes de facteurs sur les progressions des élèves au cours de l'année de CP, l'effet-maître explique environ 13% des différences d'acquisition entre élèves en fin de CP, alors que le milieu social, n'intervient qu'à la hauteur de 5% (Suchaut, 2002). C'est ce constat qui a conduit Alain Mingat (1991) à affirmer que pour prédire la réussite d'un élève en cours d'année, il fallait mieux connaître son maître que son origine sociale. Mais une telle conclusion impliquerait que les stratégies les plus à même d'améliorer la situation des classes les moins performantes soient liées en général à l'école et en particulier à la classe (Gueye, 1997). Selon Guskey (2000), des études récentes, comparant les écoles qui se sont améliorées à celles qui n'ont obtenu aucun gain de performance de leurs élèves, montrent que l'écart identifié était attribuable à un progrès

professionnel notable. En effet, la constante dans la revue de la littérature, selon cet auteur, est qu'il n'y a pas d'amélioration des résultats scolaires en l'absence d'effort de développement professionnel en éducation. Tout semble, comme une boucle de rétroaction, revenir à l'enseignant. En effet, « les recherches montrent que d'une année à l'autre, il existe une corrélation entre les performances des classes enseignées par un même maître (alors que les élèves ont changé) » (Bressoux, 2008: 39).

Felouzis (1997), dans une étude portant sur les acquisitions des élèves en classe de seconde (en France), indique que pour des élèves au départ équivalents du point de vue scolaire, le niveau d'acquisition en fin d'année varie très fortement selon le professeur chargé de leur enseigner des connaissances. Dès lors, Il en tire les renseignements selon lesquels la réussite scolaire ne dépend pas exclusivement des élèves. Elle dépend aussi de facteurs contextuels tels que l'établissement ou la classe. Ainsi, l'enseignant et ses pratiques pédagogiques ont une forte influence sur la réussite des élèves. Étant donné que l'action de l'enseignant se mesure par les performances de l'enseigné, il est opportun de se demander quelles sont les caractéristiques des élèves qui sont les plus favorables au succès de l'action du maître dans une perspective systémique ? Des travaux ont montré que les enseignants qui ont des attentes élevées par rapport aux acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres (Rosenthal & Jacobson, 1968 cité par Bressoux, 2008; Bressoux & Pansu, 2003).

Selon ces auteurs, les enseignants qui ont des attentes élevées offrent un contenu plus riche, plus ambitieux à leurs élèves. Ils s'évertuent davantage à les amener à acquérir les contenus d'enseignement. Cela suppose une vigilance constante par rapport aux progrès réalisés par les élèves. Ensuite, les enseignants communiquent d'une manière ou d'une autre leur degré d'attente et persuadent les élèves de leur capacité à produire de bonnes performances; de manière que les élèves sont amenés à réviser positivement le jugement qu'ils se font d'eux-mêmes. La confiance en soi aidant (Adams & Engelmann, 1996; Gauthier & al., 1997), l'élève améliore le sentiment de contrôle sur sa propre réussite, et l'engagement dans l'apprentissage. Mais, dans la mesure où le regard que les enseignants portent sur les élèves est loin d'être le même, il est aisé de comprendre que l'« effet attente » soit aussi différent. Les enseignants qui ont des préjugés et des stéréotypes négatifs sont sans doute ceux qui enregistrent le moins de progrès des élèves. Par exemple, ils amplifient les différences entre élèves forts et élèves faibles. Au fil du temps, à l'inverse des élèves forts, les élèves faibles finissent par se voir tel que le maître les voit c'est-à-dire à s'identifier à ce qu'on attend d'eux

(Bressoux & Pansu, 2003). L'atteinte des objectifs de l'éducation a fait l'objet de multiples études en sciences sociales. Des recherches inspirées de diverses traditions, ont été menées ces 40 dernières années sur la question de savoir comment une meilleure éducation influe sur les résultats du développement et quels facteurs contribuent à améliorer la qualité ?

Pour rester dans un contexte qui est le nôtre, considérons par exemple, les résultats des travaux effectués par Sall (1996) sur un groupe reconstitué de 935 étudiants dont la carrière universitaire a été retracée sur une période allant de 1986 à 1994; ces résultats peuvent être appréciés en fonction des variables: sexe, âge, type d'école, activité professionnelle du père etc.

Ils montrent que jusqu'à la licence, c'est-à-dire les trois premières années d'enseignement supérieur, les étudiants dont le père est agent d'exécution obtiennent de meilleurs résultats. Ils sont suivis par ceux dont le père est agriculteur. Les étudiants dont le père est agent de conception (cadre supérieur) ont de moins bons résultats jusqu'en année de licence.

Par contre, dès la maîtrise, la tendance semble s'inverser. Les meilleurs résultats sont obtenus par les étudiants dont le père est cadre supérieur. Ces observations confirment celles menées sur d'autres niveaux d'enseignement dans les pays anglophones d'Afrique; à savoir que la réussite scolaire et universitaire ne dépend pas tout à fait de l'origine socio-économique de l'apprenant. Ainsi, tout porte à croire que la motivation et l'engagement de l'apprenant dans les études, amplifiées par des variables scolaires soient de puissants facteurs de performances scolaires pour les élèves et les étudiants de conditions socio-économiques modestes. Ce point de vue corrobore une étude de Heyneman (1986) qui soulignait déjà que dans les pays pauvres, la valeur attribuée aux études détermine les attitudes des étudiants. Cette inégalité de désir et d'ambition tendrait en définitive à unifier les performances scolaires à travers les couches sociales. Cependant, les composantes de cette dimension ne permettent pas une comparaison fiable (Sall, 1996), étant donné que les résultats obtenus par les élèves peuvent varier en fonction de multiples facteurs comme (a) le niveau des formations et de l'expérience professionnelle des enseignants, (b) le niveau de la classe, (c) le profil psychosociologique des élèves etc. Une autre recherche, celle de Guèye (1997), évalue l'impact de l'effet de la situation du maître et de la situation des élèves sur les performances des élèves en mathématiques. Cet auteur ne souligne que les travaux effectués par l'IREDU dans les pays industrialisés ont souvent analysé les effets des écoles, des classes et des maîtres en relation avec l'origine socio-économique et sociodémographique des élèves. Les travaux de cette nature n'apparaissent dans la littérature scientifique en Afrique francophone qu'avec l'IREDU.

Il tente aussi de voir si les théories sociologiques restent valables dans le contexte africain en tenant compte des études comparatives entreprises en Afrique anglophone à la suite de la publication du Rapport Coleman en 1966. En effet, en Afrique, les études menées par l'IEA en Ouganda, Kenya, Zimbabwe et au Lesotho dans les années 1970, permettaient d'observer des différences entre pays avancés et pays en développement. Toutes ces études, alors effectuées, tentaient d'expliquer les différences de performance des élèves (Heyneman, 1986 ; Psacharopoulos & Woodhall, 1988). En ce sens, Crahay (2000 : 91) soutient que « le poids des indicateurs de l'environnement familial se révèlent important, toutes les variables scolaires ne contribuent que modestement à l'explication de la variance de la réussite ». Tout en s'inscrivant dans la perspective tracée par l'IREDU et par les recherches qui ont été menées en Afrique anglophone, Guèye (1997) tente de s'éloigner des macroanalyses qui ont souvent cours. Il s'efforce de circonscrire son étude à l'effet des maîtres et des élèves sur les seules performances scolaires en mathématiques dans l'élémentaire, dans un contexte où les conditions d'enseignement apprentissage ne sont pas des meilleures. Dans une perspective économiste, le bon sens suggère que plus la dépense par élève augmente, meilleures sont les performances des élèves (UNESCO, 2004). Or, dans 11 pays de l'OCDE, les scores aux tests de mathématiques ont généralement baissé entre 1970 et 1995, au moment même où la dépense par élève a plus que doublé dans bien des cas. Cette situation rapportée au contexte des pays en développement révèle une corrélation plus positive (UNESCO, 2004). En effet, une majorité d'études semble montrer que les acquis cognitifs tels que mesurés par les tests standardisés augmentent avec l'élévation des dépenses scolaires et l'amélioration de la formation des enseignants (Roy, 1991).

Récemment, Sall & al. (2009) indiquent que deux dimensions semblent avoir un impact significatif sur les résultats de l'action éducative. Il s'agit de la dimension contenus et stratégies et de la dimension ressources. Pour eux, les contenus et stratégies et les ressources occupent une place importante parce que la première traduit et opérationnalise les orientations politiques en actions éducatives observables pendant que la deuxième constitue quant à elle un ensemble d'indicateurs sur le degré de mise en œuvre de la volonté et des décisions politiques. Pour Sall, « Les programmes, les stratégies et les ressources sont essentiels en éducation parce qu'ils façonnent directement les personnes, les aident à s'accomplir comme individus, comme citoyens et comme producteurs. » (Sall, 2007 : 2). Il semble ainsi partager le point de vue de Sall et De Ketele pour qui la priorité doit être donnée d'abord et avant tout aux espaces qui servent de cadre effectif à l'enseignement et à l'apprentissage car « Les formateurs ont le

pouvoir de mobiliser leurs compétences afin de réduire le fossé entre les plus forts et le plus faible »(Sall & De Ketele, 1997 : 139). A ce niveau, les caractéristiques professionnelles des maîtres (formation initiale, formation continue, expériences professionnelle, degré de motivation etc.) devraient être déterminantes.

En effet, si pour Rothkopf (1976 : 94, cité par Anderson, 2004) «l'élève à un pouvoir de veto absolu sur la réussite de l'enseignement », pour Anderson(2004) l'école compte dans la réussite des élèves, et les enseignants y jouent un grand rôle. La compréhension de cette détermination exige que l'on interroge le point de vue des études scientifiques sur la question des facteurs explicatifs de l'efficacité scolaire.

La synthèse des recherches et des résultats des grandes enquêtes internationales sur les facteurs explicatifs des performances scolaires Plusieurs dizaine d'années de recherches et d'évaluation entreprises dans diverses perspectives proposent plusieurs résultats au travers desquels la qualité peut être appréhendée. Chacun de ces travaux cherche à comprendre les stratégies et les pratiques éducatives censées provoquer un meilleur résultat de l'enseignement apprentissage. Le rapport Coleman (Coleman&al. ,1966) aux Etats-Unis et le rapport Plowden (Central Advisory Council, 1967) au Royaume-Uni peuvent être considérés comme des repères historiques pour les recherches empiriques et les pratiques sur la qualité (Verspoor, 2005). Le Rapport Coleman, qui fait suite à un mandat du Civil Rights Act de 1964 au Commissioner of Education, a pour objet de répondre, entre autres, à la question principale:à quels principaux aspects du système éducatif l'inégalité des chances est-elle imputable ?

Aux investissements de la communauté envers l'école? Aux caractéristiques du corps scolaires? Aux caractéristiques de l'école? (Coleman &al., 1966). Selon ce Rapport, cette recherche de grande envergure a porté sur un échantillon de 645 000 élèves représentatif de l'ensemble de la population scolaire américaine. Les élèves objets de l'enquête sont répartis sur plus de 4 000 écoles et sur cinq niveaux d'étude différents (1, 3, 6, 9, 12). Les questionnaires administrés en septembre et octobre 1965 rassemblent des données sur les écoles, le corps professoral et les élèves. Variations inter écoles (ce qui se passe dans l'école détermine plus la réussite des élèves.) - la part la plus grande des variations des réussites individuelles repose sur des différences de réussite à l'intérieur des écoles et non entre les écoles. L'influence des facteurs liés aux milieux familiaux. - 10 à 25% de la variance des différences des réussites individuelles est imputable aux facteurs liés aux milieux familiaux qui sont analysés. Caractéristique du corps scolaire - les caractéristiques des autres élèves de l'école, principalement leur niveau de réussite scolaire et leurs aspirations, rendent plus compte de la

variance des réussites individuelles que n'importe quel attribut de l'école et dans une moindre mesure que les caractéristiques du corps enseignant. -les différences entre école tendent à affecter plus fortement les élèves dont la réussite est la moins bonne.

Cette étude à grande échelle a notamment porté sur la relation entre le rendement scolaire dans différentes matières et certaines des caractéristiques du professeur, que nous venons de mentionner. Parlant de la construction institutionnelle des identités scolaires, Cherkaoui (1979) défend l'idée que la vie scolaire est mise sur le même plan que la vie familiale. Selon lui, elle procure à l'enfant un contexte où il est susceptible de se construire une identité particulière dans la mesure où l'école est une source spécifique d'objectivité pour l'élève. L'école, à travers ses outils d'intervention et ses intervenants, accomplit sa fonction de transmission cognitive en procurant des outils intellectuels spécifiques à l'apprenant. Dès lors, à la suite de cet auteur, ce façonnement rationnel d'une identité qui s'inscrit en marge des héritages sociaux n'est pas indemne de toute influence sur les performances scolaires des élèves. Duru-Bellat (2007), Delory-Momberger (2005) mettent en évidence le rôle joué (la responsabilité de l'école) par l'école comme institution sociale. Leurs recherches révèlent l'importance d'une culture scolaire qui met en relief un mode indirect d'appréhension du monde et où prédominent signes, discours et un ensemble de variables qui sont significatives par rapport au processus de la socialisation scolaire : les attentes explicites des enseignants concernant la conduite et le travail des élèves, la fréquence des bilans et la clarté des exigences fonctionnelles. L'une des conclusions principales (Duru-Bellat & al., 2004 ; Duru-Bellat, 2007) fait observer que l'effet des stratifications scolaires (secteurs et types d'établissement) sur la réussite scolaire est beaucoup plus important que l'effet des stratifications sociales.

Dans les pays en voie de développement, ce lien paraît d'autant plus fort que « les enseignants jouent un rôle clé dans le processus éducatif et qu'ils sont dans la plupart des pays en développement le principal sinon l'unique véhicule du savoir transmis à l'école » (Caillods & Post le thwaite, 1989 : 144). Les études explicatives des niveaux de performance ne sont pas nombreuses en Afrique. Des hypothèses sont généralement émises sur les causes mais sont rarement testées scientifiquement. Il est fréquent d'entendre, « le bon élève », « le bon maître », « la bonne classe », de la bouche des élèves, des parents et même des enseignants.

A entendre ces propos, il est difficile de nier qu'il existe des différences entre les enseignants, entre les classes et entre les élèves. Ces propos laissent apparaître qu'au sein de l'environnement scolaire, l'explication des résultats des apprenants ne peut se réduire à un seul facteur. Par expérience propre, tantôt ceux-ci avancent un facteur, tantôt ceux-là, un autre.

Cette variété d'opinions, selon les contextes pour être expliquée, nécessite qu'on interroge la littérature scientifique et les études des grandes enquêtes internationales. A propos de l'impact de quelques facteurs scolaires sur les résultats en lecture, écriture et calculs des élèves de la 2^{ème} et 5^{ème} années primaire dans cinq pays participant au programme PASEC (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal et Madagascar), les chercheurs ont montré que, parmi les facteurs scolaires utilisés dans le modèle de régression, 13 ont un impact significatif sur les apprentissages. Cependant, il est difficile de dresser un tableau cohérent.

A la suite de ces auteurs, nous examinerons trois composantes des systèmes éducatifs : l'élève (caractéristiques personnelles, regroupement des élèves) ; l'enseignant (caractéristiques personnelles, éducation et formation) et la classe (organisation matérielle de la classe et quantité de travail).

➤ **Les facteurs associés à l'élève dans l'analyse de la performance**

Selon Bulle (2000 : 153) « l'essence de toute action pédagogique est supposée reposer sur le rôle actif joué par le sujet apprenant. » Cela traduit le fait que l'élève ne reçoit pas de manière « brute » l'instruction transmise, mais la transforme à l'aide des outils intellectuels et des caractéristiques qui lui sont propres. Selon elle, les variables d'attitude (Intérêt pour les études) sont celles qui rendent compte le plus fortement de la réussite scolaire.

A cet égard, les possibilités d'apprentissage (compréhension et mémorisation) de l'apprenant sont sous-tendues par l'adéquation relative de ses outils cognitifs à l'enseignement reçu. Selon De Ketele & Gerard (2007), si les élèves sont des ressources du fait qu'ils ont des aptitudes, des pré-acquis et motivations pour certaines choses, il faut reconnaître qu'ils sont aussi des contraintes dans la mesure où ils ne maîtrisent pas toujours certains pré-requis, et où ils résistent parfois face à certains efforts qui leur sont demandés à cause de la pression sociale (Sall, 1996). Ainsi cette rubrique s'intéresse aux caractéristiques individuelles de l'élève, ses antécédents scolaires et les avantages qu'il tire du suivi à la maison. Il s'agit de l'âge, du sexe, du nombre de redoublement et de l'aide reçue à domicile. A l'évidence, le maître est souvent confronté à des facteurs sur lesquelles il n'a pas de prise, comme : les pré-acquis des élèves, leur hétérogénéité (âge, sexe, redoublement, leur effectuées ailleurs dans ce sens, en particulier en Afrique à travers l'examen des facteurs liés aux élèves, permet d'aller loin dans la tentative d'origine sociale). L'investigation des études d'expliquer des différences constatées dans les performances des élèves.

- **L'âge des élèves**

L'âge des élèves est un indicateur potentiel de la progression des élèves au sein des cycles scolaires. En ce qui concerne l'enseignement, l'UNESCO (1987) situe l'âge normal des élèves du niveau primaire dans la tranche de 6 à 11 ans. A l'intérieur de cet enseignement, les âges s'associent aux différents niveaux scolaires comme suit: CI (6 ans), CP (7 ans), CE1 (8 ans), CE2 (9 ans), CM1 (10 ans), CM2 (11 ans). Cette caractéristique renseigne sur plusieurs choses. Lorsqu'un décalage prononcé existe entre l'âge des élèves et celui qui aurait dû être (âge associé au niveau scolaire où ils se situent), cela pourrait signifier que soit les élèves sont entrés tardivement à l'école, soit qu'ils ont redoublé plusieurs fois dans leur vie scolaire où ont une avance. Si on considère le deuxième cas, on s'attend en général à une relation négative entre l'âge de l'élève et son niveau de performance scolaire. En effet, lorsque les élèves totalisent un grand nombre de redoublement, cela témoigne d'un faible niveau de performance scolaire. La relation n'est cependant pas linéaire selon Diambomba (1997). On pourrait aussi naturellement expliquer le retard scolaire par l'entrée tardive à l'école. Dans ce cas, la relation positive observée par Schwille (1991) et par Barahinduka (2006; 2010) pourrait aussi être attribuée à une plus grande maturité des élèves plus âgés par rapport aux moins âgés. Pour ce qui est de la relation entre l'âge et les niveaux de performances scolaires, elle est positive dans la plupart des études. Ainsi, Barahinduka (2006) a trouvé au Burundi que plus âgés étaient les élèves de l'échantillon de l'étude, plus élevés étaient leurs niveaux de performance. Des résultats semblables des élèves de CP ont été rapportés par Diambomba (1997) en Centrafrique. De plus, des tendances similaires ont été observées par Jarousse et Mingat (1989, 1992). Ils ont noté chez les élèves âgés de huit ans qu'ils avaient un niveau de performance, au test, plus élevé que celui noté chez les plus jeunes de six et sept ans. En outre, s'interrogeant sur la relation entre l'âge et la réussite dans le contexte de l'enseignement supérieur en Faculté des Sciences, Sall (1996) a trouvé au Sénégal que les étudiants les plus jeunes (17-21 ans) obtenaient généralement de meilleurs résultats que ceux qui sont plus âgés (21 ans et plus). Cependant, Diambomba, dans une étude menée en 1997, a trouvé l'existence d'une corrélation négative entre l'âge au CM1 et les niveaux de performance scolaire en Centrafrique. Ces observations sont corroborées par celles faites par CONFEMEN (1999). Elles rapportent que les élèves en retard sur l'âge normal réussissent moins bien. Dans la même veine, une étude récente de Kantabaze (2010) au Burundi, révèle que plus âgé est l'élève, plus le risque de doubler est élevé. Il apparaît donc que les résultats observés par Sall (1996), Diambomba (1997) et Barahinduka (2006) sont contradictoires avec ceux dégagés par

les deux études précédentes (CONFEMEN, 1999 ; Kantabaze, 2010). Généralement la méthode du PASEC mesurant des progrès des élèves dans l'année tend à montrer que les progrès sont moindres aux âges plus élevés (CONFEMEN, 1999), alors que l'enquête MLA tend à souligner un effet de maturité suivant lequel l'âge influencerait positivement le niveau en cours d'année (Demeuse & al., 2005).

- **Sexe de l'élève**

Concernant le genre des élèves, plusieurs auteurs ont observé, dans des études faites au sein des pays en voie de développement, qu'en général les garçons réussissent mieux que les filles dans l'enseignement Primaire (Heyneman, 1981 ; Duru-Bellat, 1990; Diambomba & Ouellet, 1992). C'est ce que révèlent les études de Jedege et Nsendu (1990) au Nigeria, de Mingat et Jarousse (1989) au Togo, de Ouedraogo (1989) au Burkina Faso, de Sall (1996) au Sénégal dans l'enseignement supérieur, de Diambomba et al. (1989) et de Diambomba (1997) respectivement au Togo et en Centrafrique. Ce désavantage des filles (Carron & Chau, 1998) s'observe en Inde et en Guinée. Parmi toutes les études que nous avons pu examiner, c'est seulement chez Duru-Bellat et Jarousse (1989) au Niger que le niveau de performance aux tests était plus élevé pour les filles que pour les garçons de 4^{ème} année du primaire. Lemrabott (2003) souligne que toutes choses étant égales par ailleurs, les filles progressent moins bien que les garçons dans les deux disciplines (arabes et mathématiques) et l'effet sexe s'avère négativement plus significatif en mathématiques. Pour beaucoup d'auteurs, l'origine de la différenciation des résultats scolaires selon le sexe dans les pays en voie de développement tient solidement à des considérations socioculturelles (Jarousse & Mingat, 1992 ; Duru-Bellat, 2007 ; Kantabaze, 2010) et non pas biologiques (Heyneman 1981 ; Carron & Chau, 1998 ; Eisemon, Schwille, & Prouty, 1989 ; Tanko, 2005). Tous rapportent que les familles ont en général beaucoup moins d'ambitions pour les filles que pour les garçons. Pourtant tel n'est pas le cas au Burundi où Barahinduka (2006) rapporte qu'il n'y a pas de différence de réussite selon le sexe des élèves parce que les parents burundais ont d'une manière générale une opinion très positive sur l'école. Une étude du PASEC menée en Côte-d'Ivoire montre que les garçons de niveau 2^{ème} année obtiennent de meilleurs taux de réussite en mathématiques, alors que les filles sont meilleures en français. Cependant, selon CONFEMEN (1998) les écarts diminuent lorsque les élèves arrivent en fin d'école primaire, en 5^{ème} année. De même, dans beaucoup, sinon la majorité de cas (Chinapah, 1997), les disparités entre les sexes en matières de capacités et d'acquis sont faibles, comparées aux variations entre groupes du même sexe.

Ce qui confirme les résultats des enquêtes récentes (Chinapah & al., 2000) menées dans

le cadre du projet MLA. Alors qu'au Mozambique, les responsables du projet MLA observent que les garçons réussissent mieux que les filles, dans les zones rurales en particulier (Chinapah & al., 2000). La première étude de l'IEA sur les sciences, met en évidence que non seulement les garçons sont plus forts que les filles en sciences, mais aussi l'écart entre les sexes tend à croître au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. La deuxième enquête internationale sur les sciences, quant à elle, montre que les garçons l'emportent sur les filles à tous les niveaux (UNESCO, 2000).

Les données du programme SACMEQ sur les performances en lecture des élèves de sixième année primaire ne révèlent pas de différences significatives entre les filles et les garçons. A l'inverse du PASEC et du MLA, l'étude internationale menée par l'IEA en 1990 et 1991 sur la lecture montre que les filles battent les garçons dans tous les pays. Ainsi des écarts entre les sexes persistent dans la manière de promouvoir la motivation et de développer l'intérêt pour certaines matières. C'est pourquoi selon OCDE (2001), pour que tous les élèves réalisent pleinement leur potentiel, il est nécessaire de susciter l'engagement élèves de sexe masculin à l'égard de la lecture et l'intérêt des élèves de sexe féminin pour les mathématiques.

- **Le redoublement**

Le redoublement est aussi une variable non moins importante dans la compréhension des résultats scolaires. Cependant, les études relatives à cette question présentent des résultats plus controversés. Si pour Diambomba (1997), Milner (1984), le redoublement est une pratique qui peut s'avérer positive parce qu'elle a pour effet de renforcer les acquis de l'élève et de ce fait, a un impact positif sur son niveau de réussite. Pour Mingat et Jarousse (1989), Crahay (2004), Verspoor (2005), Troncin (2005), de même que Kantabaze (2006, 2010), par contre, le redoublement est négativement relié aux résultats scolaires. Dans ce sens Demeuse et al. (2005) soutiennent que ce phénomène offre sur le court terme des gains en apprentissage qui sont vite compensés par des signes de stigmatisation des élèves pouvant même conduire à l'abandon. En effet, cette situation peut affecter négativement l'image de soi des élèves victimes, leur motivation, leurs attentes scolaires in fine leur attitude vis-à-vis de l'école. Ce qui influencerait négativement leurs résultats scolaires. Pourtant certains avancent souvent, pour justifier les taux de redoublement élevés, un impact pédagogique positif fort. On fait alors redoubler; car le niveau de certains élèves est jugé insuffisant et leur faire répéter une classe doit permettre à terme d'améliorer l'acquisition des connaissances de base du cycle d'enseignement. Or, selon Brossard (2003) l'analyse factuelle empirique effectuée montre le contraire. Ces distorsions

liées à la classe fréquentée peuvent atteindre une proportion remarquable. Selon cet auteur, il n'est pas exceptionnel, par exemple, qu'un élève soit contraint au redoublement parce qu'il appartient à une « bonne classe » tandis que son homologue sera admis en classe supérieure parce qu'il émerge dans une classe faible.

Dans une perspective générale, Philippe (1992) a observé une relation significative entre l'expérience passée de l'échec scolaire et le rendement scolaire des élèves pour le cas d'Haïti. Il en est de même en Guinée où Houngbedji (2007) a observé que le passé scolaire de l'élève a une grande importance dans l'explication des différences d'apprentissage des élèves de niveau 5^{ème} année. En contexte guinéen, les redoublements répétés semblent avoir un effet négatif sur le niveau des notes surtout à partir du deuxième redoublement (Carron & Chau, 1998). En effet, si l'élèves redouble une fois, l'impact peut être positif ; mais au-delà de ce seuil, le rendement diminue, pouvant aller jusqu'à l'abandon. Si certains soutiennent souvent, pour justifier les taux de redoublement élevés, un impact pédagogique positif fort, l'analyse factuelle empirique effectuée par beaucoup des recherches (Brossard, 2003) et des enquêtes (CONFEMEN, 1999 ; UNESCO, 2000) montrent tout à fait le contraire. Si un élève redouble la classe courante, ceci tend à lui donner une certaine avance sur ses pairs. Cependant, s'il répète plus d'une classe avant la cinquième année, ceci annulera tout gain. Ceci indiquerait que les gains du redoublement sont seulement temporaires. L'étude PASEC (CONFEMEN, 1999) suggère même que les avantages perçus liés au redoublement pourraient être trompeurs : offrant sur le court terme des gains en apprentissage, ils sont vite compensés par des signes de stigmatisation de l'élève qui peuvent conduire à l'abandon.

- **Le diplôme académique des enseignants**

Les questions du recrutement et de la formation des enseignants sont les mêmes dans beaucoup de pays africains. La formation académique et professionnelle des enseignants a été analysée au Togo, au Mali et au Niger (CONFEMEN, 2006). Des résultats contradictoires sont relevés en ce qui concerne le niveau académique. Chez Jarousse et Mingat (1989) par exemple l'effet était négatif chez les maîtres ayant le BEPC. Le fait d'avoir un Baccalauréat ou un niveau supérieur n'est pas associé à un rendement plus élevé. On a pu, en effet constater qu'au CP, les enseignants de niveau BEPC étaient aussi efficaces, voire plus efficaces que les enseignants bacheliers. En effet, les enseignants les mieux instruits sont plus enclins à la démotivation. Ils ressentent davantage d'insatisfaction dans les zones reculées et sous développées (Carron et Chau, 1998). La même tendance se dégage des travaux de Sall (1996) bien que l'étude porte sur un niveau différent. Dans l'enseignement supérieur au Sénégal, cet

l'auteur a trouvé que la section qui présentait le pourcentage le plus élevé d'enseignants de rang magistral n'obtenait pas de meilleurs résultats que la section qui comptait moins d'enseignants de rang magistral. Une étude de Rivkin et al. (2005) menée aux Etats Unis a pu identifier l'impact des écoles et des enseignants non biaisés par beaucoup d'influences familiales qui ont biaisé la recherche précédente. Les résultats indiquent de grandes différences entre les enseignants au niveau des performances scolaires et montrent que la qualité de l'enseignement à l'école primaire a pu sensiblement compenser des désavantages liés au bas niveau socio-économique. Ces travaux valident les résultats de Sall (1996) et mentionnent qu'il n'apparaît absolument aucune preuve qu'avoir un niveau de master, améliore l'efficacité de l'enseignant.

Par contre dans les études de Diambomba et al. (1997), Kantabaze (2006), Barahinduka, (2006), Duru-Bellat et Jarousse (1989), Suchaut et Solaux (2002), un effet positif est observé respectivement en Centrafrique, au Burundi (deux fois) et au Niger dans l'enseignement élémentaire. Toutefois, il est important que les enseignants aient une bonne formation académique qui leur permette de maîtriser parfaitement le contenu des matières qu'ils transmettent aux élèves (Verspoor, 2005). Car pour qu'un enseignant ait un impact sur l'apprentissage des élèves, il faut qu'il possède les connaissances théoriques et pratiques requises pour faciliter cet apprentissage (Anderson, 2004). Bressoux, Kramarz et Prost (2006) constatent, de même, que le contexte de la formation professionnelle des enseignants a un impact significatif puisque les enseignants non formés qui sont spécialisés en sciences à l'université ont le même effet que les enseignants formés. Ainsi leurs études antérieures auraient contribué à compenser le manque de formation.

En effet, cette formation est considérée comme un indicateur du niveau de connaissance qu'a l'enseignant de la discipline enseignée. A cet égard, les conclusions des nombreuses études empiriques sur ce point (Behaghel & Coustère, 1999), de même que les plus récentes (Jarousse & Suchaut, 2000; Bernard, Berlet, & Brint, 2003; Bernard, Tiya, & Vianou, 2004), sont unanimes à considérer qu'il existe un niveau minimum souhaitable d'études générales (10 à 11 ans) pour les enseignants du primaire. Au-delà, les bénéfices pour les élèves sont faibles ou inexistantes (Verspoor, 2005). Concernant le niveau de recrutement des maîtres, CO NFEMEN (1999 : 64), a observé que « les maîtres bacheliers ont un surprenant impact négatif sur leur élèves » au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire. Dans certains pays (Madagascar et Sénégal) des maîtres qui ont poursuivi leurs études au lycée ou qui ont obtenu le baccalauréat ou plus, obtiennent des résultats systématiquement meilleurs en 2^{ème} et en 5^{ème} année par rapport à leurs collègues de niveau inférieur ou égal au BEPC. Le modèle sur cinq pays permet

de dire que les élèves progressent davantage lorsque leur maître a atteint le niveau post BEPC plutôt qu'arrêté au niveau du BEPC ou en-deçà, en 2^e comme en 5^e année.

Les résultats manquent de cohérence d'un pays à l'autre (CONFEMEN, 1999) pour ce qui est de la formation professionnelle initiale. Les maîtres formés pendant un an, au Burkina Faso et au Cameroun font significativement de moins bons résultats en 5^{ème} que ceux qui n'ont eu aucune formation. Au Sénégal, le même phénomène se dessine pour les maîtres ayant reçu deux ans de formation par rapport à ceux qui n'ont reçu qu'une année de formation. Il semble donc que la formation initiale en soit la cause (CONFEMEN, 1999).

Néanmoins, un effet faiblement positif, à peu près proportionnel à la durée de la formation, est retenu sous réserve d'un contrôle attentif de la qualité des formations.

- **L'expérience professionnelle des enseignants**

Pour ce qui est de l'expérience professionnelle des enseignants, les résultats des études tendent à montrer que l'effet est généralement positif. Plus l'expérience est longue, plus élevés sont les niveaux de performance des élèves (Mingat & Jarousse, 1989; Duru-Bellat & Jarousse, 1989). Il semble, toutefois, que l'effet de l'expérience sur les apprentissages serait plus important au niveau primaire et au niveau supérieur. A ces niveaux, l'effet des compétences et des connaissances est plus important que celui de l'expérience (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Selon ces auteurs, il est à noter que l'expérience interagit également avec la formation académique, que celle-ci soit scolaire ou autre. En fait, l'ambivalence de la relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et le rendement scolaire s'explique par le fait que l'expérience professionnelle interagit, d'une part, avec l'âge et d'autre part avec le niveau de qualification d'instruction. En effet, il semble peu probable que seule l'expérience agisse sur le rendement scolaire. Si elle agit sur cette variable, c'est en interaction avec l'âge et avec le niveau d'instruction atteint avant l'entrée dans cette profession. Toutefois, l'expérience professionnelle qui offre une mesure approchée de l'âge de l'enseignant est positivement associée à la progression des élèves ; l'effet est significatif dans les deux disciplines. L'analyse approfondie de cette question a conduit à identifier des catégories d'ancienneté où l'on constate le plus d'effet. Ainsi, selon Lemrabott (2003), la tranche de plus de 11 années d'expérience est la plus favorable aux progressions des enfants (+2,6 points) comparativement aux catégories des moins de six années et des 6-11 années d'expérience. Chez Bressoux, Kramarz et Prost (2006) l'expérience semble également avoir un impact positif sur les scores des élèves. Dans une étude récente menée aux États-Unis, Rivkin et al. (2005) aboutissent à des résultats

différents. Ils observent que les gains sont importants dans la qualité de l'enseignement au cours de la première année d'expérience et sont moindres au-delà des premières années d'expérience. Au mali, par contre, les enseignants contractuels sont moins expérimentés et pourtant plus performants (CONFEMEN, 2004b). Les analyses émanant de cette étude révèlent que les maîtres dont les élèves obtiennent les moins bons résultats sont paradoxalement ceux qui combinent une formation professionnelle longue et une grande ancienneté (enseignants fonctionnaires).

SECTION 2 : LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ETUDE

Cette section s'articulera autour de deux paragraphes. La première présentera la présentation et attributions de la DGAE et la deuxième portera sur le déroulement du stage.

Paragraphe 1 : Présentation et Attributions de la DGAE

2.1. Présentation de la DGAE

La DGAE(Direction Générale des Affaires Economiques) est l'une des directions techniques du Ministère de l'Economie et des Finances. Elle a été consacrée par les dispositions de l'article 56 du Décret n°2005-110 du 11 mars 2005 portant Attributions, Organisations et Fonctionnement du Ministère des Finances et de l'Économie. Elle est organisée en cinq (05) directions opérationnelles :

- La Direction de la Gestion et du Contrôle du portefeuille de l'Etat ;
- La Direction des Assurances ;
- La Direction de l'Intégration Régionale ;
- La Direction de la Prévision et de la Conjoncture ;
- La Direction de la Promotion Économique.

Outre ces directions, il est rattaché à la Direction Générale des Affaires Économiques, le Secrétariat Permanent du Comité National de Politique Économique (CNPE) et la Cellule de Veille Économique et Financière (CVEF). Par ailleurs, la direction dispose également d'un service administratif et financier, d'un service informatique et d'un service chargé de la coordination des réformes économiques.

2.2. Attributions de la DGAE

La Direction Générale des Affaires Économiques est chargée :

- de proposer des mesures de politique économique et financière à court, moyen et long terme au Gouvernement, d'évaluer leurs effets sur les principales variables macro-économiques et monétaires et de suivre leur mise en œuvre ;
- d'élaborer des informations prévisionnelles sur l'évolution économique et financière du Bénin ;
- d'assurer le contrôle de l'État sur les opérations d'assurances, sur la promotion du marché national d'assurances et de veiller à la sauvegarde des intérêts des assurés et des bénéficiaires de contrat d'assurances ;

- de proposer et de suivre l'exécution de la politique d'intégration économique régionale du Gouvernement et de veiller à la mise en œuvre des mécanismes de la surveillance multilatérale des politiques économiques dans le cadre de l'intégration régionale ;
- de préparer et conduire en collaboration avec les structures concernées les programmes de suivi, de restructuration ou de privatisation des entreprises semi-publiques ou publiques, de même que les programmes de promotion des investissements privés ;
- de suivre la gestion des entreprises publiques, semi-publiques ou entités assimilées.

2.3. Diagnostic des forces et faiblesses de la DGAE

➤ Diagnostic des faiblesses

- Dualité du cadre législatif des finances publiques et instabilité du calendrier budgétaire
- Manque de ponctualité de la plupart des agents
- Manque de leadership et faible appréciation de l'approche programme
- Disfonctionnement organisationnel
- Faible capacité et mobilité du personnel des services de programmation
- Manque de rationalité dans l'allocation des dépenses
- Lenteur dans l'exécution des dépenses
- Absence de coordination des appuis extérieurs
- Problèmes de définition des indicateurs
- Insuffisance d'outil informatique.

➤ Diagnostic des forces

- Réaliser des études et proposition des orientations en matière économique
- Réaliser des prévisions économiques et études relatives à la reconversion économique
- Délivrer des licences et autorisation administratives nécessaires à différentes activités commerciales
- Assurer le suivi des dossiers d'instruction de projets de défiscalisation
- Faire respecter la réglementation relative à la conformité et la sécurité des produits et services et l'étiquetage des denrées alimentaires.

Paragraphe2 : Déroulement du stage

Cette partie met en relief les différents travaux effectués et les difficultés rencontrées au cours du déroulement du stage.

2.4. Travaux effectués

D'une durée de trois (03) mois, notre stage s'est déroulé au Comité National de Politique Économique de la Direction Générale des Affaires Économiques. Il s'est essentiellement partagé entre les multiples séances de formations (organisées par la Direction Générale au profit des étudiants stagiaires en vue de les orienter vers des domaines de recherche et de faciliter la rédaction de leur mémoire) et les travaux de recherche individuelle. À cet effet, nous avons pris connaissance avec de nombreux ouvrages, articles et rapports nationaux et internationaux dans les domaines de l'économie, l'éducation, la santé et le développement. L'analyse de ces documents nous a permis après de multiples hésitations et réflexions de convenir sur un domaine de recherche puis ensuite sur un thème de mémoire.

2.5. Opportunités

- Facilité l'accès aux informations adéquates
- Formation sur le logiciel de base EVIEWS

CHAPITRE II: CADRE METHODOLOGIQUE, PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il s'agira de présenter dans un premier temps le cadre méthodologique et dans un second temps, la présentation et l'analyse des résultats.

SECTION I : CADRE METHODOLOGIQUE

Paragraphe 1 : Méthodologie de recherche

Pour notre étude nous avons utilisé la méthode qualitative et quantitative. Qualitative où nous avons entretenu individuellement avec les enseignants et les élèves, et la méthode quantitative où nous avons procédé par enquête et choix d'échantillon. Dans le cadre de notre étude, nous avons dégagé un groupe particulier avec lequel nous avons effectué l'enquête du terrain. Il s'agit des élèves de la classe de terminale aussi bien des établissements privés que publics de la Commune d'Ifangni. Nous avons choisi comme établissements publics les collèges d'enseignement général de : Tchaada, Ifangni, Banigbé et Zian. En ce qui concerne les établissements privé, nous avons interrogé des élèves du complexe scolaire "La Rose" et "La Référence".

1.1.Echantillonnage

Dans le cadre de cette étude, en absence d'une base de sondage adéquate, nous avons adopté pour un échantillonnage à choix raisonné qui a respecté la démarche d'échantillonnage à deux degrés : dans un premier temps, nous avons retenu quatre arrondissements d'enquête: arrondissement d'Ifangni, de Banigbé, de Tchaada et de Lagbè. Au second degré, nous avons choisi les collèges publics et privés dans ces arrondissements. Compte tenu de la dimension plus qualitative que quantitative dans laquelle s'inscrit notre travail, nous avons limité la taille de notre échantillon à cent-cinquante (150) élèves. Pour ce qui est du choix des 150 élèves nous avons procédé par un sondage où nous avons effectué un échantillonnage à deux degrés, tout en respectant le quota que nous nous sommes fixés pour ce qui est du nombre d'élèves par établissement choisi.

1.2.Technique et durée de l'enquête

Pour mieux effectuer ce travail, nous avons élaboré un questionnaire qui a été adressé aux différents enquêtés que sont les élèves. Avec certains, nous avons eu des entretiens semi dirigés, en nous aidant d'un guide d'entretien qui nous renseigne sur les conditions d'études des élèves et sur leurs conditions familiales. L'observation s'est également avérée nécessaire et

indispensable dans la réalisation de ce travail. Elle nous a permis en effet de noter les facteurs déterminants de la performance scolaire des élèves. Avec les enseignants et les parents, nous avons eu des entretiens libres portant néanmoins sur les facteurs de la performance des élèves de la classe de terminale.

Notre enquête s'est déroulée sur une période d'un mois où un travail en deux phases a été fait. La première consiste à interroger les 150 élèves des différents collèges et la seconde est consacrée aux entretiens avec les enseignants et les parents.

1.3. Les Difficultés rencontrées

Pour commencer il faut avouer que sur le terrain, il n'a pas été facile d'interroger et de porter séance tenante les questionnaires soumis aux enquêtés (élèves). Nous avons été obligé de laisser certains questionnaires qui du fait ont été parfois mal remplis ou inachevés. Il a fallu donc les reprendre. Une autre difficulté s'est présentée au cours du travail, en ce qui concerne les enseignants, la chose n'a pas été non plus aisée. Le manque de temps a été en général évoqué par ceux-ci pour ne pas nous accorder l'entretien. Mais notre persévérance a fini par payer et nous avons ainsi pu obtenir ces entretiens.

1.4. Outils d'analyse

Les hypothèses de notre travail seront testées par les résultats issus des entretiens et de l'estimation du modèle choisi. Pour ce fait nous allons enregistrer les données issues de l'enquête dans le logiciel SPSS pour les analyses et ensuite exporter ses données dans le logiciel STATA pour le test de nos variables.

Paragraphe 2 : Méthode d'analyse

Dans cette partie, nous abordons dans un premier temps le modèle de base utilisé dans ce travail dans un second temps la spécification du modèle et enfin la méthode de validation des hypothèses.

1.5. Le modèle

Dans le souci de mesurer et d'apprécier convenablement de la fracture numérique de genre, divers travaux ont été réalisés dans la littérature notamment par Ketele & Gerard (2007). En effet, ce dernier examine la performance scolaire des élèves durant la période 1998-2006 aux Etats Unis. Le modèle utilisé dans cette étude est un modèle Logit dont la variable

dépendante est la probabilité qu'un élève soit performant et dont les variables explicatives sont :

Les variables socio-économiques : l'éducation, le revenu, condition d'étude.

Les variables sociales et géographiques : le sexe, l'âge, le statut matrimonial, la région et dans une certaine mesure la race.

Spécifiquement ce même modèle logit sera utilisé à cette étude mais sous sa forme binomiale et admet comme variable dépendante la performance académique des élèves de la classe de terminale qui à deux modalités non performant et performant. Ce qui reviendra à estimer un modèle logit dont les variables explicatives sont :

- Les variables socio-économiques
 - l'ancienneté de l'élève : l'ancienneté de l'élève est aussi une variable non moins importante de la compréhension des résultats scolaires.
 - la distance de l'école maison : elle est l'un des facteurs très importants dans l'explication du niveau de performance des élèves.
 - le moyen de déplacement vers l'école : cette variable est liée à celle de la distance école maison pour expliquer le niveau de performance des élèves dans les secondaires.
 - durée de loisir : le choix de cette variable est de bon sens pour appréhender le niveau de performance.
 - la qualité de l'enseignant : cette variable a été choisie pour bien justifier les facteurs qui influencent le niveau de performance.
- les variables sociales
 - Age : l'âge de l'élève est un indicateur potentiel de la progression des élèves au sein des cycles secondaires.
 - sexe : concernant le genre des élèves, il faut noter que le sexe masculin ou féminin peut affecter le niveau de performance.

Spécifiquement dans le cadre de cette étude, il est noté Y_p |performance| la variable à expliquer et $X(x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, x_7)$ les variables explicatives avec (x_1 : sexe ; elle sera notée «sex » dans le modèle) ;(x_2 : Age ; elle sera notée «age») ;(x_3 : l'ancienneté de l'élève; elle sera notée «ane») ;(x_4 : la distance de l'école maison ; elle sera notée «dem») ;(x_5 :le moyen de

déplacement vers l'école ; elle sera notée «mode»);(x6 :durée de loisir ; elle sera notée «dul»);(x7 :la qualité de l'enseignant; elle sera notée «quan»).

1.6.Spécification du modèle logit

Dans le cadre de notre régression logistique binomiale, la variable Y_p est codée en deux valeurs possibles : 0(non performant), 1(performant). Dans le cadre de cette recherche, la variable performance est renseignée en considérant deux fourchettes de moyenne des élèves en classe comme variable latente définie comme suit :

] 0 ; 10[: Non performant

[10 ; 20[: Performant

$P(Y_p = 0)$ est la probabilité a priori pour $Y_p = 0$ et $P(Y_p = 1)$ la probabilité pour $Y_p = 1$.

Dans le cas des variables explicatives, la variable 'sexe' sera recodée en deux modalités (homme [1] et femme [2]), la variable 'l'ancienneté de l'élève' en deux modalités (Nouveau [1] et Ancien [2]), la variable 'la disponibilité des documents' en deux modalités (Oui [1] et Non [0]), la variable 'la qualité de l'enseignant' en deux modalités (Bonne [1] et Mauvaise [2]), la variable 'moyen de déplacement vers l'école en cinq modalités (Voiture [1], Moto [2], Vélo [3], Pied [4] et Autres [5]) les variables 'distance de l'école maison', 'Age' et 'durée de loisir' quant à elles sont quantitatives.

Le modèle que nous utiliserons dans le cadre de notre étude de façon générale est représenté par l'expression suivante : $\text{Score} = x_i\beta + u_i$

Où u_i admet une fonction de répartition $F(\cdot)$. Les probabilités associées aux réalisations de y ($y \neq y^*$) sont alors liées à la fonction de répartition de $F(\cdot)$

$$P(Y_p = 0) = P(\alpha_0 - x_i\beta) = \frac{e^{\alpha_0 - x_i\beta}}{1 + e^{\alpha_0 - x_i\beta}}$$

$$P(Y_p = 1) = P(\alpha_1 - x_i\beta) - P(\alpha_0 - x_i\beta) = \frac{e^{\alpha_1 - x_i\beta}}{1 + e^{\alpha_1 - x_i\beta}} - \frac{e^{\alpha_0 - x_i\beta}}{1 + e^{\alpha_0 - x_i\beta}}$$

Où α_j sont des bornes inconnues à estimer, définissant la frontière des intervalles.

avec x_i les variables expliquées $X(x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, x_7)$, β_i ($\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4, \beta_5, \beta_6, \beta_7$) sont les paramètres à estimer.

La fonction log de la vraisemblance du modèle logit multinomiale ordonné s'écrit comme suit :

$$\text{Log}(y, x, \alpha, \beta) = \sum_{i=1}^{150} \sum_{j=1}^7 dy_i^j \ln \left(\frac{e^{\alpha_1 - x_i \beta}}{1 + e^{\alpha_1 - x_i \beta}} - \frac{e^{\alpha_0 - x_i \beta}}{1 + e^{\alpha_0 - x_i \beta}} \right)$$

1.7. La significativité individuelle

$$\begin{cases} H_0 : \beta_i = 0 \\ H_1 : \beta_i \neq 0 \end{cases}$$

- On accepte l'hypothèse de nullité des coefficients si la valeur de Probabilité est supérieure à 5%
- On rejette l'hypothèse de nullité des coefficients dans le cas contraire.

D'après l'analyse du modèle logit, les probabilités associées aux paramètres sex, âge, mode, dul et quan sont supérieures à 0,05. Ces paramètres sont donc non significatifs au seuil de significativité de 5%.

Du même modèle, les probabilités associées aux paramètres ancienneté de l'élève et la distance école maison sont donc inférieurs à 0,05. Ces paramètres est donc significatifs au seuil de 5%.

1.8. Méthode de validation des hypothèses

Pour vérifier et valider ou non les hypothèses les seuils de vérification ou les conditions suivantes ont été émises. Ainsi :

*les hypothèses H1 et H2 seront vérifiées en faisant recourt aux analyses de la statistique descriptive des variables ainsi que celles des Odds Ratio et des effets marginaux du modèle estimé par le logiciel STATA. Ainsi une première analyse comparative serait faite entre le modèles probit et logit où nous allons choisir l'un des deux ayant la plus petite valeur d'AIC et de BIC afin de faire paraitre les Odds Ratio.

SECTION 2 : ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS.

Cette section est subdivisée en deux paragraphes. La première porte sur l’analyse descriptive des variables et la deuxième présente les modèles théoriques, estimations et l’analyse des résultats et Perspectives.

Paragraphe 1 : Analyse descriptive des variables

Cette section s’articulera autour de l’analyse descriptive des données recueillis.

Tableau 1: Présentation du niveau de performance par la distance école maison

			Moyenne de classe		Total
			[3, 10[	[10,15[
Distance école maison	[0,1km[	Effectif	14	26	40
		% compris dans Distance école maison	35,0%	65,0%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	17,7%	36,6%	26,7%
		% du total	9,3%	17,3%	26,7%
	[1km,2km[	Effectif	16	16	32
		% compris dans Distance école maison	50,0%	50,0%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	20,3%	22,5%	21,3%
		% du total	10,7%	10,7%	21,3%
	[2km,3km[	Effectif	16	13	29
		% compris dans Distance école maison	55,2%	44,8%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	20,3%	18,3%	19,3%
		% du total	10,7%	8,7%	19,3%
	[3km,4km[	Effectif	16	11	27
		% compris dans Distance école maison	59,3%	40,7%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	20,3%	15,5%	18,0%
		% du total	10,7%	7,3%	18,0%
	[4km,5km[	Effectif	4	3	7

	% compris dans Distance école maison	57,1%	42,9%	100,0%
	% compris dans Moyenne de classe	5,1%	4,2%	4,7%
	% du total	2,7%	2,0%	4,7%
[5km,6km[	Effectif	13	2	15
	% compris dans Distance école maison	86,7%	13,3%	100,0%
	% compris dans Moyenne de classe	16,5%	2,8%	10,0%
	% du total	8,7%	1,3%	10,0%
Total	Effectif	79	71	150
	% compris dans Distance école maison	52,7%	47,3%	100,0%
	% compris dans Moyenne de classe	100,0%	100,0%	100,0%
	% du total	52,7%	47,3%	100,0%

Source : Auteurs, Enquête, 2016.

L'analyse du tableau 1 montrant l'effet de la distance sur la performance des élèves relève que de moins d'un kilomètre, 9,3% des élèves sont non performant contre 17,3% qui sont performant. Ensuite de 1 à 2 kilomètres, le pourcentage est le même. 10,7% pour les élèves performants comme pour les élèves non performants. Après de 2 à 3 kilomètres, 10,7% des élèves sont non performants alors que 8,7% sont performants. De 3 à 4 kilomètres, 10,7% sont non performants tandis que 7,3% sont performants. De 4 à 5 kilomètres, 2,7% sont non performants contre 2% qui sont performants. Et enfin 5 à 6 kilomètres, 8,7% sont performants au moment où 1,3% sont performants.

De ces analyses, nous pouvons dire qu'au fur et à mesure que la distance devient longue, le pourcentage d'être performant diminue.

Tableau 2: Présentation du niveau de performance par la par la durée de loisir

			Moyenne de classe		Total
			[0,10[	[10,20[
Durée de loisir par jour	1 H et moins	Effectif	7	10	17
		% compris dans Durée de loisir par jour	41,2%	58,8%	100,0%
		% du total	4,7%	6,7%	11,3%
	1h01mn à 2h	Effectif	18	18	36
		% compris dans Durée de loisir par jour	50,0%	50,0%	100,0%
		% du total	12,0%	12,0%	24,0%
	2h01 et plus	Effectif	44	53	97
		% compris dans Durée de loisir par jour	45,4%	54,6%	100,0%
		% du total	29,3%	35,3%	64,7%
Total		Effectif	69	81	150
		% compris dans Durée de loisir par jour	46,0%	54,0%	100,0%
		% du total	46,0%	54,0%	100,0%

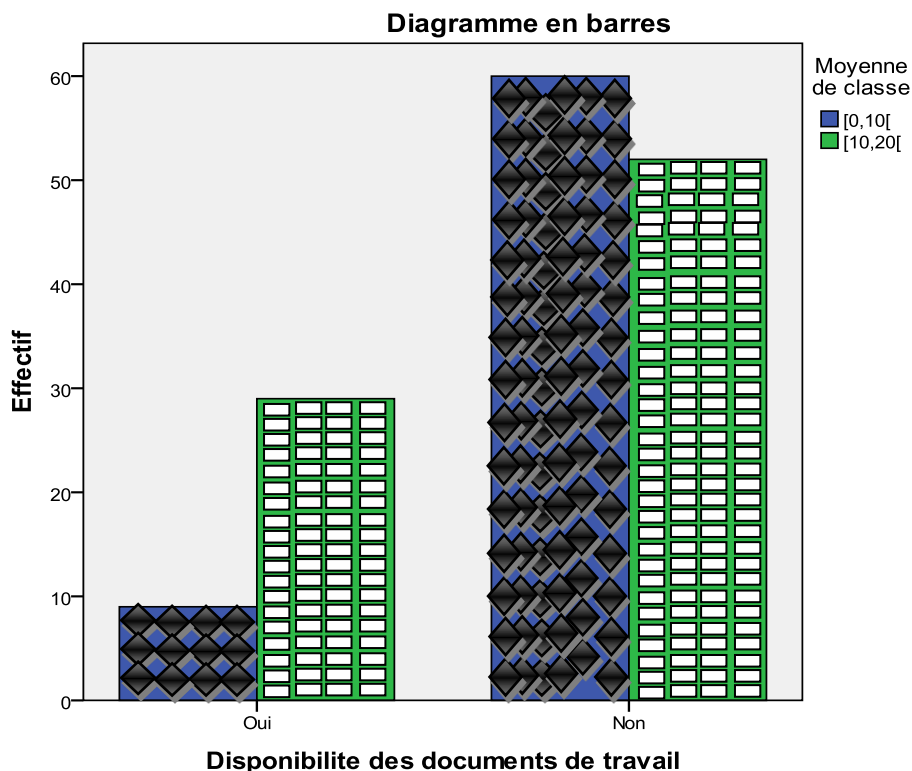
Source : Auteurs, Enquête, 2016.

Le tableau 2 nous présente la relation entre la durée de loisir et la performance des élèves. On constate que:

- 4,7% des élèves qui se reposent de moins d'une heure par jour sont non performants contre 6,7% qui sont performants.
- Les élèves qui se reposent de 1h à 2h par jours ont même pourcentage. 12% sont non performants comme 12% sont performants.
- Pour les élèves qui se reposent de plus de 2h par jours, 29,3% sont non performants alors que 35,3% sont performants.

De ce constat, on peut noter que plus les élèves ont un temps de loisir plus élevé plus le pourcentage qu'ils soient performant augmente. Cela signifie qu'il faut avoir un temps de repos nécessaire pour améliorer le niveau de performance.

Graphique 1: Relation entre la disponibilité des documents de travail et le niveau de performance



Source : Auteurs, Enquête, 2016.

Le diagramme met en relation la disponibilité des documents de travail et le niveau de performance. Ce diagramme révèle que 9% des élèves possédant des documents sont non performants alors que 29% de ses élèves sont performants. De plus, 59% des élèves ne possédant pas des documents sont non performants tandis que 52% sont performants. Il résulte que plus les élèves possèdent des documents plus ils sont performants, et plus ils ne possèdent pas des documents moins ils sont performants. Ceci peut être expliqué que le document de travail est un atout pour un meilleur niveau de performance.

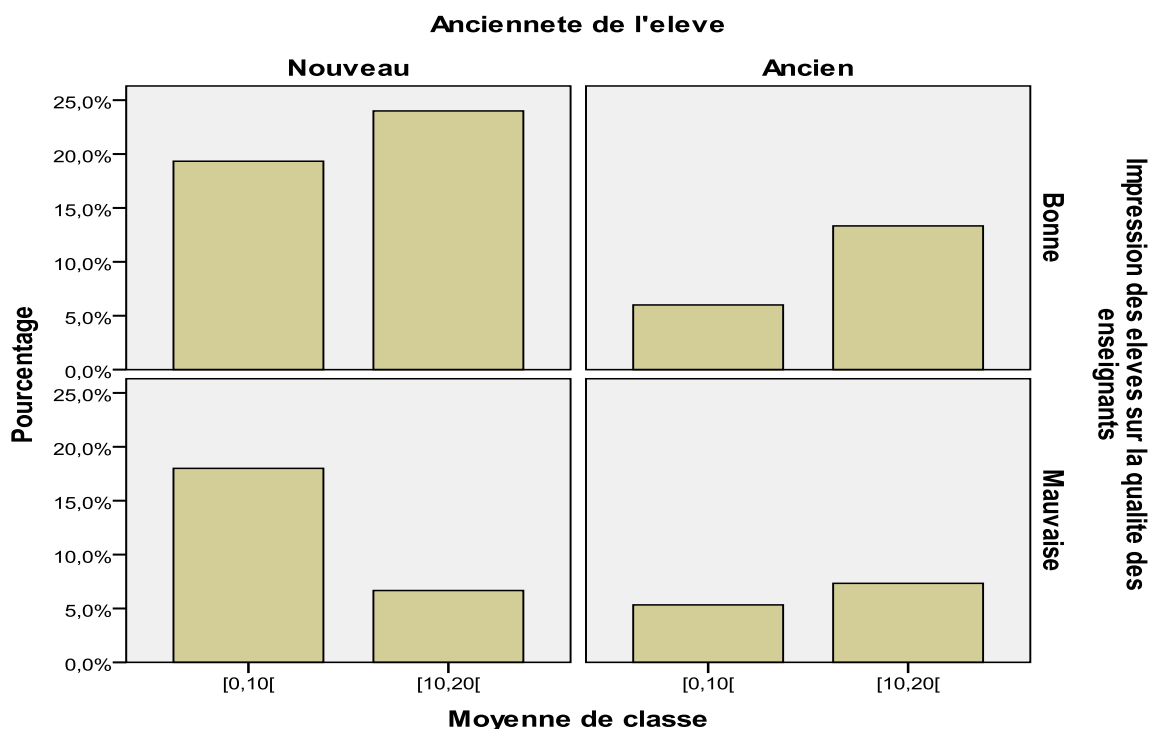
Tableau 3: relation entre l'âge et le niveau de performance

			Moyenne de classe		Total
			[0,10[	[10,20[
Age	(15,20)	Effectif	29	29	58
		% compris dans Age	50,0%	50,0%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	39,7%	37,7%	38,7%
		% du total	19,3%	19,3%	38,7%
	(20,25)	Effectif	44	48	92
		% compris dans Age	47,8%	52,2%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	60,3%	62,3%	61,3%
		% du total	29,3%	32,0%	61,3%
Total	Effectif	73	77	150	
	% compris dans Age	48,7%	51,3%	100,0%	
	% compris dans Moyenne de classe	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du total	48,7%	51,3%	100,0%	

Source : Auteurs, Enquête, 2016.

Le tableau 3 met en relation l'âge et le niveau de performance. L'analyse du tableau révèle que parmi les élèves ayant un âge compris entre 15 et 20 ans 19,3% sont performants comme 19,3% sont non performants. Donc le pourcentage est le même. De plus, parmi ceux qui ont un âge compris entre 20 et 25 ans, 29,3% sont non performants alors que 32% sont performants. De ce constat, nous pouvons noter que la variable âge a d'effet sur le niveau de performance des élèves.

Graphique 2 : Relation entre la performance, l'ancienneté de l'élève et l'impression des élèves



Source : Auteurs, Enquête, 2016.

Le diagramme met en relation la performance, l'ancienneté des élèves et impression des élèves sur la qualité de leurs enseignants. L'analyse du diagramme nous montre que 18,5% des nouveaux élèves non performants ont une mauvaise impression sur la qualité de leurs enseignants et 6,3% des nouveaux performants ont une mauvaise impression alors que 5% des anciens non performants ont une mauvaise impression et 6,4% des anciens performants ont une mauvaise impression. Ensuite 19,8% des nouveaux élèves non performants ont une bonne impression sur la qualité de leurs enseignants et 24,8% des nouveaux performants ont une bonne impression tandis que 6% des anciens non performants ont une bonne impression et 13% des anciens performants ont une bonne impression.

En général, 25,8% des élèves non performants ont une bonne impression sur la qualité de leurs enseignants et 23,5% des élèves non performants ont une mauvaise impression alors que 37% des élèves performants ont une bonne impression et 12,7% des élèves performants ont mauvaise impression. Donc la qualité de l'enseignant à un effet positif sur la performance des élèves.

Paragraphe 2 : Présentation des résultats d'estimation et validation des hypothèses

Cette section s'occupera des différents tests statistiques et leur analyse.

2.1. Estimation et analyse des résultats

2.1.1. Le choix du modèle

L'analyse des performances académiques des élèves en classe de terminale dans la commune d'Ifangni est faite, dans le cadre de cette étude, à l'aide de l'un des modèles logit et probit qui a une faible quantité d'information d'Akaike Info Criterion (AIC) récupérée après l'estimation des deux modèles. Le modèle retenu nous a permis de tester nos hypothèses.

Ainsi, pour effectuer le choix entre le modèle logit et probit nous allons tenir compte des statistiques telles que : le R^2 de McFadden, le AIC et le BIC. Les valeurs de ces statistiques sont 0,189 ; 1,054 et -566,441 respectivement pour le logit d'une part et 0,181 1,064 -564,850 pour le probit d'autre part. On voit donc que le logit possède le R^2 le plus élevé, le AIC et le BIC les plus petits. Le modèle à retenir est donc le logit.

➤ Modèle logit

VARIABLES	Coefficients	p> /z/
Sex	0.2909373	0.484
Age	-0.213856	0.573
Ane	0.9265955	0.024
Dem	0.3064175	0.009
Mode	-0.4244631	0.086
Dul	0.2384884	0.366
Quan	-0.4639641	0.208
Constant	-0.3618912	0.824

Number of obs =150

LR chi2(7)=17,75

prob> chi2

=0,0130 Pseudo R2=

0,0859

Source : résultat de nos estimations

➤ Interprétation des paramètres significatifs

Après estimation nous constatons que les paramètres associés aux variables ancienneté de l'élève et la distance école maison ont un significatif positif, donc la probabilité pour que

l'élève soit nonperformant est d'autant plus grande que la distance parcourue par l'élève de la maison vers l'école soit plus élevé d'une part et de l'ancienneté de l'élève d'autre part ; celle d'être performant est d'autant plus faible que la distance parcourue par l'élève vers l'école soit plus élevé d'une part et de l'ancienneté part d'autre part. Donc si l'élève parcourt une long distance, plus la probabilité pour que son niveau soit bas augmente et celle pour que le niveau soit élevé devient d'avantage faible.

2.1.2. Les Odds Ratio du logit

VARIABLES	Odds Ratio	p> /z/
Sex	1.337681	0.484
Age	0.8074647	0.573
Ane	2.525895	0.024
Dem	1.358549	0.009
Mode	0.6541209	0.086
Dul	1.269329	0.366
Quan	0.6287861	0.208
Constant	0.6963581	0.824

Number of obs =150

LR chi2(8)=17,78

prob> chi2 =0,0130

Pseudo R2= 0,0859

Source : résultat de nos estimations

Interprétation

Il y a $(1/2,525)=0,396$ fois plus de chance qu'un élève de la classe de terminale qui a une ancienneté soit performant par rapport à un élève qui n'a pas d'ancienneté dans la classe.

Il y a $(1/1,358)=0,736$ fois plus de chance qu'un élève qui parcourt une courte distance soit performant par rapport à un élève qui parcourt une longue distance.

Il y a $(1/1,269)=0,788$ fois plus de chance qu'un élève qui utilise une courte durée de loisir soit performant par rapport à un élève qui utilise une longue durée de loisir.

Il y a $(1/0,628)=1,592$ fois plus de chance qu'un élève qui a une bonne impression de la qualité de son enseignant soit performant par rapport à un élève qui n'en a pas.

Le résultat du modèle logistique utilisé pour analyser les performances académiques des élèves en classe de terminale dans la commune d'Ifangni a permis de faire ressortir que l'ancienneté de l'élève et la distance école maison exercent un effet positif et significatif au seuil de 5% sur la performance des élèves de la classe de terminale dans la commune d'Ifangni. Les variables sexe et la durée de loisir de l'élève exercent une influence positive et non significative sur la performance des élèves. De plus les variables âge, moyen de déplacement de l'élève vers l'école et l'impression des élèves sur la qualité de l'enseignant influencent négativement et sans significativité la performance des élèves.

2.2. Validation des hypothèses

H1: Une mauvaise qualité des enseignants a un impact négatif sur la performance académique des élèves en classe de terminale dans la commune d'Ifangni. Cette hypothèse est vérifiée, car l'analyse descriptive nous montre que les élèves qui ont une bonne impression de la qualité de leur enseignant sont majoritairement performants. De plus l'analyse économétrique nous confirme que la qualité de l'enseignant exerce un effet négatif sur la performance des élèves.

H2: La distance école maison et le moyen de déplacement des élèves affectent négativement leur performance académique. Cette hypothèse est vérifiée, car à travers les résultats des estimations les moyens de déplacement et la distance école maison influence négativement la performance des élèves.

SUGGESTIONS

Au regard des résultats, nous formulons les suggestions suivantes aux pouvoirs publics :

- construire des écoles de proximité pour permettre aux élèves de se rendre très vite à l'école sans faire de longue distance ;
- former les enseignants et améliorer leur condition de vie ;
- investir dans la construction des écoles en zone rurale afin d'assurer l'accès de tous aux services d'éducation ;
- améliorer la qualité de l'éducation, renforcer les politiques publiques en faveur des couches pauvres de la population ;
- développer les programmes des activités génératrices de revenus viables dans les ménages des parents d'élèves pour sécuriser leurs revenus et améliorer le cadre d'étude des enfants ;
- sensibiliser les parents (ou la communauté) de l'importance de l'éducation

CONCLUSION

Le but fondamental de cette étude a permis d'identifier les facteurs déterminant les performances académiques des élèves en classe de terminale dans la commune d'Ifangni. Elle s'est faite suivant une approche descriptive et une approche économétrique. Ainsi l'analyse des données de notre enquête nous montre que 25,8% des élèves non performants ont une bonne impression sur la qualité de leurs enseignants et 23,5% des élèves non performants ont une mauvaise impression alors que 37% des élèves performants ont une bonne impression et 12,7% des élèves performants ont une mauvaise impression. Donc la qualité de l'enseignant a un effet positif sur la performance des élèves. Donc la qualité de l'enseignant est donc très indispensable pour la performance des élèves. Les estimations du modèle de notre étude nous révèlent que plus l'élève parcourt une longue distance pour se rendre à l'école plus la probabilité pour que son niveau baisse augmente. L'étude nous révèle aussi que l'ancienneté de l'élève et la distance école maison exercent un effet positif et significatif au seuil de 5% sur la performance des élèves de la classe de terminale dans la commune d'Ifangni. Les variables sexe et la durée de loisir de l'élève exercent une influence positive et non significative sur la performance des élèves. De plus les variables âge, moyen de déplacement de l'élève vers l'école et l'impression des élèves sur la qualité de l'enseignant influencent négativement et sans significativité la performance des élèves. Enfin les conditions de vie des élèves et la qualité des enseignants ont une très grande importance en matière de mesure de la performance des élèves en classe de terminale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aghion, P. Cohen, E. (2004). « Education et croissance ». La documentation française.
- Bouchard, C. et J. Plante (2000) « La qualité : sa définition et sa mesure ». In service social, 47, n°1/2, pp. 27-62.
- Bouichard, C. et J. Plante (2003). « La qualité : mieux la définir pour mieux mesurer ». In les cahiers du service de pédagogie expérimentale, n°11/12, service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, p.219-236.
- Charlemagne B. Celestin Q. Emilienne D. Alexandre Z. Pimam M. (2010).« Impact des travaux domestiques sur la scolarisation des filles au sud du Bénin ». www.rocareorg/www.emwaca.org. en ligne. consultée le 23 mai 2016 à 19h43 min
- De Ketele, J-M (2007).« La qualité et le pilotage du système éducatif ». In M. Behrens (eds), la formation en éducation de demain, (pp. 19-38). Québec : presses de l'université du Québec.
- De Landshere, G. (1979). « Dictionnaire de l'éducation et de la recherche en éducation » paris : PUF
- Dieng B. D. (2007). « Les déterminants de la réussite à l'université. Vers une modélisation dans le contexte sénégalais ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, université Catholique de Louvain, Louvain –la-Neuve, Belgique.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). « Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation ». *Revue des résultats de recherche*.
- HANUSHEK, Eric A. et WOESSMAN, Ludger.2007. « the role of school improvement in Economic Development ». National bureau of Economic research. Working paper n°12832. January < <http://www.nber.org/papers/w12832>>
- INSAE, 2010, *Rapport thématique, des entreprises éducatives au Bénin*.
- Legendre, R. (1993). « Dictionnaire de l'éducation ». Paris : Eska.
- MCE, 2013, Plan Décadal de Développement du secteur de l'éducation actualisé, phase 3/2013-2015, consultée le 21 mai 2016 à 20h 15min
- Mémoire online, Arts, *philosophie et sociologie Milieu familial et réussite scolaire*. Université d'Etat D'Haiti/faculté des sciences humaines –psychologie 2007.
- Ndiang, S., (2000).« Former un enseignant motivé et compétent ». Dakar : Les nouvelles éditions africaines Sénégal.

- Suchaut, B. 2003. « La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone » : contexte, constat et faveur d'efficacité. In P. Bauchet et P. Germain (Eds) ; l'Education, fondement du développement durable en Afrique, (pp.23-37). Paris : PUF.
- UNESCO, 2000. « Forum mondial sur l'éducation : Education Pour Tous » : *tenir nos engagements collectifs Dakar Sénégal, 26-28 Avril. En ligne* http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakframfr.Shtml .page consulter le 19 juin 2016 à 22h 32min.
- WEINFELD, COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., F.D., & YORK, R. L, (1966). *Equality of educational opportunity* Washington, DC: US Office of Education.

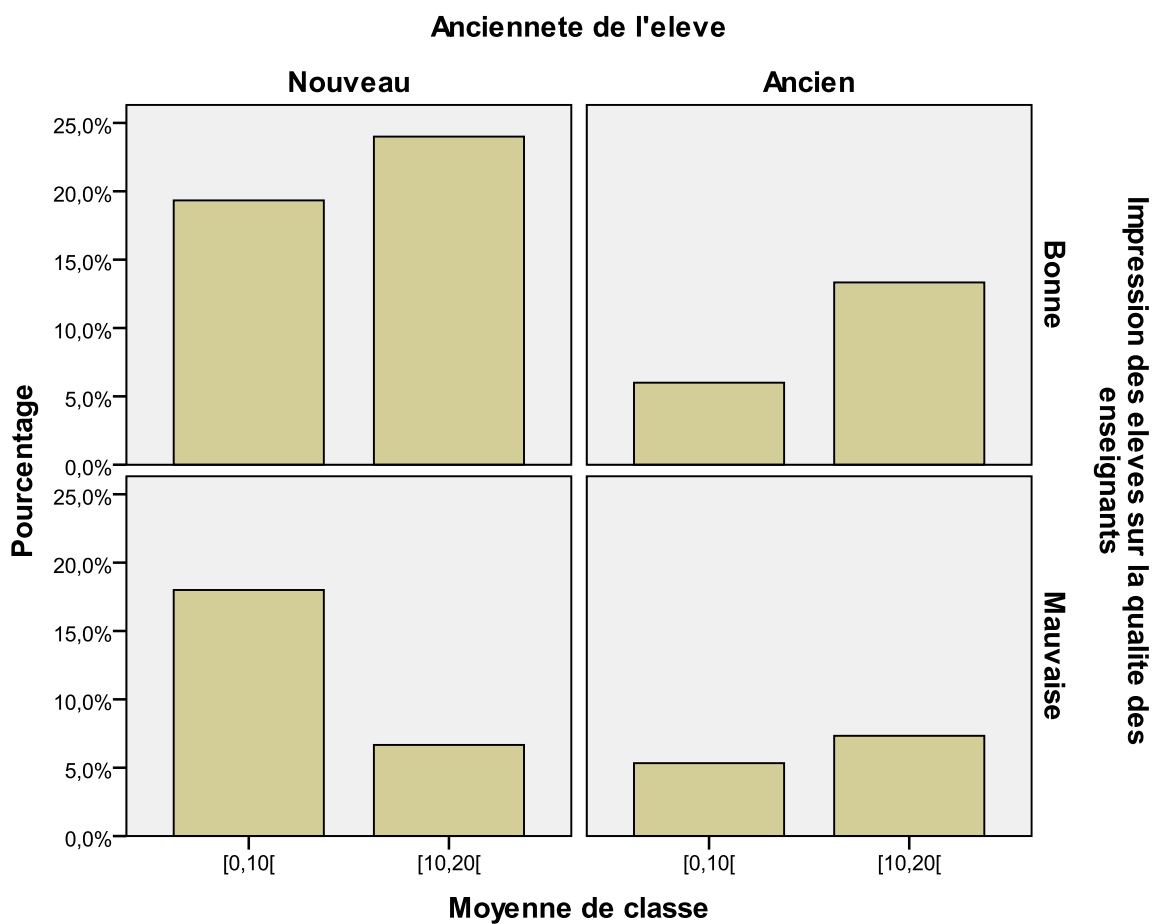
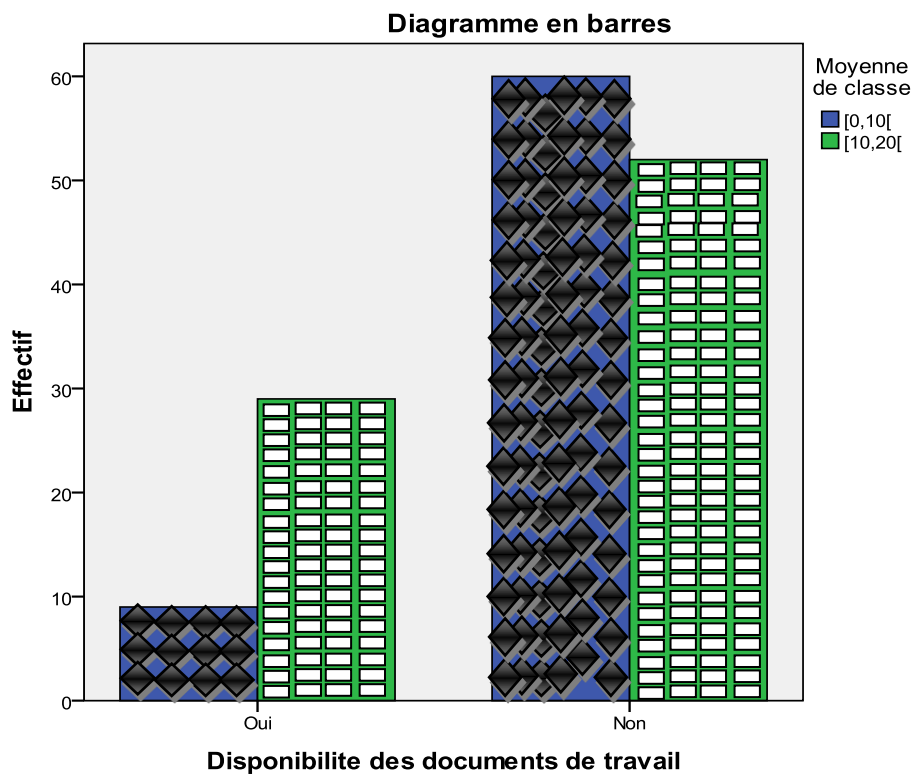
ANNEXES

ANNEXE1: Statistiques descriptives des variables

			Moyenne de classe		Total
			[0,10[	[10,20[
Distance école maison	[0,1km [	Effectif	25	15	40
		% compris dans Distance école maison	62,5%	37,5%	100,0%
		% du total	16,7%	10,0%	26,7%
	[1km, 2km [	Effectif	14	18	32
		% compris dans Distance école maison	43,8%	56,3%	100,0%
		% du total	9,3%	12,0%	21,3%
	[2km, 3km [	Effectif	12	17	29
		% compris dans Distance école maison	41,4%	58,6%	100,0%
		% du total	8,0%	11,3%	19,3%
	[3km, 4km [	Effectif	12	15	27
		% compris dans Distance école maison	44,4%	55,6%	100,0%
		% du total	8,0%	10,0%	18,0%
	[4km, 5km [	Effectif	3	4	7
		% compris dans Distance école maison	42,9%	57,1%	100,0%
		% du total	2,0%	2,7%	4,7%
	[5km, 6km [	Effectif	3	12	15
		% compris dans Distance école maison	20,0%	80,0%	100,0%
		% du total	2,0%	8,0%	10,0%
Total		Effectif	69	81	150
		% compris dans Distance école maison	46,0%	54,0%	100,0%
		% du total	46,0%	54,0%	100,0%

			Moyenne de classe		Total
			[0,10[	[10,20[
Duree de loisir par jour	1 H et moins	Effectif	7	10	17
		% compris dans Durée de loisir par jour	41,2%	58,8%	100,0%
		% du total	4,7%	6,7%	11,3%
	1h01mn à 2h	Effectif	18	18	36
		% compris dans Durée de loisir par jour	50,0%	50,0%	100,0%
		% du total	12,0%	12,0%	24,0%
	2h01 et plus	Effectif	44	53	97
		% compris dans Durée de loisir par jour	45,4%	54,6%	100,0%
		% du total	29,3%	35,3%	64,7%
Total	Effectif	69	81	150	
	% compris dans Durée de loisir par jour	46,0%	54,0%	100,0%	
	% du total	46,0%	54,0%	100,0%	

			Moyenne de classe		Total
			[0,10[	[10,20[
Age	(15,20)	Effectif	29	29	58
		% compris dans Age	50,0%	50,0%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	39,7%	37,7%	38,7%
		% du total	19,3%	19,3%	38,7%
	(20,25)	Effectif	44	48	92
		% compris dans Age	47,8%	52,2%	100,0%
		% compris dans Moyenne de classe	60,3%	62,3%	61,3%
		% du total	29,3%	32,0%	61,3%
	Total	Effectif	73	77	150
		% compris dans Age	48,7%	51,3%	100,0%
% compris dans Moyenne de classe		100,0%	100,0%	100,0%	
% du total		48,7%	51,3%	100,0%	



Log-Lik Intercept Only:	-97.423	Log-Lik Full Model:	-70.825
D(141):	141.649	LR(8):	53.196
		Prob > LR:	0.000
McFadden's R2:	0.273	McFadden's Adj R2:	0.181
Maximum Likelihood R2:	0.299	Cragg & Uhler's R2:	0.411
McKelvey and Zavoina's R2:	0.452	Efron's R2:	0.358
Variance of y*:	1.825	Variance of error:	1.000
Count R2:	0.827	Adj Count R2:	0.509
AIC:	1.064	AIC*n:	159.649
BIC:	-564.850	BIC':	-13.111

TABLE DES MATIERES

AVERTISSEMENT -----	i
DEDICACE I -----	ii
DEDICACE II -----	iii
REMERCIEMENTS -----	iv
SIGLES ET ACRONYMES -----	v
LISTE DES TABLEAUX -----	vi
LISTE DES GRAPHIQUES -----	vi
SOMMAIRE -----	vii
RESUME -----	viii
INTRODUCTION -----	1
CHAPITRE 1: THEORIQUE DE L’ETUDE ET CADRE INSTITUTIONNEL -----	3
SECTION 1 : LE CADRE THEORIQUE DE L’ETUDE -----	3
Paragraphe 1 : problématique, objectif et hypothèse de recherche -----	3
1.1. Problématique -----	3
1.2. Objectifs et Hypothèses de recherche -----	6
1.2.1. Objectifs -----	6
1.2.2. Hypothèses -----	6
Paragraphe 2 : la revue de littérature -----	6
SECTION 2 : LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L’ETUDE -----	27
Paragraphe 1 : Présentation et Attributions de la DGAE -----	27
2.1. Présentation de la DGAE -----	27
2.2. Attributions de la DGAE -----	27
2.3. Diagnostic des forces et faiblesses de la DGAE -----	28
Paragraphe 2 : Déroulement du stage -----	29
2.4. Travaux effectués -----	29
2.5. Opportunités -----	29

CHAPITRE II: CADRE METHODOLOGIQUE, PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS -----	30
SECTION I : CADRE METHODOLOGIQUE -----	30
Paragraphe 1 : Méthodologie de recherche -----	30
1.1. Echantillonnage -----	30
1.2. Technique et durée de l'enquête -----	30
1.3. Les Difficultés rencontrées -----	31
1.4. Outils d'analyse -----	31
Paragraphe 2 : Méthode d'analyse -----	31
1.5. Le modèle -----	31
1.6. Spécification du modèle logit -----	33
1.7. La significativité individuelle -----	34
1.8. Méthode de validation des hypothèses -----	34
SECTION 2 : ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS. -----	35
Paragraphe 1 : Analyse descriptive des variables -----	35
Paragraphe 2 : Présentation des résultats d'estimation, validation des hypothèses -----	41
2.1. Estimation et analyse des résultats -----	41
2.1.1. Le choix du modèle -----	41
2.1.2. Les Odds Ratio du logit -----	42
2.2. Validation des hypothèses -----	43
SUGGESTIONS -----	44
CONCLUSION -----	45
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES -----	46
ANNEXE -----	48
TABLE DES MATIERES -----	53