



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (UAC)

-----  
Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH)



-----  
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

-----  
MEMOIRE DE MAITRISE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Option : Psychopédagogie de la Formation

## SUJET

# **Facteurs de réussite ou d'échec aux examens scolaires au Bénin :**

*Cas du baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè.*

Réalisé et soutenu par :

ATIOUKPE Sidonie Florence

ZOUNMENO Houétègbé Léonie

Sous la direction de :

Dr Thierry KOUGBEAGBEDE

Professeur Assistant à l'UAC

Mention : Très-Bien

Soutenu publiquement le 28/12/2013

## DEDICACE

Humblement, je dédie ce travail à :

- A mes frères et sœurs qui m'ont soutenue dans les moments difficiles.

ATIOUKPE Sidonie Florence

## **DEDICACE**

Humblement, je dédie ce travail à :

- Mon Père et ma mère pour ce qu'ils représentent dans ma vie.

ZOUNMENOUE HOUETEGBE Léonie

## REMERCIEMENTS

Tout travail de recherche scientifique exige la contribution de plusieurs personnes. Il bénéficie de l'aide tant matérielle, financière, intellectuelle que morale des personnes auxquelles nous voulons exprimer notre profonde reconnaissance.

Dans cet élan, nous pensons :

- A Monsieur Thierry KOUGBEAGBEDE, notre maître de mémoire qui de par son accompagnement, sa disponibilité, son expérience et sa rigueur scientifique, nous a permis de mener à bien notre recherche ;
- A tous les enseignants du Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation pour leur contribution à notre formation ;
- A nos parents pour leur soutien affectif, matériel et financier ;
- A Monsieur René D. AZAGBA, Conseiller Pédagogique National de SOS Villages d'Enfants Bénin pour son appui technique ;
- A toutes les personnes qui ont participé aux entretiens et répondu au questionnaire de recherche ;
- A tous les amis qui de loin ou de près ont contribué à l'élaboration de ce document.
- A tout le personnel du collège d'Enseignement Général CEG II de Dassa-Zoumè qui n'a ménagé aucun effort pour nous faciliter la collecte des informations.

ATIOUKPE Sidonie Florence

ZOUNMENO HOUETEGBE Léonie

## LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ACE	: Agent Contractuel de l'Etat
AE	: Animation d'Etablissement
APE	: Association des Parents d'Elèves
APE	: Agent Permanent de l'Etat
CAP	: Conseil d'Animation Pédagogique
CC	: Conseil Consultatif
CEC	: Conseil d'Enseignement et de Classe
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CEP	: Certificat d'Etudes Primaires
CI	: Cours d'Initiation
CI	: Conseil Intérieur
CM2	: Cours Moyen deuxième année
DOB	: Direction de l'Office du Baccalauréat
DT	: Diplôme du Technicien
EPS	: Education Physique et Sportive
FLASH	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
NPE	: Nouveau Programme d'Etudes
PP	: Professeur Principal
RGPH	: Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SBEE	: Société Béninoise d'Energie Electrique
SONEB	: Société Nationale des Eaux du Bénin
SOS	: Societas Socialis (Société / Organisation Sociale)
SVT	: Science de la Vie et de la Terre
UAC	: Université d'Abomey-Calavi

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Présentation de l'échantillon .....	38
Tableau II: Personnel administratif, Bureau APE et autres organes de gestion .	50
Tableau III : Répartition des enquêtés en fonction des effectifs de leurs classes respectives .....	99
Tableau IV : Proportion des apprenants selon la période de démarrage effectif des cours .....	99
Tableau V : Perceptions des apprenants par rapport aux enseignants et à leurs enseignements .....	99
Tableau VI : Proportion des enquêtés faisant des cours de rattrapage .....	99
Tableau VII : Répartition des apprenants par rapport aux parents avec qui ils vivent .....	99
Tableau VIII : Répartition des apprenants en fonction du niveau scolaire des parents/tuteurs .....	100
Tableau IX : Répartition des enquêtés par rapport à la présence d'électricité à la maison.....	100
Tableau X : Proportion des enquêtés selon le type d'encadrement.....	100
Tableau XI : Répartition des apprenants par rapport à l'implication des parents dans leurs études.....	100
Tableau XII : Mode de choix de la série .....	101
Tableau XIII : Répartition des enquêtés par rapport à la fréquence de retard au cours .....	101
Tableau XIV : Répartition des enquêtés par rapport à la fréquence d'absence au cours .....	101
Tableau XV : Répartition des enquêtés suivants les besoins non satisfaits par les parents.....	101
Tableau XVI : Répartition des enquêtés par rapport au nombre de redoublement .....	102

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique i : Répartition des enquêtés en fonction des effectifs de leurs classes respectives. ....	53
Graphique ii : Proportion des apprenants selon la période de démarrage effectif des cours. ....	54
Graphique iii : Perceptions des apprenants par rapport aux enseignants et à leurs enseignements. ....	55
Graphique iv : Proportion des enquêtés faisant des cours de rattrapage.....	57
Graphique v : Répartition des apprenants par rapport aux parents avec qui ils vivent. ....	59
Graphique vi : Répartition des apprenants par rapport à l'implication des parents dans leurs études.....	61
Graphique vii : Répartition des apprenants en fonction du niveau scolaire des parents/tuteurs. ....	62
Graphique viii : Répartition des enquêtés selon la présence ou non d'électricité au domicile. ....	63
Graphique ix : Quelques besoins non satisfaits des apprenants.....	64
Graphique x : Proportion des apprenants bénéficiant de renforcement.....	65
Graphique xi : Mode de choix des différentes séries des enquêtés.....	66
Graphique xii : Répartition des apprenants en fonction de leur retard et absence au cours.....	67

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	9
<b>PREMIERE PARTIE : CONTEXTE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE</b> .....	13
<b>CHAPITRE I : CONTEXTE THEORIQUE</b> .....	14
1- Problématique.....	14
2- Justification du choix du sujet .....	17
3- Objectifs de la recherche .....	19
4- Hypothèses de la recherche .....	19
5- Clarification conceptuelle.....	21
6- Revue de la littérature.....	25
<b>CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE</b> .....	35
1- Population cible .....	36
2- Echantillonnage .....	36
3- Dispositions éthiques.....	38
4- Type ou approche d'étude .....	39
5- Techniques et outils d'enquête .....	39
6- Mode d'administration du questionnaire.....	41
7- Traitement des données .....	42
8- Période d'enquête, difficultés rencontrées et limites de la recherche.....	42
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE L'ETUDE, PRESENTATION, INTERPRETATION ET ANALYSE DES RESULTATS</b> .....	44
<b>CHAPITRE III : CADRE PRATIQUE DE L'ETUDE : COMMUNE DE DASSA-ZOUME, CEG II DE DASSA-ZOUME</b> .....	45
1- Situation géographique.....	45
2- Cadre Administratif .....	45
3- Etat de la population.....	46
4- Mouvement de la population .....	47
5- Ménages.....	47
6- Mode d'éclairage .....	48
7- Mode d'approvisionnement en eau .....	48
8- Activités économiques .....	48
9- Education.....	49
10- Tableau synoptique du CEG II de Dassa-Zoumè.....	49
<b>CHAPITRE IV : PRESENTATION, INTERPRETATION ET ANALYSE DES RESULTATS</b> 52	
1- Présentation, interprétation et analyse des résultats .....	52
2- Discussion .....	69
3- Suggestions et recommandations.....	76
<b>CONCLUSION</b> .....	79

## INTRODUCTION

Depuis l'antiquité, l'éducation a toujours constitué une préoccupation majeure dans toutes les sociétés. C'est sans doute une évidence de dire que la famille est le « premier système social », par lequel le jeune enfant reçoit une éducation et ainsi, acquiert et développe des compétences cognitives et sociales. Mais, la famille n'est pas le seul lieu d'éducation des enfants ; il y a aussi et surtout l'école qui, au-delà de l'éducation, apporte l'instruction c'est-à-dire le savoir et le savoir-faire. Ainsi, la formation reçue à l'école, détermine en grande partie l'avenir du futur citoyen. L'école apparaît de ce fait comme une institution promotrice du développement social ; elle est en effet, le lieu principal où les différentes générations se transmettent la culture et les connaissances qui fondent la mémoire et l'essor de leur société.

C'est donc à juste titre que l'école focalise l'attention non seulement des gouvernants mais aussi des parents qui y placent ce qu'ils ont de plus cher, leurs enfants, d'autant que ces derniers ne sont pas interchangeables.

L'école, à travers l'éducation et l'instruction, permet à l'individu de passer d'un niveau donné à un niveau plus élevé de connaissances, de savoir-être et de savoir-faire. Ainsi, la notion d'échec ou de réussite est intervenue du moment où il faut faire passer l'apprenant d'une classe à une autre en fonction des connaissances qu'il a acquises. La non réussite scolaire d'un enfant implique alors l'infériorité de son niveau d'acquisition scolaire par rapport au niveau des objectifs moyens de l'enseignement pour son âge. Ce phénomène d'échec a pris de l'importance en raison de l'effectif de plus en plus croissant des apprenants qui en sont concernés chaque année.

Le phénomène retient plus l'attention lorsqu'il s'agit des échecs aux examens scolaires nationaux comme le baccalauréat. Dès lors, chaque partie prenante rejette le tort sur l'autre. Ainsi, le gouvernement est accusé pour sa gestion du système éducatif, les syndicats de l'enseignement qui « paralysent » le système éducatif à travers des grèves perlées, les enseignants pour leur manque de

compétence et de qualification, les apprenants pour leur paresse, les parents d'élèves pour leur manque d'implication et de suivi du travail scolaire et extrascolaire de leurs enfants, etc. D'un autre côté, nombreux sont ceux qui dénoncent pour leur part le programme en vigueur lui-même. Quoiqu'il en soit, les enfants jouent leur destin chaque année, au moment où se décide leur réussite ou leur échec.

La lutte contre l'échec aux examens scolaires serait d'une folle complexité tant que les causes associées au phénomène ne seront pas précisées. C'est donc dans l'objectif d'identifier ces causes que cette recherche s'intéresse aux « Facteurs de réussite ou d'échec aux examens scolaires au Bénin ».

Cette recherche aborde l'échec scolaire dans sa conception simpliste et non en tant que processus aboutissant à un arrêt définitif du cursus scolaire. Il s'agit en effet de l'insuccès des candidats aux examens scolaires en l'occurrence le baccalauréat.

Premier diplôme universitaire, le baccalauréat constitue un important diplôme ouvrant la porte aux études universitaires ou supérieures.

En effet, le système formel d'éducation en République du Bénin comporte cinq (05) ordres d'enseignement.

- L'enseignement maternel qui est d'une durée de deux (02) ans et concerne les enfants de la tranche d'âge comprise entre trois (03) et cinq (05) ans.
- L'enseignement primaire qui est d'une durée de six (06) ans. Il présente la plus forte population scolaire et regroupe les enfants de six (06) à 11 ans.
- L'enseignement secondaire qui s'étend sur une durée de sept (07) ans. Les établissements d'enseignement secondaire publics ou privés sont répartis en deux groupes : ceux du niveau 1 (de la sixième à la troisième) et ceux du niveau 2 (de la seconde à la Terminale).

- L'enseignement moyen technique et professionnel (durée : 6 ans) : Les élèves concernés par cet ordre d'enseignement sont répartis dans les filières suivantes : gestion, industrie, santé, agriculture, économie familiale et sociale, mécanique, menuiserie, etc.
- L'enseignement supérieur (durée : au moins 2 ans) : Il comporte plusieurs entités réparties en Facultés, Instituts et Ecoles au niveau du secteur public et dans le secteur privé, on distingue des écoles, des universités et des instituts.

Le passage du niveau primaire au niveau secondaire ou moyen technique et professionnel est conditionné par un examen national qui est le Certificat d'Etude Primaire (CEP). De même, le passage du niveau secondaire ou moyen technique et professionnel au niveau supérieur est conditionné par un examen national qui n'est rien d'autre que le baccalauréat ou le DT. C'est grâce à ce dernier que l'apprenant, issu d'un enseignement secondaire ou moyen technique et professionnel, pourra suivre une formation universitaire conformément à ses projets professionnels avant d'entrer sur le marché de l'emploi qui à jamais devient compétitif.

Malgré son importance, la réussite au baccalauréat, du moins au premier essai, n'est pas une évidence. Les différents taux de réussite inférieurs à 50 % depuis plusieurs décennies en témoignent. Certains candidats abandonnent au bout de quelques tentatives. Les plus endurants d'entre eux encaissent plusieurs échecs avant de connaître le "bout du tunnel" pendant que d'autres ne connaîtront jamais la réussite à cet examen. Il arrive même que certains candidats, même s'il s'agit de cas isolés, se suicident suite à leur échec.

On ne peut pas rester insensible face à ce tableau sombre. Aussi l'amélioration de cette situation ne peut être possible sans que les vraies causes ne soient déterminées. Toutefois, en raison de la complexité du système éducatif et de la multiplicité des acteurs y intervenant, la question de l'échec en milieu scolaire

doit être abordée dans un sens large et avec minutie. Ainsi, l'institution scolaire, les enseignants, les parents d'élèves, les apprenants, etc. sont tous au cœur de cette recherche.

Avant de mettre en vue les différents résultats qui découlent de cette recherche, le présent document expose le contexte théorique et le cadre méthodologique qui constituent la première partie dudit document. La deuxième partie quant à elle, aborde le cadre pratique de l'étude, les résultats, leur interprétation et analyse. A la fin, plusieurs suggestions et recommandations ont été formulées en vue d'améliorer les résultats scolaires des apprenants en général et des candidats au baccalauréat en particulier.

**PREMIERE PARTIE :**

**CONTEXTE THEORIQUE  
ET METHODOLOGIQUE**

# CHAPITRE I : CONTEXTE THEORIQUE

## 1- Problématique

Les réalités sociales sont souvent variables historiquement : soit elles n'existent que dans certaines circonstances historiques, soit leurs caractéristiques varient selon les époques, c'est-à-dire selon le regard que les humains portent collectivement sur elles, l'importance qu'ils leur accordent.

L'échec scolaire comme réalité sociale comporte les deux aspects, il n'a pas toujours existé et il n'a pas toujours été perçu comme quelque chose d'important. En effet, jusqu'au milieu du vingtième (XX<sup>ème</sup>) siècle, il était dans l'ordre des choses que seul un petit nombre d'enfants accèdent aux longues études et à la culture savante, tandis que les autres venaient à l'école apprendre quelques rudiments de base, avant de retourner à leur destin, aux champs, à l'usine ou à la boutique (Chauveau, 2000).

La ségrégation sociale précédait ainsi la ségrégation scolaire (Perrenoud, 1995). La nécessité de lutter contre l'échec scolaire n'est donc pas apparue tout de suite.

Mais la société changeait, s'urbanisait et les emplois évoluaient vers une intellectualisation grandissante. Le discours public insistait désormais sur le rôle primordial de la scolarisation dans le développement économique.

C'est en ce moment que l'échec scolaire massif a surgi, lorsque tous les enfants en apprentissage scolaire sont comparés entre eux en vue d'une sélection pour une classe supérieure. Pourtant, cet échec ne faisait pas un problème pour autant (Perrenoud, 1995). Il semblait « normal » que certains enfants soient doués pour les études et d'autres non.

L'échec scolaire paraissait alors une évidence, sauf pour quelques précurseurs humanistes qui ont très tôt compris que ce phénomène pourrait être lié à plusieurs facteurs. C'est dans cet ordre d'idée que Bourdieu (1966) écrivait : «

Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales».

Dès lors, la question de réussite scolaire ou plutôt d'échec scolaire a commencé par prendre de l'importance. Car, avec l'évolution de la société, l'école porte désormais les aspirations d'ascension sociale de la population puisque le diplôme de formation initiale commence par être le déterminant majeur, sinon absolu, de la carrière professionnelle et de la position sociale (Moisan, 2011).

De toute évidence, les échecs scolaires s'apparentent à un fléau dont aucun pays ne peut se targuer de ne pas être concerné, même s'il y en a qui sont parvenus au terme de longues années de recherches à accroître sensiblement leur taux de réussite scolaire.

Toutefois, les raisons souvent évoquées pour justifier les échecs scolaires et notamment les échecs aux examens officiels tels que le baccalauréat varient d'un pays à un autre en fonction du contexte socio-économique ou politique.

En Côte d'Ivoire par exemple, il a été constaté que depuis que ce pays connaît des troubles sociopolitiques, le taux global de réussite aux examens scolaires n'a jamais dépassé les 40% (Coulibaly, 2012). Cela peut, à certains égards, s'expliquer par le fait que tous les foyers aujourd'hui ou presque sont en proie à des difficultés d'ordre socio-économique. Etudier correctement n'est pas une priorité pour les enfants. Ils n'apprennent plus, car ils n'en éprouvent pas le besoin, puisque n'ayant pas de sens pour eux et pour leurs parents. Les raisons socio-économiques défavorables sont très prégnantes. Mais, pour Coulibaly, il serait superficiel, voire léger, de justifier les échecs scolaires par ces seules raisons d'autant que de nombreux enfants issus de milieux socialement riches

ont eux aussi échoué. Dès lors, il oriente les regards vers les enseignants qui selon lui sont loin d'être exempts de reproches.

Partant de l'opinion selon laquelle l'âge d'or du système éducatif camerounais se situerait dans les années 80, Fokou (2011) trouve qu'une telle affirmation se justifie sans doute par le fait que dès les années 90, l'échec prend véritablement le pas et de manière durable sur la réussite aux examens aussi bien dans le sous-système francophone camerounais que dans celui anglophone, toute proportion gardée.

Pour ce dernier, les causes des échecs sont multiples. En effet, la brusque descente aux enfers du système éducatif s'enclenche dans les années 90 suite à la baisse des salaires et à la dévaluation du franc CFA. Dans l'enseignement, même les conditions de l'exercice du métier se détériorent de manière inacceptable. Tandis que, logiquement démotivés, les enseignants qui attendent désespérément une prime de documentation et de recherche et un rééchelonnement indiciaire depuis des années peu à peu s'habituent à faire le service minimum. Bien évidemment, d'autres paramètres naguère acceptables se dégradent eux aussi rapidement : trafics de notes d'entrée et de passage des élèves, effectifs pléthoriques (jusqu'à 170 élèves par classe dans certains lycées), pénurie prononcée de personnel enseignant et de personnel d'encadrement. L'auteur poursuit en admettant que les principales causes énumérées ci-dessus ne sont pas les seules et n'exonèrent pas la responsabilité parentale, ni celle de l'élève lui-même.

Pour la française Moisan (2011), les principales causes de l'essoufflement des taux de réussite scolaire sont de nature externe ou interne au système.

S'agissant de facteurs internes, Best (1997) estime que l'établissement et ses acteurs produisent un effet sur l'éventualité d'une réussite ou d'un échec. Selon lui, il semble que l'établissement dont les membres ont un projet commun,

travaillent en concertation, qui a une exigence de réussite forte de tous les élèves, et dans lequel la discipline est clairement définie et appliquée obtient de meilleurs résultats. Par ailleurs, Legrand (2000) accuse l'absence de pédagogie différenciée quand il propose de prendre en compte l'hétérogénéité du milieu scolaire en élaborant de nouvelles pédagogies.

Concernant les facteurs externes, Adams (1998) affirme que l'implication des parents dans le travail scolaire des enfants constitue un facteur important de réussite scolaire.

En s'appuyant sur des études approfondies sur les facteurs d'échec scolaire et précisément d'échec aux examens, plusieurs auteurs ont pu faire des propositions permettant d'améliorer les taux de réussite scolaire. Malheureusement, ces solutions ne s'adaptent pas toujours à tous les pays puisque les contextes socio-économique, politique et culturel voire les systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à un autre. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de nous pencher sur la question en la situant dans un contexte singulier, celui du Bénin.

Si l'on considère que la lutte contre l'échec scolaire passe par la compréhension fine de ses causes et par l'adaptation des mesures à prendre, cette recherche dont le sujet est intitulé : « Facteurs de réussite ou d'échec aux examens scolaires au Bénin : Cas du baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè. » trouve sa justification.

## **2- Justification du choix du sujet**

Les taux d'admission qui sanctionnent les différents examens du baccalauréat depuis plusieurs années au Bénin sont des moins reluisants. Le plus fort taux général de réussite enregistré depuis plus de cinq (5) ans est de 37,24 % en 2008 (DOB, 2007-2012). Les résultats obtenus dans la Commune de Dassa-Zoumè, cadre physique de la présente recherche, sont à l'instar des résultats nationaux et

même en deçà dans la plupart des établissements. En 2011 et 2012 par exemple où les taux de réussite au plan national sont respectivement de 28,45% et de 37,20% ; ceux du CEG II de Dassa-Zoumè pour les mêmes périodes sont de 22,42% et de 29,20%.

Ces chiffres, bien loin de la moyenne, reflètent dans le fond les difficultés réelles de l'école Béninoise. Et comme il fallait s'y attendre, la question-rhétorique, celle qui fâche en même temps qu'elle dévoile un problème de conscience, ne cesse de revenir après chaque session d'examen de baccalauréat : à qui la faute des échecs massifs aux examens scolaires ?

Pour évacuer la charge émotionnelle dégagée par les insuccès, l'opinion publique n'hésite pas à pointer d'un doigt accusateur les autorités politiques ou syndicales et parfois le programme éducatif en vigueur dénommé "Nouveau Programme d'Etude (NPE)".

D'autres par contre, mettent à l'index tous ceux qui interviennent dans le système éducatif sans exclusif. Ainsi, l'échec scolaire ne saurait être le fait des seuls élèves et de leurs parents ou du système uniquement. Mais, il relève de la responsabilité de tous les acteurs de l'éducation nationale. Parmi cette dernière catégorie, certains admettent que les responsabilités, parce que variant d'un acteur à un autre selon le domaine de compétence ne sont donc pas équitablement partagées.

Pour lever cette équivoque afin de contribuer à sortir l'école béninoise de ce malaise ; il est crucial de mener une recherche à caractère scientifique en vue d'identifier les vraies causes des forts taux d'échec scolaire et précisément d'échec aux examens du baccalauréat au Bénin en général et à Dassa-Zoumè en particulier.

Ainsi, la question à laquelle nous nous sommes attelés à apporter des réponses à travers cette recherche se résume comme suit : qu'est-ce qui justifie les forts taux d'échec enregistrés à chaque session d'examen de baccalauréat ?

Les réponses à cette question, loin de jeter du tort sur tel ou tel autre acteur, permettraient sans doute d'apporter des approches de solutions dans l'espoir de réduire le nombre de candidats malheureux dans les années à venir. Mais quels sont nos objectifs à travers le présent travail ?

### **3- Objectifs de la recherche**

#### **a- Objectif général**

Contribuer à une meilleure connaissance des facteurs d'échec et par ricochet de réussite au baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè.

#### **b- Objectifs spécifiques**

- Déterminer les facteurs internes à l'établissement scolaire qui impactent la réussite scolaire des apprenants.
- Montrer l'influence des facteurs externes à l'établissement scolaire sur les performances scolaires des apprenants.
- Analyser l'implication des activités extrascolaires dans l'échec des apprenants.

### **4- Hypothèses de la recherche**

#### **a- Hypothèse générale**

Des facteurs aussi bien internes et qu'externes à l'établissement scolaire concourent à la réussite ou à l'échec des apprenants.

## **b- Hypothèses spécifiques**

- La qualité des enseignements et les conditions d'apprentissage qu'offre l'institution scolaire impactent la réussite scolaire des apprenants.
- Les conditions socio-économiques des parents influencent la performance scolaire de leurs enfants.
- L'encadrement extrascolaire dont bénéficient les apprenants ajouté aux facteurs personnels de ceux-ci, participent à leur réussite scolaire.

## **c- Hypothèses opérationnelles**

Afin de pouvoir vérifier les hypothèses sous la base de données crédibles avec le maximum de précision possible, il convient de rendre opérationnelles les hypothèses spécifiques formulées. Cette opérationnalisation permet de mettre en exergue les variables à l'étude. Ainsi, les hypothèses opérationnelles se présentent comme suit :

- L'établissement scolaire impacte la réussite scolaire des apprenants à travers la qualité de son organisation et de ses ressources ; sa manière d'orienter tant les enseignants que les apprenants vers un but commun qui est la réussite.
- La mise à la disposition des apprenants de moyens matériels, didactiques et la satisfaction de leurs besoins élémentaires favorisent leur réussite scolaire.
- Le suivi du travail scolaire des apprenants par leurs parents et certaines dispositions personnelles de ces apprenants sont déterminants dans leur réussite scolaire.

## 5- Clarification conceptuelle

Loin d'être une simple définition de mots ou groupe de mots, la clarification conceptuelle vient situer les concepts clés à l'étude dans le contexte de leur utilisation par le chercheur. Ainsi, elle permet au lecteur d'appréhender les contenus que le chercheur donne à chaque concept à l'étude afin de faciliter leur compréhension. C'est dans cette logique que les concepts ci-après ont été clarifiés : Echec scolaire, réussite scolaire, baccalauréat, établissement scolaire.

### ➤ Echec scolaire / Echec aux examens

L'échec revêt plusieurs définitions. Il traduit en général un objectif fixé mais non atteint. Trouver une définition de l'échec scolaire n'est pas facile, puisque c'est une notion « évolutive en fonction du contexte social. » (Chauveau, 2000).

En effet, lorsque l'accès à l'emploi se fait majoritairement par l'apprentissage et la formation sur le tas, la notion d'échec scolaire n'existe pas. Par contre, lorsque « la qualification scolaire pèse lourdement sur la qualification sociale » et que « le droit à la réussite pour tous est affirmé », la question de l'échec scolaire devient centrale.

Pour Chauveau, le terme « échec scolaire » recouvre trois types de problèmes :

- des difficultés d'adaptation à la structure scolaire ;
- des difficultés d'apprentissage ;
- des perturbations du cursus scolaire.

Quant à Best (1997), trois indicateurs signalent l'échec scolaire. Il s'agit de :

- sorties sans qualification du système scolaire.
- critère de retard scolaire ou plus précisément le redoublement.
- résultats obtenus aux évaluations de passage.

La notion d'échec scolaire renvoie ainsi à des difficultés dans les apprentissages. Toutefois, pour qu'on puisse vraiment parler d'échec scolaire, il faut que ces difficultés soient nombreuses, répétées, qu'elles affectent les matières

considérées comme fondamentales, ce qui conduit pratiquement l'élève à redoubler plusieurs fois durant son cursus scolaire.

Au sens de la psychologie, l'échec scolaire a plusieurs dimensions: personnelles, familiales et sociales. En effet l'échec scolaire est souvent révélateur de conflit, que ça soit de conflits familiaux ou scolaires. De plus la situation d'échec est un signe que l'enfant veut faire passer, une façon de se rebeller contre le système éducatif ou encore envers la cellule familiale. On parle aussi de conflit interne, en effet certains enfants souffrant de leurs échecs, les traduisent à travers certaines conduites. Par ailleurs l'échec scolaire découle souvent de l'ennui, de la mésestime et de l'incompréhension. En effet l'ennui entraîne l'inattention, l'inattention l'échec et l'échec la mésestime, c'est un cercle vicieux. Ainsi cette situation entraîne le dégoût de l'école et peut aller jusqu'au refus de toute entente scolaire.

Mais, dans le cadre de la présente recherche qui se focalise sur les apprenants de la classe de terminale, le terme échec scolaire est assimilé à l'échec aux examens.

En effet, l'échec aux examens, d'un point de vue administratif, est une sanction qui résulte de l'application des règlements d'un établissement scolaire. Il est donc un fait réglementé (Chabert-Menager, 1996).

Actuellement au Bénin, les épreuves d'examen du baccalauréat se font en trois phases : la phase écrite, la phase sportive et la phase orale.

Après la phase écrite, sont déclarés comme admissibles, les candidats ayant obtenus une moyenne générale de neuf sur vingt (09/20). La phase sportive est obligatoire à tous les candidats déclarés admissibles suite à la phase écrite. Les candidats n'ayant pas pu réunir une moyenne générale de dix sur vingt (10/20) après les deux premières phases sont soumis à la phase orale afin de pouvoir se racheter.

En résumé, on parlera d'échec aux examens de baccalauréat lorsqu'un candidat n'a pas pu obtenir une moyenne générale de neuf sur vingt (09/20) au minimum, après la phase écrite et de dix sur vingt (10/20) après les deux premières phases ou après les trois phases selon le cas.

Toutefois, en raison de certaines situations particulières (perturbations de l'année scolaire, erreurs sur une épreuve de composition, taux d'admissibilité relativement bas, etc.) des critères spécifiques peuvent être fixés afin de racheter quelques candidats.

### ➤ **Réussite scolaire**

La réussite est un concept qui peut être objectif ou subjectif. Il est objectif lorsque réussir signifie atteindre une norme objective précise, ou répondre adéquatement à un critère objectif externe à la personne qui offre la performance, comme c'est le cas de la réussite scolaire. Le concept de réussite est plus subjectif lorsque c'est un jugement plus global, soit personnel ou externe, sans référence à des critères précis comme c'est souvent le cas de la réussite éducative. (Potvin, 2000).

La réussite est fonction d'un niveau d'excellence, estimé à travers des pratiques d'évaluation (formelle et informelle), en référence à des formes et à des normes d'excellence définies par le système éducatif pour chaque niveau d'études. Ces formes et ces normes d'excellence sont censées traduire les finalités de l'enseignement et du curriculum.

Une définition scientifique de la réussite scolaire serait l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, obtention d'un diplôme ou intégration du marché du travail (Deniger, 2004).

De son côté, Perrenoud (2002) précise que la réussite scolaire est associée à la performance scolaire. Réussissent ceux qui satisfont aux normes d'excellence

scolaire et progressent dans le cursus. La réussite ou l'échec scolaire sont dûment établis et proclamés par le système éducatif. L'on peut considérer que la réussite et l'échec ne sont pas des caractéristiques intrinsèques des élèves, mais la résultante d'un jugement porté par les agents du système éducatif sur sa distance aux normes d'excellence scolaire en vigueur.

La réussite scolaire peut également signifier la réussite d'un établissement ou d'un système scolaire dans son ensemble. Ainsi réussiraient les établissements ou les systèmes qui atteignent leurs objectifs ou les atteignent mieux que les autres. (Perrenoud, 2002).

La réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire. Le parcours ici est le second cycle de l'enseignement secondaire. Donc, la notion de réussite scolaire dans le cadre de cette recherche est liée à la réussite au baccalauréat.

### ➤ **Baccalauréat**

Le baccalauréat (altération du bas-latin *bachalariatus*, désignant un rang de débutant d'abord dans la chevalerie, et puis dans la hiérarchie religieuse et universitaire ou de *bacca laurea*, baie de lauriers) est un grade de l'enseignement supérieur correspondant à différents niveaux suivant les pays et selon le système d'enseignement : système français, anglo-saxon ou international. Il est souvent abrégé en « bac ». Il est le premier grade universitaire conféré à la suite d'un examen (en une ou plusieurs parties) qui termine les études du second degré, et qui donne le titre de bachelier.

### ➤ **Etablissement scolaire**

Généralement, un établissement est un ensemble de locaux accueillant certains types d'activités. Le mot désigne aussi, une entité structurelle que son ou ses fondateurs ont décidé de vouer à un type d'activité, notamment dans l'ordre économique ou artistique, culturel, professionnel voire pédagogique

(Etablissement de soins, établissement scolaire ou universitaire, établissement industriel ou commerciaux).

Quand on aborde la question d'établissement scolaire, l'idée dominante est l'acquisition d'un savoir. Il apparaît aussi comme l'avenir de la société, c'est le lieu principal où les différentes générations se transmettent la culture et les connaissances qui fondent la mémoire et l'essor de leur société.

L'établissement scolaire désigne alors un lieu où l'on dispense un enseignement collectif, de connaissances générales ou de connaissances particulières nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession ou de la pratique d'un art».

L'établissement scolaire est donc une institution qui reçoit des apprenants souvent installés en sous-groupes selon des critères d'âge, de niveau ou de spécialité et recevant un enseignement donné par un ou plusieurs enseignants. C'est un second milieu familial mais qui ici, est régie par des prescriptions (programmes, emploi du temps, exactitude, assiduité, etc.). Cela suppose que l'apprenant est généralement face à certaines contraintes qui contrastent quelques fois avec l'indulgence, la surprotection, la complaisance familiale.

L'établissement scolaire dont il s'agit ici est l'établissement d'enseignement du second degré dont la mission première est d'offrir à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation et de s'adapter à un monde en profonde mutation. La sortie de l'établissement d'enseignement du second degré est sanctionnée par le baccalauréat et donne accès aux études universitaires.

## **6- Revue de la littérature**

On ne saurait parler des facteurs de réussite ou d'échec aux examens en les dissociant de la réussite scolaire. Puisque, la réussite aux examens académiques font partie intégrante de la réussite scolaire. Ainsi, au vu de la littérature

existante, cette revue aborde en large partie les facteurs de réussite scolaire et de façon succincte les facteurs liés à la réussite aux examens. Ces facteurs sont liés aux élèves eux-mêmes, à leur personnalité, aux familles des apprenants, à la société, à l'établissement, à la classe et à l'enseignant.

### ➤ **Facteurs liés à l'élève**

La réussite à l'examen du baccalauréat passe par la réussite dans les matières qui le constituent. A ce propos, la variable sexe est parfois traité comme un déterminant de la réussite dans les matières scolaires (El Hassan, 2001; Davies, 1999). En fait, le sexe se dispute le premier rang comme facteur lié à l'enfant pour expliquer la réussite scolaire avec une autre variable qui pourrait différer selon le sexe (Salomon, 1998) : les relations sociales (Kuitenbrouwer, 2002), les liens avec les pairs (Reynold et McCoy, 1998). L'âge est également mentionné comme facteur de réussite, mais pour des raisons opposées. Pour Krueger (1998), être plus jeune améliore la persistance scolaire : plus on commence en avance sur l'âge requis, plus on sera scolarisé (parce que, lorsqu'on atteindra l'âge minimal pour décrocher, on aura terminé une année scolaire de plus que les autres) alors que, pour Thompson (2001), être plus âgé que les autres dans un groupe-classe permet une plus grande réussite parce que les apprentissages sont facilités.

Les facteurs psychologiques traditionnellement attribués à l'élève qui réussit : la motivation, l'estime de soi, les attentes, sont présents, dans les écrits (Viau, 2000 ; Connolly, 1999). Cependant, chez les auteurs cités et leurs semblables, ces variables psychologiques ne sont pas présentées comme innées, mais plutôt comme liées au vécu de l'enfant et, plus précisément, à sa capacité d'adaptation (coping). Les stratégies d'adaptation elles-mêmes font partie d'un facteur qui est en plein développement dans la recherche, celui de la compétence, que ce soit celle des connaissances, des manières d'étudier, de la confiance en soi, etc. Il se dégage l'image d'un enfant actif dans son parcours scolaire et au centre de son

propre développement, non seulement comme bénéficiaire, mais aussi comme acteur créant des réseaux avec les autres et se créant à travers eux. Il s'agit ici cependant que des pairs ou des amis, puisque nous n'avons trouvé aucune recherche considérant comme facteur de réussite la perception de l'enfant de ses parents ou d'autres adultes alors qu'on trouve un bon nombre de travaux sur la perception des parents de leurs enfants ou sur celle des enseignants et enseignantes de leurs élèves.

### ➤ **Facteurs liés à la personnalité de l'apprenant**

Depuis les travaux de Binet (1903), on s'intéresse à la description et à la prédiction des différences en matière de réussite scolaire. Cette question a stimulé le développement des tests d'intelligence, et, plus spécifiquement, des tests d'aptitudes cognitives. L'intelligence et les aptitudes cognitives sont les prédicteurs de la réussite scolaire les plus étudiés (Elshout & Veenman, 1992). Des corrélations positives et significatives ont été observées entre les aptitudes cognitives et les performances académiques (Mathiasen, 1984). Outre les aptitudes cognitives des élèves ou des étudiants, c'est leur motivation qui explique leur réussite (De Raad & Schouwenburg, 1996).

On s'intéresse moins aujourd'hui au pouvoir prédictif des variables cognitives sur les performances académiques et davantage à celui de la personnalité (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Parce que la personnalité est l'ensemble des dimensions stables des conduites d'un individu, on s'attend à ce qu'elle affecte ses performances. Il semble bien que la personnalité prédise significativement les résultats académiques (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

En dehors des dimensions très diverses de la personnalité qui sont mises en relation avec la réussite académique, certains auteurs ont montré l'influence favorable de l'estime de soi (Lane, Lane & Kyprianou, 2004), du sentiment

d'auto-efficacité (Hampton & Mason, 2003) et de l'optimisme (Robbins, Spence & Clark, 1991) sur les performances académiques.

Par ailleurs, quelques auteurs ont mis à l'épreuve le rôle de l'anxiété dans la réussite académique (Eysenck, 1997 ; Matthews, Davies, Westerman & Stammers, 2000). De leur recherche, il ressort que les sujets anxieux réussissent généralement moins bien que les non-anxieux. Les individus anxieux auraient tendance en effet à douter de leurs capacités et à élaborer des stratégies émotionnelles face à l'adversité telles que l'évitement de la situation stressante, ce qui entraverait leur réussite aux examens (Wells & Matthews, 1994).

Depuis les années quatre-vingt-dix, on s'intéresse à l'impact éventuel des cinq grands facteurs de personnalité sur la réussite académique. La conscience (sens du devoir, recherche de la réussite, etc.) et l'ouverture (curiosité intellectuelle, etc.) ont des effets positifs sur la réussite, alors que l'extraversion (chaleur, recherche de sensations, etc.) a des effets négatifs même si ces effets sont généralement modérés (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000).

D'un autre côté, le névrosisme est aussi considéré comme l'un des grands facteurs qui expliquent les performances scolaires. C'est la tendance générale à ressentir des émotions négatives, comme des affects anxio-dépressifs ou hostiles (Adler & Matthews, 1994). Un sujet ayant un score N élevé (« névrotique ») est plus vulnérable au stress que les autres (Bruchon-Schweitzer, 2002). Ainsi, pour plusieurs auteurs : le névrosisme a un effet négatif très significatif sur les performances académiques (Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003).

Il semble que ce soit surtout l'impulsivité et l'anxiété qui ont un effet négatif sur la réussite aux examens (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b).

L'impulsivité est une autre facette du névrosisme qui se définit, selon Buss et Plomin (1975), par le fait de ne pas résister à ses envies (répondre immédiatement et impétueusement à une incitation au lieu de réfléchir et de planifier ses réponses). La relation entre impulsivité et réussite scolaire a fait l'objet de plusieurs recherches. Cet effet s'explique sans doute par le fait que l'impulsivité s'accompagne d'un déficit des capacités attentionnelles et d'une importante distractibilité (Don Francesco, Mugnaini & Dell'Uomo, 2005).

Par ailleurs, certains auteurs ont mesuré les stratégies de coping « habituelles » des apprenants (style de coping). Mais, aucune relation significative n'est observée entre cette mesure du coping et la réussite aux examens (Edwards & Trimble, 1992). Lorsque l'on considère le coping comme un processus transactionnel spécifique (stratégies de coping élaborées par les apprenants en période d'examen), des relations significatives sont alors observées entre coping et réussite (Endler & Parker, 1994). Quant au coping centré sur l'émotion, il affecte négativement les résultats des apprenants (De Berard, Spielmans & Julka, 2004).

### ➤ **Facteurs liés à la famille des apprenants**

Le traitement du facteur familial est excessivement varié, avec des données souvent originales. À titre d'exemple, quand des auteurs canadiens comme Adams et Ryan (1999) et bien d'autres (Pagani et coll.,1999; Willie, 2001) analysent l'impact du revenu de la famille sur les devoirs ou sur la relation parent-enfant, ils raffinent la définition de ce facteur en tenant compte, par exemple, de la durée de la pauvreté, du moment où elle s'est produite, de son impact sur la structure familiale, sur le temps consacré aux enfants, etc. D'autres, toujours en privilégiant le statut socioéconomique de la famille comme explication de la réussite, analysent la question de la scolarisation des parents (Lauzon, 2001), les conditions de travail des parents (Heymann et Earle, 2000)

ou le problème des déménagements (Whright, 1999), etc., et surtout, le lien du statut socioéconomique de la famille avec une autre variable majeure, soit le rapport des parents au savoir scolaire et à l'école.

Ce rapport ne se manifeste nulle part aussi bien que dans le facteur de l'aide aux devoirs.

L'implication des parents dans le travail scolaire devient l'enjeu de la réussite des enfants et même de l'harmonie familiale à travers les interactions et la communication suscitées entre parent et enfant, autre facteur de réussite scolaire (Adams, 1998). Le thème est chaudement discuté puisque certains auteurs très sérieux vont jusqu'à critiquer les devoirs comme facteur trop important de la réussite et décrètent que les devoirs n'aident en rien (Begley, 1996). Perkins avance même, en 2000, que le facteur de l'aide aux devoirs pourrait être une épée à double tranchant.

Des développements intéressants existent aussi dans le traitement d'un autre facteur : le statut civil des adultes de la famille. Jusqu'à maintenant, il semblait y avoir un consensus favorisant la bi parentalité comme plus propice à la réussite que la monoparentalité.

Cette implication se manifesterait, évidemment, en tout premier lieu, dans l'aide aux devoirs et le soutien au travail scolaire, mais aussi dans les interactions et relations interpersonnelles en parlant, à la maison, de la vie scolaire de l'enfant (Adams, 2000).

Très peu d'études sont consacrées à la défense d'un partenariat réel plutôt qu'à cette implication qui ressemble à un soutien parallèle de l'école à la maison, à une séparation et à une définition des rôles spécifiques de chacun dans la réussite scolaire. Le travail de Potvin, Deslandes et Leclerc (1999) sur la manière d'amener des parents à agir comme médiateurs entre la famille et l'école semble assez unique en ce qui a trait à cette vision de la communication famille-école.

Le facteur de l'état mental du parent a été abordé par Wright (2000) alors que, même si nous ne l'avons pas mentionné ci-dessus parce qu'il s'agissait d'un facteur minoritaire, l'anxiété, envers du sentiment de confiance, est mentionnée comme facteur influant sur la réussite des élèves (Bossy, 2000).

Quant à la question des directions d'école et de leur leadership pédagogique, c'est un facteur majeur dans les travaux américains (Johnson, 2000; Mullen, 2000; Riester, 2002; etc.) qui, évidemment, comme pour le facteur de la qualité et de la compétence des enseignants, discutent sur l'efficacité tant administrative que pédagogique des directions.

L'appartenance sociale des élèves est une des causes les plus souvent évoquées. Dès 1966, Bourdieu montre une forte corrélation entre l'origine sociale d'un élève et ses chances de réussite à l'école. Cette corrélation a ensuite été régulièrement vérifiée et elle reste toujours importante aujourd'hui.

On peut interpréter ce phénomène selon plusieurs éclairages :

En invoquant les déficiences du milieu familial (handicap socio-culturel) :

- l'héritage culturel (intérêt pour la lecture et les activités intellectuelles, etc.) est parfois fort éloigné des normes scolaires.

- L'écart entre le langage à l'école et le langage à la maison est parfois important, en particulier lorsque la langue maternelle est différente, mais aussi lorsque le vocabulaire familial est restreint.

- Le système des valeurs de la famille détermine l'attitude de l'élève vis à vis de l'école. Certains parents accompagnent la scolarité de leurs enfants. D'autres l'ignorent, ou sont bloqués par des obstacles matériels (activité professionnelle, tâches domestiques) ou symbolique (passé scolaire difficile). A l'inverse, d'autres parents, du fait de leurs exigences « entravent la volonté propre de leurs enfants ». (Chabert-Menager, 1996).

Il apparaît donc que du fait de leur origine familiale, certains enfants doivent faire un travail d'adaptation et d'apprentissage beaucoup plus important que d'autres à ce qu'est l'école, son langage, ses codes, ses valeurs.

Jacques (2004) fait état du poids grandissant des difficultés familiales (chômage, précarité, mésentente). « Il devient de plus en plus fréquent de voir des enfants envahis par les problèmes familiaux qui arrivent donc en classe en étant ailleurs, qui ne sont pas disponibles pour les apprentissages. »

### ➤ **Facteurs liés à la société**

Si les effets du soutien social perçu sur le bien-être et la santé sont largement établis, ses effets sur la réussite ont été assez peu étudiés. La disponibilité perçue du soutien procuré par les parents rendrait plus aisé le passage du lycée à l'université (Hays & Oxley, 1986). Un soutien familial perçu comme satisfaisant aurait un effet positif sur les résultats des apprenants (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline & Russell, 1994).

Plusieurs études indiquent que les élèves et étudiants bénéficiant d'un important soutien social amical ont de meilleurs résultats que les autres (Demetriou, Goalen & Rudduck, 2000). Le soutien social procuré par les pairs permettrait aux élèves et aux étudiants de faire face plus efficacement à certaines difficultés, comme, par exemple, l'arrivée dans un nouvel établissement (Wentzel & Caldwell, 1997). D'après l'étude de Demetriou *et al.* (2000), le soutien social amical (de la part des pairs) serait dommageable aux performances des apprenants les plus studieux. Ces travaux montrent que, globalement, le soutien social favorise la réussite académique ; on peut regretter que les mesures du soutien social ne soient pas suffisamment précises (elles ne permettent pas toujours de distinguer réseau social, disponibilité et satisfaction).

### ➤ Facteurs liés à l'établissement

L'école, est facile à circonscrire. Concrètement, elle comprend deux facteurs : la gestion d'un établissement scolaire sur le plan matériel et organisationnel (ressources, services, horaires), d'une part, et le rôle pédagogique de la direction d'école (leadership) d'autre part.

Un facteur fort intéressant est discuté dans les textes américains seulement : la question des bons d'éducation comme facteur augmentant ou non la réussite scolaire (Boone, 2001; Mayer, 2002 ; cités par Fuxet). Ce facteur est le même que celui que l'on trouve dans les comparaisons école privée et école publique (Say, 2002; Cross, 2002; cités par Fuxet). On parle de choix de l'institution d'enseignement. Accessoirement aussi, puisqu'il s'agit d'une ou deux recherches, la question de la distance culturelle entre l'école et ses commettants est enregistrée comme facteur.

Un autre éclairage donné par Bourdieu et Passeron (cités par Fuxet) dès 1970 mettait en cause la responsabilité de l'institution scolaire. Perrenoud accuse l'école de reproduire, si ce n'est d'aggraver les inégalités. Il dénombre trois mécanismes de fabrication de cet échec :

- le contenu des programmes, lorsqu'il est inutilement élitiste,
- l'indifférence aux différences,
- le moment et la forme de l'évaluation, qui peut créer des inégalités de son cru ou " fabriquer des inégalités en donnant à voir les écarts ".

Pour lui l'école agit surtout comme un révélateur des écarts, les maintient, et parfois les creuse.

A un niveau plus fin, des sociologues (Derouet, Duru-Bellat, Mingat in F.Best ; cités par Fuxet), travaillant sur les collèges, ont mis en évidence des inégalités entre établissements à composante sociale similaire.

L'établissement et ses acteurs produisent un effet sur l'éventualité d'une réussite ou d'un échec. Il semble que l'établissement dont les membres ont un projet

commun, travaillent en concertation, qui a une exigence de réussite forte de tous les élèves, et dans lequel la discipline est clairement définie et appliquée obtient de meilleurs résultats (Best, 1997).

### ➤ **Facteurs liés à la classe et à l'enseignant**

L'attitude de l'enseignant, ses valeurs éthiques et ses choix pédagogiques influencent la réussite des élèves qui lui sont confiés. La première condition est que l'on ne soit pas indifférent aux différences.

On trouve, dans l'ordre et à égalité, au premier rang, deux facteurs : la qualité et la compétence du personnel enseignant (Lorence, 1999), dont on pourrait compléter la pertinence en lui adjoignant les quelques études qui portent sur une variable complémentaire à cette question de la qualité et de la compétence, soit celle touchant la formation des maîtres et le perfectionnement (Auduc, 1998) d'une part; le facteur des perceptions, des attentes et des attributions de l'enseignant envers l'élève, l'analyse de ce facteur de réussite se situant dans le courant de toutes les études classiques sur l'étiquetage, l'effet Pygmalion, etc. (Maas, 2000) d'autre part. Le facteur des perceptions, des attentes et des attributions de l'enseignant s'applique aussi à la perception des enseignants sur les familles des élèves, les pauvres et la pauvreté (Pair, 1998). Ce qui compte pour la réussite, ce n'est pas « qui » est l'enseignant ou l'enseignante, mais « ce qu'il ou elle fait » professionnellement (modèle de la performance).

## CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Dans une recherche en sciences humaines ou sociales, la méthodologie est un élément capital permettant de légitimer la recherche et de lui donner un caractère scientifique. C'est pourquoi, nous avons mis l'accent sur les méthodes, les techniques et les outils qui ont servi à la réalisation de la présente recherche.

Il est incontestable que toute recherche scientifique s'appuie sur des connaissances antérieures. Ceci permet de l'orienter vers la découverte de nouvelles connaissances ou vers la vérification d'une théorie existante. C'est dans cette logique qu'une revue documentaire a été effectuée au début de cette recherche.

En effet, celle-ci est une étape du travail de recherche qui consiste à trouver des sources afin de s'informer sur un sujet, répondre à une question ou réaliser un travail. Conscient que la qualité du travail final est directement liée à celle des informations utilisées pour le réaliser ; la revue documentaire a constitué une étape cruciale dans la réalisation de cette étude. De façon précise, elle nous a permis de prendre connaissance de l'état de la question tant au plan national qu'international. Ceci a permis de repreciser la problématique et les hypothèses de la recherche.

Pour réaliser cette étape de la recherche, il a fallu parcourir un certain nombre de bibliothèques et de centres de documentation. Au nombre de ceux-ci, on peut citer la bibliothèque de la Circonscription Scolaire de Dassa-Zoumè, Bibliothèque du Village d'Enfants SOS de Dassa-Zoumè, l'Institut Français, la bibliothèque de l'UAC, le centre de documentation de la FLASH, etc. Signalons que pour cette étape de notre recherche, la documentation virtuelle a été également exploitée à travers l'internet. A cet effet, le moteur de recherche "Google" a permis d'accéder à plusieurs ouvrages, articles, rapports, etc. C'est

ainsi que certaines informations complémentaires ont également pu être collectées par rapport à la population cible.

## **1- Population cible**

La population désigne un ensemble d'éléments partageant une ou plusieurs caractéristiques qui servent à les regrouper. En statistique descriptive, une population est un ensemble fini d'objets (les individus ou unités statistiques) sur lesquels une étude se porte et dont les éléments répondent à une ou plusieurs caractéristiques communes.

Bref, la population est le groupe que l'on étudie. En effet, cette recherche vise principalement à identifier les causes liées aux échecs au baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè. La population cible est donc constituée principalement des candidats aux examens de baccalauréat session 2013, qui reprennent la classe de terminale au moins une fois dans la Commune de Dassa-Zoumè. A ceux-ci, s'ajoute une cible secondaire qui comprend les enseignants des classes de terminale et certains responsables administratifs (directeurs, censeurs).

## **2- Echantillonnage**

L'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. C'est une partie de la population-mère ou population cible. Une étude de recherche, n'existerait pas sans un échantillonnage. Chaque type de recherche requiert la sélection d'un certain type d'échantillon. L'avantage principal d'un échantillonnage est qu'il peut rassembler beaucoup de données au sujet d'un répondant individuel en même temps. Elle nous permet de comprendre ce qui se passe dans une population sans avoir à interroger chacun des individus.

Deux types d'échantillonnage ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. Il s'agit dans un premier temps de l'échantillonnage en grappes et dans un second temps de l'échantillonnage à choix raisonné.

S'agissant de la technique de l'échantillonnage en grappes, il entraîne la division de la population en groupes ou grappes. On sélectionne au hasard un certain nombre de grappes (unités primaires) pour représenter la population. Dans le cas d'espèce, les grappes ne sont rien d'autre que l'ensemble des collèges d'enseignement secondaire, publiques comme privés existants dans la Commune de Dassa-Zoumè. Au total, trois (03) Collèges d'Enseignement Général publiques et un établissement privé ont été recensés dans ladite Commune. Après un tirage aléatoire, le Collège d'Enseignement Général (CEG) II a été celui choisi pour la réalisation des enquêtes.

Une fois l'unité primaire(CEG II) est connue, nous avons procédé à un choix raisonné avec des critères bien définis. Ces critères sont :

➤ **Critères d'inclusion**

- Etre en classe de terminale au CEG II de Dassa-Zoumè ;
- Etre un redoublant, c'est-à-dire avoir connu un ou plusieurs échecs au baccalauréat.

➤ **Critères d'exclusion**

- Etre dans sa première année d'inscription scolaire dans la Commune de Dassa-Zoumè.
- Etre absents ou exclus de la salle par un enseignant pour quelques raisons que ce soit pendant notre passage dans l'établissement.

En ce qui concerne l'échantillonnage au sein de la population cible secondaire que constituent les enseignants des classes de terminale et les responsables administratifs (directeurs, censeurs), tous les concernés du CEG II sont choisis

systématiquement pour participer à l'enquête. Toutefois, seuls les enseignants présents dans le collège lors de nos passages pour l'enquête sont pris en compte.

L'échantillon obtenu est présenté dans le tableau suivant :

**Tableau I** : Présentation de l'échantillon

**Source** : Enquête de terrain, 2013.

Echantillon	Elèves		Responsables d'établissement		Enseignants		
	Garçon	Fille	Directeur	Censeur	APE	ACE	Vacataires
<b>Effectif</b>	90	28	01	01	02	14	18
<b>Total</b>	<b>118</b>		<b>02</b>		<b>34</b>		

Au total, 118 apprenants ont été enquêtés à raison de 90 garçons et 28 filles. En plus de ceux-ci, deux (02) responsables d'établissement et 34 enseignants des classes de terminale ont été enquêtés. Des 34 enseignants, 14 sont Agents Contractuels de l'Etat, deux (02) sont Agents Permanents de l'Etat et 18 interviennent en qualité d'enseignants vacataires. Mais parmi ces vacataires, il faut souligner qu'il y en a quatre (04) qui sont des Agents Permanents de l'Etat en service dans d'autres CEG et six (06) qui sont Agents Contractuels de l'Etat également en service dans d'autres CEG.

### 3- Dispositions éthiques

Pour le bon déroulement de cette étude, certaines dispositions ont été prises. Il était question de :

- Solliciter une autorisation auprès des responsables de l'établissement en occurrence le Directeur et le Censeur.
- Se faire accompagner dans les classes par une autorité de l'établissement (surveillant).

- Garantir aux participants, le respect de la confidentialité à toutes les étapes de l'étude.
- Obtenir le consentement éclairé des participants avant de les inclure dans l'étude.
- Informer les participants et les objectifs de la recherche et de la gratuité de l'étude.

#### **4- Type ou approche d'étude**

Sous la base des objectifs et hypothèses formulés, nous nous sommes inscrits dans une approche quantitative.

En effet, l'enquête quantitative permet de mesurer des opinions ou des comportements. Elle permet également de décrire les caractéristiques d'une population ayant une opinion ou un comportement particulier. Au-delà du simple décompte d'individus émettant une opinion ou faisant état d'un comportement, elle vise à tester des hypothèses et à illustrer des théories par la mise en évidence de corrélations entre des variables. Elle se rattache ainsi à une vision strictement positive et empiriste.

Le but de cette approche est de trouver des relations spécifiques entre nos variables afin de les décrire en un modèle qui soit généralisable en ce qui concerne les échecs au baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè. En d'autres termes, cette approche nous a permis de décrire, en les quantifiant, les facteurs d'échec des candidats au baccalauréat dans la zone de l'étude.

#### **5- Techniques et outils d'enquête**

La technique est l'ensemble de règles précises et transmissible qui définit les détails des opérations destinées à produire un résultat déterminé. Elle se fonde sur des procédés méthodiques reposant sur des connaissances scientifiques et

permettant des réalisations concrètes. En sociologie, c'est un moyen qui permet de recueillir des informations au cours d'une enquête (Cham, 1969).

L'enquête par questionnaire est la technique utilisée pour cette recherche conformément à l'approche méthodologique retenue.

### **a- Enquête par questionnaire**

L'enquête est une méthode d'investigation. Elle représente une démarche scientifique visant à collecter des informations de manière systématique à l'intérieur d'une population donnée pour décrire, comparer ou expliquer les objets ou phénomènes individuels ou sociaux étudiés. C'est une collecte sur le terrain des informations précises et chiffrées.

Elle a permis de collecter des réponses à une série de questions standardisées auprès de notre échantillon. L'enquête par questionnaires a été pour nous, un moyen pratique pour collecter rapidement les informations que nous recherchions auprès de nos enquêtés.

#### **➤ Questionnaire**

Un questionnaire est un ensemble de questions construit dans le but d'obtenir des informations correspondant aux questions de l'évaluation. Dans le cadre de cette recherche, il a été réalisé en fonction des objectifs de l'étude dans le but de vérifier nos hypothèses afin de comprendre le phénomène d'échec scolaire et de l'expliquer. Nous avons utilisé dans ce sens plusieurs types de questions. Il s'agit de questions fermées, ouvertes, à choix multiples.

### **b- Pré-test**

Il a été sujet de vérifier la clarté des questions, la facilité à répondre, la durée et la fluidité du questionnaire. De façon pratique, nous avons administré le questionnaire à Cinq (05) volontaires. Ces derniers ont fait part des difficultés

rencontrées principalement quant à la compréhension des questions. Cet exercice nous a permis d'affiner les questions avec plus de clarté.

## **6- Mode d'administration du questionnaire**

L'administration du questionnaire, comme l'affirment Ghiglione et Matalon (2004), peut se dérouler, soit au domicile du participant, soit dans les lieux publics. Dans cette recherche, nous nous sommes penchés pour la seconde option. L'étude s'intéressait aux élèves des classes de terminales de la Commune de Dassa-Zoumè. Ce choix ne s'est donc pas fait au hasard. En les rencontrant dans les salles de classe, la probabilité de les avoir après pour le retrait des fiches d'enquête est très élevée. C'est pourquoi, nous avons opté rencontrer nos participants dans leurs établissements, et précisément, dans leurs salles de classe en plein cours. Cette option garantissait également l'objectivité de l'identification de nos participants.

L'échantillon est composé essentiellement de personnes instruites. Ceci a facilité l'administration du questionnaire. En effet, après s'être entretenu avec les enquêtés en vue de leur expliquer le but de l'enquête et de recevoir leur consentement, il a fallu distribuer à chaque apprenant une fiche d'enquête (questionnaire). Chacun d'entre eux l'a remplie et rendue dans un délai de 24 heures. Ce délai étant donné pour ne pas interrompre les activités académiques et aussi pour leur permettre de répondre aux questions de façon objective sans être sous la pression du temps. Rappelons que pour cette cible primaire (élèves), c'est le mode d'administrations directe qui a été utilisé.

En effet, selon Nworgu (1991), il y a deux modes d'administration du questionnaire : l'administration directe et l'administration indirecte. Pour Quivy et Van Campenhoudt (1995), le questionnaire est dit d'«administration indirecte» lorsqu'un enquêteur le complète lui-même à partir des réponses qui lui sont fournies par le répondant. Il est dit d'«administration directe» lorsque le répondant le remplit lui-même. Le questionnaire lui est alors remis en main propre par un

enquêteur chargé de fournir toutes les explications nécessaires. Ce deuxième mode d'administration a retenu notre attention scientifique. Cette manière de procéder offre l'avantage tant elle permet d'éliminer l'écueil de la transcription (qui n'est pas toujours fidèle) par l'enquêteur des réponses de l'enquêté.

Par contre, concernant la cible secondaire constituée par les enseignants et les responsables, les deux modes d'administration ont été utilisés en fonction de la convenance de chacun d'entre eux.

### **7- Traitement des données**

Une fois l'enquête achevée sur le terrain, les questions ont fait l'objet de codage et données collectées d'une saisie informatique. Des traitements statistiques ont été alors faits et ont permis la réalisation des tableaux et des graphiques.

En effet, la statistique permet d'établir, avec méthode et de façon rigoureuse, l'importance réelle des phénomènes sociaux ; de saisir des évolutions grâce à des séries temporelles donnant une vision dynamique et évolutive des phénomènes sociaux. Elle permet aussi de préciser les catégories de personnes ayant plutôt tel ou tel type d'opinion ou de comportement. Les traitements statistiques constituent un instrument explicatif essentiel puisqu'ils permettent de croiser des variables et de rechercher d'éventuelles corrélations entre elles. L'analyse des données offre même la possibilité d'évaluer les liaisons entre les variables et de les hiérarchiser. C'est donc au vu de tout ce qui précède que nous avons fait le choix de cette option.

### **8- Période d'enquête, difficultés rencontrées et limites de la recherche**

Démarrée en début du mois de février 2013 par la prise de contact avec les autorités administratives, l'enquête de terrain s'est achevée avec la collecte des fiches d'enquêtes auprès des enquêtés. Elle a couvert pratiquement le mois.

A l'instar de toutes entreprises humaines, la réalisation de nos enquêtes s'est heurtée à quelques difficultés dont la plus importante est relative au retrait des fiches d'enquête auprès des enquêtés. En effet, certaines fiches n'ont pas été restituées dans le délai convenu. Ce qui a nécessité plusieurs passages dans l'établissement.

Par rapport aux limites de cette recherche, il est impérieux de souligner ici, la difficulté pratique de faire participer à l'enquête les élèves ayant réussi à la session de baccalauréat 2012 afin de faire une étude comparative. En effet, ces derniers sont supposés quitter Dassa-Zoumè pour des localités où ils pourraient commencer les études universitaires.

**DEUXIEME PARTIE :**

**CADRE PRATIQUE DE L'ETUDE,  
PRESENTATION, INTERPRETATION ET  
ANALYSE DES RESULTATS**

## **CHAPITRE III : CADRE PRATIQUE DE L'ETUDE : COMMUNE DE**

### **DASSA-ZOUME, CEG II DE DASSA-ZOUME**

#### **1- Situation géographique**

La Commune de Dassa-Zoumè est une des six Communes du département des Collines avec une superficie de 1711 km<sup>2</sup> et représente 1,52% de la superficie totale du territoire national. Elle est limitée au Nord par la Commune de Glazoué, au Sud par les Communes de Zagnanado et Djidja, à l'Est par les Communes de Savè et Kétou, à l'Ouest par la Commune de Savalou. La ville de Dassa-Zoumè chef-lieu de la Commune, est distante de 203 Km de Cotonou, capitale économique du Bénin et de 210 km de Parakou, la métropole du Nord Bénin.

#### **2- Cadre Administratif**

La Commune de Dassa-Zoumè est subdivisée en dix (10) arrondissements et soixante-huit (68) villages et quartiers de ville (non compris une multitude de hameaux plus ou moins peuplés).

La commune est administrée par un conseil communal élu et installé pour un mandat de cinq (5) ans. Il compte dix-sept (17) conseillers. Le Maire de la commune est assisté de deux adjoints. Chaque arrondissement est administré par un Chef qui est obligatoirement un conseiller communal. Les villages et quartiers sont dirigés chacun par un chef de village ou de quartier.

L'organisation de l'administration communale n'a pas encore connu de modifications essentielles pour s'adapter à ses nouvelles missions qui découlent de la décentralisation. Il n'existe pour l'instant ni services techniques ni service en charge de la prospective et du développement.

### **3- Etat de la population**

Selon les résultats du RGPH3 réalisé en 2002, la population de la commune de Dassa-Zoumè est de 93.967 habitants soit 17,5% de la population du département des Collines. La population féminine est de 48.777 (51,91%) et la population masculine de 45.190 (48,09%).

La population de la commune est largement rurale avec un taux de 75,45%. Les ethnies majoritaires sont les Idaatcha et Mahi auxquelles il faut ajouter les Adja, les Fon, les Peuhl, les Yoruba, les Yom-Lokpa, etc. La densité est de 54,42 habitants/km<sup>2</sup>. Le taux annuel de croissance de la population est de 3,40%. Les religions pratiquées sont : le christianisme (65,2% de la population), les religions traditionnelles (20,5%) et l'islam (5,2%).

Les personnes de la tranche d'âge de 0 à 14 ans représentent 47,8% de la population et celles de la tranche d'âge de 15 à 59 ans, 45,4%. Les personnes du troisième âge (plus de 59 ans) représentent 6,6%. Les personnes à charge constituent donc 54,4% de la population. L'espérance de vie à la naissance est de 55 ans.

#### **a- Evolution de la population**

Selon le recensement de 1992 la population de Dassa-Zoumè était de 64.065 habitants.

Selon la projection effectuée avec un taux d'accroissement de 3.40%, cette population a évolué dans le temps pour atteindre un effectif de 80.959 en 1999.

Elle était à 93 987 habitants en 2002 et aurait atteint environ 125.017 habitants en 2010 et pourrait se retrouver autour de 213.448 en 2025. Il est aussi à noter que les parties densément peuplées se situent le long du chaînon granitique sur des terres correspondant à la zone où la mise en valeur des bas-fonds se développe.

## **b- Répartition de la population**

Dassa-Zoumè est caractérisé par deux modes d'organisation de l'espace à savoir : le milieu urbain qui compte 23068 habitants de la population totale de la Commune et le milieu rural où vivent 70.899 personnes de l'effectif total de la commune.

La population de Dassa-Zoumè est en majorité jeune. Les personnes de moins de 15 ans représentent 47,76% de l'ensemble de la population Communale. Le second groupe, celui des 15-24 constitue 17,28% et est inférieur à la frange des jeunes de 25-49 qui font 24,19% de la population.

### **4- Mouvement de la population**

Il est très difficile d'apprécier les mouvements migratoires dans l'ensemble de la Commune. Il convient de noter que pendant la saison sèche, des peulh fulbés descendent jusque dans la région de Dassa-Zoumè à la recherche de l'eau et du pâturage pour les bœufs.

Les migrations rurales sont les plus fréquentes et font déplacer les populations vers de nouvelles terres surtout vers l'Est de la Commune. Les migrations externes concernent l'exode des jeunes vers les centres urbains à la recherche d'un mieux-être et les déplacements saisonniers de ces jeunes le plus souvent vers le Nigeria où ils sont ouvriers agricoles ou manœuvres dans les villes.

### **5- Ménages**

D'après le 3ème recensement général de la population en 2002, la population de Dassa-Zoumè s'élevait à 93.987 habitants répartis en 17.375 ménages. La taille moyenne des ménages est 5,4 personnes. Dans ces ménages on retrouve le père, chef de ménage, la mère et les enfants. Parmi les enfants, on a des cousins, des neveux et autres. Il y a des ménages où la femme est chef de ménage en cas de décès de l'homme ou de divorce. Le revenu annuel des ménages ruraux est en moyenne de 66.280 F. celui des ménages dirigés par les femmes est encore beaucoup plus bas (moins de 40.000F en moyenne).

## **6- Mode d'éclairage**

Les populations de la ville de Dassa-Zoumè sont alimentées en énergie électrique par la SBEE. L'extension du réseau se fait déjà vers quelques villages du milieu rural où presque la totalité des populations s'éclairent avec des lampes à pétrole. L'énergie solaire est utilisée dans les villages de Soclogbo et Miniffi.

## **7- Mode d'approvisionnement en eau**

Les populations du centre urbain s'approvisionnent en eau potable à partir du réseau de la SONEB et de quelques forages équipés de pompes manuelles de même que des puits.

Quant aux populations rurales, elles s'alimentent en eau potable essentiellement à partir des forages équipés de pompes manuelles et des adductions d'eau villageoises obtenues grâce au programme d'hydraulique villageoise, des puits et des sources. Le nombre de points d'eau en milieu rural est de 5 adductions d'eau villageoise (Ouissi, Kèrè, Paouingnan, Lèma, Soclogbo) et 230 forages équipés de pompes manuelles.

## **8- Activités économiques**

L'économie de la commune est dominée par le secteur primaire notamment agricole. Les principales activités de la majeure partie de la population sont : l'agriculture, l'élevage, la transformation des produits agricoles, l'artisanat.

Le secondaire est très peu développé. Mais on dénombre environ une dizaine d'entreprises de construction, une usine d'égrenage de coton, des scieries, une imprimerie, une boulangerie, etc.

Le secteur tertiaire est alimenté par le commerce, les services (bureaux d'études, business center, transporteurs auto ou moto, etc.), quelques institutions financières, le tourisme, la restauration, etc.

## **9- Education**

En ce qui concerne l'éducation, au primaire, il y a 20.491 écoliers dont 9.125 filles (44,53%). Le personnel enseignant est composé de 449 instituteurs dont 162 agents permanents de l'Etat (seulement 36,08%), 71 contractuels (15,81%) et 180 enseignants communautaires (48,11%). Le ratio élèves/maître est de 46. Si on ne prend pas en compte les enseignants communautaires, ce ratio est de 88.

En outre, cette moyenne cache des disparités entre le milieu urbain et les villages d'une part et entre les cours d'autre part. En effet, l'effectif des élèves baisse de façon sensible au fur et à mesure qu'on évolue dans les classes (CI au CM2). Ce qui pose un problème de déperdition scolaire.

Les principales difficultés à résoudre dans le domaine de l'éducation sont :

- l'insuffisance des infrastructures ;
- l'insuffisance de personnel enseignant qualifié ;
- la précarité des conditions d'emploi des enseignants communautaires ;
- la baisse de niveau des élèves

## **10-Tableau synoptique du CEGII de Dassa-Zoumè**

Avec une superficie de 6 ha et 32 ca, le CEG II de Dassa-Zoumè fut créé en Octobre 1996 par arrêté SPD-ZN°...SG/SAD/SA du ..../..../1996.

Il est localisé à Kpékouté Bas lissalou /Dassa II sur la route nationale inter Etat Savalou - Djougou et se limite au Sud par Moumoudji, au Nord par le quartier plateau.

A la création le collège avait deux (02) classes ; aujourd'hui il compte 30 classes (de la sixième en terminale).

Les responsables du CEG à sa création sont :

1<sup>er</sup> directeur OTCHERE Mathieu

1<sup>er</sup> Président de l'APE Feu OLOKE Gabriel

Actuel président de l'APE TOSSOU Bruno

1<sup>er</sup> délégué du CEG est AFFEWE Armel

Actuellement, le CEG est dirigé par Monsieur AKPO Léon Codjo.

Le personnel enseignant disponible au CEG II est au nombre de 82 dont 56 Vacataires et 26 Titulaires (22hommes et 04 femmes)

Quant à l'effectif des élèves dans l'établissement, il s'élève à 1501 (958 garçons et 543 filles) dont 640 redoublants.

Les différents organes pédagogiques et de gestion sont :

CC/CI = Conseil Consultatif/ Conseil Intérieur

APE = Association des Parents d'Elèves

CEC= Conseil d'Enseignement et de Classe

CAP = Conseil d'Animation Pédagogique

AE= Animation d'Etablissement

PP= Professeur Principal

**Tableau II:** Personnel administratif, Bureau APE et autres organes de gestion

**Source :** Enquête de terrain, 2013.

Nom et Prénoms	Titre	Discipline	Organes	Eff
AKPO Léon Codjo	Directeur	Philosophie	CC/CI	
ASSOGBA K. Mathieu	Censeur	Français	syndicats	03
DOGNON G.Louis	Surveillant	Anglais	CA	
SANNI OrouKpéro	Comptable	Hist/Géo	AE	14
KOUCHORO Justine	Biblio/Secr	Allemand/Espagnol	PP	30
BODE Jeanne	Opératrice de saisie	SVT	APE	11
		SPCT	CEC	60
Azongnihin Barthélémy	Garde/jour	Math/EPS	CAP	09

Les trois premières colonnes indiquent les noms et prénoms des membres de l'administration du CEG II de Dassa-Zoumè, leur titre et les différentes matières qu'ils enseignent. Quant aux deux dernières colonnes, elles présentent les organes de gestions existantes dans le CEG et les effectifs des membres.

## **CHAPITRE IV : PRESENTATION, INTERPRETATION ET ANALYSE** **DES RESULTATS**

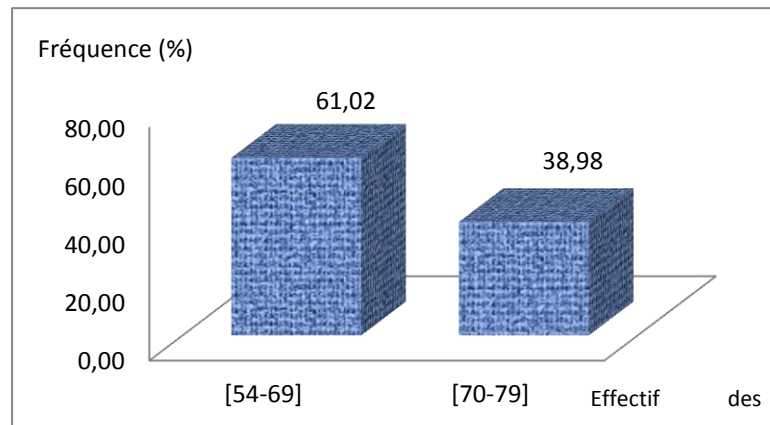
Les résultats présentés dans cette partie sont la synthèse des données collectées auprès d'un échantillon de 118 apprenants ayant échoué au moins une fois au baccalauréat. Ces résultats sont résumés sous forme de graphiques en mettant en exergue les pourcentages afin de faciliter les interprétations et les analyses qui en découlent. Il convient également de rappeler le caractère rétrospectif de ces résultats puisqu'ils se rapportent aux facteurs ayant conduit les apprenants à l'échec au baccalauréat session 2012.

### **1- Présentation, interprétation et analyse des résultats**

L'issue de la scolarisation d'un apprenant dépend en partie et surtout des conditions d'étude que lui offre tant sa famille que l'institution scolaire. Ainsi, les conditions d'apprentissage des élèves et la qualité des enseignements qu'ils reçoivent sont déterminants pour leur réussite scolaire.

#### **a- Conditions d'étude des apprenants et qualité des enseignements reçus.**

S'il est admis que le cadre d'étude pourrait influencer le rendement scolaire des apprenants, il convient de s'intéresser aux effectifs observés dans les différentes classes. C'est dans ce sens que le graphique suivant nous indique la proportion des apprenants enquêtés en fonction des effectifs de leur classe respective.



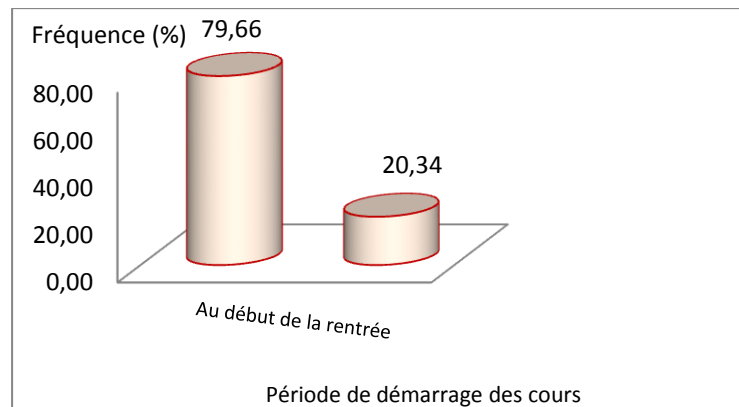
**Graphique i** : Répartition des enquêtés en fonction des effectifs de leurs classes respectives.

**Source** : Enquête de terrain, 2013.

A la lecture de ce premier graphique, il est à noter que les différentes classes, malgré qu'elles soient des classes d'examen, sont constituées d'effectifs pléthoriques. Ainsi, lesdits effectifs des élèves par classe vont de 54 à 79 et peuvent être regroupés comme suit : 61% des apprenants déclarent un effectif compris entre 54 et 69 ; 38% déclarent un effectif entre 70 et 79 élèves.

Cet état des choses suscite la question de suivi rigoureux par les enseignants des apprenants en l'occurrence ceux en difficulté. En effet, l'enseignant du secondaire a généralement plusieurs classes en charge. Ainsi, le trop grand nombre d'apprenants par classe ne permet pas à l'enseignant de prendre en compte toutes les préoccupations ou les difficultés particulières de chaque apprenant. Dans ces conditions, les apprenants en difficulté se "noient" dans la grande masse et accumulent ainsi des lacunes pouvant conduire à leur échec.

De toute évidence, les effectifs pléthoriques à eux seuls ne sauraient expliquer l'échec des apprenants aux examens scolaires. Plusieurs autres facteurs entrent en ligne de compte. C'est le cas des retards dans le démarrage des cours à chaque début d'année scolaire. Le graphique ci-après renseigne sur l'effectivité de ce dysfonctionnement observé dans la plupart des établissements scolaires.



**Graphique ii** : Proportion des apprenants selon la période de démarrage effectif des cours.

**Source** : Enquête de terrain, 2013.

Selon les résultats issus de nos enquêtes, la majorité des apprenants déclarent avoir commencé les cours dès le début de la rentrée. Ceux-ci représentent une proportion de 80% contre 20% des enquêtés qui ont déclaré n'avoir débuté les cours qu'un mois après la rentrée scolaire officielle.

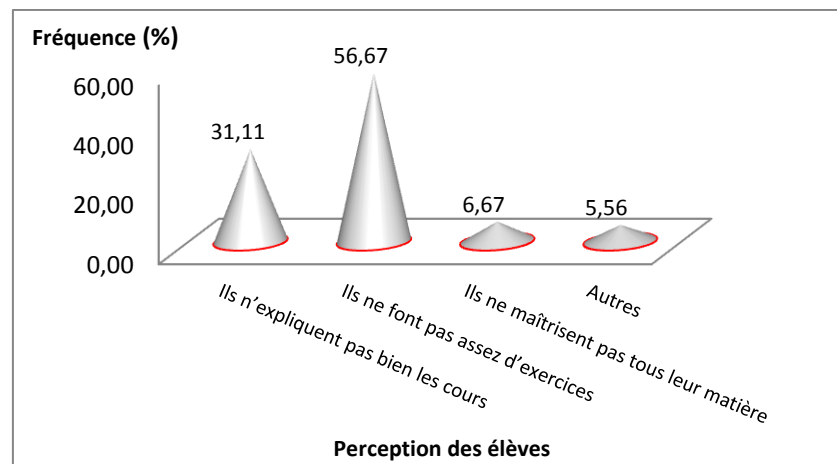
Ce retard dans le démarrage des cours est dû aux enseignants dont les emplois du temps coïncident parce qu'ils cherchent à intervenir dans plusieurs établissements à la fois. En effet, ceux-ci privilégient pour une raison ou une autre certains établissements au détriment d'autres, le temps de procéder aux négociations entre collègues en vue de réajuster les emplois du temps selon leur convenance. D'un autre côté, ce retard est parfois dû à l'administration qui ne met pas à temps les emplois du temps à la disposition des enseignants.

Il n'est pas à perdre de vue que le retard dans le démarrage des cours influence sans doute la progression normale des activités pédagogiques. Trois situations s'imposent dans le cas d'espèce à l'enseignant : soit il choisit de finir le programme en réduisant la durée prévue pour le déroulement des activités pédagogiques ; soit il programme des cours de rattrapage ou bien il respecte la durée de déroulement des activités pédagogiques et de ce fait ne parvient pas à

exécuter tout le programme. Dans l'un ou dans l'autre cas, c'est l'apprenant qui en sort perdant. En effet, il ne dispose plus d'assez de temps pour assimiler les notions à lui enseignées ou bien il se retrouve à l'examen face à une épreuve qui aborde un chapitre qu'on ne lui a jamais enseigné.

Bref, le retard dans le démarrage des cours influence en partie la qualité des enseignements lorsque ceux-ci sont dispensés sous la pression du temps.

Face à ce qui précède, la perception des apprenants par rapport à leurs enseignants et la façon dont ces derniers dispensent les cours ne peut qu'être mauvaise. C'est du moins ce que nous indique le graphique ci-après :



**Graphique iii** : Perceptions des apprenants par rapport aux enseignants et à leurs enseignements.

**Source** : Enquête de terrain, 2013.

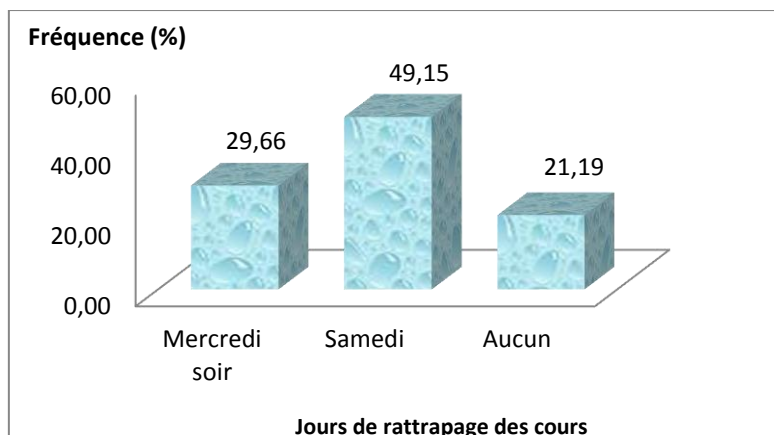
S'agissant de l'appréciation des apprenants en ce qui concerne leurs enseignants, 57% des apprenants estiment que la plupart des enseignants ne font pas assez d'exercices avec eux. Pour 31% des apprenants, d'autres enseignants n'expliquent pas correctement les notions enseignées. 7% par contre, estiment que certains de leurs enseignants ne maîtrisent pas leur matière.

Ces appréciations des apprenants soulèvent entre autres le problème de qualification des enseignants. En effet, certains enseignants ont en charge des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés. Les enquêtes ont permis de relever un certain nombre de cas. C'est ainsi qu'on retrouve par exemple dans le rang des enseignants des économistes de formation qui tiennent des classes de terminale en mathématique. C'est en ce sens que les enseignants, eux même, accusent le mode de recrutement que certains n'hésitent pas à qualifier de fantaisiste. Certains dénoncent sans hésitation le manque cruel d'enseignants qualifiés. Il convient ici de souligner que selon des sources administratives, sur les 34 enseignants intervenants dans les classes de terminale, seulement six (06) sont des agents permanents de l'Etat dont quatre (04) intervenants entant que vacataires. Des 28 restants, 18 sont des vacataires précédemment reversés comme Agents Contractuels de l'Etat dont six (06) intervenants entant que vacataires et 10 vacataires recrutés par la direction du collège. Ces 28 enseignants n'ont passé aucun test ou concours leur permettant d'exercer le métier d'enseignant. De même, ils n'ont pas été formés dans une Ecole Normale Supérieure (ENS) avant d'être recrutés par manque d'enseignants permanents. Quand on sait que le recrutement n'est pas fait à travers un test ou un concours, et que ces enseignants ne sont pas suffisamment formés, il ne serait pas abusif de déclarer que certains de ces enseignants ou même la plupart ne sont pas qualifiés.

Par ailleurs, il faut mettre en évidence la mauvaise gestion du temps par certains enseignants. Cette gestion non efficiente du temps ne permet pas d'une part de bien approfondir les notions d'enseignements et d'autre part de faire assez d'exercices de renforcement avec les apprenants comme le montre les résultats précédents.

La mauvaise gestion du temps scolaire conduit certains enseignants à imposer aux apprenants des séances de rattrapage des cours. Ces séances de rattrapage se

font à des jours ou heures non destinés aux activités pédagogiques. Le graphique suivant présente les jours pendant lesquels les apprenants sont souvent obligés de participer à des cours de rattrapage.



**Graphique iv** : Proportion des enquêtés faisant des cours de rattrapage.

**Source** : Enquête de terrain, 2013.

Sur la totalité des enquêtés, seuls 21 % déclarent ne pas avoir suivi des cours de rattrapage. Par contre, 49 % déclarent avoir souvent suivi des séances de rattrapage les samedis et 30 % en ce qui concerne les mercredis soirs.

L'institution scolaire prévoit un rythme scolaire conformément à chaque classe avec en regard les âges des apprenants et les curricula. Parmi les éléments essentiels qui interviennent dans l'organisation du rythme scolaire on trouve le calendrier scolaire et la situation dans ce calendrier des différentes périodes de vacances, les durées journalière, hebdomadaire, annuelle de l'enseignement. Ainsi, les mercredis soirs, les samedis et les dimanches sont laissés aux apprenants dans un objectif pluriel. Il s'agit en effet des périodes réservées aux apprenants pour leur organisation personnelle. Elles permettent à la fois à l'apprenant de réviser ses cours, de se reposer, de se distraire, etc. les cours de rattrapage viennent donc perturber le rythme de vie général de l'apprenant. Ils modifient et surchargent le calendrier scolaire officiel et privent parfois les

apprenants de repos. La fatigue qui résulterait de cette surcharge ne serait pas sans répercussion sur leur concentration aux cours d'après.

L'autre facteur qui perturbe significativement le calendrier scolaire est la grève des enseignants. A l'unanimité, les apprenants ont déclaré avoir été victime de ces grèves pour une période de trois (03) à cinq (05) mois. Ce fait a été également souligné par les enseignants eux-mêmes qui l'indiquent comme un facteur déterminant dans l'échec des apprenants. En effet, pratiquement à chaque année scolaire, notre système éducatif est confronté à des mouvements de grève qui s'étendent sur plusieurs mois. A la faveur des grèves perlées, les enseignants vont à l'école deux fois par semaine, les lundis et les vendredis (début et fin de semaine consacrés généralement aux assemblées générales durant les périodes de grève). Les journées de mardi, mercredi et jeudi sont considérées comme des journées où ils ne sont pas à l'école. Pour sauver l'année scolaire, le calendrier scolaire est généralement quelque peu prolongé. Mais, le temps perdu ne se rattrape pas ; les enseignants sont alors obligés de surcharger au dernier moment les apprenants par les cours. Ces derniers n'ont forcément pas le temps nécessaire qu'il faut pour s'approprier ces enseignements reçus dans des conditions de pression et de stress indescriptibles. En dehors des résultats catastrophiques auxquels on aboutit à chaque session d'examen du baccalauréat, c'est l'image de l'école béninoise qui se dégrade avec la baisse du niveau des apprenants qui sont les premières pour ne pas dire les seules victimes.

S'il est réel que c'est le manque de rigueur et de discipline qui règne au sein d'un établissement qui explique les échecs des apprenants aux examens, ceci n'est en partie pas le cas chez nos enquêtés. D'après les résultats issus de nos enquêtes, 85% des enquêtés estiment qu'il y a la discipline au sein de leur établissement. Néanmoins, il est à noter selon les enquêtés, des cas isolés de

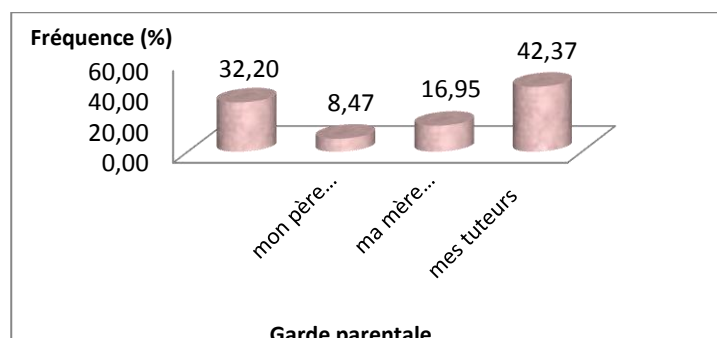
bagarre entre élèves et professeurs, des enseignants qui font la cour à leurs élèves, l'indiscipline de certains élèves à l'égard de leurs professeurs, etc.

En ce qui concerne la perception des apprenants par rapport aux conditions d'étude qu'offre leur établissement, 27 % d'entre eux les jugent bonnes. Pour 67 % ces conditions sont acceptables. Par contre, 7 % des apprenants estiment qu'elles sont mauvaises. Ces deux (02) dernières catégories d'apprenants, pour justifier leur position, dénoncent entre autres l'absence de laboratoire, le manque de matériels didactiques, l'effectif pléthorique des classes, le mauvais état des classes, l'absence de séances de renforcement, etc.

### **b- Conditions socio-économiques des parents d'élèves**

Le statut des parents, leur revenu, leur niveau d'étude, l'implication de ces derniers dans les études de leurs enfants, bref, les conditions socio-économiques et culturelles des parents peuvent-elles influencer le résultat scolaire des apprenants ?

Avant de chercher à répondre à cette question, il serait opportun de savoir si les apprenants enquêtés vivent réellement avec leurs parents. C'est dans cette optique que le graphique ci-après résume les résultats obtenus auprès des sujets enquêtés.



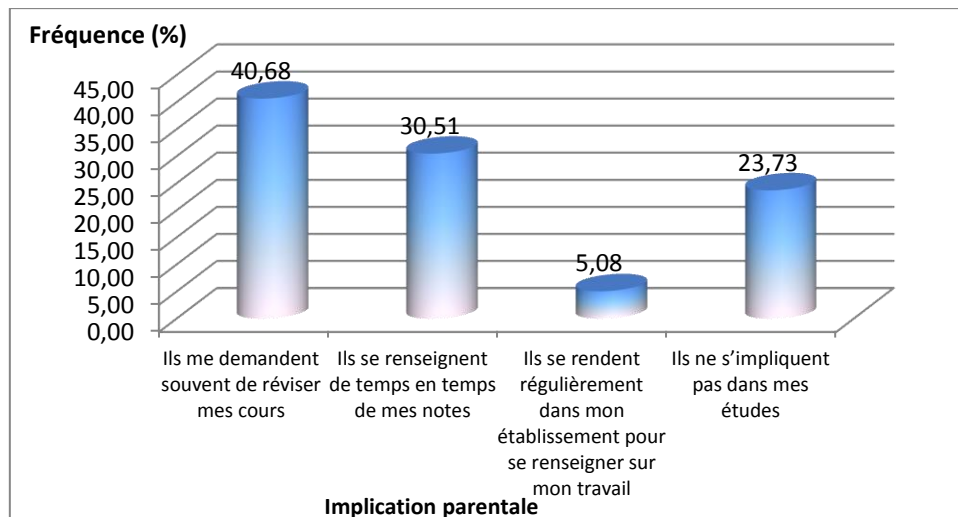
**Graphique v** : Répartition des apprenants par rapport aux parents avec qui ils vivent.

**Source** : Enquête de terrain, 2013.

D'après les résultats issus des enquêtes, seulement 32 % des apprenants vivaient avec les deux parents biologiques. 42 % vivaient avec des tuteurs ; le reste des apprenants enquêtés vivaient dans des familles de type monoparental. Parmi ces derniers, 8 % vivaient uniquement avec leur père et 17 % avec leur mère.

L'éducation des enfants est une responsabilité partagée. Elle incombe en grande partie et surtout aux parents géniteurs. C'est donc le rôle à la fois du père et de la mère d'éduquer leurs enfants. Dans ce devoir naturel, chacun joue alors sa partition. Ainsi, l'absence de l'un des parents au sein de la famille porte sans nul doute un coup à l'éducation de l'enfant. Au plan scolaire, le père joue un rôle important ; c'est le représentant de la loi. C'est lui qui met les limites, « je ne veux plus te voir faire ... » ; il incarne l'ordre, « va apprendre tes leçons ». Certains enseignants enquêtés ont fait ressortir eux aussi l'influence de la famille sur les résultats scolaires. Ils dénoncent ainsi « l'instabilité des foyers et estiment que le fait que les parents vivent séparés agit négativement sur les plus sensibles ».

D'un autre côté, le cas des enfants vivant avec des tuteurs soulève quelques interrogations. Ces tuteurs se préoccupent-ils véritablement de l'évolution de ces apprenants ? S'impliquent-ils réellement dans les études desdits apprenants ?



**Graphique vi** : Répartition des apprenants par rapport à l'implication des parents dans leurs études.

**Source** : Enquête de terrain, 2013.

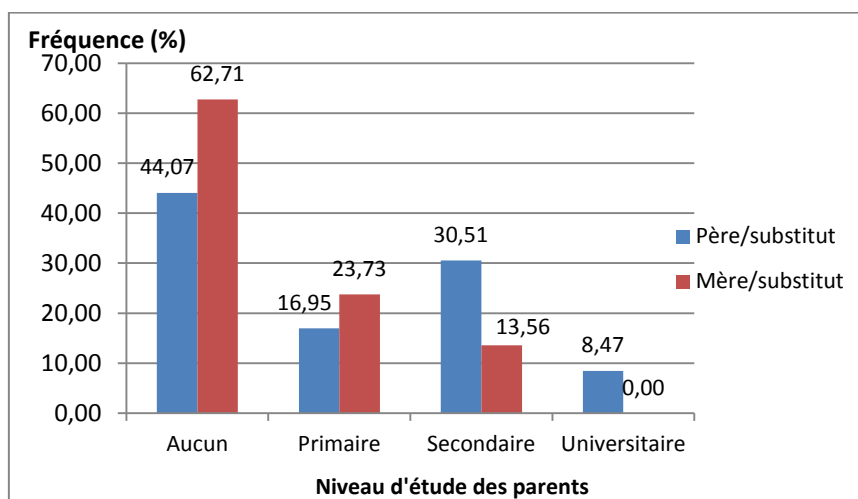
Selon les enquêtes effectuées dans le cadre de cette recherche, la plupart des parents s'impliquent d'une manière ou d'une autre dans les études de leurs enfants. A cet effet, 41 % des apprenants déclarent que leurs parents leur demandent souvent de réviser leur cours ; pour 31 % d'entre eux, les parents se renseignent sur leur résultat scolaire à travers les notes d'interrogations et de devoirs. Dans le même temps, 5 % des apprenants déclarent que leurs parents se rendent plutôt dans leur établissement pour s'enquérir de leur travail.

Par contre, 24 % des apprenants estiment que leurs parents ne s'impliquent pas du tout dans leurs études. Le dépouillement des résultats montre que ces apprenants sont pour la plupart confiés à des tuteurs. Il est donc évident que les tuteurs n'ont pas souvent à cœur l'évolution des enfants qui leur sont confiés autant que les parents géniteurs eux-mêmes.

L'implication des parents dans les études de leurs enfants permet de les suivre et de pouvoir constater à temps les difficultés éventuelles auxquelles ceux-ci seraient confrontés afin d'y apporter des solutions. Elle permet également aux parents de se rendre compte des dérapages de leurs enfants et de les sanctionner

s'il le faut. Dans ces conditions, l'enfant est conscient que les parents exercent un suivi ou un contrôle sur lui et qu'il a donc l'obligation de résultat.

L'implication des parents dépend non seulement de l'importance que ceux-ci accordent à l'instruction mais aussi d'autres facteurs personnels tels que le niveau scolaire.



**Graphique vii** : Répartition des apprenants en fonction du niveau scolaire des parents/tuteurs.

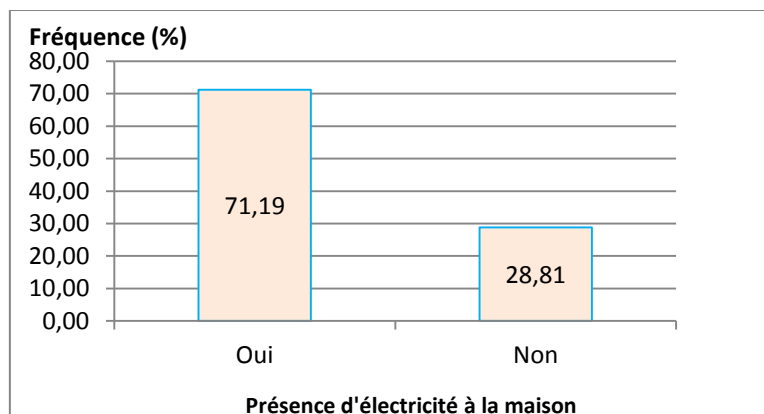
**Source** : Enquête de terrain, 2013.

La majorité des parents d'élèves enquêtés n'ont jamais fréquenté. En effet, 63 % des parents de sexe féminin ne sont jamais allés à l'école ; dans le même temps, 44 % des parents de sexe masculin n'ont aucun niveau scolaire. Du côté des femmes, seulement 14 % ont pu franchir le cap du primaire et aucune d'entre elles n'a fait les études universitaires. Quant aux hommes, 39 % ont pu franchir le niveau primaire avec 8 % d'entre eux qui sont allés à l'université.

En résumé, plus de la moitié des parents de sexe féminin ne savent ni lire ni écrire. En ce qui concerne les parents de sexe masculin près de la moitié en sont dans le cas. Ceci pose le problème de suivi des apprenants dans leurs études par les parents. En réalité, le parent qui n'a pas fait l'expérience des études scolaires aura du mal à contrôler le niveau ou les résultats scolaires de son enfant, à

l'orienter convenablement dans ses études, à le guider, à identifier ses difficultés scolaires afin de pouvoir l'aider à les surmonter, bref, à suivre l'enfant dans le cadre scolaire et prendre des décisions judicieuses le concernant.

Une autre difficulté pouvant influencer l'apprentissage des apprenants est liée à l'absence d'électricité au domicile. Les enquêtes se sont intéressées à ce paramètre qui est non moins important.



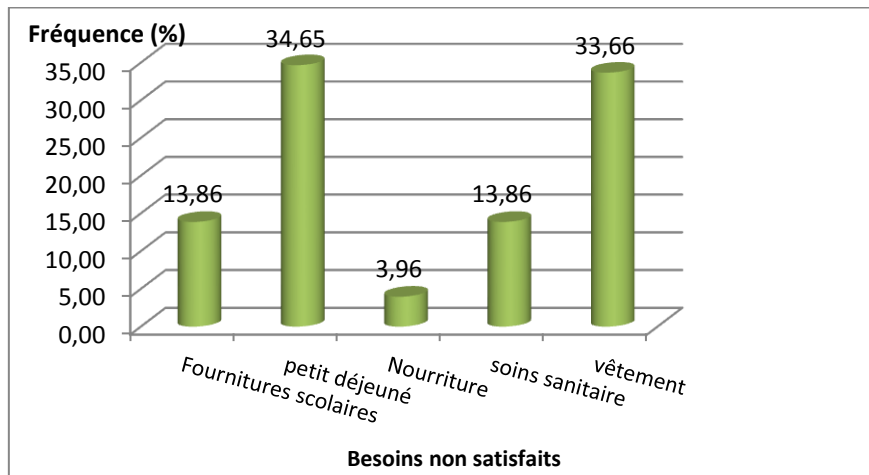
**Graphique viii** : Répartition des enquêtés selon la présence ou non d'électricité au domicile.

**Source** : Enquête de terrain, 2013

Parmi les apprenants ayant fait objet de cette étude, 71 % déclarent avoir l'électricité chez eux ; par contre, 29 % déclarent ne pas en avoir. Ces derniers éprouvent des difficultés à étudier la nuit faute de lumière. Certains se voient obligés d'aller étudier sous les lampadaires publics. D'autres par contre se contentent d'étudier avec les lampes à pétrole communément appelées lanternes ou lampions selon le cas.

Dans ces conditions, l'apprenant qui n'a pas une motivation intrinsèque vis-à-vis des études scolaires ne saurait persévérer face à ces difficultés. Ainsi, cet état des choses pourrait impacter ses résultats scolaires. A ce niveau, l'implication des parents que nous avons précédemment évoquée s'avère cruciale pour aider l'apprenant dans ses difficultés.

La non satisfaction de certains besoins propres à l'apprenant par ses parents peut également constituer un facteur influençant ses résultats scolaires. C'est dans ce sens que nous nous sommes intéressées aux besoins des apprenants non satisfaits par les parents à travers le graphique suivant :



**Graphique ix** : Quelques besoins non satisfaits des apprenants

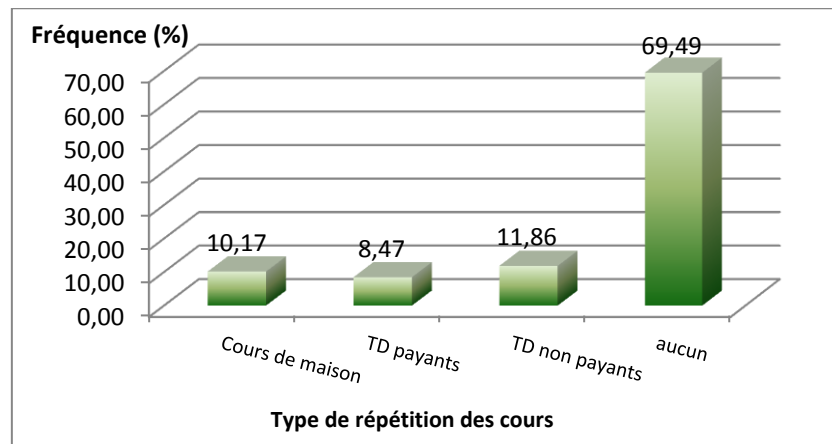
**Source** : Enquête de terrain, 2013

En s'intéressant aux besoins non satisfaits des apprenants, on se rend compte que 35 % des enquêtés n'ont pas droit à un petit déjeuner. Ils suivent donc les cours à jeun. En dehors de ceux qui ne prennent pas le petit déjeuner, 4 % des enquêtés n'arrivent pas à se nourrir convenablement aux autres moments de la journée. 14 % manquent de certaines fournitures scolaires pendant que 14 % manquent de soins sanitaires et 34 % de vêtements.

Il faut remarquer que la plupart des besoins dont les apprenants ont fait cas sont des besoins qualifiés d'élémentaires (se nourrir, se vêtir, se soigner). Ces besoins peuvent être également qualifiés de physiologiques. L'importance des besoins physiologiques pour un individu n'est plus à démontrer. L'apprenant qui a faim ou qui est malade aura vraiment du mal à se concentrer sur les études.

### c- Types d'encadrement extrascolaire et facteurs personnels contribuant à l'échec scolaire de l'apprenant

Pour certains parents, la solution idéale pour améliorer les résultats scolaires de l'apprenant est de le faire bénéficier de séances de répétition ou de renforcement.



**Graphique x** : Proportion des apprenants bénéficiant de renforcement

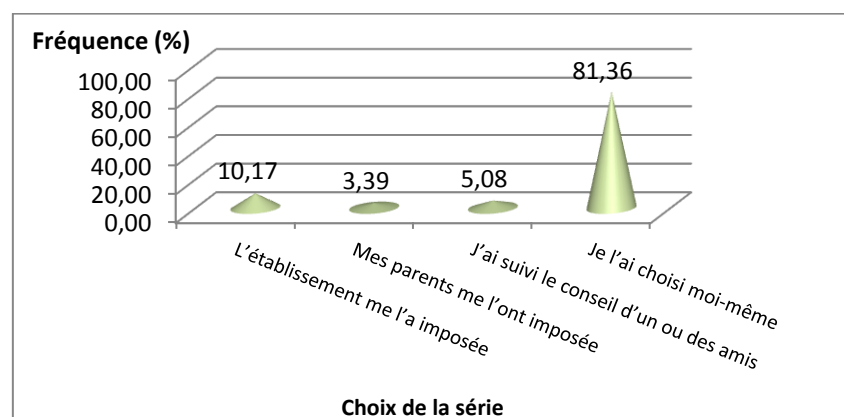
**Source** : Enquête de terrain, 2013

En dehors des enseignements reçus en classe, la plupart des apprenants ne bénéficient plus d'aucun encadrement particulier. C'est du moins ce que révèlent les résultats issus de nos enquêtes avec 69 % des apprenants qui déclarent ne bénéficier d'aucun encadrement. Mais dans le même temps, 10 % des enquêtés affirment avoir des répétiteurs qui viennent les encadrer à domicile. En outre, 8 % des enquêtés suivent des séances de travaux dirigés organisés par certains enseignants à but lucratif. Les 12 % restants se contentent plutôt d'organiser entre camarades des travaux dirigés et se font parfois aider par des personnes de bonne volonté.

Il faut souligner que de plus en plus dans les villes, les cours de renforcement deviennent systématiques pour les candidats aux différents examens scolaires nationaux. Si ce n'est pas le cas dans les campagnes ou dans les villes secondaires, c'est sans doute par manque de moyens financiers de la part des

parents. En effet, les cours de renforcement se présentent aux parents d'élèves comme un moyen pour corriger les lacunes des apprenants liées entre autres aux grèves d'enseignants qui bloquent le déroulement normal des activités, à la mauvaise gestion du temps par certains enseignants, de la pléthore des effectifs d'élèves dans les classes. Il faut remarquer que surtout en raison des effectifs pléthoriques dans les classes, les enseignants n'arrivent pas à prendre en compte les difficultés particulières de chacun de leurs élèves, du fait des contraintes de temps qui s'imposent à eux. Ainsi, les cours de maison ou de répétition permettent de répondre aux difficultés de l'apprenant en vue d'une meilleure compréhension des enseignements reçus en classe.

Néanmoins, d'autres paramètres peuvent aussi compromettre la réussite effective des apprenants. Au nombre de ceux-ci, on peut citer la mauvaise orientation liée au choix de la série. Rappelons qu'après la classe de troisième, l'apprenant est appelé à opérer un choix entre les séries existantes à savoir les séries scientifiques (ex : D, C), les séries littéraires (ex : A1, A2), les séries techniques (ex : F4, G2), etc. Le graphique ci-après donne un aperçu de la façon dont les apprenants se sont retrouvés dans leurs différentes séries.



**Graphique xi** : Mode de choix des différentes séries des enquêtés

**Source** : Enquête de terrain, 2013

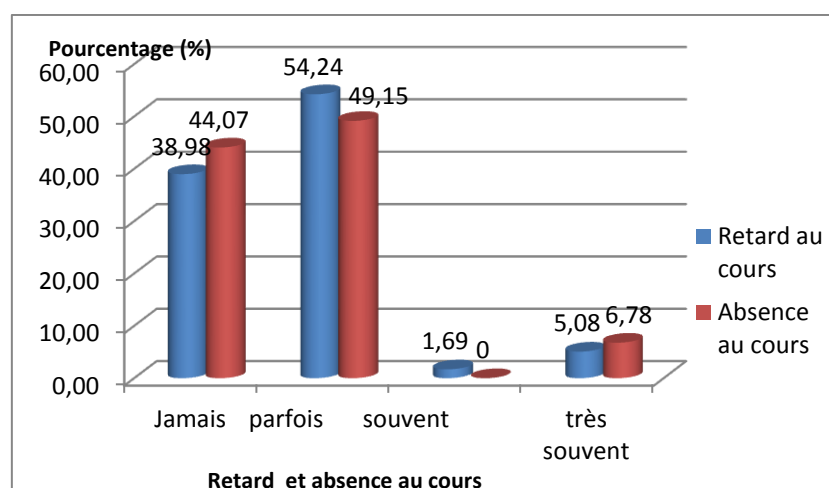
Concernant le choix des séries des apprenants, quatre (04) modes distincts ont été identifiés. Pour une catégorie d'élève (10%), c'est l'établissement qui leur a

imposé la série ; certains par contre ont fait le choix eux-mêmes (81%) ; d'autres (5%) ont fait le choix en suivant le conseil de leurs amis ; le reste des apprenants (3%) se sont vu imposer la série par leurs parents.

En somme, pour la plupart des cas, le libre choix de la série est laissé aux apprenants eux-mêmes. Ceci dénote l'absence d'un système d'orientation scolaire des apprenants. Or, le choix de la série est déterminant tant pour la réussite scolaire de l'apprenant que pour sa réussite future au plan professionnel.

L'orientation scolaire se fait sur la base des aptitudes du sujet, de ses résultats scolaires antérieures, de sa personnalité, de ses besoins, etc. Ainsi, les différents types d'orientations que rapportent nos résultats ne se sont pas faits de façon efficiente. Par conséquent, certains échecs scolaires s'expliquent par les mauvaises orientations des apprenants en ce qui concerne la série ou la filière. Cette orientation est réservée aux spécialistes en orientation qui sont en général des psychologues ou des psychopédagogues.

A travers nos enquêtes, les enseignants ont en outre fustigé les retards et les absences au cours enregistrés dans le rang des apprenants. Cet état des choses a été confirmé par les apprenants eux-mêmes.



**Graphique xii** : Répartition des apprenants en fonction de leur retard et absence au cours.

**Source** : Enquête de terrain, 2013

La présence et la promptitude des apprenants aux cours ne leur garantissent pas la compréhension des enseignements qu'ils reçoivent. Pourtant, pour une raison ou pour une autre, certains apprenants se permettent de se rendre au cours en retard alors que d'autres s'absentent carrément. D'après les résultats obtenus, seulement 39 % des apprenants déclarent ne jamais se rendre aux cours en retard. En outre, 44 % déclarent ne pas avoir affaire aux absences aux cours.

Selon les enseignants, certaines absences se justifient par la pauvreté des parents qui n'arrivent pas à payer à tant les frais de scolarité de leurs enfants. Ces derniers sont alors renvoyés des cours, le temps de se mettre en règle vis-à-vis de la comptabilité de l'établissement.

D'autres enseignants par contre s'expriment en termes de démission parentale qui agit significativement sur la réussite des apprenants. Car, les apprenants sont laissés à leur propre sort et sont obligés de travailler pour trouver les frais de scolarité pendant que leurs pairs sont en classe.

En dehors de ces comportements qui ne sont pas sans effet sur la réussite des apprenants, il faut noter la paresse manifeste de certains apprenants. En effet, selon les enseignants enquêtés, la majorité des élèves n'ont plus de goût pour les études. Ainsi, « ils n'apprennent pas pour la plupart du temps leurs leçons et s'adonnent aux feuilletons télévisés qui occupent la majeure partie de leur soirée ». Dans ces conditions, on ne peut s'attendre qu'à des résultats relativement catastrophiques. Ce qui est souvent le cas lors des examens du baccalauréat.

Selon ces mêmes sources, « Le manque de conscience de plus en plus accru de la part des apprenants et la fréquentation de mauvaises compagnies constituent également des déterminants de leur échec aux examens scolaires ».

Dans la même veine, les enseignants mettent l'accent sur ce qu'ils qualifient de « transhumance des apprenants entre collège publics et privés ». En effet, en cas

d'échec dans les classes intermédiaires, certains apprenants s'inscrivent en classes supérieures dans les collèges privés de la place. Après un an, ils reviennent continuer au collège public. Tout ceci pour éviter de reprendre la même classe malgré leur niveau inconvenant.

## **2- Discussion**

L'analyse de nos résultats a permis d'identifier un certain nombre de facteurs qui entravent la réussite des apprenants en l'occurrence au baccalauréat. Il convient de confronter lesdits résultats aux données empiriques existantes sur la question afin de faire ressortir les points de convergence et de divergence. Cette partie revient sur les facteurs les plus significatifs de l'échec aux examens abordés dans la première partie de ce chapitre.

### **➤ Etablissement scolaire et compétence des enseignants**

Le premier facteur de réussite ou d'échec que nous abordons est lié à l'établissement scolaire. Ce dernier possède plusieurs particularités.

Un premier élément de particularité se retrouve dans la composante humaine de l'établissement scolaire. En effet, deux grandes catégories de personnes se côtoient dans l'organisation scolaire. Il s'agit d'une part des élèves et d'autre part des personnels d'encadrement qui sont très diversifiés (enseignants, directeur, censeur, surveillant, AE, CAP, PP, etc.)

La gestion humaine d'un établissement scolaire est donc double. Ceci est sans conteste un premier point de complexification accrue.

Un deuxième point de spécificité réside dans l'acte éducatif, dont le but est de faire passer les élèves d'un niveau d'éducation inférieur à un niveau d'éducation supérieur, impliquant ainsi des compétences pédagogiques et éducatives quine se laissent pas cerner facilement.

De ce qui précède, on peut déduire aisément que pour aboutir à des résultats scolaires satisfaisants, il faut non seulement mettre l'accent sur la discipline des

élèves mais aussi sur la compétence du personnel d'encadrement en général et sur celle des enseignants en particulier. Ainsi, l'établissement doit orienter tous les acteurs vers un objectif commun qui est la réussite. Les travaux de Best (1997) vont dans ce même sens. Pour cet auteur, l'établissement dont les membres ont un projet commun, travaillent en concertation, qui a une exigence de réussite forte de tous les élèves, et dans lequel la discipline est clairement définie et appliquée obtient de meilleurs résultats.

En outre, le mode de recrutement des enseignants est basé sur les « relations interpersonnelles » avec l'inadéquation parfois enregistrée entre la formation universitaire et la matière enseignée remettent en cause la qualité des enseignements dispensés. Or, la réussite des apprenants dépend en grande partie des compétences de l'enseignant, de la façon dont il conduit son cours. Ainsi, l'attitude de l'enseignant, ses valeurs éthiques et ses choix pédagogiques influencent la réussite des élèves qui lui sont confiés. C'est dans la même logique que Lorence (1999) met un accent particulier sur la qualité et la compétence du personnel enseignant. Auduc (1998) va plus loin en adjoignant une variable complémentaire à cette question de la qualité et de la compétence, la formation des enseignants. En effet, il ressort de nos résultats qu'un effort est en train d'être fait ces dernières années dans le sens de la formation des enseignants précisément les ACE. Malheureusement, il existe dans le rang des enseignants, une catégorie (vacataires) qui n'a jamais bénéficié d'une formation pédagogique pouvant lui permettre d'enseigner dans les règles de l'art.

En outre, les effectifs pléthoriques observés dans les classes constituent un facteur non moins important d'échec scolaire. En effet, la plupart des classes ont un effectif au-delà de 50 élèves. Ce qui ne permet pas aux enseignants de prendre en compte les difficultés personnelles de chacun des apprenants qu'ils ont en charge. Alors, nombreux sont les apprenants qui sortent des cours sans avoir assimilé les enseignements reçus.

De plus, l'absence d'un système sérieux d'orientation scolaire des apprenants dans les établissements fait que certains de ces apprenants s'engagent dans des séries auxquelles ils ne sont pas prédisposés. Il s'ensuit des échecs répétés surtout dans les classes d'examen comme la classe de terminale.

Un autre facteur de redoublement des apprenants est lié à la gestion du temps scolaire par les enseignants.

### ➤ **Mauvaise gestion du temps scolaire**

Il ressort de cette recherche que la mauvaise gestion du temps se situe d'une part au niveau de l'enseignant et d'autre part au niveau de l'apprenant.

Du côté de l'enseignant, la mauvaise gestion du temps scolaire est surtout liée aux grèves perlées qui secouent le secteur de l'éducation ces dernières années. Les enseignants, après des mois de grève, ne disposant plus du temps nécessaire pour les activités pédagogiques sont obligés de réduire le temps réservé au déroulement normal des enseignements. On ne manquera pas de souligner également que par manque de compétence, certains enseignants gèrent mal le temps scolaire ce qui ne leur permet pas de bien expliquer les cours et de faire assez d'exercices de renforcement avec les apprenants. En dehors des grèves des enseignants, d'autres causes de la mauvaise gestion du temps ont été identifiées grâce aux travaux de recherche sur la gestion du temps scolaire au Bénin de Orou et Tama (2012). Il s'agit entre autres, des retards des enseignants au cours, des absences, des réunions entre collègues, les longs appels téléphoniques, les activités à but lucratifs, les activités politiques, etc.

Si le temps scolaire est une notion centrale en matière de politique éducative c'est parce que son organisation et son utilisation déterminent les conditions d'apprentissage des élèves et leur réussite scolaire.

Beaucoup de travaux hors du Bénin qui se sont intéressés à la relation entre le temps alloué à une discipline et aux apprentissages des élèves confirment nos

résultats. Ils mettent ainsi en évidence le lien entre le volume d'heures alloué à une discipline et les apprentissages des élèves (Stallings, Kaskowitz, 1974 ; Harnischfeger, Wiley, 1977). C'est dans ce sens que Suchaut (1996), arrive à conclure que les différences d'allocation de temps exercent un impact pédagogique non négligeable et des relations fortes mais non linéaires sont détectées entre le nombre d'heures allouées à une discipline et les progressions des élèves en cours d'année scolaire.

Au Bénin, les travaux de Orou et Tama (2012) confirment également la relation entre les grèves des enseignants, la mauvaise gestion du temps et les mauvais résultats scolaires des apprenants.

L'étude de la dimension quantitative du temps d'enseignement montre bien qu'au-delà du volume de temps en lui-même, c'est davantage l'utilisation qui en est faite par les enseignants, mais aussi et surtout par les élèves qui a de l'importance.

Selon nos résultats, en raison des travaux domestiques, des travaux à but lucratif, de la paresse, du manque de motivation, etc. les apprenants n'utilisent pas de façon efficiente leur temps extrascolaire pour la révision des leçons. Ce qui se reflète sur leurs résultats scolaires. Dans le même sens, des chercheurs comme Terril et Gingras (2004), ont montré que les variables temps d'étude au secondaire et motivation aux études demeurent toujours liés au rendement scolaire.

#### ➤ **Autres conséquences des mouvements de grève des enseignants**

En dehors des contraintes temporelles qu'imposent les grèves des enseignants, ce sont les programmes d'enseignement qui ne sont pas achevés. Dans ces conditions, les candidats aux examens scolaires nationaux rencontrent parfois sur des épreuves des exercices qui abordent des chapitres n'ayant pas été abordés en classe. Ce qui contribue à alourdir les taux d'échec aux examens.

Certains enseignants estiment plutôt que c'est la densité des programmes qui expliquent le non achèvement des activités pédagogiques.

Dans tous les cas, il faut noter que les grèves d'enseignants conduisent au prolongement du calendrier scolaire en cours d'année, même s'il n'est plus possible de rattraper tout le temps perdu. Ainsi, le rythme de vie de l'apprenant se trouvent être également modifié.

En effet, le rythme de vie de l'apprenant peut être regroupé en deux catégories : les rythmes qui caractérisent le fonctionnement humain et les rythmes imposés par la société.

En dehors du sommeil, plusieurs autres rythmes caractérisent le fonctionnement de l'être humain. On peut citer entre autres les rythmes alimentaires, les rythmes cérébraux, les rythmes de développement, les rythmes de comportement. Selon Crépon (1983), ces rythmes répondent à un processus inné qui est évidemment influencé par des facteurs extérieurs que l'auteur qualifie de synchroniseurs. Cependant, l'être humain est soumis à d'autres rythmes, issus de l'organisation sociale, qui structure son temps de vie. Il s'agit de rythmes imposés comme par exemple les horaires scolaires de l'enfant.

Selon cet auteur, les rythmes imposés engendrent des perturbations sur l'être humain lorsqu'ils ne cadrent pas avec le rythme biologique interne. Ce déséquilibre qui se définit par le non-respect des rythmes biologiques, se traduit par de multiples symptômes dont le dénominateur commun est la fatigue, au sens large des enfants, avec tout ce qu'elle implique comme terrain propice à la maladie et aux troubles divers, tant somatiques que psychiques, et par conséquent comme facteurs d'inadaptation scolaire.

Il est donc clair que les grèves des enseignants n'ont pas de conséquences néfastes que sur le déroulement normal des programmes ; mais qu'elles impactent aussi la santé des apprenants et par ricochet leurs résultats scolaires.

Somme toute, l'hypothèse selon laquelle, « la qualité des enseignements et les conditions d'apprentissage qu'offre l'institution scolaire impactent la réussite scolaire des apprenants » se trouve vérifiée.

### ➤ **Conditions socio-économiques et culturelles des parents**

Nos résultats mettent en exergue le lien entre le statut socio-économique et culturel des parents et les résultats scolaires des apprenants. En clair, les limites financières des parents empêchent les apprenants d'étudier dans de bonnes conditions. Les enquêtes ont même révélées que des apprenants sont renvoyés des cours pour n'avoir pas pu payer à bonne date les frais de scolarité. D'autres sont obligés de travailler eux-mêmes pour pouvoir subvenir à certains besoins et ce parfois aux heures de cours. Même les besoins les plus élémentaires (comme se nourrir) de certains élèves ne sont pas satisfaits par les parents. Ainsi, plusieurs sont ces apprenants qui se rendent aux cours sans avoir pris le petit déjeuner. Or, nombreux sont ceux qui pensent qu'il y a un lien entre les habitudes alimentaires d'un élève et ses résultats scolaires. C'est ainsi qu'une étude effectuée par Tarras (2005) sur des élèves et étudiants de cinq (05) à dix-huit(18) ans a permis de déduire que l'insuffisance alimentaire, la déficience et le supplément de fer, la déficience et le supplément de micronutriment et l'importance du déjeuner ont un impact sur le rendement scolaire. L'insuffisance alimentaire affecte les capacités d'apprendre de l'élève ou de l'étudiant ; la déficience de fer provoquant une anémie chez l'enfant engendre des problèmes cognitifs ou de rendement scolaire associé à ces problèmes ; la déficience de micronutriment comme le zinc et l'iode ont une influence sur les performances scolaires tandis que le supplément vitaminique et de minéraux améliore les performances scolaires des enfants ; enfin les programmes de déjeuner dans les écoles semblent avoir une influence positive sur la présence à l'école et sur la diminution du nombre de retard. C'est dans ce même ordre d'idée que Rampersaud et al (2005) ont quant à eux examiné l'association entre le fait de

prendre un déjeuner et le poids corporel et l'équilibre alimentaire. Ils ont abouti à la conclusion selon laquelle le fait de déjeuner permet d'améliorer certaines fonctions cognitives comme la mémoire, les résultats scolaires aux tests de classement et à la présence à l'école. Glewwe (1999) récapitule en estimant que la sous-alimentation et l'insécurité alimentaire semblent être des facteurs plus importants pour expliquer la réussite scolaire que la mauvaise alimentation.

Dans un autre registre, nos résultats indiquent que le rapport des parents au savoir scolaire et à l'école influence leur implication effective dans le travail scolaire de leurs enfants. Selon Adams (1998) également, l'implication des parents dans le travail scolaire est une variable explicative de la réussite des enfants.

En clair, le système des valeurs de la famille détermine l'attitude de l'élève vis à vis de l'école. Certains parents accompagnent la scolarité de leurs enfants. D'autres l'ignorent, ou sont bloqués par des obstacles matériels (activité professionnelle, tâches domestiques) ou symbolique (passé scolaire difficile). A l'inverse, d'autres parents, du fait de leurs exigences « entravent la volonté propre de leurs enfants ». (Chabert-Menager, 1996).

En somme, les résultats confirment l'hypothèse qui stipule que « les conditions socio-économiques des parents influencent la performance scolaire de leurs enfants ». De même, la troisième hypothèse selon laquelle, « l'encadrement extrascolaire dont bénéficient les apprenants ajouté aux facteurs personnels de ceux-ci, participent à leur réussite scolaire » est confirmée par les différents résultats obtenus.

### **3- Suggestions et recommandations**

#### **➤ A l'endroit des gouvernants**

- Mettre à disposition des établissements scolaires les moyens financiers et matériels nécessaires pour leur bon fonctionnement.
- Equiper les établissements de bibliothèques, de laboratoires, des salles de classes et tous autres matériels didactiques indispensables.
- Satisfaire les droits des enseignants afin de pallier un tant soit peu les grèves perlées observées à chaque année scolaire.
- Promouvoir le recrutement par concours des enseignants au détriment des reversements qui ne tiennent pas compte des compétences des enseignants.
- Elaborer une politique sérieuse de formation des enseignants en mettant un accent particulier sur les aspects psychopédagogiques.
- Recruter au profit des établissements scolaires des psychologues et psychopédagogues en vue de l'orientation scolaire des apprenants et de l'accompagnement psychologique des élèves en difficulté.

#### **➤ A l'endroit des autorités administratives des établissements scolaires**

- Eviter les effectifs pléthoriques dans les classes afin que les enseignants puissent mieux encadrer les apprenants et prendre en compte les difficultés de chacun dans le processus d'enseignement.

- Revoir le mode de recrutement des enseignants vacataires afin d'éviter de mettre dans le rang du personnel enseignant des ressources humaines non qualifiées.
- Promouvoir une meilleure communication entre la famille et l'école (des réunions d'information) afin d'impliquer les parents d'élèves dans les travaux scolaires de leurs enfants.
- Instaurer la discipline et la rigueur dans le travail tant chez les apprenants que chez les enseignants.
- Décourager le retard et l'absence dans le rang des élèves et aussi des enseignants en procédant à un contrôle rigoureux.

➤ **A l'endroit des enseignants**

- Optimiser le temps scolaire à travers une gestion efficace du temps scolaire ; respecter les rythmes d'apprentissage.
- Être attentif aux difficultés de compréhension des apprenants surtout les plus faibles.
- Dispenser les cours dans le respect des normes et approches pédagogiques en vigueur.
- Effectuer des travaux dirigés afin de renforcer les connaissances des apprenants.

➤ **A l'endroit des apprenants**

- Éviter les retards et absences aux cours.
- Éviter d'accumuler les leçons en étudiant au jour le jour.
- Respecter la discipline et la rigueur de l'établissement.

➤ **A l'endroit des parents**

- Satisfaire aux besoins des apprenants surtout les besoins liés aux études et les besoins alimentaires.

- S'impliquer dans les travaux scolaires des apprenants en restant en contact avec l'établissement scolaire.
- Accompagner les apprenants dans la gestion efficiente du temps extrascolaire.

## CONCLUSION

L'enseignant qui souhaite lutter dans sa classe contre la fatalité de l'échec scolaire est d'abord amené à chercher d'où proviennent les difficultés que rencontrent ses élèves. Il en est de même pour tout chercheur qui s'interroge sur la question de l'échec en milieu scolaire. La présente recherche a permis de déterminer un certain nombre de facteurs qui impactent la réussite scolaire des apprenants en l'occurrence les candidats au baccalauréat. Mais avant d'aboutir à cette fin, plusieurs hypothèses ont été formulées. L'hypothèse principale affirme que des facteurs aussi bien internes qu'externes à l'établissement scolaire concourent à la réussite ou à l'échec des apprenants. C'est donc autour de ce fil conducteur que cette recherche a été menée.

A l'instar de toute recherche scientifique, la présente recherche a été conduite suivant une méthodologie bien précise. Il convient de rappeler qu'elle s'est appuyée sur une approche quantitative. Ainsi, le questionnaire a été l'outil principal utilisé pour la collecte des données empiriques. Dans la même logique, les données collectées ont été traitées en fonction de la nature de celles-ci. La statistique descriptive a permis de résumer les données et de les analyser afin de dégager les conclusions qui s'imposent.

A l'issue de cette recherche, nous pouvons affirmer que les causes de l'échec des apprenants aux examens nationaux sont multiples et complexes. Selon les résultats, certaines difficultés proviennent de l'institution scolaire. En effet, l'institution scolaire impacte significativement la réussite des apprenants à travers son fonctionnement et les conditions d'études qu'il offre à ces derniers. Dans ce registre, le mode de recrutement des enseignants est mis en cause. Il s'agit dans un premier temps du reversement d'enseignants vacataires qui ne sont pas tous compétents ou qualifiés pour les matières qu'ils enseignent. Dans un second temps, les résultats ont révélé le recrutement d'enseignants vacataires par les établissements scolaires pour suppléer à l'insuffisance numérique des

enseignants agents permanents ou contractuels de l'Etat. Ce type de recrutement ne se fait pas sur la base de critères rigoureux. Ainsi, il ressort des enquêtes des inadéquations entre les formations universitaires de certains enseignants et les matières qu'ils dispensent aux apprenants. De ce fait, la qualité des enseignements offerts est également mise en cause.

Par ailleurs, la gestion du temps scolaire par les enseignants, les grèves perlées des enseignants, les effectifs pléthoriques enregistrés dans les classes, l'absence de bibliothèque et de laboratoire dans les établissements sont aussi des facteurs non négligeables dans l'échec des apprenants.

Une autre catégorie des causes de l'échec des apprenants est liée aux conditions socioéconomiques de leurs parents. A ce niveau, il faut signaler que le manque de ressource financière empêche certains parents de satisfaire les besoins en fourniture ou matériel et contribution scolaires de leurs enfants. De plus, la nourriture qui est un besoin élémentaire de base n'est pas assurée pour tous les apprenants. Aussi, la non implication des parents dans le travail scolaire de leurs enfants constituent un frein à la réussite scolaire de ceux-ci.

D'autres facteurs sont liés aux apprenants eux-mêmes. L'absence d'intérêt pour l'école conduisant à la paresse, les retards aux cours, les absences aux cours, le manque de confiance en soi et en ses propres possibilités de réussite sont des freins puissants à la réussite scolaire.

Au terme de notre recherche, nous sommes conscientes que nous n'avons pas certainement abordé toutes les causes de l'échec des apprenants. Les facteurs psychiques et cognitifs demeurent un champ à explorer et à approfondir. Néanmoins, plusieurs suggestions et recommandations ont pu être formulées à l'issue de cette recherche, à la foi à l'endroit des gouvernants, des autorités administratives des établissements scolaires, des enseignants, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes. La prise en compte de ces suggestions et

recommandations contribueront sans doute à réduire les taux d'échec des apprenants aux différents examens scolaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adams, G. R. & coll. (1998). *Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment*. Journal of Marriage and the Family, 60 (2), p. 374-387.
- Adams, G. R. & coll. (2000). *Children's and parent's perceptions of parental attitudes and behaviors pertaining to academic achievement. The changing family and child development*, England: Ashgate Publishing Ltd.
- Adams, G. R. & Ryan, B. A. (1999). *Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants ?* vol. 6 (1). Education Quarterly Review, p. 30-43.
- Adler, N. E. & Matthews, K. (1994). Health Psychology. *Why do some people get sick and some stay well?* Annual Review of Psychology, 45, 229-259.
- Auduc, J.-L. (1996). *Enseigner en banlieues*. Paris: Hachette.
- Begley, S. (1998). *Homework Doesn't Help*. Newsweek, 131(13), p. 50-51.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire, Que sais-je ?*. Paris : PUF
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Schleicher.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Schleicher.
- Bossy, S. (2000). *Academic pressure and impact on Japanese students*. McGill Journal of Education, 35 (1), p. 71-89.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Paris: DUNOD.

- Busato, V. V. Prins, F. J. Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). *Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education*. *Personality & Individual Differences*, 29 (6), 1057-1068.
- Buss, A. H., Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 197-253.
- Chabert-Menager,(1996). *Des élèves en difficulté*. Paris: L'Harmattan.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). *Personality traits and academic examination performance*. *European Journal of Personality*, 17 (3), 237-250.
- Chauveau, G. (2000). *L'échec scolaire In : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2<sup>ème</sup> édition, Nathan Université.
- Connolly, J. A. McMaster, L. E. Hatchette, V. C. (1999). *La réussite scolaire au début de l'adolescence : les attitudes à l'égard de l'école sont-elles déterminantes?* *Education Quarterly Review*, 6 (1), p. 20-29.
- Coulibaly, V. (2012). *Echecs scolaires et responsabilités*, *Art et Culture*. Publié le lundi 27 aout 2012. Soir Info : <http://news.abidjan.net/h/439541.html>, consulté le 15/01/2013)
- Cutrona, C. E. Cole, V. Colangelo, N. Assouline, S. G. & Russell, D. W. (1994). *Perceived Parental Social Support and Academic Achievement: An Attachment Theory Perspective*. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66 (2), 369-378.
- Davies, J. Brember, I. (1999). *Boys Outperforming Girls, An 8-year cross-sectional study of attainment and self-esteem in Year 6*. *Educational psychology: Dorchester-on-Thames*, 19 (1), p. 5-16.

- De Raad, B. & Schouwenburg, H. C. (1996). *Personality in learning and education: a review*. *European Journal of Personality*, 10 (5), 303-336.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. C. (1996). *Personality in learning and education: a review*. *European Journal of Personality*, 10 (5), 303-336.
- DeBerard, M. S. Spielmans, G. I. & Julka, D. C. (2004). *Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study*. *College Student Journal*, 38 (1), 66-80.
- Demetriou, H. Goalen, P. & Rudduck, J. (2000). *Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice*. *International Journal of Educational Research*, 33, 425-441.
- Deniger, M-A. (2004). *Tous ensembles pour la réussite*. Plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. CTREQ.
- Don Francesco, R. Mugnaini, D. & Dell'Uomo, A. (2005). *Cognitive impulsivity in specific learning disabilities*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14 (5), 270-275.
- Edwards, J. M. & Trimble, K. (1992). *Anxiety, coping and academic performance*. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 5, 337-350.
- El-Hassan, K. (2001). *Gender Issues in Achievement in Lebanon*. *Social Behavior and Personality*, 29 (2), p. 113-123.
- Elshout, J. J. & Veenman, M. V. (1992). *Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning*. *Journal of Educational Research*, 85 (3), 134-143.
- Elshout, J. J., & Veenman, M. V. (1992). *Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning*. *Journal of Educational Research*, 85 (3), 134-143.

- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1994). *Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion, and Avoidance Strategies*. *Psychological Assessment*, 6 (1), 50-60.
- Eysenck, H. J. (1997). *The learning and theory model of neurosis: A new approach*. In S. Rachman (éd.), *Best of behavior research and therapy*. Oxford; Tarrytown, New York: Pergamon. (pp. 1-17)
- Furnham, A. Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). *Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance*. *Learning & Individual Differences*, 14 (1), 49-66.
- Fuxet A. (2004). *Echec scolaire et pédagogie différenciée*, Aix-Marseille, 37p
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). *Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students*. *Journal of School Psychology*, 41 (2), 101-112.
- Hays, R. B. & Oxley, D. (1986). *Social network development and functioning during life transition*. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 305-313.
- Heymann, S. J. Earle, A. (2000). *Low-income parents, how do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? Les parents à faibles revenus, comment les conditions de travail affectent leur chance d'aider leurs enfants à l'école*. *American Educational Research Journal*, 37 (4), p. 833-848.
- Hotyat (1970). *La sociologie de l'éducation*, Editions de l'ULB, p.139
- Johnson, J. P. Livingston, M. Schwartz, R. A. Slate, J. R. (2000). *What Makes a Good Elementary School? A Critical Examination* *Journal of Educational Research*, 93(6). 339-45.
- Kaffo Fokou, R. (2011). *Années 2000-2010 au Cameroun : causes et conséquences d'une décennie marquée par l'échec massif aux examens*.

Publié le 14 octobre 2011. Demain lafrique, Uncategorized.  
<http://rokafo.blogvie.com/2011/10/14/annees-2000-2010-au-cameroun-causes-et-consequences-d%E2%80%99une-decennie-marquee-par-l%E2%80%99echec-massif-aux-examens>. Consulté le 15/01/2013

- Kuitenbrouwer, P. Evans, G. (2002). *7 Secrets of Highly Successful Kids*. Canadian Review of Materials, 24.
- Lane, J. Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). *Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance*. Social Behavior & Personality: An International Journal, 32 (3), 247-256.
- Lauzon, V. (2001). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les premières années d'école*. mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en science économique, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Legrand L. (2000). *Pédagogie différenciée In : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (2<sup>ème</sup> édition). Nathan Université
- Levine J. *L'école au-delà de ce que l'on voit, Pour une école habitable dans une société en voie de déparentalisation*. Conférence avril 2004
- Lorence, J. P. Dworkin, A. G. (1999). *The Effectiveness of Elementary School Teachers on Urban Student, Academic Achievement*.
- Maas, C. (2000). *The Interaction Process between Teacher and Students: The Labeling of Students on the Basis of Relative Characteristics*. Social Behavior and Personality, 28 (6), 515-528.
- Mathiasen, R. E. (1984). *Predicting college academic achievement: A research review*. College Student Journal, 18 (4), 380-386.
- Mathiasen, R. E. (1984). *Predicting college academic achievement: A research review*. College Student Journal, 18 (4), 380-386.

- Matthews, G. Davies, D. R. Westerman, S. J. & Stammers, R. B. (2000). *Human performance. Cognition, stress and individual differences*. Hove: Psychology Press.
- Moisan, C.(2011).*Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces*. Projet de rapport national de base de la France, (OCDE), 41p
- Orou Mere S. et TAMA O.V. (2012).*Gestion efficace du temps scolaire dans les écoles maternelles : cas de la zone I de la circonscription scolaire de Parakou I*. Mémoire de maîtrise en Science de l'éducation, DPSE, FLASH, UAC, 103p.
- Pagani, L. S. et coll. (1999). *Effects of Poverty on Academic Failure and Delinquency in Boys: A Change and Process Model Approach*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, Cambridge University Press.
- Pair, C. (1998). *L'école devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart Monde*. Paris: Hachette, Collection: Questions d'éducation.
- Perkins, P. G. Milgram, R. M. (2000). *Parent Involvement in Homework: A Double-Edged Sword*. International Journal of Adolescence and Youth, 6 (3), p. 195-203.
- Perrenoud P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF,
- Perrenoud, P. (2002). *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum!* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Potvin, P. (2000). *Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires*. *Revue Canadienne de Psycho Education*,29 (2), p. 223-240.
- Potvin, P. et coll. (1999). *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. Canadian Journal of Education, 24 (4), p. 441-453.

- Reynold, A. J. McCoy, A. R. (1998). *Grade Retention and School Performance: An extended Investigation*. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper no 11, p. 67-98.
- Riester, A. F, Pursch, V, Skria, L. (2002). *Principals for Social Justice: Leaders of School Success for Children from Low-Income Homes*. Journal of School Leadership, 12(3), 281-304.
- Robbins, A. S. Spence, J. T. & Clark, H. (1991). *Psychological Determinants of Health and Performance: The Tangled Web of Desirable and Undesirable Characteristics*. Journal of Personality and Social Psychology, 61 (5), 755-765.
- Salomon, A. Strobel, M.G. (1998). *Le sentiment de solitude, le réseau social et les préoccupations interpersonnelles des enfants du primaire/Feeling of loneliness, social network and interpersonal preoccupations in primary education children*. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 46 (5-6), p. 319-327.
- Thompson, G. (2001). *Birthdy and Correlation to Achievement*. The University of Alberta's Express News, [[http://www. Ualberta.ca/Express News/news/2000/070600.htm](http://www.Ualberta.ca/ExpressNews/news/2000/070600.htm)].
- Viau, R. (2000). *La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions*. Vie pédagogique, 115, p. 5-8.
- Wells, A. & Matthews, G. (1994). *Self-consciousness and cognitive failures as predictors of coping in stressful episodes*. Cognition & Emotion, 8 (3), 279-295.
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). *Friendships, peer acceptance and group membership: Relations to academic achievement in middle school*. Child development, 68, 1198-1209.
- Willie, C. V. (2001). *The Contextual effects of Socioeconomic Status on Student Achievement Test Scores by Race*. Urban Education, 36 (4), p. 461-78.

- Wolfe, R. N. & Johnson, S. D. (1995). *Personality as a predictor of college performance. Educational and Psychological Measurement, 55* (2), 177-185.
- Wright, C. A. et coll. (2000). *Early Maternal Depression and Children's Adjustment to School. Child Study Journal, 30* (3), p. 153-68.

# ANNEXE

**Annexe I : Questionnaire adressé aux élèves (réservé uniquement aux redoublants)**

Votre établissement a été choisi au hasard comme cible pour fournir des informations dans le cadre d'une recherche universitaire. Nous vous prions de bien vouloir accepter de remplir cette fiche de la façon la plus sincère et objective possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses.

Merci pour votre compréhension.

**NB** : *Les questions que nous vous soumettons sont relatives à l'année scolaire passée (2011-2012).*

*Cochez avec une croix (x) les réponses qui vous conviennent.*

1- **Quel collègue avez-vous fréquenté l'année scolaire passée ?** .....

2- **Quel était l'effectif de votre classe ?** .....

3- **En quel moment aviez-vous eu la totalité de vos enseignants l'année passée ?**

a-Au début de la rentrée

b- Un mois après la rentrée

c-Deux mois après la rentrée

d- Autre (précisez) .....

4- **Combien de professeurs permanents ou vacataires vous ont fait cours l'année passée ?**

a- Permanent : .....

b- Vacataire : .....

5- **Quel était votre niveau de satisfaction par rapport à la manière dont les cours étaient dispensés par vos professeurs ?**

a-Pas du tout satisfait

b-Plutôt satisfait

c-Très satisfait

6- **Que pouvez-vous reprocher à la manière dont les professeurs dispensaient les cours ? Indiquez la ou les matière(s) concernée(s) selon le cas.**

a-Ils n'expliquent pas bien les cours  Matière(s) : .....

b-Ils ne font pas assez d'exercices avec nous  Matière(s) : .....

c-Ils ne maîtrisent pas tous leur matière  Matière(s) : .....

d-Autres (précisez) ..... Matière(s) : .....

**7- Votre emploi du temps scolaire de l'année passée était convenable pour vous ?**

a-Oui  Non

*Justifiez votre réponse :* .....

**8- De quelle salle disposiez-vous pour les cours ?**

Salle fixe  Salles volantes

**9- Vous arrivait-il de ne pas faire cours faute de salle ?**

a- Oui  b-Non

**10- Quels sont les jours de repos où vous aviez l'habitude de faire cours de rattrapage ?**

a-Mercredi soir  b-Samedi

c-Dimanche  d-Aucun

**11- Aviez-vous subi des grèves d'enseignants au cours de l'année écoulée ?**

a-Oui  b-Non

*Si oui, indiquez la durée des grèves* .....

**12- Estimez-vous qu'il avait la discipline dans votre collège ?**

a-Oui  b-Non

*Si non, pourquoi ?* .....

**13- Quelles étaient de façon générale les conditions d'étude dans votre collège ?**

a-Mauvaises  b- Passables  c- Bonnes

*Justifiez votre réponse* .....

**14- Avec qui viviez-vous l'année passée ?**

a-Avec mes deux parents  b- avec mon père uniquement   
c- avec ma mère uniquement  d- avec mes tuteurs

**15- Quel est le niveau de scolarisation de votre père ou tuteur ?**

a-aucun  b- primaire  c- secondaire  d- universitaire

16- **Quelle est sa profession ?**

.....

17- **Quel est le niveau de scolarisation de votre mère ou tutrice ?**

a- aucun       b- primaire       c- secondaire      d- universitaire

18- **Quelle est sa profession ?**

.....

19- **Disposez-vous d'électricité à la maison pour la révision des cours la nuit ?**

a- Oui       b- Non

20- **Quelle(s) difficulté(s) familiale(s) vous a perturbé dans vos études ?**

.....

21- **Bénéficiez-vous d'un encadrement (répétition) en dehors du collège ?**

a- Cours de maison       b- Travaux Dirigés (TD) payant   
c- Travaux Dirigés (TD) non payant       d- aucun

22- **Qu'est-ce qui peut, vous faire penser que vos parents s'impliquent ou non dans vos études ?**

a- Ils me demandent souvent de réviser mes cours

b- Ils se renseignent de temps en temps de mes notes

c- Ils se rendent régulièrement dans mon établissement pour se renseigner sur mon travail

d- Ils ne s'impliquent pas dans mes études

e- Autres (précisez) : .....

23- **Avez-vous un handicap physique ou intellectuel ?**

a- Oui       b- Non

*Si oui, lequel ?* : .....

24- **Comment aviez-vous fait le choix de votre série ?**

a- L'établissement me l'a imposée       b- Mes parents me l'ont imposée

b- J'ai suivi le conseil d'un ou des ami       d- Je l'ai choisi moi-même

e- Autre (précisez) : .....

25- **Quelle était votre fréquence par rapport au retard au cours ?**

a- Jamais       b- Parfois      c-  ivent       très souvent     

26- **Quelle était votre fréquence par rapport à l'absence au cours ?**

27- Jamais  b- Parfois  souvent  très souvent

28- **Qu'est-ce qui occupait la majorité de votre temps en dehors des cours ?**

- a- Les travaux domestiques  b- les travaux champêtres  c- le loisir   
d- les révisions  e- autres (précisez) :  
.....

29- **Les parents d'une manière ou d'une autre vous empêchent-ils d'étudier parfois ?**

- a-Oui  b-Non

*Si non, comment ?* .....

30- **Avez-vous le sentiment que vos parents vous contrôlent dans vos activités à la maison ?**

- a-Oui  b-Non

31- **Quels étaient vos besoins que les parents n'arrivent pas souvent à satisfaire ?**

- a- Fournitures scolaires  b- petit déjeuner  c- Nourriture   
c- vêtement  e- soins sanitaires  f- autre(s) : .....

32- **Combien de fois avez-vous redoublé durant tout votre cursus scolaire ?**

.....

33- **Quelles sont selon vous les raisons de ces redoublements ?**

.....

.....

34- **Quelles sont selon vous les raisons de votre échec au BAC l'année passée ?**

.....

.....

35- **Autres renseignements :**

- Votre âge : .....
- Votre sexe : .....
- Votre collège actuel : .....
- Votre série : .....

*Merci pour votre participation*

## **Annexe II : Questionnaire adressé aux enseignants des classes de terminales**

Votre établissement a été choisi au hasard comme cible pour fournir des informations dans le cadre d'une recherche universitaire. Nous vous prions de bien vouloir accepter de remplir cette fiche de la façon la plus sincère et objective possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses.

Merci pour votre compréhension.

1- Depuis combien d'année avez-vous commencé l'enseignement au secondaire ? :.....

2- Indiquez la matière que vous enseignez :.....

3- Avez-vous suivi une formation universitaire ?

a-Oui

b-Non

*Si oui, laquelle ?* :.....

4- Avez-vous bénéficié une fois de formation pédagogique dans votre carrière ?

a-Oui

b-Non

*Si oui, indiquez la ou les formations, la période et l'année :*

.....  
.....  
.....

5- Quel est votre statut ?

a- APE

b-ACE

c-Vacataire

6- Comment avez-vous été recruté tant qu'enseignant ?

a-Par étude de dossier

b-Par concours

c-Par reversement

d-Autre (précisez) :.....

7- Pensez-vous qu'il y a la rigueur sur les élèves dans votre établissement ?

a-Oui

b-Non

8- Pensez-vous qu'il y a la rigueur sur les enseignants dans votre établissement ?

a-Oui

b-Non

9- Quels facteurs internes à votre établissement pourraient justifier selon vous les échecs de certains élèves aux examens du baccalauréat ?

.....  
.....  
.....  
.....

10- Quels sont selon vous les facteurs socio-économiques qui contribuent aux échecs de certains élèves aux examens du baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè ?

.....  
.....

11- Quels sont selon vous les facteurs familiaux qui contribuent aux échecs de certains élèves aux examens du baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè ?

.....  
.....

12- Quels sont les facteurs d'échec qu'on peut attribuer aux élèves eux-mêmes ?

.....  
.....

1- Quelles sont les difficultés et contraintes que vous rencontrez dans votre établissement et qui pourraient constituer un handicap à la réussite massive des candidats au baccalauréat ?

.....  
.....  
.....

Merci pour votre participation

**Annexe III : Questionnaire adressé aux Responsables d'établissement  
(Directeur, Censeur)**

Votre établissement a été choisi au hasard comme cible pour fournir des informations dans le cadre d'une recherche universitaire. Nous vous prions de bien vouloir accepter de remplir cette fiche de la façon la plus sincère et objective possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses.

Merci pour votre compréhension.

13- Pensez-vous que votre établissement dispose d'assez de professeurs qualifiés pour les classes de terminales ?

a-Oui

b-Non

14- Indiquez l'effectif des enseignants, par catégorie, qui tiennent les classes de terminale :

a- APE :.....

b- ACE :.....

c- Vacataire :.....

15- Quels facteurs internes à votre établissement pourraient justifier selon vous les échecs de certains élèves aux examens du baccalauréat ?

.....  
.....  
.....  
.....

16- Quels sont selon vous les facteurs socio-économiques qui contribuent aux échecs de certains élèves aux examens du baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè ?

.....  
.....  
.....  
.....

17- Quels sont selon vous les facteurs familiaux qui contribuent aux échecs de certains élèves aux examens du baccalauréat dans la Commune de Dassa-Zoumè ?

.....  
.....  
.....

18- Quels sont les facteurs d'échec qu'on peut attribuer aux élèves eux-mêmes ?

.....  
.....  
.....  
.....

19- Quelles sont les difficultés et contraintes que vous rencontrez dans votre établissement et qui pourraient constituer un handicap à la réussite massive des candidats au baccalauréat ?

.....  
.....

Merci pour votre participation

## **Annexe IV : Présentation des tableaux**

Tableau III : Répartition des enquêtés en fonction des effectifs de leurs classes respectives

Effectif des classes	Effectif	Fréquence (%)
[54-69]	72	61,02
[70-79]	46	38,98
Total	118	100

Tableau IV : Proportion des apprenants selon la période de démarrage effectif des cours

Démarrage des cours	Effectif	Fréquence (%)
Au début de la rentrée	94	79,66
Un mois après la rentrée	24	20,34
Total	118	100,00

Tableau V : Perceptions des apprenants par rapport aux enseignants et à leurs enseignements

Perception des élèves par rapport aux enseignants	Effectif	Fréquence (%)
Ils n'expliquent pas bien les cours	28	31,11
Ils ne font pas assez d'exercices	51	56,67
Ils ne maîtrisent pas tous leur matière	6	6,67
Autres	5	5,56
Total	90	100

Tableau VI : Proportion des enquêtés faisant des cours de rattrapage

Cours de rattrapage	Effectif	Fréquence (%)
Mercredi soir	35	29,66
Samedi	58	49,15
Aucun	25	21,19
Total	118	100

Tableau VII : Répartition des apprenants par rapport aux parents avec qui ils vivent

Parent/tuteur	Effectif	Fréquence (%)
avec mes deux parents	38	32,20
avec mon père uniquement	10	8,47
avec ma mère uniquement	20	16,95
avec mes tuteurs	50	42,37
Total	118	100

Tableau VIII : Répartition des apprenants en fonction du niveau scolaire des parents/tuteurs

Niveau de scolarisation des parents	Père/substitut	Mère/substitut
Aucun	52	74
Primaire	20	28
Secondaire	36	16
Universitaire	10	0
Total	118	118

Tableau IX : Répartition des enquêtés par rapport à la présence d'électricité à la maison

Présence d'électricité à la maison	Effectif	Fréquence (%)
Oui	84	71,19
Non	34	28,81
Total	118	100

Tableau X : Proportion des enquêtés selon le type d'encadrement

Type de répétition	Effectif	Fréquence (%)
Cours de maison	12	10,17
Travaux Dirigés (TD) payant	10	8,47
Travaux Dirigés (TD) non payant	14	11,86
Aucun	82	69,49
Total	118	100

Tableau XI : Répartition des apprenants par rapport à l'implication des parents dans leurs études

Manifestation de l'implication des parents dans les études de leurs enfants	Effectif	Fréquence (%)
Ils me demandent souvent de réviser mes cours	48	40,68
Ils se renseignent de temps en temps de mes notes	36	30,51
Ils se rendent régulièrement dans mon établissement pour se renseigner sur mon travail	6	5,08
Ils ne s'impliquent pas dans mes études	28	23,73
Total	118	100

Tableau XII : Mode de choix de la série

Choix de la série	Effectif	Fréquence (%)
L'établissement me l'a imposée	12	10,17
Mes parents me l'ont imposée	4	3,39
J'ai suivi le conseil d'un ou des amis	6	5,08
Je l'ai choisi moi-même	96	81,36
Total	118	100,00

Tableau XIII : Répartition des enquêtés par rapport à la fréquence de retard au cours

Retard au cours	Effectif	Fréquence (%)
Jamais	46	38,98
parfois	64	54,24
souvent	2	1,69
très souvent	6	5,08
Total	118	100

Tableau XIV : Répartition des enquêtés par rapport à la fréquence d'absence au cours

Absence au cours	Effectif	Fréquence (%)
Jamais	52	44,07
parfois	58	49,15
souvent	0	0,00
très souvent	8	6,78
Total	118	100

Tableau XV : Répartition des enquêtés suivants les besoins non satisfaits par les parents

Besoins non satisfaits par les parents	Effectif	Fréquence (%)
Fournitures scolaires	28	13,86
petit déjeuner	70	34,65
Nourriture	8	3,96
soins sanitaire	28	13,86
vêtement	68	33,66
Total	202	100

Tableau XVI : Répartition des enquêtés par rapport au nombre de redoublement

Nombre de redoublement	Effectif	Fréquence (%)
1	18	15,25
2	37	31,36
3	47	39,83
4	6	5,08
5	8	6,78
6	1	0,85
7	1	0,85
Total	118	100

## Table des matières

DEDICACE.....	2
DEDICACE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	6
SOMMAIRE.....	8
<b>PREMIERE PARTIE :</b> .....	13
CONTEXTE THEORIQUE.....	13
ET METHODOLOGIQUE.....	13
<b>CHAPITRE I : CONTEXTE THEORIQUE</b> .....	14
1- Problématique.....	14
2- Justification du choix du sujet.....	17
3- Objectifs de la recherche.....	19
a- Objectif général.....	19
b- Objectifs spécifiques.....	19
4- Hypothèses de la recherche.....	19
a- Hypothèse générale.....	19
b- Hypothèses spécifiques.....	20
c- Hypothèses opérationnelles.....	20
5- Clarification conceptuelle.....	21
6- Revue de la littérature.....	25
<b>CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE</b> .....	35
1- Population cible.....	36
2- Echantillonnage.....	36
3- Dispositions éthiques.....	38
4- Type ou approche d'étude.....	39
5- Techniques et outils d'enquête.....	39
a- Enquête par questionnaire.....	40
b- Pré-test.....	40
6- Mode d'administration du questionnaire.....	41

7- Traitement des données .....	42
8- Période d'enquête, difficultés rencontrées et limites de la recherche ....	42
.....	44
<b>DEUXIEME PARTIE :</b> .....	44
<b>CADRE PRATIQUE DE L'ETUDE, PRESENTATION, INTERPRETATION ET ANALYSE DES RESULTATS</b> .....	44
<b>CHAPITRE III : CADRE PRATIQUE DE L'ETUDE : COMMUNE DE DASSA-ZOUME, CEG II DE DASSA-ZOUME</b> .....	45
1- Situation géographique .....	45
2- Cadre Administratif .....	45
3- Etat de la population .....	46
a- Evolution de la population .....	46
b- Répartition de la population.....	47
4- Mouvement de la population .....	47
5- Ménages.....	47
6- Mode d'éclairage .....	48
7- Mode d'approvisionnement en eau.....	48
8- Activités économiques.....	48
9- Education .....	49
10-Tableau synoptique du CEGII de Dassa-Zoumè .....	49
<b>CHAPITRE IV : PRESENTATION, INTERPRETATION ET ANALYSE DES RESULTATS</b> 52	
1- Présentation, interprétation et analyse des résultats .....	52
a- Conditions d'étude des apprenants et qualité des enseignements reçus	52
b- Conditions socio-économiques des parents d'élèves .....	59
c- Types d'encadrement extrascolaire et facteurs personnels contribuant à l'échec scolaire de l'apprenant.....	65
2- Discussion.....	69
3- Suggestions et recommandations.....	76
<b>CONCLUSION</b> .....	79
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	82
<b>ANNEXE</b> .....	90

Annexe I : Questionnaire adressé aux élèves (réservé uniquement aux redoublants).....	91
Annexe II : Questionnaire adressé aux enseignants des classes de terminales .....	95
Annexe III : Questionnaire adressé aux Responsables d'établissement (Directeur, Censeur).....	97
Annexe IV : Présentation des tableaux .....	99