



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Filière : Sciences de l'Éducation

Option : Psychopédagogie de la Formation

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Maîtrise

**PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET SCOLAIRES
POUR LA REUSSITE SCOLAIRE DES APPRENANTS
DANS LA COMMUNE DE DASSA-ZOUME**

Réalisé par :

Pauline Bayé DOSSOU
Et
Bienvenu G. BALLE

Sous la direction de :

Dr. Florentine HOUEDENOU
Enseignante à l'UAC

Année Académique : 2014-2015

SOMMAIRE

DEDICACE	4
DEDICACE	5
IN MEMORIUM.....	6
REMERCIEMENTS.....	7
Liste des sigles et abréviations.....	8
Liste des tableaux	9
Liste des graphiques.....	11
INTRODUCTION.....	13
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL, MILIEU D'ETUDE ET METHODOLOGIE	15
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	16
1. Problématique	16
2. Clarification conceptuelle	18
3. Revue de la littérature	24
CHAPITRE II : MILIEU D'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE	34
1. Milieux d'étude	34
2. Méthodologie.....	37
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATIONS, DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	43
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	44
1. Place du redoublement dans le cursus scolaire des apprenants	44
2. Pratiques éducatives familiales pour la réussite scolaire des apprenants	45
3. Pratiques éducatives scolaires pour la réussite scolaire des apprenants	59

CHAPITRE IV : SUGGESTIONS ET PLAN D’ACTION	79
1. Discussion des résultats	79
2. Suggestions pour des pratiques éducatives plus efficaces	79
CONCLUSION.....	90
RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE.....	92
ANNEXE	102
TABLE DES MATIERES	110

DEDICACE

Je dédie ce travail à :

- toute ma famille, et aux membres de mon foyer pour ce qu'ils représentent dans ma vie.

DOSSOU Bayé Pauline

DEDICACE

Je dédie ce travail à :

- toute ma famille, et aux membres de mon foyer pour tous leurs soutiens

BALLE Guédéhou Bienvenu

IN MEMORIUM

A

- Augustin Ayédjo BALLE, mon feu père
- Colette OKAMBAWA, ma feue mère

Vous qui avez su m'assurer un parcours scolaire sans grandes difficultés, voici une modeste partie de vos œuvres réalisées en votre absence. Je transforme en détermination le vide laissé par votre départ de ce monde, avec la promesse d'aller encore plus loin.

Repos éternel à vos âmes.

BALLE Guédéhou Bienvenu

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 :

- Au Docteur Florentine HOUEDENOU, 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'Education pour leur contribution à notre formation ;
- A nos parents pour leur soutien affectif, matériel et financier ;
- A toutes les personnes qui ont participé aux entretiens et répondu aux questionnaires de recherche ;
- A tous les amis qui de loin ou de près ont contribué à l'élaboration de ce document.
- A tous les élèves du collège d'Enseignement Général de Paouignan qui n'ont ménagé aucun effort pour nous faciliter la collecte des informations ;
- Aux personnels du collège qui n'ont ménagé aucun effort pour nous faciliter la collecte des informations.

DOSSOU Bayé Pauline

BALLE Guédéhou Bienvenu

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
CI	: Cours d'Initiation
CI	: Conseil Intérieur
CM2	: Cours Moyen deuxième année
DOB	: Direction de l'Office du Baccalauréat
FLASH	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
IVQ	: Information et Vie Quotidienne
PP	: Professeur Principal
RGPH	: Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SOS	: Societas Socialis (Société / Organisation Sociale)
UAC	: Université d'Abomey-Calavi
INSEE	: Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
PIRLS	: Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economique

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Répartition des apprenants selon le nombre de redoublement enregistré dans le cursus scolaire.....	106
Tableau 2 : Répartition des apprenants selon la possession d'ouvrage au programme.....	106
Tableau 3 : croisement des variables nombre de redoublement et possession de livres	107
Tableau 4 : Implication parentale et redoublement	107
Tableau 5 : Types d'implication parentale dont bénéficient les apprenants	107
Tableau 6 : Répartition du nombre de redoublement selon le type d'implication parentale.....	107
Tableau 7 : Répartition des parents selon l'implication et le niveau de scolarisation	108
Tableau 8 : Répartition des apprenants selon la langue parlée à domicile et la moyenne obtenue en dissertation.....	108
Tableau 9 : Influence des cours de maison sur les résultats	108
Tableau 10 : Perception des enseignants par rapport à la discipline des apprenants	108
Tableau 11 : Perception des apprenants par rapport au retard des enseignants	108
Tableau 12 : Perception des apprenants par rapport à l'absence des enseignants	109
Tableau 13 : Période de démarrage des cours selon les déclarations des apprenants	109

Tableau 14 : Perception des apprenants par rapport à la gestion des heures de cours par les enseignants	109
Tableau 15 : Type d'orientation scolaire bénéficié par les apprenants.....	109
Tableau 16 : Répartition des apprenants selon les travaux parascolaires qui leur sont confiés en période de cours	109

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des apprenants selon le nombre de redoublement enregistré dans le cursus scolaire.....	44
Graphique 2 : Répartition des apprenants selon la possession d'ouvrage au programme.....	46
Graphique 3 : Croisement des variables nombre ,de redoublement et possession de livres.....	47
Graphique 4 : Répartition des apprenants selon qu'ils bénéficient d'implication parentale.....	49
Graphique 5 : Types d'implication parentale dont bénéficient les apprenants ...	49
Graphique 6 : Répartition des apprenants selon le nombre de redoublement et l'implication parentale	52
Graphique 7 : Répartition des parents selon l'implication et le niveau de scolarisation	53
Graphique 8 : Répartition des apprenants selon la langue parlée à domicile et la moyenne obtenue en dissertation.....	55
Graphique 9 : Influence des cours de maison sur les résultats scolaires	56
Graphique 10 : Répartition des apprenants selon les travaux parascolaires qui leur sont confiés en période de cours	58
Graphique 11 : Perception des enseignants par rapport à la discipline des apprenants	61
Graphique 12 : Perception des apprenants par rapport au retard des enseignants	64
Graphique 13 : Perception des apprenants par rapport à l'absence des enseignants.....	64

Graphique 14 : Période de démarrage des cours selon les déclarations des apprenants	66
Graphique 15 : Perception des apprenants par rapport à la gestion des heures de cours par les enseignants	67
Graphique 16 : Type d'orientation scolaire bénéficié par les apprenants	70

INTRODUCTION

L'éducation est reconnue universellement comme un droit humain fondamental de tous les enfants. Elle contribue non seulement au développement social et économique mais revêt aussi une valeur inhérente. L'éducation prépare à la vie. En outre, elle jette les bases pour le développement et le bien-être des enfants.

La famille est la première instance qui s'occupe de l'éducation de l'enfant. Elle est renforcée dans ce rôle par l'institution scolaire. A la différence de l'éducation familiale qui est notamment assurée par les parents, l'éducation scolaire assurée de façon directe par les enseignants exige que l'enfant soit évalué périodiquement sur ses acquisitions. Ceci permet de faire passer l'enfant d'un niveau d'enseignement à un autre. Ce mode de fonctionnement de l'institution scolaire a fait naître les notions de redoublement, d'échec scolaire, de réussite scolaire, etc.

La réussite scolaire qui est au centre de cette recherche est souvent décrite en termes de résultats et d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs et d'autonomie de l'élève (Deslandes, 2004) et revêt un caractère complexe en raison des multitudes de facteurs qui la déterminent.

A cet effet, plusieurs recherches (par ex. Deslandes & Bertrand, 2001 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Jordan, Orozco & Averett, 2001) ont mis en évidence l'influence de la famille sur la réussite scolaire des apprenants. Dans ces travaux de recherche, le rôle de la famille a été examiné principalement sous l'angle des pratiques parentales de base (c'est-à-dire, style parental) et des pratiques parentales reliées au suivi scolaire.

D'un autre côté, d'autres recherches (par ex. Best, 1997 ; Lorence, 1999 ; Auduc, 1998 ; Maas, 2000) ont mis en évidence la responsabilité de l'institution scolaire dans la réussite scolaire des apprenants à travers les pratiques de ses acteurs (enseignants, responsables d'établissements, etc.).

Si tant est que les pratiques éducatives parentales et scolaires ont une influence sur la réussite scolaire des apprenants, il importe de rechercher, dans le contexte socioculturel et éducatif qui est le nôtre, les différentes pratiques les plus susceptibles d'améliorer la performance scolaire des élèves afin de réduire les échecs scolaires ; puisque la quasi-totalité des études menées sur la question ont été réalisées en occident où les réalités ne sont pas les mêmes que celles d'ici. Cette recherche vise donc à contribuer à une meilleure connaissance des pratiques éducatives favorables à la réussite scolaire des apprenants dans un espace géographique local.

Le présent document qui constitue la synthèse de nos travaux est présenté suivant un plan bipartite. La première partie est consacrée au cadre théorique et conceptuel, au milieu d'étude et à la méthodologie. Cette partie est subdivisée en deux chapitres. Le premier chapitre aborde le cadre théorique et conceptuel alors que le second chapitre présente le milieu d'étude et la méthodologie adoptée. La deuxième partie quant à elle, est consacrée d'une part à la présentation, aux interprétations, à l'analyse et à la discussion des résultats qui constituent le troisième chapitre et d'autre part aux suggestions et aux plans d'action qui constituent le dernier chapitre de ce travail.

PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE
DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET SCOLAIRES

Dans ce chapitre, nous allons aborder la problématique, les hypothèses, les objectifs, la revue de la littérature et la clarification des concepts.

1. Problématique

La famille est l'instance centrale de socialisation. Les pratiques éducatives familiales contribuent de façon décisive à la socialisation des individus. Il est sans doute une évidence que la famille est le premier système social par lequel le jeune enfant acquiert et développe des compétences cognitives et sociales (Thin, 2008, cité par Feyfant, 2011).

De plus, après ce premier système social qu'est la famille, vient l'école qui en plus de l'éducation apporte à l'enfant l'instruction. Ainsi, on pourrait établir une relation de complémentarité entre le milieu familial et le milieu scolaire. Dans ce sens, les pratiques éducatives de ces deux milieux influencent pour une large part la réussite scolaire des apprenants. Mais, tous les apprenants ne bénéficient pas des mêmes pratiques éducatives selon qu'ils soient en ville ou en campagne, soit en milieu privilégié ou en milieu défavorisé.

Au Bénin, les milieux défavorisés sont généralement les campagnes qui ne bénéficient pas des mêmes avantages que les villes d'accès aux divers services en matière d'infrastructures socio-éducatives où les revenus de la plupart des familles sont très faibles. En effet, la Commune de Dassa-Zoumè fait partie de ces milieux défavorisés où les apprenants sont généralement privés de certains privilèges qu'offre la ville dans le domaine socio-éducatif. Ainsi, déjà au niveau de la cellule familiale, des disparités s'observent entre les familles privilégiées et celles défavorisées en ce qui concerne les pratiques éducatives des parents.

Contrairement à la plupart des apprenants des milieux privilégiés, ceux des milieux défavorisés sont confrontés, à leur entrée à l'école, à un écart entre les lexiques familiaux et ceux scolaires. En outre, en milieux défavorisés, la plupart des parents sont analphabètes. De la sorte, on note une insuffisance par rapport au suivi scolaire des enfants de la part de ces parents. A tout cela, s'ajoute le statut socio-économique des parents qui ne permet pas d'accompagner efficacement les apprenants des milieux défavorisés dans leur cursus scolaire.

D'un autre côté, en milieu défavorisé, l'institution scolaire est souvent confrontée à une insuffisance de moyens matériels et de ressources humaines qualifiées. Ainsi, au CEG II de Dassa-Zoumè par exemple, une étude réalisée par ATIUKPE et ZOUNMENOU en 2013 révèle que 29 % des enseignants n'ont jamais reçu une formation pédagogique. Aussi, les effectifs des classes dépassent 50 et vont parfois jusqu'à 80 par faute d'enseignants et de salles de cours (ATIUKPE et ZOUNMENOU, 2013). Malgré ces conditions, certains apprenants réussissent aisément leur cursus scolaire. D'autres, par contre, sont touchés de plein fouet par des redoublements, voire l'échec scolaire.

Dans ce contexte, plusieurs questions méritent d'être élucidées : Par quelles pratiques éducatives les parents contribuent-ils à la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumè ? Quelles sont les pratiques éducatives scolaires favorables à la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumè ? Quelles mesures peut-on mettre en place en vue de favoriser la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumè ? C'est dans le but de trouver des approches de réponses à ces différentes interrogations, que nous avons choisi de réaliser cette recherche dont le sujet est intitulé : « **Pratiques éducatives parentales et scolaires pour la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumè** ».

Pour aborder ces questions de recherche, plusieurs hypothèses ont été émises.

1.2. Hypothèses de la recherche

- Certaines pratiques éducatives parentales favorisent la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumé ;
- Certaines pratiques éducatives scolaires sont déterminantes dans la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumé ;
- Une amélioration des pratiques éducatives tant en milieu familial qu'en milieu scolaire contribuera à augmenter les taux de réussite scolaire des apprenants

Pour vérifier les hypothèses formulées, plusieurs objectifs ont été fixés.

1.3. Objectifs de la recherche

1.3.1 Objectif général

Contribuer à une meilleure connaissance des pratiques éducatives favorables à la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumé.

1.3.2 Objectifs spécifiques

- Déterminer les pratiques éducatives parentales favorables à la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumé ;
- Analyser les pratiques éducatives scolaires déterminantes dans la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumé ;
- Proposer des mesures visant à améliorer les pratiques éducatives parentales et scolaires pour une meilleure réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumé.

2. Clarification conceptuelle

Dans le but d'uniformiser la compréhension des lecteurs, un certain nombre de concepts ont été clarifiés pour mieux situer cette recherche.

2.1. Pratiques éducatives

Pour comprendre le sens de ce concept, il convient de clarifier chacun des deux termes qui le composent. Alors, nous commencerons par le terme "éducative" qui vient de "éducation". En effet, selon Wikipédia¹ l'éducation désigne étymologiquement, l'action de « guider hors de », c'est-à-dire développer, faire produire. Il signifie plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelles, les moyens et les résultats de cette activité de développement. L'éducation humaine inclut des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique. Il est souvent facile de confondre enseignement et éducation. Ce dernier terme, beaucoup plus général, correspond à la formation globale d'un individu, à divers niveaux (au niveau religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc.). Le terme enseignement, de son côté, se réfère plutôt à une éducation bien précise, soit celle de la transmission de connaissances à l'aide de signes. Enseigner, c'est transmettre à la génération future un corpus de connaissances (savoir et savoir-faire) et de valeurs considérées comme faisant partie d'une culture commune.

Enseigner est donc éduquer, mais éduquer n'est pas forcément enseigner. Il est du devoir des parents d'éduquer leurs enfants et de l'enseignant d'instruire.

L'éducation ne se limite pas à l'instruction stricto sensu qui serait relative seulement aux purs savoir et savoir-faire (partie utile à l'élève : savoir se débrouiller dans le contexte social et technique qui sera le sien). Elle vise également à assurer à chaque individu le développement de toutes ses capacités (physiques, intellectuelles et morales). Ainsi, cette éducation lui permettra d'affronter sa vie personnelle, de la gérer en étant un citoyen responsable dans la société dans laquelle il évolue.

¹<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>, consulté le 10/07/14.

La pratique quant à elle, est définie par Legendre (2005) comme un ensemble d'habiletés acquises par un individu ou par un groupe par l'exercice régulier d'une activité. Dans cette recherche, elle prend le sens de "habitude".

Ainsi, nous retenons que, le concept "**pratiques éducatives**" traduit un ensemble d'habitudes ou d'usages susceptibles d'influencer la formation globale d'un individu. Plusieurs instances sociales sont impliquées dans la formation de l'individu, mais, la présente recherche se focalise sur le cadre familial et scolaire en milieu défavorisé.

2.2. Milieu défavorisé

Du point de vue d'une école donnée, le milieu coïncide souvent avec le territoire, le quartier dans lequel elle est située et où habitent les élèves et les familles. A cette dimension géographique, il faudrait ajouter une autre, « objectiviste », qui réfère à un « espace caractérisable au moyen de critères et de paramètres qui en fondent la singularité, la cohérence, bref la spécificité » (Ménard, 1997, p48). Ces paramètres, rapportés à des problématiques socio-économiques, permettraient, par exemple, de parler de milieu socio-économiquement défavorisé.

Dans sa dimension politique le milieu signifie : « espace construit et défini par le geste politique, et sur lequel une politique vient précisément s'inscrire » (Ménard, 1997, p49). Dans ce sens, comme espace d'intervention, le milieu défavorisé peut être considéré comme une « création » du système scolaire, du réseau de la santé et des services sociaux (Hohl, 1985).

L'utilisation du concept « défavorisé », à la place de celui de « pauvreté », ne témoigne pas toujours d'une pratique d'interchangeabilité conceptuelle, mais d'une réelle transition paradigmatique. En effet, l'élargissement de la pauvreté à la notion d'exclusion sociale, définie comme l'incapacité de participer à des

activités de la vie ordinaire, a provoqué un déplacement paradigmatique majeur (Glennerster, 2002; Strobel, 1996). Apparier « pauvreté » et « exclusion sociale », autorise à parler de populations défavorisées ou désavantagées.

Les approches en termes d'exclusion sociale ne réfèrent pas uniquement aux diverses formes de privation matérielle dont souffrent des populations données, mais elles abordent et analysent leur situation en termes d'inégalités sociales, de distribution déséquilibrée des ressources collectives et d'asymétrie de pouvoir (Kazemipur et Halli, 2000; Ninacs, 1997; Vatz- Laaroussi, 1996).

Le terme "milieu défavorisé" est alors vu comme un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique, échec scolaire, etc.

2.3. 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).

Dans le cadre de cette étude, nous retenons que la réussite scolaire est la résultante du jugement que portent l'école et les acteurs du système scolaire sur la distance des connaissances et compétences d'un élève aux normes d'excellence scolaire en vigueur. Elle renvoie à l'évaluation des acquis d'apprentissage, liés aux savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève, et, de façon ultime, à l'obtention d'un diplôme (Deniger, 2004).

2.4. Echec scolaire

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 clair 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. Tout ceci conduit à l'état de la question.

3. Revue de la littérature

La question liée aux pratiques éducatives a été largement abordée dans la littérature par divers chercheurs. Les deux volets abordés par ces chercheurs sont le volet familial/parental et le volet scolaire. Toutefois, il faut remarquer que la plupart des auteurs se sont notamment appesantis sur le volet familial/parental. Ainsi, les pratiques éducatives scolaires ont été très peu abordées par ces auteurs.

A l'issue de la synthèse documentaire, il ressort que la principale variable positivement corrélée, lorsqu'on parle des pratiques éducatives familiales, est l'implication des parents dans la « scolarité à la maison » (Ichou, 2010). Ainsi, associer « éducation parentale » et « apprentissages scolaires » peut consister à s'intéresser à l'implication du père et/ou de la mère (voire de la fratrie) dans la scolarité de l'enfant. Ainsi l'implication parentale est décortiquée de différentes façons, selon le point de vue de différents acteurs, mais toujours à cheval entre la maison et l'école.

Selon Potvin et al. (1999), il y a deux grandes composantes à cette implication : le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. Nous aborderons dans un premier temps la participation parentale et après, le style parental.

La participation parentale au suivi scolaire concerne essentiellement les différentes formes de contact avec l'école (communication, déplacement, participation) et le suivi scolaire à la maison (une certaine supervision du travail scolaire, les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire). La participation scolaire du parent peut aller au-delà du suivi de la scolarité de son enfant : aide à la conduite d'activités d'enseignement en classe, organisation

d'activités à l'échelle de l'école, gestion de services tels que la bibliothèque, différents types de bénévolat, participation à des structures décisionnelles comme le conseil d'établissement, etc. (Epstein, 1987; McAndrew, 1988; Young, 1999).

La représentation que l'institution scolaire a de cette implication peut être illustrée à partir d'un document du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 1994). On y souligne les grandes lignes des « compétences » à acquérir par le parent d'élève : aider l'enfant à décoder la culture scolaire; favoriser un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire; contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre; encadrer adéquatement la réalisation des travaux scolaires de son enfant à la maison; apprendre à réagir adéquatement aux évaluations des apprentissages de son enfant; chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes; acquérir une vision d'ensemble de l'école (sa mission et les contraintes avec lesquelles elle doit composer).

Un grand nombre de recherches ont mis en évidence les liens positifs entre la participation parentale au suivi scolaire et les résultats scolaires (Dornbusch et Ritter, 1992; Grolnick et Ryan, 1989; Paulson, 1994; Steinberg et al. 1992; Stevenson et Baker, 1987).

Par contre, à l'aide d'une version francophone de l'instrument conçu par Epstein, Connors et Salinas (1993), Deslandes fait plutôt ressortir deux dimensions significatives concernant la relation entre les résultats scolaires et la participation des parents, soit, en corrélation positive, le soutien affectif des parents et, en corrélation négative, la communication avec les enseignants.

Plusieurs facteurs influencent le niveau de participation parentale au suivi scolaire. Les parents semblent plus enclins à participer au suivi scolaire de leurs enfants si ceux-ci sont performants à l'école (Baker et Stevenson, 1986; Dauber et Epstein, 1993; Keith et al., 1993). Par ailleurs, Alpert et Dunham (1986)

montrent qu'une plus grande surveillance des activités des jeunes, aide à réduire les taux de décrochage. Rumberger et Al. (1990) suggèrent aussi que, comparés aux parents des autres adolescents plus ou moins performants, les parents des décrocheurs participent beaucoup moins aux activités scolaires de leurs enfants.

Mais, « l'influence de l'éducation familiale sur le devenir scolaire de l'enfant ne se réduit pas au seul accompagnement familial de la scolarité » (Duru-Bellat & van Zanten, 2009). Les typologies de styles éducatifs familiaux sont fréquemment citées ou utilisées comme éléments permettant d'appréhender les conditions favorables ou défavorables à une scolarisation « réussie ».

En effet, Grolnick et Ryan (1989) définissent le style parental comme étant un support à l'autonomie, une sorte d'engagement parental et de structure d'éducation. Darling et Steinberg (1993) précisent que les styles d'éducation des parents sont des constellations d'attitudes et d'expressions non verbales qui définissent la relation entre parents et enfants, au gré des différentes situations. Baumrind (1978) est, sans contredire, la pionnière dans l'étude des styles parentaux. Elle a élaboré trois styles parentaux différant sur le plan des valeurs et des comportements, soit les styles autoritaire, démocratique et permissif.

En ce qui a trait plus particulièrement au décrochage scolaire, Rumberger et ses collaborateurs (1990) estiment que les décrocheurs proviennent davantage de foyers caractérisés par un style parental permissif. Doucet (1993) démontre que les élèves identifiés comme étant potentiellement décrocheurs perçoivent leurs parents comme étant plus permissifs, ce qui corrobore les résultats d'études antérieures à ce sujet (Alpert et Dunham, 1986; Rumberger et al., 1990; Waddel, 1990). Aussi, ces résultats démontrent que les familles des élèves identifiés comme n'étant pas à risque de décrocher ont plus tendance à être démocratiques.

Pour Duru-Bellat et van Zanten, la « permissivité est corrélée avec les problèmes d'attention et d'apprentissage, avec des attitudes hostiles à l'égard

des professeurs et des pairs » ; un contrôle rigide induit de l'anxiété, de la passivité, un comportement obsessionnel (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

L'autorité parentale se manifeste, dans les milieux populaires, par la surveillance et la punition ; dans les catégories moyennes et supérieures, la punition est plutôt d'ordre psychologique (on retire son affection) ou légitimée par le raisonnement. Depuis quelques années, on note une tendance à mélanger les formes de contrôle souple et l'autonomie. Dans les familles populaires, on stimule plus les filles, on laisse faire les garçons. En termes de réussite scolaire, l'encouragement à l'autonomie et à la prise d'initiatives est plus favorable à la réussite, notamment à l'école élémentaire et les rôles stéréotypés sont moins favorables à la réussite scolaire des garçons. « Les parents de milieux populaires adhèrent à l'idéaltype de "développement naturel" (faible intervention parentale) alors que ceux des catégories moyennes et supérieures se retrouvent plus dans l'idéaltype d'une "inculcation systématique" » (van Zanten, 2009).

L'analyse des dimensions du style démocratique retient notre attention dans la présente recherche puisque ce style est considéré par la majorité des chercheurs comme favorisant le mieux le développement de l'enfant et contribuant de façon remarquable à la réussite scolaire. Le style démocratique est caractérisé par un ensemble de normes claires établies par les parents; par la mise en application de ces normes; par l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire; par l'encouragement à l'autonomie et par la communication ouverte entre les parents et les enfants (Lamborn et Dornbusch, 1991).

Dans le cadre d'une étude américaine portant sur les liens entre le style parental démocratique et les résultats scolaires, Steinberg et al. (1989) ont identifié trois dimensions du style parental : l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie. Ainsi, le style parental démocratique est caractérisé par de hauts niveaux d'engagement, d'encadrement et

d'encouragement à l'autonomie et est en lien avec de meilleurs résultats scolaires (Paulson, 1994; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1992).

Lorsque l'étude des dimensions du style parental prend en considération le sexe de l'adolescent, l'engagement parental semble prédire la réussite chez les filles; chez les garçons, ce sont l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie qui prédisent la réussite (Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1999).

En résumé, l'ensemble des recherches sur l'implication parentale a mis en évidence d'une façon particulière la contribution de certaines des dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire et à l'adaptation scolaire des adolescents.

Il ressort que les trois dimensions du style parental, soit l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie sont positivement associées aux résultats scolaires. L'encadrement semble favorable à une réduction du taux de décrochage scolaire. Toutefois, toute analyse du style éducatif des parents doit cependant prendre en compte le style éducatif des enseignants. Les résultats scolaires sont moins bons si les styles éducatifs sont trop différents. Or, « la continuité des normes familiales et scolaires est davantage caractéristique des milieux favorisés que des milieux populaires » (Duru-Bellat & van Zanten, 2009). Concernant la participation parentale au suivi scolaire, il apparaît que la communication entre parents et enseignants est reliée négativement aux résultats scolaires; le soutien affectif des parents leur est relié positivement.

Dans un autre registre, certains chercheurs estiment que les pratiques culturelles familiales expliquent également la réussite scolaire des apprenants.

Ainsi, les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent une scolarité sans redoublement. Certaines activités auront un

résultat positif pour peu qu'elles soient les plus proches d'une vision « classique » de la culture (lire, aller au cinéma, aller au musée) contrairement à celles qui en sont plus éloignées (faire du sport, aller à la chasse, faire du tricot) » (Murat, 2009). On peut observer que parmi les différentes activités culturelles, les plus distinctives (aller au musée) sont mieux récompensées par l'école que les autres (écouter de la musique à la maison par exemple) (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Il est important de favoriser l'acquisition d'un lexique minimum avant l'entrée à l'école primaire (Fayol & Morais, 2004). Dans les travaux relatifs aux milieux plus défavorisés, on met souvent en avant des déficits ou handicaps socioculturels (transmission de codes linguistiques restreints). Or, Duru-Bellat et van Zanten nuancent cette assertion, en s'appuyant sur un exemple donné par Heath en 1983, quant aux interactions verbales entre mères blanches et mères noires aux États-Unis. Les premières ont des objectifs d'ordre pédagogique (apprendre à l'enfant à maîtriser son environnement) ; les secondes ont des échanges d'ordre informatif plutôt que pédagogique, mais l'environnement linguistique peut être aussi riche, malgré cet usage plus utilitaire des échanges mère/enfant (Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

A l'heure des jeux éducatifs devenus « jeux sérieux », les enfants de classes moyennes et supérieures sont privilégiés par les ressources financières des parents, même si le lien entre les jeux et jouets éducatifs et le développement cognitif n'est pas avéré (Glasman et al., 2004 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Par ailleurs, il convient de souligner que « la prise en compte du capital culturel se fait le plus souvent en tenant compte de la scolarité des parents » (Murat, 2009). L'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) réalisée par l'INSEE en 2004, par exemple, montre que le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les compétences de l'enfant, alors que celui du père a plus d'influence sur son niveau scolaire. De même la prise en compte du

diplôme et du revenu tend à montrer le rôle assez mineur de la profession des parents dans les inégalités de parcours scolaires et, à contrario, l'effet important du diplôme des parents.

Aux inégalités sociales résultant du diplôme des parents s'ajoutent des inégalités de compétences et des inégalités de stratégie scolaire. « Les compétences parentales jouent aussi un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants, sans doute grâce à l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter à leurs enfants » (Murat, 2009). Les valeurs liées à l'école peuvent être transmises dans la prime enfance, à l'occasion du travail scolaire à la maison, (Duckworth, 2008).

Cependant, la corrélation positive entre diplômes et niveaux de compétences n'est pas systématique. « Plus de 12 % des personnes [du panel de l'enquête IVQ] ayant seulement un certificat d'études primaires se retrouvent ainsi dans l'un des deux meilleurs groupes de compétences. À l'inverse, près de 9 % des personnes dont le diplôme le plus élevé est le baccalauréat sont dans les deux niveaux les plus faibles » (Place & Vincent, 2009).

En outre, les chercheurs américains démontrent, sur la base d'analyses quantitatives, l'existence de liens forts entre le statut socioéconomique et le développement cognitif de l'enfant (Schneider et al., 2010 ; Melhuish et al., 2008). Cette corrélation est remarquable lorsqu'on s'intéresse à l'acquisition du vocabulaire, aux processus de lecture et de calcul. Certains corrélient les compétences en lecture et le nombre de livres présents à la maison (Myrberg et al., 2009). Cette dernière variable, d'ordre socioéconomique, peut aussi être un indicateur de l'intérêt des parents pour la lecture qu'il s'avère pertinent de croiser avec les pratiques familiales de lecture partagée. Dans une enquête portant sur 25 pays ayant participé à l'enquête PIRLS, Park (2008) montre la corrélation entre le nombre de livres à la maison, les activités précoces de lecture et l'attitude des parents envers la lecture et le calcul. Il déduit de ces

différentes mesures que même dans un milieu socioéconomique défavorisé les parents peuvent avoir une attitude positive par rapport à la lecture et donc une influence favorable aux apprentissages scolaires de leur enfant (Park, 2008). On retrouve des conclusions similaires dans les enquêtes effectuées en France par Lahire (2008).

En gros, le poids qu'exerce la famille sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant est considérable : les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) peuvent expliquer plus de 84 % de la variance des acquisitions scolaires (Pourtois, 1979).

Bref, sur la base des résultats de ces différentes recherches, on peut retenir que « la continuité des normes familiales et scolaires est davantage caractéristique des milieux favorisés que des milieux populaires » (Duru-Bellat et van, 2009).

Mais, en dehors du milieu familial, les pratiques au niveau scolaire contribuent aussi à la réussite scolaire des apprenants. Ces pratiques éducatives scolaires sont d'une part liées à l'établissement et d'autre part à l'enseignant.

S'agissant de l'établissement, il faut noter que 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, 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) depuis 1970 met 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 (2009), Duru-Bellat 2006, Mingat *in* F. Best ; cités par Fuxet, travaillant sur les collèges, ont mis en évidence des inégalités entre établissements à composante sociale similaire. En fait, 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).

D'autres facteurs sont liés à la classe et à l'enseignant. En effet, 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 (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).

Après ce parcours des différents écrits sur les facteurs augmentant ou non la réussite scolaire, nous estimons que les pratiques éducatives parentales et scolaires n'ont pu être abordées de manière précise. C'est pourquoi nous avons choisi explorer le milieu d'étude avec la méthodologie qui s'impose afin d'améliorer les pratiques éducatives tant en milieu familial qu'en milieu scolaire.

CHAPITRE II : MILIEU D'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre II, nous allons présenter le milieu d'étude, et la démarche méthodologique.

1. Présentation des Milieux d'étude

1.1. Situation géographique

La Commune de Dassa-Zoumè est une des six Communes du département des Collines avec une superficie de 1711 km² 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, 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.

1.2. Ménages et activités économiques

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 FCFA. Celui des ménages dirigés par les femmes est encore beaucoup plus bas (moins de 40.000FCFA en moyenne).

L'économie de la commune est dominée par le secteur primaire notamment l'agriculture. 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.

1.3. Education

D'après le dictionnaire de psychologie de Norbert SILLANY, l'éducation est l'art de développer les qualités morales, intellectuelles, artistiques et physique que l'enfant possède à l'état potentiel.

Pour DURKHEIM « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ».il résulte de cette définition que : l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération »

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 216 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

1.4. Présentation du CEG PAOUIGNAN

Avec une superficie de 5 ha et 62 ca, le CEG paouignan fut créé en Octobre 1981 .Il est localisé à paouignan dans la commune de DASSA-Zoumé

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^{er} directeur AHOUANGNIVO Vincent

Actuel président de l'APE GUIDIGAN Joachim

1^{er} délégué du CEG est YEFLEZAN Théophile

Le personnel enseignant disponible au CEG paouignan est au nombre de 102 dont 92 Vacataires et 10 contractuels d'Etat.

Quant à l'effectif des élèves dans l'établissement, il s'élève à 1546 dont 607 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

L'administration de l'établissement est composée à sa tête d'un Directeur qui est accompagné par un Censeur, un Comptable, un Surveillant, un secrétaire et une opératrice de saisie.

2. Démarche méthodologique

Toute recherche scientifique s'appuie nécessairement sur une démarche méthodologique. A travers celle-ci, un fil conducteur est défini et permet de ne pas se détourner des objectifs fixés. C'est dans cette logique que nous abordons ici la nature de l'étude, la population cible, la technique d'échantillonnage, les techniques de collecte des données, les modes de traitement et d'analyse des résultats.

2.1. Nature de l'étude

Conformément aux objectifs fixés et aux hypothèses formulées, cette recherche s'est inscrite dans une approche mixte combinant l'approche quantitative et l'approche qualitative. Ainsi, aussi bien des données chiffrées que des textes ont été manipulés.

Par ailleurs, nous avons opté pour une étude comparative compte tenu des objectifs de l'étude. En clair, il a été question de comparer les pratiques éducatives dont ont bénéficié un certain nombre d'apprenants ayant réussi à celles d'apprenants qui ont déjà redoublé une ou plusieurs classes données.

2.2. Population cible et Echantillonnage

La population à laquelle s'intéresse cette étude est l'ensemble des apprenants qui fréquentent en zone rurale à Dassa-Zoumè. Aux apprenants qui constituent

la cible principale, s'ajoute une cible secondaire qui comprend les enseignants et les membres de l'administration d'établissement.

La méthode d'échantillonnage utilisée dans la présente recherche est de type probabiliste. Il s'agit de l'échantillonnage par grappes. A cet effet, trois grappes ont été considérées. La première grappe est constituée de tous les établissements scolaires secondaires du secteur d'étude. A ce niveau, après un tirage aléatoire simple, le Collège d'Enseignement Général (CEG PAOUIGNAN) a été sélectionné.

La seconde grappe regroupe l'ensemble des classes constituant le premier et le second cycle d'un collège d'enseignement général. Ici, la classe de seconde est celle qui a été tirée au hasard à travers un tirage aléatoire simple. Pour finir, une dernière grappe représentée par les différentes classes de seconde, toutes séries confondues a été constituée. Après un tirage aléatoire, comme dans les deux autres cas, les classes de seconde D2 et A2 ont été sélectionnées.

Les enquêtes ont pris en compte tous les apprenants des deux classes sélectionnées. Au total, 98 apprenants ont participé à l'enquête.

D'un autre côté, en vue d'enrichir les données, l'enquête s'est intéressée aux enseignants du collège choisi et à l'administration. Concernant les enseignants, la technique d'échantillonnage boule de neige est celle utilisée pour avoir accès aux répondants. Au total, 15 enseignants ont été interviewés. Les membres de l'administration enquêtés sont le Directeur d'établissement, le Censeur et le Surveillant Général.

2.3. Techniques et outils de collecte des données

Il faut souligner ici que deux types de données ont été collectés. Il s'agit des données théoriques et des données empiriques. Par conséquent, des techniques adaptées à chaque type de données ont été utilisées conformément à la nature de l'étude.

2.3.1. Recherche documentaire

La recherche documentaire s'est faite dans le cadre de la collecte des données théoriques. En effet, 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 et s'est poursuivie tout au long de la recherche.

Cette étape du travail de recherche qui consiste à trouver des sources afin de s'informer sur le sujet, de répondre à des questions. Conscient que la qualité du travail final est directement lié à celle des informations utilisées pour le réaliser ; la recherche 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 repréciser la problématique et les hypothèses de la recherche. Aussi, nous a-t-elle permis de discuter nos résultats en comparaison aux résultats d'autres chercheurs.

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. La recherche documentaire a permis également de présenter le milieu d'étude.

La quintessence des données théoriques est résumée dans la partie consacrée à la revue de la littérature.

2.3.2. Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire a été utilisée dans le cadre de la collecte des informations auprès des apprenants. Elle a permis notamment de collecter les données relatives aux pratiques éducatives dont chacun des apprenants bénéficie, les résultats scolaires, etc.

L'outil qui a été utilisé pour l'enquête par questionnaire est évidemment le questionnaire. Ce questionnaire est composé à la fois de questions fermées, semi-fermées que de questions ouvertes.

➤ 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. Conformément à la cible de l'étude qui est les apprenants, nous avons préféré la seconde option. En effet, les enquêtes se sont déroulées dans les établissements retenus, précisément dans les salles de classe.

L'échantillon est composé essentiellement de personnes instruites. Ceci a facilité l'administration du questionnaire. Ainsi, après l'entretien avec les enquêtés ayant permis de leur expliquer les objectifs de l'enquête et de recevoir leur consentement, nous avons distribué aux volontaires des fiches d'enquête (questionnaires) qu'ils ont remplies et rendues le lendemain. Nous avons procédé ainsi 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 (apprenants), 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 est avantageuse car elle permet d'éliminer l'écueil de la transcription (qui n'est pas toujours fidèle) par l'enquêteur des réponses de l'enquêté.

2.3.3. Entretien

L'entretien est la technique utilisée pour la collecte des informations auprès de la cible secondaire, c'est-à-dire des enseignants et des membres de l'administration scolaire. Les entretiens ont permis de prendre leurs opinions sur la problématique. L'importance de cette étape réside dans le fait que les enseignants sont au cœur du processus éducatif. Ils sont donc bien placés pour intervenir sur le sujet.

Pour procéder à ces entretiens, nous nous sommes servis d'un guide d'entretien qui a prévu les termes ayant été abordés avec les enseignants.

2.3.4. Pré-test

Il convient de souligner qu'avant l'enquête proprement dite, nous avons jugé utile 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 (apprenants de la classe de seconde). Ces derniers ont fait part des difficultés éprouvées quant à la compréhension des questions. Cet exercice a permis d'affiner les questions en vue de faciliter leur compréhension.

2.4. Méthode de traitement et d'analyse des données

Après la phase de terrain, les données de type quantitatif ont été saisies dans une base Microsoft Excel. Par contre, celles de type qualitatif ont été saisies à partir du tableur Microsoft Word. De plus, la statistique descriptive a été utilisée pour le traitement des données quantitatives à travers les calculs de pourcentage, la

réalisation des tableaux, des graphiques, les croisements de variables, etc. Par contre, nous avons procédé à des analyses de contenu en ce qui concerne les données qualitatives.

2.5. Période d'enquête

Les enquêtes de terrain se sont déroulées en pleine année académique afin d'accéder facilement à la population cible. Elles ont couvert le mois de novembre 2014.

Cela nous a donc permis de passer au peigne fin les résultats issus des enquêtes (présentation, analyse, interprétations, discussion des résultats) et de faire des suggestions et un plan d'action.

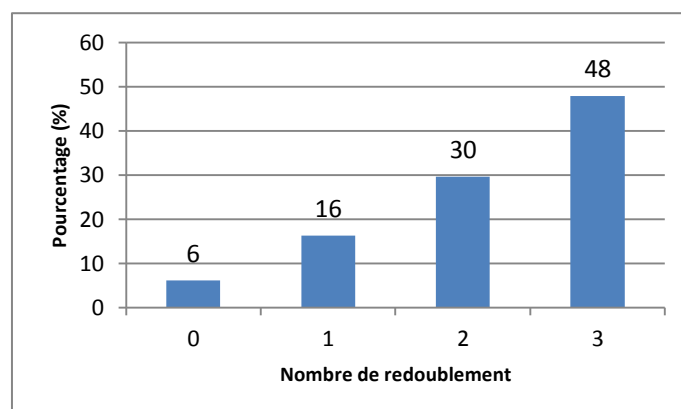
**DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE,
INTERPRETATIONS, DISCUSSION DES RESULTATS,
SUGGESTIONS ET PLAN D'ACTION**

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Conformément aux objectifs de la recherche, les résultats empiriques se focalisent d'une part sur les pratiques éducatives parentales et, d'autre part, sur les pratiques éducatives scolaires favorables à la réussite scolaire des apprenants. Mais, avant d'explorer ces aspects, il nous a semblé important d'analyser le cursus scolaire de l'ensemble des apprenants qui ont participé à l'enquête.

1. Place du redoublement dans le cursus scolaire des apprenants

L'échantillon de l'étude est composé des apprenants de la classe de seconde. Ainsi, les apprenants dont les cursus sont analysés ici n'ont pas franchi le cap de cette classe. Le graphique 1 présente la distribution des apprenants selon le nombre de redoublement orchestré par chacun au cours du cursus scolaire.



Graphique 1 : Répartition des apprenants selon le nombre de redoublement enregistré dans le cursus scolaire

La quasi-totalité des apprenants ont été confrontés au problème de redoublement durant leur cursus. Au total, avant la classe de seconde, 94% des apprenants ont redoublé au moins une classe. Seulement 06% des apprenants n'ont jamais repris une classe avant la seconde. Près de la moitié des apprenants (48%) ont

redoublé trois classes. Ces résultats loin de traduire un échec scolaire de ces apprenants, révèlent l'existence de certaines difficultés scolaires dont les causes peuvent se retrouver dans l'environnement familial. Toutefois, ce ne sont pas les causes de ces redoublements qui nous intéressent à priori dans cette recherche, mais plutôt les pratiques, tant scolaires que familiales, à promouvoir pour une meilleure réussite scolaire des apprenants.

2. Pratiques éducatives familiales pour la réussite scolaire

Des investigations menées laissent croire que des dispositions utiles sont prises par des parents au profit des enfants pour faciliter leur réussite.

2.1. Mise à disposition des ouvrages au programme aux apprenants

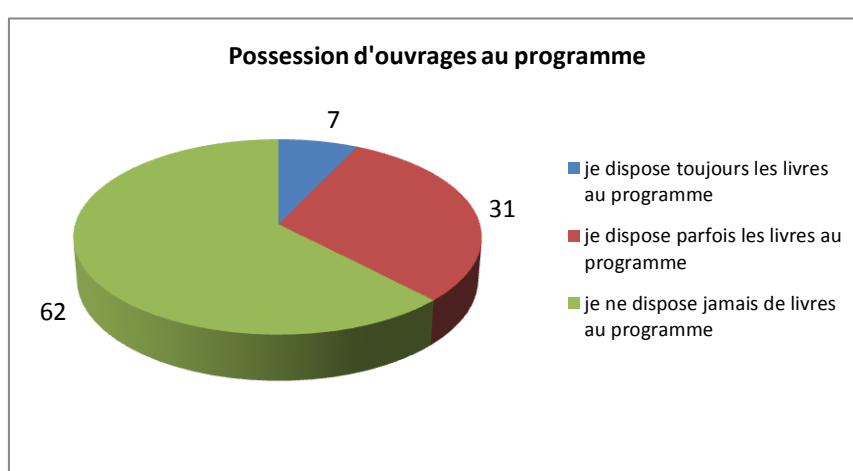
Le milieu familial, à travers tout ce qui s'y passe, influence les résultats scolaires des apprenants. De la même manière, l'accompagnement des apprenants dans l'acquisition des matériels didactiques améliore les résultats scolaires de ces derniers. Ces assertions sont déduites des déclarations enregistrées des apprenants et des enseignants. A ce sujet, un extrait du verbatim d'un apprenant se résume comme suit : « *Mes parents mettent toujours à ma disposition les différents ouvrages au programme. Cela m'aide beaucoup, car, j'arrive à faire assez d'exercices à la maison* ».

L'interprétation de ce verbatim permet de dire que la mise à disposition des ouvrages au programme aux apprenants par les parents contribue à renforcer leurs acquisitions scolaires à travers les exercices de maison. Tout ceci permet aux apprenants d'avoir de meilleurs résultats scolaires.

Du côté des enseignants, les avis sont unanimes sur la relation qui existe entre l'acquisition des ouvrages au programme et les résultats des apprenants. Selon un enseignant de mathématiques :

« Il est clair que les apprenants qui possèdent les ouvrages au programme et qui en font un bon usage obtiennent de meilleurs résultats par rapport aux apprenants qui n'en possèdent pas. Ces derniers se contentent le plus souvent de relire simplement les exercices d'application parce qu'ils n'arrivent même pas à photocopier les exercices ».

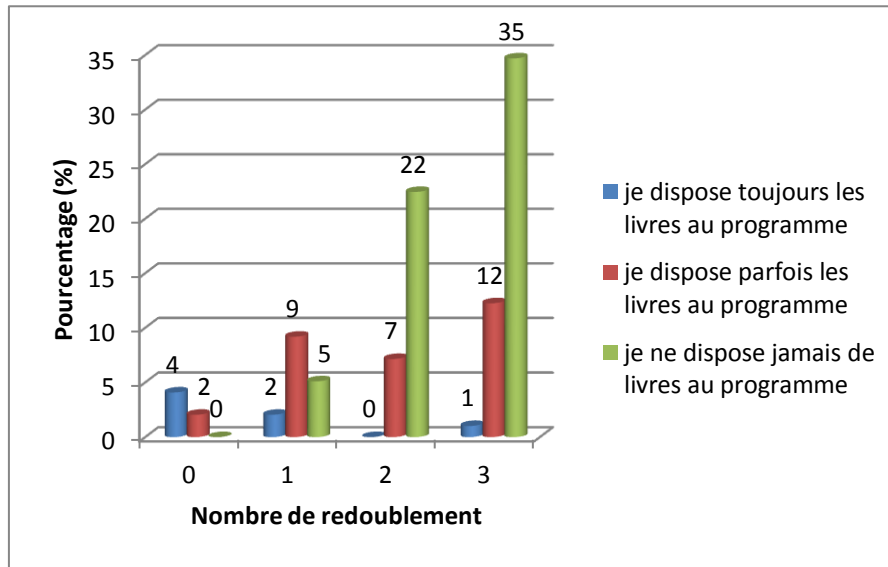
Les exercices de maison permettent aux apprenants de mieux cerner les notions d'enseignement reçues en classe. Cette pratique prépare les apprenants à affronter efficacement les épreuves de devoir. Il découle de ce qui précède que les apprenants qui ne sont pas dotés des livres au programme n'obtiennent pas de meilleurs résultats scolaires. Pourtant, bon nombre d'apprenants ne disposent pas d'ouvrages au programme. Le graphique 2 fait un état des statistiques sur la question.



Graphique 2 : Répartition des apprenants selon la possession d'ouvrage au programme

De l'analyse de ce graphique, il ressort que 62% des apprenants n'ont jamais disposé de livres au programme pour les travaux de renforcement à domicile. Seulement 7% des apprenants en ont toujours possédé pendant que 31% des apprenants n'ont disposé que parfois ces ouvrages.

Pour mieux analyser l'influence de la variable « possession de livres au programme » sur « la réussite scolaire », il est nécessaire de les croiser. C'est ce qui justifie la présentation du graphique suivant :



Graphique 3 : Croisement des variables nombre de redoublement et possession de livres

Le graphique 3 confirme bien la relation précédemment établie entre la possession de livre au programme et la réussite scolaire. En effet, des 7% des apprenants qui ont toujours disposé des livres au programme, on observe que 4% n'ont jamais redoublé une classe contre 2% qui ont redoublé une fois et 1% qui a redoublé trois (03) fois.

Concernant les apprenants qui ne disposent pas tous les ans les livres au programme, il est noté que 12% ont redoublé trois (03) fois, 7% ont redoublé deux (02) fois, 9% ont redoublé une (01) fois, contre seulement 2% qui n'ont jamais redoublé.

Par ailleurs, dans le rang des apprenants qui ne disposent jamais des livres au programme, 35% ont redoublé trois (03) fois, 22% ont redoublé deux (02) fois, 5% ont redoublé une (01) fois. Dans cette catégorie d'apprenants, tous les apprenants ont redoublé au moins une fois dans leur cursus.

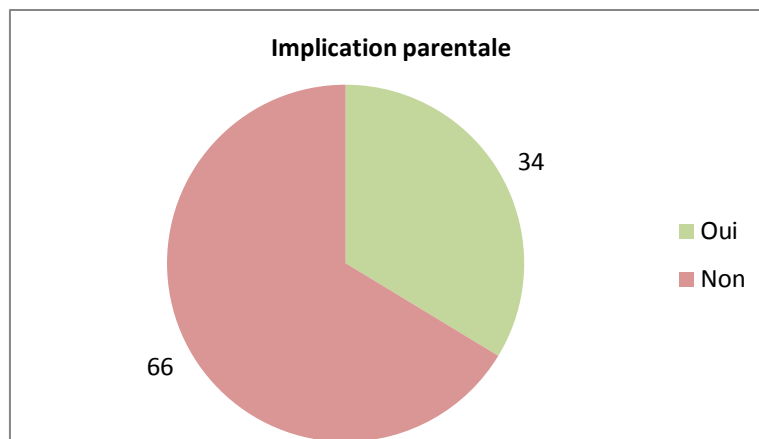
De ces résultats, il ressort que la possession des livres au programme a un effet positif sur la réussite scolaire des apprenants. Toutefois, la possession des livres au programme ne constitue pas une garantie de la réussite scolaire ni une condition sine qua non pour réussir. Cela s'explique premièrement par le fait que, au nombre des apprenants qui ont redoublé une (01) fois, 2% ont toujours disposé des livres au programme. De même, concernant les apprenants qui ont redoublé trois (03) fois, 1% a toujours disposé de livres au programme. Deuxièmement, cela s'explique par le fait que 2% des apprenants qui n'ont jamais redoublé une classe n'ont disposé que parfois d'ouvrages scolaires.

Au vu de ces résultats, il est très probable que ce qui importe n'est pas tant d'avoir des livres au programme, mais l'essentiel est de les utiliser pour des fins de compréhension des enseignements et d'approfondissement des notions reçues à l'école.

L'achat des ouvrages scolaires par les parents témoigne en partie de leur volonté à accompagner le travail scolaire des apprenants. Mais, pour que ces apprenants produisent de bons résultats, il faut qu'ils utilisent véritablement les ouvrages. L'utilisation des ouvrages à la maison passe non seulement par l'encadrement scolaire dont bénéficie l'apprenant mais aussi et surtout par l'implication des parents dans son travail scolaire.

2.2. Implication parentale dans le travail scolaire de l'apprenant

L'implication des parents dans le travail scolaire des apprenants est l'une des pratiques familiales qui aient été souvent abordées par les enseignants interviewés comme facteurs de réussite scolaire. Cependant, tous les parents ne s'impliquent pas dans le travail scolaire de leurs enfants. C'est du moins ce qui ressort des résultats d'enquête présentés à travers le graphique 4.

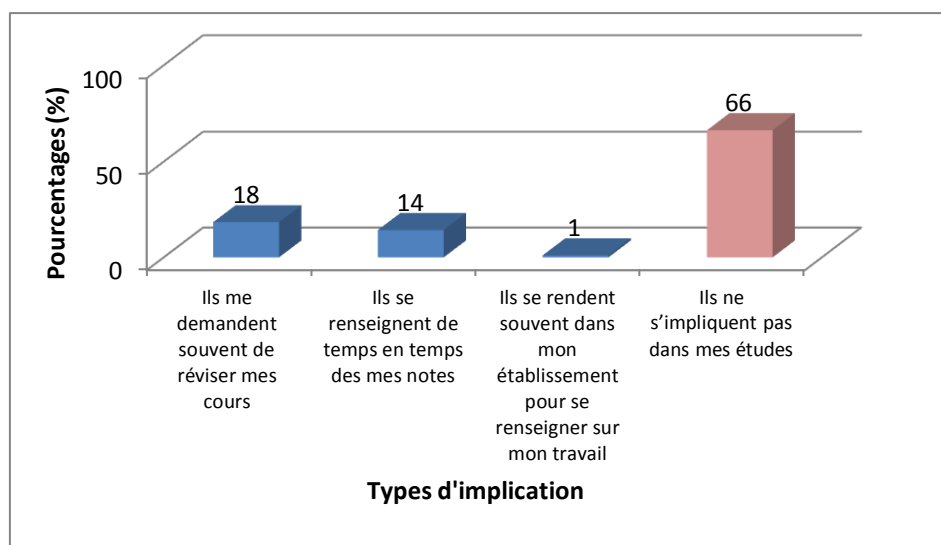


Graphique 4 : Répartition des apprenants selon qu'ils bénéficient d'implication parentale

Selon ces résultats, 66% des apprenants ont déclaré que leurs parents ne s'impliquent pas dans leurs travaux scolaires. Par contre, 34% des parents s'impliquent dans les travaux scolaires des apprenants.

D'un autre côté, les résultats ont permis de noter que l'implication parentale varie d'une famille à une autre.

Le graphique 5 présente les différents types d'implication parentale recensés dans le secteur d'étude.



Graphique 5 : Types d'implication parentale dont bénéficient les apprenants

Trois types d'implication parentale dans les travaux scolaires des apprenants sont identifiés. Mais d'abord, il est à rappeler que 66% des apprenants ont déclaré que leurs parents ne s'impliquent pas dans leurs travaux scolaires. Par contre, pour les 34% d'apprenants dont les parents s'impliquent dans leurs travaux scolaires, les types d'implication sont les suivants : « ils me demandent souvent de réviser mes cours », « ils se renseignent de temps en temps sur mes notes », « ils se rendent souvent dans mon établissement pour se renseigner sur mon travail ». Les taux obtenus respectivement pour ces trois (03) types d'implication sont 18%, 14% et 01%.

A travers ces résultats, il ressort que la majorité des parents ne perçoivent pas l'importance de leur implication dans le travail scolaire des apprenants. Par contre, du point de vue des enseignants, l'implication des parents est un facteur positif en matière d'amélioration des résultats scolaires des apprenants. A cet effet, le traitement des données qualitatives a permis de noter une convergence dans la plupart des arguments énoncés par les enseignants pour justifier l'intérêt de cette implication parentale. Selon l'un des verbatim qui nous a semblé pertinent,

« L'implication parentale dans le travail scolaire des apprenants est l'un des déterminants de la réussite scolaire en ce sens qu'elle permet de déceler en temps opportun les difficultés de l'apprenant afin de les résorber ».

L'analyse de ce verbatim indique que l'implication parentale permet aux parents de suivre efficacement l'évolution des apprenants afin d'anticiper sur les difficultés qui pourraient impacter négativement leurs rendements scolaires. Par exemple, un parent qui s'informe des mauvaises notes de son enfant dans une matière peut décider de l'inscrire à des cours de renforcement afin que ce dernier puisse mieux s'approprier les notions reçues en cours. Par ricochet, l'implication

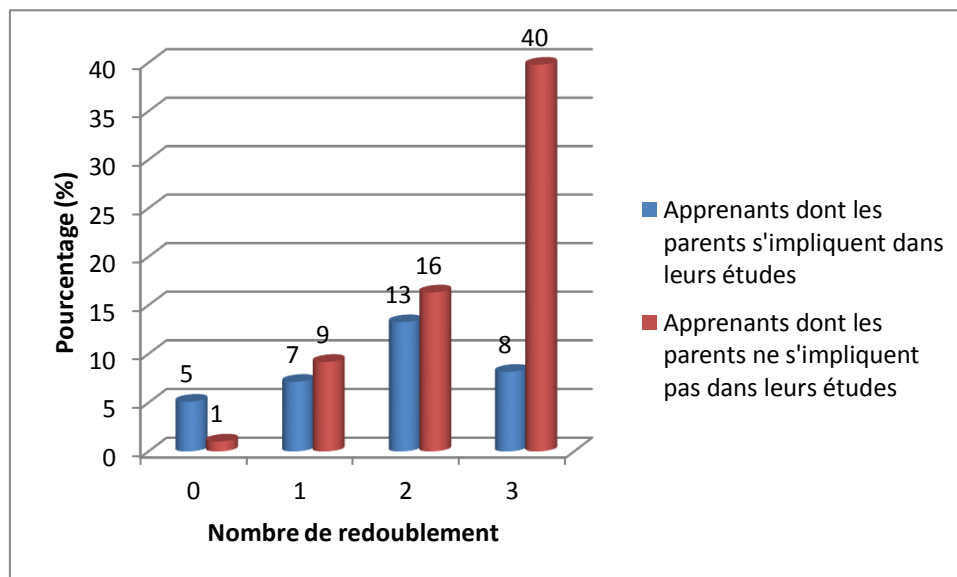
parentale permet à l'apprenant de se mettre rapidement à niveau en vue d'affronter au mieux les épreuves de compositions (interrogations écrites, mini-devoirs, devoirs et/ou examens) à venir. Aussi, cette implication permet-elle à l'apprenant de ne pas passer en classe supérieure avec beaucoup de lacunes. Car, plus l'apprenant accumule des lacunes, plus la probabilité de son échec est élevée, même en classe supérieure au cas où il arrive à passer tant bien que mal.

Suite à l'interprétation du verbatim précédent, il ressort que l'implication parentale se traduit par le fait que les parents s'informent sur les notes scolaires des apprenants. De l'autre côté, pour une autre catégorie d'enseignants, l'implication parentale se traduit par les rappels à l'ordre des parents à l'endroit des apprenants. Ces rappels à l'ordre consistent à demander aux apprenants d'étudier à des moments où ces derniers se livrent à des activités sans intérêt alors qu'ils ont des travaux scolaires à accomplir. Dans cette optique, un enseignant de cette dernière catégorie souligne : « *l'implication des parents dans les travaux scolaires de leurs enfants évite aux apprenants d'accumuler de mauvaises notes à l'occasion des interrogations écrites* ».

En effet, la plupart du temps, les enseignants prennent à l'improviste les apprenants en ce qui concerne les interrogations écrites. Ainsi, l'apprenant qui n'est pas à jour dans ses révisions se laisse surprendre et encaisse de mauvaises notes. Dans ces conditions, l'implication des parents est nécessaire surtout chez les apprenants qui n'ont pas une motivation intrinsèque pour les études ou qui ne sont pas consciencieux. C'est sans doute dans cette même logique que l'un des enseignants participant à l'enquête a déclaré : « *l'implication parentale permet de réguler les activités extrascolaires des apprenants, surtout que de nos jours, ces apprenants accordent de moins en moins d'intérêt aux études* ».

En dehors des données qualitatives, les recherches nous ont permis de collecter des données quantitatives sur cette variable "implication parentale". Ces données

sont croisées avec le "nombre d'échec" afin de confirmer ou d'infirmer les affirmations précédentes. Les résultats du croisement sont présentés à travers le graphique 6 :



Graphique 6 : Répartition des apprenants selon le nombre de redoublement et l'implication parentale

L'analyse du graphique 6 indique que parmi les apprenants qui n'ont jamais échoué durant leur cursus scolaire, seulement 1% ne bénéficie pas d'une implication parentale contre 5% qui en bénéficient.

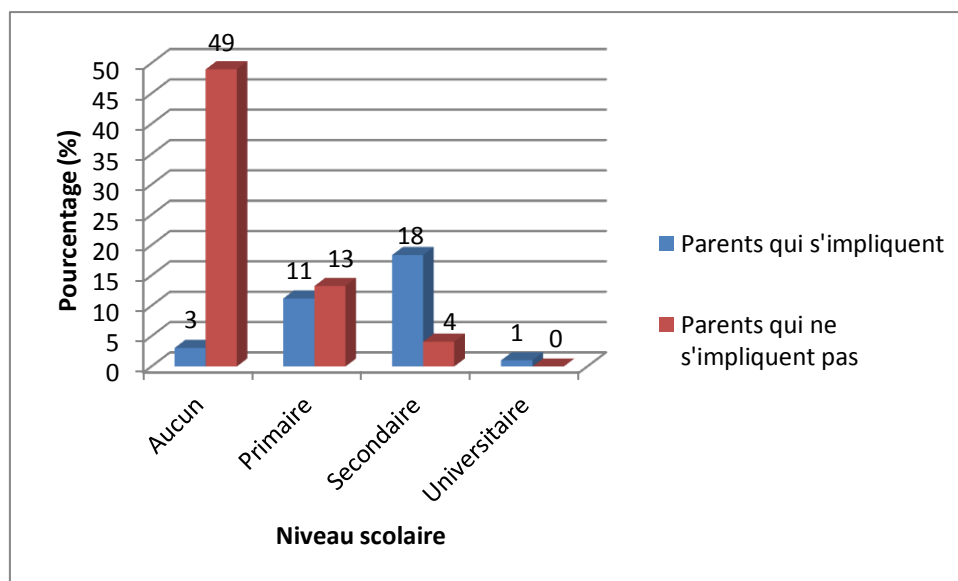
Concernant les apprenants qui n'ont échoué qu'une seule fois dans leur cursus, 7% d'entre eux ont des parents qui s'impliquent dans leurs études contre 9% d'apprenants ne bénéficiant pas d'implication parentale dans leurs études.

Dans le lot des apprenants qui ont échoué deux fois (02) dans leur cursus, 16% d'entre eux ont déclaré que leurs parents ne s'impliquent pas dans leurs études contre 13% dont les parents s'impliquent dans leurs études.

Pour les apprenants qui ont échoué trois (03) fois dans leur cursus, il est noté que 40% des parents ne s'impliquent pas dans leurs études contre seulement 8% d'apprenants dont les parents s'impliquent dans leurs études.

A partir des analyses sur le graphique 6, il ressort en synthèse que concernant les apprenants qui n'ont jamais redoublé une classe, le taux de ceux dont les parents s'impliquent dans leurs études est largement supérieur à celui des apprenants dont les parents ne s'impliquent pas dans leurs études. Par contre, au niveau des apprenants qui ont redoublé au moins une fois durant le cursus scolaire, le taux des apprenants dont les parents s'impliquent dans leurs études est nettement inférieur à celui des apprenants dont les parents ne s'impliquent pas dans leurs études. Ainsi, il peut être affirmé que l'implication parentale dans le travail scolaire des apprenants contribue à leur réussite scolaire.

Les résultats de nos investigations ont montré que l'implication parentale dans le travail scolaire des apprenants est liée au niveau de scolarisation des parents. Le graphique 7 présente la synthèse desdits résultats.



Graphique 7 : Répartition des parents selon l'implication et le niveau de scolarisation

A travers le graphique 7, il est observé que des 66% d'apprenants qui ne bénéficient d'implication parentale, 49% des parents n'ont aucun niveau scolaire, 13% ont un niveau primaire et 4% un niveau secondaire. Aucun de ces parents n'a un niveau universitaire.

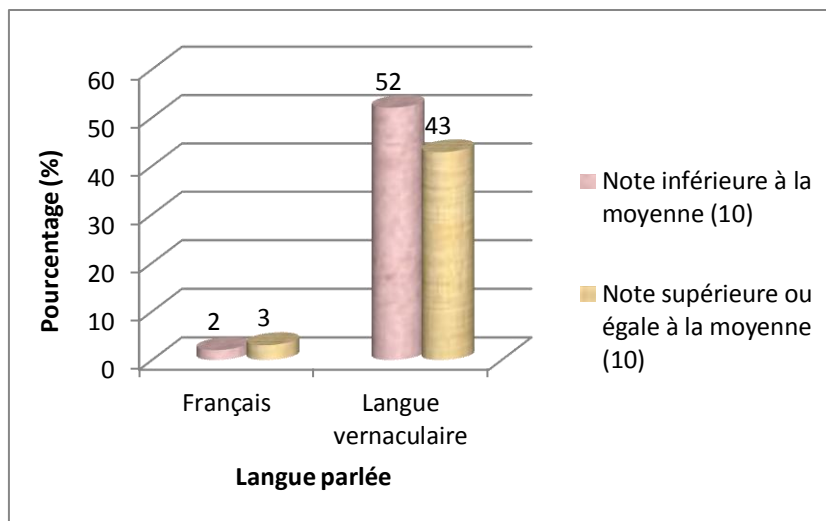
Par contre, pour ce qui est des 34% d'apprenants qui bénéficient d'implication parentale, il est noté des taux de 3%, 11%, 18% et 1% pour respectivement les apprenants dont les parents n'ont aucun niveau scolaire, ont un niveau primaire, ont un niveau secondaire et enfin un niveau universitaire.

En synthèse, plus de la moitié des parents qui s'impliquent dans les travaux scolaires de leurs enfants ont un niveau secondaire. De l'autre côté, près des trois-cinquième (3/5) des parents qui ne s'impliquent pas dans les travaux scolaires de leurs enfants n'ont aucun niveau scolaire.

Par ailleurs, le niveau de scolarisation des parents n'a pas d'influence que sur l'implication parentale dans le travail scolaire de l'apprenant. La langue dans laquelle s'expriment les apprenants à la maison est également liée à la scolarisation antérieure des parents.

2.3. Adoption du français comme langue d'expression familiale

Nos enquêtes se sont intéressées aux langues dans lesquelles s'expriment les apprenants avec leurs parents à la maison et leurs influences sur les résultats scolaires notamment dans la matière « français ». Il s'est révélé que seulement 5% des apprenants s'expriment en français à la maison. Dans le souci d'attribuer un caractère objectif aux données collectées, nous avons d'une part pris en compte la matière « rédaction » qui rend mieux compte des qualités d'expression du français des apprenants et, d'autre part, les notes obtenues à l'examen du BEPC. Aussi, les apprenants qui s'expriment en français ont-ils constitué un ensemble et idem pour les apprenants qui s'expriment dans une langue vernaculaire. Les résultats obtenus se résument à travers le graphique 8 :



Graphique 8 : Répartition des apprenants selon la langue parlée à domicile et la moyenne obtenue en dissertation

Il ressort de l'analyse du graphique 8 que 3% des apprenants qui s'expriment en français à la maison ont obtenu leur moyenne en rédaction contre 2% d'apprenants qui ne l'ont pas obtenu.

A l'inverse, dans la catégorie des apprenants qui s'expriment en langue vernaculaire (idatcha, mahi, fon) à la maison, les taux enregistrés sont de 43% pour les apprenants qui ont obtenu la moyenne contre 52% pour ceux qui ne l'ont pas obtenue.

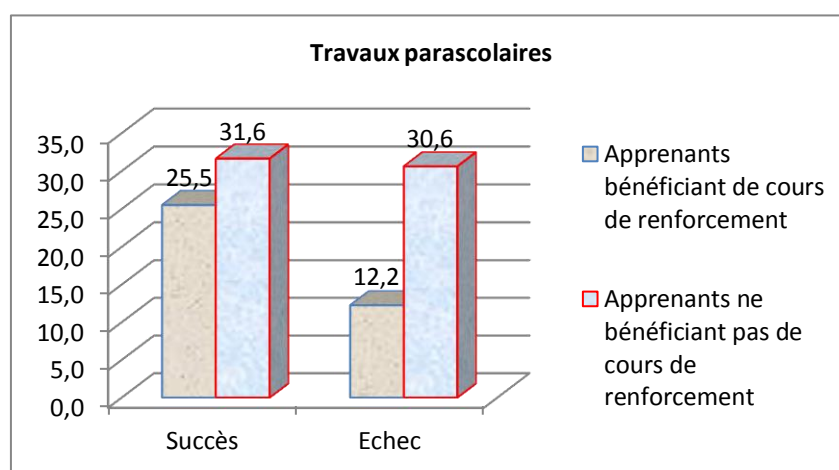
De ce qui précède, il est à retenir que plus de la moitié des apprenants qui s'expriment en français à la maison ont obtenu leur moyenne en rédaction au BEPC. Par contre, plus de la moitié des apprenants qui s'expriment en langue vernaculaire à la maison n'ont pas obtenu la moyenne dans la même matière.

En comparant ces différents chiffres, il ressort que l'adoption du français comme langue d'expression à la maison contribue à améliorer les résultats des apprenants en français notamment en rédaction. Par ricochet, il peut être affirmé que le fait de s'exprimer en français à la maison constitue un facteur positif de réussite scolaire puisque la langue parlée en milieu scolaire est le français.

Par ailleurs, d'après nos recherches, l'encadrement dont bénéficie l'apprenant en dehors du milieu scolaire influence également sa réussite scolaire.

2.4. Encadrement parascolaire et extrascolaire des apprenants

L'encadrement des apprenants en dehors du milieu scolaire est à la charge des parents. Ils ont alors la responsabilité d'encadrer les activités extrascolaires de l'apprenant pour que celui-ci ne se détourne du droit chemin, celui qui l'amènera à la réussite scolaire et, au sens large, à la réussite de sa vie. L'encadrement extrascolaire pourrait dans une certaine mesure être assimilé à l'éducation familiale et, dans ce sens, être abordé sous plusieurs aspects. Mais ici, l'accent est seulement mis sur la participation des apprenants aux cours de renforcement qui se sont révélés, à travers nos enquêtes, comme un facteur qui influence la réussite scolaire des apprenants. Pour l'étude de cette variable, nous nous sommes intéressés aux résultats du BEPC. Ceci parce que d'après nos enquêtes, les apprenants ne bénéficient pas des cours de renforcement souvent dans les classes d'examen. Les résultats obtenus à cet effet se présentent comme suit :



Graphique 9 : Influence des cours de maison sur les résultats scolaires

Le graphique 9 indique que seulement 38% des apprenants ont bénéficié de cours de renforcement contre 62% qui n'en ont pas bénéficié.

Le taux des apprenants qui ont bénéficié de cours de renforcement et qui ont connu le succès à l'examen est de 25% contre un taux de 12% pour les apprenants qui ont bénéficié de cours de renforcement et qui ont échoué.

Parallèlement, le taux des apprenants qui n'ont pas bénéficié de cours de renforcement et qui sont admis est de 32% contre 31% d'apprenants qui n'ont pas bénéficié de ces cours et qui ont échoué à l'examen.

En résumé, moins du tiers (1/3) des apprenants ayant bénéficié de cours de renforcement ont échoué alors que près de la moitié des apprenants qui n'ont pas suivi des cours de renforcement ont échoué. Ceci renforce la thèse selon laquelle les cours de renforcement favorisent la réussite scolaire des apprenants.

Cette affirmation est confirmée par l'ensemble des enseignants qui ont participé à nos enquêtes. Selon l'une des déclarations enregistrées,

« Les masses horaires réservées aux différentes matières ne suffisent pas pour que les enseignants puissent approfondir les notions d'enseignement aux cours. Les cours de renforcement permettent donc de combler ce déficit et d'élever le niveau des apprenants ».

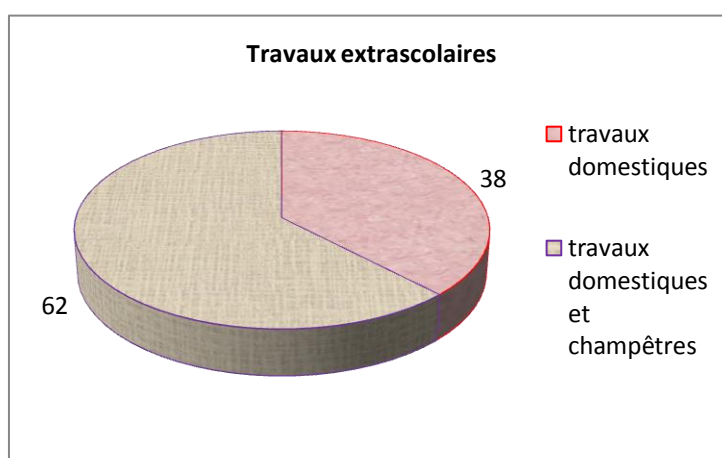
L'analyse de ce verbatim montre que les cours de renforcement permettent d'améliorer le niveau de connaissance des apprenants. En effet, les cours de renforcement donnent l'occasion aux apprenants de se faire éclaircir leurs points d'ombre quant aux enseignements reçus en classe. C'est du moins ce qui ressort du verbatim suivant :

« Lors des séances de renforcement, les apprenants posent des questions sur tout ce qu'ils n'ont pas compris en classe. Ces séances permettent aussi de traiter avec eux les différents types

d'exercices qu'ils peuvent rencontrer lors des interrogations, devoirs et/ou examens ».

On peut donc déduire que grâce aux cours de renforcement, les apprenants sont aguerris pour affronter au mieux les épreuves écrites de contrôle des connaissances. Ainsi, les apprenants qui participent aux cours de renforcement obtiennent de meilleures notes par rapport à ceux qui ne participent pas à ces cours. Il faut noter que les cours de renforcement sont organisés par des enseignants dans les établissements et se déroulent en dehors des heures de cours normalement inscrites dans le programme scolaire. Ces séances regroupent pour la plupart des cas un effectif restreint d'apprenants comparativement aux effectifs des classes. Par ailleurs, les parents qui disposent des moyens et qui le jugent utile, paient des enseignants pour renforcer spécialement le niveau de leur enfant à domicile. On parle dans ce cas de « cours de maison ».

En parlant d'encadrement extrascolaire, on ne saurait omettre l'implication des apprenants dans les travaux extrascolaires même s'ils pourraient se révéler comme un facteur négatif à la réussite scolaire des apprenants. A ce sujet, les résultats collectés se présentent comme suit :



Graphique 10 : Répartition des apprenants selon les travaux parascolaires qui leur sont confiés en période de cours

Il appert de ce graphique que 38% des apprenants sont impliqués dans l'accomplissement des travaux domestiques. De l'autre côté, 62% des apprenants sont impliqués non seulement dans les travaux domestiques, mais aussi dans les travaux champêtres. L'implication massive des apprenants dans les travaux champêtres s'explique par le fait que la plupart des parents de ces apprenants sont des agriculteurs quand on sait que la main d'œuvre de ces derniers est prioritairement familiale. Cependant, certains de ces apprenants s'adonnent aux travaux champêtres pour pouvoir subvenir à leurs propres besoins. C'est du moins ce qui ressort des déclarations d'un apprenant lorsqu'il lui a été demandé les causes de ses redoublements à travers le verbatim suivant :

« Les parents ne m'aident pas financièrement, moi-même je me débrouille en faisant des travaux champêtres ».

L'implication des apprenants dans ces divers travaux n'est pas le véritable problème ici, mais plutôt le fait que ces travaux réduisent le temps dont disposent les apprenants pour les révisions de cours et les exercices à la maison. Aussi, après ces travaux, les apprenants n'auront plus forcément l'énergie nécessaire pour s'adonner véritablement aux révisions des cours.

S'il est vrai selon nos résultats que certaines pratiques parentales favorisent la réussite scolaire des apprenants, quelle est alors la part des pratiques éducatives scolaires dans cette réussite ?

3. Pratiques éducatives scolaires pour la réussite scolaire des apprenants

Les pratiques éducatives scolaires conditionnent les rendements scolaires des apprenants. Ces pratiques sont elles-mêmes fonction, entre autres, des moyens matériels et didactiques dont disposent les établissements scolaires et du leadership des dirigeants d'établissements. C'est de ce leadership que trouve place la discipline au sein d'un établissement scolaire, facteur positif de la

réussite scolaire des apprenants. Selon nos enquêtes, d'autres facteurs positifs interviennent dans la réussite scolaire à savoir : l'orientation scolaire, le mode de recrutement des enseignants vacataires, la gestion du temps scolaire, etc.

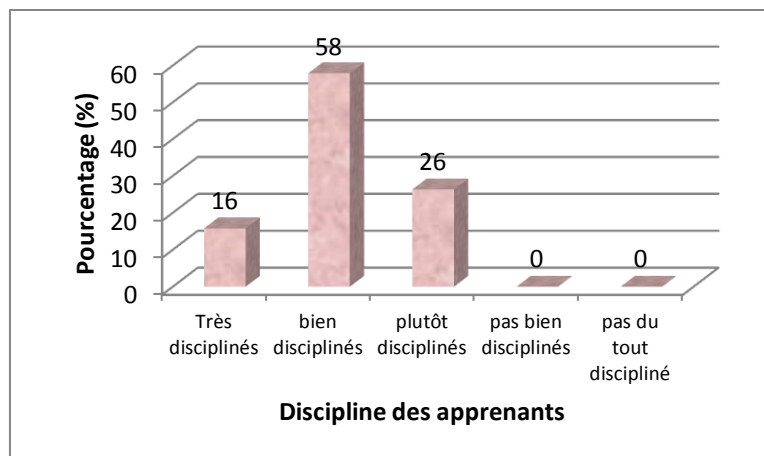
3.1. Instauration de la discipline au sein de l'établissement scolaire

La discipline selon le dictionnaire Larousse est l'ensemble des lois, des règlements qui régissent une collectivité, en vue d'y faire régner l'ordre. Cela permet aux apprenants de se soumettre aux enseignants, à l'autorité d'obéir au règlement intérieur de l'établissement afin de réussir dans la vie. Le niveau de discipline varie d'un établissement scolaire à un autre puisqu'elle dépend d'après les enseignants de l'administration scolaire. C'est sans doute dans cette logique que s'inscrit la déclaration suivante qui est celle d'un enseignant,

« la discipline dépend de l'administration scolaire et surtout de sa rigueur dans la gestion des enseignants et des apprenants.[...] la discipline se traduit par le respect et l'application du règlement intérieur de l'établissement ».

L'administration scolaire sous-entend ses membres constitués généralement d'un directeur d'établissement, d'un censeur et de surveillants généraux. Ainsi, étant donné que chaque établissement à son administration, le niveau de discipline est donc variable.

En s'intéressant à l'appréciation que portent les enseignants sur la discipline des apprenants, plusieurs réponses ont été obtenues et sont résumées à travers le graphique 11.



Graphique 11 : Perception des enseignants par rapport à la discipline des apprenants

L'analyse du graphique 11 révèle un niveau général de discipline des apprenants. En effet, selon 16 % des enseignants, les apprenants sont « très disciplinés ». Pour 58 % des enseignants, les apprenants sont « bien disciplinés » alors que pour 26% ils sont « plutôt disciplinés ». Aucun enseignant n'a trouvé que les apprenants ne sont pas disciplinés.

Ces résultats témoignent de la pratique de la rigueur des dirigeants de l'établissement. Cette rigueur n'est rien d'autre que l'application de la sanction conformément au règlement intérieur en vigueur dans l'établissement. Selon les membres de l'administration,

« L'application des sanctions amène les apprenants à observer un minimum de discipline [...]. Les sanctions appliquées aux apprenants sont : la diminution de la note de conduite, le débroussaillage de l'établissement, le balayage de la cour de l'établissement, la "mise à genoux", le renvoi au conseil de discipline, etc. ».

La diminution de la note de conduite est la sanction qui est généralement infligée aux apprenants. La note de conduite est fixée à 18 et est prise en compte

dans les calculs de moyennes. Dans la pratique, lorsqu'un apprenant écope de deux (02) heures, cela correspond à une diminution d'un (01) point de sa note de conduite. Pour le conseil de discipline, les apprenants y sont traduits en cas de manquement grave. C'est donc rarement, dans les cas extrêmes, que recours est fait à cette sanction.

La prise en compte de la discipline comme facteur positif de réussite scolaire s'explique selon les enseignants par le fait qu'elle

« [...] permet de réduire les retards et absences des apprenants aux cours, d'éviter les bavardages entre apprenants en plein cours, favorise l'assiduité des apprenants dans la mise en œuvre des tâches scolaires qui leur sont confiées par les enseignants, etc. ».

Ce verbatim traduit l'effet de la discipline des apprenants sur leur travail scolaire et surtout son importance dans l'accomplissement des tâches scolaires dont les devoirs de maison. Il faut surtout noter à partir de ces données que l'instauration de la discipline joue un rôle important en matière de retard et d'absence des apprenants aux cours. En effet, le retard et l'absence non justifiée sont sanctionnés par les enseignants souvent avec le concours des surveillants d'établissement. C'est ce qui ressort des déclarations d'un enseignant qui se résume comme suit :

« [...] lorsqu'un élève vient au cours en retard, nous le sanctionnons. Soit, on lui trouve une punition nous-mêmes, comme lui demander de se mettre à genoux par exemple, soit nous le renvoyons vers le surveillant pour prendre des heures avant de pouvoir suivre le cours. »

Ces mesures répressives qui ont pour but de limiter le phénomène du retard des apprenants aux cours constituent des indicateurs de discipline au sein de

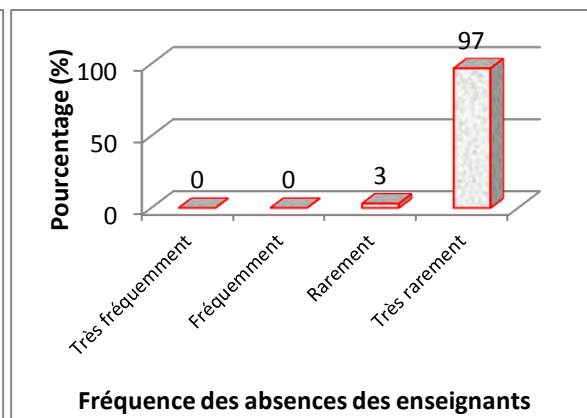
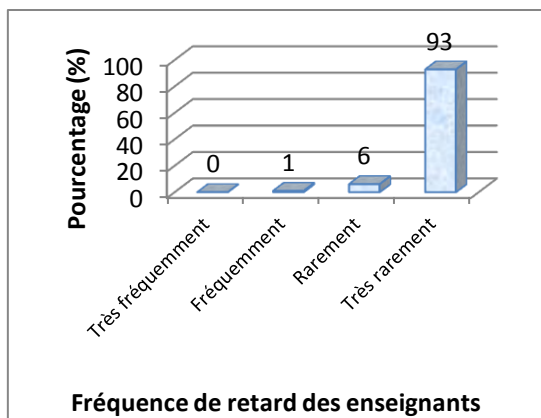
l'établissement. De l'autre côté, des mesures similaires sont appliquées quant à l'absence non justifiée des apprenants. Ainsi, en ce qui concerne l'absence non justifiée des apprenants,

« [...] il est prévu des cahiers de présence pour toutes les classes qui permettent d'établir à chaque cours la liste des élèves absents. Ceux-ci sont appelés à justifier leur absence à leur arrivée. Autrement, ils sont sanctionnés pour leur absence ».

La discipline en milieu scolaire n'est pas l'apanage des apprenants. Elle doit aussi être observée chez les enseignants qui au-delà de l'instruction apporte l'éducation aux apprenants. C'est du moins l'avis des membres de l'administration pour qui la discipline des enseignants est caractérisée surtout par leur présence à l'heure au cours. Ces points de vue se confirment à travers la déclaration qui suit :

« [...] la discipline concerne aussi les enseignants. Car, sans elle, le retard et l'absence aux cours seront fréquents dans leur rang ».

Pour vérifier la fréquence du retard et de l'absence des enseignants aux cours, nous nous sommes appuyés sur des apprenants dont les points de vue sont résumés à travers les graphiques suivants :



Graphique 12: Perception des apprenants par rapport au retard des enseignants

Graphique 13: Perception des apprenants par rapport à l'absence des enseignants

Le graphique 12 présente l'appréciation qu'ont les apprenants sur le retard des enseignants aux cours dans leur établissement. Selon 93% des apprenants, le retard s'observe très rarement chez les enseignants. 6% estiment plutôt que le retard est rare chez les enseignants. Par contre, 1% des apprenants estiment qu'il est fréquent de voir des enseignants aller aux cours en retard.

Concernant l'absence des enseignants aux cours (cf. graphique 13), on note que pour 97% des apprenants, les enseignants sont très rarement absents aux cours. Selon les 3% d'apprenants restants, l'absence est plutôt rare chez les enseignants.

En gros, il peut être affirmé qu'aussi bien le retard que l'absence ne sont pas des pratiques courantes chez les enseignants. Cependant, à travers les résultats, on peut déduire que des cas isolés de retard et d'absence aux cours s'observent chez les enseignants. Ces résultats confirment en partie qu'il y a un minimum de discipline qui s'observe chez les enseignants. Ce qui constitue un facteur positif de réussite scolaire.

Le retard et l'absence ne constituent pas les seuls indicateurs de discipline des enseignants. La gestion du temps scolaire constitue également un indicateur très important de la discipline.

3.2. Gestion du temps scolaire

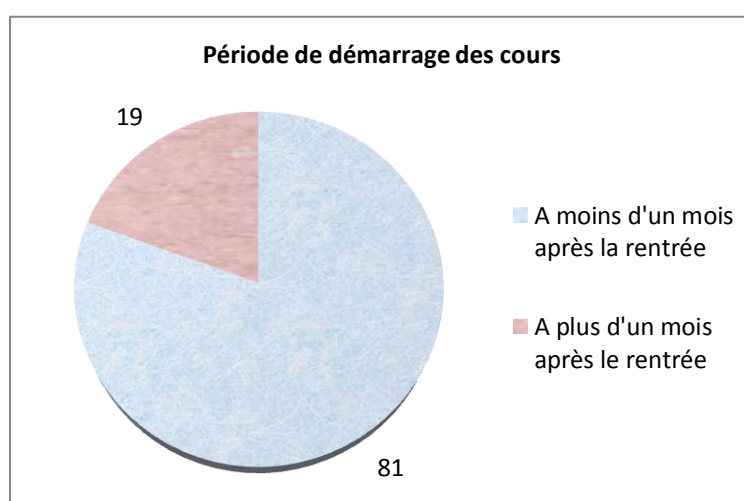
Pour apprécier la gestion faite du temps scolaire dans le milieu d'étude, nous nous sommes intéressés à la période de démarrage des cours et à l'utilisation de la ressource temps par les enseignants dans les classes.

3.3. Démarrage à bonne date des cours

Généralement, la rentrée scolaire débute au mois d'octobre. Malheureusement, les cours ne démarrent pas toujours effectivement à la rentrée. Selon les propos d'un enseignant,

« Les apprenants n'ont pas toujours la totalité des enseignants dont ils ont droit à la rentrée scolaire. Car, c'est après la rentrée scolaire que commence le processus de recrutement du personnel enseignant supplémentaire que constituent les vacataires. »

En effet, le nombre d'enseignants régulièrement affectés par l'Etat dans le collège investigué est insuffisant. Selon l'administration de l'établissement, on note un déficit de plus de 50% de l'effectif d'enseignants dont a besoin le collège. Cet état de choses implique le recrutement d'un certain nombre d'enseignants vacataires. Seulement, le processus qui aboutit à ces recrutements débute après la rentrée. Ceci fait que les apprenants n'ont pas la totalité de leurs enseignants à la rentrée. Le graphique 13 ci-après renseigne sur la période de démarrage effectif de l'ensemble des cours.



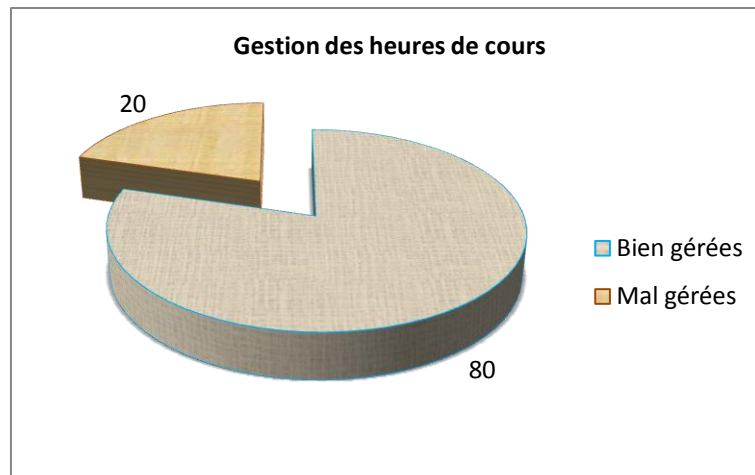
Graphique 14 : Période de démarrage des cours selon les déclarations des apprenants

Selon les résultats présentés à travers le présent graphique, 81% des apprenants ont déclaré avoir démarré l'ensemble des cours à moins d'un mois après la rentrée scolaire. Par contre, selon 19% des apprenants, les cours ont démarré dans leurs classes à plus d'un mois après la rentrée scolaire. En s'appuyant sur ces résultats, nous pouvons affirmer qu'en général, les cours démarrent effectivement au début de la rentrée dans le collège investigué.

Le démarrage des cours à bonne date permet d'éviter la réduction du temps scolaire officiel. Car, lorsque le temps scolaire est réduit, cela induit un écart négatif entre le curriculum prescrit et celui réellement exécuté. Cet écart peut s'observer aussi si une fois en classe les enseignants ne font pas réellement usage du temps d'enseignement.

3.4. Bonne gestion des heures de cours par les enseignants

Les heures de cours réservées à chaque enseignant peut ne pas être utilisées de façon efficiente. La présence des enseignants en classe ne traduit donc pas systématiquement une bonne gestion du temps scolaire. Seul l'usage qui est fait du temps peut permettre d'apprécier cette gestion. C'est ce qui justifie le graphique 14 qui présente la proportion des apprenants qui estiment que certains de leurs enseignants n'utilisent pas la totalité des heures de cours pour leur enseignement. Ainsi, à la question de savoir si une fois en classe, les enseignants consacrent-ils la totalité des heures de cours à leurs enseignements, les réponses obtenues se présentent comme suit :



Graphique 15 : Perception des apprenants par rapport à la gestion des heures de cours par les enseignants

Selon les données fournies par ce graphique, 20% des apprenants ont déclaré que tous les enseignants ne consacrent pas la totalité des heures de cours à leurs enseignements. Contrairement à ces derniers, 80% des apprenants estiment plutôt que l'ensemble des enseignants consacrent la totalité des heures de cours à leurs enseignements. Selon 17% des apprenants de la première catégorie, certains enseignants ouvrent des débats qui n'ont aucun rapport avec leurs enseignements. Par ailleurs, 03% des apprenants de cette même catégorie déclarent qu'il arrive que certains enseignants utilisent une partie des heures de cours pour corriger des copies. Ces pratiques contribuent à la réduction du temps scolaire et par conséquent ne favorisent pas l'atteinte des objectifs prescrits par le curriculum.

La bonne gestion des heures de cours par les enseignants leur permet d'aménager du temps pour approfondir les notions enseignées à travers des séances de travaux dirigés en faveur des apprenants. Dans la plupart des cas, les séances de travaux dirigés sont consacrées à la correction d'exercices de maison précédemment donnés aux apprenants. Les enseignants qui donnent des exercices de maison aux apprenants orientent de ce fait ces derniers vers les notions essentielles à maîtriser pour la maîtrise d'un chapitre ou d'une partie de

chapitre. Ce qui permet aux apprenants de se familiariser avec les questions similaires à celles auxquelles ils pourraient éventuellement être éprouvés lors d'une interrogation, d'un devoir ou d'un examen.

La présente recherche s'est intéressée au mode de recrutement des enseignants vacataires qui dans certaines conditions peut influencer les résultats scolaires.

3.5. Mode de recrutement des enseignants vacataires

Le mode de recrutement des enseignants vacataires a retenu notre attention parce que ces derniers représentent plus de 60% de l'effectif des enseignants, selon les chiffres fournis par les autorités administratives. A l'issue des entretiens effectués, il ressort que le recrutement des enseignants vacataires se fait par l'administration de l'établissement scolaire en l'occurrence par le Censeur sous la supervision du directeur d'établissement. Ces recrutements sont faits sur la base d'études de dossiers. Cela suppose que les vacataires doivent répondre à un certain nombre de critères préétablis. Mais force est de constater selon certains enseignants, qu'il manque de rigueur dans la sélection de ces enseignants vacataires. C'est ce que traduit par exemple le verbatim qui suit :

« Le recrutement des enseignants vacataires est fantaisiste [...]. Des gens enseignent la mathématique alors qu'ils n'ont jamais étudié la mathématique à l'université. Il en est de même pour les autres matières ».

Dans le même sens, un autre enseignant s'exprime en ces termes :

« Aujourd'hui, avec n'importe quel diplôme universitaire, vous pouvez enseigner au collège. Il suffit d'avoir des relations ».

Ces résultats soulèvent dans le fond un problème de qualification des enseignants vacataires qui sont recrutés pour dispenser des cours aux

apprenants. Ce qui ne serait pas sans influence sur la qualité des enseignements qui sont donnés aux apprenants.

Par ailleurs, selon nos enquêtes, les vacataires ne bénéficient pas de formations pédagogiques. En somme, il existe une catégorie d'enseignants qui n'a ni les compétences pédagogiques requises, ni les connaissances nécessaires à l'enseignement des disciplines qui leur sont confiées. Tout ceci détériore la perception qu'ont certains apprenants vis-à-vis de plusieurs de leurs enseignants en ce qui concerne la qualité des enseignements donnés par ces derniers. Cette affirmation s'explique par les données collectées auprès des apprenants lors de nos enquêtes dont l'un des verbatim se formule comme suit :

« Certains enseignants n'expliquent pas bien les cours et quand nous leur posons de questions, ils nous demandent souvent d'aller faire des recherches.[...]il y a des enseignants qui ne maîtrisent pas leur matière. »

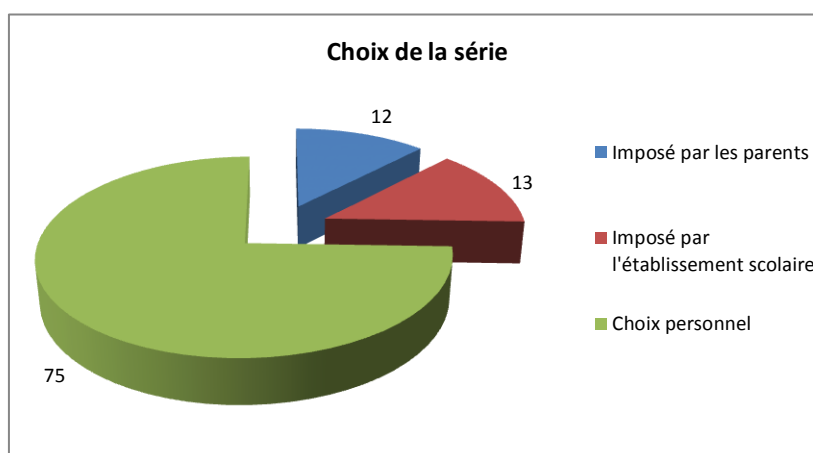
Ces résultats confirment la mauvaise perception que certains apprenants ont à l'égard d'un certain nombre d'enseignants. Dans un autre sens, ces résultats dévoilent les lacunes liées au mode de recrutement d'enseignants basé sur l'étude de dossiers et non sur un concours ou un test. Dans le même temps, les résultats soulèvent la question de formation pédagogique, non seulement des enseignants permanents mais aussi des enseignants vacataires. Car, un enseignant peut avoir la maîtrise de sa discipline sans être en mesure de bien restituer l'enseignement aux apprenants en raison de l'ignorance des notions de pédagogie en particulier et de psychopédagogie en général.

3.6. Orientation scolaire des apprenants

A la question de savoir les causes d'échecs des apprenants, certains enseignants ont soulevé la mauvaise orientation scolaire des apprenants comme dans le verbatim suivant :

« *Les apprenants font mal le choix de leur série [...]* ».

En effet, il convient de noter qu'après la classe de troisième, les apprenants du CEG Paouignan ont le choix entre les séries A, D. Le choix de l'une de ses séries doit être opéré de façon efficiente afin de ne pas mettre en péril le reste du cursus scolaire de l'apprenant et plus loin sa vie professionnelle future. Malheureusement, à travers le verbatim qui précède, il ressort l'absence d'un système efficace d'orientation scolaire des apprenants. Cette absence est confirmée à travers les données collectées auprès des apprenants et qui se présentent comme suit :



Graphique 16 : Type d'orientation scolaire bénéficié par les apprenants

Comme le montre le graphique, 75% des apprenants se sont orientés eux-mêmes dans leur série scolaire. Selon 12% des apprenants, ce sont les parents qui leur ont imposé leur série. Dans le même temps, l'établissement scolaire a imposé à 13% des apprenants leur série.

Ces résultats traduisent l'absence d'un système organisé qui prend en charge tous les apprenants dans le choix de leur série. La plupart des apprenants sont ainsi livrés à eux-mêmes avec le risque de mal s'orienter. Ce qui pourrait compromettre le reste de leur cursus scolaire.

En dehors de l'orientation scolaire, l'effectif des classes est un autre facteur qui se trouve être déploré par les enseignants.

3.7. Gestion des effectifs : effectif des classes

Plusieurs paramètres déterminent le choix des effectifs des classes dans un établissement scolaire. Il appert de nos entretiens que :

« [...] le nombre de salles de classe, le nombre d'apprenants que les salles de cours sont capables de contenir, l'effectif total des apprenants inscrits, le nombre d'enseignants disponibles »,

sont autant de paramètres qui justifient l'effectif des apprenants par classe. Ainsi, au regard de ces paramètres, les effectifs des classes dans le collège investigué varient entre 40 et 70 élèves. Ces effectifs sont similaires à ceux qu'on observe généralement dans les collèges d'enseignement général. Les effectifs des deux classes investiguées sont par exemple de 48 et 52 apprenants. Ils se situent en dessous de la moyenne des effectifs des classes du collège.

4. Discussion des résultats

Les différents résultats auxquels nous sommes aboutis dans la présente recherche tentent de faire ressortir les différentes pratiques qui influencent les résultats scolaires notamment la réussite scolaire des apprenants. Nous essayerons de confronter nos résultats clés avec ceux des travaux antérieurs.

4.1. Influence du niveau de scolarisation et implication parentale sur la réussite scolaire des apprenants

Nos résultats ont montré que l'implication parentale dans le travail scolaire des apprenants a un effet positif sur les résultats scolaires des apprenants. Les formes les plus actives d'implication parentale notées sont le contact des parents avec l'établissement, le suivi des notes des apprenants, l'incitation aux révisions de cours à la maison. On pourrait ajouter que la mise à disposition des ouvrages et d'autres matériels scolaires aux apprenants est un indicateur de l'implication parentale.

De nombreuses données montrent que l'implication judicieuse des parents est utile aux résultats de l'apprenant (Bobbitt et Horn, 2000), si bien que ceux qui ont un moindre soutien parental seront défavorisés. L'implication parentale dans l'éducation des apprenants incite à des attitudes plus positives à l'égard de l'école, améliore les habitudes de travail à la maison, réduit l'absentéisme, le décrochage scolaire et a un effet positif sur les résultats scolaires (OCDE, 2004).

Nos résultats ont montré que le fait de parler la langue d'enseignement à la maison est une pratique qui influence positivement les notes des apprenants en français notamment en dissertation. Au-delà du fait qu'une meilleure maîtrise de la langue d'enseignement permet à l'apprenant de mieux comprendre en classe et d'améliorer ses performances en dissertation, les recherches menées par Sy(2011) lui ont permis de conclure qu'elle apporte également une plus grande confiance en soi et par conséquent une participation accrue, et ce notamment chez les filles.

Par ailleurs, il a été noté à partir de nos résultats que le niveau de scolarisation des parents influence leur implication dans les travaux scolaires des apprenants et est sous-jacent au fait de parler la langue d'enseignement (français) à la maison. A ce propos, l'enquête Information et Vie Quotidienne(IVQ) réalisée

par l'INSEE en 2004, par exemple, montre que le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les compétences de l'apprenant, alors que celui du père a plus d'influence sur son niveau scolaire (Feyfant, 2011).

4.2. Organisation des travaux extrascolaires et réussite scolaire des apprenants

Les travaux extrascolaires concernent notamment les travaux domestiques et les travaux agricoles. Les analyses montrent que la pratique de ces travaux par les élèves a un effet négatif sur les apprentissages des élèves. Ces mêmes constats ont été faits par Sy(2011) qui affirme qu'il s'agit d'un facteur important favorisant l'échec scolaire des élèves. L'ensemble des apprenants investigués dans notre étude est impliqué dans les travaux extrascolaires. Ces résultats sont similaires à ceux de Sy (2011) où les pourcentages d'apprenants effectuant des travaux extrascolaires sont très élevés, avec plus de la moitié des élèves qui participent aux travaux des champs et près d'un quart d'entre eux qui effectuent des activités de petit commerce. Selon cet auteur, intuitivement, les élèves sont beaucoup plus sollicités en milieu rural qu'en milieu urbain en ce qui concerne les travaux des champs. C'est également la tendance pour ce qui concerne les travaux domestiques (55,6% contre 44,4% en milieu urbain). Ce phénomène entraîne un handicap supplémentaire pour les élèves en milieu rural (Sy, 2011). Ce qui explique l'impact négatif des travaux extrascolaires sur la réussite scolaire des apprenants est que ces travaux absorbent une grande partie du temps que ces derniers devraient consacrer aux révisions de cours et aux exercices de maison. Ces travaux réduisent donc le temps parascolaire et occasionneraient par ailleurs une fatigue physique chez les apprenants qui ne pourront pas étudier convenablement à la maison. Cet état de choses justifie pour une part les redoublements des apprenants. Mais avant tout, le redoublement est une pratique scolaire.

4.3. Pratique de redoublement en milieu scolaire

Le redoublement est une pratique admise par le système éducatif béninois. Si près de la moitié des apprenants ont redoublé trois fois durant leur cursus, c'est parce que l'école juge nécessaire de les faire reprendre les classes concernées afin que ces apprenants puissent rattraper leur retard dans des matières données. En effet, le redoublement intervient après des évaluations formelles et informelles de l'apprenant réalisées par les enseignants tout au long de l'année scolaire. Ces redoublements indiquent que l'apprenant n'a pas bien compris les enseignements dispensés au cours de l'année ou n'a pas atteint le niveau de compétence attendu (même si le redoublement est parfois dû à un échec dans quelques matières seulement). Mais la question fondamentale qu'on pourrait se poser face à cette pratique est la suivante : le redoublement aide-t-il les apprenants à rattraper leur retard?

Même si nos résultats ne permettent pas de répondre objectivement à cette préoccupation, nous tenterons d'y répondre en s'appuyant sur d'autres études.

Une première étude à laquelle nous nous intéressons a été réalisée en France par Paul et Troncin (2004) qui observent que la moitié des élèves qui redoublent leur première année au primaire quittent l'école sans qualification ou seulement avec une qualification du premier cycle du secondaire. On pourrait penser que le redoublement conduit à l'échec scolaire or, ces mauvais résultats tiennent en partie au fait que ce sont des élèves en échec scolaire que l'on fait redoubler. La question cruciale est de savoir quelles auraient été leurs performances s'ils avaient été traités différemment.

A ce sujet, certaines études comparent les résultats des redoublants avec ceux d'autres élèves qui passent en classe supérieure en dépit des résultats médiocres ; là encore, les études indiquent que ces mesures ont peu d'effets positifs (Jimerson et al., 1997). Des récentes analyses de grande ampleur des

données internationales (Paul, 1997; Paul et Troncin, 2004) ont conclu que cette pratique est inefficace, coûteuse et stigmatisante. Une étude récente déclare que «... *plus de 50 ans de recherche en éducation n'ont pas réussi à montrer que le maintien dans la classe, quelle qu'en soit la forme, est une intervention efficace face à des résultats médiocres...* » (Dalton *et al.*, 2001).

Par ailleurs, plusieurs travaux ont mis en évidence l'influence néfaste du redoublement pour la qualité des apprentissages (Bernard J.M., Simon O. et Vianou K., 2005). A travers les résultats de ces travaux, il appert que la pratique du redoublement dans les écoles renvoie essentiellement à la standardisation des notations et à l'existence d'un système d'évaluation. Il ressort généralement que ce ne sont pas forcément les élèves les plus faibles qui redoublent. Selon les auteurs, cela provient du fait que les notes des élèves ont tendance à être réparties selon une certaine loi qui fait qu'un élève redoublant dans une classe forte pourrait bien ne pas redoubler s'il se trouvait dans une classe de niveau moyen plus faible.

4.4. Gestion des effectifs de classe pour la réussite scolaire

Il est assez couramment admis que les classes de faibles effectifs présentent des effets positifs sur la qualité des apprentissages. L'argument pédagogique traditionnel de base est que l'enseignant peut consacrer davantage de temps à chaque élève pour mieux tenir compte de ces besoins personnels. Cependant, l'effet de la taille des classes sur la qualité des apprentissages apparaît en général très modeste, voire parfois non significatif dans le contexte africain (Behagel et Coustère, 1999 ; Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard *et al.*, 2003).

Il faut rappeler que les effectifs des classes investiguées sont de 48 et de 52 apprenants. Selon Michaelowa (2003), il apparaît peu de variations des acquisitions des élèves entre une classe de 40 élèves et une classe de 70 élèves. Si on s'accorde sur le fait que les effectifs des classes dans les établissements

publics béninois sont souvent compris entre ces chiffres, on pourrait affirmer que la taille des classes ne constituent pas un facteur qui impacte significativement et négativement la réussite scolaire des apprenants. Par contre, une taille de classe très élevée (plus de 100 élèves) ou très faibles (moins de 20 élèves) semblent affecter négativement les acquisitions scolaires. Michaelowa, (2003)

4.5. Orientation scolaire et réussite scolaire

L'orientation scolaire se fait dans la majorité des cas par les apprenants eux-mêmes. C'est du moins ce qui ressort de nos résultats d'enquête qui révèlent l'absence d'un système formel d'orientation des apprenants avec l'implication des spécialistes en la matière. Alors que le conseil en orientation est une pratique psychologique généralement de face-à-face consistant à aider un élève à trouver les meilleures solutions à son devenir scolaire et professionnel (Paul & Suleman, 2005). Il y a donc un manque de fiabilité dans le choix des séries. Même la sélection opérée par l'établissement scolaire se base sur les résultats passés des apprenants. Or, selon Brunello *et al.* (2005), ces résultats scolaires passés en particulier chez de jeunes apprenants, ne sont pas un bon indicateur du potentiel futur.

Par ailleurs, à cause de l'imposition des séries par les parents ou l'établissement scolaire, il arrive que des apprenants se retrouvent dans des cursus qui ne les intéressent pas parce qu'ils ont des résultats insuffisants pour suivre l'option de leur choix. Selon une étude réalisée en Finlande, par exemple, le manque d'intérêt dans le domaine d'étude est un des facteurs contribuant à la sortie anticipée du système scolaire (Grubbet *al.*, 2005).

4.6. Influence de la gestion du temps scolaire par les enseignants sur la réussite scolaire

Nos résultats ont montré que 80% des enseignants gèrent efficacement les heures de cours. Ceci constitue un facteur positif de réussite scolaire des apprenants. Les résultats d'autres recherches vont dans le même sens et ont pu établir qu'il existe une relation entre les caractéristiques du temps d'enseignement et la réussite scolaire. Selon Bressoux (1994), le facteur temps est fondamental dans l'acquisition des élèves. L'auteur précise que le temps alloué à une discipline est positivement lié aux acquisitions scolaires. Wiley (1976) (cité par Walet *et al.*, 2010) relève qu'il existe un impact positif du temps passé à l'école sur les acquisitions. Mieux, Rutter *et al.* (1979) (cité par Walet *et al.*, 2010) révèlent que le temps d'apprentissage est lié à un meilleur comportement des élèves (moins de déviance, moins de problèmes de discipline). Ces différents travaux mettent en avant la maximisation du temps effectif d'apprentissage comme facteur fréquemment associé à de meilleures performances scolaires.

4.7. Impacts du mode de recrutement des enseignants vacataires sur la réussite scolaire

Le recrutement des enseignants vacataires permet de faire face au problème de pénurie d'enseignants permanents dans les établissements scolaires publics. Mais, le manque de rigueur dans la sélection de cette catégorie d'enseignants identifiée à travers nos recherches constitue un facteur défavorable à la qualité des enseignements dispensés dans les collèges. Il faut souligner aussi l'inadéquation entre la formation de base de certains de ces enseignants et les disciplines qui leur sont confiées. Cette inadéquation se répercute sur la qualité des enseignements du fait de la non maîtrise des disciplines par les enseignants concernés. Un enseignant qui par exemple a suivi une formation universitaire en

droit et qui enseigne le français au collège, peut être comparé à un simple bachelier dans cette discipline qu'il enseigne. Ceci pose le problème de niveau de formation de l'enseignant qui influence à coup sûr la qualité de l'enseignement qu'il donne. Alors que Koné (2000) relève, à la suite de nombreux travaux se rapportant au sujet, que le niveau de formation des enseignants, est un facteur déterminant de la réussite scolaire. Selon lui, ce facteur se traduit chez l'enseignant par la maîtrise de la préparation et de l'exécution des enseignements.

Nos résultats indiquent par ailleurs que les enseignants vacataires ne bénéficient pas de formations continues pouvant leur permettre d'acquérir ou de renforcer leurs compétences pédagogiques. Ce manque de formation va se traduire par une non maîtrise de la préparation et de conduite des cours. De la sorte, il s'en suivra une lacune au niveau des acquisitions des apprenants qui se répercutera sur les résultats scolaires. C'est à une conclusion similaire qu'aboutit Pelletier (2005) en précisant que la réussite des élèves dans les écoles est liée à la formation continue des enseignants.

Les résultats restent moins encourageants malgré l'effectif jugé normal dans chacune des classes investiguées. C'est dire que des règles doivent être intégrées dans les approches à mettre en œuvre par les acteurs du monde éducatif en vue d'une amélioration des pratiques éducatives parentales et scolaires pour la réussite des apprenants.

CHAPITRE IV : SUGESTIONS ET PLAN D'ACTON

1. Suggestions pour des pratiques éducatives plus efficaces

La présente recherche a permis de mettre en évidence plusieurs pratiques éducatives parentales et scolaires qui concourent à la réussite scolaire des apprenants. Sur la base de la connaissance de ces pratiques, des suggestions peuvent être formulées pour l'amélioration desdites pratiques en vue d'une meilleure réussite des apprenants. Les suggestions que nous formulons tiennent compte des rôles et responsabilités de chacun des acteurs du système éducatif béninois. Il s'agit du gouvernement, des gestionnaires d'établissements scolaires, des enseignants, des parents d'élèves.

1.1. Suggestions à l'endroit de l'Etat

L'éducation est le premier gage de développement d'une nation. Pour cela, il est important que les acteurs qui y interviennent soient des personnes qualifiées. Nous proposons qu'un accent particulier soit mis sur les gestionnaires des établissements scolaires et les enseignants qui constituent les acteurs directs ou les acteurs à la base en ce qui concerne l'éducation scolaire. Il convient alors de :

- Professionnaliser la gestion des établissements scolaires

Il s'agira de confier la gestion des établissements scolaires à des professionnels qui seront capables d'instaurer et d'anticiper sur les mesures éducatives efficacement favorables à la réussite scolaire des apprenants. Nous proposons alors que la gestion des établissements scolaires soit progressivement confiée aux spécialistes des sciences de l'éducation. Car, ces derniers ont une meilleure connaissance des pratiques éducatives et sont capables d'identifier et de résoudre les difficultés qui pourraient entraver une meilleure réussite scolaire

telles que les besoins en termes de formation des enseignants, l'accompagnement des apprenants en difficulté scolaire, l'orientation scolaire des apprenants, etc.

- Mettre à la disposition des établissements scolaires des enseignants qualifiés en suffisance

Les besoins quantitatifs en personnel enseignant doivent être évalués en fonction de chaque discipline. Au vu de cette évaluation, l'Etat procèdera au recrutement des enseignants. Le recrutement peut être progressif selon les moyens dont dispose l'Etat, même si les besoins augmentent au fil des années en raison de l'accroissement de la population en général et de la population scolaire en particulier. Le recrutement sera évidemment basé sur un concours qui privilégiera les compétences et l'excellence.

Après le recrutement, un accent doit nécessairement être mis sur la formation psychopédagogique de ces nouveaux enseignants. Toutefois, la formation des enseignants doit être intégrée dans un processus de formation continue qui prend en compte l'ensemble des enseignants, anciens comme nouveaux. D'où l'importance d'accompagner au quotidien les enseignants dans l'exercice de leur fonction afin que soient identifiés en temps opportun les besoins en terme de formation. Il convient alors d'inscrire la formation des enseignants dans une politique éducative sérieuse.

L'Etat doit avoir pour préoccupation de combler le déficit en personnel enseignant afin de rompre définitivement avec le recrutement d'enseignants vacataires qui ne sont pas pour la plupart qualifiés au métier d'enseignant.

- Instituer dans le système éducatif une politique d'orientation scolaire

L'orientation scolaire doit être reconnue comme une nécessité dans le système éducatif de par son importance largement prouvée dans la discussion de nos

résultats. La situation actuelle, si elle est laissée comme telle, continuera à compromettre l'avenir de bon nombre d'apprenants. L'orientation scolaire doit être l'affaire de spécialistes. Il serait illusoire de demander à l'Etat de recruter au profit de chaque établissement scolaire des spécialistes d'orientation scolaire compte tenu de l'incidence financière que cela pourrait avoir. Pour cela, nous proposons qu'une équipe spécialisée en orientation scolaire soit rendue disponible dans chaque commune de notre pays afin d'accompagner un maximum d'apprenants dans le choix des séries ou filières.

1.2. Suggestions à l'endroit des gestionnaires d'établissement (Directeurs, Censeurs, Surveillants)

- Mettre la rigueur dans le recrutement des enseignants vacataires en s'appuyant sur des critères objectifs

En attendant qu'un jour, l'Etat puisse prendre ses responsabilités en dotant les établissements scolaires d'enseignants qualifiés en suffisance, il faudrait que les directeurs et censeurs qui ont la prérogative de recruter des enseignants vacataires pour combler les déficits le fassent avec le plus de sérieux possible. Ainsi, la promotion de l'excellence doit être mise au-devant dans le processus de recrutement de cette catégorie de personnel enseignant. A défaut de soumettre les candidats à la vacation à des tests de recrutement, nous proposons que le recrutement tienne au moins compte d'un minimum de critères. Les critères de base que nous proposons sont les suivants :

- Niveau licence ou maîtrise
- Adéquation entre la formation universitaire du candidat et la discipline d'enseignement sollicité
- Expérience dans le domaine, si possible.

- Promouvoir une meilleure communication entre les parents d'élèves et l'école

Il est important que l'école soit en relation avec les parents d'élèves. Ceci permettrait d'impliquer les parents dans l'accompagnement des apprenants éventuellement en difficulté scolaire. Les réunions d'information constituent un moyen pour l'établissement scolaire d'être en communication avec les parents d'élèves.

- Promouvoir la discipline et la rigueur dans le travail tant chez les apprenants que chez les enseignants

Chaque établissement scolaire doit se doter d'un règlement intérieur qui prescrirait les normes comportementales ou les conduites à observer pour une meilleure réussite scolaire. Le règlement intérieur doit être diffusé et connu de tous les acteurs qui fréquentent au quotidien les établissements scolaires. Il pourrait par exemple être affiché sur les tableaux d'affichage afin de faciliter sa dissémination. L'instauration de la discipline contribuera à réduire les problèmes de retard et d'absentéisme tant chez les enseignants que chez les apprenants.

- Démarrage à bonne date de la rentrée

Le retard dans le démarrage des cours à chaque début de rentrée scolaire met en péril l'atteinte des objectifs d'enseignement prescrits dans le curriculum. Pour cela, il conviendrait que l'administration scolaire anticipe sur le recrutement des enseignants vacataires et l'élaboration des emplois du temps des enseignants et des apprenants selon leurs différentes classes. De la sorte, la rentrée officielle correspondra effectivement au démarrage des cours afin d'éviter les retards qui sont notés à chaque rentrée scolaire.

- Gestion des effectifs de classe

Etant donné que les effectifs des classes influencent les acquisitions des apprenants, il convient de veiller à ne pas avoir des effectifs pléthoriques dans les classes. Au vu du contexte socioéconomique et éducatif béninois, et au regard des discussions des résultats, nous suggérons un effectif moyen de 50 élèves par classe. Ceci permettrait aux enseignants de répondre aux attentes de chaque apprenant.

1.3. Suggestions à l'endroit des enseignants

- Optimiser le temps scolaire à travers une gestion efficace des heures de cours

Les enseignants se doivent de consacrer effectivement les heures de cours aux activités pédagogiques. Pour une bonne gestion du temps scolaire, il est nécessaire de planifier les activités pédagogiques suivant un chronogramme clairement établi.

- Eviter les retards et absences aux cours

Les retards et absences conduisent à la mauvaise gestion du temps scolaire. Si l'usage des cahiers de textes et de présence permet de contrôler l'absence des enseignants, la fermeture des portails des établissements scolaires aux heures de démarrage des cours constitue une pratique qui contribuera à lutter contre les retards.

- Effectuer des travaux dirigés afin de renforcer les connaissances des apprenants

La bonne gestion du temps scolaire permettra aux enseignants de disposer de créneaux afin de consolider les notions d'enseignement à travers des séances de travaux dirigés.

1.4. Suggestions à l'endroit des parents

- Suivre les travaux scolaires et extra scolaires des apprenants

Les parents ont le devoir de s'impliquer et de suivre les résultats scolaires des apprenants afin de pouvoir anticiper sur les difficultés qui pourront entraver leur réussite scolaire. La communication entre parents et apprenants est un bon moyen pour identifier les difficultés des apprenants afin d'y chercher les solutions. En outre, il faut encadrer les activités extrascolaires des apprenants afin de ne pas les surcharger avec les travaux domestiques et/ou champêtres. Dans cet encadrement, les parents doivent amener les apprenants les moins consciencieux à étudier régulièrement à la maison tout en leur prévoyant des temps de repos et de distraction.

- Assurer au mieux les divers besoins des apprenants pouvant contribuer à leur réussite scolaire

Il s'agit notamment des ouvrages scolaires et autres fournitures scolaires. D'autre part, il faut que les parents payent à temps la scolarité des apprenants afin d'éviter que ceux-ci ne ratent des cours à cause des renvois pour non paiement des frais de scolarité.

1.5. Suggestions à l'endroit des apprenants

- Observer la discipline en vigueur au sein de l'établissement

Les apprenants se doivent de s'approprier les bonnes pratiques en vigueur dans leur établissement. La discipline doit être mise en avant dans tous les actes qu'ils posent et dans toutes les activités qu'ils mènent.

- Eviter les retards et absences aux cours

Les retards et absences aux cours ne doivent pas être notés dans les pratiques des apprenants sauf pour des raisons bien justifiées. Les contrôles de présence à

travers les cahiers de présence et la fermeture des portails aux heures de cours sont des pratiques à promouvoir afin de lutter contre les retards et absences.

2- PLAN D' ACTIONS DES SUGGESTIONS

Suggestions	Actions à mener	Personnes responsable	Personne impliquée	Échéance
Suggestions à l'endroit de l'Etat				
Professionnaliser la gestion des établissements scolaires	Administration des questions d'enquêtes aux gestionnaires d'établissement	Pauline DOSSOU BALLE Bienvenu	Les professeurs	Toute l'année
	Analyse et interprétation des résultats d'enquête	Pauline DOSSOU BALLE Bienvenu		Toute l'année
Mettre à disposition des établissements scolaires des enseignants qualifiés et en suffisance	Identification des besoins au niveau des établissements scolaires	DRH	Directeur d'établissement	1 ^{er} jour de la rentrée
	Recrutement des enseignants qualifiés pour la vacation	Directeurs d'établissement et Etat	Autres enseignants de l'établissement	09/016
	formations psychopédagogiques des enseignants	État, psychopédagogue de formation	Nouveaux enseignants recrutés	10/016

	recrutés			
1.3 Instituer dans le système éducatif une politique d'orientation scolaire	Organisation des séances de sensibilisation aux élèves sur les différentes opportunités (choix de séries et de filière de formation)	Personnes ressources		
Suggestions à l'endroit des gestionnaires d'établissement (Directeurs, censeurs, surveillant				
Mettre la rigueur dans le recrutement des enseignants vacataires en s'appuyant sur des critères objectifs	Participation au recrutement des enseignants selon des critères bien définis	Directeurs censeurs	Surveillants, présidents APE, représentants des ACE	De façon progressive 09/de chaque année
Relation école famille	Sensibilisation des parents d'élèves sur l'importance du suivi scolaire des enfants	Pauline DOSSOU BALLE Bienvenu	Directeurs, censeurs, parents d'élève	Au cours de l'année scolaire
	Sensibilisation des directeurs sur	Pauline DOSSOU	Directeurs, censeurs	Au cours de l'année

	l'avantage de la relation école famille	BALLE Bienvenu	surveillants professeurs	scolaire
Discipline et rigueur	Instauration et respect du règlement intérieur de l'établissement	Directeur, censeur	Pauline DOSSOU, Bienvenu BALLE	10/2015
	Établir la charte de la classe	Professeur principale	Pauline DOSSOU, Bienvenu BALLE	10/2015
	Prise en compte de la note de conduite avant tout recrutement d'apprenants	Directeur, censeur	Pauline DOSSOU, Bienvenu BALLE	09/16
	Bonne Gestion des heures libres	Censeur		
Suggestions à l'endroit des enseignants				
Optimiser le temps scolaire à travers une gestion efficiente des heures	Mise à disposition du planning	Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs	Les animateurs d'établissements	Toute l'année scolaire

de cours				
Eviter les retards et absences aux cours	Mise à la disposition de tout le personnel un cahier de présence.	Administration	Les animateurs d'établissements	Toute l'année scolaire
Sanctionner les indéclicats	Sanctionner les enseignants récidivistes	Administration, Etat	Etat	Toute l'année scolaire
Effectuer des travaux dirigés afin de renforcer les connaissances des apprenants	Sollicitation des enseignants pour l'Organisation des travaux dirigés	Administration, Etat	Parents d'élèves	Toute l'années scolaire
Suggestions à l'endroit des parents				
Assurer au mieux les divers besoins des apprenants pouvant contribuer à leur	Sensibilisation des parents sur l'acquisition des outils nécessaires à la réussite de	Administration		Toute l'année scolaire

réussite scolaire	l'enfant.			
Suggestions à l'endroit des apprenants				
Observer la discipline en vigueur au sein de l'établissement	Sensibilisation des apprenants sur l'utilité du respect du règlement intérieur de l'établissement	Surveillant général	Pauline DOSSOU BALLE Bienvenu	Toute l'année scolaire

CONCLUSION

La présente recherche a permis d'aborder l'une des thématiques éducatives suffisamment explorées par les chercheurs occidentaux, mais très peu par les chercheurs africains des Sciences de l'Education. En effet, cette recherche a eu pour but de déterminer les pratiques éducatives parentales et scolaires favorables à la réussite scolaire des apprenants en milieux défavorisés au Bénin.

Les résultats issus de nos recherches ont permis de noter plusieurs pratiques éducatives parentales et scolaires qui contribuent à l'amélioration des résultats scolaires des apprenants. En ce qui concerne les pratiques éducatives parentales, il a été prouvé que la mise à disposition des ouvrages scolaires aux apprenants influence positivement leur rendement scolaire. Aussi, l'implication parentale dans le travail scolaire des apprenants est -elle un facteur positif dans la réussite scolaire des apprenants. Cette implication se traduit par le suivi des notes scolaires, le contact entre les parents et l'établissement scolaire, l'incitation aux révisions des leçons à domicile. En outre, il est observé que les apprenants dont les parents s'expriment en français avec eux à la maison ont de meilleurs résultats dans la discipline française, précisément en dissertation. Ce qui impacte positivement leurs résultats scolaires globaux. Par ailleurs, il ressort de cette recherche que le type d'encadrement parascolaire et extrascolaire pratiqué par les parents détermine en grande partie la réussite scolaire des apprenants. En clair, il s'agit du management de l'ensemble des activités que mènent les apprenants en dehors du milieu scolaire. Tous ces résultats ont permis de confirmer notre première hypothèse selon laquelle « *certaines pratiques éducatives parentales favorisent la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumè* ».

Du côté de l'établissement scolaire et de ces acteurs, il a été aussi identifié plusieurs pratiques qui influencent la réussite scolaire des apprenants. Au

nombre de ces pratiques, il y a l'instauration de la discipline au sein de l'établissement qui a un effet positif certain sur la performance scolaire des apprenants. Il en est de même pour la gestion efficace du temps scolaire à travers le démarrage à bonne date des cours et la bonne gestion des heures de cours par les enseignants. D'autre part, le mode de recrutement des enseignants vacataires se trouve être un facteur qui influence les acquisitions scolaires des apprenants. A cet effet, il ressort que le recrutement basé sur la prise en compte de critères objectifs permet de mettre à disposition des apprenants un personnel enseignant qualifié. D'un autre côté, il est prouvé qu'une orientation scolaire efficace garantit aux apprenants un bon cursus scolaire. Ces conclusions auxquelles nous sommes parvenus nous permettent de confirmer la seconde hypothèse qui stipule que « *certaines pratiques éducatives scolaires sont déterminantes dans la réussite scolaire des apprenants dans la commune de Dassa-Zoumè* ».

Quant à la troisième hypothèse selon laquelle « *une amélioration des pratiques éducatives tant en milieu familial qu'en milieu scolaire contribuera à augmenter les taux de réussite scolaire des apprenants* », les discussions des résultats, assortis de suggestions et de plans d'action nous amènent à la confirmer.

Il est nécessaire que les parents et l'établissement scolaire à travers l'administration et le personnel enseignant prennent réellement en compte les différentes suggestions issues de ce travail de recherche afin de contribuer à améliorer les résultats scolaires des apprenants. Ceci permettra sans nul doute de rehausser l'image du système éducatif béninois qui depuis quelques années a commencé par faire objet de toutes les critiques.

Références bibliographiques

1. Afrique Conseil, (2006). *Monographie de Cotonou*. Mission de décentralisation, programme d'appui au démarrage des communes, Cotonou, 47P.
2. Alpert, G. et Dunham, R. (1986). *Keeping academically marginal youths in school: A prediction model*. Youth and Society, 17, p 346–361.
3. Baker, D.P. et Stevenson, D.R. (1986). *Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school*. Sociology of Education, 59, 156–166.
4. Baumrind D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. Child development, vol. 37, n° 4, p. 887-907.
5. Baumrind, D. (1978). *Parental disciplinary patterns and social competence in children*. Youth and Society, 9, 239–276.
6. Behagel et Coustère, (1999). *Les facteurs d'efficacité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur huit pays d'Afrique*.Dakar : PASEC.
7. Bergonnier-Dupuy Geneviève (2005). *Famille(s) et scolarisation*. Revue française de pédagogie, n° 151, p. 5-16.
8. Bernard *et al.*, (2003). *Elements to assess the quality of primary education in French speaking Africa*. Document d'appui préparé pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA.
9. Bernard J.M., Simon O., et Vianou K. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine*. Dakar, PASEC, CONFEME.
10. Bernard, Beïfith et Katia, (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. CONFEMEN, 2004.

11. Bobbitt, L., L. Horn (2000). *Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*. Statistical Analysis Report, mars 2000, National Centre for Education Statistics, Département américain de l'Éducation, Office of Educational Research and Improvement.
12. Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. In Revue française de pédagogie, No 108. Pp 91-137.
13. Brinbaum Y. & Kieffer A. (2007). *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : Réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations*. In Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 3èmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Paris.
14. Brunello, G., M. Gianni, K. Ariga (2004). *The Optimal Timing of School Tracking*. Institute for the Study of Labor (IZA), Discussion Paper, no 995.
15. CSE - Conseil Supérieur de l'Éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Montréal : Le Conseil, Direction de la communication.
16. Dalton, M., P. Ferguson, S. Jimerson, (2001). *Sorting out of Successful Failures: Exploratory Analyses of Factors Associated with Academic and Behavioural Outcomes of Retained Students*. Psychology in the Schools, vol. 38(4), John Wiley et Sons, Inc.
17. Darling, N. et Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. Psychological Bulletin, 113, 487–496.
18. Dauber, S. L. et Epstein, J. L. (1993). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*. in Chavkin, N. Families and schools in a pluralistic society (pp. 53–71). Albany, NY : SUNY Press.
19. Davis-Kean Pamela E. (2005). *The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement : The Indirect Role of*

- Parental Expectations and the Home Environment* . Journal of family psychology, vol. 19, n° 2, p. 294–304.
20. Delhaye G et Pourtois J,-P, (1980). *L'enjeu scolaire, La perception en milieu parental socialement contrasté*. Population et Famille, n° 2/3, 50-51, pp, 29-52.
21. Delhaye G, et Pourtois J,-P, (1981). *La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental contrasté*. Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB, 4, pp, 790-813.
22. Deniger M.A., 2004, « *Synthèse de la clôture : Définir ensemble la réussite* », Colloque : Tous ensemble pour la réussite, Montréal, 28 avril 2004.
23. Deniger, M-A. (2004). *Tous ensemble pour la réussite*. Plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. CTREQ.
24. Deslandes, R. & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ, action concertée. Document au format PDF, disponible sur internet : <http://www.ulaval.ca/cpires/html/pubgra.html> (consulté le 3 mai 2014).
25. Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
26. Deslandes, R. (2004). *Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie*. In N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 326-346.
27. Deslandes, R. et Potvin, P. (1998). *Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents*. La revue internationale de l'éducation familiale, 2(1), 9–24.
28. Deslandes, R. et Royer, E. (1997). *Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level*. Behavioral Disorders, 23, 18–28.

- 29.Deslandes, R., Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1999). *Family variables as predictors of school achievement: Gender differences in Quebec adolescents*. Canadian Journal of Education, 23, 390–404
- 30.Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. et Fraleigh, M. J. (1987). *The relation of parenting style to adolescent school performance*. Child Development, 58, 1244–1257
- 31.Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- 32.Duckworth , K. (2008). *The influence of context on attainment in primary school : Interactions between children, family and school contexts*. London : Institute of Education.
- 33.Duru-Bellat M. & van Zanten A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 3e éd. (1re éd. 1999).
- 34.Duru-Bellat M. & van Zanten A. (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France
- 35.Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. et McCarthy, K. (1997). *The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescent functioning*. Journal of Adolescent Research, 12, 263–286.
- 36.Epstein, J. (1987). *Parent involvement: What research says to administrators*. Education and Urban Society, 19, 1119-136
- 37.Epstein, J. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76(9), pp. 701-712.
- 38.Epstein, J. L., Connors, L. J. et Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore : Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

39. Fayol M. & Morais J. (2004). *La lecture et son apprentissage*. L'évolution de l'enseignement de la lecture en France. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 13–60.
40. Feyfant A. (2011). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*. Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 63, juin. École normale supérieure de Lyon, 14p.
41. Ghiglione, R. & Matalon, B. (1999). *Les enquêtes sociologiques*. Théories et pratiques, Paris. Armand Colin.
42. Glasman D. & Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
43. Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*. Journal of Educational Psychology, 81, 143–154.
44. Grubb N., S. Field, H. MaritJahr, J. Neumüller (2005). *Equity in Education: Thematic Review : Finland Country Note*. OCDE, Paris.
45. Henderson A. T. & Mapp K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin [Texas]: National Center for Family & Community : Connections with Schools.
46. Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C. et Herting, J. D. (1997). *The influence of family regulation, connection and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning*. Journal of Adolescent Research, 12, 34–67.
47. Ichou M. (2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun*. Paris : Caisse nationale d'allocations familiales, Dossiers d'études, n° 125.
48. Jimerson, S., E. Carlson, M. Rotert, B. Egeland, L. Sroufe (1997). *A Prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of*

- Early Grade Retention*. Journal of School Psychology, vol. 35, no 1, Pergamon/Elsevier, pp. 3-25.
49. Jordan, C., Orozco, E. & Averett, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, & Community connections*. Austin [Texas] : National Center for Family & Community : Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory.
50. Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S. et Singh, K. (1993). *Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data*. School Psychology Quarterly, 22, 474–496.
51. Kellerhals J. & Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
52. Koné, M-B. (2000). *Impact de la formation des maîtres sur les performances des élèves de la 3ème année du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental dans le District de Bamako*. Mémoire de DEA. Bamako : ISFRA.
53. KouakTiyab B. (2007). *Renforcement de la bonne gestion scolaire : une composante clef de la qualité*. Conférence internationale. L'abolition des frais scolaires : planifier la qualité et la pérennité financière. Document de session, PASEC, Bamako, 28p
54. Lahire B. (2008). *La Raison Scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
55. Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. et Dornbusch, S. M. (1991). *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*. Child Development, 62, 1049–1065.
56. Lautrey J. (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France. (1re éd. 1980).

57. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. Guérin, Montréal. 3e édition.
58. Lockheed et Verspoor, (1991). *Improving the Quality of Primary Education in Developing Countries*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
59. McAndrew, M. (1988). *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
60. Meirieu, P. (1997). *Vers un nouveau contrat parents-enseignants?* in F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu (79-99)*. Paris: Les Éditions Textuel.
61. Melhuish, E., Phan Mai B. & Sylva K. et al. (2008). *Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School*. *Journal of Social Issues*, vol. 64, n° 1, p. 95–114.
62. Michaelowa, K., (2003). *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone*. Etude de l'ADEA sur la qualité, Document de travail, Hamburg Institute of International Economics (HWWA), p.10
63. Mingat et Suchaut, (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck Université.
64. Murat, F. (2009). *Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents*. *Économie et statistique*, n° 424-425, p. 103-124.
65. Myrberg, E. & Rosen M. (2009). *Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden*. *British Journal of Educational Psychology*, n° 79, p. 695–711.
66. OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*. OCDE, Paris.

67. Park, H. (2008). *Home literacy environments and children's reading performance : A comparative study of 25 countries*. Educational Research and Evaluation, vol. 14, n° 6, p. 489-505.
68. Paul, J.-J. (1997). *Le redoublement à l'école : une maladie universelle ?* International Review of Education, 43(5-6), pp. 611-627.
69. Paul, J.-J. et T. Troncin (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Haut Conseil de l'évaluation de l'école, no 14.
70. Paulson, S.E. (1994). *Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement*. Journal of Early Adolescence, 14, 250–267
71. Pelletier, G. (2005). *La gestion et la réussite des élèves. Etudes de cas au sein de seize écoles africaines*. ADEA/AFIDES.
72. 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.
73. Place, D. & Vincent, B. (2009). *L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences*. Économie et statistique, n° 424-425, p. 125-147.
74. 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.
75. Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Leclerc, D. (1999). *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. *Revue canadienne de l'éducation* 24, 4 (1999) : P 441–453.
76. Pourtois J.-P et Delhay G. (1981). *L'école : connotations et appartenance sociale*. *Revue française de Pédagogie*, 54, pp, 24-31.

77. Pourtois J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris, PUF, 248 p.
78. Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. et Dornbusch, S. M. (1990). *Family influences on dropout behavior in one California high school*. *Sociology of Education*, 63, 283–299.
79. Schneider B., Keesler, V. & Morlock, L. (2010). *Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants*. In *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.
80. Steinberg, L., Elmen, J. D. et Mounts, N. S. (1989). *Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents*. *Child Development*, 60, 1424–1436.
81. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed*. *Child Development*, 63, 1266–1281.
82. Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D. et Dornbusch, S.M. (1991). *Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches*. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19–36.
83. Stevenson, D. L. et Baker, D. P. (1987). *The family-school relation and the child's school performance*. *Child Development*, 58, 1348–1357.
84. Sy, V. (2011). *Synthèse du rapport d'étude - genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire. L'égalité des genres dans l'éducation : voir au-delà de la parité*. Forum des politiques éducatives de l'IPE 3-4 octobre 2011, Paris. UNESCO
85. Van Zanten A. (2009). *Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants*. *Informations sociales*, n° 154, p. 80-87.

86. VatzLaaroussi, M. (1996). *Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? Lien social et Politiques*. RIAC, n°35, 1996, 87-96.
87. Waddel, G. M. (1990). *A comparison of dropouts' and persisters' characteristics in a suburban Pennsylvania school district*. Dissertation Abstracts International, 51 (5-A), 1511.
88. Walet A.M., Bocoum, I., Bamba, Y., Faye, H. (2010). *Les déterminants pédagogiques de la réussite scolaire : Le cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Torokorobougou dans le District de Bamako*. Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), rapport de recherche, 45p.
89. Young, M. D. (1999). *Multifocal Educational Policy Research: Toward a Method for Enhancing Traditional Educational Policy*. American Educational Research Journal, 36(4), 677-714

ANNEXE

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux apprenants

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 participation.

Cochez d'une croix (X) les réponses qui vous conviennent.

Combien de fois avez-vous redoublé durant votre cursus ?

a- 0 fois b- 1 fois c- 2 fois d- 3 fois e-autre :

1- Quelles sont selon vous les causes de vos redoublements ?

.....

2- Durant votre cursus scolaire, avez-vous l'habitude de disposer les ouvrages au programme ?

a- Je dispose toujours d'ouvrages au programme

b- Je dispose parfois d'ouvrages au programme

c- Je ne dispose jamais d'ouvrages au programme

3- En quoi est-il utile de disposer d'ouvrages au programme ?

.....

4- Pensez-vous que vos parents s'impliquent dans vos travaux scolaires ?

a- Oui

b-Non

5- Si oui, de quelle manière s'impliquent-ils dans vos travaux scolaires ?

a- Ils me demandent souvent de réviser mes cours

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

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

d- Ils ne s'impliquent pas dans mes études

e- Autre (s) :

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

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

7- Dans quelle langue vous vous exprimez à la maison ?

a- Français b- langue locale

8- Quelle note avez-vous obtenu en rédaction au BEPC ?

a-Note inférieure à 10 b- Note supérieure à 10

9- Avez- vous bénéficié de cours de renforcement lorsque vous faisiez la classe de troisième (si vous avez fait plusieurs fois la classe de troisième, considérer alors votre première année en troisième) ?

a- Oui b-Non

10- Etiez-vous admis au BEPC (cette question est liée à la question 9) ?

a- Oui b-Non

11- Quels sont les travaux que vos parents vous confient en dehors des travaux scolaires ?

a- Travaux domestiques

b- Travaux champêtres

c- Autres :

12- Vos enseignants viennent-ils en retard aux cours ?

a- Très fréquemment

b- Fréquemment

c- Rarement

d- Très rarement

13- Arrive-t-il que vos enseignants s'absentent aux cours ?

a- Très fréquemment

b- Fréquemment

c- Rarement

d- Très rarement

14- A quel moment avez-vous démarré effectivement l'ensemble de vos cours ?

a- A moins d'un mois après la rentrée

b- A plus d'un mois après la rentrée

c- Autre :

15- Que pensez-vous de la gestion des heures de cours par vos enseignants ?

16- Ils gèrent bien (ils consacrent la totalité des heures de cours à leurs enseignements)

a- Ils gèrent mal (ils ne consacrent pas la totalité des heures de cours à leurs enseignements)

17- Pourquoi pensez-vous que vos enseignants ne gèrent pas bien leurs heures de cours ?

.....
.....

18- Que pensez-vous de la qualité des enseignements donnés par vos professeurs ?

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

19- Comment avez-vous opéré le choix de votre série ?

a- Imposé par les parents

b- Imposé par l'établissement

c- Choix personnel

d- Autre :

20- Quel est l'effectif de votre classe ?.....

Annexe 2 : Guide d'entretien adressé à l'endroit des enseignants et membres de l'administration

- 1- Ouvrages au programme et réussite scolaire des apprenants
- 2- Pratiques éducatives familiale et réussite scolaire des apprenants
- 3- Implication parentale et réussite scolaire des apprenants
- 4- Cours de renforcement et réussite scolaire des apprenants
- 5- Perception sur la discipline des apprenants et la discipline au sein de l'établissement
- 6- Pratiques de sanction des apprenants par les enseignants et l'administration
- 7- Période de démarrage des cours et gestion du temps scolaire
- 8- Recrutement des enseignants vacataires
- 9- Causes des redoublements des apprenants
- 10- Gestion des effectifs

Annexe 3 : Présentation des tableaux

Tableau 1: Répartition des apprenants selon le nombre de redoublement enregistré dans le cursus scolaire

Nombre de redoublement	Effectif	Pourcentage (%)
0	6	6
1	16	16
2	29	30
3	47	48
Total	98	100

Tableau 2 : Répartition des apprenants selon la possession d'ouvrage au programme

Possession d'ouvrages au programme	Effectif	Pourcentage (%)
je dispose toujours les livres au programme	7	7
je dispose parfois les livres au programme	30	31
je ne dispose jamais de livres au programme	61	62

programme		
Total	98	100

Tableau 3 : croisement des variables nombre de redoublement et possession de livres

Nombre de redoublement	0	1	2	3
Possession de livres				
je dispose toujours les livres au programme	4	2	0	1
je dispose parfois les livres au programme	2	9	7	12
je ne dispose jamais de livres au programme	0	5	22	34
Total	6	16	29	47

Tableau 4 : Implication parentale et redoublement

Nombre de redoublement	0	1	2	3
Apprenants bénéficiant d'implication parentale				
Apprenants dont les parents s'impliquent dans leurs études	5	7	13	8
Apprenants dont les parents ne s'impliquent pas dans leurs études	1	9	16	39

Tableau 5 : Types d'implication parentale dont bénéficient les apprenants

Types d'implication parentale	Effectif	Pourcentage (%)
Ils me demandent souvent de réviser mes cours	18	18
Ils se renseignent de temps en temps de mes notes	14	14
Ils se rendent souvent dans mon établissement pour se renseigner sur mon travail	1	1
Ils ne s'impliquent pas dans mes études	65	66
Total	98	100

Tableau 6 : Répartition du nombre de redoublement selon le type d'implication parentale

Nombre de redoublement	0	1	2	3
Type d'implication parentale				
Ils me demandent souvent de réviser mes cours	3	5	7	3
Ils se renseignent de temps en temps de mes notes	2	2	5	5
Ils se rendent souvent dans mon établissement pour se renseigner sur mon travail	0	0	1	0
Ils ne s'impliquent pas dans mes études	1	9	16	39
Total	6	16	29	47

Tableau 7 : Répartition des parents selon l'implication et le niveau de scolarisation

Niveau de scolarisation	Aucun	Primaire	Secondaire	Universitaire
Parents qui s'impliquent	3	11	18	1
Parents qui ne s'impliquent pas	48	13	4	0
Total	51	24	22	1

Tableau 8 : Répartition des apprenants selon la langue parlée à domicile et la moyenne obtenue en dissertation

Note de dissertation au BEPC	Note inférieure à la moyenne (10)	Note supérieure ou égale à la moyenne (10)
Langue parlée à la maison		
Français	2	3
Vernaculaire	51	42
Total	53	45

Tableau 9 : Influence des cours de maison sur les résultats

Influence des cours de maison sur les résultats	Succès	Echec
Apprenants bénéficiant de cours de renforcement	25	12
Apprenants ne bénéficiant pas de cours de renforcement	31	30
Total	56	42

Tableau 10 : Perception des enseignants par rapport à la discipline des apprenants

Perception des enseignants	Effectif	Pourcentage (%)
Très disciplinés	3	16
bien disciplinés	11	58
plutôt disciplinés	5	26
pas bien disciplinés	0	0
pas du tout discipliné	0	0
Total	19	100

Tableau 11 : Perception des apprenants par rapport au retard des enseignants

Perception	Effectif	Pourcentage (%)
Très fréquemment	0	0
Fréquemment	1	1
Rarement	6	6
Très rarement	91	93
Total	98	100

Tableau 12 : Perception des apprenants par rapport à l'absence des enseignants

Perception	Effectif	Pourcentage (%)
Très fréquemment	0	0
Fréquemment	0	0
Rarement	3	3
Très rarement	95	97
Total	98	100

Tableau 13 : Période de démarrage des cours selon les déclarations des apprenants

Période de démarrage	Effectif	Pourcentage (%)
A moins d'un mois après la rentrée	79	81
A plus d'un mois après la rentrée	19	19
Total	98	100

Tableau 14 : Perception des apprenants par rapport à la gestion des heures de cours par les enseignants

Perception	Effectif	Pourcentage (%)
Bien gérées	78	80
Mal gérées	20	20
Total	98	100

Tableau 15 : Type d'orientation scolaire bénéficié par les apprenants

Orientation scolaire	Effectif	Pourcentage (%)
Imposé par les parents	12	12
Imposé par l'établissement scolaire	13	13
Choix personnel	73	74
Total	98	100

Tableau 16 : Répartition des apprenants selon les travaux parascolaires qui leur sont confiés en période de cours

Travaux de maison en période scolaire	Effectif	Pourcentage (%)
Travaux domestiques	37	38
travaux domestiques et champêtres	61	62
Total	98	100

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	2
DEDICACE.....	4
DEDICACE	5
IN MEMORIUM.....	6
REMERCIEMENTS.....	7
LISTE DES SIGLES DES	
ABREVIATIONS.....	8
LISTE DES TABLEAUX	
.....	9
LISTE DES GRAPHIQUES.....	11
INTRODUCTION	13
PREMIERE PARTIE:CADRE THEORIQUE ET	
CONCEPTUEL,MILIEU D'ETUDE ET METHODOLOGIE	
.....	15
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL.....	16
1. Problématique	16
1.1. Justification du choix du sujet.....	17
1.2. Hypothèse de la recherche	18
1.3. Objectif de la recherche	18
1.3.1.Objectif général.....	18
1.3.2.Objectifspécifiques	18
2. Clarification conceptuelle	18
2.1. Pratiques éducatives.....	19
2.2. Milieu défavorisé	20
2.3. Réussite scolaire	21
2.4 Echec scolaire.....	22
3. Revue de la littérature.....	24

CHAPITRE II : MILIEU D'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE	34
1. Présentation des milieux d'étude	34
1.1. Situation géographique	34
1.2. Ménages et activités économiques	34
1.3. Education.....	35
1.4. Présentation du CEG PAOUIGNAN.....	36
2. Démarche Méthodologique.....	37
2.1. Nature de l'étude	37
2.2. Population cible et échantillonnage.....	37
2.3. Techniques et outils de collecte des données	38
2.3.1. Recherche documentaire.....	39
2.3.2. Enquête par questionnaire.....	40
2.3.3. Entretien.....	41
2.3.5. Pré-test.....	41
2.4. Méthode de traitement et d'analyse des données	41
2.5. Période d'enquête	42
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATIONS, DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS ET PLAN D'ACTION.....	43
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS ET PLAN D'ACTION.....	44
1. Place du redoublement dans le cursus scolaire des apprenants.....	44

2. Pratiques éducatives familiales pour la réussite scolaire des apprenants.	45
.....	45
2.1. Mise à disposition des ouvrages au programme aux apprenants	45
2.2. Implication parentale dans le travail scolaire de l'apprenant	48
2.3. Adoption du français comme langue d'expression familiale	54
2.4. Encadrement parascolaire et extrascolaire des apprenants.....	56
3. Pratiques éducatives scolaires pour la réussite scolaire des apprenants	59
.....	59
3.1. Instauration de la discipline au sein de l'établissement scolaire	60
3.2. Gestion du temps scolaire	65
3.3. Démarrage à bonne date des cours	65
3.4. Bonne gestion des heures de cours par les enseignants	66
3.5. Mode de recrutement des enseignants vacataires	68
3.6. Orientation scolaire des apprenants.....	70
3.7. Gestion des effectifs : effectif des classes	71
4. Discussion des résultats.....	71
4.1. Influence du niveau de scolarisation et implication parentale sur la réussite scolaire des apprenants.....	72
4.2. Organisation des travaux extrascolaires et réussite scolaires des apprenants	73
4.3. Pratique de redoublement en milieu scolaire	74
4.4. Gestion des effectifs de classe pour la réussite scolaire.....	75
4.5. Orientation scolaire et réussite scolaire.....	76
4.6. Influence de la gestion du temps scolaire par les enseignants sur la réussite scolaire.....	77
4.7. Impacts du mode de recrutement des enseignants vacataires sur la réussite scolaire	77

RESUME

La famille et l'école sont deux instances qui influencent de façon décisive la réussite scolaire des apprenants. Il existe donc une complémentarité entre le milieu familial et le milieu scolaire. Dans ce sens, les pratiques éducatives de ces deux milieux influencent pour une large part la réussite scolaire des apprenants. Mais, tous les apprenants ne bénéficient pas des mêmes pratiques éducatives selon qu'ils soient en ville ou en campagne, soit en milieu privilégié ou en milieu défavorisé. Malgré ces conditions, certains apprenants réussissent aisément leur cursus scolaire. D'autres, par contre, sont touchés de plein fouet par des redoublements, voire l'échec scolaire. C'est donc pour stimuler des pratiques éducatives parentales et scolaires positives que cette recherche a été initiée. A travers une approche quantitative, cette étude fait ressortir les pratiques éducatives parentales et scolaires qui favorisent la réussite scolaire des apprenants. A l'issue des enquêtes de terrain il ressort que le recrutement des enseignants qualifiés, la bonne gestion des heures de cours, le suivi scolaire des apprenants par les parents, l'encadrement extrascolaire et parascolaire des apprenants, l'achat des livres aux programmes aux apprenants, l'harmonie au sein du couple, l'alimentation, le niveau de scolarisation des parents etc sont autant de pratiques qui contribuent à la réussite scolaire des apprenants. En résumé, la réussite scolaire des apprenants dépend dans une large mesure de tous les acteurs du système éducatif et des apprenants eux même. Au terme de cette recherche plusieurs suggestions ont été formulées en vue d'obtenir un meilleur taux de réussite. Ces suggestions vont à l'endroit de tous les acteurs impliqués dans l'éducation nationale.

Mots clés : pratiques éducatives parentales et scolaires, apprenants, milieu défavorisé.

SUMMARY

The family and the school are two authorities which influence in a decisive way academic success of learning. There thus exists a complementarity between the family circle and the school. In this direction, the educational practices of these two mediums influence to a large extent the academic success of learning. But, all learning them do not profit from the same educational practices according to whether they are downtown or in shift, that is to say in privileged medium or underprivileged medium. In spite of these conditions, some learning make a success of their school course easily. Others, on the other hand, are touched head on by redoubling's, even school failure. It is thus to stimulate parental and school practices educational positive that this research was initiated. Through a quantitative approach, this study emphasizes the parental and school educational practices which support the academic success of learning. With resulting from the investigations of ground it arises that the recruitment of the qualified teachers, the good management of the hours of course, the follow-up school of learning by the parents, the framing out-of-school and extra-curricular of learning, the purchase of the books to the programs with learning, the harmony within the couple, the food, the level of schooling of parents etc are as many practices which contribute to the academic success of learning. In short, the academic success of learning depends on the whole of all the actors from the education system and learning them even. At the end of this research several suggestions were formulated in order to obtain a better success rate. These suggestions go towards all the actors implied in state education.

Keywords: parental and school educational practices, learning, underprivileged medium.