

UNIVERSITE d'ABOMEY-CALAVI



FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES (FSHS)

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

ESPACES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT

FILIERE : SOCIOLOGIE-ANTHROPOLOGIE

OPTION : SOCIOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

THESE DE DOCTORAT

N° d'enregistrement.....

SUJET

**PRATIQUES EDUCATIVES FAMILIALES ET RENDEMENT
SCOLAIRE : CAS DES ADOLESCENTS DES COLLEGES
D'AGBOMÈ- KANDOFI ET DE KUTONU (BENIN).**

Présentée et soutenue par

Florent Vianey AKUEGNIHO

Sous la Direction de

Professeur Honorat AGUESSY
Doyen Honoraire (UAC)

Membre du jury :

Président : **Pr Albert TINGBE-AZALOU**, Sociologue, Professeur Titulaire
(UAC - Bénin)

Rapporteur : **Pr Honorat AGUESSY**, Doyen Honoraire (UAC) Bénin

Examineurs : 1- **Pr MAIGA Alkassoum**, Sociologue, Professeur Titulaire,
Vice- président de l'Université de Ouaga 1 Pr Joseph KI-
ZERBA, Ministre de l'ESRS du Burkina-Faso

2- **Dr AHODEKON S. C. Cyriaque**, Sociologue, Maître de
Conférences (UAC Bénin)

3- **Dr HETCHELI K. Folly L. Aimé**, Sociologue, Maître de
Conférences (Université de Lomé) Togo.

Soutenance publique : dimanche 09 avril 2017 à 9h Amphi ex-FLASH

Mention : Très Honorable

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2015-2016

Sommaire

SOMMAIRE	2
DEDICACE	3
REMERCIEMENTS	4
SIGLES ET ACRONYMES	5
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTES DES GRAPHIQUES ET DES ENCADRES	10
GLOSSAIRE	11
RESUME	15
INTRODUCTION	17
PREMIERE PARTIE : CADRES THEORIQUE, CONCEPTUEL PHYSIQUE ET METHODOLOGIQUE	21
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE	22
CONCLUSION PARTIELLE	75
CHAPITRE 2 : APPROCHE METHODOLOGIQUE	76
CONCLUSION PARTIELLE	109
2^{EME} PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	110
CHAPITRE 3 : PRATIQUES PARENTALES RELIEES AU SUIVI SCOLAIRE	111
CONCLUSION PARTIELLE	152
CHAPITRE IV : PRATIQUES PARENTALES DITES DE BASE (STYLE PARENTAL)	154
CONCLUSION PARTIELLE	182
CHAPITRE V : RENDEMENTS SCOLAIRES DES ADOLESCENTS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	184
CONCLUSION PARTIELLE	209
CONCLUSION GENERALE	211
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	215
ANNEXES	226
QUESTIONNAIRE	226

DEDICACE

En mémoire de mes feux parents :

- Akuègniho Adjalolèrou Odjo Emile, je te dédie ce travail afin que dans ton repos éternel tu saches que tu n'as pas vécu inutilement. Ta droiture et ta bonté sont rehaussées dans ton fils car "L'arbre de vie est le fruit du juste", heureux sont tes enfants (Proverbe 11-30).

- Adékou Boukari Fifonmè Geneviève, je te dédie ce travail pour que tu puisses en tirer toi aussi une satisfaction dans ton repos éternel.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, je remercie le professeur Honorat Aguessy, qui a accepté de me guider et de m'accompagner dans la réalisation de ce travail. Ses mots d'encouragement et de soutien m'ont été d'une très grande utilité.

Je remercie tous les professeurs qui ont contribué à ma formation à l'école doctorale pluridisciplinaire de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences humaines (FLASH) de l'université d'Agbomè-Kandofi (UAC) et je remercie particulièrement tous ceux qui m'ont marqué d'une manière ou d'une autre. Un remerciement spécial au professeur Gauthier Biaou qui a su toujours dans les moments de découragement me motiver pendant la réalisation de ce travail, merci pour votre altruisme.

Je voudrais aussi remercier mes parents (Antoine, Lucien et Christian Adékou, Venance Akuègniho) et les autres membres de ma famille pour leur accompagnement tout au cours de ce cycle d'étude.

Je présente mes remerciements aux collègues professeurs de Lettres Modernes qui ont toujours partagé avec moi les moments de joie ou de frustrations au cours de cette entreprise qui paraissait fastidieux à un certain moment. Il s'agit principalement du docteur Pierre Codjo Méliho et du doctorant Déo Gracias Adonon.

Et enfin un grand remerciement à tous ceux et celles qui ont contribué, à leur manière à la réalisation de ce travail.

A mon épouse et à mes enfants.

A mes frères, sœurs, oncles et tantes.

SIGLES ET ACRONYMES

APE	:	Association des Parents d'Elèves
APE	:	Agent Permanent de l'Etat
APC	:	Approche Par Compétence
APRE	:	Atelier, Production, Reproduction
B/APE	:	Bureau de l'Association des Parents d'Elèves
BAC	:	Baccalauréat
BCEAO	:	Banque Commerciale des Etats de l'Afrique de l'ouest
BEPC	:	Brevet d'Etude du Premier Cycle
BOA	:	Bank Of Africa
CAP	:	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAP	:	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CCF	:	Centre Culturel Français
CERCO	:	Comité Européen de Responsables de la Cartographie Officielle
CEG	:	Collège d'Enseignement Général
CEP	:	Certificat d'Etudes Primaires
CNBU	:	Commission Nationale Béninoise pour l'UNESCO
CNSS	:	Caisse Nationale de Sécurité Sociale
CLCAM	:	Caisse Locale de Crédit Agricole Mutuel
DEA	:	Diplôme d'Etudes Approfondies
DEP	:	Direction des Enseignements Primaires
DES	:	Direction des Enseignements Secondaires
DESS	:	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
EDP	:	Ecole Doctorat Pluridisciplinaire
EGE	:	Etats Généraux de l'Education
ESPECT	:	Economique, Social, Politique, Environnemental, Culturel et technologique
FLASH	:	Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines
HECM	:	Haute Ecole de commerce et de management
IFC	:	Institut Français de Cotonou
INFOSEC	:	Institut de Formation Sociale Economique et Civique
IREDU	:	Institut de Recherche sur l'économie de l'éducation
INSAE	:	Institut National pour la Statistique et de l'Analyse Economique
INSEE	:	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
J.M. le FAUCON	:	Jean Michel le FAUCON
NPE	:	Nouveau Programme d'Etudes
OBSS	:	Office Béninoise de Sécurité Sociale
OCDE	:	Organisation pour la Coopération et le Développement Economique
PISA	:	Programme International pour le Suivi des Acquis des

	:	élèves
RGPH	:	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
SIDA	:	Syndrome d'Immunodéficience Acquis
SONEB	:	Société Nationale des Eaux du Bénin
SOS	:	Save Our Soul
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	:	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
ZOCA	:	Zone de Culture Agricole
ZOPAH	:	Zone de Palmier à Huile

LISTE DES TABLEAUX

Numéro	Titre	Page
Tableau I	Centre de documentation	82
Tableau II	Répartition des élèves selon leur âge	100
Tableau III	Répartition selon l'âge et le genre de l'élève	101
Tableau IV	Répartition des élèves selon leur groupe sociolinguistique	103
Tableau V	Répartition des élèves suivant leur niveau d'étude	104
Tableau VI	Répartition des adolescents selon la structure familiale et le genre de l'élève	105
Tableau VII	Répartition selon les raisons de l'appartenance à la famille non traditionnelle	113
Tableau VIII	Diplôme de la mère x profession de la mère	124
Tableau VIII	Diplôme du père x profession du père	125
Tableau X	Répartition des résultats du soutien affectif	131

Tableau XI	Communication des parents avec les enseignants.	135
Tableau XII	Interactions parents-adolescents	140
Tableau XIII	Communication parent-école et parent-adolescent	147
Tableau XIII	Désir des mères de savoir les occupations des enfants	157
Tableau XV	Désir des pères de savoir les occupations des enfants	158
Tableau XVI	Contrôle des mouvements des adolescents par la mère	159
Tableau XVII	Contrôle des mouvements des adolescents par le père	160
Tableau XVIII	Aides portées dans les devoirs scolaires de maison par les mères	162
Tableau XVIII	Aides portées dans les devoirs scolaires de maison par les pères	163
Tableau XX	Engagement de la mère et du père	178
Tableau XXI	Autonomie des enfants	183
Tableau XXII	Durée des heures d'études	187

Tableau XXIII	Intention scolaire, durée des heures en français et en mathématiques	190
Tableau XXIII	Profession des parents et leurs pratiques culturelles	195
Tableau XXV	résultats obtenus en français et en mathématiques	199

LISTES DES GRAPHIQUES ET DES ENCADRES

Liste des graphiques

Numéro	Titre	Page
Figure 1	Répartition des résultats du soutien affectif	129
Figure 2	Récapitulation de l'encadrement parental	162
Figure 3	Engagement parental	177
Figure 4	Encouragement à l'autonomie	179
Figure 5	Corrélation moyenne en français /moyenne en mathématique	201

Liste des encadrés

Numéro	Titre	Page
Encadré 1	Influence des facteurs familiaux sur la réussite scolaire	106
Encadré 2	Variables de mesure des relations entre éducation parentale et performances scolaires	115
Encadré 3	Comment mesure-t-on l'appartenance à une famille monoparentale ?	121

GLOSSAIRE

Adolescent : du latin « adolescere » qui signifie l'être qui grandit ou qui est entrain de grandir. Personne qui est dans l'adolescence, c'est-à-dire la période transitoire entre l'état d'enfance et l'état d'adulte ; cette période est critique parce que la mue physiologique est accompagnée d'un trouble et que le jeune, se heurtant pour la première fois aux réalités du monde extérieur, éprouve généralement une déception. Il prend conscience des injustices, des vices du monde qui l'entoure. Il voit mal le rapport entre les principes appris, le monde qu'il imaginait et la vie réelle.

Capital : au sens économique du terme : somme d'argent produisant un intérêt ; dans une signification sociologique : tout bien procurant des avantages sociaux.

Capital humain : le capital humain n'est pas seulement composé par le nombre des personnes employées dans une production, mais aussi par les connaissances et les compétences diverses de ces personnes, quels qu'en soient les modes d'acquisition.

Capital culturel : le capital culturel peut être entendu en trois sens : sous la forme incorporé, il désigne l'ensemble des dispositions durables acquises au cours de la socialisation (l'habitus) ; sous forme objective, il désigne les biens culturels (livres, œuvres d'art...) ; sous sa forme institutionnelle, il désigne les biens reconnus socialement et porteurs d'efficacité, les diplômes scolaires, par exemple.

Capital social : le capital social désigne une autre forme de capital, lié à la possession durable d'un réseau de relations sociales ou à l'appartenance à un groupe stable que l'individu peut mobiliser dans ses stratégies. Ce capital est variable en volume et en potentialités selon les relations concernées : « Le volume du capital social que possède un agent particulier dépend de l'étendue des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume de capital (économique, culturel ou symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié » (Bourdieu, 1980).

Classe sociale : ensemble non institutionnalisé des individus manifestant des caractéristiques économiques et culturelles communes, des comportements comparables, par opposition aux castes, états et ordres, définis par la transmission héréditaire.

Education : du latin *educatio* « action d'élever (des animaux, des plantes) ; éducation, formation de l'esprit. C'est la formation des enfants, élèves et étudiants des systèmes éducatifs, de leurs formes et leurs effets, ainsi que des relations entre l'éducation et le contexte social.

Hérédité : transmission des caractères d'un être vivant à ses descendants par l'intermédiaire des gènes. Le problème de l'influence relative des facteurs hérités et des facteurs environnementaux est un problème transversal aux sciences humaines et sociales.

Héritage : les biens transmis par une personne décédée et recueillis par ses héritiers, descendants ou personnes désignées par testament. L'héritage concerne un aspect important du fonctionnement des sociétés : la répartition et la transmission des biens. Il n'est pas seulement matériel, mais culturel et social. De nombreux sociologues (notamment, en France, BOURDIEU et BERTAUX) ont démontré comment s'opère la transmission dans ces deux domaines. L'idée d'héritage, c'est-à-dire de biens transmis, s'oppose alors à celle d'hérédité (caractéristiques génétiques).

Inégalité sociale : distribution non uniforme d'un bien matériel ou symbolique socialement valorisé parmi les membres d'une société. Les inégalités sociales existant entre les individus peuvent affecter n'importe quelle espèce de possessions (richesse instruction, information, etc.), de qualités (prestige, âge, état de santé, etc.) et de réalisations (diplôme, performance physique, autorité, etc.) dès lors que celles-ci sont susceptibles d'être réparties de façon uniforme ; c'est le cas de presque toutes, à l'exception de la vie elle-même.

Khi-deux : on détermine l'indépendance entre deux variables qualitatives grâce à la mise en œuvre d'un test d'indépendance, dit test du Khi-deux, réalisé à partir de leur tri croisé. L'idée générale de ce test consiste à comparer le tableau

des effectifs du tri croisé avec le tableau que l'on obtiendrait si les deux variables étaient indépendantes.

Métaphore : la rhétorique classique définit la métaphore, figure de style, comme une comparaison abrégée. On définit aussi la métaphore comme un transfère de sens : un terme concret est alors pris pour un terme abstrait, et inversement.

Milieu : ensemble des conditions extérieures, naturelles ou sociales, dans lequel se déploie l'action d'une personne ou d'un groupe.

Milieu familial : espace où évoluent les membres de la famille directe (père, mère, sœur) et dans certains cas, la famille étendue (beaux-parents, belle-sœur, beau-frère, grands-parents habitant sous le même toit).

Milieu scolaire : lieu où l'élève suit sa formation académique, ainsi que toutes les personnes qui ont à évoluer dans ce milieu.

Niveau : terme couramment employé pour distinguer les différents degrés dans un ordre hiérarchisé : *niveau scolaire* pour distinguer l'ordre des enseignements, *niveau de vie* pour désigner les différents degrés de revenus et de consommation.

Profession : occupation ou métier fondé sur une compétence et une autonomie avérées, qui bénéficie à ce titre d'un prestige social ou intellectuel et implique l'existence, fût-elle sommaire, d'un plan de carrière le plus souvent négocié.

Réussite scolaire : réussir, c'est parvenir à un résultat, c'est atteindre un but, un objectif qu'on s'est fixé ou qu'une échéance extérieure a fixé à soi. La réussite scolaire, c'est le succès à l'école, obtenir la moyenne à l'issue d'une évaluation.

Rendement scolaire : le rendement scolaire, c'est le résultat obtenu à l'école, ce sont les résultats auxquels sont parvenus les élèves à l'école, dans les collèges et lycée. Production du travail scolaire des élèves évaluée par rapport à une norme, à une unité de mesure. Efficacité d'un enfant dans le travail.

Structure familiale : on entend par structure familiale, les familles traditionnelles et les familles non traditionnelles. Les formes familiales sont diverses, du mariage à la cohabitation, de la famille classique à la famille monoparentale et à la famille recomposée.

Echec scolaire : manque de réussite à l'école ; insuccès. L'échec scolaire est une reprise de classe due à l'absence de moyenne en fin d'année. En termes de qualité de l'éducation, l'échec peut se manifester lorsque les élèves ne maîtrisent pas leurs programmes.

Echelle de Likert : type de question basé sur une échelle d'appréciation visant à mesurer des attitudes ou des réactions. Les utilisateurs indiquent la réponse à choix multiples qui représente leur attitude ou leur réaction.

Familles traditionnelles : présence des deux parents biologiques entendu père et mère.

Familles non traditionnelles : familles monoparentales, reconstituées ou autres. Autrement dit, ce sont des familles où les deux parents biologiques ne sont pas ensemble dans le foyer.

Genre : catégorie d'analyse qui permet de décrire le sexe masculin et le sexe féminin comme constructions sociales. Employé au singulier, il désigne l'organisation sociale des rapports entre les hommes et les femmes. Ces rapports sociaux sont considérés comme une institution.

Monoparentalité : une famille « où le parent assure en majeure partie seul au quotidien la charge économique et éducative du ou des enfant(s), qu'il ait (droit) à une rente alimentaire ou non. »

Pratiques parentales : qui s'attachent aux faits, à l'action des parents géniteurs, qui concerne l'action morale, les règles de conduite. Il s'agit aussi des comportements habituels ; la façon d'agir des parents dans l'exercice de leur prérogative de géniteur.

RESUME

Cette recherche compare les pratiques parentales des pères à celles des mères et des indicateurs de la réussite en prenant en compte la structure familiale et le genre des adolescents du premier cycle des CEG de Kandofi et de kutõnu. L'objectif visé est de répertorier les contextes qui prédisposent les élèves au mauvais rendement scolaire. Parmi les indicateurs de la réussite scolaire examinés figurent les moyennes obtenues en français et en mathématiques puis les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et l'autonomie de l'élève. En ce qui concerne les pratiques éducatives, elles sont étudiées sous plusieurs aspects à savoir : les pratiques parentales dites de base (style parental) et des pratiques reliées au suivi scolaire. Les données ont été recueillies surtout en cinquième, quatrième, troisième (moyenne d'âge = 14,61 écart-type= 1,50), auprès de 128 adolescents des CEG (103 garçons, 24 filles et 1 non réponse), des parents d'élèves et des personnes ressources. Les résultats indiquent des différences entre les pratiques parentales des deux parents, tous groupes confondus. Les mères sont en moyenne plus disponibles à l'égard de leurs enfants que ne le sont les pères. Les résultats indiquent également des différences entre les parents des deux groupes : les parents d'enfants qui connaissent des difficultés de comportement sont moins engagés, utilisent plus de pratique hostiles, mentionnent plus de rejet sur le plan affectif et éprouvent un sentiment d'efficacité moins grand que les parents d'enfant qui ne vivent pas ces difficultés.

De plus, contrairement à la mère, le père réussirait, en situation de jeu, à établir un climat d'échanges positifs et de coopérations avec son enfant, même quand ce dernier présente des difficultés de comportement.

Mots clés : adolescent, échec scolaire, pratiques parentales, réussite scolaire et structure familiale.

ABSTRACT

This study compares the parental practices of the fathers with the mothers and the indicators of the success by taking of account the family structure and the kind of the teenagers of the first cycle of the CEG of Kandofi and kutonu. The objective aimed is to index the contexts witch to predispose the students to the bad school output. Among the indicators of the school success examined the averages obtained in French and mathematics and the school aspirations appear, the time devoted to the homework and the autonomy of the student. With regard to the educational practices, they are studied under several aspects as follows: parental styles and the practices related to the school follow-up. The data were collected (average age $\approx 14,61$ standard deviations $\approx 1,50$), near 128 teenagers of the CEG (103 boys, 24 girls and 1 non-response), the students parents and some stakeholders. The results indicate differences between the parental practices of the two parents, without distinction of groups. Mothers are on average more available with regard to their children than the fathers. The parents of children who have problems of behavior are less committed, use more hostile practices, mention more rejection on the emotional level and show a feeling of effectiveness less large than the parents of child who don't have those difficulties.

Key words: academic failure, related convenient, scholastic efficiency and family structure.

INTRODUCTION

La réussite scolaire est une préoccupation actuelle entre les échelles globale et locale. En effet, l'impératif d'une lutte résolue contre la médiocrité nécessite donc que les parents confèrent une place de choix au suivi de leur progéniture. Au cours des Etats généraux de l'Education tenus en octobre 1990 au Bénin, les participants ont fait le diagnostic des maux dont souffre l'école béninoise et formulé des recommandations pour assurer aux élèves les conditions nécessaires d'une réussite scolaire. Il s'agissait, pour les pouvoirs publics, d'offrir désormais à tous les fils du Bénin une éducation de qualité susceptible de les disposer à réfléchir efficacement au développement de leur pays. C'est pourquoi il faut comprendre, dans le droit à l'éducation accordé par la constitution du 11 décembre 1990 à tous les fils du Bénin, l'idée fondamentale selon laquelle l'éducation n'est ni un détail dans l'existence d'un individu ni une sinécure dans l'épanouissement d'une société : elle demeure la terre remuée qui nourrit l'arbre social de la sève brute.

En effet, au cours des dernières années, plusieurs écrits et synthèses de recherches ont mis en évidence l'influence de la famille sur la réussite scolaire des adolescents. Cette dernière est la plus souvent décrite en termes de résultats et d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs et d'autonomie de l'élève (Deslandes, 2005). Dans ces travaux de recherche, le rôle de la famille a été examiné principalement sous l'angle des pratiques parentales de base, ce que certains auteurs appellent pratiques parentales liées au suivi scolaire. Les pratiques parentales de base (style parental) se définissent en termes d'engagement parental, d'encouragement à l'autonomie et d'encadrement du jeune. Lorsque les parents manifestent de la chaleur et de l'intérêt à l'égard de leur adolescent (engagement parental), supervisent ses allées et venues (encadrement) et favorisent son autonomie (encouragement à l'autonomie), l'adolescent réussit et se comporte mieux, s'absente moins en classe, fait preuve de plus d'autonomie et d'orientation vers le travail et se développe de manière optimale (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000)¹.

¹ - Deslandes ; Potvin & Leclerc (2000). « Liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », p. 4-10

D'autres pratiques parentales reliées au suivi scolaire jouent un rôle significatif dans la réussite des jeunes. Il s'agit du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle dans les devoirs et des discussions entourant l'école, les choix des cours, etc., apportés par les parents. Le soutien affectif constitue la variable prédominante dans la prédiction de la réussite scolaire des adolescents (Deslandes, 1996). La communication entre les parents et les adolescents en lien avec les projets d'étude ou les projets de travail exerce aussi une influence. Les interactions entre parent et adolescent axées sur le quotidien scolaire sont plus fréquentes lorsque les adolescents ont des problèmes d'ordre scolaire ou d'ordre comportemental, ce qui donne lieu à l'observation d'une corrélation négative entre la communication professeur-parents et le rendement scolaire du jeune (Deslandes, 2004). Lorsque les parents participent à la vie de l'école, ils favorisent également une plus grande persévérance, des attitudes plus positives à l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe de la part de l'adolescent. La participation des parents se traduit alors par leur présence à des réunions de parents, à des conférences, à des spectacles d'étudiants, des activités sportives ou encore par une implication parentale dans l'organisation de l'école *via* le conseil d'établissement ou autre structure participative. Il peut aussi s'agir d'une participation donnant lieu à du bénévolat dans des activités de la classe et de l'école (Deslandes, 2004).

Les réflexions récentes prouvent que la famille a connu une évolution rapide qui a transformé l'environnement où se développent les enfants et les adolescents. Surtout, le concept de famille monoparentale est assez récent et témoigne de l'évolution de la notion de famille depuis la fin du XX^{ème} siècle. Même si la plupart des enfants vivent dans un ménage qui comporte à la fois les fonctions père et mère, on constate que les parents isolés sont de plus en plus nombreux.

Le parent devient isolé, parfois à la suite d'un décès, souvent, à la suite d'une séparation. La monoparentalité peut entraîner un déménagement, une réorganisation du temps de travail, un budget moins important, etc. Ce changement de vie entraînera pour une part importante de ces nouvelles

familles, une diminution conséquente des revenus et donc un risque de précarité plus important.

Le modèle de famille « solo » est tout aussi pluriel que le modèle de la famille biparentale. Cependant, on constate que la famille monoparentale est en réalité bien souvent une femme monoparentale. Selon une étude menée par la Ligue des familles en 2010, les familles monoparentales et plus particulièrement les mères isolées sont plus enclines à un risque de précarité. La séparation entraînerait un appauvrissement plus important chez les femmes. Pourquoi? Dans un couple, en générale, les revenus ne sont pas équivalents. C'est souvent l'homme qui a le revenu le plus important parce que les femmes sont plus nombreuses dans les emplois partiels ou ont plus des carrières discontinues. En cas de séparation, la précarité invisible et la dépendance de nombreuses femmes apparaissent au grand jour. Dans ces conditions de vie particulières pour les familles « solo », nous nous posons la question de savoir si le suivi scolaire est plus difficile pour les familles monoparentales

Lahire dans son étude a retenu cinq thèmes pertinents pour la description, des situations familiales : les formes familiales de culture écrite, les conditions et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'autorité familiale et les modèles familiaux d'investissement pédagogique. Nous allons à travers ce travail montrer, entre autres, le rôle, selon les familles, de l'assistance sur « la bonne conduite » et la volonté de mener « une vie bien gérée », des formes euphémisées et compréhensives d'exercice de l'autorité familiale, des dispositions rationnelles dans l'organisation de la vie familiale ordinaire, du « bon » rapport parental à l'école (de la « bonne expérience scolaire » parentale), de l'importance sociale, au sein même de la structure de coexistence, de ceux qui savent lire et écrire (de l'« enfant lettré ») et de l'intégration symbolique par le discours parental, de l'expérience scolaire de l'enfant ou encore du sacrifice parental, du don de soi en vue de la « réussite » scolaire et, au-delà, de la « réussite » sociale de l'enfant. Selon les dernières statistiques disponibles au Québec, sept (7) familles avec enfants sur dix (10) sont des familles traditionnelles (1) tandis que trois sur dix sont des familles non traditionnelles (Québec, 2000). Bien qu'il

existe bon nombre d'écrits sur les problèmes rencontrés par les familles non traditionnelles et leurs enfants, il semble y avoir peu de travaux qui ont porté sur la réussite scolaire des adolescents et sur les pratiques parentales en fonction de la structure familiale. Ils sont encore plus rares à avoir étudié ces variables dans le contexte de structures familiales différentes tout en tenant compte du genre du parent et du genre de l'adolescent.

La réalité en étant qu'on a tendance à croire souvent que les enseignants sont les seuls responsables des réussites et des échecs scolaires des apprenants. La réalité, cependant, est que la qualité du rendement scolaire est fonction de la qualité des enseignants, des écoliers eux-mêmes mais aussi des parents qui ont le devoir de combler la personnalité morale et sociale de l'enfant de façon à lui inculquer, dès le bas- âge, déjà les bonnes habitudes qui passent par l'affirmation de soi, dans un esprit de discipline, d'ordre, de respect et du bon sens ainsi que l'amour du travail. C'est dire que la personnalité sociale de l'enfant est à plusieurs traits, ce que les parents en font depuis la famille, en tant qu'artisans irremplaçables du devenir de l'individu.

En matière d'éducation, la famille est de plus en plus considérée comme la ressource première du développement de l'enfant. C'est ce qui justifie les propos de François (1968) qui stipulent que

« L'école, tout autant que la famille, contribue à former, à épanouir la personnalité d'un enfant et d'un adolescent. Rien de plus beau, de plus réconfortant que de voir des enfants et des adolescents heureux dans leur famille et travaillant de bon cœur à l'école. La vraie famille prépare, soutient, encourage le bon écolier ; la bonne école est l'auxiliaire le plus précieux de la famille. Famille et école sont les deux milieux nécessaires à toute éducation » (p.9)².

Le but visé par la présente étude est d'identifier les contextes susceptibles de rendre les adolescents plus vulnérables à chacun des trois niveaux scolaires à l'étude, soit le premier cycle du secondaire. Pour cela, plusieurs axes seront explorés.

- la réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ;
- les pratiques éducatives sous l'influence du double genre adolescent

² - François, (1968), « Le droit à l'éducation, Paris, UNESCO, 100p.

PREMIERE PARTIE :
CADRES THEORIQUE, CONCEPTUEL
PHYSIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE

Considérées comme la fondation de toutes les recherches scientifiques, les théories permettent au chercheur d'élaborer une bonne problématique et de se positionner par rapport au sujet de recherche. Le cadre théorique pose, dans un premier temps, un problème quotidien que vivent les adolescents dans les collèges et dans les structures familiales. Ensuite, le modèle théorique d'analyse, les hypothèses et les objectifs, les raisons subjectives et objectives fondamentales qui ont guidé ce choix, la revue de littérature (perspectives théoriques) permettent de se positionner sur la question. Enfin, la clarification des concepts situe le lecteur.

1.1. Problématique

1.1.1. Constats

L'éducation est une valeur essentielle dans toute société humaine. Celle du Bénin ne fait pas exception à la règle. C'est pourquoi beaucoup d'institutions et de structures gouvernementales ou non, s'attèlent à réfléchir et à agir afin de garantir, au système éducatif béninois, toutes les conditions d'un succès véritable. Les effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire sont passés d'environ 1.050.000 élèves en 2000-2001 à 1.850.000 élèves en 2010-2011, soit un accroissement annuel moyen des effectifs scolarisés de 5,8% sur les dix dernières années. L'accroissement annuel moyen observé au cours des quatre dernières années n'est pas très différent de celui de la période d'avant, aussi bien dans le public que dans le privé. En ce qui concerne particulièrement le sous-secteur public, il a été estimé à 5,2% entre 2006-2007 et 2010-2011, contre 4,9% entre 2000-2001 et 2006-2007. Au niveau de l'enseignement secondaire général, l'accroissement des effectifs scolarisés est relativement élevé : le taux annuel moyen d'accroissement est de 10,5% dans le premier cycle et de 16,3% dans le second cycle au cours de la période 2000-2001 et 2010-2011. La croissance des effectifs a été légèrement plus soutenue que dans le public. Elle se chiffre en moyenne à 13,1% par an (contre 10,1% dans le public) au premier cycle et à 19,9% par an (contre 15,4% dans le public)

au second cycle³. Notons, enfin, que l'accroissement annuel moyen observé au cours des quatre dernières années apparaît plus faible que celui de la période d'avant dans le premier cycle. Il est estimé à 6,3% en moyenne par an entre 2006-2007 et 2010-2011(contre 13,3% entre 2000-2001 et 2006-2007), et résulte principalement des accroissements observés dans le sous-secteur public. Dans le second cycle, l'accroissement observé depuis 2006-2007 est en revanche plus élevé que celui de la période d'avant, aussi bien dans le public que dans le privé. Il se chiffre en moyenne à 17,9% par an entre 2006-2007 et 2010-2011, contre 15,3% entre 2000-2001 et 2006-2007.

A l'observation, on constate que les préoccupations en la matière sont tournées vers la mise en place d'infrastructures, l'acquisition d'équipements, les conditions de travail des enseignants. Sans que tout cela manque d'intérêt, il reste cependant que le souci d'une certaine cohérence entre le milieu familial de l'élève et son univers scolaire ne fait pas encore partie des préoccupations majeures. Or, puisque la qualité de tout système scolaire ne dépend pas uniquement des équipements et infrastructures dont il dispose, il semble utile de dépasser de temps à autre, les problèmes purement matériels pour aborder ceux d'ordre psychoaffectif. Bien qu'il existe bon nombre d'écrits sur les problèmes rencontrés par les familles non traditionnelles et leurs enfants, il semble y avoir peu de travaux qui ont porté sur la réussite scolaire des adolescents et sur les pratiques parentales en fonction de la structure familiale. Ils sont encore plus rares à avoir étudié ces variables dans le contexte de structures familiales différentes tout en tenant compte du genre du parent et du genre de l'adolescent.

1.1.2. Problème

La problématique de l'éducation de base s'inscrit dans la perspective de l'éducation pour tous (Jomtien ; 1990). En effet, depuis les années 1970, le champ de l'éducation a été élargi aux dimensions du développement global et intégral de la société et des hommes. Eduquer prend toute sa signification en

³ - DEPOLIPO-INFO : Population et Education 2004

tant que processus, cheminement d'un état d'enfance à un état d'adulte socialement, économiquement, intellectuellement apte à jouer un rôle dans la dynamique du développement de son milieu et de son pays. En tant que tel, tout individu a droit à l'éducation qui doit lui fournir les outils adéquats au changement de lui-même et de son environnement.

L'éducation de base, c'est-à-dire la satisfaction des besoins fondamentaux d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes, est devenue la priorité par excellence tant pour les gouvernements, que pour les organisations internationales. Et l'école est une institution sociale par excellence de vulgarisation de connaissances et de savoirs. Ce qui légitime l'école, c'est d'abord la fonction essentielle qu'elle assure dans la transmission des savoirs. Elle est le noyau de production de ressources intellectuelles qui ont pour tâche de créer les différents outils qui vont favoriser le développement et l'évolution culturelle et technologique de la société.

L'éducation dans les sociétés africaines, était traditionnelle et demeurait un moyen de reproduction sociale, de transmission d'identité culturelle de génération en génération. Cette éducation informelle reposait sur plusieurs coutumes dont chacune véhiculait une éducation qui lui était particulière. Au croisement de la colonisation, cette éducation a changé de contexte devenant donc formelle. Cette nouvelle forme d'éducation se basait sur des contenus précis dans un cadre bien défini et se proposait la transmission des connaissances. Voici donc une forme d'éducation à laquelle devait se conformer les Africains. Toutefois, il faut reconnaître que l'éducation reste formelle ou informelle, le but était de transmettre des connaissances à des personnes afin d'évoluer dans le milieu dans lequel ils vivent. L'école, la nouvelle institution sociale est devenue une structure incontournable pour la réussite sociale. Tous ceux qui voulaient monter l'ascenseur social devraient passer par l'école.

Dans le souci de permettre à tous les citoyens d'acquérir une éducation véritable, l'Etat béninois n'est pas resté en marge des réformes nécessaires pouvant transformer le système éducatif à savoir : les Etats Généraux de l'Education tenus en octobre 1990 qui ont défini une vision stratégique, traduite en plan d'actions et les engagements pris par le Bénin au plan international. A travers ces réformes, l'Etat envisageait la démocratisation de

l'école en donnant une égalité de chance à tous sans distinction de sexe, de race, d'identité culturelle et d'infirmité.

En effet, la volonté qui animait les réformateurs s'est confrontée à de nombreux obstacles. Au moment où l'école devient, pour des raisons politiques, obligatoire, publique et « *même pour tous* » quelle que soit son origine, elle se trouve immédiatement confrontée à deux phénomènes d'égale ampleur :

- elle intègre dès l'origine la problématique de la ségrégation sociale ;
- elle traite par l'exclusion la moindre « *différence* » scolaire ;

En effet, dès qu'apparaît la forme scolaire obligatoire, les conduites et les parcours scolaires ne correspondant pas à la norme institutionnelle existante ; l'école entre dans un état de blocage. On commence dès ces instants à parler de l'échec scolaire, ce phénomène s'est développé et s'est incrusté dans le système scolaire.

L'échec scolaire peut être défini comme le non-aboutissement du projet de scolarisation d'un élève, que ce projet ait été préalablement défini par la société ou imaginé par les parents ou la cellule familiale. La notion d'échec scolaire est une notion complexe car elle est au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, pédagogie...).

Plusieurs recherches nationales qu'internationales se sont réalisées pour comprendre la problématique de l'échec scolaire dans les systèmes éducatifs des différents pays. Ces recherches ont permis d'identifier plusieurs facteurs institutionnels, individuels et familiaux intervenant dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves.

En 1964, paraît l'ouvrage majeur de P. Bourdieu et J. Claude Passeron «*Les héritiers*» où les conclusions des auteurs ont été et demeurent essentielles pour la compréhension de ce sujet aujourd'hui encore. Ces auteurs rapportent que la composante essentielle de l'échec chez les sujets observés est de n'avoir pas hérité des savoir-faire intellectuels qui sont omniprésents et essentiels dans les attentes institutionnelles conduisant au succès.

D'autres auteurs, comme Carron et Châu (1998) rapportent pour leur part que le niveau d'étude des parents est étroitement lié à la réussite des élèves.

Les études de Larreau (1996) ont montré que la classe sociale influençait les croyances sur le rôle du soutien relatif à l'éducation de l'enfant à la maison. Les parents de faible niveau socio-économique auraient une vision séparée de l'école et de la famille alors que ceux de la classe supérieure se verraient comme ayant un rôle partagé avec l'école.

Partant d'une relation entre l'école et la famille, Lahire (1998) pour sa part explique que l'échec scolaire en milieux populaires est lié à une double solitude que vit l'élève. La première est due au fait que l'élève transporte à l'école un capital culturel familial qui n'a pas de valeur ; la seconde, est due au fait que l'élève en revenant de l'école transporte un savoir qui n'a pas de valeur dans l'univers familial ; l'entourage familial «étant le plus souvent analphabète».

Aujourd'hui, la notion d'échec scolaire est devenue un élément central dans un système sociétal où la qualification scolaire (le diplôme) devient synonyme de qualification sociale. Ainsi, la réussite scolaire et la possession de diplôme qui en résulte, constituent un « passeport » de plus en plus nécessaire à la participation sociale tandis que l'échec scolaire représente un risque d'inadaptation psychosociale.

Nuakey & *al.* (1998) ont essentiellement attribué les causes de ces échecs massifs à des facteurs externes aux élèves tels que : la pauvreté économique de l'environnement familial qui ne permet pas de faire face aux dépenses scolaires de chaque enfant désireux de fréquenter ; le manque de perspectives d'emplois qui décourage les jeunes car ils observent une dégradation des offres d'emplois et éprouvent un sentiment d'impuissance puis adoptent un comportement négatif face à l'école ; les mariages et grossesses précoces ; la paresse ; un contact prématuré avec les stupéfiants conduisant à la délinquance ; l'absence de dialogue entre les enseignants et la famille de provenance de l'élève qui ne favorise pas l'épanouissement scolaire.

Selon l'**UNESCO** dans les pays en développement, de nombreux enfants quittent l'école primaire sans avoir acquis les notions de lecture ou de calcul.

D'après le rapport mondial sur l'éducation de 1998, sur **100** élèves inscrits en première année de l'enseignement primaire, seulement **64%** terminent la 5^{ème} année de ce cycle en Asie du Sud ; **68%** en Amérique latine et

aux Caraïbes ; **70%** en Afrique subsaharienne ; **85%** en Asie de l'Est et Océanie ; 93% aux Etats arabes (**Unesco**, 1998 :59) et on estime à moins de **10**, ceux qui atteignent la dernière année du secondaire (Diambomba et Ouellet, 1992 : 69).

Le redoublement commence tôt dans le cursus scolaire. Dans les pays en développement, où l'obligation scolaire ne s'applique pas, les taux d'abandon sont plus élevés et précoces. Dans les pays à faible revenu, moins des 2/3 des enfants inscrits à l'école fondamentale achèvent leur scolarité.

L'échec scolaire au BENIN est patent. C'est un fait. En dépit du fait que les parents traduisent une forte volonté d'instruire leurs enfants, les recherches réalisées dans nos sociétés révèlent que le pourcentage d'échec augmente d'un cycle fondamental à un autre.

Malgré les efforts consentis par l'Etat avec l'appui des instances internationales, le système scolaire s'est heurté à d'énormes difficultés d'ordre structurel, organisationnel et financier. Certes, ces réformes ont permis une augmentation de l'effectif scolaire tant bien masculin que féminin ; mais hélas on observe un effet contraire, car soldée par une augmentation de l'échec scolaire et d'une baisse de niveau dans les institutions scolaires pour déboucher sur un abandon catégorique.

Pour prévenir ces difficultés, la correction des dysfonctionnements engendrés non seulement par l'éducation formelle mais aussi le défaut ou l'insuffisance du suivi des enfants par les parents urge.

Depuis plusieurs années, les taux de réussite aux examens nationaux sont largement non satisfaisants : 45% au BEPC 2010, et 35% au BAC 2010. Lorsqu'on parle uniquement de taux de réussite, l'on ne perçoit pas clairement le nombre d'élèves qui ont échoué : ils sont 67.000 sur 124.000 candidats au BEPC 2010 ; et 40.000 sur 62.000 candidats au BAC 2010. Pour ces deux examens, 107.000 élèves ont donc échoué !⁴

Les différents résultats obtenus dans les établissements investigués se présentent comme suit : en sixième sur un effectif total de 1150, il y a 55 abandons, 350 ont une moyenne comprise entre 6,50 et 9 soit un pourcentage

⁴ Parents d'élèves Réveillez-vous ! de Guy-René FINGOUE NANA 1^{ière} édition ISBN 2011

de 66,84 ; en cinquième sur un effectif total de 894, il y a 40 abandons, 243 ont une moyenne comprise entre 6,50 et 9 soit 70% ; en quatrième, sur un effectif de 984, il y a 39 abandons, 356 moyennes entre 6,50 et 9 soit 61,79% enfin en troisième le taux de moyenne est 37,61% pour un effectif total de 779 élèves avec plus faible moyenne qui est 3,51.

Ces chiffres montrent la situation dans laquelle les élèves béninois accomplissent leurs travaux d'écolier et devraient interpeller tous les acteurs du système éducatif. A ce rythme, sûrement, le système éducatif court à sa perte !

Chaque acteur se remet en cause, pour véritablement situer sa responsabilité dans l'échec scolaire : élèves, parents, enseignants et dirigeants d'établissements. C'est pourquoi, il apparaît pertinent de se demander pourquoi dans les mêmes conditions d'études et d'apprentissage, certains élèves réussissent et d'autres échouent. Si l'efficacité du système éducatif est définie comme étant sa capacité à faire en sorte que les enfants qui y entrent en ressortent dans les délais requis avec un diplôme et se trouvent un emploi dans leur domaine de qualification, on remarque ici que le système est loin de ce but.

Pour se remettre en cause, on doit être au même niveau d'information, notamment en ce qui concerne les résultats des collèves aux examens nationaux.

Certains enfants ont des parents intellectuels, bien informés par leur culture sur tout ce dont ils auraient besoin au plan psychologique et intellectuel pour s'épanouir convenablement. Mais force est de constater que ces enfants ne jouissent pas vraiment de cet avantage. Ce qui explique cette défaillance est bien simple : pour des raisons professionnelles et parfois politiques, le père et la mère quittent toujours très tôt la maison (avant parfois le réveil de l'enfant) en raison de l'embouteillage fréquemment observé sur tous les principaux tronçons et rentrent tard très fatigués. Ils passent le maximum de leur temps hors du foyer en quête de moyens susceptibles de satisfaire les besoins vitaux et éducatifs de leurs enfants. La civilisation moderne crée des besoins nouveaux qui, pour être satisfaits, demandent beaucoup d'argent. Logement confortable, voiture, radio, télévision.

De là, la nécessité pour le père de gagner beaucoup devient impérieux. Il doit travailler intensément, souvent au détriment de sa santé. Il rentre le soir

au foyer non seulement fatigué, mais encore irritable, excité, ou au contraire épuisé et sans réaction.

Mais la mère, bien souvent n'est pas en mesure, elle non plus, d'élever les enfants. A sa besogne ménagère s'ajoute fréquemment un travail professionnel, accepté pour apporter au foyer un second salaire. Elle aussi rentre soucieuse et fatiguée au foyer. Alors dans un logement trop petit pour certains, les enfants par nature joyeux et bruyants, sont vite considérés comme indésirables. Il n'est pas question de contrôler leur travail scolaire de la journée ou de les aider à préparer celui du lendemain. Pire encore, pour jouir d'un peu de calme, leurs parents leur permettent, s'ils ne l'ordonnent pas, d'aller jouer dehors, dans la cour ou dans la rue.

Ainsi, les adolescents éprouvent d'énormes difficultés lorsque les parents ne leur apportent pas du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments. L'absence d'aide ponctuelle dans les devoirs et des discussions entourant l'école, décourage les adolescents.

De plus, depuis un moment, une rumeur persiste sur la démission des parents. Cette impression de démission peut naître de l'invisibilité des parents dans l'enceinte scolaire : *« On ne les voit pas et cette invisibilité est immédiatement interprétée surtout lorsque l'enfant est en difficulté scolaire, comme une indifférence à l'égard des affaires scolaires en général, de la scolarité de l'enfant en particulier »*, Lahire (1995)

Selon Lahire, l'enseignant estime qu'un père ou une mère consciente de ses responsabilités devrait le rencontrer. L'absence de contacts directs devient le signe d'un certain désintérêt de la famille.

Ils sont donc des parents mobilisés autour de la réussite scolaire de leurs enfants qui ne parviennent pas pour autant à se conformer aux attentes des professeurs en fréquentant, eux aussi, l'école. Et sans le savoir en s'auto-excluant de cet espace, ils contribuent à l'exclusion de leurs enfants puisque, selon certains enseignants, à un parent codé démissionnaire correspond un risque d'échec pour sa progéniture.

Les enfants de conditions modestes vivent moins "l'évasion" des parents en cours de semaine. Mais ces derniers, compte tenu de leur niveau intellectuel ne parviennent pas toujours à combler les attentes psychoaffectives de leurs

enfants. Ils limitent donc leurs relations avec leurs enfants au plan matériel, se battent pour trouver à l'enfant l'essentiel dont il a besoin pour vivre, voire survivre.

A tout cela, il convient d'ajouter des raisons conjoncturelles qui, dans ces catégories de familles, transforment négativement la vie de certains enfants puisqu'elles détériorent, de façon imparable, leur relation avec les parents. Au nombre de ces fléaux, on peut recenser, le divorce, la polygamie, l'emprisonnement d'un parent, le licenciement et surtout les décès dus au SIDA, sans oublier les accidents mortels de circulation fréquents sur nos routes. L'insuffisance d'infrastructures routières et l'exiguïté des voies avec la dégradation avancée de celles qui existent de même qu'à la forte croissance démographique et l'incivisme des acteurs sociaux toujours pressés sont les causes manifestes de ces accidents mortels. Dans beaucoup de familles demeurant à Cotonou et à Calavi, plusieurs parents sortent très tôt de chez eux pour ne plus y retourner vivants à cause de ces accidents. Du coup, les enfants se retrouvent sans parents géniteurs, du jour au lendemain, et sont contraints à vivre avec une tante, un oncle ou dans un foyer monoparental, ce qui agit sur eux selon leur âge.

La présente étude s'interroge donc sur les liens entre les modèles parentaux et les performances scolaires des élèves. Elle s'est demandée,

Comment expliquer les effets des pratiques éducatives selon la structure familiale sur le rendement scolaire des élèves béninois? En réponse à cette question il est formulé des hypothèses et des objectifs de recherche.

1.3. HYPOTHESES

1.3.1. Hypothèse générale

Le suivi régulier des adolescents à la maison et la collaboration parent-enseignant sont des facteurs explicatifs du rendement scolaire.

1.3.2. Hypothèses spécifiques

H1 : l'absence d'un encadrement familial structuré accroît le risque d'échec scolaire de l'adolescent.

H2 : le défaut de la collaboration parent-école constitue un handicap pour la performance scolaire de l'adolescent.

1.4. OBJECTIFS

1.4.1. Objectif général

Cette recherche vise à analyser l'influence des pratiques éducatives familiales dans la construction de l'échec scolaire de l'adolescent.

1.4.2. Objectifs spécifiques

OS1 : déterminer l'impact de la participation parentale à la vie scolaire de l'élève sur ses rendements scolaires.

OS2 : identifier les types de pratiques éducatives dans les familles béninoises et leurs effets sur les performances scolaires des adolescents

1.5. Modèle théorique d'analyse

Le modèle d'analyse constitue le prolongement naturel de la problématique en articulant sous une forme opérationnelle les repères et les pistes qui seront finalement retenus, pour présider au travail d'observation et d'analyse. Il est composé de concepts et d'hypothèses qui sont étroitement articulés entre eux pour former un cadre d'analyse cohérent.

Le choix d'un paradigme d'analyse dans un travail en sociologie n'est pas neutre. Il doit permettre de préciser le problème connaissable dans ses différents aspects. L'approche utilisée pour analyser les données recueillies est celle pluridimensionnelle suggérée par Gurvitch. Cette approche s'étage en dix étapes comprenant aussi bien la surface morphologique et écologique que les appareils organisés, les modèles sociaux, les conduites collectives d'une certaine régularité..., en passant par les trames des rôles sociaux, les attitudes collectives, les symboles sociaux, les conduites collectives effervescentes, novatrices et créatrices, les idées et valeurs collectives pour aboutir aux états mentaux et actes psychiques collectifs.

Nous appréhenderons non seulement l'environnement construit et naturel, le site géographique des élèves et leurs parents respectifs, mais aussi les techniques qui accompagnent ces environnements, sans oublier la taille de la population cible, le genre, l'âge, la race et la culture des adolescents au collège. Le milieu familial et le milieu scolaire seront analysés dans leur fonctionnement et l'accompagnement des élèves interrogés. Ces organisations selon l'auteur sont des conduites collectives qui sont préétablies, aménagées, hiérarchisées, centralisées selon des modèles conçus et donc bien réfléchis et fixés dans des schémas plus ou moins rigides. Mieux, ce sont des appareils bien organisés qui ont un pouvoir de coercition sur ces membres.

Ensuite, ce sont les modèles sociaux qui définissent et ordonnent toutes conduites collectives ou non des éducateurs que sont les parents et les enseignants, de même que les adolescents eux-mêmes.

Selon l'auteur, ils jouent un rôle prépondérant dans la sphère des appareils organisés. L'éducation des élèves est modelée et s'exprime à travers un modèle social. Entre autres, on peut citer les styles parentaux (permissif ou non, autoritaire...); le style parental s'apparente aux attitudes éducatives qui sont des traits stables de leur personnalité et reflètent une disposition à réagir dans des situations à caractères éducatifs. L'éducation reçue dans la sphère familiale prédisposera l'enfant à la réussite car il aura acquis les bonnes habitudes, pour suivre en classe, faire ses exercices de maison, apprendre ses leçons, respecter les enseignants, etc.

En outre, il est à faire remarquer qu'ils ne sont pas statiques, mais dynamiques et ne sont pas toujours et forcément liés à la tradition ni fondée sur une quelconque pratique. Mais dépendants des circonstances ou conjectures particulières où ils surgissent et agissent. La structuration et la déstructuration des familles sont des cadres sociaux macrosociologiques qui constituent les trames des rôles sociaux.

L'accès à ce rôle est un succès pour ceux qui y parviennent, mais un échec pour ceux qui n'y parviennent pas. Ce cas met en lumière la diversité des types de rôle des acteurs sociaux que constituent les parents : « rôles virtuels », « rôles aspirés » et autres. On en déduit qu'au sein des groupes organisés, les parents ne réussissent toujours pas à jouer les rôles souhaités à cause de leur

indisponibilité, leur laxisme ou leur rigorisme et à occuper les positions qu'ils considèrent comme leur étant destinées.

Dans la vie quotidienne, tout n'est pas régulé, précisé, articulé palpable..... C'est le domaine des impondérables, des intérêts, bref c'est le domaine des attitudes. Elles sont définies comme des dispositions qui poussent des unités collectives réelles mais partielles... à réagir d'une certaine manière, à se conduire d'une certaine façon à assumer des rôles sociaux particuliers.

Faisons remarquer que la prise en compte des états mentaux et psychiques montre comment la sociologie en profondeur conçoit tout fait psychique comme situé dans l'être social. Car « les consciences dites individuelles ou collectives sont consubstantielles et inséparables ; elles se superposent les unes les autres, s'interpénètrent et, étant immanentes les unes aux autres, se recouvrent réciproquement lorsqu'on les saisit dans leur totalité concrète » Gurvitch (1968). Dès lors, « les différentes formes de pression produites par le psychisme collectif se manifestent dans nos propres consciences et dans les consciences collectives.

L'explication de l'individuel replacé dans la totalité de la société est d'autant plus garantie que non contents d'être des « postes variés d'observation de la vie sociale » les paliers sont censés s'interpénétrer et s'imprégner mutuellement.

1.6. Identification et justification des variables

1.6.1. Variable dépendante

Les rendements scolaires représentent la variable dépendante dans cette étude. Ce rendement est positif si l'élève a obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10 en français, en mathématique ou pour une moyenne semestrielle voire annuelle ; il est négatif dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsqu'il a une note en dessous de 10.

1.6.2. Variables indépendantes

1.6.2.1. Milieu familial

Dans une société donnée, la vie interne du groupe familial est conditionnée par l'ensemble du milieu social, conformément à un certain nombre d'idées que l'on se fait des modèles culturels de cette vie familiale, qui se traduisent en comportements communs aux différents membres du groupe. Pour connaître ces comportements, il est nécessaire d'étudier plusieurs séries d'éléments :

- **les éléments démographiques** : on ne peut pas comprendre la vie de la famille sans connaître les rapports numériques entre hommes et femmes, l'évolution de la natalité, des divorces, la polygamie, etc.
- **les éléments économiques** : on ne peut étudier la famille sans connaître le niveau de vie, le pouvoir d'achat, l'équilibre du budget.
- **les éléments juridiques et politiques** : les « codes » de la famille, les règles d'allocations (favorisant plus ou moins la natalité) les coutumes, les règlements de la dot, les procédures de divorce, etc. exercent une influence sur les comportements des élèves.
- **les conditions de l'habitation** : l'agencement même des maisons a des répercussions morales et sociales très importantes, en même temps qu'il reflète les structures familiales.
- **un endroit adéquat pour le travail** : le café étudiant, le banc du parc ou autobus sont des endroits riches en stimulations. L'attention consacrée à l'environnement diminue celle qui va à l'étude de l'élève. Aussi, le choix d'un endroit paisible, retiré si possible, bien éclairé, où on sera constamment dérangé. Il s'agit ici de la règle qui a, comme toujours, ses exceptions. Certaines personnes défient cette règle en étant bien concentrées dans des endroits bruyants. Pour l'adolescent, les parents doivent y veiller.

1.6.2.2. Influences parentales

Elles se manifestent à travers l'attention, la sensibilité, la surveillance, l'absence de violence et de dureté. Elles semblent bien jouer un rôle médiateur essentiel.

1.6.2.3. Formes d'autorité parentale

L'autorité parentale agit sur le comportement de l'élève. Plus le parent est exigeant plus les choix de l'enfant sont réduits.

1.6.2.4. Niveau d'instruction des parents

Cette variable a sa raison d'être, car à chaque groupe d'individu correspond un niveau d'instruction. Elle détermine le niveau de compréhension et de réflexion des individus dans un contexte social. Le niveau d'études des parents influencera leurs réactions, perceptions et attitudes en matière d'éducation des enfants.

1.6.2.5. Contrôle parental

Cet indicateur permet de mesurer le degré d'autonomie des adolescents dans leur famille. Plus le contrôle est strict et rigoureux plus l'élève ne peut avoir de choix à faire lui-même.

Le manque d'implication parentale à l'école, les attitudes et pratiques éducatives des parents qui ne supportent pas l'enfant, la permissivité et le manque de surveillance parentale sont associés au décrochage scolaire (Alpert et Dunham, 1986 ; Waddell, 1990 ; Eggington et *al.*, 1990 ; Rumberger, 1995). 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. La déperdition scolaire constitue aussi un échec scolaire.

1.6.2.6. Engagement parental

L'engagement parental pousse le parent à être au chevet de l'élève, et à se donner davantage pour sa réussite. Le parent est alors sans cesse présent pour soutenir l'adolescent en situation d'apprentissage.

1.6.2.7. Encadrement familial

L'encadrement de la vie scolaire de l'élève par la famille est important pour les performances scolaires de l'élève. Cet indicateur montre comment les parents entourent leurs élèves pour leur permettre de s'adapter à la vie scolaire.

1.7. Choix et justification des indicateurs

Des indicateurs sont retenus pour cette recherche. Il s'agit des résultats après une évaluation formative ou sommative d'étape, le temps d'apprentissage, les activités extrascolaires de l'élève, le revenu mensuel de la famille, le nombre d'échecs, les discussions avec l'enfant et l'aide apportée à l'enfant.

➤ **Les résultats après une évaluation** : comme indicateur de rendement la moyenne générale retrouvée sur les bulletins scolaires ou sur les feuilles de composition de l'élève à chaque évaluation ou examen.

➤ **Le temps d'apprentissage** : le moment choisi pour apprendre est déterminant dans le processus de scolarisation. Lorsqu'un adolescent ne sait quelle heure choisir pour se pencher sur ses apprentissages scolaires, il se prépare à de mauvais résultats.

➤ **Les activités extrascolaires de l'élève** : les activités auxquelles l'adolescent se livre en dehors des heures réglementaires de cours agissent sur la détermination de ses résultats scolaires. Si ces activités n'ont aucun lien avec l'école, elles conduiront l'adolescent vers des résultats insatisfaisants.

➤ **Le revenu mensuel de la famille** : le revenu mensuel de la famille permet de subvenir à tous les besoins de l'adolescent : achats de fournitures scolaires, paiement des frais de scolarité afin d'éviter les renvois, agent de poche etc. Lorsque la famille doit faire face à d'innombrables besoins, il lui est difficile de subvenir aux besoins et exigences de l'enfant et lui assurer un avenir scolaire.

➤ **Le nombre d'échecs** : cet indicateur permettra de connaître avec précision l'ampleur du phénomène de l'échec chez les enquêtés. Il porte sur la vie scolaire de l'élève. Il permettra également de mesurer l'importance numérique de l'échec.

➤ **Les discussions avec l'enfant** : la participation parentale ne saurait se faire sans l'existence de discussions avec l'enfant. Aussi faut-il une ouverture du parent vers l'enfant pour explorer ses problèmes afin de l'aider à trouver des solutions immédiates et durables.

➤ **Le questionnement de l'enfant** : le présent indicateur permet de vérifier l'existence du suivi dans la famille de l'enfant. Cet indicateur permettra de savoir si le parent se renseigne sur la vie scolaire de l'enfant. La fréquence des interrogations va éclairer le parent et lui permettre de contrôler son enfant.

➤ **L'aide apportée à l'enfant** : la disponibilité de l'aide demeure importante pour l'élève. Lorsqu'il sait sur qui compter, il doit aussi savoir si cette personne peut répondre à ses besoins. A l'aide de cet indicateur, on pourra avoir une idée précise sur la contribution parentale aux activités scolaires de l'élève.

1.8. Pertinence et justification du sujet

Dans notre entourage, les parents n'ont jamais cessé de se plaindre du fait que leurs enfants ont apporté de mauvaises notes après les devoirs ou les évaluations formatives et même un mauvais bulletin à la fin du trimestre ou du

semestre. Certains élèves dissimulent les feuilles de notes pour éviter d'être admonestés avec véhémence. On pouvait donc lire sur leur visage la tristesse ou la déception ; ils sont anxieux. On a tout simplement l'impression que c'est le parent qui a échoué.

Ce constat a permis de comprendre que la réussite(ou l'échec) scolaire représente un élément fondamental et pour l'élève béninois et pour ses parents. Plusieurs études réalisées dans le milieu ont mis l'accent sur la réussite scolaire comme un élément clé de la réussite sociale pour l'élève et pour son entourage. Les recherches ont abordé la question en rapport avec des facteurs scolaires (milieu de classe, pratique de classe, etc.) ou en rapport avec les problèmes linguistiques qui se posent dans le milieu béninois. D'autres enfin mettent l'accent sur les problèmes sociaux (niveau d'étude des parents, niveau économique, les pratiques culturelles, etc.)

Très peu sont les travaux qui ont mis l'accent sur l'implication directe de la structure familiale selon le genre dans la réussite scolaire de l'adolescent. Cet aspect paraît évident puisque la réussite scolaire (ou l'échec scolaire) touche directement l'élève et ses parents, viennent ensuite les décideurs.

Nous nous sommes dit qu'il serait important d'étudier ce phénomène en vue de pointer du doigt un aspect assez important dans la formation de l'élève béninois, nous voulons dire la participation parentale dans le suivi scolaire. Ce travail a aussi pour prétention de montrer que la structure familiale a un très grand rôle à jouer dans la réussite scolaire des adolescents.

1.9. Etat de la question

Plusieurs constats se dégagent de la revue de la documentation sur la relation école-famille.

1.9.1. Influence des parents sur la performance scolaire

De toutes les personnes qui interviennent auprès de l'enfant, les parents exercent la plus grande influence sur la performance scolaire (Manscill et Rollins, 1990 ; Duru-Bellat et Janrousse, 1996). Les recherches montrent

qu'un environnement positif à la maison, des attitudes positives face à l'éducation et face à l'école, et des attentes élevées de réussite scolaire ont un effet notable, et ce, dans les différents milieux socioéconomiques (Snow, Barnes, Chandler, Goodmann et Hemphill, 1991; Terrill et Ducharme, 1994; Holden, 1993). L'expression d'éloges, l'aide, l'approbation, l'encouragement, la coopération, l'expression de tendresse, l'affection physique (Manscill et Rollins, 1990) et la rétroaction verbale des parents ont une influence positive sur la motivation scolaire des enfants (Deci et Ryan, 1985). Lekoukeng (2001) dans le titre « *structure familiale et résultats scolaires* » montre que les enfants des parents ayant des biens communs et des familles biparentales, les familles monogamiques réussissent mieux à l'école que ceux des familles ayant des biens séparés monoparentales et polygamiques. Leila (2002), quant à elle, a travaillé sur le sujet « *climat familial et résultat scolaire* » on retient de ses résultats que le climat familial harmonieux et stable est le seul cadre propice à la réussite scolaire des enfants. Pour Tchiang (2002) la négligence parentale est la cause de la déperdition scolaire puisque les parents dont les enfants ont une attitude « laisser faire » en famille redoublent alors que ceux qui bénéficient d'une liberté contrôlée ne redoublent pas et n'abandonnent pas leurs études. Potvin et Marcotte ont évoqué dans leurs travaux les facteurs qui ont un lien avec la réussite scolaire. Parmi ceux-ci, les facteurs liés à la famille tels que le style parental, l'engagement, l'implication et l'encadrement parental dans les activités scolaires de l'enfant semblent jouer un rôle déterminant. Les variables familiales peuvent se regrouper en trois catégories : les caractéristiques familiales, la participation parentale au suivi scolaire et le style parental. L'engagement des parents dans les activités scolaires de leur enfant représente un élément important à considérer dans le succès et la persévérance aux études (Cooper, 1989 ; Epstein, 1988 ; Keith et *al.*, 1986 ; Miller et Kelley, 1991). Certaines recherches stipulent que la participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants est en relation avec l'adaptation de l'enfant et son rendement scolaire (Gubbels, 1989 ; Walberg et Redding, 1989). Indépendamment du niveau économique et de ses facteurs associés, on retrouve plusieurs autres facteurs familiaux associés à l'échec scolaire ou au décrochage et qui touchent les jeunes de toutes les classes sociales.

1.9.1.1. Divorce et remariage des parents

Dans cette rubrique figure le divorce ou le remariage des parents. Le mémoire de maîtrise de Kounde-Akossinou (1997) a abordé “ *Les impacts des ménages divorcés sur la scolarisation des enfants en milieu urbain de kutonu* ”. Elle a montré que nombreux sont les enfants qui souffrent parce qu’ils vivent dans un foyer monoparental ou ayant connu la rupture du couple parental. Les perturbations créées chez les jeunes par les frustrations et les traumatismes qui accompagnent ces situations particulières agissent sur leur équilibre aussi bien que sur le devenir de leur personnalité.

Ainsi, la perturbation du lien naturel d’affection des parents, d’une manière ou d’une autre (séparation, divorce des parents), peut entraîner chez l’enfant des signes de souffrances affectives, voire la perte de la capacité de concentration intellectuelle nécessaire à une bonne étude. Pour finir son travail, elle a montré que plusieurs déséquilibres sont observables au niveau de l’enfant. Les statistiques montrent que les enfants désemparés par la dissociation familiale fournissent beaucoup à la délinquance et à la toxicomanie. S’il est des enfants qui détestent le parent parti, d’autres, tombant dans l’extrême opposé, l’idolâtrant. Ainsi, un jeune homme explique qu’étonnamment il vouait une quasi-adoration à son père alcoolique et coureur de jupons, qui a fini par divorcer après avoir abandonné sa famille plusieurs fois ! Ce genre de vénération mal fondée n’est pas rare. Dans un certain pays, 90% des enfants de divorcés vivent avec leur mère et vont en visite chez leur père.

Le déséquilibre intellectuel a fait l’objet du travail de Simone et Jean Cornec dans *Les problèmes du divorce*. Ces derniers ont signalé que “ *l’enfant perturbé est généralement un mauvais écolier.* ” Comme l’ont confirmé de nombreux travaux psychologiques et sociologiques, les relations entre parents et enfants peuvent influencer positivement ou non sur les résultats scolaires des enfants. Zimmermann affirme que “ *l’échec scolaire n’est pas seulement le fait de l’inaptitude de l’enfant à la vie scolaire, de manque de capacités*

intellectuelles. Elle peut naître de frustration du côté familial comme du côté de l'école ”⁵.

Adimi-Chabi (1986) a choisi le thème *“Absence de la mère : incidences sur le développement biopsychologique de l'adolescent”*. De prime abord, elle a indexé la famille qui est la cellule de base, le micro groupe social fondamental possédant des influences certaines pour la formation de sa progéniture. Ainsi recommande-t-elle pour une action éducative équilibrée, la présence effective des deux parents, compte tenu de leurs rôles complémentaires auprès de l'enfant. En effet, le foyer devrait viriliser et dynamiser les deux afin que chacun d'eux puisse bien remplir sa mission.

Loin d'inférioriser la femme, le rôle qui lui est attribué est plutôt immense ; car, quoi qu'on fasse, et quelle que soit la fonction d'une femme, sa pensée et son cœur sont d'abord centrés sur le foyer, les enfants, le mari. Et comme nous pouvons nous en douter, le foyer évoque une idée de chaleur, de flamme et de rayonnement, c'est-à-dire tout apport nécessaire au plein épanouissement de l'enfant et de l'adolescent. C'est pourquoi l'absence de l'un ou de l'autre est très préjudiciable.

Mais bien que l'homme soit le chef de la famille, l'absence de la mère de son foyer est beaucoup plus nocive pour sa progéniture, compte tenu de son rôle prépondérant dans le ménage. En effet, grâce à la présence effective de la femme dans le foyer, le mari reste souvent chez lui, les enfants sont moins exposés aux comportements déviants comme les fugues, les fréquentations douteuses et les distractions malsaines. Il en résulte que les risques de maladies, de pertes matérielles, de fautes graves, de déviation de tous genres sont nettement réduits. Il s'en suit en outre un regain de bonheur pour la famille dans son ensemble. Elle a souligné également que c'est bien par l'exemple que les parents doivent montrer à leurs enfants la nécessité vitale du travail, celle du travail bien fait et du devoir accompli.

Du reste, l'influence de la femme est surtout d'ordre moral. Il urge donc que la mère cesse de se considérer comme une femme au “ goulot ”, et qu'elle

⁵ - ZIMMERMANN, L'échec scolaire n'est pas une fatalité.

soit une éducatrice à part entière. Elle doit amener la jeune fille à prendre conscience de l'immense puissance que possède la femme.

Elle a fait comprendre aux femmes qu'elles doivent, à tout prix, éviter la dislocation de la famille qui est à la base des difficultés bio-psychologiques et des échecs scolaires. Les caractéristiques familiales associées à l'échec scolaire et au décrochage sont donc nombreuses : provenir d'une famille nombreuse (Rumberger et *al.*, 1990 ; Violette, 1991) ; ou d'un foyer désuni (Astone et Mclanahan, 1991 ; Ekstrom, 1986 ; King, 1989) ; manquer de cohésion et de soutien entre membres de la famille et bénéficier et peu de supervision à la maison (Ekstrom et *al.*, 1986 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Rumberger et *al.*, 1990). Le manque d'implication parentale à l'école, les attitudes et pratiques éducatives des parents qui ne supportent pas l'enfant, la permissivité et le manque de surveillance parentale sont associés au décrochage scolaire (Alpert et Dunham, 1986 ; Waddell, 1990 ; Eggington et *al.*, 1990 ; Rumberger, 1995). Ensuite, c'est le manque de moyens et le défaut de suivi des adolescents qui préoccupent les auteurs.

1.9.1.2. Le manque de moyens et absence de suivi

L'une des conséquences liées au manque de moyens est la déperdition scolaire. Le phénomène de la déperdition scolaire dans les lycées et collèges du Bénin a fait l'objet d'investigation dans le travail de Tettekpoe-Houssou (1986). Elle a soutenu dans son travail que la déperdition scolaire constitue une endémie qui renforce la crise du système éducatif béninois. De nombreux collèges et lycées, à l'instar du CEG de Comè, sont épinglés par la déperdition, une véritable saignée humaine qui consiste en une perte graduelle, mais grossissante des effectifs de ces collèges et lycées. Elle a regroupé en deux volets les facteurs qui expliquent ce phénomène : le cadre familial et le cadre pédagogique.

Dans le cadre familial, elle a évoqué l'environnement socioculturel des élèves et des parents, puis les problèmes économiques et le désengagement des parents. En ce qui concerne le cadre pédagogique, les conditions matérielles de la pratique pédagogique et les méthodes d'enseignement d'évaluation et

d'orientation des écoliers retiennent son attention. D'autres ont abordé "*Les problèmes liés à l'éducation des enfants de parents illettrés*". Ils ont tiré la conclusion que les parents illettrés ont souvent cru que l'instruction revient à l'école et l'éducation du caractère à la famille. C'est une conception schématique et une solution peu souhaitable. Qu'on le veuille ou non, l'école contribue à former le caractère aussi bien que l'intelligence. Elle doit même, dans l'intérêt de l'écolier, s'en préoccuper beaucoup plus qu'elle ne le fait d'ordinaire.

De son côté, la vie familiale retentit sur le travail scolaire de l'enfant. Pour que cette étape de l'éducation soit une réussite, les deux milieux doivent être effectivement solidaires.

Parlant de la déperdition scolaire, la Commission Nationale Béninoise pour l'UNESCO (CNBU) a réalisé une étude sur la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles en République du Bénin auprès de 29 établissements scolaires du Bénin (P. 17).⁶

En effet, ce phénomène complexe comprend, à la fois, les abandons et les redoublements qui constituent des échecs scolaires. Cette commission a été très explicite en regroupant les causes en quatre grandes catégories, à savoir :

- les causes économiques et socio- culturelles ;
- le manque d'éducation sexuelle et ses conséquences multiples ;
- l'inadaptation du système scolaire aux besoins de la société ;
- les problèmes et crises de civilisation.

Selon des élèves filles interviewées par cette commission, que ce soit à Klouékamey, au Lycée Mathieu Bouké de Parakou ou au CEG de Bassila, le "manque de soutien" constitue le premier handicap pour poursuivre le cursus scolaire, les difficultés d'approvisionnement qui en résultent et les soucis matériels ont souvent raison des plus endurcies et les obligent parfois à se prostituer pour pouvoir faire face aux besoins fondamentaux. Cette obligation comporte des contraintes qui sont diamétralement opposées aux contraintes scolaires qui exigent une disponibilité physique et mentale permanente, une

⁶ UNESCO, les causes de la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles au Bénin

certaine discipline, une ardeur dans le travail. Les conséquences découlant de cette prostitution forcée sont : peu de motivation pour les études, un goût prononcé pour la facilité, l'adoption d'un mode vestimentaire nécessitant des moyens financiers qui dépassent de loin les maigres budgets des parents.

L'équipe a remarqué, à travers toutes les provinces, qu'il existe encore des structures sociales anciennes et féodales qui exercent une influence néfaste sur les parents. Parfois, la fille de huit ans est déjà fiancée et doit abandonner ses études dès les premiers signes de la puberté. A cet égard, les deux exemples subséquents illustrent bien le phénomène.

Dans l'Ouémé, les activités économiques des parents les absorbent au point que les enfants sont très tôt retirés de l'école pour faire les marchés, car parents et enfants considèrent que la fréquentation scolaire constitue un manque à gagner. Dans le milieu rural, les structures socio-culturelles réservent à la fille une place à part dans la société : on la prépare au rôle d'épouse et de mère de famille plutôt qu'à un métier en dehors du foyer familial ; on considère comme un luxe, voire un gaspillage d'argent, le fait d'envoyer une fille à l'école alors que la scolarisation des filles constitue un tremplin pour le développement du pays.

Biaou et Akpomahou (1986) ont travaillé sur *"L'influence des conditions familiales sur le rendement scolaire"*. Pour eux, les activités de la famille, ses conditions morales et matérielles influent considérablement sur le rendement scolaire des enfants. Aussi, faut-il que toutes les dispositions soient prises pour assurer aux écoliers une bonne ambiance de travail. Les écoliers qui, à l'école comme dans la société, sont timides, isolés du groupe, qui n'aiment pas intervenir aux cours, qui craignent les épreuves orales, sont ceux-là dont les conditions psychologiques sont déjà affectées depuis la famille, ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à agir en sujets.

Ce déséquilibre lié à la désaffection parentale, au manque de conduite exemplaire chez les parents, à l'abus de leur autorité, ou à leur absence prononcée au foyer ne peut que compromettre dangereusement l'apprentissage scolaire de l'enfant. De même, l'adolescent qui n'a pas reçu une instruction appropriée sur les conséquences de ses désirs et relations sexuelles risque d'être victime de déséquilibres graves pour son rendement scolaire.

Outre ces conditions psychologiques et morales, les parents ont intérêt à assurer le minimum nécessaire de biens matériels aux enfants pour leur garantir les chances de succès. L'apprenant qui a des problèmes de santé, qui ne dispose pas d'outils de travail scolaire, qui est souvent renvoyé des classes pour retard ou pour n'avoir pas versé ses contributions scolaires, n'a pas les chances de travailler aussi efficacement que ses camarades qui jouissent de toutes ces conditions.

Laurette a fait remarquer que l'implication des parents isolés dans la scolarité de leurs enfants est moins importante que lorsque le père et la mère vivent ensemble. Le fait d'être isolé freine la participation du parent à la vie du collège. Il participe moins souvent que les autres aux rencontres parents-enseignants de début d'année scolaire, plus particulièrement en classe de troisième. Les parents isolés sont aussi beaucoup moins souvent membres d'une association de parents d'élèves : seuls 7% d'entre eux en font partie à l'entrée en sixième de leurs enfants contre 18% des familles où le père et la mère vivent en ensemble. Laurette n'a pas pris en compte le fait que les deux parents géniteurs vivant ensemble n'ont pas suffisamment de moyens pour faire face aux besoins scolaires des enfants.

Les différences de réussite peuvent également s'expliquer par un moindre investissement du parent isolé dans le suivi des devoirs. Les enfants de familles monoparentales reçoivent souvent moins d'aide de la part de leurs parents dans leur travail à la maison que ceux vivants avec leur père et leur mère. En revanche, ils sont un peu plus nombreux à solliciter un entretien avec un enseignant en cours d'année : plus d'un tiers des parents isolés avait demandé à rencontrer un enseignant pendant l'année de sixième contre un peu plus d'un quart des parents ensemble. Les échanges sur l'école entre parents et enfants sont aussi fréquents dans les familles monoparentales. Les parents isolés déclarent un peu moins souvent avoir des conversations régulières avec leurs enfants sur des sujets concernant sa scolarité, qu'il s'agisse de ce qu'il a appris en classe ou de son avenir scolaire ou professionnel. A l'entrée en sixième, 68% des familles composées du père et de la mère de l'enfant déclaraient avoir des conversations concernant sa scolarité ; ce n'était le cas que de 63% des

parents isolés. Quatre ans plus tard, ces proportions sont respectivement de 57 et 50%

Les enfants de familles monoparentales pratiquent également moins d'activités extrascolaires que les enfants vivants avec leurs deux parents et alors qu'ils bénéficient de moins de livres à la maison, ils sont moins souvent inscrits à une bibliothèque. En revanche, ils sont plus nombreux à regarder fréquemment la télévision et ont moins souvent comme règle de se coucher avant 21 heures les soirs de semaine. Un enfant de famille monoparentale a une probabilité moins forte de recevoir de l'aide régulière dans son travail scolaire à la maison ou d'avoir des conversations fréquentes sur sa scolarité avec ses deux parents. Il a aussi une chance plus faible d'être inscrit dans une bibliothèque.

Laurette s'est demandé si ces différences d'implication contribuent à expliquer la moindre réussite des enfants de familles monoparentales au cours de la scolarité au collège. Elle déclare que c'est difficile de répondre de manière convaincante à cette question, car si le degré d'implication des parents est dépendant des ressources qu'ils peuvent mobiliser, du fait de leurs diplômes ou de leur statut socio-économique, il n'est pas non plus indépendant du niveau de réussite scolaire de l'enfant : ainsi, plus celui-ci rencontre de difficultés, plus l'aide au travail scolaire et les demandes de rendez-vous avec les professeurs s'intensifient. Cette recherche apportera dans le contexte béninois la réponse à cette préoccupation de Laurette en s'appuyant sur les styles parentaux.

1.9.2. Styles parentaux

Le style parental fait référence à un ensemble d'attitudes qui sont communiqués à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. A titre d'illustration, le parent qui prône le respect, la tolérance et la solidarité aura tendance à adopter un style démocratique caractérisé par une sensibilité élevée et des exigences élevées plutôt qu'un style autoritaire (sensibilité moindre et exigences élevées) ou permissif (sensibilité élevée et exigences moindres) (Baumrind, 1978, 1991).

Une étude longitudinale réalisée sur l'évolution de deux paramètres de l'ajustement psychologique de l'adolescent (estime de soi et détresse psychologique) examine l'impact possible des pratiques parentales (soutien affectif et contrôle abusif).

À 14, 16 et 18 ans, des adolescents de la région du Saguenay-Lac- St-Jean ont participé à cette enquête longitudinale (ELESJ-14). Les analyses ont permis de constater que l'estime de soi augmente avec l'âge, que les garçons rapportent systématiquement un niveau d'estime de soi plus élevé que les filles et que le soutien affectif maternel et paternel a un impact positif sur le niveau d'estime de soi. L'impact du contrôle abusif maternel évoluerait avec le temps. Ainsi, un contrôle abusif maternel élevé par rapport à la moyenne aurait un effet négatif sur l'estime de soi des adolescents, mais seulement à 16 et 18 ans. Les résultats révèlent également que le niveau de détresse psychologique serait stable entre 14 et 18 ans. Toutefois, les filles rapporteraient un niveau de détresse psychologique plus élevé que les garçons. Le soutien affectif des parents aurait pour effet de faire diminuer le niveau de détresse psychologique rapporté tandis que le contrôle abusif parental le ferait augmenter, et ce, à 14, 16 et 18 ans. Ces résultats étayent l'importance de mettre sur pied des programmes de prévention et d'intervention destinés à favoriser les pratiques et attitudes optimales chez les parents d'adolescents, celles-ci étant reconnues avoir un impact positif sur l'ajustement psychologique des adolescents.

Les résultats de cette étude confirment l'importance du rôle du soutien et du contrôle abusif parental sur l'ajustement psychologique de l'adolescent. Bien que plusieurs études aient été réalisées sur cette thématique, la présente recherche a permis d'en évaluer l'effet sur une période de quatre ans, en plus de distinguer l'effet du soutien par rapport à celui du contrôle, et ce tant pour la mère que pour le père. Afin de favoriser une meilleure estime de soi et de diminuer la détresse psychologique de leurs adolescents, il apparaît important que les parents offrent du soutien tout au long de l'adolescence, mais en évitant d'exercer un contrôle abusif. Spécifiquement, il ressort de l'étude que l'estime de soi a tendance à augmenter entre l'âge de 14 et 18 ans et que les filles rapportent une estime de soi plus faible que les garçons durant l'adolescence. Le soutien affectif maternel et paternel apparaît comme ayant un impact positif

sur l'estime de soi durant l'adolescence, bien que l'effet du soutien maternel tende à s'atténuer avec l'âge de l'adolescent. De son côté, le contrôle maternel a un effet négatif croissant sur l'estime de soi à partir de l'âge de 16 ans. Le niveau de détresse psychologique ne change pas de façon significative au cours de l'adolescence. Cependant, les résultats obtenus démontrent que le soutien affectif des parents a pour effet de faire diminuer le niveau de détresse psychologique et que le contrôle abusif parental fait augmenter le niveau de détresse rapporté.

Bien entendu, l'estime de soi et la détresse psychologique dépendent de multiples facteurs et il aurait été impossible de tous les intégrer dans le modèle. Cette étude ne prétend pas expliquer entièrement comment évoluent ces deux indices d'ajustement psychologique au cours de l'adolescence.

1.9.3. Punition outrancière ou laxisme des parents

L'une des causes de l'échec scolaire est le comportement des parents à l'égard de leurs progénitures. Comme l'a montré Cahen (P. 32 – 33). *"La fermeté sans gentillesse devient rigidité ; la gentillesse sans fermeté se dégrade en laxisme"*. Ces attitudes ambivalentes traduisent l'inobjectivité des parents envers l'enfant, leur sous-estime accusatrice, ou leur surestime sentimentale. Les deux extraits relevés de l'ouvrage informent le lecteur sur les conséquences d'une telle attitude des parents sur l'éducation de leurs enfants :

"Les parents rigides sont souvent des êtres de devoir qui, refoulant leur regret des jouissances, ne peuvent accorder à l'enfant sans se déjuger ce qu'ils refusent à eux-mêmes par moralisme. L'exigence excessive, indice de la surestime, se muera inévitablement en sous-estime irritée et grondeuse face aux manquements de l'enfant. Elle s'exaltera au contraire en idolâtrie si l'enfant, pour complaire aux parents, sacrifie son jeu à leurs exigences et se soumet entièrement. Mais le plus souvent, l'exigence moralisante provoquera la revanche désobéissante d'où redoublement d'exigences indignées et aggravation de la désobéissance ; une intrication affective s'installe insidieusement entre parents et enfant" Cahen (1987)

Le rigorisme des parents des classes moyennes se manifeste par une exigence. Très tôt, on exige des enfants issus des classes moyennes la politesse, la propreté puis, avec l'âge, les parents surveillent le travail scolaire, limitent les sorties, sont très à cheval sur la sexualité. A vrai dire, le rigorisme des couches moyennes s'explique de deux façons. Ou bien par une sorte de haine, les parents ayant échoué tendent à être sévères pour condamner les jeunes,

individus dynamiques et capables de se servir encore de leur vigueur. Dans ce cas, cette condamnation est inconsciente, silencieuse, symbolique. Le rigorisme peut aussi s'expliquer par le désir des parents de voir les enfants réussir leur propre vie et, par la même occasion, assouvir les ambitions parentales non réalisées. C'est, pour reprendre Percheron « *un rigorisme, pourrait-on dire, de nécessité lié à un projet de réussite sociale* ». Et Bourdieu renchérit en estimant que « *toute l'existence du petit bourgeois ascendant est anticipation d'un avenir qu'il ne pourra vivre le plus souvent que par procuration, par l'intermédiaire de ses enfants, sur qui il reporte, comme on dit, ses ambitions.* » Bourdieu (1970).

Dans ces conditions, l'inscription des enfants à l'école est un moyen, une mesure destinée à mettre le maximum de chances de leur propre côté. La sévérité qui accompagne cette scolarisation s'explique par le désir, la fureur de ne pas subir le même sort. Les membres des classes moyennes visent ainsi à atteindre les classes supérieures et exigent des enfants le maximum de parchemins, instrument, à leurs yeux, de la grandeur.

"Pour les parents sentimentaux, le succès est l'objet d'une attente légitime. Le don d'amour n'est gratuit qu'en apparence ; subconsciemment, les parents entendent être payés de retour, aussi s'interdisent-ils de contrarier l'enfant de peur de déclencher ses rancœurs et de rompre ainsi le pacte tacite d'amour réciproque et inconditionnel. L'enfant s'habitue à voir dans l'effort, dans la renonciation au plaisir immédiat, un déplaisir que l'on peut et doit éviter. Mais il n'évitera pas pour autant la mésestime, il abusera de l'indulgence des parents et provoquera finalement leur exaspération et même si leur adoration résiste aux caprices de l'enfant, celui-ci se heurtera tôt ou tard de la part des maîtres et des camarades à des rebuffades qui risquent de le surprendre et de l'indigner" (Cahen (1987).

Les parents de tempérament artiste dévalorisent l'intellectualisation comme sclérosante et stérilisante, ce sont aussi des parents qui ont réussi sans diplômes et en ont conçu une certaine fierté mais aussi une méfiance quelque peu agressive envers les diplômés. Comme l'a affirmé Cahen. "*Les études nous disait un homme d'affaires, sont une fuite devant les difficultés de la vie*" Cahen (1987). Ce jugement de valeur a rendu inapte au travail le garçon le plus gâté de la famille, ce qui a influé sur son rendement scolaire.

Les classes privilégiées éduquent les enfants en fonction du laxisme. Le laxisme s'apparente au laisser-faire des couches populaires mais en diffère. Les parents de par leur culture et de par leur éducation en général, estiment qu'il faut laisser l'enfant développer ses propres aptitudes sans chercher à les

influencer. Selon Bourdieu et Passeron, les couches privilégiées ne définissent pas de stratégies éducatives rigoureuses, surtout en matière de scolarité. N'attendant plus rien de la société, ayant gravi tous les échelons de la hiérarchie sociale, leurs enfants étant certains de ne manquer de rien, ces parents privilégiés n'envoient le plus souvent leurs enfants à l'école que pour parfaire une éducation générale reçue en famille. Il y a comme une reproduction. Les conséquences fastes et néfastes de ce mode d'éducation sont nombreuses.

Telles sont les normes éducatives définies par Boudieu et Passeron. Elles sont différentes, les unes des autres. La limitation et l'incapacité à médiatiser que l'on attribue à tort ou à raison aux classes populaires, leur inculture ne peuvent pas être des facteurs favorisant la réussite.

1.9.4. Implication de l'enfant lui-même

La revue de la documentation laisse bien souvent dans l'ombre une composante du rapport à l'école qui nous semble fondamentale, soit la contribution propre des élèves à leur réussite. Nous pensons qu'il faut concevoir les dynamiques familiales comme le produit des interactions entre deux pôles : les parents et les enfants. Ainsi, pour revenir sur le thème de l'implication parentale, par exemple, celle-ci ne sera véritablement efficace que dans la mesure où il correspondra chez l'enfant une volonté affichée de s'intéresser et de s'investir dans son devenir scolaire. Les études abordent très peu le caractère conflictuel que peuvent prendre les échanges dans le cas d'échecs ou de difficultés scolaires. Les entrevues que nous avons menées auprès de groupes adolescents montrent pourtant que le suivi scolaire suppose une relation entre parents et enfants où des négociations interviennent (Bouchard, St-Amant, Bouchard & Tondreau, 1997). Sont-ils les mêmes de mère à fille, de père à fils, de parents à enfants de sexe différent?

1.9.4.1. Causes individuelles de l'échec scolaire⁷ **(psychologiques, génétiques et pathologiques)**

Différents travaux témoignent de ce que les facteurs individuels (intégrité physique ou disposition physique, hérédité "intelligence", volonté, don aux réminiscences ou aptitudes naturelles) prédisposent l'enfant au bon ou mauvais rendement scolaire. CAHEN (1987) a, dans son œuvre "*Comprendre, maîtriser, prévenir l'échec scolaire*", évoqué les visages de l'échec scolaire. Il s'agit de l'anti-scolaire, l'aboulique, le para –scolaire, l'oppositionnel et d'autres traits communs observés chez les enfants.

Pour ce type d'élève nommé anti-scolaire, tout ce qui vient de l'école est globalement dénigré. Les matières du programme n'offrent aucun intérêt, "les enseignants sont débiles".

L'élève aboulique (étymologiquement sans volonté) a un comportement plus ambivalent face à la scolarité ; il ne parvient ni à s'en détacher ni à la maîtriser. L'aboulique passe des heures à la table de travail mais le rendement est lamentable. Le travail scolaire devient un monstre dévorant auquel l'enfant sacrifie son temps et en particulier son temps de jeu sans retirer de ce marché de dupes autre chose qu'ennui, gronderie et frustration. Dans la forme aggravée du syndrome aboulique, l'élève, tout simplement ne travaille pas; à peine fait-il semblant. Il ne se distrait pas non plus comme l'anti-scolaire ; il traîne. Il est toujours sur le point de se mettre au travail après ce disque, après cette émission de télévision, après cette lecture.

Le type para – scolaire possède la morgue, l'attitude de supériorité vis-à-vis des études, des enseignants et des camarades jugés étroitement scolaires. Il a en commun avec l'aboulique l'aspiration à une réussite intellectuelle contredite par l'inaptitude acquise et entretenu à tout effort méthodique.

L'oppositionnel s'octroie la supériorité sur les camarades, et même sur l'enseignant en exploitant les recoins négligés du programme. Une telle attitude peut demeurer longtemps compatible avec la réussite scolaire car elle est souvent le fait de sujets intelligents, mais, à force de cultiver ce que les autres

⁷ -Source : Modules de formation à distance des enseignants au CAP

négligent et de négliger ce que chacun est censé connaître, l'oppositional se fabrique une culture déséquilibrée, à la fois hypertrophiée et lacunaire, incompatible avec les exigences du bac et des études universitaires.

❖ **Hérédité interne et hérédité externe**

Des auteurs comme Durkheim, (1968) ont formulé une série d'interrogations sur la place de l'hérédité dans le rendement scolaire d'un adolescent. L'éducation ne révèle-t-elle pas ce qui est déjà dans les chromosomes? Surajoute-t-elle au contraire un individu social à un individu biologique dont les caractères génétiques sont vagues et généraux? Ces auteurs ont cherché à savoir jusqu'à quel point, on peut parler de talents innés, de ce qui revient à l'inné et à l'acquis, de ce qui est biologiquement déterminé et ce qui est de l'ordre de l'histoire, du social, du culturel, du modifiable.

Une des premières formulations à prétention scientifique des rapports entre biologie et talents vient de la *phrénologie*. Au début du 19^{ième} siècle, J.-F. Gall (1758-1828) et ses émules dressent plusieurs cartes du cerveau où ils localisent différentes facultés et penchants. La force de ces dispositions innées est lisible, selon eux, dans les proéminences et dépressions du crâne. Aussi en se servant d'un « crâniomètre », ils prétendent être en mesure de détecter les talents pour les nombres ou l'inclination à la vertu, mais aussi les futurs criminels, les fonctionnaires véreux. C'est dire que pour ces auteurs, le rendement scolaire d'un adolescent est tributaire de l'héritage de ses parents. La prédisposition de l'adolescent à l'échec ou au succès dépend des chromosomes à lui léguer par ses parents géniteurs. Sans que cela ne manque de pertinence, un milieu défavorable peut agir négativement sur les résultats scolaires d'un enfant donc un suivi parental devient indispensable. La métaphore de l'héritage culturel est trompeuse aussi, en ce sens qu'on ne peut jamais se contenter d'« hériter ». Même dans les milieux favorisés (chez les « héritiers »), réussir exige un travail; le suivi familial, scolaire et extrascolaire est sérieux et quasi professionnel et les relations avec l'école sont l'objet d'une mobilisation spécifique. Les stratégies familiales et les relations entre la famille

et l'école sont aujourd'hui considérées comme un vecteur important d'inégalités sociales spécifiques.

De nombreux travaux montrent que l'influence du capital culturel des parents, pour être effective, a besoin d'être médiatisée par leur « capital social » (soit les relations sociales qu'ils savent mettre en œuvre). Cet effet spécifique du capital social sur la carrière scolaire est particulièrement fort chez les parents les plus pauvres. En fait, l'important n'est pas de posséder, mais bien d'activer des ressources culturelles et sociales dans les relations avec l'école. Ces ressources facilitent la façon dont les parents, à travers leurs contacts avec les enseignants, satisfont aux exigences de l'école, prennent part aux activités scolaires, avec à la clé des avantages pour leur enfant. La phrénologie admise même dans certaines universités, tombera ensuite dans le discrédit infirmée notamment par les progrès de la physiologie du cerveau.

Le *darwinisme* et ses dérivés sociologiques viennent prendre la relève, en mettant au centre de l'explication de la compétition entre les individus, applicable aussi bien à l'échelle de la planète qu'à l'intérieur des cultures particulières. L'éducation se doit de préparer à cette lutte et l'école est déjà un lieu de spéculation.

Mais il manque à ces spéculations ce qui fait la force et la faiblesse de la phrénologie, à savoir l'assomption prétendument vérifiable d'un rapport direct entre substrat biologique et aptitudes. Le renouveau viendra des études sur l'hérédité. Au lieu de chercher à localiser les aptitudes, on se centrera sur leur *caractère héréditaire*. De là datent les tentatives pour reconstituer des générations de musiciens, d'hommes de sciences, de criminels ou de faibles d'esprits.

L'apparition des *tests d'intelligence* au début du 20^{ième} siècle va doter ces nouveaux intérêts de recherche d'un instrument de mesure qui consacrera leur légitimité scientifique. Le débat, dorénavant, s'installera autour du *taux d'hérédité* de l'intelligence.

Selon Lahire (1996), la présence objective d'un capital culturel familial n'a de sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions qui rendent possible sa « transmission ». Or, ce n'est pas toujours le cas. Les personnes qui ont les dispositions culturelles susceptibles d'aider l'enfant et, plus

généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation. Elles ne parviennent pas toujours à construire les dispositifs familiaux qui permettraient de « transmettre » certains de leurs savoirs ou certaines de leurs dispositions scolairement rentables, de manière régulière, continue, systématique. C'est pour cette raison qu'à capital culturel équivalent, deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes, dans la mesure où le rendement scolaire de ces capitaux culturels dépend beaucoup des configurations familiales d'ensemble. On peut dire, pour évoquer une formule célèbre, que l'« héritage culturel » ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour atteindre l'héritier. Pour ces raisons, on ne peut qu'être méfiant vis-à-vis des conceptions sociologiques que l'on pourrait qualifier d'« environnementalistes », qui abordent les effets d'un « milieu » (« familial » ou « social ») d'une façon très abstraite. Il ne suffit pas à l'enfant d'être « entouré » ou « environné » d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles. Si l'on ne veut pas faire de la constitution des structures mentales un processus miraculeux dont les modalités concrètes ne sont jamais saisies et si l'on considère que la sociologie, et pas seulement la psychologie, est concernée par l'analyse des processus de construction de schèmes cognitifs évaluatifs et comportementaux, alors il faut se doter des outils conceptuels et méthodologiques adéquats pour avancer dans ce domaine.

Les recherches visant à établir un tel taux portent principalement sur des Jumeaux et des enfants adoptifs. La mesure de l'intelligence est partielle et biaisée. Les secrets de l'hérédité, de la mémoire, de l'oubli et de la pensée sont encore bien gardés. C'est pourtant de ce côté-là que viendront probablement les prochains glissements significatifs dans ce qu'on a appelé l'*idéologie du don*. Car à mesure que notre capacité d'intervention sur l'hérédité interne augmentera, la nature, d'excuse et de point de référence intangible, deviendra à la portée de notre action. De toutes les façons, les héréditaristes n'ont pas pris en compte dans leur thèse de l'implication des parents dans le rendement scolaire des élèves. Même si les parents géniteurs sont très intelligents ils pouvaient mettre au monde des enfants possédant des tares. L'enfant à l'instar

d'une tige d'igname à besoin d'être entretenu. L'enfant peut être intelligent et ne pas exceller à l'école s'il vit dans une famille trop autoritaire ou dans une famille sans contrôle ni un suivi convenable. La présente thèse prend en compte l'influence des parents sur le rendement scolaire.

1.9.4.2. Causes pédagogiques et institutionnelles de l'échec scolaire

Plusieurs travaux, notamment le séminaire sur la construction des curricula organisé par le Ministère de l'éducation nationale des Comores a, dans son rapport général, avancé une liste des facteurs explicatifs :

« Etats des locaux insatisfaisants, des équipements et du mobilier insuffisants, insuffisante qualification du personnel enseignant, absence de contrôle, administration et gestion défectueuse, élèves mal nourris ou de santé précaire, etc. malgré tout cela, l'une des causes mérite d'être souligné : c'est l'inadaptation du système aux besoins et aux réalités du pays » (1981, P.8)⁸.

Par ailleurs, il a cité Rahimat (1987) qui interprétait dans son étude les réformes entreprises par le gouvernement comorien en matière d'éducation scolaire, le phénomène de l'abandon par l'inefficacité du système scolaire en place. Cette dernière soulignait que : « l'insuffisance et la vétusté des infrastructures existantes et le manque patent des moyens didactiques et financiers ont constitué un frein important à l'amélioration et au développement de l'éducation. L'augmentation galopante des effectifs, après l'indépendance n'a pas facilité les choses » (Rahimat, 1987, p. 3)

Cette auteure précise, dans son étude, que le diagnostic du système éducatif révèle une inefficacité de l'enseignement due à trois causes principales : « *la mauvaise organisation administrative et pédagogique au niveau des écoles, le sous qualification des maîtres, l'absence de guides pédagogiques* » (Rahimat, 1987, p. 4)

⁸ Thèse du docteur Mohamed Ali « Rendement Scolaire aux îles Comores »

1.10. Cadre théorique de référence

Cette recherche se penche sur le problème de rendement scolaire. Elle se situe dans le courant théorique de la problématique de la réussite et de l'échec scolaires et plus particulièrement dans les facteurs associés à ce phénomène. A cet effet, les écrits, recensions et analyse de certains sociologues de l'éducation nous ont permis de mieux appréhender le sujet.

Avant les années 60, la réussite ou l'échec scolaire était souvent expliquée soit à partir de la notion de « don », soit en fonction du statut de l'école fréquentée. Coleman (1966), pour sa part, insiste dans un rapport intitulé : « *equality of educational opportunity research* » sur le fait que la fréquentation d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » école importe peu dans la performance de l'apprenant c'est au contraire selon sa vision le milieu familial qui peut être préjudiciable à la performance de l'élève.

Les études qui s'inscrivent dans cette perspective concluent que les facteurs sociaux exercent plus d'influence sur la réussite scolaire des élèves que les facteurs scolaires (Anderson et *al.*, 1989 ; Flynn, 1999).

Cependant, même si toutes ces études admettent de façon unanime que les facteurs sociaux sont déterminants dans la réussite scolaire de l'élève, lorsqu'il s'agit de trouver les facteurs clés de l'origine sociale qui agissent sur la réussite scolaire, les approches diffèrent. Certains privilégient les facteurs socio-économiques ; ce sont les actionnalistes, d'autres affirment que se sont plutôt les facteurs culturels qui sont déterminants ; ce sont les culturalistes.

Les actionnalistes mettent en avant les facteurs économiques. Pour des auteurs comme Boudon (1973) & Bisseret (1974) le degré de pouvoir économique engendre un système d'attitudes de l'élève vis-à-vis de l'école. Ces auteurs avancent que la position de l'apprenant dans le système économique lui confère la possibilité de posséder oui ou non « *l'avoir* » et le « *savoir* ». Cette conception soutient que les élèves issus d'un milieu socio-économique faible réussissent moins bien à l'école que ceux issus d'un milieu économiquement aisé. Dans une perspective différente, des sociologues comme (De Graaf et *al.*, 2000) ont établi que la meilleure réussite des enfants de milieu favorisé passe effectivement par les compétences cognitives et linguistiques transmises par les

parents. On semble donc bien fondé, pour expliquer les inégalités de réussite, à invoquer de réelles inégalités de compétence entre enfants (et non une "inégaie distance"). Ces inégalités sont subies : elles résultent des inégalités de ressources diverses (ressources matérielles, culturelles...) qui existent entre les familles, ces inégalités étant transmises des parents aux enfants.

Par ailleurs, la sociologie (notamment française), pas plus qu'elle n'admet des inégalités de compétence, n'accepte l'idée qu'il puisse y avoir des différences de motivations selon le milieu social : l'absence d'appétence pour l'éducation ne serait être que le résultat d'une aliénation... Mais on peut poser que la position sociale visée pour son enfant est définie par référence à la position actuelle de la famille, l'ambition ayant un caractère fondamentalement relatif thèse défendue par Boudon, (1973). Dans ce cas, des familles situées dans des positions inégales vont viser pour leur enfant des positions inégales.

Ces visées inégales, les familles disposent de ressources inégales pour les faire aboutir. Elles sont de plus, dans leurs décisions, inégalement sensibles au risque et au coût attachés aux diverses alternatives. Le modèle de l'acteur rationnel formalisé par Boudon, (1973), qui réalise un arbitrage entre un "bénéfice" escompté et des coûts (et des risques), s'est imposé pour comprendre les choix scolaires. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc la différenciation, en fonction de la position sociale, des champs de décision des acteurs. Les inégalités scolaires sont donc nichées dans la "boucle" de la reproduction sociale, où des familles au départ inégales dotent inégalement leurs enfants et visent pour eux des positions inégales. Le contexte macro-sociologique, notamment la structure des places d'"arrivée" et de "départ" est donc évidemment contraignant Boudon, (1973). La persistance des inégalités sociales, observée dans la majorité des pays, s'expliquerait par le fait que même si les équilibres coûts/bénéfices attachés aux différentes alternatives se sont déplacés avec l'expansion du système, le positionnement relatif de ces arbitrages, entre les divers groupes sociaux, a peu évolué (Goldthorpe, 1996).

Ainsi, pour eux, parlant des facteurs influençant la performance scolaire des élèves, les facteurs économiques sont de premier ordre ensuite viennent les facteurs culturels.

Selon les culturalistes, le niveau socioculturel de la famille, l'héritage légué par l'environnement social sont autant d'éléments qui favorisent ou non la réussite scolaire de l'élève. Le handicap socioculturel du point de vue de l'élève est le point de vue le plus souvent adapté lorsque l'on envisage l'échec scolaire.

Selon la théorie de la reproduction de Bourdieu (1966) & Passeron (1970), les inégalités devant l'acquisition du savoir, tiendraient moins à une sélection visible qu'à des processus invisibles difficiles à acquérir par ceux qui n'en sont pas avertis : la réussite des « *héritiers* » serait le résultat d'une adéquation entre les savoirs et les exercices scolaires et la culture des milieux aisés. Il existe à côté du « *curriculum formel* » (programme, instructions pédagogiques) « *un curriculum caché* » où les élèves apprennent comment intervenir en classe, quelles sont les questions qui sont légitimes et celles qui ne le sont pas... ou à se taire s'ils ne maîtrisent pas ces règles implicites de la communication pédagogique.

L'échec scolaire résulte de la distorsion entre la culture familiale et la culture privilégiée par l'école. Pour Bourdieu & Passeron (1970) la culture par l'école est celle de la classe dominante. Toujours selon Bourdieu (1966), les parents transmettent à leurs enfants un système de valeurs qui contribue à définir, entre autres choses, les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. Bourdieu soutient que l'inégalité des chances de réussite à l'école est liée justement à la possession ou la non-possession des normes et des valeurs propres au milieu scolaire.

L'école reproduit la culture de la classe dominante par la sélection des disciplines enseignées, leur programme, les épreuves écrites et orales de sélection. Tout est fait pour permettre la reproduction de la dominance de leurs parents, tout en laissant croire aux dominés que s'ils ne sont pas sélectionnés pour montrer dans la hiérarchie sociale c'est qu'ils ne méritent pas de le faire. Selon Bourdieu le camouflage de la réalité est réalisé par "l'idéologie du don", c'est-à-dire l'affirmation selon laquelle seuls les enfants doués des classes dominés peuvent mériter de réussir une ascension sociale, ce qui ne peut être qu'exceptionnel.

Toutefois, dans le milieu familial, plusieurs facteurs sont en étroite relation avec l'adaptation au rendement scolaire. Et quel facteur familial prendre en compte ? Bouteyre (2004 :53) pense que : « *les pratiques éducatives parentales font partie des facteurs familiaux en relation avec le développement cognitif de l'enfant et par voie de conséquence, interviennent sur les possibilités de réussite scolaire* »

Ainsi, pour la compréhension de ce phénomène il faudra s'appesantir sur l'importance des facteurs internes propres au milieu familial à savoir, la façon dont les parents exercent leur métier de parent, les pratiques qu'elles adoptent (autoritaires, démocratiques ou permissives) et l'importance qu'ils accordent à la chose scolaire, facteurs qui orientent la performance scolaire des enfants. En effet, « *toute chose égale par ailleurs* » (origine socioprofessionnelle, niveau d'études des parents, niveau scolaire), les élèves semblent inégalement préparés à « *décoder* » les attentes des professeurs.

1.11. Clarification des concepts

Plusieurs concepts sont à opérationnaliser pour rendre visible cette recherche. Il s'agit de : **genre, adolescent, structure familiale, pratique parentale, rendement scolaire, échec scolaire, réussite scolaire**

Selon le dictionnaire de sociologie Robert Seuil, le **genre**⁹ est une catégorie d'analyse qui permet de décrire le masculin et le féminin comme constructions sociales. Employé au singulier, il désigne l'organisation sociale des rapports entre hommes et femmes, rapport social lui-même considéré comme une institution). Selon le rapport national sur l'état et le devenir de la population du Bénin, le « genre » d'une personne est défini par les règles, normes, coutumes et pratiques qui expriment les différences biologiques entre les deux sexes sous la forme de différences socialement construites entre hommes et femmes (et entre garçons et filles). Les deux genres ainsi définis ne sont pas valorisés de la même façon et ne bénéficient pas de possibilités égales d'évolution et d'action.

⁹ - Dictionnaire de Sociologie *le Robert Seuil*, p. 240

En France, l'utilisation du terme de (genre) comme traduction du mot anglais (gender) est récente. Elle a fait son entrée dans le vocabulaire de la sociologie par le biais des études féministes. Les chercheuses féministes américaines (notamment en histoire, anthropologie et sociologie) utilisent d'abord ce concept pour distinguer le sexe social du sexe physiologique. Il s'agit de rejeter tout déterminisme biologique en mettant en évidence le caractère social -variable, arbitraire-, des différences de sexe. Selon Oakley (1972) : « Le mot "sexe" se réfère aux différences biologiques entre mâles et femelles, à la différence visible entre leurs organes génitaux et à la différence corrélative entre leurs fonctions procréatives. Le "genre", par contre, est un terme qui renvoie à la culture : il se réfère à la classification sociale en "masculin" et "féminin". »

Ce concept permet de passer de l'analyse des rôles sexuels, caractérisés par celle de la division sexuelle du travail caractérisée par l'oppression, dans les analyses inspirées du marxisme. Delphy (1991) interroge la tradition sociologique durkheimienne : « *Quand on met en correspondance le genre et le sexe, est-ce qu'on compare du social et du naturel, ou est-ce qu'on compare du social avec encore du social, cette fois les représentations qu'une société donnée se fait de la "biologie" ?* » On assiste alors à un déplacement de la réflexion sur la différence des sexes : "le **genre** a trait non à la différence, mais à la différenciation sociale des sexes" (Mathieu, 1991). Comme l'explique Goffman (1977), ce ne sont pas les conséquences sociales de différences innées entre les sexes qui doivent être expliquées, mais la façon dont ces différences ont été (et sont) mises en avant pour justifier notre organisation sociale. Pour Bourdieu (1990), « la violence symbolique » fonctionne grâce à une « somatisation des rapports de domination » et à une « construction sociale des différences anatomiques visibles ».

La problématique du genre a permis d'introduire en sociologie la dimension sexuée des pratiques sociales : il existe deux groupes sociaux historiquement et sociologiquement différenciés. Les analyses féministes font apparaître les femmes comme sujets sociaux sexués sur fond d'un universel masculin du genre humain. Dans un deuxième temps, l'accent mis sur la bi-catégorisation souligne la nécessité d'une analyse conjointe des hommes et des femmes : les hommes aussi constituent une catégorie sociale sexuée. Les

recherches en termes de rapports sociaux entre les sexes ouvrent de nouvelles perspectives dans tous les domaines : on parlera du « sexe du travail » ; du « sexe du pouvoir », de la rivalité entre les genres ». Enfin, dans certaines perspectives contemporaines, l'analyse du rapport social lui-même comme rapport de pouvoir est au centre de la réflexion. Pour Scott (1988), l'emploi du terme « genre » risque de masquer la réalité des rapports de domination en ce qu'il n'implique pas nécessairement une prise de position sur l'inégalité ou le pouvoir. Pour elle ; « le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir Zaidman in Dictionnaire de sociologie, Seuil).

Depuis que l'Organisation des Nations Unies s'est engagée en 1946 dans la promotion d'un cadre favorable à un développement qui génère de façon équitable, des bénéfices aussi bien pour l'homme que pour la femme, le Bénin a toujours soutenu les résolutions et accords internationaux et a ratifié les conventions relatives à l'égalité entre l'homme et la femme. Conscients de la nécessité d'assurer l'équité et l'égalité entre les femmes et les hommes dans le processus de développement, le principe d'égalité de l'homme et de la femme dans tous les domaines a été reconnu au plan constitutionnel, pour la première fois, par la loi fondamentale de 1977 en son article 124. L'article 26 de la constitution du 11 décembre 1990, vient confirmer cette disposition juridique. En effet, selon cet article, « *l'Etat assure à tous l'égalité devant la loi sans distinction, d'origine, de race, de sexe, de religion, d'opinion politique ou de position sociale. L'homme et la femme sont égaux en droit...* ». ¹⁰ Les rôles de genre et les relations entre hommes et femmes diffèrent d'un pays à l'autre, et d'une culture à l'autre, et ils peuvent même différer au sein de différents groupes d'une même société. Les rôles de genre et les relations entre les sexes ne sont pas statiques, mais constamment variables. On peut parler d'égalité entre hommes et femmes lorsque, dans la distribution du pouvoir et de la connaissance, les deux sexes sont en mesure de recevoir des parts équitables ; lorsqu'ils ont les mêmes opportunités, les mêmes droits et les mêmes

¹⁰ Article 26 de la constitution du 11 décembre 1990 en confirmation de l'article 124 de la loi fondamentale de 1977

obligations pour l'emploi ou la production de revenus ; lorsqu'ils bénéficient des mêmes possibilités d'accès à un enseignement de qualité et au développement des compétences tout au long de leur vie et dans tous les domaines, ainsi que de la possibilité de développer tout leur potentiel et leurs ambitions personnelles. Les politiques et stratégies menées ont des impacts sur les femmes et les filles comparées aux hommes et aux garçons ; souvent au détriment des premières. C'est le résultat des rôles socialement déterminés, rôles que jouent les femmes et les hommes dans la société. C'est aussi le résultat de la division du travail selon le genre, des responsabilités et des capacités différentes, et des contraintes différentes auxquelles sont confrontés femmes et hommes. Tous ces facteurs font que, normalement, les femmes restent, par rapport aux hommes, dans une position inégale au sein de leur communauté, ayant moins de pouvoir économique, social et politique

La définition de l'**adolescence**¹¹ n'est pas une chose aisée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il est largement reconnu que chaque personne vit cette période différemment en fonction de sa maturité physique, émotionnelle et cognitive ainsi que d'autres facteurs. Le début de la puberté, qui pourrait apparaître comme une ligne de démarcation claire entre l'enfance et l'adolescence, ne simplifie pas les choses.

En effet, la puberté survient à des moments très différents chez les filles et les garçons et pour chaque personne de même âge. Elle commence en moyenne 12 à 18 mois plus tôt chez les garçons. L'âge moyen de la première menstruation est de 12ans, alors que la première éjaculation se produit en général aux alentours de 13 ans.

Le deuxième facteur compliquant toute tentative de définition de l'adolescence réside dans la grande diversité des lois nationales fixant les seuils d'âge minimum de participation à des activités jugées réservées aux adultes, le droit de vote, le mariage, le service militaire, la propriété de biens et de consommation d'alcool.

¹¹ Définir l'adolescence, une tâche complexe. Situation des enfants dans le monde 2011, l'adolescence, l'âge de tous les dangers. Unicef p.8

L'**adolescent** (la jeunesse) caractérise cette classe d'âge qui débute avec la sortie de l'enfance (c'est-à-dire avec la maturité sexuelle) et s'achève, à une frontière qui varie selon les milieux sociaux, avec l'entrée définitive dans la société et l'accession à une fonction et à un statut reconnus comme étant d'un adulte.

Acceptons pour vrai que la condition d'adulte est accordée quand l'individu reçoit le droit de prendre part-dans les limites que la société fixe au comportement adulte normal – à des responsabilités sexuelles, etc. Ainsi la jeunesse est-elle, entre l'enfance et le temps des responsabilités, ce groupe qui campe dans des sortes de limbes sociaux, et les adolescents ces êtres qui, alors même qu'ils possèdent la plénitude de leurs forces, se voient soumis à une situation de gratuité, de facticité, d'aseptie sociale, sous la protection vigilante des institutions et de ceux pour qui elles semblent avoir été faites, les adultes à part entière. Dans les sociétés anciennes où les rôles et les statuts étaient clairement délimités, l'adolescent, occupant une place reconnue par la société globale, admettait les contraintes imposées par sa condition. Celles-ci faisaient partie du cycle social et de sa régulation « naturelle ». Mais dans les sociétés modernes, l'impossibilité d'une définition rigide et permanente des statuts de l'adolescent et de l'adulte fait que les rapports entre générations sont perpétuellement ambigus, concurrentiels et menacés. Par-dessus tout, la tendance des sociétés modernes à pérenniser cette période de l'adolescence, à la faire s'étendre parfois dix, quinze ans ou plus, permet difficilement de la qualifier d'intermédiaire et contribue à transformer la jeunesse en un état social existant par lui-même et déployant ses demandes propres.

Cette jeunesse, constituée en réalité sociale et porteuse de problèmes spécifiques, est une « invention » récente. Elle n'a pas deux siècles. Son apparition est liée aux possibilités économiques, pour une société, de soustraire à l'obligation du labeur un nombre de plus en plus long, afin de leur faire acquérir le savoir et les techniques exigés par les progrès et son accélération. Devenue démographiquement une force, cette jeunesse est désormais comme une classe sociale et fait qu'on parle d'elle comme d'un « problème de la jeunesse ».

Cette jeunesse qui, dans chacune de ses attitudes, cherche à s'affirmer comme groupe distinct avec son style de vie, sa contre-culture, ses mots de passe, ses normes vestimentaires, pose-t-elle, de nos jours, un problème radicalement différent de celui que posaient la « flamboyante jeunesse » du temps de Francis Scott Fitzgerald, la « génération perdue » de Hemingway ou, plus loin encore, la jeunesse romantique européenne dans la torpeur bien-pensant de la restauration, après la grande secousse napoléonienne ? (Akoun, professeur émérite de la sociologie, Sorbonne, Paris V- Descartes).

L'adolescence, c'est la période de la vie qui suit l'enfance et précède l'âge adulte. Elle peut être divisée en 3 stades : la préadolescence, c'est la période de transition au cours de laquelle débutent les transformations pubertaires ; elle dure de 12 à 14 ans environ ; l'adolescence proprement dite (environ 15 à 17 ans), âge normal des manifestations des principales crises à savoir : la crise pubertaire, crise psychologique, conflit de génération : et la grande adolescence (environ 18 – 20 ans) qui après la résolution des conflits, débouche sur l'âge adulte. Les traits spécifiques de ces stades caractérisent deux univers distincts dans lesquels l'adolescent évolue.

Le concept de **déperdition scolaire** désigne un phénomène complexe sur lequel les spécialistes de la question sont loin de s'entendre. Quand il s'agit de décrire la déperdition scolaire, Pauli et Brimer (1971), dans un ouvrage rédigé pour le compte de l'UNESCO - BIE, et intitulé **La déperdition, un problème mondial**, définissaient ce phénomène comme le résultat de la combinaison de deux facteurs :

«1) l'abandon prématuré qui se produit lorsqu'un élève interrompt ses études avant de terminer la dernière année d'études primaires ou de base ;

2) le redoublement qui fait qu'un élève reste dans la même classe deux, trois et parfois quatre ans de suite, pour n'avoir pas atteint le niveau de maîtrise exigé des contenus, connaissances et activités du programme d'études ou pour d'autres raisons, empêchant à tout le moins d'autres enfants de s'inscrire dans les écoles déjà insuffisantes» (pp. 9-10).

Il ressort de cette définition que l'abandon prématuré d'un cycle d'étude et le redoublement de classe constituent les deux dimensions de la déperdition scolaire.

Dans le **Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation**, Gilbert De Landsheere (1979) définit la déperdition d'effectifs scolaires comme la «différence entre le nombre d'étudiants au début et à la fin d'un cours, d'une année ou d'un cycle d'études» (p. 201). Cette définition, bien qu'elle apporte des éléments nouveaux, reste aussi incomplète puisqu'elle ne tient pas compte des redoublements.

En définitive, on peut dire que dans le contexte d'un système d'enseignement, la déperdition scolaire désigne la diminution des effectifs d'une cohorte d'élèves, diminution due surtout aux redoublements, aux abandons ou aux décès. Nous avons vu aussi plus haut que la déperdition scolaire se manifeste essentiellement par une diminution des effectifs d'un niveau d'étude à un autre, l'année suivante, et que cette diminution résulte essentiellement de la combinaison des abandons et des redoublements. Ces remarques nous conduisent à décrire le problème de la qualité de l'éducation.

La notion de **structure**¹², qui joue un fondamental dans l'épistémologie moderne a contribué à élucider de nombreuses réalités en sociologie, en particulier dans les systèmes de parenté. Le mot de structure (du latin « strucre » : construire) désigne d'abord l'architecture d'un édifice. Par analogie, il signifie : les manières dont les parties d'un tout sont agencées entre elles, puis, par extension : l'ordre, l'arrangement, la disposition ; on parlera d'analyser la structure d'un poème, d'un discours, d'un morceau de musique. En chimie et en biologie, ce mot désigne surtout l'agencement des parties d'un tout. L'étude structurale aide à décrire, expliquer et inventer.

La structure est définie comme un ensemble d'éléments entre lesquels existent des relations telles que toute modification d'un élément ou d'une relation entraîne la modification des autres éléments ou relations.

A partir du principe selon lequel les termes ne peuvent pas être étudiés comme des entités indépendantes, et qu'importent exclusivement les systèmes de relations, un terme n'ayant de réalité que différentielle, la structure s'éloigne de la simple notion d'agencement ou d'organisation pour se rapprocher de la notion de combinatoire et de système. Elle devient la règle de variabilité d'une

¹² Dictionnaire de sociologie Le Robert Seuil

plurialité d'ensembles concrets et entre dans l'espace du langage mathématique.

En sociologie, la notion de structure oscille entre deux extrêmes. Soit elle est posée comme le modèle rationnel dont les éléments sont, en quelque sorte, la manifestation (la conséquence en est le risque de dissoudre tout contenu social concret et signifiant au profit d'une grande logique du social). Soit elle est définie comme le résultat des corrélations multiples établies entre les faits (la conséquence en est le risque de rendre inutile la notion au seul profit d'une description empirique).

La notion de **structure familiale** sous entend les familles traditionnelles ou non traditionnelles. En effet selon le dictionnaire de sociologie seuil, il n'y a pas une définition univoque de la famille contemporaine. D'une part, les formes familiales sont diverses, du mariage à la cohabitation, de la famille classique à la famille monoparentale et à la famille recomposée. D'autre part, les individus et les institutions changent de point de vue selon leur intérêt. Au moment de la naissance, du mariage, de la mort, la famille se donne en représentation sous des contours différents. La famille, pour l'état civil, se distingue également de celle mise en œuvre par les politiques sociales. Elle est donc un groupe d'appartenance flexible. Or, la famille est l'instrument privilégié de ce conditionnement. C'est elle qui transmet aux enfants les traditions culturelles propres à une société donnée, c'est elle surtout qui donne l'éducation première : et les psychologues modernes ont mis en relief l'importance décisive du premier âge, des premières habitudes ou impressions qui se répercutent sur toute la vie.

La famille traditionnelle est dite élémentaire, composée du père, de la mère et des enfants nés de cette union, qu'on désigne du nom de « germains » (ou de mot anglais de siblings), c'est-à-dire enfants qu'ont le même père et la même mère. Cette famille est appelée aussi famille restreinte ou conjugale. La famille européenne moderne, où le même réunit seulement le père, la mère et les germains célibataires, est une famille conjugale restreinte. Donc dans les familles traditionnelles, les deux parents biologiques sont présents. Quant aux familles non traditionnelles elles sont composées de famille monoparentales,

reconstituées ou autres ; autrement dit, familles où les deux parents biologiques ne sont pas présents ensemble dans le foyer.

Dans l'ouvrage sur la famille de Castellan (1982), les familles monoparentales sont utilisées pour désigner "les ménages où l'un des parents vit seul avec un ou plusieurs enfants non mariés". Les familles monoparentales sont en grande majorité à référence féminine.

Les jeunes mères célibataires, en nombre croissant, relèvent de deux échantillons sociaux très distincts. Elles relèvent de milieux très modestes déstructurés par la misère : elles sont mal informées sans beaucoup de défense, séduites et résignées. Ou bien elles relèvent de strates intellectuelles, très bien informées, très défensives, qui prônent le choix délibéré de maternité solitaire et tout le pouvoir sur l'enfant. Selon Castellan les hommes n'entrent que pour 14 % dans le lot des chefs de famille solitaires. Autrement dit, la charge de la famille monoparentale est essentiellement supportée par des femmes. En somme : *« l'homme est le chef d'une famille complète, la femme est le chef d'une famille marquée d'un manque »*. L'argent est un gros souci dans la plupart des familles monoparentales. Comment coopérer dans ce domaine ? Tony, témoigne : « Des copains d'école exigent que leurs parents leur achètent des vêtements de marque. Ils refusent d'aller en classe sans ça. Moi, je ne suis pas à la mode, mais je suis propre et net, et je prends soin de mes affaires. Ma mère fait de son mieux ; je ne peux pas lui compliquer la vie. »

Lefaucher (1993) rappelle que *« Ce sont les sociologues féministes qui dans la seconde moitié des années soixante-dix ont importé la notion de famille monoparentale des pays anglo-saxons où elle était apparue une dizaine d'années plus tôt »*. Il existe plusieurs formes de monoparentalités (femmes divorcées, mères non remariées, veuves...).

A Agbomè-Kandofi, comme à kutonu, se trouvent des femmes répudiées, divorcées, des veuves sans oublier aussi la séparation de corps.

Selon le dictionnaire *Robert*, la répudiation est un *« acte par lequel un conjoint renvoie sa femme en rompant le mariage selon les formes légales et par une décision unilatérale »*. La répudiation se fait par la volonté et pour l'avantage d'une des deux parties indépendamment de la volonté et de l'avantage de l'autre.

C'est une décision unilatérale de l'époux qui prend la décision de mettre fin au mariage. Il s'agit donc du divorce unilatéral.

Dans le résultat d'enquête, douze (12) enfants vivent avec leur mère. Ils ont évoqué plusieurs raisons qui ont fait qu'ils se sont retrouvés avec leur mère sans leur père. A la question " *Pourquoi vis-tu avec ta mère seule ?*". Certains enfants ont répondu que papa et maman s'étaient bagarrés à la suite d'une série de mésententes et maman a quitté le domicile conjugal avec nous. Cela a entraîné la séparation ou le divorce. Pour d'autres enfants, papa a plusieurs épouses et chaque épouse préfère vivre à part avec ses enfants pour être à l'abri des scènes de ménage et la jalousie entre les coépouses. Enfin l'affectation de certains pères de famille fait que l'enfant se retrouve avec sa maman seule. C'est le cas par exemple d'un papa enseignant en service au Nord. De même les quatre enfants interrogés et vivant avec papa ont expliqué que cette situation est survenue à la suite d'une bagarre entre les deux ; ce qui a entraîné la répudiation de leur mère du foyer.

D'abord le mot « **pratique**¹³ » selon le dictionnaire de sociologie le *Robert* Seuil signifie comportement ou activité sociale envisagés dans la manière dont ils sont exercés de façon habituelle par une personne ou un groupe. Conformément à son étymologie, la notion de *pratique* s'oppose à la connaissance abstraite, et cette opposition est communément reprise en sociologie. Une recherche sur la « pratique » médicale (ou éducative, religieuse...) porte non sur les savoirs biologiques ou médicaux, mais sur les comportements des médecins, des soignants et sur les problèmes rencontrés dans ces activités relationnelles. Etudier la « pratique » annonce que l'objet ne sera pas d'étudier les lois (comme y invite le positivisme), ni les institutions, les organisations ou les systèmes symboliques considérés en eux-mêmes, mais bien les conduites sociales concrètes, les pratiques religieuses des croyants, par exemple, et non les institutions ecclésiastes. Dans les pratiques parentales figurent les pratiques parentales de *base* (c'est-à-dire, style parental) et des pratiques parentales reliées au *suivi scolaire*. Les pratiques parentales de base se définissent en termes d'engagement parental, d'encouragement à l'autonomie

¹³ Dictionnaire de sociologie Le *Robert*, Seuil

et d'encadrement du jeune. L'engagement parental mesure jusqu'à quel point l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, sensible(s) et impliqué(s). Par ailleurs, l'encadrement parental mesure la supervision et les limites établies par les parents. En dernier lieu, l'encouragement à l'autonomie évalue jusqu'à quel point les parents utilisent une discipline démocratique et incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille. Les pratiques parentales reliées au suivi scolaire mesurent le soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle dans les devoirs et des discussions entourant l'école, les choix de cours, qu'apportent les parents (Deslandes et *al.*, 1997 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000 ; Dornbusch et *al.*, 1987 ; Marcotte, Cloutier & Royer, sous presse ; Rosenzweig, 2000 ; Steinberg, 2001). Aussi avons-nous la communication entre les parents et les adolescents en lien avec les projets de travail, les interactions entre axées sur le quotidien scolaire, la participation des parents à la vie de l'école, leur présence à des réunions de parents, à des conférences (Deslandes, 2004).

Selon un groupe de chercheurs québécois, les pratiques parentales regroupent les « pratiques éducatives » et la « qualité relationnelle » parent-enfant. Les pratiques éducatives se rapportent aux différents moyens qu'adoptent les parents pour éduquer et socialiser leur enfant. Habituellement, ces pratiques regroupent des dimensions comme l'engagement, la supervision et la discipline (Shelton, Frick, & Wooton, 1996). L'engagement consiste en trois choses : a) l'engagement direct envers l'enfant (quantité et qualité de temps accordé à l'enfant ; b) l'accessibilité et la disponibilité et c) la responsabilité pour le bien-être général de l'enfant (Pleck, 1997). La supervision consiste en l'encadrement, la surveillance ou la participation aux activités de l'enfant (Hamel, 2001). Quant à elle, la discipline comprend l'ensemble des moyens utilisés pour contrôler le comportement de l'enfant. La constance de la discipline (cohérence et stabilité), le choix des méthodes disciplinaires (l'utilisation de pratiques positives comme les récompenses ou les encouragements ou de pratiques hostiles et coercitives) ainsi que la souplesse ou la rigidité des moyens sont les dimensions qui caractérisent la discipline (Chamberland & Patterson, 1995).

D'autres chercheurs ont plutôt étudié les pratiques parentales sous l'angle de la qualité relationnelle parent-enfant. Par exemple, Maccoby et Martin (1983) conceptualisent la qualité relationnelle selon deux axes.

Un premier axe correspond au degré de sensibilité des parents aux besoins de l'enfant (variant de chaleureux et réceptif à fermé et rejetant).

Un deuxième axe examine le degré d'engagement et d'exigence des parents (variant d'exerçant un contrôle excessif et exigeant à permissif).

Enfin, plusieurs chercheurs incluent dans l'étude des pratiques parentales le sentiment d'efficacité vécu par les parents dans l'exercice de leurs rôles parentaux. Sans être une pratique éducative comme telle, cette composante viendrait influencer les pratiques parentales. Ainsi, un sentiment d'efficacité élevé entraînerait une réponse plus positive de l'enfant alors qu'à l'inverse, un faible sentiment d'efficacité serait associé à des niveaux plus élevés de frustration des parents et de comportements de défiance de la part de l'enfant (Jones & Pruz. 2005).

Produit que donne une chose proportionnellement à son étendue, à son poids, etc. (dictionnaire encyclopédique le Quillet). Le rendement scolaire se vérifie à travers la **réussite** c'est-à-dire l'obtention de la moyenne ou de l'échec qui est l'obtention de la faible moyenne.

Le rendement interne d'un système éducatif évalue dans une certaine mesure le nombre d'années prises par un enfant pour compléter un cycle ou degré un cycle ou degré particulier (primaire, secondaire, etc.). Les indicateurs de base qui mesurent le rendement interne d'un système éducatif sont calculés à partir des taux de flux : le taux de promotion, le taux de redoublement et le taux d'abandon.

Le **rendement scolaire**¹⁴ d'un enfant est apprécié par son résultat (succès ou échec) obtenu à la fin de l'année scolaire considérée. Cet indicateur est construit à partir des données relatives à la scolarisation de l'enfant au cours de deux années académiques successives. De ce fait, est considéré comme ayant terminé son année scolaire par un succès, tout enfant qui était inscrit à un niveau à l'année scolaire et qui intègre le niveau suivant au cours

¹⁴ Thèse du docteur Mohamed Ali Mohamed , *Rendements scolaires aux îles Comores*

de l'année suivante. Autrement dit, la réussite scolaire d'un enfant est définie comme le fait de passer de la classe dans laquelle il est à la classe supérieure.

Le rendement d'un système éducatif se situe à deux niveaux, l'un interne et l'autre externe. Le rendement interne s'apprécie en termes qualitatifs et quantitatifs. Le premier aspect mesure le rapport entre les connaissances, les attitudes et les aptitudes acquises, d'une part, et les objectifs pédagogiques, d'autre part. Le deuxième, qui assimile le système à une entreprise, mesure la quantité de produits finis, diplômés, finissants (outputs), par rapport aux ressources engagées, c'est-à-dire le nombre d'étudiants inscrits, le nombre d'années passées dans le système, en rapport avec les coûts (inputs).

Selon le dictionnaire de sociologie « Le Robert Seuil », le mot **réussite** vient de l'italien *riuscita* « issue », d'où « bonne issue, succès ». La notion de réussir, même débarrassée d'expressions aussi vagues que « le succès dans la vie » n'est pas facile à définir ni à mesurer.

Réussir, c'est parvenir à un résultat, c'est atteindre un but, un objectif qu'on s'est fixé ou qu'une échéance extérieure a fixé à soi.

On peut réussir à prendre en mariage la femme de son rêve ; on peut réussir à parler au Président de la République ou à arracher une interview à un éminent professeur ; on peut réussir une épreuve physique ou mentale. L'athlète peut réussir à battre un record donné, et le démagogue à tromper tout un peuple.

Dans tous les cas la réussite demande d'efforts à fournir, et elle apporte une certaine satisfaction morale, une fois le but visé atteint.

Mais réussir, c'est aussi, selon une opinion de plus en plus envahissante, accumuler des biens matériels susceptibles de faire mener une vie mondaine. On dit alors de quelqu'un qu'il a réussi dans sa vie lorsqu'il est capable de se permettre toutes les « folies » que l'argent peut engendrer.

Les intrigues auxquelles cette conception de la réussite donne lieu n'ont d'égal que le caractère déshonorant de la conception elle-même.

En effet elle occasionne les crimes les plus odieux et les plus crapuleux. Que d'assassinats, de détournements et d'abus n'y a-t-il pas eu pour le seul mobile d'avoir beaucoup d'argent, et par conséquent de réussir dans la vie ?

La **réussite scolaire** telle qu'elle est conçue par nos systèmes éducatifs, s'explique essentiellement et même exclusivement par les résultats scolaires estimés positifs.

L'élève qui réussit est celui qui fait bien ses devoirs ; qui a de bonnes notes ; qui passe avec succès ses examens. De toutes les façons la notion de réussite nous apparaît bien relative : l'élève qui a réussi à avoir son Certificat d'Etudes Primaires a sans doute réussi quand on le compare à l'élève qui n'a pas pu obtenir ce diplôme ; mais qu'elle serait le sentiment du certifié devant le titulaire du BEPC ou du BAC ? Sûrement pas le sentiment de satisfaction qu'apporte le succès ; si le certifié avait pour seul objectif le CEP ; il a certainement réussi et ne devrait pas être frustré ou gêné devant le bachelier ou le titulaire du BEPC ; mais très souvent ce n'est pas le cas ; le certifié veut être bachelier ; le bachelier licencié, le licencié docteur ; le docteur agrégé et le cercle devient vicieux.

Cette façon d'entrevoir la réussite n'apporte guère la satisfaction aux élèves ou aux intellectuels, au contraire elle les met dans une insatisfaction permanente et angoissante.

Si l'insatisfaction n'est toujours pas une mauvaise chose pour l'émulation de l'homme, ici, elle n'a pour mobile que l'accumulation de grands diplômes par des intellectuels orgueilleux et égoïstes

Ici également, les conséquences d'une telle conception de la réussite sont nombreuses et néfastes. Dans un cas comme dans l'autre la notion de réussite que nous venons de définir ne correspond nullement aux principes des nobles idéaux de l'éducation, principes selon lesquels réussir c'est être compétent, solidaire, maître de la nature pour un salut essentiellement collectif. La réussite scolaire des adolescents sera examinée sous l'angle des résultats (en français et en mathématique) et des aspirations scolaires de l'élève, du temps consacré aux devoirs et de son autonomie, l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité.

C'est cette conception de la réussite scolaire qui servira de vecteur directeur à notre travail.

L'**échec scolaire**¹⁵ peut se définir comme le non-aboutissement du projet de scolarisation d'un élève, que ce projet ait été préalablement défini par la société ou imaginé par les parents ou la cellule familiale. L'échec scolaire serait bien le résultat de la dissonance des formes de relations pratiquées d'une part dans le milieu familial, d'autre part dans le milieu (Lahire, 1995.) La notion d'échec scolaire est une notion relativement récente, difficile à définir dans l'absolu puisqu'elle est liée au contexte social et historique dans lequel la question est posée. Elle dépend de l'objectif que la société s'est fixé à un moment donné, en termes de durée de scolarisation et de niveau de diplôme à atteindre. Pour aborder la question de l'échec scolaire, il faut avoir en tête les différentes composantes de ce phénomène. **L'échec scolaire**¹⁶ se manifeste à travers:

- des difficultés que peuvent présenter certains élèves à s'adapter à l'école, à son fonctionnement ;
 - des difficultés à acquérir les connaissances scolaires de base ;
 - des difficultés se manifestant au moment du passage d'un niveau d'enseignement à un autre (de l'école au collège, du collège au lycée, etc.).
- Ces difficultés, si elles persistent, aboutissent souvent à :
- des retards scolaires importants ;
 - des orientations vers des filières non désirées ou moins valorisantes ;
 - des échecs aux évaluations ou aux examens ;
 - une sortie du système scolaire sans diplôme ;
 - des difficultés à trouver un emploi ;
 - des difficultés à s'insérer socialement.

Les termes employés pour désigner l'échec scolaire sont nombreux : « insuccès scolaire, déficience intellectuelle, déficit d'attention, de scolarisation, élèves en difficulté ou de grande difficulté, redoublants, refus de l'élève, élève faible, peu doué... » (Best, 1997 : 3) et « décrocheurs » (Diambomba et Quellet, 1992 : 70 ; Quellet, 1992 : 4).

¹⁵ Lahire. Tableau de familles, heurs et malheurs scolaire en milieux populaires.

¹⁶ - Tirée de la thèse de doctorat du Dr Mohamed Ali Mohamed

Best (Que sait-je, L'échec scolaire) propose trois indicateurs qui signalent l'échec scolaire : les sorties sans qualification du système scolaire, le critère de retard scolaire ou plus précisément le redoublement, les résultats obtenus aux évaluations.

L'échec peut comprendre à la fois l'abandon ou le redoublement (reprise d'une classe). En termes de qualité de l'éducation, l'échec peut se manifester lorsque les élèves ne maîtrisent par leur programme scolaire. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un enfant ne sait ni lire ni écrire correctement la langue d'enseignement à l'issue du cycle primaire.

L'échec scolaire peut aussi se lire de plusieurs façons. Tout dépend du point de vue adopté et du critère. On peut facilement dire tout et son contraire si l'on ne prend pas le temps de poser clairement le tenants et les aboutissants de cette notion. On peut, en fait distinguer : l'échec de l'élève ; l'échec de l'enseignant ; l'échec de l'école ; l'échec de la famille ; l'échec de la politique d'éducation ; l'échec personnel.

La notion d'**échec scolaire** est une notion relativement récente, difficile à définir dans l'absolu puisqu'elle est liée au contexte social et historique dans lequel la question est posée. Elle dépend de l'objectif que la société s'est fixé à un moment donné, en termes de durée de scolarisation et de niveau de diplôme à atteindre.

Le taux d'élèves en difficulté à l'entrée en sixième a été mesuré à l'aide de trois indicateurs :

- l'âge de l'entrée en sixième (comme indicateur des redoublements) ;
- la note obtenue en mathématiques à l'évaluation du début de la sixième
- la note obtenue en français à l'évaluation du début de la sixième.

La sortie de la scolarité obligatoire sans diplôme ni qualification est également un autre signe d'échec scolaire. Selon des chiffres de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) datant de 1994:

Parmi les autres facteurs jouant un rôle dans l'échec ou la réussite scolaire, on a pu identifier les facteurs suivants :

- profession des parents ;
- niveau d'études des parents ;
- composition et structure de la famille.

Si l'on reprend comme indicateur les niveaux de performance aux épreuves de français et de mathématiques en début de sixième, on s'aperçoit que le facteur qui influence le plus les résultats, après celui de l'âge d'entrée au collège, est l'origine sociale des élèves. De même, le niveau d'études des parents est un facteur important de réussite ou d'échec scolaire. D'une part, les parents les plus diplômés ont une connaissance plus approfondie des us et coutumes scolaires et, d'autre part, ils sont plus à même d'aider leurs enfants en cas de difficulté.

Conclusion partielle

Le chapitre I présente le cadre théorique et conceptuel de la recherche. La problématique qui fait la centralité des recherches menées dans le cadre de la rédaction de la thèse met en exergue l'incohérence entre l'environnement familial des adolescents élèves et leurs univers scolaires. Cette problématique, en trouvant sa pertinence dans le domaine social et plus précisément dans le champ de la sociologie de l'éducation, est d'actualité et d'intérêt scientifique dans la mesure où elle montre à travers des recensions des écrits que les pratiques parentales, mieux, la non-assistance ou l'insuffisance dans l'accompagnement des adolescents élèves par leurs parents ont une certaine influence sur le rendement scolaire. Des concepts sont opérationnalisés pour conduire cette recherche.

CHAPITRE 2 : APPROCHE METHODOLOGIQUE

Tous les travaux scientifiques, dans leur réalisation, suivent absolument une méthodologie en vue de la collecte des données. La méthodologie est l'ensemble des méthodes et techniques particulières pour atteindre un résultat. Pour cela, la recherche a porté sur les contextes susceptibles de rendre les adolescents plus à risque en terme de réussite scolaire.

Le choix d'étudier les pratiques parentales et réussite scolaire des adolescents se justifie par le souci d'analyser les pratiques éducatives sous l'angle des pratiques parentales dites de base (style parental et des pratiques reliées au suivi scolaire).

La démarche a été d'abord d'identifier les méthodes d'investigations appropriées et la nature de l'étude. Ensuite, les différentes techniques de recherche de terrain : recherche documentaire, l'observation, l'échantillonnage (choix des régions, des localités et des informateurs). Enfin, les techniques de collecte des données empiriques : entretiens, questionnaire et les techniques de traitement des données.

2.1. Approches d'investigations

La question des méthodes en sociologie a souvent été simplifiée et réduite au conflit entre méthodes mathématiques et méthodes qualitatives. C'est là une façon caricaturale de poser le problème, et aujourd'hui on imagine mal un sociologue rejetant telles méthodes au profit exclusif de telles autres. (*Robert Seuil*).

Une méthode est l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline scientifique cherche à atteindre des vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie. C'est aussi une approche de la réalité. Pour ce, deux méthodes d'investigation ont été utilisées dans la présente thèse : il s'agit de la méthode historique et de la méthode dialectique.

2.1.1. Approche historique

La méthode historique établit l'origine et la chronologie des phénomènes sociaux. Elle cherche à comprendre les antécédents. Il s'agit d'un processus se déroulant dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire d'une explication diachronique.

La méthode d'analyse historique pour l'étude de la réussite scolaire en fonction de la structure familiale, parce que le sujet connaissant qui est en même temps à connaître est un produit de l'histoire et de rapport entre pratiques éducatives dynamiques. Il existe de ce fait une relation de cause à effet entre pratiques éducatives et l'histoire.

2.1.2. Approche dialectique

La dialectique est une méthode de discussion pour les philosophes grecs. C'est un processus dynamique et concept rendant compte de la réalité sociohistorique pour les théoriciens marxistes. La méthode dialectique est « une démarche d'esprit qui part de l'idée de la présence de contradiction dans la réalité elle-même. Elle est sensible aux incohérences des choses. Elle essaie de construire les liens entre les éléments contradictoires et d'unir ce qui apparaissait éparpillé, séparé, incompréhensible. Elle s'élève contre le fait de considérer des éléments observés de la réalité comme des concepts abstraits » (N'da, 1990 : 31).

En fait, toute réalité est dialectique par le fait même de l'intervention de l'esprit humain qui est en train de la saisir. « *La dialectique est donc la voie prise par l'humanité en marche pour saisir les totalités réelles mouvantes qui portent de près ou de loin son empreinte* » (Grawitz, 1982 : 477).

Il est donc difficile d'effectuer des généralisations au sujet de la relation entre l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves, puisqu'il s'agit d'une relation complexe. Cette méthode a permis de comprendre la perception qu'ont les acteurs sociaux par rapport à ces nouvelles valeurs et idéologies. Elle a permis aussi de saisir les différentes relations interpersonnelles et les rapports entre les groupes stratégiques.

2.2. Nature de la recherche

La présente recherche est de type empirique et exploratoire (Van der Maren, 1996). Elle a adopté un devis non expérimental (Johnson et Christensen, 2004).

La vérification des hypothèses en sciences est basée sur des méthodes d'analyse soit qualitative soit quantitative. L'approche qualitative est d'autant plus justifiée que l'étude touche principalement au domaine des normes et valeurs, et cette approche offre l'avantage de donner des informations détaillées et précises sur les croyances, les désirs, les perceptions, les aspirations et les opinions des individus. Est appelée qualitative toute recherche qui prend en compte le caractère inconstant des choses de la vie, en partant du principe qu'aucune vérité n'est absolue, que tout est relatif et qu'enfin la subjectivité fait partie des données pour toute approche scientifique. Dans cette optique, les opinions, les croyances et les jugements personnels de la valeur même si on ne peut les passer au peigne fin de la raison et du rationalisme cartésien (Boko, 2011).

Pour Milles et Huberman, (2005), l'analyse qualitative se réfère à la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration/vérification des conclusions. Ils estiment que du point de vue conceptuel les chercheurs procèdent par les mêmes modes d'analyse car, « eux aussi doivent se préoccuper de condensation de données (calcul de la moyenne, de l'écart-type, des valeurs d'indice), de présentation (tables de corrélation, diagrammes de régression) et d'élaboration/ vérification des conclusions (seuils de signification, différences entre groupe expérimental et groupe contrôle) ». Autrement dit, la recherche qualitative ou quantitative procède par les mêmes modes et toute recherche scientifique nécessite des balises méthodologiques (Schnerder, 2004). En rapport avec la nature du sujet s'inscrivant dans le cadre de l'analyse de l'influence parentale, sur la réussite scolaire des adolescents, les méthodes qualitatives ont été privilégiées. *«Les pratiques éducatives selon la structure familiale et rendement scolaire des adolescents des collèges d'Abomey-Calavi et de Cotonou»* est, une recherche qualitative appuyée par des données quantitatives. L'échec scolaire est un fait complexe qui relève de la qualité des

enseignements dispensés mais aussi et surtout de l'attention accordée aux enfants par les parents à la maison.

2.3. Recherche documentaire

C'est la phase de la collecte des informations écrites relatives au thème et au cadre d'étude. Elle nous a permis de prendre connaissance des diverses études préalablement menées sur le sujet pour en savoir mieux sur les aspects déjà abordés par d'autres chercheurs. Cette démarche a conduit dans les bibliothèques et les salles de documentation de divers centres et institutions.

Pour (Sardan, 1975 : 42),

« L'assainissement fréquent et abusif de l'anthropologie à l'étude des "Sociétés sans écriture", comme le fait l'enquête de terrain qui transcrit des données pour la plus grande part d'origine orale, font souvent oublier qu'il n'est pas de sociétés sur lesquelles on n'ait écrit, et qu'il n'est plus de société où l'écrit ne joue. »¹⁷

Pour cela, la documentation écrite a été un support indispensable pour la rédaction de cette thèse ; et l'analyse des données secondaires s'est faite à travers la recherche documentaire qui a été sélective elle a surtout porté sur des catégories de documents suivant les thématiques abordées dans la problématique des pratiques éducatives des parents : *pratiques éducatives selon la structure familiale et le rendement scolaire des adolescents des collèges.*

Les sources écrites ont été abondantes sur ces différentes thématiques dans les bibliothèques, centres de documentation et l'internet. Mais la documentation sur les corrélations pratiques éducatives et résultats scolaires des adolescents en général semble insignifiantes et presque inexistante.

L'analyse documentaire a visé à mieux cerner les déterminants de la réussite scolaire ou de l'échec scolaire dans un espace où les parents ont des pratiques éducatives différentes, des structures familiales très instables. Ceci a permis de faire une idée sur la responsabilité des parents dans le rendement scolaire des enfants. La finalité est de faire une analyse sur l'influence de la structure familiale sur le travail scolaire des adolescents.

¹⁷ OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre (1995), *Anthropologie et développement*, Editions KARTHALA, 221p

Sur le terrain, des centres de documentation ont été reçus. Ainsi, la bibliothèque centrale de l'UAC et la salle de documentation de la FLASH ont été utiles pour les livres, articles et revues, mémoires et thèses dont ils disposent. Les données qualitatives et générales et à caractère méthodologique ont été recueillies. A l'institut français ex CCF de kutonu, des livres, articles et revues, des données qualitatives générales et à caractère méthodologique ainsi que des données disponibles sur les rendements scolaires des adolescents étaient nombreux. La bibliothèque de l'UNESCO le CNBU située Porto-Novo regorge dans ses rayons des documents contenant des thématiques sur les déperditions scolaires, les inégalités sociales, des études sur les structures familiales dans les pays de l'OCDE. Les centres d'information et de documentation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture, situés à kutonu disposent de beaucoup de documents sur la situation des adolescents en Afrique et dans le monde. Ces centres de documentation offrent des thèses sur la famille, l'éducation des parents etc.

A l'INSAE, des données statistiques sur les caractéristiques de la population du milieu ont été recueillies. Sur le terrain, des données socio-anthropologiques ou ethnologiques de la zone d'étude ont été collectées.

Outre, des documents consultés dans ces différents centres de documentation, on a exploité ceux prêtés par certaines personnes ressources. En dehors des ouvrages, nous avons suivi, à plusieurs reprises sur les ondes, des émissions sur le problème de rendements scolaires. Ces différents centres de documentation ont permis de bien constituer une bibliographie réelle. Le tableau suivant récapitule les lieux et les centres de documentation ainsi que les titres des ouvrages consultés.

Tableau I : Centres de documentation

Lieu	Centres de documentation	Titres des ouvrages et mémoires
UAC	Centre de documentation de la FLASH et la bibliothèque universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Guide pratique d'éducation familiale <ul style="list-style-type: none"> - Les champs sociologie - L'Ethnométhodologie - Eléments de sociologie - Impacts des ménages divorcés sur la scolarisation des enfants en milieu urbain de Cotonou - Manuel de recherche en sciences sociales - Les règles de la méthode sociologique de Emile Durkheim - Méthodes des sciences sociales - L'art de la thèse (les ouvrages de la méthodologie pour bien conduire les travaux)
	Ecole Doctorale Pluridisciplinaire (EDP)	Mémoires pour l'obtention du diplôme d'étude approfondie DEA/sociologie du développement
PORTO-NOVO	Ecole Normale Supérieure Félicien NADJO	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de la mère : incidences sur le développement biopsychologique de l'adolescent - Les problèmes liés à l'éducation des enfants des parents illettrés - L'influence des conditions familiales sur le rendement scolaire - L'impact de la polygamie sur l'éducation des enfants au Bénin. <ul style="list-style-type: none"> - Education et Culture. - La déperdition scolaire dans les lycées et collèges du Bénin
	La bibliothèque de l'UNESCO (CNBU)	<ul style="list-style-type: none"> - Etude sur la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles en République du Bénin ED 0403 - Problèmes de sociologie de l'éducation ED 0799 - Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives ED 1391 - Colloque « Réussir à l'école » rapport final UNESCO ED 0909
COTONOU	Centre culturel Français (CCF)	<ul style="list-style-type: none"> - Femmes du sud, chefs de famille <ul style="list-style-type: none"> - La crise de l'éducation - Les métamorphoses de la parenté - Les grands socialistes et l'éducation de Platon à Lénine - La réussite de votre enfant c'est (aussi) votre affaire <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant et son milieu en Afrique Noire - La famille de Castellan - La tête ailleurs, comprendre, maîtriser, prévenir l'échec scolaire
	Les centres d'information et de documentation	- Education pour tous, situations et tendances 1998, occasions perdues.

Lieu	Centres de documentation	Titres des ouvrages et mémoires
	des Nations Unies (Bibliothèque de UNHCR)	
	Institut de Formation Sociale Economique et Civique (INFOSEC)	- L'échec scolaire n'est pas une fatalité
	La bibliothèque de l'UNICEF	- Plan d'Action sur la famille en Afrique - Le droit à l'Education - Formation des parents : Axes et instruments de changement
CALAVI	Centre de recherche sur Internet au FAUCON	- Le problème des Rendements Scolaires dans les îles Comores.

Source :

2.4. Population cible

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique auquel les résultats sont applicables. Dans le cadre de cette recherche, elle est composée en priorité d'adolescents filles et garçons fréquentant les CEG retenus. Pourquoi la priorité aux adolescents et non à leurs parents ? Avant d'entreprendre des travaux sur les relations entre parents et adolescents, il est impératif de se poser cette question à caractère méthodologique. La plupart des travaux qui interrogent à la fois les parents et les adolescents observent des écarts relativement importants entre leurs perceptions respectives (Hartos & Power, 2000). Ces écarts ont cependant quelque chose de systématique : les parents ont tendance à valoriser leurs fonctions positives de soutien, d'affection et de communication et prétendent, par exemple, qu'ils parlent à leurs adolescents et se préoccupent de leur bien-être, alors que les adolescents se montrent sensiblement plus critiques sur ces questions (Hartos & Power, 2000 ; Noller & Callan, 1991).

Les adolescents s'attachent donc aux aspects plus problématiques des relations. Ainsi, la plupart des travaux laissent entendre que les adolescents seraient les meilleurs informateurs de la réalité familiale. Ceci est confirmé par des études faisant appels à des observateurs extérieurs à la famille et qui

indiquent que le tableau dressé par les adolescents est plus fidèle à la réalité familiale que celui des parents (Claes, Lacourse & Bouchard, 1998 ; Noller, 1994).

Ainsi, pour la réalisation de ce travail, les acteurs sociaux subséquents ont été identifiés et constitués en groupes. Il s'agit des collégiens et collégiennes qui ont surtout connu le redoublement.

2.5. Pré-enquête

Elle consiste à vérifier si les questions posées sont valides, compréhensibles et également au niveau accessible des élèves. En effet, dix élèves du collège (5 au public et 5 au privé) choisis ont reçu dix exemplaires du questionnaire qu'ils ont rempli individuellement. Après ce remplissage, nous avons récupéré le questionnaire et après dépouillement on a constaté qu'ils n'ont pas bien compris les questions posées. Certains ont mal rempli ou escamoté quelques questions. Cela a permis de modifier l'échantillon.

2.6. Echantillonnage

Pour constituer l'échantillon, des adolescents filles et garçons sont choisis en fonction des critères suivants :

- avoir en moyenne entre 12 et 18 ans ;
- le niveau scolaire des enfants concernés (le premier cycle) ;
- vivre avec ses deux parents géniteurs ; soit avec le père soit avec la mère (famille monoparentale) ;
- avoir connu une ou plusieurs fois l'échec.

La sélection des acteurs s'est faite par niveau d'étude et en fonction du sexe des adolescents. Avec les différents effectifs par niveau d'étude et par sexe, nous avons opéré un choix raisonné. Le choix raisonné amène à sélectionner des individus « moyens » que l'on déclare « représentatifs » d'un groupe. Représentatif a ici le sens de « typique ». La justification de cette méthode qui peut sembler naturelle et relativement simple, n'est pas statistique, mais sociologique.

Le nombre total d'élèves de cinquième, quatrième et de troisième est de 510 élèves pour les établissements scolaires retenus. Parmi ceux-ci ceux qui ont déjà connu le redoublement constitue le groupe prioritaire. A l'aide des fiches statistiques des résultats annuels, nous y avons pu identifier un effectif total de 138 élèves qui redoublent ces classes.

En plus de ces derniers, il a été identifié les élèves qui ne redoublent pas ces classes mais qui ont une fois connu le phénomène du redoublement, nous avons trouvé un effectif de 63 élèves. La somme de ces deux effectifs s'élève à 201 élèves. Finalement 128 élèves ont pu fournir les renseignements convenables pour cette recherche.

2.6.1. Justification du choix du cycle et des niveaux

Afin d'avoir une vue complète de l'étendue et du degré de prégnance exercée par les pratiques éducatives sur la réussite scolaire des adolescents, ce sont les classes de premier cycle (cinquième, quatrième et troisième) qui ont été ciblées. La classe de sixième a été écartée, car il y a plus de mineurs que d'adolescents. Cependant, par endroits dans certaines classes de la sixième on retrouve des adolescents en nombre très réduit. Au premier cycle, l'enfant à cause de son jeune âge a besoin d'un suivi plus rigoureux pour bien affronter le second cycle en vue d'un succès au bac. Même après le premier cycle, l'adolescent peut choisir une filière technique et la réussir facilement.

2.6.2. Justification du choix des adolescents à interroger

Les adolescents filles et garçons fréquentant deux écoles secondaires de la commune de Kandofi et deux de Kutonu ont été retenus pour les investigations. Seuls sont retenus dans cet échantillon les participants pour lesquels la majorité des données relatives à la réussite scolaire sont complètes. Seront écartés également les quelques participants dont la structure familiale aura été modifiée au cours des trois années de la recherche.

2.6.3. Choix et justification des régions et localités

La première zone est le Complexe Scolaire J.M. le FAUCON, un grand complexe scolaire privé ayant tous les ordres d'enseignement (maternel, primaire et secondaire) et l'enseignement technique et professionnel fréquenté par la plupart des enfants des cadres du pays.

La deuxième zone, le CEG Agbomè-Kandofi 1, est le plus grand et le plus ancien collège de la ville. Ensuite le CEG le Méridien ; l'un des plus grands collèges du Bénin en effectif.

Le CEG Gbégamey et les cours secondaires Notre Dame des Apôtres sont deux CEG situés au centre de la ville de Kutonu. Ces établissements retenus pour les investigations logent dans les départements de l'Atlantique et du Littoral.

Le choix des communes d'Agbomè-Kandofi et de Kutonu pour le travail se justifie par le fait que, pour des raisons professionnelles, plusieurs parents se rendent à Kutonu, tous les jours, pour ne retourner que le soir à Kandofi qui est devenu de ce fait une ville dortoire.

"En effet, la croissance spatiale de Cotonou et la spéculation foncière ont entraîné un autre phénomène, la périurbanisation qui caractérise les grandes villes de l'Afrique tropicale. Avec cette périurbanisation, l'agglomération cotonnoise dépasse largement les limites administratives de la ville. Kutonu, à cause de son poids démographique, exerce une influence sur la Commune d'Agbomè-Kandofi et ses arrondissements"¹⁸.

L'arrondissement d'Agbomè-Kandofi a été choisi parce qu'il a été constaté que, dans beaucoup de maisons, les enfants restent sans les parents surtout dans les familles où les deux géniteurs sont tous des Agents Permanents de l'Etat en service à Kutonu. Les enfants sont laissés et leurs comportements leur échappent. Ces parents, pour être à l'heure, doivent quitter la maison très tôt, parfois avant le réveil des enfants, pour y retourner vers vingt-trois heures à cause de l'embouteillage ; un phénomène très récurrent sur l'axe Kutonu-Kandofi. Les longues files d'attente fatiguent les parents qui, une fois rentrés à la maison, ne sont plus en mesure de contrôler le travail scolaire de leurs enfants. Il est donc impérieux de chercher à savoir comment les

¹⁸ - Voir Conférence Tronc Commun DEA 2009-2010 du Prof M'BESSA Benoît

parents d'écoliers, toujours à Kutõnu aux heures ouvrables, parviennent à répondre aux exigences de la cellule familiale vis-à-vis de l'apprenant et de son école.

2.7. Choix des instruments de mesure

Afin de mieux appréhender l'approche sociologique des pratiques éducatives et la réussite scolaire, plusieurs instruments seront utilisés : la structure familiale, les résultats scolaires, les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs, les pratiques parentales dites de base, les pratiques parentales reliées au suivi scolaire.

2.7.1. Structure familiale

L'élève devait indiquer avec qui il demeurait (1) Deux parents ; (2) mère seule, père seul (famille monoparentale) ; (3) mère et beau – père ou père et belle – mère (famille reconstituée) ; (4) garde partagée et (5) famille d'accueil ou autres. Ces éléments permettent d'obtenir les familles traditionnelles et non traditionnelles.

2.7.2. Résultats scolaires

Les moyennes générales en français et en mathématiques sont retenues telles qu'elles apparaissent dans le bulletin officiel de fin d'année. C'est à dessein que ces deux disciplines enseignées au collège sont retenues. Dans un monde où les progrès scientifiques galopent, il faut que l'enfant dispose d'aptitude favorable à l'égard des mathématiques. Le monde appartient semble-t-il désormais aux techniciens. Pour que ce rendez-vous ne fût manqué, il faudrait que l'enfant disposât d'une bonne connaissance en mathématiques. Le grand livre de l'univers est écrit dans le langage mathématique, ce qui fait que les mathématiques sont au début et à la fin de toutes les entreprises humaines. Tous les domaines du savoir : science, technologie, économie, politique (les votes), géographie, archéologie (système de datation par le carbone 14)...

L'homme est un animal en quête de perfection, et cette perfection passe par la mesure, la précision. L'ingénieur des ponts et chaussées, pour bien tracer sa route doit procéder à des calculs mathématiques. Le médecin, pour opérer un corps a besoin de mesure. Par la connaissance des mathématiques l'homme peut, comme le stipule Descartes, devenir « maître et possesseur de la nature ». Cependant, nous devons savoir que ce qui nourrit l'esprit ne nourrit pas forcément le corps. Par les mesures mathématiques de Einstein on en fut arrivé à la bombe atomique, conséquence du fameux calcul infinitésimal. Le douloureux sentiment que les conséquences de cette prouesse des sciences de la mesure ont laissé dans les cœurs des Japonais après la dure expérience de Nagasaki et d'Hiroshima ne saurait jamais s'exprimer par des formules.

Aussi, le français est-elle la langue officielle, la langue de communication par excellence, donc l'élève doit la maîtriser pour une bonne argumentation. Car dans tous les milieux il faut argumenter. Argumenter n'est pas seulement un exercice scolaire destiné à franchir l'étape du baccalauréat ou des concours. C'est une activité proprement humaine qui concerne nos échanges avec les autres.

L'élève qui essaie de fléchir une décision de ses parents ou, inversement, d'obtenir leur accord, sait bien qu'il doit les convaincre et trouve de bonnes raisons pour les faire céder. Il doit s'arranger pour qu'ils se rétractent. Dans n'importe quel milieu et position sociale, on doit pouvoir se défendre. L'homme politique ou l'avocat, l'homme de loi ou le vendeur, dans des cadres et des formes différents se trouvent aussi en position d'argumenter. La large diffusion des médias nous a habitués à recevoir et exprimer des opinions. Même un communiqué aussi neutre que possible cherche à être crédible, précisément par son objectivité.

On observe à ce niveau, l'omniprésence de l'argumentation dans la vie. Il urge donc que l'enfant maîtrise la langue de communication qui est ici le français. Dans la *Note Stratégique* élaborée par le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, l'Etat a mis l'accent en son objectif spécifique 2 axe stratégique 2.4 sur la réorganisation de l'apprentissage des mathématiques et du français déjà au primaire. Ceci constitue l'une des priorités pour l'enseignement au Bénin : « *Il s'agira de renforcer les capacités des enseignants*

à enseigner ces matières et de créer les conditions pédagogiques permettant à mieux s'intéresser à ces disciplines » (Note stratégique ; 2013, p. 20).

Les parents ont nécessairement un rôle à jouer dans l'apprentissage des sciences chez les élèves. Ce sont les familles qui parviennent à renforcer l'importance de l'école, des devoirs à la maison et des activités parascolaires qui permettent l'établissement des capacités scolaires et du sentiment de succès des élèves. Les principaux acteurs, soient les élèves, abondent dans le même sens. A peu près tous les élèves – ordres élémentaire, intermédiaire et secondaire- veulent que leur famille soit un partenaire mieux informé au sujet de l'école et qu'elle soit disposée à prendre un rôle actif dans les communications qui lient la maison et l'école (Epstein, 1995). A ce même sujet, il est aussi mentionné que « selon la perception des adolescents, il existe une relation positive entre la participation parentale dans des activités d'apprentissage à domicile et le rendement en mathématique » (Deslandes et Lafortune, 2001, p.649).

2.7.3. Aspirations scolaires

Les aspirations scolaires constituent les desideratas des élèves en matière scolaire. Pour cela, l'élève devait indiquer s'il avait l'intention de : 1) ne pas finir son secondaire ; 2) obtenir son diplôme du secondaire (DES) ; 3) obtenir une formation professionnelle au secondaire (DEP) ; 4) compléter son collégial professionnel ; 5) obtenir un diplôme de niveau universitaire. Ces choix ont été recodés de la façon suivante : 1) études secondaires non complétées ; 2) études secondaires complétées ; 3) études post- secondaire complétées. Voyons à présent, le temps consacré aux devoirs de maison.

2.7.4. Temps consacré aux devoirs

L'élève devait préciser combien de temps il consacrait à ses devoirs et leçons en moyenne chaque soir ? 1) pas du tout ; 2) moins d'une heure par soir ; 3) une heure chaque soir ; 4) deux heures chaque soir ; 5) Trois heures au plus chaque soir. La gestion du temps constitue une tâche comportant plusieurs niveaux d'organisation. On peut la décrire en disant qu'elle consiste à

faire un horaire réaliste et à le suivre. On peut aussi en parler en insistant beaucoup plus sur l'importance d'utiliser chaque heure planifiée, uniquement à la fonction prévue. On entre ici dans les plus petits engrenages qui font tourner les grands, c'est-à-dire, qu'il s'agit d'être efficace en plus de faire ce qui est prévu ; donc de rendre optimale l'utilisation de son temps.

Planifier ses heures de travail et les utiliser pleinement signifie non seulement une diminution de stress mais parfois également plus d'heures à consacrer aux loisirs. Le stress devient moins grand parce qu'on évite les retards et les périodes de surcharge. L'amélioration de la qualité de vie des gens occupés passe inévitablement par une meilleure gestion de leur temps. Après le temps consacré aux devoirs, ce sont les pratiques parentales dites de base.

2.7.5. Pratiques parentales dites de base

L'instrument de mesure du style parental est constitué d'échelles de type Likert développées par Steinberg & *al.* (1995), puis traduites et validées dans leur version française (Deslandes & *al.*; (1995). Les trois sous-échelles correspondent aux trois dimensions préalablement identifiées par Steinberg & *al.* (1989, 1992) : engagement parental; encadrement parental et encouragement à l'autonomie. L'engagement parental mesure jusqu'à quel point l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, sensible (s) et impliqué (s). L'encadrement parental mesure la supervision et les limites établies par les parents. En dernier lieu, l'encouragement à l'autonomie évalue jusqu'à quel point les parents utilisent une discipline démocratique et incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille. Après les pratiques parentales dites de base, ce sont celles reliées au suivi scolaire des adolescents.

2.7.6. Pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Cet instrument de mesure a été conçu par Epstein, Connors et Salinas (1993) du Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning de l'université John Hopkins, au Maryland. Une mesure multidimensionnelle de la

participation parentale a été créée par Deslandes. Cinq dimensions ont été identifiées soutien affectif ; communication avec les enseignants ; interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire ; communication parent-école et communication parent-adolescent. Pour les mesures des pratiques parentales dites de base (à l'exception de l'encadrement parental), et des pratiques parentales reliées au suivi scolaire, les adolescents répondaient sur une échelle de type Likert à quatre niveaux (tout à fait vrai à tout à fait faux). L'échelle de l'encadrement parental comprenait trois niveaux, de jamais à souvent. (Deslandes, 1996 ; Deslandes et *al.* 1995). Ensuite, les modèles de régressions logistiques

2.8. Modèles de régressions logistiques

Pour isoler l'impact éventuel des différences de configurations familiales sur la réussite scolaire, des modèles de régressions logistiques ont été proposées. Ces analyses prennent en compte l'ensemble des caractéristiques mesurées dans l'enquête qui distinguent les familles monoparentales des autres familles et peuvent entrer en relation avec la réussite scolaire. Les modèles ont été spécifiés progressivement afin d'estimer l'impact respectifs de plusieurs dimensions explicatives.

On contrôle d'abord l'environnement culturel : diplôme le plus élevé des parents, nombre de livres présents à la maison, connexion à l'internet, sorties culturelles. On contrôle ensuite le niveau de vie des familles, afin d'estimer un revenu. Les modèles intègrent ensuite d'autres variables sociodémographiques et économiques : profession et catégorie socioprofessionnelle de la personne de la référence du ménage, taille de la famille, origine immigrée ou non des parents, activité professionnelle ou non de la mère, chambre individuelle pour l'enfant. A ces caractéristiques sociodémographiques ont été ajoutées des variables de contexte : tranche d'unité urbaine de la commune de résidence, secteur du collège.

On contrôle également les caractéristiques de l'élève (sexe et rang dans la fratrie ainsi que son niveau scolaire à l'entrée en sixième. Enfin, on contrôle l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant, à l'aide des variables

mesurant les rencontres avec les professeurs, l'aide apportée dans le travail scolaire à la maison et la fréquence des conversations sur la scolarité avec l'enfant.

Pour l'estimation de la probabilité de faire le vœu d'une orientation en seconde générale et technologique à la fin de la troisième, les modèles intègrent dans un premier temps le niveau scolaire de l'élève en troisième, mesuré par ses notes au contrôle continu du brevet et son âge à l'entrée en sixième. Sont ensuite ajoutées les dimensions culturelles et économiques, ainsi que les variables de contexte.

2 .8.1. Outil statistique

L'outil statistique est un procédé qui permet au chercheur de vérifier et de présenter ses hypothèses. Il existe les outils de la statistique descriptive et les outils de la statistique inférentielle.

2.8.1.1. Outil de la statistique descriptive

L'outil de la statistique descriptive est le pourcentage (%). Il permet de contrôler les fréquences observées dans le sens de voir l'effectivité de leur degré d'apparition.

2.8.1.2. Outil de la statistique inférentielle

L'outil de la statistique inférentielle est le test qui permet de voir si les relations entre les variables ou la différence entre les groupes est significative. Ainsi, nous citons entre autres plusieurs outils qui permettent de vérifier les hypothèses ; le coefficient de corrélation, le Z test de student, la moyenne arithmétique et le Khi carré. Pour cette recherche, la moyenne arithmétique et le Khi carré sont utilisés. Le test du Khi carré permet de conclure à une dépendance significative ou non.

2.9. Techniques et outils de collecte des données

Les techniques d'investigation ont été définies en fonction des variables devant permettre de mesurer les hypothèses de recherche et les objectifs spécifiques. Les techniques de collecte de données sont : l'observation, les entretiens et l'enquête.

2.9.1. Observation

L'observation est une démarche pour connaître les phénomènes, les perturbations et les dysfonctionnements sociaux à partir d'informations émanant de la réalité quotidienne. Elle permet d'évaluer et d'agir sur les dysfonctionnements constatés en contribuant à l'élaboration des politiques sociales, au traitement et à la prévention des perturbations constatées (Hatzfeld, 2000). Comme l'écrit Bernard (principe de médecine expérimentale, 1847) : « Les observations empiriques sont les observations faites sans aucune idée préconçue et dans le seul but de constater le fait [...]. Mais une fois les faits d'observation empirique établis, il faut leur donner une signification, en déduire des lois à l'aide des hypothèses et d'observations, qui sont la pierre de touche propre à la vérifier. C'est à ces dernières observations qu'il faut donner le nom d'observations scientifiques. Elles sont nécessairement faites en vue d'une idée préconçue qu'il s'agit de vérifier.»

On voit donc combien l'observation est loin d'un empirisme passif où observer serait voir, enregistrer. L'enquêteur peut rester extérieur au groupe, le décrire, noter des faits qui permettront l'analyse factorielle. Mais il peut aussi faire de l'observation participante et chercher à s'intégrer au groupe étudié tout en préservant la distance de l'observateur. La question se pose, dès qu'il s'agit de « comprendre », de savoir ce qu'il en est de l'observation et de la projection subjective qui s'y substitue (Akoun, 1999). L'observation directe s'est effectuée surtout au sein des établissements où on a suivi les conseils de fin de trimestre sur l'analyse des résultats des élèves. Cette observation a aussi eu lieu dans les ménages, elle a permis de mieux appréhender les différentes pratiques des parents et enfants. Nous avons aussi participé aux Assemblées Générales de

l'Association des Parents d'Elèves. Il est classique en sciences sociales de questionner l'engagement de l'enquêteur sur le terrain de son objet. Pour ce travail nous nous sommes retrouvés dans une position particulière : Ce sont les personnes interviewés qui nous ont engagés dans leur quotidien. Nous avons par exemple conduit et déposé des élèves à leurs activités pour aider à l'organisation d'une mère. Cette dernière avait accepté de participer à l'entretien, en nous proposant de déjeuner avec elle et ses enfants, son seul créneau de disponible. Le temps du repas ayant été plus long qu'à l'accoutumée du fait de notre présence, elle nous a sollicités pour amener ses enfants au collège. Ce mouvement a été une participation observante aux contraintes temporelles et organisationnelles du planning de certains monoparents.

2.9.2. Entretien

Composé de entre et tenir « échange de parole », situation de communication orale plus ou moins directive entre interlocuteurs poursuivant un objectif de connaissance.

Au sein des méthodes d'enquête, l'*entretien* s'oppose au questionnaire. Celui-ci fournit au sociologue, grâce aux lois de la statistique, des résultats souvent exacts. Mais qui interroge apparaît facilement comme un inquisiteur. Dès qu'il s'agit de recherches qualitatives fines s'impose l'entretien, c'est-à-dire l'échange, la conversation, moment essentiel de la méthode anthropologique ou ethnographique. Comme le mot l'indique, l'entretien suppose réciprocité entre les interlocuteurs, voire implique déférence de celui qui en prend l'initiative. Au lieu de peser, il doit apporter réconfort et plaisir dans un climat de confiance et d'amitié (Blanchet et Gotman, 1992).

L'entretien est la production de données à base de discours des informateurs. Nous avons donc recouru au capital social. Le capital social est un déterminant de la réussite scolaire qui a été abondamment traité, notamment par les sociologues (Coleman, 1990 ; Putnam, 1995). Il fait référence « aux normes et aux réseaux qui facilitent l'action collective et s'intéresse aux relations entre les acteurs d'une communauté et les réseaux qu'ils forment » (Mels, 2003, p.13). Il suppose ainsi une coordination entre les

différents acteurs concernés par l'éducation de l'apprenant (famille, école et communauté) dans le cadre d'une action globale, multidisciplinaire et concertée. L'établissement d'un véritable réseau fonctionnel entre ces acteurs est un défi important, mais il apparaît comme un gage du développement des familles et de leur insertion dans la communauté. Dans le cadre de cette recherche, toutes les catégories socioprofessionnelles de la société ont été abordées en vue d'obtenir des informations fiables sur les facteurs déterminants de la réussite scolaire notamment ceux relevant du milieu familial de l'élève.

En tant que technique de collecte d'informations qualitatives, les entretiens donnent accès aux représentations émiques, c'est-à-dire l'ensemble de ce que pensent et disent les parents à propos des résultats scolaires de leurs enfants. Hormis cette technique, les entretiens semi-directifs individuels et formels ont été utilisés.

2.9.3. Entretiens semi-directifs individuels et/ou collectifs

Ce sont les entretiens qui n'étaient pas prévus à notre programme. Ce sont, par exemple, les rencontres dans la rue, les discussions amicales et publiques centrées sur le sujet principal de notre recherche. Ces entretiens ne furent pas toujours préparés. Ils furent quelquefois improvisés pour profiter des circonstances qui étaient favorables à une discussion sur un des axes de recherche. C'était le cas des entrevues avec les parents d'élèves lors de la proclamation des résultats de BEPC au CEG Gbégamey à kutonu et au cours de la correction du BAC entre collègues au CEG le Nokoué, car nous avons discuté avec certains individus afin de diversifier les informations. L'avantage ici est que nous avons pu avoir certaines informations en dehors de notre échantillon et à moindre coût sur les rapports réussite scolaire et structure familiale. Ces techniques ont permis de vérifier surtout l'hypothèse selon laquelle la réussite scolaire dépend de la structure familiale et le genre de l'adolescent. Les entretiens structurés sont réalisés à l'aide d'un questionnaire (cf annexe). Compte tenu de la nature de l'étude le questionnaire retenu est composé en grande partie des questions ouvertes et quelques questions semi

fermées. L'avantage qu'apporte cet outil est que son dépouillement est plus facile mais il garde l'anonymat. L'envoi du questionnaire aux enquêtés fait gagner du temps à l'enquêteur. Au cours des entretiens avec les écoliers, les questionnaires sont remplis par nous mêmes à cause du jeune âge des écoliers. Cette méthode a permis d'obtenir des questionnaires bien remplis. La faiblesse du questionnaire réside dans sa nature "directivisme", son classement est plus difficile et son interprétation délicate.

Pour la validation des résultats, la triangulation est choisie. C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles. Cette stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper et de corroborer les résultats de son étude.

2.9.4. Focus Group Discussion (FGD)

Le focus-Group Discussion est un entretien de groupe homogène, mais de point de vue hétérogène. L'objectif visé, ici, est de recueillir, au sein des familles, les influences des parents sur la réussite scolaire des élèves. Le groupe de discussion s'est déroulé auprès des professeurs d'un même atelier de chaque établissement retenu. Nous avons priorisé les ateliers de français et de mathématiques car ces deux disciplines sont retenues pour cette recherche. L'effectif minimum des professeurs est de 35 composés de professeurs permanents, de contractuels et de vacataires (certifiés ou non). Chaque groupe est divisé en trois groupes de discussion et comprenant toutes les catégories de professeurs. Ces enseignants nous ont tenus informés des difficultés rencontrés pendant les situations d'enseignement-apprentissage-évaluation. Entre autres, il ressort que les élèves viennent sans les supports de cours, d'autres sans les instruments de mathématiques ce qui justifie les mauvais résultats en

mathématiques. En français, les parents n'achètent pas souvent les ouvrages au programme, ceux qui les possèdent ne les lisent pas. Ils ont révélé que les enfants ne prennent pas la peine de faire les exercices de maison et plusieurs sont renvoyés pour non paiement des frais de scolarité. Ces élèves reviennent après plusieurs séjours à la maison, d'autres abandonnent. Avec les élèves répertoriés au niveau des collèges nous avons réalisé des entretiens de groupe. Il s'agit des entretiens avec des groupes constitués à partir des élèves identifiés. Les filles sont à part et les garçons aussi. Pendant 60mn environs les enquêtés nous ont informés sur leur conditions d'étude et les facteurs explicatifs de l'échec chez un élève ainsi que leurs souhaits de voir améliorer les conditions d'étude et la disparition totale de l'échec au sein du système éducatif béninois. Le premier Focus Group Discussion s'est déroulé avec les membres de l'Association des Parents d'Elèves (APE) du complexe privé retenu. Le second s'est déroulé difficilement avec les membres d'un collège public. L'indisponibilité des parents dans le suivi des adolescents était revenu à la charge, puisque les parents en dehors de quelques retraités, la plupart sont de hauts fonctionnaires d'Etat, de grands hommes d'affaires et commerçants. Ces groupes étaient composés de femmes et d'hommes tous parents d'élèves dont le niveau minimum est le brevet d'études du premier cycle. Le Focus Groupe a été complété par le questionnaire d'enquête.

2.9.5. Enquête par questionnaire

Le questionnaire est un ensemble de questions posées aux individus de l'échantillon, susceptibles de donner lieu à un traitement informatique des réponses (Le Robert Seuil de sociologie). Il est le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'informateur. Compte tenu du fait que l'échantillon est constitué des apprenants et à des individus scolarisés nous avons choisi la technique de questionnaire pour la collecte des données complémentaires pour appuyer l'observation.

Un questionnaire d'enquête a été soumis aux parents et aux élèves. Le questionnaire portait sur plusieurs thèmes différents. Au total 250 questionnaires sont envoyés aux parents d'élèves et aux enfants. L'enquête par

questionnaire a commencé depuis l'année scolaire 2011-2012 et s'est poursuivi jusqu'en 2015. Presque toutes les catégories de parents se retrouvaient dans l'échantillon retenu pour la recherche.

Les élèves de l'échantillon ont directement rempli et librement le questionnaire en présence du chercheur. Chaque fois qu'ils éprouvaient des difficultés dans cet exercice, nous intervenions pour élucider. Ce travail s'est effectué dans les salles de classe pendant les heures libres des élèves depuis l'année scolaire 2009 jusqu' en 2015.

Pour faciliter et maximiser la participation des participants potentiels qui sont les parents d'élèves, il a été convenu de procéder à la diffusion des questionnaires par l'entremise des élèves. Ainsi, ces derniers ont remis à leurs parents un questionnaire d'enquête et une enveloppe servant à assurer l'anonymat lors du retour de celui-ci. Les élèves ont assuré tant la transmission et la récupération des questionnaires après plusieurs relances. L'importance du questionnaire écrit est qu'il élimine le facteur de perturbation constitué par le chercheur : sa présence, sa façon de poser les questions, d'interpréter et de noter les réponses, etc. Grâce au questionnaire envoyé, nous avons pu avoir certaines informations sur le sujet surtout en ce qui concerne les styles parentaux, les conditions de vie selon la structure familiale, l'implication dans la scolarité à l'école, l'implication dans la scolarité à la maison, etc.

2.10. Technique de traitement et d'analyse des données

Après l'enquête, vient la phase de dépouillement qui a été essentiellement un travail manuel. Ceci a consisté à catégoriser les informations recueillies sur le terrain et à les ordonner en fonction des variables et de leurs modalités. Il a été aussi procédé à la triangulation des informations (c'est-à-dire à la vérification des informations obtenues en fonction de leurs différentes sources) afin de ressortir les points communs et ceux spécifiques à chaque variable.

Les résultats issus du dépouillement constituent une partie de la base des données à exploiter. Les données statistiques recueillies à l'INSAE et sur le terrain ont complété cette base de données. C'est à partir de cette base que le traitement et l'analyse des données ont été faits.

Le logiciel utilisé pour le traitement et l'analyse des données est le Sphinx Plus². C'est un progiciel (logiciel d'application) pour la conception et la réalisation du questionnaire ou du guide d'entretien ; la saisie des données collectées du terrain ; le dépouillement (traitements quantitatifs des données et l'analyse des données qualitatives) et la présentation des résultats. Le Sphinx Plus² est utilisé pour remplacer valablement des logiciels statistiques comme SPAD, STATITCF, SAS, BMD ou pour les compléter.

Avec ce logiciel, on a pu approfondir les analyses grâce aux techniques statistiques avancées de l'analyse multifactorielle, analyse factorielle, classification, typologie, analyse de la variance etc.

2.11. Conditions de participation aux activités pédagogiques et facteurs de rendement scolaire

A ce niveau, les caractéristiques sociodémographiques des élèves sont identifiées et analysées sans oublier leurs conditions de vie (les facteurs liés au milieu de vie) selon la structure familiale : il s'agit de la profession des parents, leur niveau d'étude et socioéconomique etc. Auparavant attribué au quotient intellectuel de l'élève, il est aujourd'hui reconnu que l'échec scolaire est multifactoriel. L'élève n'est plus le responsable de son échec, il en devient la victime.

De nombreuses corrélations statistiques tentent de comprendre les facteurs de l'échec scolaire au niveau macrosociologique. La corrélation qui prédomine, pour expliquer l'échec scolaire est celle avec la catégorie socioprofessionnelle des parents. Les inégalités sociales se reproduisent en grande partie au travers de l'école, et ce malgré son objectif d'ascension sociale. La distance entre la culture de la famille et la culture de l'école est bien souvent mise en avant, de même que le niveau d'étude des parents.

2.12. Caractéristiques des enquêtés

Afin d'identifier les caractéristiques des enquêtés, plusieurs questions leur ont été adressées : Quel est ton sexe et ton âge ? Quelle est ton ethnie et ton niveau d'étude ? Les élèves sont aussi répartis suivant la structure familiale

et leur sexe. Les raisons de leur appartenance à la famille traditionnelle ou non sont connues. Tout ceci a permis de renseigner les tableaux subséquents : le premier tableau présente l'âge des élèves.

Tableau II : Répartition des élèves selon leur âge

Age	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,8%
Moins de 13,00	8	6,3%
De 13,00 à 14,00	16	12,5%
De 14,00 à 15,00	50	39,1%
De 15,00 à 16,00	20	15,6%
De 16,00 à 17,00	15	11,7%
De 17,00 à 18,00	12	9,4%
Plus de 18,00	6	4,7%
TOTAL OBS.	128	100%

Minimum = 12, Maximum = 18

Somme = 1856

Moyenne = 14,61 Ecart-type = 1,50

Source : Données d'enquête.

L'âge des enquêtés se situe entre 12 et 18 ans avec un écart-type estimé à 1,5. Les élèves de l'échantillon sont âgés en moyenne de 15 ans à peu près. En effet, selon les psychologues c'est l'âge correspondant à la période de l'adolescence. Cette période de la vie est caractérisée par des transformations qui marquent le passage de l'enfance à la maturité du point de vue biologique. Dolto (1988) fait remarquer que l'adolescent se montre vulnérable aux remarques dépréciatives émanant d'autres adultes qui ont pour rôle d'encadrer les jeunes. Parmi les informateurs élèves, 50 se situent dans la tranche d'âge (14 à 15 ans). Cette tranche regroupe le plus grand nombre des enquêtés soit 39,1% de l'effectif total. Au vu de ces résultats il se dégage que la majorité des élèves enquêtés a dépassé l'âge moyen correspondant à ce niveau. Selon la législation scolaire, l'âge moyen pour un élève est de 15 ans pour la quatrième et de 16 ans pour la troisième s'il débute ses études à six ans. En conclusion les élèves âgés de 18 ans accusent deux ans de retard pour la troisième et trois ans s'il s'agit de la quatrième ; ceux de 17 ans, un an en troisième et deux ans en quatrième. Les jeunes qui ont accusé de retard ont repris une ou deux fois la même classe pour insuffisance de travail.

Tableau III : Répartition selon l'âge et le genre de l'élève

Age Sexe	Non réponse	Moins de 13,00	De 13,00 à 14,00	De 14,00 à 15,00	De 15,00 à 16,00	De 16,00 à 17,00	De 17,00 à 18,00	Plus de 18,00	Total
Masculin	0,0%	4,3%	8,7%	37,7%	20,3%	7,2%	13,0%	8,7%	100%
Féminin	1,7%	8,5%	16,9%	40,7%	10,2%	16,9%	5,1%	0,0%	100%
Total	0,8%	6,3%	12,5%	39,1%	15,6%	11,7%	9,4%	4,7%	100%

Source : Données d'enquête.

Le tableau III renseigne sur la proportion de filles et garçons suivant l'âge. 40,7% des filles sont d'âge compris entre 14 et 15 ans contre 37,7% de garçons de même qu'aucune fille de l'échantillon n'a plus de 18 ans (0,0%). On constate qu'à chaque catégorie d'âge le pourcentage de filles surpasse celui des garçons sauf entre (15 et 16 ans) et (17 et 18 ans) respectivement 20,3% (masculin) contre 10,2% (féminin) et 13% contre 5,1%.

En effet, les psychologues ont découpé cet intervalle d'âge en plusieurs périodes. Vers douze (12) ans, la période enfantine franchit la dernière étape qui la séparait de la pensée adulte : l'enfant va être capable de raisonnement rigoureux à partir des pures hypothèses et non plus de faits concrets. C'est l'apparition de la pensée formelle et le début des systèmes abstraits qui seront le propre de l'adolescence. Entre 11 et 17 ans, c'est la période de l'adolescence qui peut se scinder en deux stades distincts. La préadolescence qui se situe entre 11 et 14 ans et l'adolescence proprement dite entre 15 et 17 ans.

Dès la puberté, commence pour "l'enfant" une période de tourmente. Il se croit désormais grand et ne tolère plus d'être traité en enfant. Il souhaite qu'on le traite comme tel. De ce fait, il s'oppose violemment à tous ceux qui s'interposent à lui. C'est la seconde crise d'indépendance après celle de trois ans. Dans le contexte de cette recherche, les deux enfants de cette tranche d'âge ne vivent pas avec leurs parents géniteurs, ces derniers doivent jouer le rôle de papa et maman. Bentel, âgé de 15 ans et en sixième à l'école publique s'oppose aux injonctions de son grand-père avec qui il vit et préfère les vidéos-clubs les jours de repos au lieu de s'adonner aux activités scolaires. Parfois ce garçon manque volontairement les cours, ce qui justifie son retard sur les enfants de son âge.

A la puberté, (entre 15 et 17 ans) fille et garçon ressentent la nécessité de se rapprocher du parent de même sexe, soit pour calmer leurs angoisses, anxiétés et agitations dues aux différentes transformations intervenues dans leur organisme, soit pour étancher leur soif de se faire valoir. Les investigations ont révélé que l'absence des parents fait que certains enfants franchissent cette étape avec beaucoup de difficultés. C'est le cas par exemple de Pamelie, élève en cinquième à l'âge de 15 ans qui a contracté une grossesse précoce. Cette fille vit avec son oncle maternel, un agent de transit qui quitte la maison avant dix heures tous les matins pour y retourner vers vingt trois heures. Donc, il y a une insuffisance de contrôle du parent.

En somme, l'adolescent a besoin même à la post-puberté de la présence réelle et effective de ses parents pour l'aider à résoudre même subtilement certaines de ses difficultés. C'est pourquoi l'absence totale d'amour maternel provoque chez les adolescents d'inéluctables réactions d'opposition qui pourraient entraîner de graves perturbations.

Tableau IV : Répartition des enquêtés selon leur groupe sociolinguistique

Valeurs	Nb. Cit	Fréquence
Fon	41,3%	50
Mahi	12,4%	15
Goun	9,1%	11
Mina	5,0%	6
Yoruba	5,0%	6
Adja	4,1%	5
Nago	4,1%	5
Bariba	3,3%	4
Xwla	3,3%	4
Aïzo	2,5%	3
Kotafon	2,5%	3
Xwéda	1,7%	2
Sahouè	0,8%	1
Cotafon	0,8%	1
Idaatcha	0,8%	1
Lokpa	0,8%	1
Natimba	0,8%	1
Total	100%	121

Source : Données d'enquête.

Dix-sept (17) ethnies ont constitué cet échantillon. Une observation du tableau permet de constater que toutes les régions du Bénin y sont représentées. Le septentrion y est représenté en faibles proportions avec les ethnies suivantes : bariba , 3,3%, lokpa 0,8%, natimba 0,8% . Le Bénin central y est représenté avec le score le plus élevé fon 41,3%, mahi 12,4%, idaatcha 0,8%, nago 4,1% et enfin le Bénin méridional, présente les pourcentages ci-après : goun 9,1%, mina 5%, adja 4,1%, aïzo 2,5%, kotafon 2,5%, sahouè 1,7% yoruba5%. Au total, 121 enquêtés sur les 128 connaissent leur ethnie.

Tableau V : Répartition des enquêtés suivant leur niveau d'étude

Niveau d'étude	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	3,1%
cinquième	4	3,1%
quatrième	37	28,9%
troisième	83	64,8%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

L'échantillon des élèves est essentiellement composé des adolescents du premier cycle. Les élèves de la sixième des collèges investigués n'ont pas atteint l'âge de l'adolescence tel que défini à la partie clarification conceptuelle ainsi que certains de la cinquième. Sur les 128 observations effectuées, 64,8% sont en quatrième année scolaire, 28% en troisième année scolaire et 3,1% en deuxième année scolaire. A partir de la quatrième il est plus difficile aux élèves flemmards d'obtenir la moyenne en raison des coefficients portés à chaque discipline contrairement à la sixième et la cinquième. L'élève supporte le premier cycle s'il achève bien le cursus scolaire au primaire. Il a donc une bonne base et des acquis nécessaires pour affronter avec succès le collège. Ensuite répartissons les élèves informateurs selon la structure familiale et le genre de l'adolescent.

Tableau VI : Répartition des adolescents selon la structure familiale et le genre de l'adolescent

Sexe Structure familiale	Non réponse	Masculin	Féminin	TOTAL
Non réponse	0,8% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,8% (1)
Deux parents	0,0% (0)	68,8% (88)	1,6% (2)	70,3% (90)
mère seule	0,0% (0)	4,7% (6)	7,0% (9)	11,7% (15)
père seul	0,0% (0)	0,0% (0)	5,5% (7)	5,5% (7)
mère et beau-père	0,0% (0)	0,8% (1)	0,8% (1)	1,6% (2)
père et belle-mère	0,0% (0)	2,3% (3)	1,6% (2)	3,9% (5)
Garde partagée	0,0% (0)	1,6% (2)	0,8% (1)	2,3% (3)
Famille d'accueil	0,0% (0)	2,3% (3)	1,6% (2)	3,9% (5)
TOTAL	0,8% (1)	80,5% (103)	18,8% (24)	

Source : Données d'enquête.

Le tableau 6 présente d'une part le sexe des enquêtés, 103 (80,5%) garçons et 24 (18,8%) filles et une non réponse (0,8%), la différence avec la répartition de référence est très significative $\chi^2 = 308,95$; d'autre part la répartition des enquêté(e)s selon le sexe et la structure familiale à laquelle ils appartiennent. 80,5% de l'effectif total des élèves interrogés, soit 103 sont des garçons dont 88 (69,5%) vivent dans une famille traditionnelle et 11,7% une famille non traditionnelle pour les raisons évoquées ci-dessous. Les élèves proviennent en grande majorité de familles de type biparental. Ces derniers devront plus bénéficier de soutien que les autres. La famille comptant le père et la mère est assurément l'idéal. Les deux parents ensemble peuvent en général apporter davantage direction, protection et soutien. « Il vaut mieux être deux que seul : le travail rendra mieux », confirme un verset de la Bible.- (*Ecclésiaste* 4 : 9).

Pourtant, si le foyer biparental était un animal, il figurerait sur la liste des espèces menacées ! En France, par exemple, un quart des jeunes de moins de 25 ans vivent avec un seul de leurs parents ou dans une famille recomposée ayant d'abord passé en moyenne quatre ans dans une famille monoparentale. Le concept de famille monoparentale est assez récent et témoigne de l'évolution de la notion de famille depuis la fin du 20^{ème} siècle. Même si la plupart des enfants vivent dans un ménage qui comporte à la fois les fonctions « père » et « mère », on constate que les parents isolés sont de plus en plus nombreux.

Selon une étude menée par la Ligue des familles en 2010, les familles monoparentales et plus particulièrement les mères isolées sont plus enclines à un risque de précarité.¹⁹ Quoi qu'il en soit, certains adolescents qui ne vivent qu'avec un parent en éprouvent de la honte. D'autres se sentent écrasés par les pressions et les difficultés auxquelles cette vie les soumet. Aucune fille de l'échantillon ne vit avec ses deux parents géniteurs 0,0%. Elles vivent toutes dans une famille non traditionnelle. 7,8% d'entre elles vivent avec leur mère seule (famille monoparentale à référence féminine) et 5,5% avec leur père seul. 7 filles sont éduquées par leur père. Ce tableau révèle une dépendance très significative $\chi^2 = 75,87$, $ddl = 6$, $1-p \Rightarrow 99,99\%$.

La différence des répartitions entre "féminin" et l'ensemble est très significative avec un $\chi^2 = 42,03$. De même les différences des répartitions entre les deux parents (père et mère), mère seule et père seul et l'ensemble sont très significatives respectivement pour $\chi^2 = 17,89$; $14,25$; $25,84$. Les résultats de l'analyse de variance se sont avérés significatifs pour la variable genre et âge.

Des études associent la moindre réussite scolaire des enfants de familles monoparentales au fait que ces familles peuvent mobiliser moins de ressources que les autres.

Les différences de revenus et les conditions de logement distinguent fortement les familles monoparentales des autres familles. Il permet de distinguer ce qui relève de l'économique et ce qui relève du culturel et de mesurer les comportements et les aspirations des familles par rapport à la scolarité. Une telle information est importante dans le cadre d'une étude sur les scolarités des enfants de familles monoparentales. Il est établi par ailleurs que ces jeunes appartiennent à des milieux sociaux moins favorisés que les autres familles et que la monoparentalité est en relation avec d'autres facteurs qui influent sur la scolarité, tels que le capital culturel, la taille de la fratrie ou encore les conditions de logement. Kevin Lang et Jay L. Zagorsky montrent ainsi qu'une fois que l'on prend en compte toutes les caractéristiques des familles monoparentales, le fait de vivre avec un seul parent a toujours des conséquences négatives, mais d'une amplitude réduite.

¹⁹ Flore Lecolier, L'école, un casse-tête pour les familles monoparentales ? Bourgogne 48 1190 Bruxelles

Encadré 1: Comment mesure-t-on l'appartenance à une famille monoparentale ?

Dans le panel 2007, la mesure de l'appartenance de l'élève à une famille monoparentale se fait à partir des déclarations de situation familiale des parents dans les enquêtes familles. Dans l'enquête de 2008 comme celle de 2011, une question « Avec qui vit l'enfant ? » permet de repérer la configuration familiale dans laquelle vit l'élève. Les familles peuvent se positionner selon neuf modalités :

- son père et sa mère ;
- en garde alternée chez son père et sa mère ;
- sa mère seule ;
- son père seul ;
- sa mère et son nouveau conjoint (lorsque celui-ci n'est pas le père de l'enfant) ;
- son père et sa nouvelle conjointe (lorsque celle-ci n'est pas la mère de l'enfant) ;
- un autre membre de la famille ;
- enfant placé par le service de l'aide sociale à l'enfance ;
- autre situation.

L'élève appartient à une famille monoparentale lorsqu'il vit avec sa mère seule ou son père seul. Nous distinguerons ainsi les familles monoparentales des familles recomposées, dans lesquelles l'enfant vit avec un seul de ses deux parents mais qui comportent deux adultes.

Source : Tiré du travail de Cretin sur les conditions de scolarisation et des facteurs de réussite scolaire.

2.12.1. Difficultés éprouvées pendant les recherches

Ce travail mené est jalonné de difficultés non négligeables. Les difficultés rencontrées dans les établissements scolaires, auprès des parents et la difficulté financière.

2.12.2. Difficultés éprouvées dans les établissements scolaires

L'une des difficultés observées dans les collèges surtout publics est l'embargo mis sur les copies par les professeurs au cours de l'année académique 2012-2013. En effet, suite à la retenue sur les salaires des enseignants opérée par le trésor public pour fait de grève, ces derniers ont décidé d'un commun accord de ne point remettre aux élèves les feuilles des évaluations. Les cahiers de notes et les bulletins n'ont pas connu la moindre note. Cette rétention des notes surtout en mathématiques et en français a freiné la collecte des données. Les questionnaires mis à la disposition des élèves ne sont pas entièrement remplis fautes des moyennes dans ces deux disciplines

retenues pour cette recherche. Ensuite, le manque de salles de classe a aussi retardé l'évolution de la recherche. Il est très difficile de rencontrer les apprenants dans ces conditions pour les entretiens. Parfois, des groupes pédagogiques retenus doivent errer dans les CEG sans trouver une salle libre pour s'y installer. Ou bien, nous assistons à des chevauchements entraînant de vives discussions entre collègues ou élèves.

La modification des emplois de temps par les professeurs, et cela de façon unilatérale sans le consentement du censeur ou du directeur des études, a constitué un handicap majeur pour cette recherche. L'emploi de temps qu'on a reçu de la direction pour la rencontre des enquêtés n'est pas conforme à celui suivi par les professeurs. La salle réservée à une classe de quatrième retenue pour les entretiens, par exemple, est occupée par une terminale dont les responsables sont arrivés plus tôt. Notons aussi au passage que la fiabilité des notes d'évaluation des élèves pose problème. Dans les classes à effectifs pléthoriques, les évaluations formatives se font en groupe ce qui ne permet pas d'apprécier les compétences individuelles des élèves. Ces notes entrent en ligne de compte pour le calcul des moyennes, ce qui peut biaiser les résultats et pour éviter ces biais, ces classes sont écartées après sondage.

La gestion du temps lors des entretiens (tendance de certains informateurs à monopoliser la parole pose problème). Ce comportement prive souvent les autres de se prononcer lors des focus group.

2.12.3. Difficultés rencontrées auprès des parents

Le recueillement des données indispensables dans le cadre de ce travail de recherche s'est révélé difficile à deux points de vue. D'une part, nous avons dû nous heurter quelques fois à la réticence de certains sujets à interroger, surtout des parents et certains élèves. Ces derniers ont à peine cru que la seule motivation de cette recherche est d'ordre académique et scientifique. Ils ont soupçonné l'indiscrétion de l'autorité à des fins inavouées.

Par ailleurs, certains parents, quoique disposés à répondre aux questions n'ont qu'une disponibilité très réduite d'autant qu'aux heures ouvrables, ils sont absorbés par leur profession et en reviennent fatigués. Dix-sept parents

n'ont fait qu'ajourner les rendez-vous toutes les fois que nous nous rendions chez eux. D'autres nous soumettaient à des questions telles que : « Qui t'a orienté vers nous ? Quel est le but final de ton enquête ? »

Parmi les parents retenus dans le cadre des investigations, plusieurs sont des agents permanents d'Etat, des cadres de l'administration publique qui sont restés pendant un long moment en mission à l'extérieur du pays, ce qui a freiné l'évolution des travaux. Donc l'indisponibilité de certains informateurs lettrés pour la plupart à répondre aux questionnaires a retardé cette recherche. Sur 50 questionnaires envoyés en 2012 aux parents, seulement 23 ont reçu de réponses et retournés ; en 2013, 70 questionnaires ont été envoyés et 43 ont été remplis ce qui nous paraît insuffisant.

2.13. Limites du travail

Ce travail comporte des limites. Dans un premier temps, les besoins des élèves en matière de suivi scolaire n'ont guère fait l'objet de préoccupation. Chaque élève devrait dire s'il a une fois exprimé le besoin et n'en a pas eu un écho favorable. On n'a pas pu vérifier à tous les niveaux la véracité des informations recueillies auprès des élèves interviewés.

Par endroits, l'approche genre n'est pas rigoureusement respectée comme prévu à cause de la complexité de la réalisation des tableaux de croisement ainsi que la taille des ménages. Certes, le rendement scolaire d'un élève n'est pas l'apanage des parents seuls.

Il importe aussi de souligner que les informations recueillies ne rendent pas compte du moment où la séparation ou le divorce des parents s'est produit. Il est évident que d'autres variables non prises en compte dans la recherche pour des raisons de faisabilité aient pu avoir un effet sur la réussite scolaire des élèves et les pratiques éducatives des parents.

Conclusion partielle

Pour aboutir à de bons résultats pour toutes recherches, il faut adopter une démarche méthodologique congrue. Les différentes méthodes d'investigation, les différentes techniques de recherche, de collecte de données empiriques et de traitements des données ont permis d'atteindre des résultats .

Les résultats obtenus grâce à cette démarche, bien qu'ils soient nés d'un questionnement subjectif, sont objectifs tant que le chercheur n'y insère pas ses préjugés ni ses jugements de valeurs. Et pour se prémunir contre cette éventualité, il faut que les résultats puissent s'obtenir grâce à une démarche et à des procédés qui, eux, pourront être soumis à une vérification "universelle". L'exemple Wébérien du savant Chinois est, à cet égard manifeste : dans la sphère des sciences sociales une démonstration scientifique, méthodique correcte, qui prétend avoir atteint son but, doit pouvoir être reconnue comme exacte également par un Chinois (...) bien qu'il ne puisse rien entendre à nos impératifs et même rejeter (ce que, à coup sûr, il fera souvent) l'idéal lui-même et les évaluations concrètes qui en découlent, sans contester la valeur scientifique de l'analyse théorique (Weber, 1965 : 131-132).

Le rapport du chercheur à son objet implique donc un "double lien" "d'engagement" d'une part, et de "distanciation" d'autre part (Elias, 1993 :73). Le chercheur doit avoir une certaine connaissance du vécu des individus qu'il observe, il doit faire montre d'un intérêt respectable.

2^{EME} PARTIE :
PRESENTATION, ANALYSE ET
INTERPRETATION DES DONNEES

CHAPITRE 3 : PRATIQUES PARENTALES RELIEES AU SUIVI SCOLAIRE

Personne ne doute de ce que la famille est et demeure le cadre qui accueille d'abord l'enfant. Elle constitue, la plupart du temps, un milieu plutôt libéral, qui est pour l'enfant une source de sécurité affective, matérielle et socioculturelle.

Dans la recherche des solutions au problème de l'échec scolaire, les parents occupent une place de choix. A leur rôle traditionnel d'éducateur des enfants s'ajoute leur engagement dans les institutions éducatives. Aujourd'hui plus qu'hier, une œuvre collective qui entraîne l'engagement tant du monde enseignant et de ses innombrables satellites que celui de la cellule familiale et de tout son environnement est plus qu'indispensable. Les parents (la famille en général) ont un sens aigu de leurs responsabilités dans le domaine de l'éducation vis-à-vis de la collectivité.

Dans cette partie, il s'agira d'analyser les rôles et responsabilités des parents selon les ouvrages, les auteurs et enfin le niveau concret ou pratique réelle.

3.1. Raisons d'appartenance à la famille monoparentale

Tableau VII : Répartition selon les raisons de l'appartenance à la famille non traditionnelle

Valeurs	Masculin	Féminin	TOTAL
divorce des parents	73,0% (27)	64,3% (36)	67,7% (63)
décès	5,4% (2)	28,6% (16)	19,4% (18)
Car mon père est un polygame	0,0% (0)	3,6% (2)	2,2% (2)
Ils ont décidé que j'étudie chez mon oncle	0,0% (0)	3,6% (2)	2,2% (2)
mauvais comportement	5,4% (2)	0,0% (0)	2,2% (2)
Mes parents ont décidé que j'étudie chez mon oncle	5,4% (2)	0,0% (0)	2,2% (2)
Mon père et ma mère sont en côte d'Ivoire	5,4% (2)	0,0% (0)	2,2% (2)
Mon père voyage et je vis avec ma mère	5,4% (2)	0,0% (0)	2,2% (2)
TOTAL	100% (37)	100% (56)	100% (93)

Source : Données d'enquête.

L'observation du tableau permet de constater que plusieurs raisons justifient la vie des élèves dans une famille non traditionnelle. Celle qui a le score le plus élevé est le divorce des parents (67,7%) avec 64,3% de filles contre 73,0% de garçons. Ce divorce est intervenu à la suite d'une série de mésententes, de bagarres. Une fille de parents divorcés et vivant avec sa mère raconte :

« Je me rappelle, quand papa est parti, nous ne savions pas très bien ce qui allait se passer. Maman, qui était obligée de travailler, nous laissait tout le temps seuls. Il nous arrivait de nous asseoir devant la fenêtre, angoissé à l'idée qu'elle aussi pourrait nous avoir abandonnés... » (Résultat d'enquête).

Le divorce des parents, c'est comme une fin du monde ; un drame qui peut laisser des séquelles indélébiles. Il fait souvent jaillir un flot de sentiments : honte, colère, anxiété, peur d'être abandonné, culpabilité, découragement, profonde sensation de vide, et même désir de vengeance. Si les parents ont récemment divorcé, les enfants éprouvent sans doute de tels sentiments. Quoi qu'il en soit, les enfants sont maintenant privés de la présence quotidienne d'un de leurs parents chers. « *J'avais une grande estime pour mon père, et je voulais être avec lui* », soupire Paul, dont les parents se sont séparés alors qu'il avait sept ans. « *Mais c'est maman qui nous a gardés* ». Certains parents cachent souvent leurs désaccords. « *Je ne me rappelle pas que mes parents se disputaient* » dit Line, dont les parents ont divorcé alors qu'elle était enfant. « *Je croyais qu'ils s'entendaient bien* » A la suite du divorce de leurs parents, des adolescents brisent leur avenir. Certains prennent des décisions irréfléchies, par exemple de quitter l'école. D'autres se défoulent et passent leur colère en se conduisant mal, comme s'ils voulaient punir leurs parents d'avoir divorcé. Denis se rappelle : « *J'étais malheureux et déprimé après le divorce de mes parents. J'ai commencé à avoir des difficultés à l'école et j'ai perdu une année. Ensuite, (...) je suis devenu le pitre de la classe, et je me suis mêlé à toutes les bagarres.* » (Résultat d'enquête).

Ensuite, c'est le décès d'un ou des deux parents qui vient en deuxième position avec un taux de 21,1% puis après c'est la polygamie, le mauvais

comportement de l'élève et l'instabilité des parents géniteurs qui suivent avec un taux constant et très faible 2,6%.

Dans son article sur les « *Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire* », Cretin (2007) s'intéresse à la « scolarité des enfants de familles monoparentales » en s'appuyant sur un ensemble assez riche d'informations : suivi des élèves du panel 2007, résultats aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième et terminales du brevet, enquêtes auprès des familles. Les enfants vivant avec un parent isolé multiplient les signes d'une moindre réussite, déjà sensibles lors de la scolarité primaire et qui se renforcent dans l'enseignement secondaire. Si leur environnement familial (profession, revenus, logement, etc.) est moins favorable, il apparaît aussi que la vie dans une famille monoparentale constitue, à elle seule, un désavantage pour la réussite scolaire.

Depuis quarante ans, le nombre de familles monoparentales n'a jamais cessé d'augmenter. Résultant le plus souvent de la dissolution du couple, cette situation n'est pas sans conséquence sur le développement de l'enfant et plus particulièrement sur son parcours scolaire. Entrés en sixième avec un niveau d'acquis plus faible, ils progressent moins rapidement que ceux vivant avec leur père et leur mère. Quatre ans après ils sont aussi moins nombreux à avoir obtenu le BEPC et à être scolarisés en seconde. Une telle situation peut être liée à un environnement familial (profession et revenus des parents, logement, etc.) moins favorable qui explique en partie les difficultés scolaires. (résultat d'enquête).

Piketty (2005) souligne que, si les enfants de parents divorcés ou séparés rencontrent plus de difficultés scolaires que les autres, il est en revanche difficile d'en déduire une relation causale : l'impact négatif pourrait être le fait de la conflictualité existant dans un couple avant sa séparation. Il mesure l'effet propre de la monoparentalité sur la scolarité à partir d'une interrogation qui est la suivante : Par quels mécanismes la rupture familiale vient-elle diminuer la réussite scolaire ?

Des études suggèrent que ce n'est pas la séparation en elle-même qui a un impact sur le parcours scolaire de l'enfant, mais un certain nombre de facteurs qui lui sont liés : baisse des ressources, choc psychologique, difficultés

relationnelles ou encore moindre implication parentale. Puisque les familles monoparentales connaissent des conditions de vie plus difficiles, les écarts de réussite entre les enfants vivant avec un parent isolé et ceux vivant avec leurs deux parents ne s'expliqueraient-ils pas d'abord par cette différence de situation ? Faut-il incriminer des ressources économiques amoindries pour les parents isolés ou encore un moindre contrôle scolaire exercé par ces parents en cas de séparation ? Toutes les études montrent l'influence de ces différents facteurs sur les comportements scolaires. Pour une analyse pertinente, il faut distinguer ce qui relève du capital culturel des familles de ce qui relève du capital économique.

Les sociologues réunies dans l'APRE ont évoqué l'émergence de l'individualisme familial. Lors du divorce de ses parents, ce sont ses « intérêts » qui sont censés dessiner les nouvelles configurations familiales. Ce qui, précisément, transforme la figure même du divorce, comme l'a montré Théry (1986) ; du divorce-rupture au divorce-réorganisation. Ces aménagements ne sont pas sans effet sur les représentations de la filiation. Dans le divorce-rupture, « l'intérêt de l'enfant » suppose un effacement du parent non-gardien au profit du partenaire du parent gardien. Le parent « social » prend le pas sur le parent « biologique ». Dans le divorce-réorganisation, « l'intérêt de l'enfant » suppose la pérennité de relations proches avec ses deux parents. Dans ce cas, « la famille » est maintenue comme l'entité qui réunit ceux qui sont liés par des liens de filiation, même si l'alliance dans le couple conjugal est brisée. Les modalités de la « garde partagée » sont exemplaires de cette perception de la famille après divorce. Il s'agit d'une transformation fondamentale : l'identification de la famille repose désormais sur l'enfant et non plus sur le couple. Ce qui tend, paradoxalement, à donner le pas au biologique sur les constructions culturelles (Théry, 1993).

Encadré 2 : les facteurs familiaux influençant la réussite scolaire	
Facteurs de risques	Facteurs favorables
<ul style="list-style-type: none"> - Pauvreté (socio-économique) - Parents peu scolarisés - Structure familiale non intacte (reconstituée, monoparentale) - Climat familial difficile/ relations conflictuelles - Manque d'organisation familiale - Déménagements fréquents - Nombre élevé de frères et sœurs - Difficultés reliées à la santé mentale des parents - Style de choix de vie des parents non conventionnel - Style parental permissif/ peu d'encadrement parental - Problème de communication parent/enfant - Peu de soutien affectif/ peu d'engagement parental - Faible valorisation de l'école/ de l'éducation - Peu d'encadrement scolaire ni d'investissement scolaire - Faibles attentes éducatives/ faibles réactions aux échecs scolaires - Historique de redoublement dans la famille. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien émotif des parents lors des périodes de stress - Relation de qualité avec un adulte significatif - Supervision parentale, règles structurées et cohésion familiale - Style parent démocratique - Maintien d'un dialogue ouvert - Modèle de parent-lecteur
<p>Source : Tiré du mémoire de CALIXTE, 2008. <i>Milieu familial et réussite scolaire.</i></p>	

3.2. Facteurs liés au milieu de vie

Le niveau d'instruction des parents offre un accès inégal à l'école pour les enfants, ce qui justifie une inégalité de réussite dans les études. Duru – Bellat (2006), dans son ouvrage intitulé *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives* a fait un état des lieux sur les taux d'accès des jeunes aux différents niveaux éducatifs, en fonction de leur milieu socio-culturel d'origine. Elle fait observer que dans les pays de l'OCDE,

« La probabilité pour un jeune d'acquérir un diplôme de niveau universitaire est fortement corrélée avec le diplôme de ses parents ; elle peut, selon les pays, varier de 1 à 2, parfois de 1 à 6, selon que ses parents n'ont pas terminé le second cycle du secondaire ou ont, au contraire, suivi eux-mêmes des études universitaires. » (Duru – Bellat, 2006: p. 25)

Ce surcroît de chances éducatives lié au fait d'avoir un parent diplômé, qui atteste une forte « reproduction culturelle » est beaucoup plus fort dans certains pays comme la Suisse ou Pologne, qu'en Suède ou en Australie.

Duru-Bellat (2006), dans l'ouvrage *Améliorer l'école* (PUF), déclare que "les inégalités sont déjà en germe dès l'entrée à l'école maternelle". Alors l'avenir des enfants se joue-t-il avant 3 ans ?

" Le développement (de l'enfant) est social dès la première heure, avec pour conséquences que les pratiques éducatives parentales exercent une forte influence. Or ces dernières portent la marque des inégalités matérielles ou culturelles qui caractérisent les familles... Ces écarts sociaux ne sont pas atténués par la fréquentation de l'école maternelle, car celle-ci s'avère bénéfique pour tous les enfants, quel que soit leur milieu social"²⁰. (Duru – Bellat, 2006 : p. 25).

Ce sont donc les choix et les stratégies familiales qui creuseraient les écarts sociaux.

Toutes les familles sont attachées à la réussite scolaire de leurs enfants, mais certaines d'entre elles, en particulier les plus démunies, rencontrent des difficultés à les accompagner dans leur scolarité ou à comprendre le système éducatif, ce qui contribue à accroître l'écart entre les enfants. La mission fondamentale de l'école est de conduire tous les enfants qui lui sont confiés à la réussite scolaire en prenant en compte leurs besoins particuliers. Pour remplir cette mission sur les territoires urbains et ruraux où vit un public défavorisé, l'école a besoin de s'appuyer sur toutes les ressources de son environnement, notamment sur les familles, les associations et les collectivités territoriales qui sont les premiers partenaires éducatifs. Le dispositif de l'accompagnement à la scolarité est donc interministériel et partenarial.

La dernière enquête du PISA, (OCDE, 2001 – 2003) a révélé dans la littérature anglo-saxonne (Nash, 2001) que l'écart de développement intellectuel entre les enfants des travailleurs les plus qualifiés et les moins qualifiés est de l'ordre de plus d'un écart-type. Une différence d'un écart-type signifie qu'environ 85% des enfants des familles dont les parents sont les moins qualifiés ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants des familles les plus favorisées à cet égard, alors que si les deux groupes étaient de niveau égal, ce serait seulement 50% d'entre eux. Cependant, un milieu socialement défavorisé n'interdit donc pas de réaliser des acquis d'un niveau correct.

Par ailleurs, les parents les plus instruits sont, pour eux-mêmes et pour leur enfant, les plus convaincus que leur destin ne dépend pas de la chance ou

²⁰ Sup

de facteurs incontrôlables, mais bien de ce qu'ils font. Ils développent ainsi une plus grande confiance en eux-mêmes et au niveau de leur enfant, cette attitude générale de « contrôle interne » et de confiance en soi s'avère liée, à la réussite scolaire.

Selon l'approche de Feyfant (2005), la famille est le « premier système social », par lequel le jeune enfant acquiert et développe des compétences cognitives et sociales.

Pour Bergonnier-Dupuy ces recherches sont orientées vers trois grandes séries de problématiques : les styles éducatifs parentaux, l'accompagnement parental à la scolarité, les pratiques éducatives et les interactions parents-enfants appréhendées d'un point de vue sociologique ou psychologique (Bergonnier-Dupuy, 2005)

Trois typologies de styles éducatifs sont le plus fréquemment citées par les travaux actuels. Celle de Lautrey distingue différents types d'environnement : aléatoire (hasardeux, incertain), soupagement structuré (règles négociées) ou rigide (1980 ; 1995). D. Baumrind (1966) ou Kellerhals et Montaudon (1991) décrivent trois types éducatifs. Baumrind a défini un « style permissif », avec un contrôle faible mais un soutien élevé, qui pourrait être rapproché du « style contractualiste » de Kellerhals et Montaudon : autonomie, recours à la motivation ou à la séduction comme technique de contrôle, rôles peu différenciés entre le père et la mère, ouverture aux influences extérieures. Le deuxième style proposé par Baumrind est un « style autoritariste » qui se caractérise par un contrôle élevé et un soutien faible ; c'est l'équivalent du « style statutaire » de Kellerhals et Montaudon : importance donnée aux valeurs d'accommodation, contrôle coercitif des parents, rôles hommes/femmes différenciés, grande distance entre parents et enfants, grande réserve envers des agents externes de socialisation. Enfin, le troisième style appelé par Baumrind « style autoritaire ou structurant » qui prend la forme d'un contrôle et d'un soutien élevés, s'apparente au « style maternaliste » de Kellerhals et Montaudon : priorité à la conformité, contrôle direct, distinction entre père et mère, faible ouverture à l'extérieur mais proximité parents/enfants (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2006).

Selon l'approche de Bouchard (2003)²¹, les élèves ramenant des bons résultats scolaires à la maison partageaient quelques caractéristiques communes. Elle remarque avant tout qu'il faut voir l'élève comme une personne à part entière et le collège comme un milieu de vie en continuité avec la vie de famille. Si le climat familial est agréable, cela peut favoriser la réussite scolaire. La campagne « Leur réussite c'est aussi la notre » insiste donc sur l'importance de transmettre aux élèves une image positive de l'école, plutôt que de critiquer sans cesse les professeurs et le système devant eux. Grande a été la surprise de Bouchard de découvrir lors de ses entrevues que plusieurs parents ayant échoué à l'école avaient à cœur de valoriser l'apprentissage de leurs enfants, car ils avaient vécu dans leur chair les conséquences de l'ignorance. Les élèves qui réussissent ont souvent des projets qui les conduisent à développer un lien plus fort avec l'école. Peu importe au fond que le garçon devienne pompier ou que la fille soit médecin plus tard, précise la chercheuse. L'important, c'est que les jeunes sentent que les études font partie de leur vie. Tout ne relève pas des parents, l'enfant doit prendre en main sa propre trajectoire. A la maison, il doit disposer d'un environnement favorable pour étudier sans télévision et jeux vidéo et avoir une routine fixe pour les travaux scolaires. Dans la même idée, la chercheuse encourage les parents à valoriser chez les jeunes le goût de l'effort en leur faisant prendre conscience que la réussite demande souvent du temps et de l'énergie. Elle infère qu'après des années de querelles stériles où l'école et les parents se renvoyaient la balle sur leur responsabilité mutuelle en matière d'éducation, l'heure semble donc venue à la réconciliation.

Dans son travail, elle parvient au fait que les élèves qui connaissent du succès scolaire partagent une vision positive de l'école, du personnel enseignant et de l'apprentissage. Ils acceptent facilement la réglementation scolaire et leurs aspirations scolaires sont en général très élevées, allant parfois au-delà de celles exprimées à leur sujet par leurs parents. Ces jeunes qui éprouvent généralement de l'aisance scolaire sont plutôt satisfaits de leurs résultats et savent comment les améliorer si le besoin se fait sentir.

²¹ Bouchard P. Les parents, au cœur de la réussite scolaire, professeure à l'université de Laval

Les jeunes en situation de réussite scolaire témoignent aussi d'un climat de liberté et d'autonomie à la maison. Les filles sont cependant plus contrôlées que les garçons pour leurs sorties et leurs fréquentations. Confiance, indépendance, efforts et encadrement font partie de la dynamique familiale. Pour la majorité des élèves en réussite, l'autonomie et la responsabilité sont des notions étroitement associées à leur identité de sexe : devenir un homme veut dire être responsable ; devenir une femme veut dire être autonome et indépendante.

Pour les jeunes en situation de réussite scolaire, Bouchard révèlent dans son analyse qu'ils sont dans les familles où le climat repose surtout des échanges. Cette bonne communication ne signifie pas que les parents laissent aller, bien au contraire. Dans leur famille, ces jeunes bénéficient d'un climat démocratique avec l'encadrement qui leur permet d'expérimenter de façon autonome la gestion de leur temps. Comme bon nombre d'autres études sur les styles parentaux (Dornbush, 1988, Deslandes, 1996 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992), la recherche de Bouchard montre que les parents démocratiques ont un effet positif sur le développement de leurs enfants parce qu'ils encouragent la participation et l'autonomie.

3.2.1. Pratiques culturelles familiales

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 souvent 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). Les parents d'élèves de l'échantillon ne lisent pas du tout les romans, ils n'ont pas le temps, les

weekends sont souvent réservés aux enterrements et aux missions. La plupart des familles visitées ne possèdent pas une bibliothèque chez eux. Or, l'enfant construit sa personnalité par imitation. La prédilection des enfants dans ces conditions est les feuillets pornographiques

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, M. Duru-Bellat et A. 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).²²

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).

Outre le niveau d'instruction des parents et les ressources du ménage, la recherche en éducation s'est intéressée à plusieurs autres « variables de statut » (milieu socio-économique, structure familiale) (Schneider et al, 2010). Le statut social infléchit des choix de valeurs et une attitude par rapport au travail, à l'école, à autrui. De nombreuses études établissent un lien entre statut socioéconomique et développement cognitif (Lugo-Gil & al., 2008 ; Park, 2008).

Par ailleurs, parmi un ensemble de facteurs familiaux liés à la réussite scolaire (revenu, structure, taille de la famille, etc.), la scolarité des parents reste celui qui est associé le plus largement à la performance scolaire (Dornbush & al, 1990), notamment à l'école élémentaire (Epstein, 1988, Bouchard & St-Amant, 1996; Deslandes & al., 1998).

²² Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (2006), *Sociologie de l'école*. Paris

Encadré 3 : Variables utilisées pour mesurer les relations entre éducation parentale et performances scolaires

- Mesure du niveau économique-culturel (niveau d'instruction de la mère, du père, revenus pondérés du ménage), espace disponible dans le logement ;
- Mesure de l'environnement pédagogique : différence entre performances attendues et performances réelles ;
- Mesure de l'éducation familiale (valeur accordée par les parents à l'autonomie de l'apprenant, valeurs accordées par les parents au respect des normes sociales et familiales par l'apprenant, attentes des parents envers l'école au plan de la socialisation, attentes des parents envers l'école au plan cognitif, style éducatif familial, accompagnement parental de la scolarité de l'apprenant, rapport de l'apprenant à la lecture, niveau d'aspiration scolaire des parents pour l'apprenant ;
- Mesure du niveau intellectuel de l'apprenant ;
- Mesure des performances scolaires

Source : Tazouti et *al.* 2007 par Feyfant

3.2.2. Niveau d'étude et profession des mères

Le niveau d'étude et la profession d'une mère sont des facteurs à ne pas minimiser ou à négliger dans l'accompagnement scolaire d'un adolescent ou d'une adolescente. La catégorie sociale d'une mère de famille pourra lui permettre de pourvoir aux besoins scolaires de son enfant sans pour autant attendre son conjoint. Certaines femmes bien que n'étant pas allées à l'école se sont faites distinguer par leurs activités quotidiennes.

Tableau VIII : Diplôme de la mère x Profession de la mère

Profession de la mère \ Diplôme de la mère	Non réponse	Agriculture	Artisan, commerçante, cheffe d'entreprise	Cadre supérieur	Profession intermédiaire	Employée	Ouvrière	Inactive	total
Non réponse	5,5% (7)	4,7% (6)	17,2% (22)	0,8% (1)	0,0% (0)	1,6% (2)	4,7% (6)	0,8% (1)	35,2% (45)
CEP	1,6% (2)	0,8% (1)	13,3% (17)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,6% (2)	0,8% (1)	18,0% (23)
CAP/BEPC	2,3% (3)	0,8% (1)	14,1% (18)	0,0% (0)	0,8% (1)	1,6% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	19,5% (25)
BAC	0,8% (1)	0,0% (0)	3,1% (4)	2,3% (3)	1,6% (2)	1,6% (2)	0,0% (0)	0,8% (1)	10,2% (13)
Diplôme universitaire	0,0% (0)	0,0% (0)	3,9% (5)	7,0% (9)	3,1% (4)	1,6% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	15,6% (20)
Analphabète	0,0% (0)	0,0% (0)	0,8% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,8% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,6% (2)
Total	10,2% (13)	6,3% (8)	52,3% (67)	10,2% (13)	5,5% (7)	7,0% (9)	6,3% (8)		100% (128)

Source : Données d'enquête.

Le tableau précédent présente le croisement du niveau d'instruction des mères avec leur catégorie sociale. La répartition est significative avec $\chi^2=85,32$. Il y a eu 35,2% de non- répondants. 18%(23) des élèves ont leur mère titulaire du CEP, 13,3%(17) exercent une profession libérale (artisan, commerçante, cheffe d'entreprise). 19,5%(25) ont le CAP/BEPC, répartis comme suit : 14,1%(18) sont dans les professions libérales, 1,6% employées de bureau, de banque. Les autres catégories sont réparties entre 0 et 0,8%. 10,2%(13) ont obtenu le premier diplôme universitaire, le bac, 1,6% sont dans les professions intermédiaires, aucune n'est agricultrice, 3,1% s'en sortent avec les professions libérales, 2,3% dans la catégorie des cadres, 1,6% employées et 0,8% inactive. 15,6%(20) sont titulaires de diplômes, 3,9% cheffes d'entreprise 7% cadres supérieurs et enfin les analphabètes qui représentent 1,6% de l'échantillon. Au total, 6,8% des femmes sont des agricultrices, 52,3%(67) sont des artisans, des commerçants, des cheffes d'entreprise, 10,23%(13), sont des cadres supérieurs, 5,5% (7) exercent une profession intermédiaire, 7%(9) sont des employées, 6,3%(8) des ouvrières et 2,3%(3) inactives. L'entrée des femmes sur le marché de l'emploi est devenue une réalité et une nécessité inéluctable quoique cette situation les empêche dans certains cas de répondre aux exigences de la vie

familiale. A cet égard, les femmes actives se déchirent entre la sphère domestique et la sphère publique. En effet, les femmes qui travaillent à temps plein consacrent moins de temps avec leurs enfants. Cette contrainte les oblige à adopter des arrangements pour assurer l'éducation des enfants. Des femmes interviewées recourent aux domestiques pour les aider à faire le ménage. L'entrée de la femme au marché de travail, le développement du salariat et la remise en question de son ordre ancien ont eu comme conséquence la stigmatisation et découpage de l'action éducative familiale dans toutes ses dimensions.

3.2.3. Niveau d'étude et profession des pères

En tant que chef de famille, la catégorie sociale des pères des élèves est assez intéressante pour leur permettre d'assurer convenablement, les besoins éducatifs au plan scolaire de leurs enfants. En effet, un père a besoin suffisamment de moyens pour accompagner ses enfants. Cependant leur indisponibilité fait qu'au-delà des sacrifices consentis, les résultats ne comblent pas les attentes car le contrôle est déficient quelquefois.

Tableau VIII : Diplôme du père x Profession du père

Profession du père \ Diplôme Du père	Non réponse	Agriculture	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	Cadre supérieur	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier	Inactif	total
Non réponse	0,8% (1)	2,3% (3)	3,1% (4)	3,9% (5)	0,8% (1)	2,3% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	13,3% (17)
CEP	0,0% (0)	0,8% (1)	7,0% (9)	0,8% (1)	0,0% (0)	3,9% (5)	0,8% (1)	0,0% (0)	13,3% (17)
CAP/BEPC	0,8% (1)	0,0% (0)	7,0% (9)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,6% (2)	1,6% (2)	0,0% (0)	10,9% (14)
BAC	0,0% (0)	0,0% (0)	4,7% (6)	4,7% (6)	0,8% (1)	1,6% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,7% (15)
Diplôme universitaire	1,6% (2)	0,0% (0)	7,8% (10)	26,6% (34)	3,9% (5)	2,3% (3)	0,0% (0)	0,8% (1)	43,0% (55)
Analphabète	0,0% (0)	1,6% (2)	3,9% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,3% (6)	0,0% (0)	7,8% (10)
Total	3,1% (4)	4,7% (6)	33,6% (43)	35,9% (46)	5,5% (7)	11,7% (15)	4,7% (6)	0,8% (1)	

Source : Données d'enquête.

Le tableau VIII présente le croisement du niveau d'instruction des pères avec leur catégorie sociale. La dépendance est très significative, ($\chi^2=83,02$,

ddl=30. 33(78,6%) des cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi² ne sont pas réellement applicables.

35,9% des pères des élèves sont des cadres supérieurs de l'administration publique et privée, parmi eux, 26,6% ont un diplôme universitaire, 4,7% ont le bac, 5 élèves (3,9%) n'ont fourni aucune réponse, 33,6% sont des artisans commerçants chefs d'entreprise. Dans cette catégorie professionnelle, 3,9% sont des analphabètes, 7,8% ont un diplôme universitaire, 4,7% sont des bacheliers, 7% sont titulaires du CAP/BEPC, 7% ont le CEP et 3,1% sont sans réponse. 4,7% des pères de l'échantillon sont des agriculteurs dont 1,6% sont analphabètes, les autres ont fréquenté un peu l'école mais n'ont eu aucun diplôme académique sauf 1 père qui a son CEP avant de se consacrer à la terre. Il y a 2,3% de non répondant. 5,5% soient 7 ont une profession intermédiaire. Sur cet effectif, 3,9% ont un diplôme universitaire, 0,8%, le Bac, les autres n'ont aucun diplôme académique. Sur les 11,7% des parents qui sont des employés, 2,3% ont un diplôme universitaire, 1,6% ont le Bac, 1,6% aussi ont le CAP/BEPC, 3,9% sont titulaires du CEP. Il y a aussi des pères ouvriers, ils sont 4,7% dont 2,3% sont des analphabètes, pas de diplôme universitaire ni le Bac, mais 1,6% le CAP/BEPC et 0,8% le CEP. 1 père de niveau universitaire est inactif selon le tableau. Tous les pères des enquêtés n'ont pas une profession pouvant leur permettre de subvenir aux besoins de leurs progénitures, cela justifie les renvois pour non paiement des frais de scolarité. Donc sur le plan de la scolarité, la majorité des pères ont reçu une éducation postsecondaire. L'élément important est « la prise en compte du capital culturel qui 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'élève, 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, *a 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 ».*²³ (Murat, 2009).

Les données retrouvées au niveau des deux tableaux présentant la répartition selon les niveaux d'étude du père et de la mère montrent clairement que la plupart des parents n'ont en grande majorité complété le primaire et le secondaire de l'ancien programme d'étude et du programme intermédiaire et non l'APC. Or, dans le cadre de cette étude, les classes concernées sont surtout la 4^{ème} et la 3^{ème}. Ce qui revient à dire que la plupart des parents n'ont pas le niveau d'étude requis pour véritablement accompagner l'adolescent dans ses études. Les parents qui ont eux un niveau universitaire ne connaissent pas les stratégies de l'APC, ils traitent parfois mal les exercices de maison avec leurs enfants. D'autres disent avoir oublié les notions de mathématiques pour accompagner efficacement les enfants. On peut donc avancer que le niveau d'étude des parents apparaît comme un élément pouvant expliquer le faible niveau d'accompagnement des parents dans la formation de leur adolescent. Il faut aussi souligner un fait important c'est qu'au niveau des mères, le faible niveau d'instruction s'explique en partie par l'abandon des études par les filles plus vite que les garçons. Sans oublier la non scolarisation des filles due à la tradition. En effet selon les pratiques traditionnelles en Afrique surtout noire, une femme n'est pas faite pour aller à l'école mais pour s'occuper des enfants à la maison.

Il faut considérer que dans les milieux défavorisés la communication entre parents et enfants en rapport avec l'école est handicapée par le niveau d'étude des parents. Le niveau d'étude des parents les empêche d'interagir de manière appropriée avec leurs enfants.

Par ailleurs le niveau d'étude des parents et leurs échecs à l'école sont autant d'éléments qui influencent la présence ou l'absence d'interactions entre l'enfant et ses parents autour des activités scolaires. Dans le contexte de l'étude

²³ Murat F. (2009), *Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents*, p. 105

nous pouvons avancer que cette discordance peut être liée à un sentiment d'impuissance des parents dans l'aide qu'ils peuvent apporter aux enfants.

Ainsi, le manque de niveau d'instruction des parents, les place dans une situation où ils ne connaissent pas trop la réalité scolaire et par conséquent réduit considérablement leur capacité d'interaction entre eux et leurs enfants sur l'environnement scolaire. Les quelques parents bien instruits occupent des postes qui ne leur permettent pas de s'occuper véritablement des questions scolaires des enfants. Certains recrutent des répétiteurs qui ne font pas convenablement le travail à la maison au contraire détruisent les efforts de l'enfant. A tout ceci, s'ajoute une différence entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement scolaire. Les données recueillies dans les ménages le corroborent avec 81% des enquêtés qui s'expriment dans la langue maternelle contre 9% qui ne parlent que le français et les autres les deux. Cette situation complique la possibilité d'interaction.

En scrutant la question de la relation entre le résultat scolaire des adolescents et le niveau d'étude des parents, on peut sans doute avancer que les parents à partir de leur propre histoire à l'école et leurs propres résultats, jouent un rôle de modèle et enseignent à leurs enfants la valeur de l'éducation. Cette attitude renforce la croyance de l'enfant dans l'école et consolide son engagement scolaire.

Ce lien est dû au fait que le niveau d'étude des parents est une variable qui va au-delà du cercle familial, en ce sens que le niveau d'étude des parents joue sur le milieu socioculturel dans lequel évolue l'enfant. Dans une logique sociologique, nous pouvons dire que le capital culturel détenu par les parents favorise la réussite de leurs enfants.

3.2.4. Niveau socio-économiques des parents

Les participations respectives des parents au soutien scolaire varient selon les milieux socioéconomiques. En abordant l'influence du niveau socio économique des parents sur le rendement des enfants, on est parvenu à découvrir parmi les familles identifiées que certains éprouvent souvent de grandes difficultés à subvenir aux besoins de leurs enfants surtout les familles

monoparentales à référence féminine. Les deux tableaux montrent que certains parents sont sans emploi convenable pouvant leur permettre de satisfaire les besoins vitaux des enfants. Le revenu des parents à situation précaire ne leur permet pas de pouvoir subvenir à leur besoin, effectuer le trajet Calavi Cotonou Calavi et assurer la scolarité de leurs enfants. Ensuite comme le soulignent des parents commerçants et hommes d'affaire, la mévente et le ralentissement des affaires ce qui justifie la cherté de la vie.

En effet, les résultats des enquêtes indiquent 69,8% des parents n'arrivent pas à satisfaire les besoins de leurs enfants comme il le faut, cette situation est consolidée par les renvois de l'école pour non paiement des frais de scolarité aux différents frais d'examen pour les élèves en classe de troisième. Ace niveau, les résultats du terrain sont éloquentes. 71,2% disent être renvoyés chaque année pour non paiement des frais de scolarité. Cette incapacité pour certains et négligence pour d'autres à offrir des conditions d'études favorables aux enfants accroissent ainsi les risques d'échec et de redoublement des enfants. Ces enfants reviennent après la régularisation de leurs situations composés sans avoir compris les cours qu'ils n'avaient pas suivis. Pendant le focus group, 75% des enseignants ont confirmé que des élèves sortis des classes au cours des devoirs ou pendant la composition ont souvent la note « zéro ». Parfois et surtout dans les collèges publics, les enfants renvoyés obtiennent la note « zéro » pour avoir raté une évaluation formative et on ne les revoit pas avant de calculer leurs moyennes par discipline et par semestre ou par trimestre. Or quand on à l'habitude de faire sortir les enfants des classes à cette fréquence, cela joue sur ses capacités à maintenir un rythme de travail.

Ces difficultés matérielles et sociales ainsi que les aléas de la vie font que certains parents des milieux populaires ne peuvent pas porter une très grande attention aux activités scolaires de leurs enfants. Ainsi, ces parents sont peu disponibles parce qu'ils doivent mobiliser toutes leurs ressources pour subvenir aux besoins de la famille. Les résultats sur la répartition professionnelle des parents des enquêtés est révélatrice à cet effet, on remarque au niveau des pères et des mères que la majorité se situe dans le secteur primaire ou ils exercent des activités peu rémunératrices, il y a 64,1% des mères qui sont commerçantes contre 10,2% qui sont des cadres. Parmi elles, se trouvent des

mères qui éduquent seules leurs enfants. Ceci justifie les difficultés de l'enfant prédisposé à l'échec scolaire. Il en va de même pour les pères qui éduquent seuls leurs enfants

Ainsi, à l'inexistence des moyens socio économiques s'ajoute le faible niveau d'éducation des parents. Cette situation rend alors difficile la participation des parents aux activités de suivi scolaire.

3.3. Soutien affectif des parents

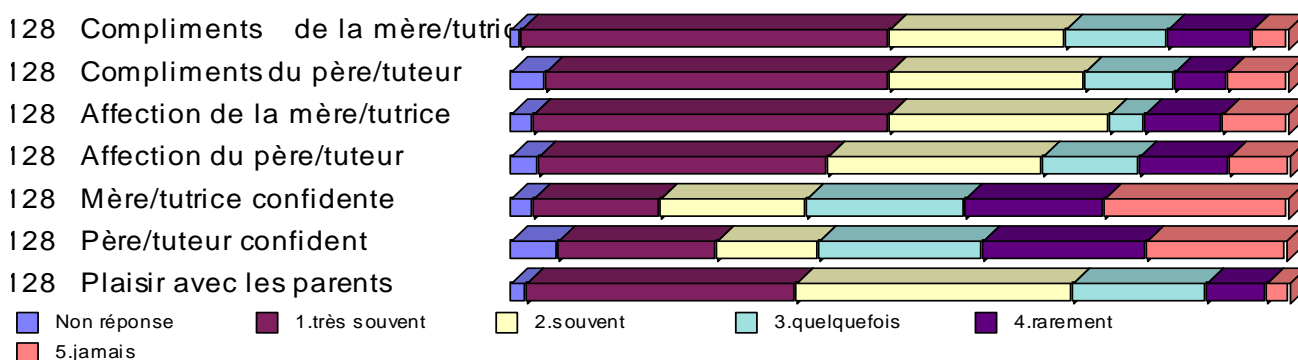
L'affection est l'amour du parent pour sa progéniture. Un soutien affectif est une source de motivation pour l'enfant, il renvoie à des caractéristiques se traduisant autant sur le plan physique que psychologique telle l'affection, l'acceptation, l'attention, l'attachement et le soutien. Les compliments des parents, l'écoute des adolescents et les plaisirs seront répertoriés ici en vue d'appréhender leurs impacts.

Tableau X: Répartition des résultats du soutien affectif

Structure familiale	Compliments des mères	Compliments des pères	Affection des mères	Affection des pères	Ecoute des mères	Ecoute des pères	Plaisir avec les parents
Deux parents (90)	Très souvent (42 ; 48,7%) Souvent (22 ; 24,4%)	Très souvent (42 ; 46,7%) Souvent (24, 26,7%)	Très souvent (40 ; 44,4%) Souvent (29 ; 32,2%)	Très souvent (31 ; 34,4%) Souvent (23 ; 25,6%) Quelquefois (15 ; 16,7%)	Quelquefois (21 ; 33,3%) Jamais (20 ; 22,2%) Rarement (19 ; 21,1%) Souvent (15 ; 16,7%)	Rarement (24 ; 26,7%) Quelquefois (21 ; 23,3%) Jamais (15 ; 16,7%)	Souvent (35 ; 38,9%) Très souvent (32 ; 35,6%) Quelquefois (17 ; 18,9%)
Mère seule (15)	Très souvent (6 ; 40,0%) Souvent (4 ; 26,7%) Rarement (3 ; 20,0%)	Non réponse (4 ; 26,7%) Très souvent (3 ; 20,0%) Jamais (3 ; 20,0%) Souvent 2 ; 13,3%)	Très souvent (9 ; 60,0%) Souvent (2 ; 13,3%)	Souvent (5 ; 33,3%) Très souvent (4 ; 26,7%) Non réponse (3 ; 20,0%) Rarement (2 ; 13,3%)	Souvent (6 ; 40,0%) Très souvent (4 ; 26,7%) Quelquefois (2 ; 13,3%) Jamais (2 ; 13,3%)	Très souvent (5 ; 33,3%) Non réponse (4 ; 26,3%) Quelquefois (3 ; 20,0%)	Très souvent (5 ; 33,3%) Souvent (5 ; 33,3%) Quelquefois (2 ; 13,3%)
Père seul (7)	Très souvent (3 ; 42,9%) Souvent (2 ; 28,6%) Non réponse (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (4 ; 57,1%) Souvent (3 ; 42,9%)	Très souvent (3 ; 42,9%) Quelquefois (2 ; 28,6%) Non réponse (1 ; 14,3%) Souvent (1 ; 14,3%)	Souvent (4 ; 57,1%) Très souvent (2 ; 28,6%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Souvent (2 ; 28,6%) Rarement (2 ; 28,6%) Non réponse (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Jamais (3 ; 42,9%) Souvent (2 ; 28,6%) Très souvent (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (2 ; 28,6%) Souvent (2 ; 28,6%) Rarement (2 ; 28,6%) Quelquefois (1 ; 14,3%)
Mère et beau père (2)	Très souvent (2 ; 100,0%)	Très souvent (1 ; 50,0%) Souvent (1 ; 50,0%)	Très souvent (2 ; 100,0%)	Très souvent (2 ; 100,0%)	Quelquefois (1 ; 50,0%) Jamais (1 ; 50,0%)	Quelquefois (1 ; 50,0%) Jamais (1 ; 50,0%)	Très souvent (2 ; 100,0%)
Père et belle-mère (5)	Très souvent (2 ; 40,0%) Quelquefois (2 ; 40,0%) Rarement 1 ; 20,0%)	Très souvent (3 ; 60,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Jamais (1 ; 20,0%)	Très souvent (2 ; 40,0%) Rarement (2 ; 40,0%) Souvent (1 ; 20,0%)	Très souvent (4 ; 80,0%) Souvent (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)	Très souvent (3 ; 60,0%) Rarement (1 ; 20,0%) Jamais (1 ; 20,0%)	Quelquefois (2 ; 40,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%) Jamais (1 ; 20,0%)
Garde partagée (3)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%)	Quelquefois (2 ; 66,7%) Rarement (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Jamais (1 ; 33,3%)	Très souvent (2 ; 66,6%) Jamais (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%) Rarement (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%) Rarement (1 ; 33,3%)	Très souvent (2 ; 66,7%) Quelquefois (1 ; 33,3%)
Famille d'accueil (5)	Rarement (2 ; 40,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%)	Très souvent (3 ; 60,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%)	Souvent 2 ; 40,0%) Rarement (2 ; 40,0%) Jamais (1 ; 20,0%)	Très souvent (2 ; 40,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%) Jamais (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%)	Jamais (2 ; 40,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)	Souvent (3 ; 60,0%) Rarement (1 ; 20,0%) Jamais (1 ; 20,0%)
Ensemble (128)	Très souvent (59) Souvent (30) Quelquefois (17) Rarement (16) Jamais (6)	Très souvent (56) Souvent (32) Quelquefois (15) Jamais (10) Rarement (9)	Très souvent (57) Souvent (36) Rarement (13) Jamais (12) Quelquefois (6)	Très souvent (47) Souvent (34) Quelquefois (16) Rarement (15) Jamais (11)	Jamais (30) Quelquefois (27) Souvent (24) Rarement (23) Très souvent (20)	Rarement (28) Quelquefois (27) Très souvent (25) Jamais (23) Souvent (17)	Souvent (45) Très souvent (44) Quelquefois (23) Rarement (9) Jamais (4)

Source : Données d'enquête.

Figure 1: Répartition des résultats du soutien affectif



Source : Données d'enquête.

Ce tableau et ce graphique permettent d'appréhender le soutien affectif des parents des élèves de l'échantillon. Le tableau X renseigne sur le soutien affectif en fonction de la structure familiale et du genre de l'adolescent. Les indicateurs du soutien affectif sont les compliments apportés par les parents, l'affection des parents, leur écoute puis enfin le plaisir qu'ils ont avec leurs enfants. S'agissant des compliments, le score le plus élevé est « très souvent » 45,9% suivi de « souvent » 24,4% des mères ; 46,7% et 28,7% des pères. Les deux géniteurs sont insuffisamment affectifs car les scores les plus élevés sont 44,4% pour les mères suivis de souvent 32,2% et 34,4% « très souvent » suivi de « souvent » 25,6%. La comparaison montre que les mères sont plus affectives que les pères et complimentent plus que les pères. Cependant, les deux parents ne sont pas à l'écoute de leurs enfants. Le score le plus élevé est « quelquefois » 23,3% suivi de « jamais » 22,2%, « rarement » 21,1% pour les mères, « rarement » 26,7% suivi de « quelquefois » 23,3% et « jamais » 16,7% pour les pères. La raison de cette défaillance est que dans plusieurs familles traditionnelles de l'échantillon, les deux parents sont des fonctionnaires qui reviennent souvent tard à la maison absorbés par la fatigue.

En effet, les élèves bénéficient de la part de leurs parents des compliments pour ce qu'ils ont fait de bien à l'école notamment lorsque les résultats sont satisfaisants c'est-à-dire comblent les attentes des parents. Si les résultats comblent les attentes des parents, ces derniers ne marchandent pas

leurs félicitations et les encouragements à mieux faire. Ils ont du plaisir (sorties récréatives, invitations) avec leurs parents.

« Il est absolument indispensable que l'enfant dorme et mange sous le même toit que ses parents, qu'il travaille à leurs côtés ou même qu'il parle avec eux. A part cela il faut que les parents aiment les enfants profondément, intelligemment, qu'ils partagent leurs sentiments et leurs désirs, qu'ils prévoient tout ce qui se rapporte à leur développement, qu'ils connaissent leurs capacités, qu'ils pourvoient à leurs besoins corporels, mentaux et spirituels. (Tièche, p 520)²⁴.

Le graphique montre une dominance de la couleur qui représente « très souvent ». Le tableau apporte plus de précisions sur le soutien affectif selon que l'adolescent se situe dans un foyer conjugal, monoparental, reconstitué ou dans une famille élargie. En scrutant les informations contenues dans le tableau on constate que dans toutes les familles sauf la famille d'accueil, les adolescents sont très bien complimentés.

Les jeunes estiment que les parents de familles traditionnelles sont très occupés pour qu'on leur exprime une préoccupation, ils apportent plus de soutien affectif et félicitent beaucoup lorsque les résultats sont bons. Sur le plan affectif, les manifestations d'encouragement des parents qui soutiennent, complimentent et offrent leur aide sont associées à de meilleurs résultats scolaires ou à une amélioration de la performance scolaire (Dornbusch et Ritter, 1992).

L'ensemble des résultats du tableau se présente comme suit : Dans la colonne des compliments des mères le score « très souvent » vient en-tête suivi de « souvent », même observation pour les compliments des pères. En ce qui concerne l'affection des parents le score élevé est « très souvent ». Mais les mères sont plus affectueuses que les pères. Quant à l'écoute, il y a problème, « jamais » en-tête pour les mères et « rarement » pour les pères. Enfin pour le plaisir avec les parents le score est « souvent ». En général, on constate une insuffisance puisque les scores les plus élevés n'excèdent pas 50%.

²⁴ Tièche Maurice, (1980), *Guide pratique d'éducation familiale*, Editions SDN, France, 586p.

D'après Kelley-Laine (1998), les parents sont les principaux responsables des premiers stades de socialisation des enfants. Ils sont non seulement responsables de l'établissement chez leurs enfants des bases cognitives, mais aussi des bases émotives sur lesquelles l'école et la communauté peuvent construire. Un enfant démotivé est un mauvais élève.

3.4. Communication des parents avec les enseignants

La communication est un des éléments indispensables pour un bon suivi de l'élève. Un bon contrôle de l'élève requiert une interaction constante du parent avec les enseignants. A cet effet, deux interrogations sont formulées pour recueillir les réponses. Est-ce que tes parents parlent au téléphone avec tes enseignants ? Est-ce que tes parents demandent comment travailles-tu en classe à tes enseignants ?

Le tableau ci-dessous présente les éléments de réponses à ces deux interrogations.

Tableau XI : Communication des parents avec les enseignants

Structure familiale	Sexe	Communication enseignants et les mères	Communication enseignants et les pères	Demande du travail par les mères aux enseignants	Demande du travail par les pères aux enseignants
Deux parents (90)	M. (88)	Jamais (42 ; 46,7%) Rarement (17 ; 18,9%)	Jamais 28 ; 31,1%) Quelquefois (18 ; 20,0%)	Très souvent (27 ; 30,0%) Jamais (22 ; 24,4%) Souvent (15 ; 16,7%)	Très souvent (30 ; 33,3%) Jamais (18 ; 20,0%)
Mère seule (15)	F. (9) M. (6)	Jamais 10 ; 66,7%) Très souvent (2 ; 13,3%) Quelquefois (2 ; 13,3%)	Jamais (8 ; 53,3%) Très souvent (4 ; 26,7%) Non réponse (2 ; 13,3%)	Très souvent (5 ; 33,3%) Jamais (4 ; 26,7%) Rarement (3 ; 20,0%)	Jamais (5 ; 33,3%) Très souvent (4 ; 26,7%) Non réponse (3 ; 20,0%) Souvent (3 ; 20,0%)
Père seul (7)	F. (7)	Jamais (3 ; 42,9%) Rarement (2 ; 28,6%) Très souvent (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (2 ; 28,6%) Rarement (2 ; 28,6%) Souvent (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (2 ; 28,6%) Rarement (2 ; 28,6%) Non réponse (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (3 ; 42,9%) Jamais (2 ; 28,6%) Quelquefois (1 ; 14,3%) Rarement (1 ; 14,3%)
Mère et beau père (2)	M. (1) F. (1)	Très souvent (1 ; 50,0%) Rarement (1 ; 50,0%)	Très souvent (1 ; 50,0%) Rarement (1 ; 50,0%)	Très souvent (2 ; 100,0%)	Très souvent (2 ; 100,0%)
Père et belle-mère (5)	M. (3) F. (2)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (2 ; 40,0%)	Jamais (2 ; 40,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)	Très souvent (2 ; 40,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%) Jamais 1 ; 20,0%)
Garde partagée (3)	M. (2) F. (1)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Jamais (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%) Jamais (1 ; 33,3%)
Famille d'accueil (5)	M. (3) F. (2)	Jamais 3 ; 60,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (2 ; 40,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%)
Ensemble (128)	M. (103) F. (24) Non réponse (1)	Jamais (61) Rarement (20) Très souvent (17) Quelquefois (16) Souvent (11)	Jamais (61) Très souvent (20) Quelquefois (21) Souvent (17) Rarement (16)	Très souvent (38) Jamais (33) Rarement (20) Souvent (18) Quelquefois (16)	Très souvent (43) Jamais (30) Quelquefois (19) Souvent (18) Rarement (14)

Légende : Le tableau donne les modalités les plus fréquemment citées

Source : Données d'enquête.

Ce tableau évalue la communication des parents avec les enseignants. Cette communication reste indispensable pour un suivi adéquat des élèves. Elle vise à s'assurer de la progression ou non dans le rendement scolaire de l'élève pour éviter le fait accompli qui projette souvent les parents dans une prostration une fois qu'ils reçoivent en fin d'année les résultats parfois calamiteux de leurs progénitures. Les analyses sont effectuées sous l'angle des pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Il ressort un effet lié à la structure familiale fort similaire tant pour les mères que pour les pères. Ainsi, quel que soit le niveau scolaire examiné, les jeunes estiment que les mères et les pères de familles traditionnelles communiquent moins avec les enseignants, les scores les plus élevés à ce niveau, "jamais" vient en tête avec 46% pour les mères et 31,1% pour les pères suivis de "rarement" 18,9% et de "quelquefois" 20%. Cela signifie que pour les garçons appartenant à ces familles traditionnelles, les parents ne cherchent pas à savoir comment ils suivent en classe, sont-ils distraits ou non ? Participent-ils à la construction du savoir au cours des situations d'apprentissage ? Posent-ils des questions de clarification sur les points obscurs ? Par contre, ils sont plus intéressés par les résultats scolaires. Ces deux parents demandent aux enseignants les notes obtenues "très souvent" est le score le plus élevé : 30% chez les mères et 33,3% chez les pères. Ces proportions très faibles sont suivies de "jamais" 24,4% des mères et 20% des pères. Au niveau des renseignements à propos du rendement scolaire ce sont les mêmes résultats qui sont obtenus avec les familles non traditionnelles. Sauf que les prédispositions ou les préalables qui devront permettre un bon rendement dans le travail ne font pas encore l'objet d'attention des parents.

Sur la deuxième ligne, se trouve des familles monoparentales à référence féminine avec 9 filles et 6 garçons. En ce qui concerne la communication de ces mères avec les enseignants, le score le plus élevé est "jamais" 66,7%. Les pères de ces enfants vivant avec les mères ne communiquent pas eux-aussi avec les enseignants, ils ne demandent rien sur le travail des enfants à l'école, le score le plus élevé est "jamais" 53,3% et 33,3%. Par ailleurs, 33,3% des mères se renseignent sur le travail scolaire de leurs enfants. On constate que les mères

des familles monoparentales s'intéressent plus à leurs filles. Elles demandent "très souvent" des renseignements aux enseignants sur le travail scolaire des filles. Sur les 15 adolescents vivant avec leurs mères, 9 sont des filles. Les mères interrogées à propos de ce constat répondent qu'il est plus difficile à des mères divorcées de s'occuper de l'éducation des garçons. Les mères sont par nature plus faibles lorsqu'il s'agit d'éduquer les enfants. Parfois, elles préfèrent camoufler les dérives des enfants pour leur éviter les répressions or les garçons sont parfois plus durs d'oreilles et méritent une autorité paternelle.

Les pères des adolescentes vivant avec les mères ne communiquent avec les enseignants que sur leurs comportements en classe, c'est à ce niveau que le score est le plus élevé. A l'inverse, les garçons des familles divorcées vivent plus avec les pères seuls. Après le divorce ces pères de famille continuent de vivre sans une femme. Dans la tradition de l'Afrique noire et au Bénin en particulier, la scolarité des garçons semble plus préoccupée les hommes car on considère qu'une " fille à l'école ça n'aboutira à rien". C'est le cas de Kany dans *Sous l'orage* de Seydou Badian ou le père Benfa a pris sur lui la décision de la donner en mariage au vieux commerçant Famagan conformément à la tradition.

Sur la troisième ligne, les familles monoparentales ont pour référence, les pères seuls. 7 filles vivent dans cette famille. Le score le plus élevé, est "jamais". On en déduit alors que les mères une fois séparées des pères ne cherchent plus dans la majorité des cas à savoir ce qui se passe avec les enfants à l'école. Cependant, les pères communiquent dans une proportion faible (28,6%) très souvent avec les enseignants. En dehors de la garde partagée, les résultats sont presque constants.

Sur l'ensemble des 128 observations "jamais" et "très bien" sont en proportions équitables 50% chacun. En gros, les parents ne se renseignent pas sur les comportements des adolescents en classe mais sont plus intéressés aux notes obtenues en évaluation. On sait qu'avant toute chose, l'élève est envoyé à l'école pour que, sous l'autorité des professeurs, il construisît le savoir, la science. L'école, autant que faire se peut, assume cette responsabilité à travers les différentes disciplines enseignées pendant le cursus scolaire. L'école et la famille sont certes deux cadres de vie de l'élève. Mais puisque ces deux cadres

de vie ne sont guère régis par les mêmes règles, l'élève n'est jamais égal à lui-même selon qu'il est à la maison ou à l'école.

Suivant que l'initiative vienne de l'école ou de la famille, l'enseignant et le parent échangent des informations sur le travail de l'apprenant. A l'occasion le parent sait qu'à l'école, son enfant est partisan du moindre effort, qu'il recopie à peine ses leçons et ne participe que rarement à l'animation de la classe. C'est le cas par exemple de Mauriac qui vient souvent à l'école sans son cahier de leçons. A l'inverse, l'enseignant découvre que son apprenant refuse de faire à la maison ses exercices et que, pour qu'il étudie ses leçons, il lui faut mettre dessus, une pression infernale. De même, les parents et les enseignants s'échangent des informations au sujet du comportement de l'élève. Ils en viennent alors à se rendre compte que l'enfant très bavard ici devient subitement taciturne là, violent et rebelle ici, devient calme et docile là. Les deux parties savent alors automatiquement qu'il leur incombe la responsabilité de découvrir les facteurs qui induisent ces changements de comportement et de corriger ce qui doit l'être. Parfois, ce sont les enseignants qui font découvrir aux parents les informations les plus scandaleuses sur leurs enfants. Agneaux sans tâche à la maison, ils deviennent à l'école de véritables loups. Il est nécessaire que les parents sachent ce qui se passe à l'école. La présence régulière des parents à l'école pour se renseigner sur le rendement des élèves est d'une nécessité vitale. Dans le cas où quelques problèmes gêneraient la progression des adolescents, les solutions adéquates seraient trouvées à temps. Les parents doivent prendre part aux réunions d'informations, aux débats, à la journée portes ouvertes, à l'exposition de fin d'année, à la remise des prix ou des bulletins organisée par les écoles et par les Associations des parents d'écoliers. Ces renseignements étant recueillis, ils sauront choisir la procédure de répression ou les conseils à prodiguer aux enfants en vue d'obtenir un bon rendement.

Un autre fait évoqué par les directeurs et les censeurs d'établissement est que certains parents se comportent comme s'ils ne s'intéressaient pas aux activités scolaires de leurs enfants au cours de l'année scolaire et c'est vers la fin de l'année scolaire qu'on les aperçoit. Cette présence n'a parfois autre

mobile que la négociation pour le passage de leur enfant en classe supérieure surtout ceux de milieu modeste. A cet effet Zimmermann (1971) affirmait

« Ce sont les parents qu'on voudrait voir qu'on ne voit jamais, ceux dont les enfants posent le plus de problèmes... Les parents de milieu modeste viennent peu à l'école même quand ils sont à la maison, on dirait qu'ils ne s'intéressent pas à leurs enfants. Ils viennent rarement aux réunions des parents ; ceux qui viennent n'y prennent pas la parole. On voit, on entend toujours les mêmes, des cadres moyens ou supérieurs, des intellectuels. »

La relation entre les parents et les enseignants est nécessaire et bénéfique pour l'enseignant, les parents et l'enfant. Les bénéfices de cette collaboration sont :

- l'enseignant, dont l'action sera favorisée par une meilleure connaissance de l'enfant. Par l'enfant, l'enseignant peut contribuer à l'éducation morale de la famille et ainsi atténuer ou même faire disparaître les prétendus défauts de l'enfant ; la dissipation en conseillant une meilleure hygiène du sommeil, la timidité, en conseillant moins de brusquerie, de raillerie, etc ;
- grâce à cette collaboration avec les familles, l'enseignant bénéficie d'une expérience plus concrète, plus pratique. Les parents y gagnent une conscience utile des difficultés et des problèmes scolaires ainsi qu'une connaissance plus objective de leurs progénitures.

3.5. Interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire

A ce niveau, le parent a un rôle déterminant à jouer. Il doit opérer un contrôle rigoureux même s'il n'a jamais été à l'école ; chercher à savoir si les travaux scolaires sont réalisés. Est-ce que tes parents te demandent si tu as fait tes travaux scolaires ? Est-ce que tes parents contrôlent tes cahiers de cours chaque fois ?

Tableau XII : Interactions parents-adolescents

Structure familiale	Sexe	Demande des travaux scolaires par la mère	Demande des travaux scolaires par le père	Contrôle des cahiers par la mère	Contrôle des cahiers par le père
Deux parents (90)	M. (88)	Très souvent (36 ; 40,0%) Souvent (26 ; 28,9%) Quelquefois (12 ; 13,3%)	Très souvent (35 ; 38,9%) Souvent (25 ; 27,8%) Quelquefois (17 ; 18,9%)	Jamais (37 ; 41,1%) Rarement (22 ; 24,4%)	Jamais (36 ; 40,0%) Souvent (18 ; 20,0%)
Mère seule (15)	F. (9) M. (6)	Très souvent (8 ; 53,3%) Jamais (3 ; 20,0%) Souvent (2 ; 13,3%) Quelquefois (2 ; 13,3%)	Jamais (5 ; 33,3%) Très souvent (4 ; 26,7%) Non réponse (2 ; 13,3%) Souvent (2 ; 13,3%)	Jamais (5 ; 33,3%) Quelquefois (3 ; 20,0%) Très souvent (2 ; 13,3%) Souvent (2 ; 13,3%)	Jamais (7 ; 46,7%) Non réponse (3 ; 20,0%) Très souvent (3 ; 20,0%)
Père seul (7)	F. (7)	Très souvent (3 ; 42,9%) Non réponse (2 ; 28,6%) Souvent (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (3 ; 42,9%) Souvent (3 ; 42,9%) Rarement (1 ; 14,3%)	Jamais (3 ; 42,9%) Quelquefois (2 ; 28,6%) Non réponse (1 ; 14,3%) Très souvent (1 ; 14,3%)	Très souvent (2 ; 28,6%) Jamais (2 ; 28,6%) Souvent (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)
Mère et beau père (2)	M. (1) F. (1)	Très souvent (2 ; 100,0%)	Très souvent (1 ; 50,0%) Souvent (1 ; 50,0%)	Quelquefois (1 ; 50,0%) Jamais (1 ; 50,0%)	Quelquefois (1 ; 50,0%) Jamais (1 ; 50,0%)
Père et belle-mère (5)	M. (3) F. (2)	Très souvent (2 ; 40,0%) Souvent (2 ; 40,0%) Jamais (1 ; 20,0%)	Très souvent (4 ; 80,0%) Jamais (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%)	Très souvent (2 ; 40,0%) Quelquefois (2 ; 40,0%) Jamais (1 ; 20,0%)
Garde partagée (3)	M. (2) F. (1)	Très souvent (1 ; 13,3%) Souvent (1 ; 13,3%) Quelquefois (1 ; 13,3%)	Quelquefois (2 ; 66,7%) Très souvent (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Jamais (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 13,3%) Quelquefois (1 ; 13,3%) Jamais (1 ; 13,3%)
Famille d'accueil (5)	M. (3) F. (2)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%)	Très souvent (2 ; 40,0%) Jamais (2 ; 40,0%) Souvent (1 ; 20,0%)	Quelquefois (2 ; 40,0%) Jamais (2 ; 40,0%) Très souvent (1 ; 20,0%)	Jamais (2 ; 40,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)
Ensemble (128)	M. (103) F. (24) Non réponse (1)	Très souvent (53) Souvent (33) Quelquefois (16) Jamais (16) Rarement (6)	Très souvent (50) Souvent (32) Quelquefois (20) Jamais très souvent (14) Rarement (8)	Jamais (52) Rarement (24) Quelquefois (20) Très souvent (16) Souvent (12)	Jamais (50) Souvent (21) Très souvent (19) Quelquefois (17) Rarement (16)

Source : Données d'enquête.

Cette rubrique fait partie des cinq dimensions pour mesurer les pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Le tableau récapitule les réponses apportées par les élèves.

Sur la première ligne, il s'agit des garçons vivant dans une famille biparentale qui sont les plus citées. Les parents de ces adolescents demandent s'ils ont fait les exercices et les recherches données à l'école par les professeurs. Les scores sont 40,0% pour les mères et 38,9% pour les pères, mais faibles. Par contre ces parents ne contrôlent jamais les cahiers de cours pour s'assurer qu'ils sont à jour, s'ils sont bien entretenus; "Jamais" 41,1% pour les mères et 40,0% pour les pères. Sur la deuxième ligne les résultats sont pareils avec les filles vivant avec les mères.

Le bilan récapitulatif montre que sur l'ensemble des 128 observations, les parents demandent si les travaux scolaires sont faits mais ils ne contrôlent jamais les cahiers. C'est ce que témoignent les scores subséquents : pour la demande des travaux scolaires par les mères et les pères "très souvent" est le score le plus élevé ; 53 pour les mères et 50 pour les pères suivis pour les deux parents ; par contre pour le contrôle des cahiers, le plus élevé est "jamais" 52 pour les mères suivi de "rarement" 24 et "jamais" 50, suivis de "souvent" 21 pour les pères. Les 78 cahiers contrôlés révèlent des irrégularités très préjudiciables pour le rendement scolaire. Des pages sont soutirées pour les interrogations, les cours ne sont pas copiés. Les supports ne sont pas collés dans les cahiers. Il serait très pénible pour ces élèves de se retrouver dans leurs cahiers car les pages réservées pour accueillir les photocopies des figures et tableaux en mathématiques sont laissées vides, les supports égarés. L'autre raison qui justifie ce comportement est l'oubli des cahiers de cours à la maison. 17 élèves de la cinquième ont égaré leur cahier de français depuis le premier semestre et prennent notes sur des feuilles en attendant de le retrouver. En effet, les élèves viennent à l'école sans les cahiers de cours, ils les oublient ce qui fait qu'une partie des situations d'apprentissage en mathématiques par exemple se retrouvent dans le cahier de français et vis versa. De ce fait la progression régulière des cours n'est pas constatée. Pour le même niveau et cela dans la même classe les dates ne sont pas identiques. Les enseignants

interrogés sur le phénomène disent que c'est une responsabilité partagée. Ils dénoncent les effectifs pléthoriques qui leur compliquent la tâche et les démotivent. Dans les établissements privés investigués les enseignants se plaignent auprès des responsables chargés de la discipline qui réagissent en envoyant une invitation aux parents des élèves fautifs. Les autorités déplorent cependant le mutisme des parents après avoir accusé réception de l'invitation.

Concernant le questionnement sur les notes de classes des élèves les données de l'enquête montrent que dans le milieu d'étude les parents n'accordent pas une si grande importance aux notes de l'élève à l'école, c'est ce que la majorité soit 70% des répondants disent. 28 élèves déclarent : « *Nous ne montrons pas nos notes à nos parents parce que depuis longtemps ils ne nous questionnent que rarement* ».

Les parents ne demandent pas souvent à l'adolescent s'il a fait ses devoirs, s'il a des difficultés dans certaines matières. Parlant des difficultés scolaires plus de 50% des élèves rapportent que cette interaction existe certes mais elle est faible. Ici, c'est parfois que le parent demande à son enfant s'il a des difficultés à l'école. S'agissant donc de l'interaction concernant la supervision, c'est parfois que le parent demande à son enfant s'il a des difficultés à l'école. Les élèves ne posent jamais de questions à leurs parents lorsqu'il arrive qu'ils soient bloqués dans leur devoir car la satisfaction n'est souvent pas au rendez-vous. Cette attitude ne peut qu'entraîner un repli sur soi chez les élèves. Le niveau de supervision est dans ce cas limitée ou saisonnier. Autrement dit, lorsque le niveau d'accompagnement est limité ou non régulier la grande majorité des adolescents arrivent en majorité à avoir une moyenne générale inférieure ou égale à 9.

La pertinence de cette dimension dans la performance scolaire du jeune est soulevée par certains auteurs comme : Muller et Keith (1993) ; Epstein, Salina et Jackson (1995) ; Potvin et Deslandes (2001).

Au cours de ces dernières années, plusieurs recensions des écrits, synthèses de recherches ont mis l'accent sur le rôle de la participation parentale reliée au suivi scolaire dans la performance scolaire des apprenants et des adolescents (Deslandes & Potvin, 1998 ; Deslandes & Lafortune, 2001 ; Deslandes et Cloutier, 2005). Ces recherches ont eu pour visée, d'explorer les

habilités que les parents doivent avoir et les conditions que la famille doit offrir à l'enfant et à l'adolescent pour pouvoir s'épanouir et réussir à l'école.

Epstein (2001) considère les interactions parents- adolescents axées sur l'école comme une dimension de la fonction parentale. Ces interactions peuvent être vues comme l'engagement des parents dans le travail scolaire des adolescents à travers l'encadrement, la supervision et l'aide qu'ils apportent à l'adolescent. Par ailleurs, Epstein considère que le soutien affectif est considéré comme un élément tout aussi important dans les interactions entre parents et adolescents axées sur l'école. Ce mode de soutien s'exprime par des encouragements, des compliments et par l'utilisation de mots valorisants dans les discussions axées sur les activités académiques.

Deslandes de son côté (1996 ; 2001 ; 2003) à partir des analyses factorielles qui lui ont permis d'identifier cinq dimensions de la participation parentale en rapport avec le suivi scolaire. Il décrit les interactions entre parent-enfant axées sur l'école, comme une interaction qui tourne autour des différentes activités scolaires de l'enfant ou de l'adolescent. L'auteur présente une classification des interactions entre parent-enfants (adolescents) en trois catégories d'indicateurs :

- les indicateurs d'interaction qui concernent le milieu scolaire (travaux réalisés en classe, les résultats des examens, questionnement sur les amis et les enseignants) ;

- les indicateurs d'interaction de supervision liée au suivi scolaire (Les parents demandent à l'enfant ou à l'adolescent s'il a fait ses devoirs, s'il a étudié ses leçons, s'il a des difficultés dans certaines matières) ;

- les indicateurs d'interaction qui concernent (l'importance de l'école pour l'avenir, pour la vie de l'enfant ou de l'adolescent). Etre parent est une chose, être parent d'élèves en est une autre. Mais on confond souvent, trop vite, les deux situations. Etre parent d'élèves implique, comme le souligne Dogbé, *“ une contribution capitale à l'œuvre de l'édification intellectuelle et sociale confiée à l'école ; être parent d'élèves implique, somme toute, une conscience de réussite avec laquelle on suit le développement de l'enfant ”*.

Dogbé (1979 ; 108).

A cet effet, les parents doivent suivre l'évolution de leurs enfants, depuis la maison jusqu'à l'école, pour déceler les points d'achoppement afin d'apporter le soutien qui est le leur : redressement des enfants.

Le devoir du "bon parent " consiste, au moins, tout autant à comprendre comment fonctionne " mentalement " ceux qu'il a engendrés.

Un des principaux rôles que jouent les parents d'élèves est d'assurer le suivi de toute activité pédagogique de leurs enfants ce qui n'est pas souvent le cas à partir des résultats consignés dans le tableau. Il s'agit aussi bien de l'éducation à l'école que de toute autre activité menée en dehors de l'école pendant les temps libres des enfants. En conséquence, ce suivi doit se faire aussi bien à l'école qu'à la maison. Pour une harmonisation des interventions des parents dans ce domaine en général, le Manuel de recherche des APE " World Education Bénin " a indiqué que l'APE mette en place un système et une stratégie de suivi. Le suivi peut se faire par les membres du Bureau de l'APE (BAPE) ou par un comité composé soit des non membres du BAPE ou par un mélange des membres du BAPE.

Une autre dimension importante du suivi des enfants par les parents est la communication parent école et parent adolescent. Ce manque d'intérêt pour la scolarité des enfants est à l'origine des mauvais résultats obtenus.

3.6. Communication parent-école et parent-adolescent

Il faut communiquer pour s'informer ou pour informer, pour connaître et se connaître. Le parent a pour obligation de communiquer avec son enfant sur ses projets d'avenir pour le connaître davantage. La participation d'un parent aux rencontres périodiques des parents d'élèves l'édifie mieux sur les dérives des enfants en milieu scolaire.

Les activités du colloque international sur les stratégies significatives pour assurer la réussite à tous à l'école fondamentale ont réalisé un bilan sur la collaboration parents enseignants organisée à Hirochima en septembre 1990. Ce séminaire d'Hirochima a montré des résultats positifs sur les apprentissages et le développement des élèves là où les parents sont traités comme des partenaires de l'école. Cette coopération famille-école est particulièrement

importante dans les milieux culturels qui n'ont pas de tradition de scolarisation. Grâce à l'organisation de programmes d'activités sociales, rencontres amicales, journées école-ouverte, fêtes scolaires, l'Asie a pu atteindre les parents pauvres et non-éduqués qui craignent en général d'entrer dans les associations de parents.

La collaboration enseignants parents, qui est organisée en général au niveau de la circonscription peut prendre deux formes essentielles : à la maison et à l'école. A la maison, il s'agit d'aider les parents à suivre le travail scolaire, notamment en leur fournissant des conseils méthodologiques (parfois même un emploi du temps pour l'organisation du travail à la maison en diffusant des matériels adaptés aux besoins de formations familles analphabètes ou semi-analphabètes, en suscitant l'entraide entre parents et en apportant aux familles un soutien à domicile par des visites régulières d'un membre de l'équipe enseignante ou d'un bénévole. A l'école, les parents ou d'autres membres de la communauté peuvent être invités à participer à l'organisation de certains services (cantine, loisirs et activités sportives, bibliothèque, travaux manuels) ou bien à des activités d'enseignement (surveillance de travaux de groupe pendant que l'enseignant s'occupe d'autres élèves...).

3.6.1. Communication des parents avec leurs enfants et l'école

Communiquer avec quelqu'un c'est entrer en liaison avec cette personne pour transmettre ou échanger des informations oralement, graphiquement ou par des signes. Communiquer avec une institution comme l'école c'est chercher à comprendre ce qui se passe à cet endroit. Aussi, la discussion avec les enfants semble-t-il être importante. Les enfants qui n'ont pas élaboré de projets d'avenir sont souvent ceux qui sont dans un processus de détachement de l'école, pouvant aller jusqu'à l'abandon. Les parents devraient inviter leurs enfants, dès le premier cycle, à élaborer un projet d'avenir et s'y intéresser. L'ouverture sur la discussion demeure un outil permettant de connaître les intérêts de l'enfant, de s'informer sur les métiers et profession et de revenir avec des informations précises. Les parents peuvent aussi référer leurs enfants vers des personnes ressources (sœurs, frères, amis(es), etc.).

Est-ce que tes parents assistent aux réunions des parents d'élèves à l'école ?

Est-ce que tes parents discutent de tes projets d'avenir avec toi ? Sont les questions auxquelles sont soumis les élèves pour renseigner le tableau suivant.

Tableau XIII : Communication parent-école et parent-adolescent

Structure familiale	Sexe	Participation des mères aux réunions	Participation des pères aux réunions	Projet avec les mères	Projet avec les pères
Deux parents (90)	M. (88)	Jamais (42 ; 46,7%) Rarement (17 ; 18,9%)	Jamais (28 ; 31,1%) Quelquefois (18 ; 20,0%)	Très souvent (27 ; 30,0%) Jamais (22 ; 24,4%) Souvent (15 ; 16,7%)	Très souvent (30 ; 33,3%) Jamais (18 ; 20,0%)
Mère seule (15)	F. (9) M. (6)	Jamais (10 ; 66,7%) Très souvent (2 ; 13,3%) Quelquefois (2 ; 13,3%)	Jamais (8 ; 53,3%) Très souvent (4 ; 26,7%) Non réponse (2 ; 13,3%)	Très souvent (5 ; 33,3%) Jamais (4 ; 26,7%) Rarement (3 ; 20,0%)	Jamais (5 ; 33,3%) Très souvent (4 ; 26,7%) Non réponse (3 ; 20,0%) Souvent (3 ; 20,0%)
Père seul (7)	F. (7)	Jamais (3 ; 42,9%) Rarement (2 ; 28,6%) Très souvent (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (2 ; 28,6%) Rarement (2 ; 28,6%) Souvent (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (2 ; 28,6%) Rarement (2 ; 28,6%) Non réponse (1 ; 14,3%) Quelquefois (1 ; 14,3%)	Très souvent (3 ; 42,9%) Jamais (2 ; 28,6%) Quelquefois (1 ; 14,3%) Rarement (1 ; 14,3%)
Mère et beau père (2)	M. (1) F. (1)	Très souvent (1 ; 50,0%) Rarement (1 ; 50,0%)	Très souvent 1 ; 50,0%) Rarement (1 ; 50,0%)	Très souvent (2 ; 100,0%)	Très souvent (2 ; 100,0%)
Père et belle-mère (5)	M. (3) F. (2)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (1, 20,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (2 ; 40,0%)	Jamais (2 ; 40,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)	Très souvent (2 ; 40,0%) Souvent (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%) Jamais (1 ; 20,0%)
Garde partagée (3)	M. (2) F. (1)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Souvent (1 ; 33,3%) Jamais (1 ; 33,3%)	Très souvent (1 ; 33,3%) Quelquefois (1 ; 33,3%) Jamais (1 ; 33,3%)
Famille d'accueil (5)	M. (3) F. (2)	Jamais 3 ; 60,0%) Très souvent 1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (2 ; 40,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Quelquefois (1 ; 20,0%) Rarement (1 ; 20,0%)	Jamais (3 ; 60,0%) Très souvent (1 ; 20,0%) Souvent (1 ; 20,0%)
Ensemble (128)	M. (103) F. (24) Non réponse (1)	Jamais (61) Rarement (20) Très souvent (17) Quelquefois (16) Souvent (11)	Jamais (43) Très souvent (28) Quelquefois (21) Souvent (17) Rarement (16)	Très souvent (38) Jamais (33) Rarement (20) Souvent (18) Quelquefois (16)	Très souvent (43) Jamais (30) Quelquefois (19) Souvent (18) Rarement (14)

Source : Données d'enquête.

Les autres dimensions reliées au suivi scolaire de l'élève sont les communications parent-école et parent-adolescent. Le tableau présente la participation des parents aux réunions scolaires et la discussion avec les parents sur les projets d'avenir.

Sur la première ligne, chez les mères le score le plus élevé "jamais" 46,7% est suivi de "rarement" 19,1% pour les garçons ; chez les pères "jamais" 31,1% suivi de "quelquefois" 20,2% toujours pour les garçons. Par contre ces deux parents discutent plus avec leurs garçons sur des projets d'avenir mais de manière très insuffisante : "très souvent" (30%) suivi de "jamais" (33,3%) chez les mères et "très souvent" (31,5%) suivi "jamais" (21,3%).

Sur la deuxième ligne les filles vivant avec les mères seules ne discutent pas avec les pères sur les projets d'avenir : "jamais" (35,3%). Mais les mères quant à elles assurent cette responsabilité "très bien" (35,3%) suivi de "jamais" 29,4%).

Sur la troisième ligne les pères seuls participent aux réunions scolaires. Le score le plus élevé de la participation des mères aux réunions scolaires est "jamais" 42,9% suivi de "rarement" 28,6%. Les mères de ces adolescents discutent des projets d'avenir avec leurs enfants mais très faiblement, le score le plus élevé "très souvent" est 28,6% suivi de "rarement" 28,6%. Les pères le font dans des proportions faibles 42,9% mais c'est plus élevé que les mères.

Sur la quatrième ligne, c'est d'une famille recomposée qu'il s'agit. Deux enfants, une fille et un garçon vivent dans ce foyer. La mère et le beau-père du garçon participent aux réunions et discutent avec ce dernier de ses projets d'avenir contrairement à la fille dont le score le plus élevé est "rarement" mais identique à propos des projets d'avenir.

Sur la cinquième ligne, cinq enfants (3 garçons et 2filles), vivent aussi dans un foyer recomposé (père et belle mère). Les pères ont donc épousé une autre femme après le divorce d'avec les mères. Les parents de ces garçons n'assistent "jamais" aux réunions des parents d'élèves puisque c'est le score le plus élevé 60%. Deux bénéficient de la discussion avec les pères du projet d'avenir. Ici, les mères sont un peu plus attentives aux filles, le score le plus fort est "très souvent".

Ces comparaisons révèlent une insuffisance. La raison fondamentale qui justifie cette absence ou indifférence des parents à l'égard des réunions scolaires est leur indisponibilité. *A la question pourquoi tes parents n'assistent pas aux réunions des parents d'élèves ?* La réponse est automatique : « *Mes parents n'ont pas le temps, mon papa est en mission maman est allée à un enterrement, à un mariage ou au bureau* ».

L'ensemble des résultats montrent que les parents n'assistent pas aux rencontres périodiques organisées par l'école au profit des parents d'élèves. Chez les mères, "jamais" vient en tête avec (62) suivi de "rarement" (20) et c'est bien après que vient "très souvent" (18). Chez les pères, le constat est le même "jamais" (45) est suivi de "très souvent" (27). A propos de la discussion sur les projets d'avenir "très souvent" est le score le plus élevé (37) chez les mères et (42) chez les pères mais suivis de "jamais" (34) et (32). On note déjà à ce niveau une insuffisance dans la discussion sur les projets d'avenir. Les enfants qui n'ont pas élaboré de projets d'avenir sont souvent ceux qui sont dans un processus de détachement de l'école, pouvant aller jusqu'à l'abandon. Les parents devraient inviter leurs enfants, dès le secondaire, à élaborer un projet d'avenir et devraient s'y intéresser. Il n'est pas nécessaire que ce projet soit précis, car l'objectif demeure le développement progressif de la capacité des enfants à se projeter dans l'avenir. L'ouverture sur la discussion demeure un outil à privilégier permettant de connaître les intérêts de l'enfant, de s'informer sur les métiers et professions et de revenir avec des informations précises. Pour se motiver et se responsabiliser, l'enfant doit comprendre qu'il ne travaille pas pour ses parents, mais pour lui, afin d'atteindre un but personnel. Aussi doit-il pouvoir faire le lien entre son présent d'élève et son avenir d'adulte et ce, en ayant très tôt à l'esprit un projet, sinon un rêve, de carrière. « Tu veux être vétérinaire ? Les sciences sont très importantes », « Grand reporter ? L'apprentissage des langues va t'y aider »... Il ne s'agit pas de l'enfermer dans un projet intangible, mais de l'aider à donner un « sens » aux efforts que l'école lui demande de fournir. Les parents peuvent aussi référer leurs enfants vers des personnes ressources (sœurs, frères, amis(es), etc.). A travers les discussions, il parvient à cerner les goûts, faiblesses et forces de son enfant.

C'est-à-dire, de le reconnaître tel qu'il est et non tel que l'on croit qu'il est ou tel que l'on voudrait qu'il soit. On évitera ainsi de projeter sur lui ses propres désirs et de confondre son propre parcours avec le sien. Les deux parents doivent s'ouvrir à toutes les préoccupations de leurs adolescents sans réserver des sujets à l'un ou l'autre des deux parents. Autant les mères que les pères peuvent aborder des sujets tels que la vie scolaire, la sexualité, les besoins financiers, les projets d'avenir, la contraception, les relations sociales, les amitiés, les mises en garde, etc. L'unité de point de vue entre les parents et des pratiques équitables pour les deux sexes sont des facteurs positifs dans les familles où les jeunes connaissent du succès scolaire. Souvent, les règlements liés aux heures de rentrée, aux fréquentations, à la contraception diffèrent selon que l'enfant est une fille ou un garçon et selon le sexe du parent avec lequel les enfants discutent. Des filles très autonomes et responsables se demandent pourquoi elles ne méritent pas la confiance de leurs parents et ressentent un sentiment d'injustice démobilisateur. Ces disparités entre les sexes sont perçues négativement par les filles.

En partageant leurs propres expériences scolaires avec leurs enfants, les parents peuvent transmettre une vision positive de l'école. Cette dimension de la recherche est ressortie du témoignage des élèves performants et performantes. Plusieurs parents qui ont eu un parcours scolaire difficile pensent qu'il est préférable de ne pas partager leurs expériences avec leurs jeunes. Pourtant, des jeunes ont fait ressortir les effets positifs que ces discussions avaient eus sur leur motivation. En expliquant le contexte des abandons et en tenant un discours positif sur l'éducation, on peut renforcer la détermination de ses enfants à poursuivre leurs études.

En milieu populaire, les mères sentent davantage le besoin d'encourager leurs filles à obtenir leur indépendance économique avec une scolarité plus poussée peut-être parce qu'elles sont plus entourées de modèles de femmes qui ont abandonné leurs études pour cause d'une grossesse ou pour se marier. Ces mères prennent une part active dans la transmission du désir de mobilité sociale, c'est-à-dire aspirent à une situation économique plus satisfaisante et à l'indépendance. Les performantes ont témoigné de l'impact positif que ce

message avait sur elles. Les parents doivent éviter les catégorisations toutes faites à l'avance pour décrire les enfants. Ils fondent très souvent leurs aspirations scolaires et professionnelles pour leurs enfants sur des catégories qui devraient faire l'objet de critiques, car elles définissent à l'avance le potentiel des enfants. Ainsi, suivant le rendement scolaire, on classe par exemple les jeunes en manuels(les) ou en intellectuels(les). Dans nos recherches, plusieurs parents disaient de leurs enfants les plus performants, qu'ils et elles étaient des intellectuels(les)... un peu comme si leur réussite était « naturelle ». Ce faisant, ils décourageaient aussi, sans le vouloir, ceux et celles qui avaient des difficultés puisque l'idée qu'on ne pouvait rien y faire était également transmise. Or, sous la performance scolaire qui semble aller de soi se cache une multitude de facteurs (habiletés, désirs, efforts, motivation, etc.) qui peuvent se transmettre et s'apprendre. Dans les faits, on observe chez les performants(es) la présence d'efforts soutenus, un désir d'apprendre, une conscience liée à l'importance de la réussite scolaire pour l'avenir, la persévérance, un sens de l'organisation, l'autonomie et la persévérance.

3.6.2. Association des Parents d'Elèves

Le principe selon lequel "l'union fait la force" occupe une place de choix dans le concept qui a prévalu à la création de l'association des parents d'élèves. Comme le nom l'indique c'est le regroupement de tous les parents pris collectivement au regard des responsabilités qui sont les leurs face à la vie de l'établissement de leurs enfants. Pris individuellement, ils sont en droit de défendre ou de faire passer des points de vue, de faire des suggestions dans le sens du progrès qu'ils souhaiteraient voir réaliser aussi bien par leurs enfants que par l'école qu'ils fréquentent, de s'opposer à des décisions arbitraires ou à des actes répréhensibles qui auraient cours dans l'établissement. Ces voix isolées n'ont toujours pas eu gain de cause car on est souvent porté à croire que les parents qui interviennent en rangs dispersés ne touchent pas les problèmes dans leur globalité et que par conséquent ces parents individuels ne représentent que leur ombre. Tous les parents d'élèves ont donc grand intérêt à s'unir et à déterminer à l'unanimité des normes et les valeurs à rechercher pour

la résolution morale et matérielle des problèmes posés à l'école dans l'intérêt commun des écoliers dont ils sont les guides. L'Association des Parents d'Elèves est donc née pour réhabiliter ces parents individuels dont les opinions ou suggestions étaient tournées en dérision par ceux-là mêmes qui croyaient détenir la vérité et la clef des solutions aux différents problèmes. En réalité, ils doivent s'entendre, s'informer et marcher la main dans la main afin de faire face plus efficacement aux tâches difficiles mais combien exaltantes auxquelles ils sont conviés.

En tout état de cause, l'école doit être liée au monde environnant et en particulier au premier foyer d'éducation première qu'est la famille. En un mot, l'école doit être soudée à la maison, se faire aider d'elle, et à son tour la maison doit attendre de l'école une bonne formation des écoliers.

L'association des parents d'élèves est donc le creuset dans lequel devrait évoluer tout parent dont l'enfant fréquente une école s'il souhaite que sa voix soit répercutée au lieu convenu et qu'elle mérite une attention particulière.

Elle est alors l'organe au sein duquel, milite tout parent d'élève en vue de la gestion démocratique de l'école. Elle dispose à sa tête d'un bureau exécutif qui sert de courroie de transmission entre l'école et l'Association des Parents d'Elèves.

L'implication des parents isolés de l'échantillon dans la scolarité de leur enfant est moins importante que lorsque le père et la mère vivent encore ensemble. Le fait d'être isolé freine la participation du parent à la vie du collège. Il participe moins souvent que les autres aux rencontres parents-enseignants de début d'année scolaire, plus particulièrement en classe de troisième. Les parents isolés sont aussi beaucoup moins souvent membres d'association de parents d'élèves : seuls 8% d'entre eux en font partie à l'entrée en sixième de leur enfant contre 20% des familles où le père et la mère vivent en couple.

Dans des pays, la participation parentale à l'éducation des enfants est considérée comme un droit. Des pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) ont rédigé ce droit en loi. C'est le cas notamment pour la France, l'Allemagne et le Danemark (Kelley-Laine, 1998). Les droits appellent aux responsabilités et ces responsabilités prennent la forme de trois activités. En termes de participation parentale dans

les pays de l'OCDE le soutien psychosocial – le soutien que les écoliers fournissent aux familles, peut être sous la forme d'éducation parentale ; 2) la communication entre l'école et la maison et 3) la participation parentale au travail de l'école, dans la classe et à la maison.

Dans le souci d'établir une meilleure collaboration entre les acteurs du milieu scolaire et les parents d'élèves, Patrikakou et weissberg (1999) proposent sept principales orientations :

- rendre prioritaire le partenariat école-famille, c'est-à-dire que l'école Devra, dans son mandat, mettre au premier plan le partenariat école-maison, tout en communiquant son engagement de faire intervenir les parents en tant que collaborateurs dans l'éducation de leur enfant ;

- investir de l'effort dans la planification et la mise en œuvre des activités de partenariat afin de favoriser la participation parentale ;

- procéder à une communication proactive et persistante, qui correspond à des communications régulières et continues avec les parents durant toute l'année scolaire à propos des règles établies en classe, des espérances et des buts qui favorisent l'investissement parental dans le processus d'éducation ;

- être positif lorsqu'on communique avec les parents à propos de leur enfant. Par exemple informer les parents quand l'enfant travaille bien en classe, pas seulement lorsque ce dernier adopte de mauvais comportements : un résultat positif peut vouloir dire au parent que l'enseignant surveille convenablement l'enfant, ne voit pas que des erreurs commises par celui-ci ;

- faire des communications personnalisées. Dans ce sens, il existe plusieurs formes, par exemple la communication à travers le journal école-maison, une note personnalisée au parent, etc ;

- faire des suggestions pratiques aux parents, les enseignants peuvent suggérer des recommandations spécifiques aux parents concernant l'encadrement de l'enfant. Etc.

Conclusion partielle

Les élèves de l'échantillon (128) sont âgés en moyenne de 15 ans et un peu moins du quart sont des filles (18%). Ils proviennent en grande majorité de familles de type biparental avec un non répondant. Pour la plupart adolescents, sujets à des troubles pubertaires, ils sont répartis entre 17 ethnies béninoises au moins une par région géographique du Bénin. Le niveau d'étude ayant plus d'enquêtés est la classe de quatrième suivie de la classe de troisième du secondaire.

Pour maintes raisons dont la séparation, le décès, la polygamie et surtout le divorce certains enfants se retrouvent dans une structure familiale non traditionnelle (monoparentale, recomposée, garde partagée...) avec d'énormes difficultés ne favorisant pas la stabilité scolaire de ces derniers. Sur le plan scolaire et aussi professionnel, les mères et les pères ont reçu une éducation postsecondaire ce qui leur confère le titre de cadres supérieurs, de chefs d'entreprises, de grands commerçants et autres. Leurs catégories sociales constituent sans doute un atout favorable à l'épanouissement des enquêtés sur le plan scolaire. On pourrait croire que le contexte culturel est en leur faveur.

Une famille monoparentale est comme une équipe de rameurs privée d'un de ses membres. L'effort est un peu plus rude pour ceux qui restent, mais ils peuvent réussir s'ils rament à l'unisson.

La suite prendra en compte les pratiques parentales liées au suivi scolaire. Il s'agira donc du soutien affectif des parents, la communication des parents avec les enseignants, des interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire et enfin de la communication parent-école et parent-adolescent. Les résultats auxquels aboutit la recherche sont favorables aux sanctions positives des parents, le score le plus élevé "très souvent" chez les pères comme chez les mères avec un écart insignifiant entre les deux parents en témoignent, de même que l'affection à l'égard des enfants. En revanche, l'écoute des enfants par les parents n'est pas ce qui est souhaité. Les scores élevés sont respectivement "jamais" pour les mères et "rarement" pour les pères. On conclut que les parents, en raison de leur instabilité, n'écoutent pas leurs enfants et cela a certainement des répercussions sur leurs rendements

scolaires. Toutefois, la famille biparentale de l'échantillon ne communique pas avec les enseignants surtout lorsqu'il s'agit des garçons. En dehors des enfants vivants avec les mères seules dont les pères ne demandent pas aux enseignants si leurs enfants travaillent bien en classe, les scores sont plus où moins favorables au niveau des autres structures familiales.

La proportion des mères qui ne demandent pas aux enfants s'ils ont fait les travaux scolaires de maison est très élevée ainsi que celle des pères. Le même constat se dégage quant aux contrôles des cahiers de cours. Très peu de parents vérifient si les cours sont recopiés dans les cahiers. Selon ces derniers, il faut payer les frais de scolarité, acheter les fournitures et le reste incombe aux enseignants. Les mères et les pères ne s'impliquent pas nécessairement de la même façon auprès de la fille que du garçon. On remarque aussi que les parents des familles traditionnelles n'assistent jamais aux réunions des parents en lien avec les garçons mais discutent davantage avec eux de l'actualité et de leurs projets d'avenir. En général, les parents quelle que soit la structure familiale affichent une indifférence à l'égard des réunions des parents à l'école.

CHAPITRE IV : PRATIQUES PARENTALES DITES DE BASE (STYLE PARENTAL)

Les parents influencent l'adaptation de leurs enfants de multiples façons. Ils doivent en premier lieu favoriser le développement d'une relation parent-enfant harmonieuse et aider l'enfant à acquérir des habiletés émotionnelles et sociales. Deuxièmement, ils doivent organiser et offrir un environnement sécuritaire qui favorise le jeu et l'exploration. Ces différents rôles sont compris sous le vocable général de « pratiques parentales », qui chapeaute notamment les « pratiques éducatives » et la « qualité relationnelle » parent-enfant.

Les pratiques éducatives se rapportent aux différents moyens qu'adoptent les parents pour éduquer et socialiser leur enfant. C'est ce que développe cette partie qui présente entre autres l'encadrement parental, l'engagement parental et l'encouragement à l'autonomie.

4.1. Styles parentaux

4.1.1. Encadrement parental

Le contrôle parental se réfère aux règles et normes fixées par les parents pour veiller à l'encadrement des enfants. La réussite scolaire de l'élève fait partie d'un « contrat » passé entre lui et ses parents, qui reposent sur des objectifs précis et accessibles. C'est, par exemple, finir tel travail à telle heure pendant les temps libres ; savoir faire un plan de rédaction avant le prochain contrôle ; progresser dans telle matière avant la fin du trimestre... Des échéances que chacune des deux doit respecter : pour aider l'enfant à apprendre à gérer son temps ; et s'assurer un suivi constructif et motivant de son travail.

Tableau XIII : Désir des mères de savoir les occupations des enfants

Une mère de famille a le devoir de savoir ce que fait son enfant, s'il n'est pas allé à l'école. L'éducation des enfants incombe aussi à la mère.

Est-ce que ta mère/tutrice sait souvent ce que tu fais pendant tes temps libres ?

encadrement parental	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	2,3%
1.jamais	23	18,0%
2.de temps en temps	28	21,9%
3.assez-souvent	30	23,4%
4.très souvent	44	34,4%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

Ce tableau présente la répartition des enquêtés selon le désir des mères/tutrices de savoir ce que font leurs progénitures de leurs temps libres. Est-ce que ta mère sait souvent ce que tu fais pendant tes temps libres ?, est la question posée pour recueillir les résultats consignés dans le tableau. L'observation du tableau permet de constater que "très souvent" est le score le plus élevé 34,4%, suivi de "assez-souvent" 23,4% ; de "de temps en temps" 21,9%. 23 élèves ont répondu "jamais" soit 18%. Il y a donc 23 adolescents dont les parents ne savent pas ce qu'ils font pendant qu'ils sont libres. La proportion de non réponse est faible 2,3%. La différence avec la répartition de référence est très significative $\chi^2=34,42$. Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. On retient, à partir de ce tableau, que les mères savent insuffisamment les activités de leurs progénitures pendant qu'ils ne sont pas allés au cours. On retient ici que le score le plus élevé est faible.

Tableau XV : Désir des pères de savoir les occupations des enfants

Un père de famille est le premier responsable de son foyer. Il doit donc savoir ce fait son enfant lorsqu'il n'est pas allé au cours. Cela lui permettra de l'aider à mieux s'organiser. Les performants(es) sont, pour la majorité, des individus(es) très organisés(es). Outre l'horaire de classe obligatoire, ils et elles planifient leurs temps libres en fonction des tâches à effectuer. Pour cela , la question suivante lui a été posée :

Est-ce que ton père/tuteur sait souvent ce que tu fais pendant tes temps libres ?

encadrement parental1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	3,1%
1.jamais	31	24,2%
2.de temps en temps	34	26,6%
3.assez-souvent	22	17,2%
4.très souvent	37	28,9%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

Le tableau présente la répartition des enquêtés selon le désir des pères/tuteurs de savoir ce que font leurs progénitures de leurs temps libres. « très souvent » a le score le plus élevé 28,9%, suivi de "de temps en temps" (26,6%), "jamais" (24,2%) et "assez- souvent" (17,2%). La proportion de "très souvent" ne surpasse pas trop celle de "jamais". Ici également, la différence avec la répartition est très significative $\chi^2 = 27,7\%$. Les pères s'intéressent à ce que font leurs progénitures pendant les temps libres. La comparaison entre les deux scores élevés, chez les mères et les pères, montre que les mères savent plus que les pères ce que font leurs enfants pendant les temps libres.

Les temps libres sont les moments de la journée ou de la semaine où l'élève n'est pas en situation de classe. Dans les complexes privés investigués en dehors des mercredis où les élèves sont à la maison, les heures libres sont canalisées par la préfecture de discipline. Ils sont retenus à l'école et cette situation réduit la déprivation de la jeunesse. Par contre, dans les CEG, ils doivent, rentrer ce qui est plus difficile à gérer par les parents. Une vingtaine

d'élèves surpris en uniformes scolaires dans une salle de vidéoclub nous avaient confié qu'ils venaient de finir les cours à 10 heures et qu'ils y retourneraient à 17heures. Ceci ne facilite guère le contrôle des adolescents par leurs géniteurs.

Tableau XVI : Contrôle des mouvements des adolescents par les mères

Les mères de famille ont le devoir de suivre les adolescents en contrôlant leurs mouvements. L'absence de contrôle des va - et - vient des mères qui sont le plus souvent présentes à la maison entraîne des dérives très graves pour leur avenir. La question suivante est posée pour évaluer cet indicateur. Est-ce que ta mère/tutrice contrôle tes allées et venues ?

encadrement parental²	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	2,3%
1.jamais	11	8,6%
2.de temps en temps	24	18,8%
3.assez-souvent	31	24,2%
4.très souvent.	59	46,1%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

Dans ce tableau, le taux le plus élevé, "très souvent" 46,1%, est suivi de "assez-souvent" 24,2%, "Jamais" vient en dernière position avec 8,6%. 18,8% des parents contrôlent de temps en temps les mouvements des élèves. A la question *Comment ta mère/tutrice contrôle tes mouvements ?* Les réponses obtenues sont les suivantes :

« Ma mère veut toujours comprendre mon programme, ce que je fais dehors. Elle demande tout le temps mon emploi du temps, parfois elle interroge mes camarades de classe sur nos heures de sorties des cours le soir. Elle contrôle quotidiennement les notes prises à l'école pour s'assurer que je suis régulière au cours. Quand on est adolescent, on a parfois l'impression d'étouffer sous la pression de ses parents. On dirait que chaque désir exprimé doit se heurter à l'inévitable "non". »

Tableau XVII : Contrôle des mouvements des adolescents par les pères

Contrôler les mouvements de ses enfants, c'est s'éviter des déconvenues. L'adolescent, à cause de son âge, a besoin d'être réglementé dans ses mouvements afin de l'aider à savoir utiliser rationnellement son temps. De toutes les façons, le parent présent doit pouvoir limiter les dégâts imputables à la vulnérabilité de l'adolescent.

Est-ce que ton père contrôle tes allées et venues ?

encadrement parental⁶	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	3,9%
1.jamais	29	22,7%
2.de temps en temps	33	25,8%
3.assez-souvent	23	18,0%
4.très souvent	38	29,7%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

Le tableau récapitule les réponses fournies par les élèves sur le contrôle des allées et venues par les pères/tuteurs. Le score le plus élevé est "très souvent" (29,7%) suivi de "de temps en temps" (25,8%). "jamais" arrive en troisième position avec (22,7%); enfin c'est "assez-souvent" (18%). Le pourcentage des non-répondants est (3,9%). Les scores sont plus ou moins serrés ici. Le plus élevé est inférieur à (50%), ce qui montre une insuffisance du contrôle des allées et venues par les pères. La comparaison avec le tableau de contrôle par les mères montre que les mères contrôlent les mouvements des enfants plus que les pères. La différence de répartition de référence est très significative $\chi^2=25,44$.

Il est indispensable que les parents contrôlent les mouvements de leurs enfants surtout lorsqu'ils sont dans un environnement très peu propice à une bonne éducation. Dans son article de 1987, Wilson suggère un processus par lequel le statut socio-économique du quartier et, par conséquent, la réussite scolaire. En d'autres termes, tout se passe comme si les enfants étaient influencés par le comportement et le statut et ceux avec qui ils se socialisent ou

de ceux qu'ils prennent comme modèle social. Selon Wilson, les choix, les valeurs partagées dans les quartiers conduisent à une concentration de caractéristiques positives et/ou négatives lesquelles vont, en retour, affecter fortement les aspirations, attitudes et motivation de ceux qui évoluent dans ces quartiers. A partir de cette analyse, de nombreux travaux dans les sciences sociales ont essayé de mettre au jour les mécanismes et facteurs qui lient le contexte local et la trajectoire scolaire des enfants. On peut voir ici l'implication d'au moins trois groupes de théories différentes : *les théories de la contagion* sur l'influence des groupes de pairs comme mécanisme générateur des effets de voisinage, *les théories de la socialisation collective* sur le rôle central des modèles de rôle que les adultes de l'environnement proposent et *les théories de la compétition* fondées sur un concept de ressources limitées dans lequel les voisins et/ou les compagnons de classe se disputent des ressources rares (les bonnes notes, par exemple).

Les théories de la contagion avancent l'idée selon laquelle, vivre dans un quartier dont le niveau socioculturel mesuré est faible peut être un frein à la réussite scolaire et plus largement à l'acquisition de capital humain. La réussite d'un élève dépend fortement des caractéristiques socioéconomiques ou encore du comportement des autres élèves qui l'entourent. Ainsi, 10 élèves de l'échantillon ont souvent de très mauvaises notes parce qu'ils sont tout le temps après les cours avec les déscolarisés, les badauds pour les jeux de cartes avec argent. Les cahiers sont abandonnés au détriment de mauvais jeux, de la dépravation des mœurs. Le souhait de ces parents d'élèves était de changer de domicile. Dans ces conditions, la concentration d'élèves aux faibles capacités, aux mœurs douteuses et en échec scolaire peut être susceptible d'agir négativement sur la période d'apprentissage. (Bénatou, 1993). De même, *la théorie épidermique* de Crane tend à montrer que la propension d'un adolescent à adopter un comportement est fortement corrélée à la proportion de personnes affichant déjà ce même comportement. (Crane, 1991)

Pour *les théories de la socialisation*, les adultes d'un voisinage ont une influence sur les enfants qui y résident et qu'ils côtoient. Les membres du voisinage vont exercer un contrôle social en aidant notamment les enfants à intérioriser les normes sociales. Le statut socioéconomique du voisinage, leur

capital culturel, ainsi que leurs aspirations, impactent sur le devenir des enfants. De plus, ils agissent comme des modèles, si bien que côtoyer des personnes ne symbolisant pas une certaine réussite scolaire ou sociale, ne motive pas ou peu un enfant à accroître ses propres chances de réussite durant son adolescence. Inversément elles tendent à montrer, quant à elles, que la présence de voisins favorisés peut avoir des effets néfastes sur les autres membres du voisinage. (Culter and Glaesen 1997).

Tableau XVIII : Aides portées dans les devoirs scolaires de maison par les mères/ tutrice

Les aides apportées par les mères surtout lorsqu’elles sont instruites permettent de suivre le travail scolaire de leurs enfants et de tenir informer les pères pour des ajustements à faire. Certaines mères n’ayant pas été à l’école aident leurs enfants par le biais des voisins et rendent compte aux pères des insuffisances constatées. Le milieu n’est pas totalement analphabète. Cependant il faut remarquer que la supervision et l’aide apportée à l’élève est aussi proportionnelle au niveau d’étude du parent, un parent qui a un niveau d’étude inférieur à celui de son enfant aura des difficultés à apporter son aide dans les devoirs.

Est-ce que ta mère/tutrice te porte des aides dans les devoirs scolaires de maison ?

encadrement parental³	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	2,3%
1.jamais	36	28,1%
2.de temps en temps	42	32,8%
3.assez-souvent	14	10,9%
4.très souvent.	33	25,8%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d’enquête.

Sur ce tableau, le pourcentage le plus élevé est de "temps en temps" 32,8% suivi de jamais (28,1%). Le taux de "très souvent" est (25,8%) et enfin,

assez-souvent 10,9%. Ces proportions révèlent une insuffisance des aides apportées par les mères, car le score le plus élevé de « temps en temps » est faible. L'expression de temps en temps signifie ce qui n'est pas régulier, qui vient de façon momentanée. La différence de répartition est très significative $\chi^2=42,08$. Cette insuffisance constatée est due au fait que certaines mères des adolescents interrogés sont des analphabètes ou des lettrées n'ayant pas atteint, au cours de leur cursus scolaire, le niveau d'étude de leurs enfants. Sur les 128 adolescents interrogés, 33 sont très souvent aidés par les mères.

Tableau XVIII : Aides portées dans les devoirs scolaires par les pères/tuteur

Un père de famille, quelles que soient ses occupations, doit d'une manière ou d'une autre aider ses enfants dans les devoirs scolaires. Même si les enfants ont des répétiteurs, des contrôles doivent se faire pour vérifier le niveau d'assimilation des situations d'apprentissage. Le comportement d'un père analphabète sera différent de celui d'un père ayant fait l'école. Les élèves qui vivent avec des pères instruits auront des résultats appréciables.

Est-ce-que ton père/tuteur te porte des aides dans les devoirs scolaires de maison ?

Encadrement parental	Nb. Cit	Fréq.
Non réponse	3	2,3%
Jamais	26	20,3%
De temps en temps	36	28,1%
Assez souvent	28	22,4%
Très souvent	35	27,3%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

Le tableau ci-dessus renseigne sur les aides portées dans les devoirs scolaires par les pères/tuteurs. Le score le plus élevé est "de temps en temps" 28,1%, suivi de "très souvent" 27,3%. 20,3% des élèves sont assez-souvent

suivis par les pères. Ces différents taux révèlent une insuffisance des aides portées par les pères à leurs enfants.

Le graphique ci-après récapitule l'encadrement parental.

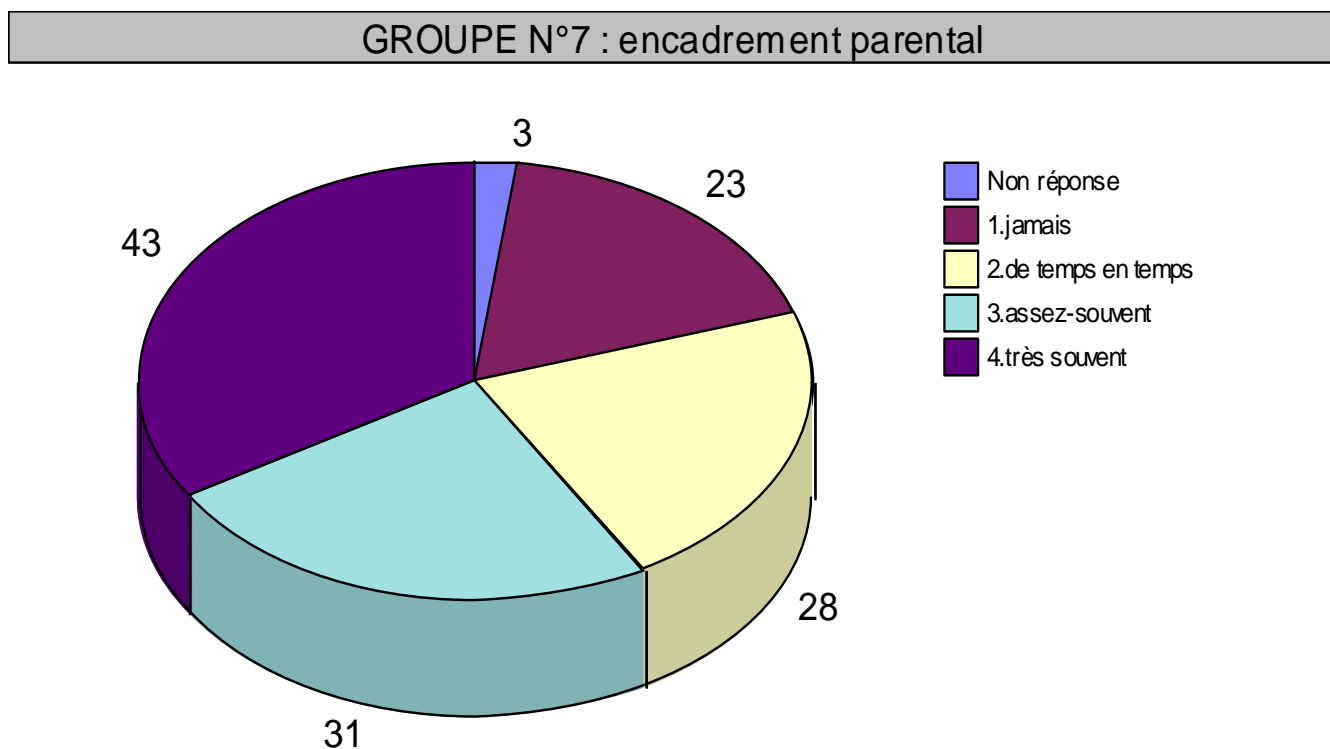


Figure 2 : Récapitulation de l'encadrement parental

Ce graphique récapitulatif présente une insuffisance de l'encadrement parental. Sur les 128 élèves interrogés, 43 sont très souvent aidés par leurs parents, 31 sont assez-souvent aidés, 28 le sont de temps en temps et 23, jamais. Il révèle que les parents sont généralement absents des devoirs. Il est, cependant, important de souligner que les données n'informent pas sur le besoin des élèves à obtenir l'appui des parents dans les devoirs en sciences. En effet, il est tout à fait plausible de penser que ces élèves n'ont tout simplement pas besoin de l'aide de leur parent pour compléter de façon efficace leurs devoirs en sciences ou encore que les parents ne peuvent pas les aider efficacement dans leurs devoirs. Ces résultats montrent que les parents n'ont pas encore perçu l'importance des aides dans les travaux scolaires.

Zimmermann (1971), dans son ouvrage intitulé “ *L'échec scolaire n'est pas une fatalité* ”, a fait remarquer qu'il y a de bons et de mauvais parents. Le manque de suivi des enfants par leurs parents a fait l'objet essentiel de son ouvrage. “ *Ce sont les parents qu'on voudrait voir qu'on ne voit jamais, ceux dont les enfants posent le plus de problèmes.* Les parents de milieu modeste viennent peu à l'école même quand ils sont à la maison, on dirait qu'ils ne s'intéressent pas à leurs enfants. Ils viennent rarement aux réunions des parents ; ceux qui viennent n'y prennent pas la parole. On voit, on entend toujours les mêmes, des cadres moyens ou supérieurs, des intellectuels. Il a aussi expliqué que les enfants qui réussissent n'apprennent pas tout ce qu'ils savent à l'école. Les devoirs faits à la maison mettent souvent leurs parents dans le rôle de précepteurs et dans cette situation, même seulement quelques petits coups de pouce peuvent jouer un véritable rôle de soutien permanent, notamment les réponses aux questions que ces enfants n'ont pas osé poser à l'école et qui peuvent leur fournir les maillons indispensables pour faire la liaison entre ce qu'ils savent, vivent, et ce qu'on leur apprend. Et s'il n'y a pas de devoirs, cela n'empêche pas les parents de jouer quand même ce rôle.

Dans le contexte scolaire, lorsqu'on parle de participation parentale, on entend surtout la façon dont un parent prend part à la scolarisation de ses enfants (Van Peteghem, 2006). Le rendement scolaire se définit comme le

« degré de réussite d'un sujet ou d'un ensemble de sujets en regard des objectifs spécifiques des divers programmes d'études ou encore comme la qualité et quantité du travail d'un sujet, ou un groupe de sujets, en situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1177).

Sheldon et Epstein (2005) parlent d'implication parentale en faisant référence à un vaste nombre d'activités et de connexions entre l'école, les familles et la communauté. Selon Epstein (1995), il existe six types d'implication dans un programme de partenariat entre l'école, la famille et la communauté. Parmi ceux-ci, on retrouve la mise en place d'un soutien familial, mais aussi une amélioration de la communauté bilatérale entre l'école et les parents, la promotion du bénévolat chez les parents à l'école et à la maison, de

l'aide parentale dans les travaux, de l'implication des parents dans la prise de décision à l'école, et de la collaboration avec la communauté.

A propos de l'influence parentale sur le rendement scolaire, Jean-Jacques, Utzschneider et Bourque de l'université de Moncton ont réalisé une étude comparative entre des apprenants nés à l'extérieur du pays. Ce travail démontre, de par l'abondance des écrits scientifiques, l'importance indéniable du rôle des parents dans l'apprentissage scolaire des enfants. La réussite en science, à l'école suscite présentement un intérêt pour les parents et la société en général.

4.1.2. Devoirs à la maison

Parmi les activités de participation parentale, les devoirs, en tant qu'activité quotidienne impliquant des interactions particulières entre le parent et l'enfant, occupent une place importante dans la vie familiale (Giasson et Saint-Laurent, 2004). On décrit les devoirs comme des « travaux que l'élève doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider des apprentissages récents » (Legendre, 2005, p. 393). Selon MacBeth (1989), le travail scolaire à domicile (les devoirs) peut constituer une dimension importante de l'implication parentale. Pour Xu (2004), les devoirs à la maison sont souvent considérés comme un véhicule important pour développer de bonnes habitudes de travail. Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006) avancent que les modalités de prise en charge des devoirs de l'élève par les parents conditionnent le rapport à l'école. D'après ces chercheurs, les devoirs à la maison facilitent pour les élèves, l'acquisition de compétences puisqu'ils permettent aux parents de repérer l'endroit où les apprentissages n'ont pas été réalisés. Une fois le problème identifié, des stratégies de régulation peuvent être mises à marche. Dans cette perspective, les devoirs sont considérés comme un instrument de communication entre l'école et la famille ainsi qu'un outil pédagogique. Le travail prescrit par l'école aux enfants n'est ni une récréation ni une punition. Il est souhaitable qu'ils y trouvent un agréable prolongement de la journée de classe, une préparation intéressante de la classe du lendemain, une

démonstration, sous le regard bienveillant des parents, des progrès qu'ils accomplissent chaque jour en vue d'être bientôt des hommes et des femmes sur qui l'on puisse compter (Tièche, p.239).

Plusieurs raisons justifient le fait que les parents ne soient pas en mesure d'aider leurs enfants dans les activités scolaires à faire à la maison. Au nombre de ces raisons, on peut citer l'analphabétisme des parents et leur absence.

4.1.2.1. Absence physique du parent

On parle d'absence physique du parent lorsque le parent s'absente toute la journée de la maison ou passe plusieurs jours, mois ou années loin des enfants. Ce type d'absence se présente sous plusieurs formes : l'absence momentanée ou temporaire (à court terme et à long terme), l'absence définitive ou prolongée, l'absence-active, l'absence-passive, etc.

Plusieurs raisons justifient l'absence des parents auprès de leurs enfants. La première raison, celle fondamentale, est la recherche du mieux être. Souvent, c'est l'homme qui est le plus absent pour des raisons professionnelles (service public ou privé). La femme aussi est absente. Elle peut être au marché ou au service comme son mari. La distance du domicile (Calavi) au lieu de travail (Cotonou) représente un facteur qui contraint les parents à ne rentrer qu'en fin de journée.

La maman d'Axel, cuisinière, va à Cotonou chaque matin à six heures pour retourner chez elle vers vingt heures ; de même, son papa quitte la maison avant huit heures pour y retourner après vingt-deux heures. Chez Josias, c'est sa maman commerçante qui va, vers six heures trente, pour y retourner parfois vers trois heures du matin. Harry vit avec ses deux parents, papa, chef maçon va sur son chantier vers dix heures pour revenir à la maison vers vingt heures ; sa mère ménagère est à la maison.

Les deux parents géniteurs de Sylvain (14 ans et en sixième au CEG Godomey) sont vendeurs d'essence, ils vont pour la vente vers six heures trente et reviennent vers vingt et une heure.

Nobelle, âgée de seize (16) ans et en cinquième, vit avec sa mère qui est une infirmière diplômée d'Etat en service à l'hôpital de zone de Calavi, parfois,

elle est à la maison toute une journée après une garde ; en ce moment sa fille est à l'école, ou bien elle passe la nuit hors du cadre familial pour raison de service.

Certains enfants vivent avec maman seule au cours de la semaine et c'est pendant les week-ends que papa revient de son lieu de travail à cause de son affectation. C'est le cas par exemple d'Orphée né d'un père professeur en service au CEG Ouidah et qui revient parfois les vendredis soirs et repart les dimanches ou très tôt les lundis matins.

Chimène, âgée de dix-sept (17) ans, a déclaré que son papa chef d'agence à la SONEB de Dassa revient une ou deux fois par mois.

Dans beaucoup de familles, le papa et la maman sortent tous deux entre sept heures et neuf heures pour y retourner le soir entre vingt et une heure et vingt deux heures, parfois après zéro heure. La maison est gardée par les agents de gardiennage ou les grands-parents aidés des domestiques. La femme moderne n'a cessé d'impressionner dans divers domaines et plus spécialement dans sa contribution au développement de son pays et aussi à celui du monde. Ainsi, il arrive qu'elle soit soumise aux mêmes traitements que les hommes sur certains plans. Il n'est donc pas rare que des mères, compte tenu de leurs attributions, s'absentent temporairement de leur foyer.

La polygamie peut être une raison de l'absence de l'homme. Il est absent d'un côté et présent de l'autre. Selon le dictionnaire Robert, cette forme d'alliance est "*l'organisation sociale reconnaissant les unions légitimes multiples et simultanées*". En France, par exemple, la polygamie est punie par la loi. Dans les sociétés africaines en général et au Bénin en particulier, l'institution matrimoniale que l'on trouve le plus souvent à la base de la famille est la polygamie. Dans notre échantillon, vingt-cinq apprenants interrogés vivent dans une famille polygamique.

Bada et Bediye (1986) se sont préoccupés de "*L'impact de la polygamie sur l'éducatioàn des enfants en République de Bénin*". Dans ce travail, ces acteurs ont défini la polygamie et les différentes formes de polygamie ; la polygamie moderne et la polygamie traditionnelle. Au Bénin, la polygamie a connu des moments glorieux. Elle constitue une vieille organisation familiale qui répondait à certains besoins socio-économiques. En effet, à l'époque où la

population était restreinte et que les techniques et moyens de productions étaient rudimentaires, la polygamie était l'institution familiale idéale.

Avec une famille nombreuse, l'homme polygame pouvait accroître plus rapidement ses richesses. Les femmes et les enfants constituaient alors des bras valides pour la production agricole. La rigueur des règles traditionnelles en milieu rural permettait au père polygame de maintenir quelque peu l'ordre et la discipline dans son foyer.

L'éducation des enfants était plus ou moins bien assurée par tous les membres de la famille grâce à la richesse et à l'autorité du père. Bada et Bediye ont montré que la majorité des fils des polygames questionnés refusent d'être polygames à leur tour à cause des problèmes qu'engendre cette forme d'alliance. Il est alors évident que l'insuffisance des besoins matériels, moraux, affectifs, psychologiques et intellectuels a une large part de responsabilité dans la baisse de niveau et la déperdition scolaire constatées chez les enfants des polygames. Outre l'effet de la polygamie, le statut socioéconomique et l'absence de suivi ont retenu l'attention des parents.

4.1.2.2. Polygamie dans la société béninoise

La vie en communauté étant une caractéristique de la civilisation africaine et partante de la civilisation béninoise, elle présente plusieurs sortes d'unions parmi lesquelles on note la polygamie. Cette forme d'union est très acceptée dans la société béninoise et varie d'une région à l'autre selon les concepts, les religions et le droit civil. Pendant les temps anciens, la polygamie était source de richesse et n'importe qui ne peut être polygame, car la dot coûtait chère et les cérémonies de mariage étaient des épreuves difficiles. Dans certaines régions de notre pays, les amoureux d'une fille sont soumis à la lutte où le plus fort est désigné pour l'épouser. Parfois, on tient compte de la moralité des prétendants, et le plus honnête obtient la fille. Par ailleurs, l'on consulte les oracles avant de déterminer celui qui peut être un bon époux. Ces conditions font que les polygames étaient en minorité. Les rares hommes qui choisissaient d'avoir plus d'une femme étaient forcément riches ou en mesure de devenir riches parce qu'ils avaient plus de bras, c'est-à-dire plus d'hommes valides. Ce

nombre relativement important de bras valides permet au père polygame de faire cultiver un espace assez important pour obtenir une grande récolte. Parfois, il peut arriver que les individus se trouvent malgré eux dans un état de polygamie consécutif à la stérilité d'une première épouse.

Dans certaines sociétés africaines, la liberté de s'unir à plusieurs femmes n'est pas uniquement offerte à l'homme. La femme a également le droit d'avoir plusieurs maris. Cette forme d'alliance n'est rien d'autre que la polyandrie.

Les recherches ont révélé deux formes de polygamie dans notre zone d'étude : la polygamie regroupée dite traditionnelle et la polygamie structurelle dite moderne.

C'est la polygamie moderne qui constitue surtout une forme d'absence physique. Chaque femme et ses enfants dans ce contexte sont logés dans leur maison.

Un élève a déclaré que son père avait eu plusieurs épouses qui ne logent pas sous le même toit que lui. Chaque femme, y compris sa mère, vit avec ses enfants chez ses parents. Certains polygames ont acquis plusieurs parcelles sur lesquelles ils érigent la demeure de chacune des épouses. Etant donné que le polygame ne peut, chaque fois, faire le tour des différentes résidences de ses épouses, sa présence est irrégulière dans ses maisons. Un père de famille âgé de soixante (60) ans environ et titulaire d'un DESS en ingénierie nous a confié que tous ses enfants sont sous son parrainage mais chacun dans son ménage. Il a une maison pour la rencontre avec tous les enfants où aucune femme n'a de droit à faire valoir. Cela lui permet de cultiver l'harmonie entre ses progénitures.

Dans le cas évoqué, chaque épouse ne passe voir son époux que lorsqu'elle est de semaine, autrement, c'est sur rendez-vous, sauf en cas d'urgence.

Dans cette forme d'alliance, les épouses et leurs enfants habitent la même concession avec une ou plusieurs chambres à coucher. Le père, quant à lui, dispose aussi d'une chambre accessible à tous. Cependant, on assiste fréquemment à des crises répétées de jalousie qui ne favorisent guère l'épanouissement des enfants. Les bagarres ou les disputes interminables distraient les enfants qui demeurent évasifs. Pour l'enfant aboulique, c'est un

prétexte pour sombrer dans la médiocrité qui le conduit sans doute à l'échec scolaire.

Au cours de la collecte des données, une mère de famille, coépouse, disait que son aîné n'a pas pu évoluer à l'école, car sa coépouse aurait enfoui dans le domicile conjugal commun des "bo malfaisants" pour l'envoûter.

En effet, le bo malfaisant, selon la conférence du professeur Jérôme C. Alladayè sur le thème "spiritualité et développement socio-économique : les béninois et la pratique du bo", est destiné à nuire à autrui, à lui créer des difficultés de santé, des déboires dans le travail, dans les affaires, etc. il peut prendre la forme d'une contre-attaque à l'égard d'une personne dont on a acquis la preuve plus ou moins exacte qu'elle tente de nuire à soi ; il s'agit alors de neutraliser cette personne et, autant que possible, de faire retourner contre elle les effets de toutes ses tentatives maléfiques. Mais le bo malfaisant peut également constituer une attaque, plus ou moins gratuite, contre une personne dont on envie par exemple la réussite et qu'on veut ruiner ; il s'agit là du côté le plus pernicieux de la pratique du « bo ».

Par moment, elle quittait son mari pour être à l'abri de certaines provocations difficiles à supporter. Parfois, c'est l'époux qui est incapable d'user de son autorité afin d'imposer l'ordre et la discipline dans la maison pour éviter les déviances. Il n'hésite pas à s'éclipser pour un temps. Chaque femme, dans cette situation, suggère que le mari lui loue une chambre ailleurs.

Plusieurs raisons justifient l'absence momentanée à long terme des parents. On peut citer : les missions à l'étranger, les tournées, les affectations et les stages professionnels pour les fonctionnaires ; les voyages d'affaires pour les commerçants ; les séjours prolongés dans les hôpitaux en cas de maladies.

Les investigations ont montré que six (06) femmes, parents d'élèves, (infirmières et sages-femmes accoucheuses) séjournent actuellement au Burkina-Faso et, cela, pour deux ans, dans le cadre de leur formation au second cycle. Dans ces maisons, les enfants sont avec leur père. Elles sont rentrées pour les fêtes de fin d'année et réparties, tout juste après.

Enfin, l'emprisonnement explique aussi cette forme d'absence. En effet, quatre parents de notre échantillon sont incarcérés à la prison civile pour des raisons inavouées.

La carence totale de l'affection maternelle ou paternelle peut être due à la mort de la mère génitrice ou du père géniteur ; celle de la mère est surtout difficile. Le décès de la mère crée, aux dires des psychopédagogues, une très

grave frustration qui se traduirait, soit par l'agressivité de l'enfant, soit par un sentiment très vif de culpabilité. Lorsqu'un substitut prend le relais auprès d'un enfant plutôt jeune, la probabilité d'un rétablissement de l'équilibre de ce dernier est assez forte. Par contre, on note des réactions inéluctables d'opposition chez l'enfant adolescent.

Ghislain, âgé de douze (12) ans, a révélé au cours des investigations que sa mère est décédée après avoir divorcé avec son père et qu'il a été confié à sa tante. La grande fille de sa tante l'a toujours maltraité et ne veut pas le sentir. Ce sont les gens de la SOS qui lui ont acheté les fournitures et payé la contribution scolaire. Ces difficultés observées auront de graves répercussions sur l'éducation des enfants. La disparition d'une mère est donc très dangereuse pour sa progéniture, car elle pourrait engendrer de profonds troubles allant jusqu'à l'arriération mentale, sentimentale voire même physique. (Résultats d'enquête 2012).

En somme, dans un cas ou dans l'autre, l'absence de la mère de son foyer influe bien souvent négativement sur la vie des enfants. Les conséquences varient en fonction de l'âge de ces derniers. En effet, des couples incapables de gérer leurs différends, après plusieurs tentatives de réconciliation, se retrouvent face au divorce peut-être établi par un acte légal ou non.

Ainsi, l'éducation des enfants, déjà difficile même à deux, serait-elle réussie lorsqu'elle reviendrait au père ou à la mère ?

Nous ne saurions répondre par l'affirmative car, dans l'un ou l'autre cas, ce sont les enfants qui en pâtissent.

Suite à une séparation de ce genre, un constat général s'observe, les enfants remis aux mains de leurs pères connaissent beaucoup plus de difficultés que ceux dont la garde est confiée à la mère. Ceci s'explique fort aisément, car peu de pères parviennent à remplir effectivement leur devoir vis-à-vis de l'enfant dont la mère n'est plus à leurs côtés. Du reste, ils n'arrivent pas toujours à " inculquer à la remplaçante de leur épouse, à lui faire comprendre, la nécessité de traiter cet ou ces enfant(s) comme les siens, " *Enfin, la marâtre, de fâcheuse réputation, pêche parfois par excès, plus souvent par défaut d'amour ; rares sont celles qui gardent une juste mesure pour le partage de leur affection* ".

Par conséquent, l'enfant ou l'adolescent, en manque d'affection, se trouve angoissé, frustré et même déboussolé, au point de manquer de repère. Cet état s'explique purement par le fait qu'il ne se sent nullement à son aise, car il comprend qu'il n'intéresse pratiquement personne. Cette situation peut conduire à de graves déconvenues.

4.1.2.3. Présence-absence

A la question " *peut-on dire que l'absence est seulement le contraire de la présence ?* " Les réponses apportées par les personnes ressources sont les suivantes :

On peut être présent mais absent si on ne s'intéresse pas convenablement au travail scolaire de l'enfant.

Le parent peut être présent et ne pas jouer son rôle, surtout s'il n'a pas d'ambition. C'est par exemple le cas de certains pères de famille qui sont toujours à la maison dans un état éthylique. Une adolescente nommée Ginette a écrit : « Mon père buvait beaucoup. Je ne pouvais pas dormir ni apprendre mes leçons parce que mes parents se disputaient et criaient fort. Moi, sur mon lit, je pleurais. Je ne pouvais pas dire ce que je ressentais parce que je savais que ma mère m'aurait battue. La Bible dit d'honorer ses parents, mais c'est trop me demander. »

Certains parents sont souvent présents mais ne communiquent presque pas avec les enfants. C'est le cas des parents trop rigides ou trop sévères. Les enfants sont dans une angoisse qui les éloigne d'eux.

- On peut être là et ne pas remplir ses obligations ; la fuite de responsabilité équivaut à une absence. C'est le cas des parents qui s'opposent aux achats de certaines fournitures scolaires ou au paiement des frais de scolarité.

Inefficacité par rapport à la résolution des problèmes de l'enfant.

Ces différentes réponses corroborent, encore une fois, que le parent peut être physiquement présent sans pouvoir assumer son rôle. Parfois, l'altruisme poussé que le parent a pour son enfant fait qu'il ne veut pas que ce dernier travaille beaucoup. L'enfant placé dans ces conditions ne fait que pleurnicher pour le moindre effort, or, selon Cahen.

"L'enfant gâté n'échappe jamais aux contraintes que sa famille veut et croit lui épargner" ou bien les parents s'érigent en père ou mère autoritaire et sévère supprimant ainsi toute conversation avec leurs enfants. Dans ce cas,

" si l'enfant, par sa soumission, rate la réussite, on peut dire, avec Cahen, que par sa révolte, il réussit son échec ".

4.1.2.4. Absence - présence

Les parents sont physiquement absents mais prennent toutes les dispositions pour assurer la maison ; ils sont en contact permanent avec la maison, par téléphone. Certains occupent les enfants par des exercices à faire à la maison, les mercredis après midi, et les contrôlent une fois arrivés à la maison.

4.2. Rôle des pratiques éducatives dans les rendements scolaires

Les parents engagés se présentent en personnes ressources pour les enfants lorsqu'ils sont en situation-problème, ce sont souvent des parents qui réservent du temps pour ces derniers et discutent avec eux. L'encadrement parental est caractérisé par le fait que les parents sont au courant des allées et venues de leurs enfants et de la gestion du temps de ces derniers. Deslandes et Potvin (1998) écrivent : « *L'encouragement à l'autonomie consiste à développer l'esprit critique chez l'adolescent. Cet encouragement se fait par la possibilité que les parents offrent à leurs enfants de questionner leurs décisions* ». Ces derniers sont arrivés à la conclusion que le style parental démocratique caractérisé par des hauts niveaux d'engagement, d'encadrement parental et d'encouragement à l'autonomie est en lien avec les meilleurs résultats scolaire.

Les jeunes qui vivent dans un milieu permissif indulgent présentent un sens élevé de confiance en soi, mais ont un taux plus élevé d'abus de drogues et de mauvaises conduites à l'école. Ils sont également moins impliqués dans leurs activités scolaires.

Indépendamment de leurs origines ethniques, les adolescents élevés par des parents chaleureux de fermes réussissent généralement mieux à l'école que leurs camarades venant de foyers autoritaires ou permissifs.

Les décrocheurs proviennent davantage des 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. Les résultats consignés dans les tableaux démontrent que les familles des élèves identifiés ont plus tendance à être trop permissives, trop négligentes et mal structuré pour favoriser l'avenir scolaire des adolescents.

Aussi plusieurs questions ont-elles été posées aux personnes ressources en vue de recenser leurs opinions sur les effets de l'implication des parents dans l'éducation des enfants.

" Le parent a-t-il besoin d'être tout le temps derrière son enfants s'il prend toutes les dispositions en matière de suivi ? "

Voici la synthèse de quelques propos recueillies auprès des personnes ressources :

Même si le parent prend toutes les dispositions en matière de suivi, il est tenu de suivre le comportement de son enfant face à ces dispositions. Oui, l'atmosphère familiale et l'affection parentale participent à l'équilibre psychologique qui est un facteur sine qua non pour les études.

Le parent a besoin d'être là, même s'il prend toutes les dispositions ; car sa présence influence les enfants, et les oblige à se prendre au sérieux vis-à-vis de leurs études.

Sa présence est obligatoire pour dissuader certains enfants paresseux ou inconscients même s'il prend toutes les dispositions.

Bien sûr que oui, car le matériel n'est rien sans l'assistance humaine. Les dispositions ont besoin d'être suivies et contrôlées. La confiance n'exclut pas le contrôle.

Même s'il prend toutes les dispositions en matière de suivi des enfants, cela n'empêche pas qu'il soit là pour les suivre. Cela amènera un plus au travail de l'enfant.

L'amour parental joue beaucoup sur le résultat des enfants. Prendre un répétiteur ne suffit pas. Le répétiteur ne peut pas jouer tous les rôles : amour filial, mère - enfant, père - enfant.

Oui, mais pas tout le temps. Il doit être là de temps en temps pour vérifier le bon fonctionnement des dispositions prises. (résultats d'enquêtes, 2012)

La synthèse des différents propos avancés par les personnes ressources permet de comprendre que le parent n'a pas besoin d'être toujours présent ou reste à la maison. Les moyens ne s'acquièrent pas en restant inamovible à la maison. La crise économique (avec les difficultés quotidiennes) qui sévit aujourd'hui fait que les hommes doivent beaucoup courir pour la satisfaction

des besoins vitaux de la famille. Cependant, il urge que le parent accorde un peu plus d'attention au devenir des enfants. Les personnes ressources dans leurs réponses concèdent avec Durkheim (1992) la définition suivante :

“ L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ” Durkheim (1992).

Cette définition corrobore, encore une fois, l'importance de la présence de l'adulte en matière d'éducation. Lorsque les enfants finissent par maîtriser le programme de leurs parents, ils développent parfois des comportements déviants, ils peuvent se livrer à la dépravation ou à la délinquance juvénile dont les parents vont s'apercevoir tardivement. Le répétiteur n'est souvent présent que deux fois par semaine, à raison de deux heures au maximum par séance. Le constat ici est que la plupart des parents s'en tiennent au compte-rendu des répétiteurs, sociologiquement ils sont supposés absents. De plus, presque toutes les personnes ressources ont déclaré que “ *le répétiteur ne peut jamais remplacer le parent* ”. Toutes dispositions méritent d'être contrôlées et pour que ce contrôle soit une réalité, il faut la présence effective et efficiente du parent.

En quoi la présence des parents peut-elle contribuer au bon rendement scolaire des enfants ?

Voici les réponses proposées par les personnes ressources.

« La présence du parent rassure l'enfant. Le parent veille à la sécurité de l'enfant, à son alimentation et à l'équilibre entre jeux, repos, travail scolaire et travail domestique. Les parents jouent d'importants rôles dans le rendement scolaire, en motivant, en influençant, en conscientisant ou, au pire des cas, en menaçant l'enfant. Ils contrôlent les enfants dans leur alimentation, loisir, sommeil et surtout au niveau de leurs études car l'enfant, à l'instar d'une tige d'igname, a besoin d'un tuteur. La présence des parents oblige les enfants à ne pas abandonner leurs cahiers au profit des jeux, à ne pas se livrer à la dépravation c'est-à-dire ne pas être plus au dehors qu'à la maison. Le parent présent à la maison a le devoir de contrôler les leçons, les exercices de l'école, d'aider l'enfant dans ses difficultés. La présence des parents peut contribuer au bon fonctionnement scolaire parce qu'ils pourront résoudre les problèmes d'ordre moral et financier au fur et à mesure qu'ils vont se poser aux enfants. Ils

canaliseront les efforts des écoliers et évitent les mauvaises camaraderies. La réussite d'un enfant est subordonnée à un équilibre psycho - affectif que seule la présence du parent assure. Par l'affection d'abord, les conseils ensuite, par l'autorité et la barrière contre les mauvaises influences auxquelles sont sujets les écoliers, le parent peut aider l'enfant à bien travailler. Le rappel à l'ordre, l'assistance matérielle, l'assistance morale, le suivi de son enfant dans le travail quotidien. La présence des parents vient dissuader les enfants dans leurs mauvaises postures, les oblige à étudier et à atteindre un rendement scolaire acceptable. Sécurité psychologique et affective des enfants, autorité parentale, suivi régulier du travail des enfants. La présence des parents renforce l'amour filial et ceci peut permettre à l'enfant de se consacrer aux études.» (résultats d'enquêtes auprès des personnes ressources.)

De tout ce qui précède, il ressort que la présence du parent peut régler certains comportements des enfants. Les personnes ressources s'accordent à dire que la présence du parent limite les distractions de la radio et de la télévision qui fatiguent et compromettent la stabilité nerveuse des enfants. Le parent présent évite surtout que les plus petits empêchent les plus grands de faire les devoirs de maison donnés par l'enseignant en classe. Une ambiance de silence serait éminemment favorable à la préparation des devoirs et à l'étude des leçons et contribuerait au moins pour un cinquième ou un quart à la bonne marche des études des enfants. L'enfant consulte son père ou sa mère quand il veut avoir des explications sur certaines activités mal acquises. La présence du parent veillerait à placer l'enfant dans les meilleures conditions possibles pour qu'ils fassent ses devoirs avec propreté et détermination, voire avec dextérité.

4.3. Engagement parental

Dans cette partie, l'implication, la sensibilité et la chaleur des parents sont évaluées. L'engagement des parents, gage d'une réussite des adolescents, sera apprécié.

Les élèves sont invités à répondre aux questions suivantes :
Peux-tu compter sur ta mère/ton père pour t'aider lorsque tu as un problème personnel ?

Tableau XX : Engagement de la mère et du père

	Non réponse	Jamais	De temps en temps	Assez-souvent	Très souvent	Total
Problème personnel avec la mère	2,0% (5)	3,1% (8)	16,8% (43)	11,3% (29)	16,8% (43)	50,0% (128)
Problème personnel avec le père	2,0% (5)	8,2% (21)	13,3% (34)	15,2% (39)	11,3% (29)	50,0% (128)
Ensemble	3,9% (10)	11,3% (29)	30,1% (77)	26,6% (68)	28,1% (72)	100% (256)

Source : Données d'enquête

Tout élève qui fréquente un établissement a sûrement des problèmes personnels qu'il soumet à l'un de ses parents ou aux deux parents. Le tableau ci-dessus permet d'apprécier la sensibilité ou non des parents en cas de difficultés personnelles de leurs enfants. Il présente deux lignes, la première pour l'engagement des mères et la deuxième celui des pères. Pour celui des mères, "très souvent" et "de temps en temps" sont les scores les plus élevés, 16,8% (43), suivis de "assez-bien" 11,3% (29) puis "jamais" 3,1% (8).

Sur la deuxième ligne, chez les pères c'est "assez-souvent" qui vient en tête avec 15,2% suivi de "de temps en temps" avec 13,3%. Ici le taux de "jamais" 8,2%(21) est plus élevé que "jamais" avec les mères 3,1%. Les mères sont plus sensibles, plus chaleureuses que les pères de l'échantillon.

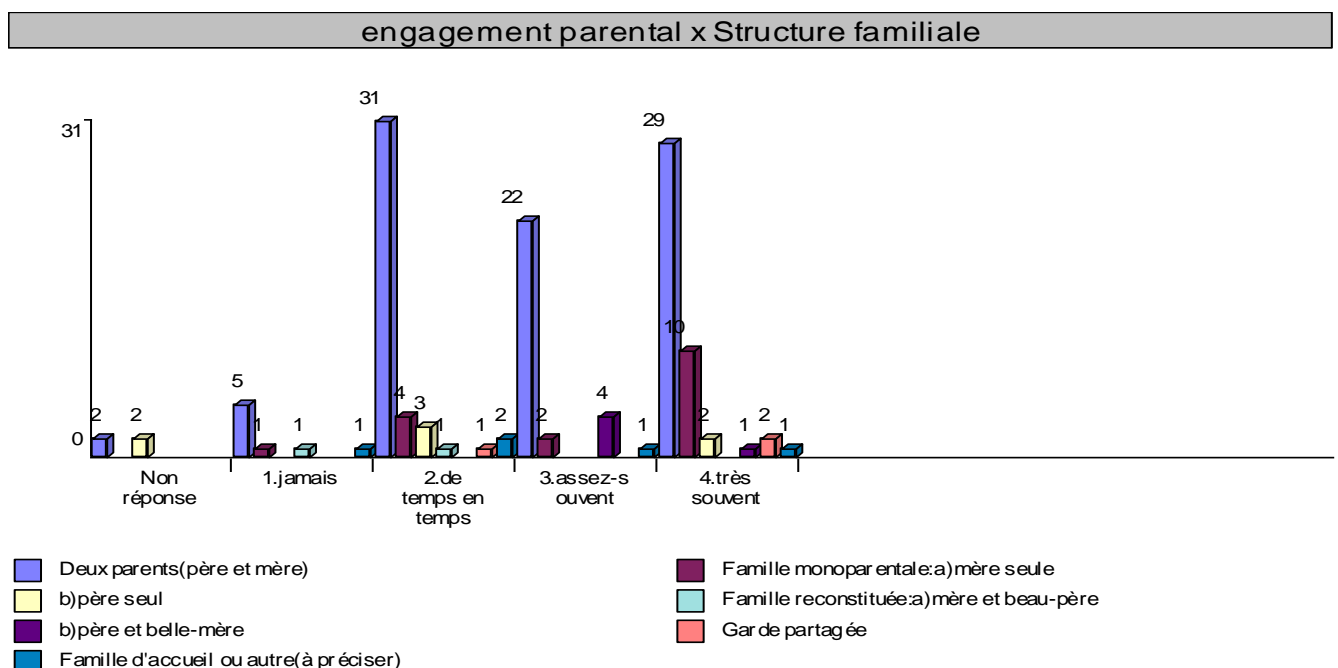
Pour l'ensemble, "de temps en temps" 30,1%(77) est le score le plus élevé suivi de "très souvent" 28,1%(72). On peut conclure à partir de ces observations que les parents des élèves interrogés ne sont pas très engagés c'est-à-dire qu'ils ne sont pas perçus comme étant très chaleureux, sensibles et impliqués.

Pour un enfant, s'intéresser à sa scolarité, c'est s'intéresser à lui. Mais sa vie scolaire ne se résume pas à son carnet de notes. A travers l'école, s'offre l'occasion d'évoquer avec lui ses amis, ses professeurs, ses activités, ses difficultés, ses rêves de métier... Tout ce dont il n'a pas la possibilité de parler dans le cadre de l'école.

A travers ces discussions, le parent parvient à cerner les goûts, les faiblesses et les forces de son enfant. C'est-à-dire, de le reconnaître tel qu'il est et non tel que l'on croit qu'il est ou tel que l'on voudrait qu'il soit. On évitera ainsi de projeter sur lui ses propres désirs et de confondre son propre parcours scolaire avec le sien. On constate parfois des réactions de révolte plus ou moins

accusées. C'est que d'une part le décalage des générations se traduit par une incompréhension mutuelle : les modes et manières de vivre ont changé ; les parents ne savent pas rajeunir et ne font guère d'effort d'adaptation. Le jeune, de son côté, a la sensation de vivre en parasite ; il souhaiterait qu'on le prît au sérieux, que l'on ne le traitât plus en enfant, qu'on écoutât son opinion ; il voudrait ne dépendre que de lui, se diriger tout seul. Sa personnalité se dessinant, il s'affirme, mais plus ou moins maladroitement. Il se rend souvent insupportable. C'est qu'il veut que l'on compte avec lui. Il ne tient pas à profiter de l'expérience des parents. Il est bien décidé à la faire lui-même.

Le graphique suivant récapitule l'engagement parental selon la structure familiale.



Source : Données d'enquête.

Figure 3 : L'engagement parental

Le graphique 2 illustre parfaitement l'engagement parental croisé avec la structure familiale. Ceci permet d'appréhender la perception des parents comme étant chaleureux ou non ; la sensibilité de chaque structure familiale vis-à-vis de leurs enfants. Il présente plusieurs bandes de différentes couleurs et d'égales amplitudes. Comme l'indique la légende qui accompagne cette figure, les bandes de couleur bleue, représentant la famille biparentale, ont les modes plus élevés. Le score le plus élevé est "de temps en temps"(31), suivi de "très

souvent"(29) puis "assez-souvent"(22) pour la famille traditionnelle. On déduit donc que la sensibilité est plus forte à l'égard des enfants lorsque les deux parents géniteurs sont présents dans la cellule familiale, l'une compense l'autre.

En deuxième position, c'est la famille monoparentale à référence féminine qui suit avec le plus fort score "très souvent"(10) qui est nettement inférieur à ce qui est observé dans la famille biparentale alors que dans la famille monoparentale à référence masculine le score le plus élevé est "de temps en temps"(1). Cela suppose que les mères des enquêtés sont plus sensibles et plus chaleureuses lorsqu'elles vivent avec leurs enfants que les pères qui vivent seuls avec leurs enfants.

Ensuite, au niveau des autres familles non traditionnelles (reconstituée, garde partagée et famille d'accueil) les enfants souffrent énormément. La chaleur et la sensibilité parentales font défauts.

Selon une vaste étude américaine réalisée en 1986 auprès de 28000 élèves du secondaire, l'engagement parental a un effet indirect mais néanmoins important sur la réussite scolaire des jeunes. Cela est dû à l'influence du parent sur le temps et les efforts que les enfants consacrent à leurs études. Une méta-analyse dont les résultats ont été publiés en juillet 2012 démontre clairement l'effet positif sur la réussite scolaire, des actions ou initiatives destinées à augmenter l'engagement parental, de la pré -maternelle à la fin du secondaire.

La plupart de ces actions s'appuient sur le principe que tous les parents, indépendamment de leur niveau socioéconomique, veulent que leurs enfants réussissent. Cependant, plusieurs d'entre eux ont besoin de soutien pour savoir comment encadrer leurs enfants à la maison, mettre en place les conditions gagnantes à leur réussite ou faciliter leur parcours scolaire. Ainsi, ce qui importe, ce n'est pas tant ce que sont les parents que ce que font les parents avec leurs enfants. De sorte qu'il est possible d'accompagner les parents afin qu'ils puissent poser les gestes pour mieux soutenir et encadrer leurs enfants à la maison.

Desforges affirme qu'il s'agit d'abord d'être « *un bon parent à la maison* » en respectant les conditions suivantes :

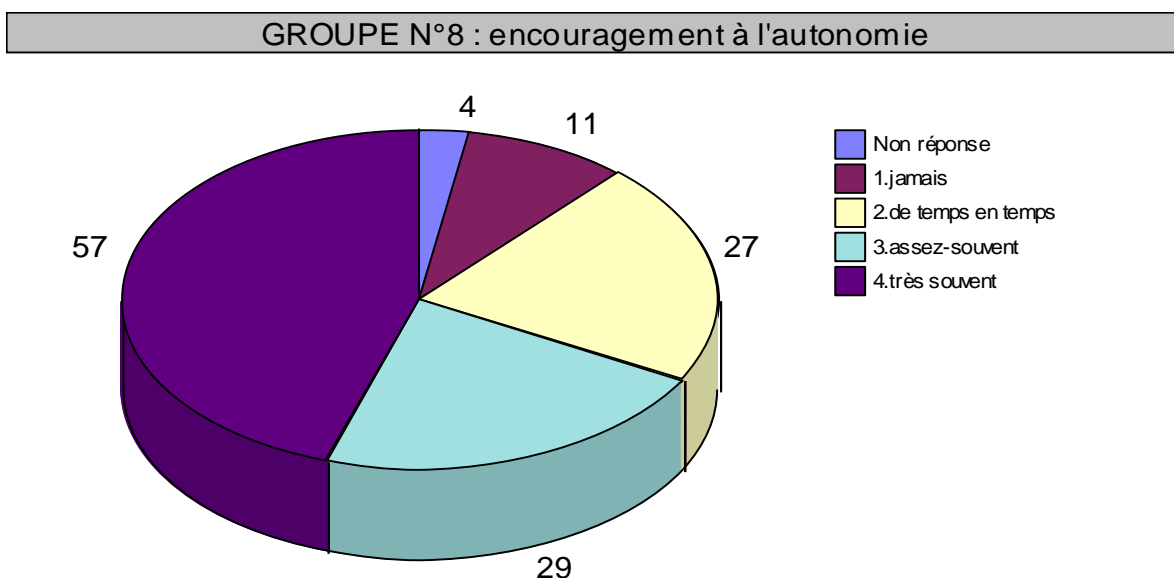
- fournir à l'enfant un environnement sécuritaire et stable ;
- stimuler l'enfant sur le plan intellectuel ;
- avoir des discussions avec l'enfant ;
- représenter un modèle constructif comme parent ;
- faire la promotion de l'éducation ;
- avoir des attentes élevées envers l'enfant.

L'engagement des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant se situe à deux niveaux, soit à la maison et à l'école. Toutefois, pour plusieurs chercheurs (Desforges, Deslandes et Bertrand) c'est encore l'engagement des parents à la maison qui constitue le facteur le plus important d'amélioration des résultats scolaires.

4.4. Encouragement à l'autonomie

L'encouragement à l'autonomie permet d'apprécier la réaction des mères et des pères lorsque les adolescents argumentent sur des sujets concernant l'école ou la maison.

Le graphique qui suit présente la récapitulatif de l'engagement à l'autonomie.



Source : Données d'enquête.

Figure 4 : encouragement à l'autonomie

Sur le graphique présentant l'encouragement à l'autonomie, on observe que l'angle au centre interceptant l'arc qui représente le score « Très souvent » est le plus élevé. (57) élèves sont très souvent encouragés à l'autonomie par les parents suivis de (29) qui le sont « assez-souvent » ; (27) de temps en temps et (11) ne le sont jamais. On peut conclure que les élèves sont à plus de 50% encouragés à l'autonomie par leurs parents. La proportion de non-répondants est très faible. Ils sont quatre (4) à ne pas répondre à cette question.

4.5. Autonomie de l'adolescent

Cette rubrique met en exergue, l'autonomie de l'adolescent au sein des structures familiales, c'est-à-dire l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. Ici, la variable genre est prise en compte. Il s'agit du contrôle de l'adolescent sur ce qui lui arrive, des difficultés qu'il éprouve à résoudre certains problèmes, son impuissance à faire bouger des choses importantes dans sa vie face aux problèmes vitaux. L'autonomie est une clé de voûte de la réussite scolaire. Elle s'acquiert dès le primaire et favorise également les processus d'émancipation des milieux ou des rôles contraignants.

Ensuite le tableau ci-dessous indique la répartition des réponses des élèves à propos de leur autonomie.

Tableau XXI : Autonomie des enfants.

Structure familiale	Sexe	Peu de contrôle de soi	Difficultés à résoudre des problèmes	Impuissance à changer des choses	Impuissance face aux problèmes de la vie
Deux parents (90)	M. (88 ; 97,8%)	D'accord (46 ; 51,1%) Ni d'accord, ni en désaccord (19 ; 21,1%)	D'accord (36 ; 40,0%) Tout à fait d'accord (21 ; 33,3%) Tout à fait en désaccord (18 ; 20,0%)	D'accord (43 ; 47,8%)	Tout à fait d'accord (32 ; 35,6%) D'accord (2 ; 26,7%) Ni d'accord, ni en désaccord (21 ; 23,3%)
Mère seule (15)	F. (9 ; 60,0%) M. (6 ; 40,0%)	Tout à fait d'accord (6 ; 40,0%) Ni d'accord, ni en désaccord (5 ; 40,0%) D'accord (3 ; 20,0%)	tout à fait d'accord (6 ; 40,0%) Ni d'accord, ni en désaccord (5 ; 33,3%) d'accord (3 ; 20,0%)	Tout à fait d'accord (4 ; 28,7%) D'accord (4 ; 26,7%) Non réponse (3 ;	Tout à fait en désaccord (7 ; 46,7%) Tout à fait d'accord (4 ; 26,7%) D'accord (3 ; 20,0%)
Père seul (7)	F. (7 ; 100,0%)	Tout à fait d'accord (2 ; 46,9%) D'accord (2 ; 28,6%) Ni d'accord, ni en désaccord (2 ; 28,6%)	Tout à fait d'accord (2 ; 28,6%) D'accord (2 ; 28,6%) Ni d'accord, ni en désaccord (2 ; 28,6%)	Tout à fait d'accord (4 ; 57,1%) Ni d'accord, ni en désaccord (3 ; 42,9%)	D'accord (4 ; 57,1%) Tout à fait d'accord (2 ; 28,6%) Tout à fait en désaccord (1 ; 14,3%)
Mère et beau père (2)	M. (1 ; 50,0%) F. (1 ; 50,0%)	Non réponse (1 ; 50,0%) Tout à fait en désaccord (1 ; 50,0%)	Ni d'accord, ni en désaccord (1 ; 50,0%) Tout à fait d'accord (1 ; 50,0%)	D'accord (1 ; 50,0%) Ni d'accord, ni en désaccord (1 ; 50,0%)	Tout à fait d'accord (1 ; 50,0%) D'accord (1 ; 50,0%)
Père et belle-mère (5)	M. (3 ; 60,0%) F. (2 ; 40,0%)	D'accord (4 ; 80,0%) Tout à fait d'accord (1 ; 20,0%)	D'accord (4 ; 80,0%) Tout à fait d'accord (1 ; 20,0%)	D'accord (2 ; 40,0%) Ni d'accord, ni en désaccord (2 ; 40,0%) Tout à fait d'accord (1 ; 20,0%)	Tout à fait d'accord (3 ; 60,0%) D'accord (1 ; 20,0%) Ni d'accord, ni en désaccord (1 ; 20,0%)
Garde partagée (3)	M. (2 ; 66,7%) F. (1 ; 33,3%)	Non réponse (1 ; 33,3%) Tout à fait d'accord (1 ; 33,3%) Ni d'accord, ni en désaccord (1 ; 33,3%)	Tout à fait d'accord (1 ; 33,3%) D'accord (1 ; 33,3%) Tout à fait en désaccord (1 ; 33,3%)	D'accord (1 ; 33,3%) Ni d'accord, ni en désaccord (1 ; 33,3%) Tout à fait d'accord (1 ; 33,3%)	Tout à fait d'accord (1 ; 33,3%) D'accord (1 ; 33,3%) Tout à fait en désaccord (1 ; 33,3%)
Famille d'accueil (5)	M. (3 ; 60,0%) F. (2 ; 40,0%)	D'accord (5 ; 100,0%)	D'accord (4 ; 80,0%) Ni d'accord, ni en désaccord (1 ; 20,0%)	D'accord (5 ; 100,0%)	Tout à fait d'accord (2 ; 40,0%) D'accord (2 ; 40,0%) Tout à fait en désaccord (1 ; 20,0%)
Ensemble (128)	M. (103) F. (24) Non réponse (1)	D'accord (60) Tout à fait d'accord (28) Ni d'accord, ni en désaccord (27)) Non réponse (9) Tout à fait en désaccord (4)	D'accord (50) Tout à fait d'accord (31) Ni d'accord, ni en désaccord (23) Tout à fait en désaccord (22) Non réponse (2)	D'accord (56) Tout à fait d'accord (26) Ni d'accord, ni en désaccord (24) Tout à fait en désaccord (22) Non réponse (2)	Tout à fait d'accord (45) D'accord (36) Ni d'accord, ni en désaccord (23) Tout à fait en désaccord (20) Non réponse (4)

Source : Données d'enquête.

Sur les (90) élèves vivant dans une famille traditionnelle, 88 sont de sexe masculin ; 51,1% ont peu de contrôle sur ce qui leur arrive, 40% ne peuvent vraiment rien faire pour résoudre des problèmes ; 47,8% sont impuissants à changer des choses et 35,6% sont tout à fait d'accord de leur impuissance face aux problèmes vitaux, ce sont les taux les plus élevés. Par contre, les filles vivant dans une famille monoparentale à référence féminine sont tout à fait d'accord, c'est le score le plus élevé, mais elles résistent face aux problèmes de la vie. Le score le plus élevé est "tout à fait en désaccord".

Sur la troisième ligne, le même constat se dégage en ce concerne les filles vivant avec les pères seuls. Le score le plus élevé est "tout à fait à fait d'accord". Cependant, elles sont d'accord de leur impuissance face aux problèmes de la vie.

Sur le quatrième et cinquième lignes, les filles et les garçons vivants dans une famille recomposée ont des résultats à peu près similaires.

L'ensemble des résultats permet d'affirmer qu'il y a un défaut d'autonomie des adolescents interrogés. Ils ont peu de contrôle sur ce qui leur arrive, le score le plus élevé est "d'accord" avec (58) sur les (128), suivi de "tout à fait d'accord" pour (30). Ils ont, pour la majorité, des difficultés à résoudre des problèmes auxquels ils sont confrontés. "D'accord" est le score le plus élevé (52), suivi de "tout à fait d'accord" (32). De même, ils sont impuissants à faire grand-chose pour changer bien des choses importantes dans leur vie. Le score le plus élevé est "d'accord" pour (58) observations. Enfin, ils sont "tout à fait d'accord" de leur impuissance face aux problèmes de la vie, il a y défaut de courage.

Conclusion partielle

Les résultats montrent que les parents font l'effort de savoir ce que font leurs enfants pendant qu'ils ne sont pas allés au cours. Ici, les mères sont plus sensibles que les pères. De même, les mères contrôlent les mouvements de leurs enfants pareillement aux pères qui s'efforcent malgré leur indisponibilité ou leur absence de les contrôler. S'agissant des aides apportées dans l'accomplissement des devoirs scolaires, on y note une insuffisance. Tout ceci

est dû à l'analphabétisme et à l'instabilité en grande proportion des mères ainsi que les pères. En classe de cinquième, lorsque les pratiques parentales des mères sont examinées, les effets de la structure familiale et du genre de l'adolescent ne sont aucunement significatifs. Ainsi, selon les perceptions des adolescents, les mères d'élèves des classes de cinquième manifestent le même niveau d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie auprès des garçons et des filles, que ce soit dans des familles traditionnelles ou non traditionnelles. Pour ce qui est des pères, les résultats montrent un effet global de la structure familiale sur les pratiques parentales de base. D'après les perceptions des adolescents, les pères de familles non traditionnelles encouragent davantage à l'autonomie mais offrent un encadrement moindre que les pères de familles traditionnelles. Aucun effet de la variable genre n'est remarqué. Pour ce qui est des élèves de la troisième des effets reliés à la structure et au genre de l'adolescent sont observés en relation avec les pratiques parentales de base des mères. D'après les adolescents, les mères de familles non traditionnelles superviseraient moins que celles de familles traditionnelles.

CHAPITRE V : RENDEMENTS SCOLAIRES DES ADOLESCENTS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

A ce niveau, la réussite scolaire des adolescents a été examinée sous l'angle des résultats (en français et en mathématiques) et des aspirations scolaires de l'apprenant, du temps consacré aux devoirs et de son autonomie, c'est-à-dire l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. L'effet des variables genre et structure familiale a été évalué par une analyse de variance multivariée.

Plusieurs auteurs ont exposé, dans leurs ouvrages, les rôles et responsabilités dévolus aux parents, en matière de scolarisation des enfants. Le fait que le parent apporte son soutien à son enfant et s'intéresse de près à son travail scolaire est un atout précieux. D'une façon générale, derrière un écolier qui mène à bien sa scolarité, il y a un père ou une mère qui a su être là à chaque instant pour lui prodiguer une attention pleine d'amour, lui transmettre des valeurs et des objectifs nobles, surveiller ses études, lui apporter tout ce qu'il faut au plan matériel pour réussir. La famille étant la cellule de base de la société, c'est en son sein que les enfants doivent s'abreuver des premières vertus du savoir-vivre, c'est-à-dire les valeurs sociétales.

5.1. Comparaison des moyennes obtenues en rapport avec les indicateurs de la réussite scolaire

Il sera question ici, de mesurer l'influence des indicateurs de la réussite scolaire sur les moyennes obtenues en mathématiques et en français. Ces indicateurs sont, la durée des heures d'étude à la maison après les classes, les pratiques culturelles, l'intention scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents.

5.1.1. Durée des heures d'étude à la maison après les classes

La durée des heures d'étude représente, le temps consacré par l'élève aux devoirs scolaires après les classes. Une fois de retour à la maison après une journée de scolarité accomplie ou non, l'élève doit s'astreindre à faire les

exercices de maison, apprendre ses cours, faire des recherches. Il peut aussi lire des ouvrages pour sa culture. Le temps ici au sens bergsonien, est le temps objectif, celui qui correspond à la vision scientifique du temps (Bergson, 2008).

Tableau XXII : Durée des heures d'étude

a) en français :

Combien d'heures consacres-tu à tes devoirs et à tes leçons en français chaque soir ?

Durée des études en français	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	1,6%
1.Une heure	57	44,5%
2.Deux heures	39	30,5%
3.Trois heures au plus	14	10,9%
4.Moins d'une heure	8	6,3%
5.Pas du tout	8	6,3%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

b) en mathématiques

L'élève devra indiquer le nombre d'heures qu'il consacre pour s'exercer en mathématiques

Combien d'heures consacres-tu à tes devoirs et leçons en mathématiques chaque soir ?

Durée des études en mathématiques	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	5,5%
1.Une heure	46	35,9%
2.Deux heures	50	39,1%
3.Trois heures au plus	10	7,8%
4.Moins d'une heure	12	9,4%
5.Pas du tout	3	2,3%
TOTAL OBS.	128	100%

Source : Données d'enquête.

Les deux tableaux évaluent les heures consacrées chaque soir aux activités en français et en mathématiques. 44,5% de l'effectif consacrent une

heure d'étude en français suivi de 30,5% qui y consacrent deux heures. La différence avec la répartition est très significative $\chi^2 = 110,97$. Le χ^2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

En mathématiques, 39,1% des citations (le score le plus élevé) consacrent "deux heures" d'études en mathématiques chaque soir suivi de 354,9% pour "une heure". Ces deux proportions sont significatives. La différence avec la répartition de référence est très significative $\chi^2 = 102,53$. 50% des adolescents interrogés se tournent le plus souvent vers les parents et autres adultes proches en cas de difficultés scolaires ; 13,3% ne contactent personne, 10,9% les enseignants et 5,5% l'internet. La différence avec la répartition de référence est très significative $\chi^2 = 138,11$. S'agissant des pratiques culturelles quotidiennes, 64,1% regardent la télévision. La différence de répartition de référence est très significative $\chi^2 = 132,99$. Ce score plus élevé est suivi des proportions 33,6% écoutent la musique ; 28,1% lisent les livres, les magazines, les journaux ; 27,3% utilisent l'ordinateur qui constitue un outil indispensable d'apprentissage ; 20,3% aiment la musique ; 13,3% pratiquent le sport. La proportion de non réponse est faible 1,6%.

Trop d'enfants perdent pied lorsqu'ils se sont habitués à travailler irrégulièrement. Il faut donc très tôt leur donner un rythme de travail. Quand l'enfant, après son retour de l'école, se sent-il le plus reposé pour faire son travail ? On fixera une heure précise, en prenant en compte ses goûts et les contraintes familiales.

5.1.2. Comparaison de l'intention scolaire, de la durée des heures d'étude à la maison en lien avec de la structure familiale

Chaque élève qui fréquente une école doit avoir un objectif, c'est-à-dire un but qu'il vise. En fonction de ce but, il choisit de bien travailler à la maison. La durée des heures d'étude à la maison, le temps consacré au travail personnel et l'utilisation judicieux de ce temps sont des facteurs déterminants dans la réussite scolaire d'un adolescent. La réussite va de pair avec le temps (nombre d'heures pour les études et les travaux à faire) qu'on consacre à ses travaux scolaires. Les parents accompagnent leurs jeunes enfants dans cette

prise de conscience et discutent avec eux et elles de leurs agendas de loisirs, de sports, de sorties, de jeux et d'écoute de la télévision.

Tableau XXIII: Intention scolaire, durée des heures en français et en mathématiques

Structure familiale	Sexe	Intention scolaire	Durée des études en français	Durée des études en mathématiques
Deux parents (90)	M. (88)	BEPC (89 ; 98,9%) Diplôme universitaire (89 ; 98,9%)	Une heure (37 ; 41,1%) Deux heures (33 ; 36,7%)	Une heure (35 ; 38,9%) Deux heures (32 ; 35,6%)
Mère seule (15)	F. (9) M. (6)	BEPC (14 ; 93,3%) Diplôme universitaire (14 ; 93,3%)	Une heure (9 ; 60,0%) Trois heures au plus (3 ; 20,0%)	Une heure (6 ; 40,0%) Deux heures (6 ; 40,0%)
Père seul (7)	F. (7)	BEPC (7 ; 100,0%) Diplôme universitaire (7 ; 100,0%)	Une heure (4 ; 57,1%) Deux heures 2 ; 28,6%) Trois heures au plus (1 ; 14,3%)	Deux heures (5 ; 71,4%) Une heure (2 ; 28,6%)
Mère et beau père (2)	M. (1) F. (1)	BEPC (2 ; 100,0%) Diplôme universitaire (2 ; 100,0%)	Deux heures (1 ; 50,0%) Moins d'une heure (1 ; 50,0%)	Deux heures (1 ; 50,0%) Trois heures au plus (1 ; 50,0%)
Père et belle-mère (5)	M. (3) F. (2)	BEPC (5 ; 100,0%) Diplôme universitaire (5 ; 100,0%)	Une heure (4 ; 80,0%) Pas du tout (1 ; 20,0%)	Deux heures (3 ; 60,0%) Non réponse (1 ; 20,0%) Une heure (1 ; 20,0%)
Garde partagée (3)	M. (2) F. (1)	BEPC (2 ; 66,7%) Diplôme universitaire (2 ; 66,7%) Non réponse (1 ; 33,3%)	Une heure (1 ; 33,3%) Deux heures (1 ; 33,3%) Trois heures au plus (1 ; 33,3%)	Deux heures (2 ; 66,7%) Trois heures au plus (1 ; 33,3%)
Famille d'accueil (5)	M. (3) F. (2)	BEPC (5 ; 100,0%) Diplôme universitaire (5 ; 100,0%)	Pas du tout (3 ; 60,0%) Une heure (2 ; 40,0%)	Une heure (2 ; 40,0%) Pas du tout (2 ; 40,0%) Deux heures (1 ; 20,0%)
Ensemble (128)	M. (103) F. (24) Non réponse (1)	BEPC (124) Diplôme universitaire (124) Non réponse (14)	Une heure (57) Deux heures (39) Trois heures au plus (14) Moins d'une heure (8) Pas du tout (8)	Deux heures (50) Une heure (46) Moins d'une heure (12) Trois heures au plus (10) Non réponse (7)

Source : Données d'enquête

Selon que l'élève appartienne à une famille traditionnelle ou non qu'il soit une fille ou un garçon, l'intention scolaire est identique. Ils veulent tous obtenir le BEPC et avoir un diplôme de niveau universitaire. Les 90 garçons vivant avec leurs parents géniteurs, 89 veulent obtenir le BEPC et faire des études supérieures. Cependant, la majorité (37 soit 41,1%) consacre une heure chaque soir pour étudier le français et 35 en mathématiques. Travailler pendant une heure de temps pour faire des exercices et apprendre les cours de mathématiques et une heure de temps pour s'exercer en français est très insuffisant. Le nombre d'élèves qui consacrent deux heures pour chacune de ces disciplines dans la famille traditionnelle est inférieur au nombre faisant une heure. Sur la deuxième ligne du tableau, les quinze enfants (9 filles et 6 garçons) vivant avec leur mère seule présente un score identique. Par contre, les 7 filles vivant avec leur père seul consacrent deux heures pour les mathématiques et deux filles, une heure. Quatre font une heure en français, deux heures et une fille fait trois heures de temps. Sur les 128 observations, 103 sont de sexe masculin, 24 féminins et 01 n'a pas répondu. 124 tiennent à obtenir le BEPC et faire des études supérieures pour en sortir avec des diplômes universitaires, quatre sont restés muets. 57 font une heure de temps en français ; 39, deux heures ; 14, trois heures ; 8, moins d'une heure et 8 ne font rien en français les soirs à la maison. En mathématiques, 50 font deux heures ; 46, une heure ; 12, moins d'une heure ; 10, trois heures et 7, sans réponse. La comparaison des deux dernières colonnes que le score le plus élevé est "deux heures" en mathématiques.

Le constat est que sur les 128, 14 font trois heures en français et 10 en mathématiques. On peut inférer que les élèves veulent avoir des diplômes d'études supérieures, mais consacrent moins de temps à faire le travail personnel à la maison. Plusieurs raisons justifient cette insuffisance. Les élèves interrogés ont déclaré qu'il y a des feuilletons qu'ils ne ratent jamais les soirs.

Quand on demande aux élèves du secondaire : "Qu'est-ce qui vous préoccupe le plus ?", 51% ont répondu : "Les notes."

Il n'est guère étonnant que les notes soient la principale préoccupation des jeunes. Selon qu'elles seront bonnes ou mauvaises, l'élève sera diplômé ou recalé, il trouvera un emploi bien rémunéré ou ne percevra que le salaire

minimum, il recevra les félicitations de ses parents ou leur colère. Il faut admettre que les notes et les tests ont leur utilité.

D'après le professeur Linda Nielson, les élèves médiocres ont tendance à attribuer leurs mauvais résultats scolaires à des causes indépendantes de leur volonté : test désavantageux, parti pris du professeur, malchance, destin, météo souvent l'insuffisance du temps accordé au travail personnel constaté dans les résultats du tableau n'est pas évoqué. La paresse est souvent à l'origine des mauvaises notes.

En revanche, les bons élèves assument la responsabilité d'apprendre. La revue *Teen* s'est livrée à une enquête auprès d'élèves du secondaire qui obtiennent de bons résultats. Quel est leur secret ? "La motivation personnelle aide à persévérer" dit l'un d'eux. "Il faut s'astreindre à suivre un programme et organiser son temps", dit un autre. "Il faut se fixer des objectifs", dit un troisième.

Mais j'étudie vraiment ! C'est ce que certains élèves diront peut-être. Ils ont vraiment le sentiment de travailler déjà de leur mieux, sans obtenir pour autant de résultats positifs. Or, il y a quelques années, une équipe de chercheurs à l'Université Stanford, aux Etats-Unis, a demandé à 770 étudiants avec quelle ardeur, selon eux, ils se consacraient à leurs études. Curieusement, ceux qui avaient de mauvaises notes pensaient travailler aussi dur que les autres. Mais un examen de leurs habitudes d'étude a révélé qu'ils accordaient, en fait, moins de temps à leurs devoirs que leurs camarades qui réussissent.

Les élèves n'étudient pas avec autant d'assiduité qu'ils le pensent ; il conviendrait alors d'y remédier. Un article publié de *journal de psychologie de l'enseignement* (anglais) a démontré qu'il suffit "que les élèves consacrent davantage de temps à leurs devoirs pour que leurs notes s'améliorent".

Les adolescents enquêtés présentent, en effet, de plus faibles scores en français et ils consacrent moins de temps à leurs devoirs et leçons. Les résultats corroborent ceux de Bacon et Deslandes(2004) auprès des élèves du premier cycle au Québec.

Pour chacun des niveaux scolaires examinés, les filles conservent leur longueur d'avance sur les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et les résultats en français. En troisième et davantage en cinquième, elles

manifestent un plus haut niveau d'indépendance, soit d'initiative et d'autodétermination. Les statistiques disponibles dans les documents scolaires sur le Québec sur le décrochage scolaire sont alarmantes. En 2000-2001, 27,7% des jeunes du secondaire abandonnent l'école sans diplôme et les garçons étaient plus nombreux à le faire que les filles (MEQ, 2002). Au Bénin, selon le plan décennal de développement du secteur de l'éducation (2013-2015), le taux de transmission CM2-6^{ième} est de 83% en 2011, 83,7% en 2013 et 81,2% en 2015, le taux d'accès en 6^{ième} est de 53,4% en 2011, 60,1% en 2013 ; et 59,3% en 2015. Le taux d'achèvement du premier cycle est 41% en 2011 ; 43% en 2013 et 43,9% en 2015. Le taux de redoublement a connu une baisse passant de 27% en 2011 à 19,1% en 2015.

Le résultat ayant trait aux pratiques parentales dites de base montre que seul le style parental du père diffère en fonction de la structure familiale. Selon les perceptions des adolescents, les pères d'adolescents vivant dans des familles non traditionnelles, comparés à ceux qui vivent dans des familles traditionnelles exercent moins de supervision et encouragent plus à l'autonomie, affichant ainsi un style parental qui se veut davantage permissif. Une telle observation n'est guère étonnante, compte tenu du fait que, bien souvent, les pères n'obtiennent pas la garde de l'enfant et sont, par conséquent, moins en contact avec celui-ci sur une base quotidienne. Il est donc probable que des observations apportent des éléments de réponse au risque plus élevé des garçons de familles non traditionnelles lorsqu'il s'agit de réussite scolaire.

En 3^{ème} et en 4^{ème}, au faible niveau d'encadrement des pères et au plus grand encouragement à l'autonomie, s'ajoute un plus faible encadrement des mères d'adolescents vivant dans des familles non traditionnelles. Les résultats obtenus au cours des enquêtes du DEA ont montré qu'un faible encadrement de la part des parents ou encore un style parental permissif sont associés à des troubles du comportement auprès des adolescents.

Pour ce qui concerne l'effet genre de l'adolescent, il n'est significatif qu'en relation avec les pratiques maternelles dites de base. Les adolescents perçoivent les mères comme manifestant davantage de sensibilité aux filles qu'aux garçons. Toujours selon les adolescents, les mères encouragent plus les filles à l'autonomie psychologique que les garçons. Ici l'importance de la chaleur

affective pour le développement des filles est capitale. Il faut remarquer que cette relation n'apparaît que lorsque les filles ont dépassé un peu l'âge de puberté. Les pratiques maternelles de base favorisent la réussite scolaire des filles, du moins en termes d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs, de résultats en français et de niveau d'indépendance.

Une autre analyse concerne l'effet significatif de la structure familiale sur les pratiques du père et de la mère relatives au suivi scolaire de l'adolescent. Cet effet est observable à tous les niveaux scolaires à l'étude. Les adolescents interrogés rapportent que les mères et les pères de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles (où les deux parents biologiques sont présents), offrent moins de soutien affectif, communiquent moins souvent avec les enseignants et sont moins présents à l'école lors des réunions pour les parents. Les mères de familles non traditionnelles interagissent moins avec l'adolescent sur une base quotidienne et communiquent moins au regard des projets d'avenir. C'est uniquement en classe de 3^{ème} que l'effet genre de l'adolescent est significatif, les mères communiquant davantage avec leurs filles de 15 ans qu'avec leurs garçons du même âge. C'est ici une autre manifestation de l'axe mère-fille susceptible de contribuer à la réussite scolaire des filles. En clair, les familles non traditionnelles participent moins au suivi scolaire de leurs jeunes que les familles traditionnelles.

5.1.3. Catégories socioprofessionnelles des parents et pratiques culturelles des enquêtés.

Les catégories socioprofessionnelles des parents et les pratiques culturelles des adolescents permettront de savoir si les enquêtés ne vivent pas dans un milieu à risque. Parfois, les pratiques culturelles des enfants sont tributaires du niveau d'étude et de culture de leurs parents.

Le tableau suivant présente la répartition des adolescents par rapport à la profession des parents et leurs pratiques culturelles.

Tableau XVIII : Profession des parents et leurs pratiques culturelles.

Structure familiale	Sexe	Profession de la mère	Profession du père	Pratiques culturelles
Deux parents (90)	M. (88)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (48) Non réponse (12)	Cadre supérieur (33) Artisan, commerçant, chef d'entreprise (26) Employé (14)	Je regarde la TV (56) J'écoute de la musique (30) J'utilise l'ordinateur (29) Je lis des livres (23) Je fais le sport (10)
Mère seule (15)	F. (9) M. (6)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (9) Cadre supérieur (2) Non réponse (1) Agriculture (1) Profession intermédiaire (1)	Cadre supérieur (6) Artisan, commerçant, chef d'entreprise (4) Agriculture (2) Non réponse (1) Profession intermédiaire (1)	Je regarde la TV (7) Une activité artistique (6) J'utilise l'ordinateur (4) J'écoute de la musique (3) Je fais le sport (3)
Père seul (7)	F. (7)	Agriculture (2) Cadre supérieur (2) Artisan, commerçant, chef d'entreprise (1) Profession intermédiaire (1) Employé (1)	Cadre supérieur (5) Agriculture (1) Profession intermédiaire (1)	Je regarde la TV (7) Une activité artistique (5) J'écoute de la musique (2) Je fais le sport (1) Je lis des livres (1)
Mère et beau père (2)	M. (1) F. (1)	Agriculture (1) Artisan, commerçant, chef d'entreprise (1)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (2)	Je regarde la TV (2) Je lis des livres (2)
Père et belle-mère (5)	M. (3) F. (2)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (1) Cadre supérieur (1) Employé (1) Ouvrière (1) Inactive (1)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (2) Profession intermédiaire (1) Employé (1) Ouvrier (1)	J'écoute de la musique (3) Je fais le sport (2) Je regarde la TV (2) Une activité artistique (2) Je lis des livres (1)
Garde partagée (3)	M. (2) F. (1)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (1) Cadre supérieur (1) Ouvrière (1)	Cadre supérieur (1) Employé (1) Ouvrier (1)	Je regarde la TV (2) Je lis des livres (2) J'écoute de la musique (1) Je fais le sport (1)
Famille d'accueil (5)	M. (3) F. (2)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (5)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (4) Agriculture (1)	J'écoute de la musique (3) Je regarde la TV (3) Une activité artistique (2) Je fais le sport (1) Je lis des livres (1)
Ensemble (128)	M. (103) F. (24) Non réponse (1)	Artisan, commerçant, chef d'entreprise (66) Non réponse (14) Cadre supérieur (13) Employé (9) Agriculture (8)	Cadre supérieur (45) Artisan, commerçant, chef d'entreprise (38) Employé (16) Profession intermédiaire (10) Ouvrier (7)	Je regarde la TV (78) J'écoute de la musique (42) J'utilise l'ordinateur (33) Je lis des livres (33) Une activité artistique (25)

Source : Données d'enquête

Sur la première ligne, se situe la famille biparentale, 90 enfants sont issus de cette structure familiale répartis comme suit : 88 garçons et 2 filles. 48 ont des mères commerçantes et 33 pères sont des cadres supérieurs ; 26 ont des pères artisans et commerçants ; 14 pères sont des employés. Ils préfèrent suivre les émissions télévisuelles qu'écouter la musique puis ensuite la lecture et le sport.

Sur la deuxième ligne, 15 enfants vivent avec les mères seules (9 filles et 6 garçons), la pratique culturelle la plus récurrente est identique aux enfants de la famille biparentale de même que la garde partagée, la mère et le beau-père.

Les 5 enfants qui vivent dans une famille recomposée (père et belle-mère) ont des parents artisans, commerçants et chefs d'entreprises, leurs pratiques culturelles préférées sont la musique et le sport puis après la télévision. La lecture n'est pas leur affaire, ils ne lisent pas du tout, or l'une des bases de la culture est la lecture. Parmi les pratiques culturelles présentées dans la partie récapitulative des résultats du tableau, la lecture vient en quatrième position avec 33 enfants contre la télévision qui a triomphé ici avec 78 enfants. De plus en plus les élèves perdent l'habitude de la lecture au profit de la télévision qui devient leur prédilection. Les pères sont en majorité des cadres supérieurs (45) avec des mères, artisans, commerçantes (66). La structure familiale et la profession des parents ont une grande influence sur le choix des pratiques culturelles des enfants. Les cadres supérieurs sont plus préoccupés par la politique et absorbés par le travail.

Pourquoi l'enfant devrait-il faire ses devoirs après l'école si ses parents regardent la télévision après leur travail ? Pourquoi voudrait-il fournir des efforts s'il entend ses parents parler de leur travail en termes négatifs ? Pourquoi devrait-il lire quand ses parents ne le font pas ? Il est essentiel d'être cohérent entre ce que l'on exige de l'enfant et ce qu'on lui donne à voir. Bien l'accompagner dans sa scolarité, c'est d'abord être un modèle pour lui, au quotidien. Des adolescents de l'échantillon sont issus d'un contexte culturel favorable, père mathématicien mais ne travaillent pas comme il le faut. C'est dire que la présence objective d'un capital culturel familial n'a de sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions qui rendent possible

sa « transmission ». Or, ce n'est toujours pas le cas. Les parents cadres de ces adolescents interrogés qui ont les dispositions culturelles susceptibles d'aider l'enfant et, plus généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation. Elles ne parviennent pas toujours à construire les dispositifs familiaux qui permettraient de « transmettre » certains de leurs savoirs ou certaines de leurs dispositions scolairement rentables, de manière régulière, continue, systématique. C'est pour cette raison qu'à capital culturel équivalent, deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes, dans la mesure où comme l'a démontré le rendement scolaire de ces capitaux culturels dépend beaucoup des configurations familiales d'ensembles. On peut dire, pour évoquer une formule célèbre, que l'« héritage » ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour atteindre l'héritier.

Pour ces raisons, on ne peut qu'être méfiant vis-à-vis des conceptions sociologiques que l'on pourrait qualifier d'« environnementalistes », qui abordent les effets d'un « milieu » (familial ou social) d'une façon abstraite. Il ne suffit pas à l'enfant d'être « entouré » ou « environné » d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturels déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles.

5.1.4. Comparaison des moyennes, écarts-types en rapport avec la durée des heures d'études et la structure familiale des enquêtés

Il s'agira ici de réaliser une étude comparative entre les moyennes obtenues par les enquêtés et la durée des heures de travaux personnels. Cette étude permettra d'appréhender, l'influence du milieu de vie de l'adolescent et de la durée des heures d'études sur son rendement scolaire. Un enfant qui a beaucoup de travaux domestiques au point où il ne parvient pas à faire ses devoirs de maison peut ne pas réussir à l'école.

La durée des heures d'étude à la maison est un facteur non négligeable dans la réussite scolaire. Au cours des heures d'étude, l'adolescent fait le travail individuel, cela appelle une forte concentration intellectuelle.

Le tableau suivant la répartition des enquêtés selon les résultats obtenus en français et en mathématiques en fonction du nombre d'heures d'étude à la maison

Tableau XXV : Résultats obtenus en français et en mathématiques

Structure familiale	Sexe	Durée des études en français	Durée des études en mathématiques	Moyenne en maths	Moyenne en français
Deux parents (90)	M. (88 ; 97,8%)	Une heure (37) Deux heures (33)	Une heure (35) Deux heures (32)	88 Obs. m = 11,07 e = 3,64, P = 71,11%	88 Obs. m = 10,94 e = 2,73, P = 72,7%
Mère seule (15)	F. (9 ; 60,0%) M. (6 ; 40,0%)	Une heure (9) Trois heures au plus (3)	Une heure (6) Deux heures (6)	15 Obs. m = 10,80 e = 2,88, p = 11,8%	15 Obs. m = 10,00 e = 3,23, p = 11,3%
Père seul (7)	F. (7 ; 100,0%)	Une heure (4) Deux heures (2) Trois heures au plus (1)	Deux heures (5) Une heure (2)	7 Obs. m = 11,29 e = 3,99, p = 5,8%	7 Obs. m = 10,00 e = 3,11, p = 5,3%
Mère et beau père (2)	M. (1 ; 50,0%) F. (1 ; 50,0%)	Deux heures (1) Moins d'une heure (1)	Deux heures (1) Trois heures au plus (1)	2 Obs. m = 12,50 e = 0,71, P = 1,8%	2 Obs. m = 10,00 e = 0,00, P = 1,5%
Père et belle-mère (5)	M. (3 ; 60,0%) F. (2 ; 40,0%)	Une heure (4) Pas du tout (1)	Deux heures (3) Non réponse (1) Une heure (1)	5 Obs. m = 10,40 e = 3,51, p = 3,8%	5 Obs. m = 10,20 e = 2,31, p = 1,7%
Garde partagée (3)	M. (2 ; 66,7%) F. (1 ; 33,3%)	Une heure (1) Deux heures (1) Trois heures au plus (1)	Deux heures (2) Trois heures au plus (1)	3 Obs. m = 10,00 e = 3,61, P = 2,2%	3 Obs. m = 7,67 e = 3,61, P = 2,2%
Famille d'accueil (5)	M. (3 ; 60,0%) F. (2 ; 40,0%)	Pas du tout (3) Une heure (2)	Une heure (2) Pas du tout (2) Deux heures (1)	5 Obs. m = 9,40 e = 4,34, P = 3,4%	5 Obs. m = 9,40 e = 2,51, P = 3,5%
Ensemble (128)	M. (103) F. (24) Non réponse (1)	Une heure (57) Deux heures (39) Trois heures au plus (14) Moins d'une heure (8) Pas du tout (8)	Deux heures (50) Une heure (46) Moins d'une heure (12) Trois heures au plus (10) Non réponse (7)	125 Obs. m = 10,95 e = 3,53, p = 100,0%	125 Obs. m = 10,59 e = 2,79, p = 100,0%

Source : Données d'enquête.

Le tableau présente, à l'instar des autres, la famille traditionnelle et non traditionnelle, les garçons et les filles enquêtés, les temps consacrés aux études en français et en mathématiques après les classes et les moyennes des moyennes obtenues dans les deux disciplines. Il s'agit donc du rendement scolaire des élèves en fonction de la structure familiale, en prenant en compte la durée des travaux scolaires personnels effectués en dehors de l'école. On y note également les écarts-types respectifs par rapport aux moyennes des moyennes ainsi que les pourcentages. L'écart-type est une moyenne particulière, la moyenne quadratique des écarts de chacune des observations par rapport à la moyenne arithmétique de celle-ci. Il possède la signification d'une moyenne et correspond à la dispersion autour de la moyenne arithmétique. Par rapport à la moyenne, un écart-type faible signifie que les valeurs du caractère ne s'écartent pas beaucoup de la moyenne alors qu'un écart-type important signifie que les valeurs du caractère sont largement étalées de part et d'autre de la moyenne.

Sur la première ligne, c'est la famille traditionnelle, les 88 garçons ont une durée d'une heure d'étude en français ainsi qu'en mathématiques, le score le plus élevé est "une heure". La moyenne des 88 moyennes (observations) est 11,07 en mathématiques et 10,94 en français. Ce sont là des résultats à peine passable et celui du français 10,94 est inférieur à celui des mathématiques 11,07, l'écart-type en mathématiques 3,64 est supérieur à celui du français 2,73. Les résultats précédents, concernant la pratique culturelle de ces garçons, corroborent les résultats en français. Ces garçons issus de familles biparentales ont un mépris, une indifférence manifeste à l'égard de la lecture. Ils ne lisent pas et préfèrent les émissions télévisuelles ; ce qui a agi sur les moyennes, surtout en français.

Sur la deuxième et la troisième ligne, se situent les familles monoparentales à référence féminine et masculine, en dehors des 5 filles vivant avec les pères seuls qui consacrent deux heures d'étude en mathématiques chaque soir, tout le reste consacre une heure dans les deux disciplines. Les 15 élèves (9 filles et 6 garçons) vivants avec les pères seuls ont une moyenne centrale égale à 10,80 avec un écart-type de 2,88, en mathématiques et 10 avec un écart-type de 3,23 en français.

Au demeurant, les résultats obtenus en mathématiques et en français sur les mêmes élèves qui avaient une grande aspiration à faire les études universitaires, mais qui consacraient moins de temps aux travaux personnels ne sont pas intéressants. 90 élèves vivent dans une famille traditionnelle. 35 élèves sur les 90 ont des parents tous deux agents permanents de l'Etat qui doivent partir tous les jours au service très tôt le matin pour y retourner tardivement. Ils consacrent en moyenne une heure d'étude en français et une heure d'étude en mathématique. Le score le plus élevé est une heure, 41,1% , suivi de deux heures 36,7% pour le français, et une heure, 38,9% suivi de deux heures. 35,6% en mathématique. Il y a eu deux non réponses. C'est un résultat à peine passable. Sur toutes les lignes, les résultats sont à peine passables à l'exception de la quatrième ligne ; les élèves vivants dans des familles recomposées (mère et beau-père), la moyenne des moyennes en mathématiques avec deux heures d'étude tous les soirs est 12,5 et un écart-type faible ($e=0,71$; $p=1,8\%$). C'est un résultat assez-bien. L'ensemble récapitulatif laisse observer un résultat à peine passable dû à l'insuffisance des durées d'étude. *A la question pourquoi ne consacres-tu pas une assez longue durée pour faire les exercices en mathématiques et en français ?* Les réponses fournies se résument en ce qu'ils sont absorbés pour la plupart par des travaux domestiques avant le retour des parents. Pour d'autres, ils doivent suivre les feuilletons. 40 élèves vivent dans une famille non traditionnelle. 7 vivent avec leur père seul, 7 vivent dans une famille recomposée, 3 dont la garde est partagée et 5 dans une famille d'accueil. Les enfants vivants dans une condition de garde partagée éprouvent d'énormes difficultés. Tantôt ils sont renvoyés vers leurs mères, tantôt vers leurs pères. Ceux qui vivent dans des familles non traditionnelles sont maltraités. Ils doivent assurer le ménage à tous les niveaux dans la maison, ce qui ne leur permet pas de mener convenablement des activités scolaires. Sur les 5 élèves vivants dans cette famille, 3 ne consacrent pas du tout d'heure pour les activités en français et 2 en mathématiques. La moyenne des moyennes des 7 élèves vivants avec leur père seul est 11,29 avec un écart-type de 3,99 et un pourcentage de 5,8%, à peine passable. La moyenne des moyennes des 125 observations en français est 10,95 avec 3,53 pour écart-type; 10,59 en mathématique avec 2,79 pour écart-type. 53 élèves font une

heure d'étude en français chaque soir, 39 font deux heures, 14 trois heures au plus, 8 moins d'une heure et 8 pas du tout. 50 élèves font deux heures d'étude en mathématiques, 46 font une heure ; 2, moins d'une heure ; 10, trois heures au plus.

Les résultats en mathématiques et en français montrent que les adolescents placés dans les conditions ci-dessus n'excellent pas à l'école. Ils ont un des résultats à peine passables. Les parents en raison de leur instabilité, n'écoutent pas leurs enfants et cela a certainement des répercussions sur leurs rendements scolaires. Ils font l'effort de savoir ce que font leurs enfants pendant qu'ils ne sont pas allés au cours (devoirs de maison, révision des cours etc...). Cependant, on note qu'ils ne sont pas suffisamment aidés par les parents dans la révision des cours comme dans le traitement des devoirs de maison ; ce qui contribue à leurs échecs. On peut donc conclure que l'absence d'un encadrement familial structuré accroît le risque d'échec scolaire ainsi que le défaut de collaboration parent-école. Les deux hypothèses de recherche sont corroborées. Le suivi régulier des adolescents à la maison et la collaboration parent -enseignant sont des facteurs explicatifs du rendement scolaire

5.1.4.1. Cadre d'étude : un des facteurs démotivant pour l'élève

La plupart des adolescents interrogés pour ce travail n'ont pas un endroit calme réservé à l'étude. Ils partagent une même pièce dans le foyer et, pour cela, il faut qu'ils attendent complètement la fin des travaux domestiques (la préparation des repas, le rangement des ustensiles de cuisine et autres) avant de pouvoir disposer de l'espace réduit, d'un tabouret et d'une petite table et ceci au-delà d'une heure tardive pour étudier. Tout ceci justifie le peu de temps accordé aux activités scolaires, et par ricochet, aux résultats à peine passable obtenus. Parfois, ils étudient dans la même pièce pendant que les parents suivent les émissions télévisuelles. Or, il faut bien le dire, la télévision et la radio ne favorisent pas la concentration, pas plus que les appels téléphoniques et les visites.

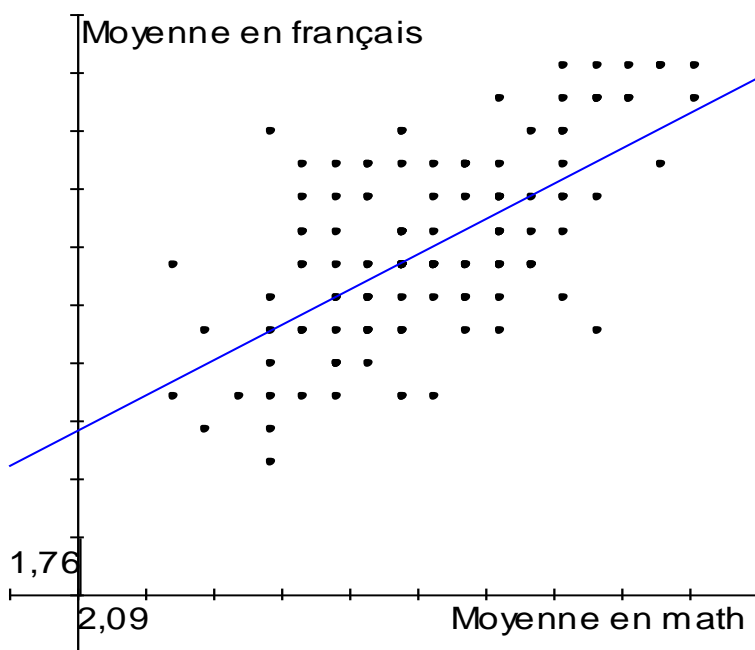
Le parent qui suit son enfant doit pouvoir veiller à tout cela. Il doit aussi assurer que l'éclairage est satisfaisant, qu'il ne l'éblouit pas. Un bon éclairage

réduit la fatigue due à l'étude tout en protégeant la vue. Si possible, le parent vérifie l'aération et la température de la pièce. La fraîcheur incite davantage à l'étude que la chaleur.

C'est à l'enfant de choisir : dans la cuisine, dans sa chambre, entouré de toute la famille... Certains enfants ont, plus que d'autres, besoin de se sentir soutenus par la présence de leurs parents. Mais en général, plus l'enfant grandit, plus il a besoin de solitude pour faire ses devoirs. La bonne attitude consiste alors à soutenir cette prise d'autonomie : ne pas l'« espionner » pour s'assurer qu'il travaille, mais faire preuve de confiance, tout en se montrant disponible pour répondre à ses questions et attentif au suivi de son parcours scolaire.

Dans l'échantillon, des élèves ont une salle d'études convenable mais ne s'organisent pas comme il le faut pour s'exercer beaucoup. La prédilection, ce sont les bandes dessinées et les feuillets. Ceci est dû au manque de suivi des parents.

5.1.4.2. Corrélation moyenne de mathématique et moyenne en français



Source : Données d'enquête.

Figure 5 : Corrélation Moyenne en français/Moyenne en mathématiques

Le graphique montre les 126 points. L'axe des abscisses des moyennes en mathématiques et celui des ordonnées des moyennes en français. Le nuage de points est allongé et permet de mettre en évidence une corrélation positive entre les deux variables (moyenne en français et moyenne en mathématiques). Il s'agit d'une corrélation simple. La dépendance est peu significative. L'équation de la droite de régression est : Moyenne en français = $0,51$; Moyenne en math + $5,01$

Coefficient de corrélation : $+0,65$ (Moyenne en math, explique 41% de la variance de Moyenne en français). L'écart-type du coefficient de régression : $0,054$. On peut conclure qu'il existe un léger lien entre le rendement en français et en mathématique ; celui qui a un bon rendement en mathématique peut l'avoir aussi un peu en français et vis versa, comme il peut être fort en français et ne pas l'être en math. Pour que l'ajustement affine soit fiable, il faut que le coefficient de corrélation linéaire soit proche de 1.

5.2. Modèle d'analyse et interprétation sociologiques des résultats d'enquêtes suivant le système ESPECT

- **Modèle d'analyse selon Georges Gurvitch**

Avec Mauss, Durkheim et Marx, il semble que Gurvitch opte pour une sociologie qui s'efforce de saisir les phénomènes sociaux totaux dans toute leur instantanéité. Mais, ce qui impulse le véritable mouvement de la vie sociale, ce sont des phénomènes sociaux, ensemble d'attitudes collectives, lesquelles traversent « horizontalement », si l'on peut dire, les paliers en profondeur, et qu'on observe dans leur mouvement à travers différents types de groupements dont ils sont le fondement. Si bien qu'on peut aller jusqu'à dire « que tout groupe est d'abord un "phénomène social total" capable de se manifester dans tous les paliers en profondeur de la réalité sociale ». Ainsi,

❖ **Sur le plan économique**

Le manque de suivi des enfants par les parents livre souvent ces derniers à la médiocrité ; ce qui entraîne leur redoublement. Quelle que soit sa portée pédagogique, le redoublement accroît le coût de la scolarité par élève sans augmenter le nombre de diplômés. Les ressources consacrées à un redoublant pourraient servir soit à scolariser un autre enfant, soit à améliorer la qualité de l'enseignement des enfants déjà scolarisés. A titre d'exemple, un élève qui fait une année en sixième la scolarité coûte x francs CFA au système, alors que celui qui redouble et qui fait deux années en sixième doit 2x francs, c'est-à-dire deux fois plus que celui qui n'a pas redoublé pour la même année d'enseignement. Des analyses du rendement interne des systèmes éducatifs ont été réalisées dans de nombreux pays. Elles pointent du doigt les taux élevés de redoublement. En Afrique francophone, environ 40% des ressources publiques affectées à l'éducation seraient ainsi gaspillées ; ce qui limite les possibilités d'accès à l'enseignement primaire.

Ainsi, conviendrait-il pour mettre en évidence le rôle économique de l'éducation à travers sa finalité utilitaire, de voir comment la pensée économique a traité du problème. Depuis toujours, les économistes apprécient l'importance que représente le développement des ressources humaines.

Les premiers à dégager la notion de capital humain ont été les mercantilistes. Ils considéraient la population comme la principale ressource des Etats ; « *il n'y a de richesse que d'hommes* » selon la formule de l'anti-malthusien Jean Bodin. Cependant, il ne s'agit pas d'hommes ivrognes, bien éduqués. Pour qu'un enfant d'aujourd'hui, homme de demain, constitue une richesse pour la nation, il faut qu'il reçoive une éducation suffisante, ce qui requiert une présence effective et efficiente des parents. En exaltant le travail comme seul fondement de la valeur, Karl Marx montre l'importance de l'éducation dans la formation de la main d'œuvre. Quand Alfred Marshall mentionne dans les « principes d'économies » (1890) l'importance de l'éducation « en tant qu'investissement national », il estimait que « le plus précieux de tous les capitaux est celui investi dans les êtres humains ». Cela se justifie par la

gratuité de l'école qui constitue un fait porteur. Mais la faiblesse ici est cette mobilité accrue observée au niveau des parents et le manque de suivi à la maison dont sont victimes les enfants de leur part. Dans son manuel « l'industrie de l'enseignement », M Lê Thanh Khoi compare l'enseignement à une grande industrie de notre époque tant du point de vue des ressources humaines et financières qu'il absorbe que du point de vue de sa production : cadres administratifs, scientifiques et techniques qui jouent un rôle moteur dans le développement des sociétés actuelles.

Selon le rapport de l'Education Pour Tous, Situation et tendances 1998, « l'investissement dans l'éducation repose notamment sur le principe qu'il constitue une contribution notable et mesurable à la croissance économique de la société (un aspect de développement) en améliorant en particulier la productivité du travail. Il existe en effet une relation étroite entre le taux de croissance économique et le niveau global d'instruction de sa population active, constatée tant dans la société industrielle avancée que dans les pays en développement où le secteur agricole reste dominant ».

Il apparaît donc que l'homme, par son travail, est à la source de toutes les richesses. Investir dans les êtres humains, leur faire acquérir les aptitudes utiles en vue d'augmenter le capital fixe et par la suite la production, c'est faire de l'éducation une partie intégrante de ces humains qui, sous le concept abstrait de facteur travail, ont été, dès l'origine, considérés comme l'un des facteurs de base de l'activité économique. L'éducation rend le travail plus efficace, donc plus productif. Si l'éducation rend les hommes plus productifs, si l'on peut y voir également un moyen d'adapter la main d'œuvre aux exigences nouvelles de la technologie, on conçoit sans peine qu'elle puisse contribuer au développement économique en valorisant l'apport du facteur travail. L'enfant qui a au moins eu son CEP aura un rendement meilleur en agriculture que celui qui n'a jamais été à l'école.

❖ **Sur le plan social**

L'une des conséquences de l'absence physique et/ou virtuelle des parents sur les enfants est leur redoublement. Celui-ci est ressenti avant tout comme un échec, par l'enfant et pour sa famille. Il présente un effet négatif indirect : c'est la cause d'abandons, plus nombreux parmi les élèves.

Cependant, pour l'élève qui a besoin de prendre « un second souffle » au cours d'une scolarité, redoubler une classe peut être une chance qui lui permettra de consolider ses connaissances. Bien souvent, une année qui semble perdue permet à l'élève d'acquérir plus de maturité pour redémarrer avant de se trouver en situation de réussite l'année suivante.

Le redoublement est souvent vécu comme la marque indiscutable de l'échec, même s'il vise à éviter un échec que l'on pressent de manière assurée et à replacer l'enfant en situation de réussite. Redoubler une classe est, malgré tout le signe d'une anormalité ; et cela constitue un handicap pour celui qui le subit, surtout dans un système basé sur l'âge. Les redoublements entraînent un vieillissement des élèves qui constitue aussi un autre symptôme d'échec : le retard scolaire, dans un système où l'âge légal est un critère essentiel.

Une étude menée par l'IREDU en France montre que le redoublement au CP a un effet démobilisateur. En effet, d'après l'étude du Pasesc menée en 1995 et en 1998 au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Burkina-Faso, le redoublement accroît le risque de voir l'élève abandonné dès l'année suivante. Le redoublement est une autre forme de déperdition scolaire. Dans les pays en développement, en particulier, c'est souvent le prélude à l'abandon scolaire. Les enfants qui interrompent leur scolarité avant d'avoir acquis de solides compétences en lecture et en écriture retombent souvent dans l'analphabétisme. Il faut souligner en particulier qu'aucun pays ne peut utiliser les acquis de la science et de la technique à l'échelle nécessaire pour assurer son développement si sa population comporte un pourcentage élevé d'analphabètes. Dans les sociétés en changement, l'écrit est, en outre, une des voies par lesquelles se renouvelle et se perpétue le sens de l'identité culturelle. Lutter contre l'analphabétisme, c'est donc tout à la fois lutter pour le respect des droits de l'homme et agir en faveur du développement au sens le plus large du terme. "In courrier de l'UNESCO (juin 1980)".

Le phénomène d'analphabétisme justifie aujourd'hui l'absence virtuelle de certaines femmes traditionnelles. Ces femmes ne peuvent pas suivre le travail scolaire de leurs enfants. Elles sont sujettes à une duperie, de la part de ces derniers.

En milieu urbain, les enfants et les adolescents déscolarisés sont également plus vulnérables aux tentatives de la rue et l'attrait des bandes de jeunes, ce qui accroît les problèmes de délinquance et de criminalité. En d'autres termes, la déperdition scolaire livre ces victimes à la délinquance juvénile. Ces délinquants deviennent, pour la société, des coupeurs de route, des braqueurs qui hypothèquent la cohésion sociale. La dépravation des mœurs s'arroge le droit de cité avec son lot de drogués. Le taux de prostitués augmente avec les maladies sexuellement transmissibles, notamment le SIDA.

Un autre aspect non moins visible est la formation du caractère, l'acquisition de qualités morales, vertus d'une cohésion sociale et variable du développement d'une nation que seule la présence du parent peut assurer. L'absence régulière des parents à la maison ne favorise pas souvent la bonne éducation des enfants, surtout s'ils sont dans un milieu bruyant. Dans le cadre familial, les parents veillent à la tenue, à la politesse, à l'honnêteté, la probité de l'enfant, etc.

❖ *Sur le plan culturel*

L'éducation est le vecteur de la transmission de la culture d'un peuple, d'une nation. L'une des caractéristiques de la culture est qu'elle n'est ni héritée biologiquement ou génétiquement, rien de la culture n'est inscrit à la naissance dans l'organisme biologique. L'acquisition de la culture résulte des divers modes et mécanismes de l'apprentissage. Cette caractéristique justifie l'importance de la présence du parent dans la formation complète des enfants.

En effet, on peut admettre que les difficultés du Bénin non seulement ont une cause lointaine mais également une cause proche qui est l'insuffisance de l'éducation dû aussi à l'absence régulière des parents. Chaque enfant doit maîtriser sa culture, la culture de son milieu pour être un acteur capable d'impulser le développement. Pour cela, nous convenons bien avec le 2^{ème} texte de l'UNESCO à propos du développement, cité par l'Honorat Aguessy :

« Le développement local doit être tributaire des valeurs et cultures propres à chaque milieu. Il ne sera plus question d'un transfert dans les pays en voie de développement d'un stock de connaissances disponibles dans les pays développés. Il se refuse le principe d'extension des connaissances, modes de

pensée, modes de vie ou expériences propres à une seule région du globe. Procéder ainsi favorise la fuite des cerveaux et annihile l'imagination inventive et créatrice des autochtones ». UNESCO "Plan à moyen terme" (1976-1980).

Ce texte laisse échapper qu'en matière de développement, il n'y a pas de modèle à copier, ni à singer. Le modèle dressé sur le chemin prédisposé est à la servitude et à la routine, puis le pourrissement mortel s'en suit. Donc, pour éviter l'extraversion, l'intimidation par l'imposition d'une identité exportée, les parents doivent être plus présents pour éviter les mauvais rendements scolaires qui sont sources d'une domination étrangère.

« Le développement n'a de sens que s'il est endogène, centré sur l'homme multidimensionnel, intégré et interdisciplinaire et s'il implique une prise de conscience préalable de la spécificité culturelle des populations intéressées, c'est-à-dire l'affirmation de leur identité culturelle ».

Pour finir, aucun peuple ne peut accéder au développement que s'il conserve son identité et sa personnalité, identité et personnalité qui ne se révèlent qu'à travers sa culture. Agent de transfert d'une culture, l'éducation sera un appoint inestimable au développement. Disons avec Stuart Mill que « *la base de l'éducation est la culture que chaque génération transmet à celles qui lui succéderont dans le but de les rendre capables à tout le moins de conserver et si possible augmenter le niveau d'amélioration qui a été atteint.* » Pour assumer cette responsabilité, la présence physique des parents est une évidence.

❖ **Sur le plan politique**

En termes politiques, l'éducation consiste à préparer les hommes en tant que citoyens d'une nation, et dans une optique sociale et culturelle, elle ouvre la porte à la modernisation. La formation du caractère, l'acquisition de qualités morales sont des objectifs considérés à juste titre comme primordiaux dans l'éducation, car ils prédisposent l'enfant au sens et sentiment de l'honneur pour la patrie. L'enfant mal éduqué, partisan du moindre effort, sera attiré par la facilité, origine des détournements. Si on veut un jour des enfants qui soient des citoyens capables de s'autogérer, on a intérêt à les mettre en situation de

citoyens très tôt. Ainsi, un enfant bien formé aura des aptitudes pour une bonne gouvernance. La bonne gouvernance étant définie comme l'ensemble des valeurs, règles et dispositions réglementaires permettant de bien gouverner. Ces valeurs et règles, pour bien gérer, sont les œuvres de l'éducation que l'absence des parents n'assure pas. La bonne gouvernance devra se manifester, entre autres, par la participation, la transparence, la responsabilité, l'efficacité et l'efficience dans la gestion des affaires publiques.

❖ *Sur le plan environnemental*

L'abandon de l'école sans avoir atteint un niveau raisonnable de compétence entraîne aussi l'analphabétisme écologique. Or, comme le souligne Bacon Francis, « on ne commande à la nature qu'en lui obéissant ». Lui obéir, c'est connaître et respecter ses lois. Ce respect passe par l'éducation à l'environnement qui part des actes que posent quotidiennement les individus pour éveiller en eux le désir de prendre en charge la promotion, la protection de leur santé et de celle de la nature. A l'aune du développement durable, l'analphabétisme est un fléau à combattre. On ne saurait atteindre le développement réel sans la prise en compte des problèmes environnementaux, sans que chacun soit éduqué à respecter quelque peu la nature, à faire des prélèvements judicieux, à faire un bon choix dans la société.

Pour ce faire, l'école a un rôle fondamental à jouer, éduquer par , pour et dans le milieu : doter l'apprenant de savoir, de savoir-faire et surtout de savoir-être, susceptibles de faire de lui un agent de maîtrise de l'environnement, un agent de promotion de développement, un être qui opte pour le développement durable. L'une des grandes priorités de l'éducation est la formation de l'homme de demain, capable de réflexes favorables à la protection de l'environnement. Ceci passe sans doute par le maintien de l'enfant dans le système. Il pourra savoir qu'il faut éviter de couper les arbres en désordre et comment utiliser les pesticides qui polluent l'environnement. Autrement, la pollution est la dégradation d'un milieu par des phénomènes naturels ou par l'action de l'homme à travers l'utilisation des substances chimiques et industrielles, l'exploitation anarchique des ressources de la terre. Si la nature est menacée de

destruction, c'est que la vie de l'homme l'est également, car la nature vit avec nous comme nous vivons avec elle.

❖ *Sur le plan technologique*

L'une des exigences du développement global (économique, social, etc ..) reste la prise en compte ou l'utilisation des technologies (nouvelles ou anciennes, exogènes ou endogènes). L'abandon précoce de l'école, suite au découragement des parents, fait que les enfants, reconvertis plus tard en jeunes agriculteurs, ne disposent pas de toutes les aptitudes requises pour la mécanisation de l'agriculture.

Beaucoup d'élèves pensent que sans un bon niveau intellectuel, on peut facilement réussir dans le domaine de l'informatique.

Conclusion partielle

Cette dernière partie (styles parentaux et rendements scolaires) a rendu compte de l'encadrement parental (la supervision et les limites établies par les parents), l'encouragement à l'autonomie ainsi que les rendements scolaires. Selon les perceptions des adolescents, les parents exercent un encadrement insuffisant et encouragent moins à l'autonomie.

Dans l'ensemble, sur le plan des pratiques reliées au suivi scolaire et tel que rapporté par les adolescents, des familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles offrent moins de soutien affectif (encouragements, compliments, aide dans les devoirs et présence à l'école lors des événements spéciaux), communiquent moins avec les enseignants et assistent moins aux réunions de parents à l'école (communication parent-école) alors que les mères de familles non traditionnelles de l'échantillon interagissent moins dans la quotidienneté scolaire. Toutes ces observations ont des effets négatifs sur les rendements scolaires des élèves conformément aux résultats présentés dans le tableau des moyennes en mathématique et en français, résultats à peine passables. Les élèves consacrent moins de temps aux travaux

individuels en raison certains des feuillets, des jeux, des travaux domestiques et de l'absence des parents.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre étude qui a porté sur les pratiques parentales selon la structure familiale et le rendement scolaire des adolescents dans les collèges d'Agbomè-Kandofi et de kutõnu, il est nécessaire de rassembler les idées essentielles.

En dehors de la famille polygamique, dans les sociétés traditionnelles reconnues où le divorce est presque inexistant, aujourd'hui, pour plusieurs raisons (notamment le divorce, le décès) à Kandofi et à kutõnu, nous observons des familles monoparentales. Ce nouveau concept inventé par les sociologues féministes n'est, cependant, pas dénué d'ambiguïté. L'utilisation de ce terme paraît inadaptée lorsque les relations entre le parent non-gardien et les enfants sont fréquentes et régulières, il serait alors plus juste de parler de foyer monoparental, la famille restant biparentale. De plus l'industrialisation poussée qu'a connue le monde avec l'entrée de la femme sur le marché du travail salarié fait que, comme l'homme, elle quitte souvent la maison très tôt pour y retourner les soirs. Parfois, les missions et les gardes pour les agents de santé font que la femme moderne passe parfois la nuit hors du domicile conjugal. L'époque où la femme " n'est pas faite pour aller à l'école " est définitivement révolue. La scolarisation poussée des femmes forme beaucoup de femmes cadres, occupant les mêmes postes de responsabilités que l'homme.

- Les analyses ont révélé que l'absence de suivi des enfants à la maison par les parents fait que ces derniers ne travaillent pas à l'école. Donc l'absence des parents constitue aujourd'hui un facteur handicapant le rendement scolaire des enfants dans beaucoup de cas. Cependant, ce n'est pas parce que le parent est absent que l'enfant échouera. Les enfants bien éduqués, conscients travaillent bien, font leurs exercices sans la présence de leurs parents géniteurs ou de leurs tuteurs.
- Tous les parents abordés dans le cadre de notre travail ont une connaissance claire de leurs rôles et responsabilités de même que les enseignants. Ainsi au regard des valeurs psychopédagogiques, les devoirs d'un parent d'élèves sont ou devraient être l'ensemble des conditions optimales pouvant assurer et garantir l'acquisition et l'épanouissement

d'une fonction future de l'enfant à travers les enseignements à lui prodigués par les différents personnages élus pour la cause.

- Certains parents d'écoliers sont physiquement présents, mais ne jouent pas leurs rôles. Ils ne contrôlent rien chez l'enfant, au contraire, ils incommodent ce dernier.
- Entre autres, nous avons pu répertorier, dans notre travail, les différents types d'absence des parents. Il s'agit de l'absence physique, psychologique et carencielle, de la présence-absence, de l'absence prolongée ou définitive, de l'absence active. Aussi avons-nous les familles polygamiques, monoparentales, restreintes ou nucléaires, la famille étendue ou élargie.

Eduquer un enfant, c'est développer chez lui un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament lui la Société, dans son ensemble et surtout le milieu auquel il est particulièrement destiné.

Pour y parvenir, il importe que les parents accordent aux enfants toute l'assistance nécessaire pour leur mise en confiance. Cette assistance doit être d'abord matérielle, mais elle doit aussi relever d'ordre moral. Ce qui oblige le parent à exercer un contrôle constant sur les mouvements de son enfant. A cet effet, et pour les parents souvent absents pour des raisons professionnelles, un téléphone fixe est indispensable pour être toujours aux nouvelles de la maison et savoir, depuis le service, ce que fait l'enfant.

Christian Thomas (1988), dans son ouvrage intitulé "la réussite de votre enfant c'est (aussi) votre affaire", a formulé un certain nombre de suggestions à l'endroit des parents d'élèves. Il dit : " Pendant la scolarité de vos enfants, tenez-vous informer des évolutions du système éducatif qui depuis que vous êtes " actif " ne vous concernaient plus".

Si vos enfants sont en maternelle ou en primaire, vous pouvez prendre contact avec leurs maîtres et maîtresses pratiquement chaque jour. N'en abusez pas tout de même. Mais surtout ne les déconsidérez pas.

Laissez parler l'enseignant : sa vision de votre enfant peut être totalement différente de la vôtre, tout simplement parce que le comportement de certains gamins ou adolescents change du tout au tout dès qu'ils ne sont plus dans le contexte familial. Le rapprochement de ce que vous apprendrez de ceux qui le

côtoient quotidiennement et de vos observations personnelles permettra un échange constructif.

Ne cachez jamais à un enseignant les problèmes “ affectifs ” qui peuvent troubler passagèrement ou de façon durable un enfant : parents séparés, maladie d’un des membres de la famille ; décès, rivalités entre frères et sœurs, etc.

Eviter surtout, si les enfants sont jeunes, de les engager dans une méthode complètement différente de celle qu’on leur présente à l’école. D’abord, ils seront complètement déphasés. Ensuite, vous vous mettez les enseignants à dos.

Si vous êtes très bousculé, si vous n’avez pas une minute à vous entre le travail, les transports, les courses, la cuisine, la vaisselle, les soucis du quotidien, sachez que les cinq minutes supplémentaires que vous ajouterez à votre emploi du temps pour vous intéresser à ce que font ceux que vous avez désirés sont indispensables et précises ”.

Les enseignants, quant à eux, doivent être assez patients pour supporter les caprices des élèves. Ils doivent aussi avoir le sens de l’écoute et être très psychologues afin qu’à travers les comportements et les actes, ils puissent découvrir à quels types d’enfants ils ont affaire.

Enfin, il est toujours urgent et inévitable de créer un dialogue constructif entre famille et école. Ceci peut se faire à travers la multiplication des assemblées générales des parents et enseignants. C’est dans le cadre de pareilles concertations que l’école parviendra à mieux exploiter le profil et la vision des parents d’écopiers en vue d’une orientation juste des enfants.

L’instauration d’un dialogue entre parents et enseignants permettrait également aux enseignants de savoir la nature des enfants et de s’enquérir des difficultés éprouvées par les parents. Dans cette même dynamique de dialogue école-famille, il ne serait pas inutile de reprendre l’initiative, encore timide, des carnets de correspondances qui fonctionnent déjà dans certaines écoles comme un excellent outil d’échange entre l’école et la famille.

On ne peut récuser que malgré toutes ces mesures, bien de parents seront toujours dans l’incapacité d’être en communication avec l’école, compte tenu de leur grande mobilité, de leur absence prolongée pour raison de mission.

Dans ce cas, nous suggérons la création d'internats pour accueillir leurs enfants afin que ceux-ci soient mieux suivis. Les cantines scolaires sont à promouvoir pour réduire les multiples déplacements des apprenants.

Nous espérons que ces perspectives, sans épuiser la liste des solutions, pourraient concourir à améliorer la complémentarité entre l'école et la famille pour un bon rendement scolaire de l'apprenant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- ADIMI E., (1986), *Absence de la mère : incidences sur le développement biopsychologique de l'adolescent*, CAPES ANGLAIS, Ecole Normale Supérieure, Porto-Novo, 80 p.
- 2- AGUEH D. et BONOU M. (1986), *Les problèmes liés à l'éducation des enfants des parents illettrés*, Lettres modernes, Ecole Normale Supérieure, Porto-Novo, 3 p.
- 3- AKPOMAHOU J. et BIAOU I., (1986), *L'influence des conditions familiales sur le rendement scolaire*, Rapport de fin de Stage, Ecole Nationale Supérieure, Porto-Novo, 43 p.
- 4- AMIGUES R., LATAILLADE G. et MENCHERINI N., (2001), « Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidations », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, p. 293-314.
- 5- ARBORIO A.M. & FOURIER P., 2008, *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Armand Colin, p. 82-97.
- 6- BADA F. et BEDIYE P., (1986), *L'impact de la polygamie sur l'éducation des enfants au Bénin*, Histoire et Géographie, Rapport de fin de Stage, Ecole Normale Supérieure, 40 p.
- 7- BACON A. & DESLANDES R. (2004), « *Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire* ». *revue québécoise de psychologie*, vol : 25, n°2 P. 181-211.
- 8- BADIAN S., (1957), *Sous l'orage*, Paris, Editions Présence africaine, 253p.
- 9- BANNING. J., (1999), *L'environnement éducatif et la réussite scolaire : une approche américaine*, cité dans Fédération des cegeps : *La réussite et la diplomation au collégial*, p. 70-71.
- 10- BEAU M., (1998), *L'art de la thèse*, éditions la Découverte, 9, bis, Paris XIIIème.
- BENABOU R. (1993), « Working of a city », *Location, education and production*, *Quarterly Journal of Economic*, vol. 108, p. 619-652.
- 11- BENZECRI J.P., (1973) *L'analyse des données*, I et II, paris, Dunod, 267p.
- 12- BERGSON H. (1911), *L'intuition philosophique*, *Revue de Métaphysique* ; repris dans « *La pensée et le mouvant* » Paris 1934, 294 p.

- 13- BERTHELOT J. M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris PUF, 297p.
- 14- BISILLIAT J. (1996), *Femmes du Sud, chefs de famille*, Editions Karthala, ISBN, 410 p.
- 15- BLAT José, (1984), *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre*, UNESCO, Paris (BIE : études et enquêtes d'éducation comparée), 235p.
- 16- BONNERY S. 2009b, « *Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire* », in Van Zantena et Duru-Bellat M. (éd.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, p. 149-166
- 17- BOUCHER, F. AVARD, J. (1984), *Réussir ses études*. Editions de montagne, 243p.
- 18- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin, 398p.
- 19- BOURDIEU, P., PASSERON J-C (1964). *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 189p.
- 20- BOURDIEU P., PASSERON J-C (1970). *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 279p.
- 21- BRAULT (2004), *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet- établissement ou perception individuelle ?* Mémoire de maîtrise de sociologie, Université de Montréal. 104p.
- 22- BURKA, J.B. & YUEN, L.M. (1986), *Pourquoi remettre à plus tard ?* le jour, éditeur, 250p.
- 23- CAHEN C. (1987), *La tête ailleurs, comprendre, maîtriser, prévenir l'échec scolaire*, Editions, Fernand Nathan, France, 110 p.
- 24- CALIXTE J. (2008), *Milieu familiale et réussite scolaire*, HAÏTI : Port au Prince, 120p.
- 25- CASSEHOVIN H. (2002). « *Croissance démographique et les besoins en matière d'éducation aux niveaux primaire et secondaire* », DEPOLIPO-INFO, MCCAG-PD, p 3 - 5.
- 26- CASTELLAN Y. (1982). *La famille*, Paris, PUF, 125 p.
- 27- CHENARD, P. et FORTIER C., (2005), *La réussite scolaire, évolution d'un concept*, L'annuaire du Québec. Montréal, Fides, p. 341-348.

- 28- CLOUTIER R. ; BISSONNETTE C. ; QUELLET- LABERGE J. F PLOURDE M (2004). « *Monoparentalité et développement de l'enfant* » In M.C. Saint-Jacques, p. 54-68.
- 29- COOVI G. (2008). *Les programmes par compétences à l'école et les défis du développement : de l'intégration des valeurs endogènes*, Mémoires de DEA, EDP/FLASH, UAC, 158p.
- 30- CORCUFF P., (1995). *Les nouvelles sociologies de constructions de la réalité sociale*, Nathan 126p
- 31- CRAHAY M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*, De bock Université, 349 p.
- 32- CRANE J. (1991), *The epidemic theory of ghettos and neighbourhood effects on dropping out and teenage childbearing*, American Journal of sociology, col.96, p. 1226-1259.
- 33- DEAUVIEAU J. (2004), *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*, thèse de doctorat en sociologie, université Versailles Saint-Quentin, 345p.
- 34- DEAUVIEAU J. ET TERRAIL J.P. (2007) (éd), *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, la dispute. p.79
- 35- DE LANDSHEERE G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, p.43
- 36- DELRUELLE-VOSSWIKEL N. (1980). « *Quatre moments dans l'analyse sociologique : les techniques, les méthodes, les théories à moyenne portée, les théories générales* » dans Revue de l'institut de Sociologie, Ed. de l'Université de Bruxelles, 456p.
- 37- DE KETETE J.-M. et RODEGIERS X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles, De Beck Université, 345p.
- 38- DEPELTEAU F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Québec, Les presses de l'université Laval, 350p.
- 39- 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 de psychopédagogie. Laval [Québec] : université Laval, p.206.

40- DESLANDES R. (2001). « *L'environnement scolaire* ». In M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir), 6- 12 – 17, *nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* Québec : Publications du Québec, P 209-231.

41- DESLANDES R. et BERTRANT R. (2001). *La créature 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, PDF, disponible sur internet : [http : //www.ulaval. ca cries/html/Pub-gra.html](http://www.ulaval.ca/cries/html/Pub-gra.html) (consulte le 3 mai 2005).

42- DESLANDES R. ; JACQUES M. ; DORÉ-CÔTÉ A. & BÉLANGER S. (2004). « *les nouvelles familles et l'école* ». dans M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau et R. Cloutier. *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 311-327

43- DESLANDES R. & POTVIN P. (1999). *L'implication de la mère et du père selon la perception de la fille et du garçon au niveau secondaire*. Communication au VII^{ème} congrès international en éducation familiale. Podava [Italie], p. 207-258.

44- 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.

45- DESLANDES R. ; BERTRANT R. ; ROYER E. & TURCOTTE D. (1995). « *Validation d'instructions de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire* ». *Revue mesure et évaluation en éducation*, Vol. 18, N°2, p. 63-80.

46- DESLANDES R. ; POTVIN P. & LECLERC D. (2000), « *Liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire* ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, T. 32, p. 4-10.

47- DESLAURIERS J.-P (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, MC Graw-Hill Editeurs, 233p.

48- DIONNE B. (1993). *Pour réussir. Guide méthodologie pour les études et la recherche*, Laval, Edition Etudes vivantes, 348 p.

- 49- DOGBE E. (1979), *La crise de l'éducation*, Editions Akpagnon, Lomé, pages 107-108
- 50- DURKHEIM E. (1986). *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, 146 p.
- 51- DURKHEIM E. (1922). *Education et Sociologie*, librairie Paris PUF, 130 p.
- 52- DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (2006), *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition (1^{ère} édition 1999), 467 p.
- 53- DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (dir) (2009), *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris , PUF, 458 p.
- 54- DURU-BELLAT M. (2003), *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, UNESCO, Paris, 95P.
- 55- D. Turcotte, S. Drapeau F R Cloutier. *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Presses de l'université Laval, P. 33-65.
- 56- ERNY P. *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, Editions l'Harmattan 7, rue de l'Ecole Polytechnique 75005 Paris Chap IV Pages 54 – 80.
- 57- FRAGINIÈRE J. (1986). *Comment réussir un mémoire*, Paris ISBN, 139 p.
- 58- FRANCOIS L. (1968). *Le droit à l'éducation*, UNESCO, Paris 100 p.
- 59- FONTAINE A. – M. ; CAMPOS B. ; MUSITU G. & GARCIA F. (1994), « *Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants : perceptives des adolescents* ». In P. Durning & J.-P. Pourtois (éds). *Education familiale*. Bruxelles : De Breck, p. 37-47.
- 60- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 323 p.
- 61- FOUCAULT M. (1975), *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 221 p.
- 62- GAUTHIER, L. & POULIN, N. (1987), *Savoir apprendre (2^{ème} édition)*. Les éditions de l'université de Sherbrooke 637p.
- 63- GHIGLINE R. et MATHALON B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Colin, 670p.
- 64- GIGLIONE R. ; BEAUVOIS J.-L. ; CHARBROL C. et TROGNON A., (1980). *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Colin 378p.
- 65- GIGUÈRE & J. ; MARCOTTE D. ; FORTIN L. ; POTVIN P. ; ROYER E. &
- 66- GODELIER M., (2004). *Métamorphoses de la parentalité*, librairie Arthème Fayard, 678 p.

- 67- GOULET, L. & LEPINE, G., (1986), *Cahier de méthodologie* (3^{ème} édition). Université de Québec à Montréal, p. 55-67
- 68- GRAWITZ M., (1990). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 407p.
- 69- GRAWITZ M., (2004). *Lexique des sciences sociales*. 8^{ème} édition. Dalloz. 427p
- 70- GURVITCH G., (1968). *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF, 511p.
- 71- HAICAULT M., (1994). *La gestion ordinaire de la vie en deux*, Sociologie du travail, p. 268-277
- 72- HENRI- PANABIERE G., (2007). *Collégiens en difficultés scolaires issus des parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission*. [Thesis]. Lyon : Université Lyon 2, Faculté d'Anthropologie et de Sociologie.
- 30- HENRI DE SAINT-SIMON, (1970), “ *Education et instruction* ” in *Les grands socialistes et l'Education : de Platon à Lénine*, Armand Colin, Paris, pages 99 – kutõnu
- 73- HERITIER F., (1981). *L'exercice de la parenté*. Paris, Gallimard-le Seuil, 207 p.
- 74- HUBERMAN N. et MILES M., (1983). *L'analyse des données qualitatives : quelques techniques de réduction et de représentation*, Neuchâtel, I. D. R. P. février 1983 234p.
- 75- HUSEN T., (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, Paris, OCDE, 215p.
- 76- JOIGNEAU C., (2008), « *Forme scolaire* », in Van Zantena. (dir), dictionnaire de l'éducation, Paris, Presses universitaires de France, p. 347-349.
- 77- KELLARHALS J. & MONTANDON C., (1991), *Les stratégies éducatives des familles : Milieu Social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, p. 87-98.
- 78- KELLERHALS J., TROUTOT P-Y, LAZEGA E. (1984). *Microsociologie de la famille* Paris, PUF, Coll, Q55 ? 2148, 127p
- 79- KOUNDE C., (1997). *Impacts des ménages divorcés sur la scolarisation des enfants en milieu urbain de Cotonou*, Sociologie-Anthropologie, FLASH, UAC, 83 p.

- 80- LACASSE J., (1991). *Recherche à la méthodologie utilisée en sciences humaines*, Laval, Editions Etudes vivantes, 242p.
- 81- LAHIRE B., (1999). « *La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs* », *Education et sociétés*, 4, P. 15-28.
- 82- LAHIRE B., (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 310 p
- 83- LAHIRE B., (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/ le Seuil, collection Hautes Etudes, 300p.
- 84- LAMOUREUX A., (1995), *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Laval, Editions Etudes vivantes.
- 85- LAPARRA M. & MARGOLINAS C., (2010), « *Milieu connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situation d'enseignement.* » ; pratiques, p. 141-160.
- 86- LAUTREY J., (1995), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France (1^{ère} édition. (1980)
- 87- LECLERC D., (2002). « *Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants* ». revue québécoise de psychologie, vol. 23, n°1, P. 17-39.
- 88- LEFAUCHEUR N., (1993), *Les familles dites monoparentales*, Autrement, n°134, Parents au singulier, p.27-37
- 89- LINDAGBA T., (1986). *Place et rôle de l'encadrement familial dans la réussite des élèves*. CEPPEM, ENSPN 99 p.
- 90- MANNONI P., (1984), *Adolescents, Parents et troubles scolaires*, ESF, ISBN, 174 P.
- 91- MARGOLINAS C., (2005), « *essai de généalogie en didactiques des mathématiques* », *Revue suisse des sciences de l'éducation* P. 343-360.
- 92- MARECHAL S., (1970). « *Apologie de l'éducation paternelle* » in *Les grands socialistes et l'Education : de Platon à Lénine*, Armand Colin, Paris, pages 99 – 116.
- 93- MENDRAS H., (1967), « *Eléments de Sociologie* », Armand Colin, Paris, 161 p.
- 94- MERTON R. K., (1965), *Elément de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Plon.
- 95- MEULDERS-KLEIN M. & THERY I., (1993) (dir), *Les recompositions familiales aujourd'hui*, Paris, Nathan, 350p

- 96- MEURET D. & MORLAIX S., (2006), « *L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ?* ». Revue française de sociologie, Vol. 47, n°1, p. 49-79.
- 97- MICHEL A., (1970), *La sociologie de la famille*, Paris, Mouton, 318 p.
- 98- MORIN E., (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, le Seuil.
- 99- MUCCHIELLI R., (1988), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, les Editions Sociales françaises.
- 100- 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.
- 101-NEKPO C., (1999), « *Education et Culture* », Tome 1, CNPMS Porto-Novo, 230p.
- 102- NEYRAND G., 2005, « *Monoparentalité et précarité* », Empam, n°60, p. 51-57
- 103- NORMAND R., (2011), *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*, Bern, Peter Lang,
- 104- OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- 105- OLIVIER de SARDAN J., (1995). *Anthropologie et développement*. Paris : Editions Karthala, 221p
- 106- OUELLET A. (1982)., *Processus de recherche. Une approche systémique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 107- PATRIKAKOU, E.N. & WEISSBERG, R. P., (1999), *The seven p's of school family partnerships*, Education week, 18 (21), 36-36.
- 108- PERRENOUD P., (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 326p.
- 109- PLACE D. & VINCENT B., (2009), *L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences*, Economie et statistique, n°424-425, p. 125-147.
- 110- PRIER, P. (2005), *Ecole et familles populaires: Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires et Rennes
- 111- PIAJET J., (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 334 p.

- 112- POTVIN P.; FORTIN L.; MARCOTTE D.; ROYER E. & DESLANDES R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : centre de transfert pour la réussite/ éducation du Québec
- 113- POURTOIS J.-P., DESMET HUGUETTE & LAHAYE WILLY., (2008), « *L'implicite des relations, base de l'éducation familiale* ». Education et francophonie, vol, n° 22, p. 87-96.
- 114- PRINCET M., (1989), *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Cotonou, Cours de psychopédagogie destiné aux Etudiants de l'École Normale Supérieure.
- 115- QUÈBEC : INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBÈC (2000), *Enquête sociale de la santé 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 116- QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, 288 p.
- 117- RAYOU P. et VAN ZANTEN A., (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.
- 118- RIVIERE M., (1978), *L'analyse dynamique en sociologie*, Paris : PUF.
- 119- 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.
- 120- SUCHAUT B., (2005), *Regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire*. Regards sur l'actualité, N° 310, P. 51-58
- 121- SUCHAUT B., (2007), *Accompagnement à la scolarité et réussite éducative. Intérêts et enjeux de l'évaluation*, Irédu - CNRS et Université de bourgogne. Paris, 250 p.
- 122- TAZOUTI Y., FLIELLER A. & VRIGNAUD P., (2005), *Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socioculturels contrastés (populaire et non populaire): Pratiques éducatives familiales et scolarisation*. Revue Française de pédagogie, n°151, p.29-46.
- 123- TERRAIL J.-P., (2002), *De l'inégalité scolaire*, Paris, la dispute.
- 124- THERY I. (1986), *Divorce, enfants stabilité : « Le nouveau désordre familial »*. Actions et Recherches sociales, vol. 22, n°1, P. 53-60.
- 125- THERY I., (1993), *Le démariage*, Paris, Odile Jacob, 396 p

- 126- TETTEKPOE M., (1998), *La déperdition Scolaire dans les lycées et Collèges du Bénin* : Le CEG Comè, CAPES, lettres modernes, Ecole Normale Supérieure, Porto-Novo, 46 p.
- 127- THOMAS C. (1988), *La réussite de votre enfant c'est (aussi) votre affaire*, Editions du Rocher, IBSN, 217 p.
- 128- THORNE, B., Lucia, Z. (1986), *Sexuality and gender in children's daily worlds*. Social problèmes, vol. 33 : 176-190
- 129- TIECHE M. (1980), *Guide pratique d'éducation familiale*, Editions SDT, France, 586 p.
- 130- UNESCO, (1998), *Education pour tous, situation et tendances, forum consultatif international sur l'Education pour tous*, 48P
- 131- UNESCO, (1991), *Colloque « Réussir à l'école »* Lisbonne/Estoril, Portugal, rapport final.
- 132- UNESCO, (1979), *Etude sur la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles en RB*, Commission Nationale Béninoise pour l'UNESCO (CNBU), Paris.
- 133- VAN ZANTEL A. (2000), *L'école. L'école des savoirs*, Paris, La Découverte.
- WILSON W. (1987), *The truly disadvantaged, the inner city, the underclass and public policy*, Chicago: University of Chicago press
- 134- ZIMMERMANN D. (1971). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Editions ESF, 206p.

SITE WEB :

Webbgraphie : [[http : // halshs. Archives. ouverts. fr/ halshs. 00429565/fr](http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs/00429565/fr)].

[[http : // www. Cahiers-pédagogiques. Com/ SPIP. Php ? article 3312](http://www.cahiers-pedagogiques.com/SPIP.php?article=3312)].

[http: // www. Babelio.com/livres/bouchard- la reussite- scolaire- comparee- selon- le- sexe- cata/575538](http://www.babelio.com/livres/bouchard-la-reussite-scolaire-comparee-selon-le-sexe-cata/575538), consulté le 1^{er} mars 2016.

[http : // nawaat. org/ portail/2014/01/13 enquête-lemploi-la-femme-et- leducation-des-enfants/](http://nawaat.org/portail/2014/01/13/enquete-lemploi-la-femme-et-leducation-des-enfants/)consulté le 12 mars 2016.

[http : // www. Mémoire onlive.com/02/09/1981/Milieu-familial-et-reussite- scolaire-html](http://www.memoire-onlive.com/02/09/1981/Milieu-familial-et-reussite-scolaire-html), consulté le 10 mars 2016.

ANNEXES

Annexe : 1

QUESTIONNAIRE (adressé aux élèves et écoliers adolescents)

Dans le cadre d'une enquête sur la réussite scolaire en fonction des pratiques parentales et de la structure familiale des adolescents, nous vous prions d'accepter de répondre aux questions ci-après. Nous assurons de la garantie de la confidentialité des informations qui sont obtenues à partir de ce questionnaire.

Merci d'avance pour votre compréhension et votre collaboration

SECTION 0 : IDENTIFICATION DE L'ETABLISSEMENT

Q0.1.: Numéro du questionnaire :

Q0.2. Département :

1. Atlantique 2. Littoral

Q0.3. Commune :

Q0.4. Arrondissement :

Q0.5. Village/quartier de ville :

Q0.6. Nom du collègue/Lycée :

Q0.7. Ce collège/Lycée dispose des deux cycles d'enseignement

1. Oui 0. Non

SECTION 1 : Identification et caractéristiques socio- démographiques de l'élève/écolier

Q1.1. Nom et Prénoms de l'enquêté(e) :

Q1.2. Sexe de l'enquêté(e) : 1. Masculin 2. Féminin

Q1.3. Quel âge avez-vous actuellement ? (Age en années révolues).....

Q1.4. Quel est votre groupe socio- culturel (ethnie) ?

1- Adja et apparentés

2- Batombu et apparentés

- 3- Dendi et apparentés
- 4- Fon et apparentés
- 5- Yoa, Lokpa et apparentés
- 6- Bétamaribè et apparentés
- 7- Peulh et apparentés
- 8- Yoruba et apparentés
- 9- Autre (à préciser).....

Q1.5. Quelle est votre religion ?

- 1- Sans religion
- 2- Chrétienne
- 3- Musulmane
- 4- Traditionnelle
- 5- Autre (s) religion (s) (à préciser)

Q1.6. A quel âge avez-vous commencé l'école ?.....

Q1.7. Depuis quand fréquentez-vous ce collège/Lycée ?.....

Q1.8. Où étiez-vous avant ?.....

Q1.9. Avec qui vous vivez ?.....

- 1- Deux parents (père et mère)
- 2- Famille monoparentale : a) mère seule b) père seul
- 3- Famille reconstituée :
 - a) mère et beau-père b) père et belle –mère
- 4- Garde partagée
- 5- Famille d'accueil ou autre (à préciser).....

Q1.10. Pourquoi ne vivez – vous pas avec votre père et votre mère ?

.....

Q1.11. A quel âge avez-vous commencé l'école ?.....

Q1.12. Depuis quand fréquentez-vous ce collège/Lycée.....

Q1.13. Où étiez –vous avant ?

.....

SECTION 2 : Parcours scolaire de l'élève, conditions de participation aux activités pédagogiques (cours) et facteurs de réussite scolaire

Q2.1. En quelle année avez-vous commencé l'école ?.....

Q2.2. Avez-vous changé d'établissement depuis votre entrée au collège ?

1. Oui 0. Non

Q2.3. Si oui, pour quelles raisons avez-vous changé d'établissement ?

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

Q2.4. Depuis quand êtes-vous inscrit dans cet établissement ?

Année scolaire 20.....20.....

Q2.5. Quelle est la classe que vous avez faite au cours de l'année scolaire 2010-2011 ?

Q2.6. Si classe, est la même que 2011-2012, demander les raisons de son échec au cours de l'année passée

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

Q2.7. Les conditions d'enseignement/apprentissage/évaluation favorisent-elles l'appropriation des cours par vous ?

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

Q2.8. Quelles sont tes aspirations scolaires ?

L'élève devait indiquer s'il avait l'intention de :

- 1- Ne pas finir son secondaire
- 2- Obtenir son BEPC
- 3- Obtenir une formation professionnelle au secondaire

4- Obtenir un diplôme de niveau universitaire

5- Autres (à préciser).....

Q2.9. Avez-vous d'enseignants dans toutes les matières ?

1. Oui 0. Non

Q2.10. Si non, quelles sont les matières dans lesquelles, vous n'avez pas d'enseignants ?

.....
.....

Q2.11. Vous étiez combien d'élèves dans votre classe l'année passée ?

.....

Q2.12. Est-ce avec cet effectif, vous arrivez à bien suivre les cours ?

1. Oui 0. Non

Q2.13. Comprenez-vous bien les cours dispensés par vos enseignants ?

1. Oui 0. Non

Q2.14. Si non, que faites-vous pour rattraper les cours non compris (non assimilés) par vous ?

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

Q2.15. Allez-vous à l'école souvent à l'heure ?

1. Oui 0. Non

Q2.16. Si non, combien de fois par semaine, n'allez-vous pas à l'école en retard ?

1. Une fois 2. Deux fois 3. Plus de trois fois 4. Rarement
5. Très souvent

Q2.17. En moyenne chaque soir, en période scolaire, combien de temps consacrez-vous à faire le travail demandé par les enseignants ?

1. Une heure par soir 2. Deux heures par soir 3. Trois fois au plus par soir 4. Moins d'une heure par soir 5. Pas du tout

Q2.18. En cas de difficultés scolaires vers qui vous tournez-vous le plus fréquemment ?

1. Personne 2. Parents et autres adultes proches 3. Autres jeunes
4. Internet 5. Enseignant 6. Professeur principal

Q2.19. Quelles sont vos pratiques culturelles quotidiennes ?

1. J'utilise un ordinateur.
2. Je pratique une activité artistique (musique, danse, peinture...).
3. J'écoute de la musique.
4. Je lis des livres, des magazines, des journaux.
5. Je fais du sport.
6. Je joue à des jeux vidéo tous les jours.
7. Je regarde la TV.

Q2.20. Quel est le niveau d'instruction de tes parents ?

Diplôme du père

1. CEP 2. CAP/BEPC 3. BAC 4. Diplôme universitaire
5. Autres (à préciser) :.....

Diplôme de la mère

1. CEP 2. CAP/BEPC 3. BAC 4. Diplôme universitaire
5. Autres (à préciser) :.....

Q2.21. Quelle est la catégorie sociale de tes parents ?

Catégorie sociale du père

1. agriculteur exploitant 2. Artisan, commerçant, chef d'entreprise
3. Cadre supérieur 4. Profession intermédiaire 5. Employé
6. Ouvrier 7. Inactif

Catégorie sociale de la mère

1. agricultrice exploitante 2. Artisan, commerçante, chef d'entreprise
3. Cadre supérieur 4. Profession intermédiaire 5. Employée
6. Ouvrière 7. Inactive

Q2.22. Quelle est votre moyenne semestrielle en mathématiques ?...../20 en lecture ?...../20, en communication écrite ?...../20

Q2.23. Pourquoi n'avez-vous pas obtenu la moyenne dans une et / ou les deux disciplines ?.....
.....

(Si oui passez à la question Q2.23)

Q2.24. Que faites-vous pour obtenir la moyenne :
en maths ?.....
en français ?

SECTION 3 : Pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Une mesure multidimensionnelle de la participation parentale a été créée. Cinq dimensions ont été identifiées.

Soutien affectif parental

Q3.1. Est-ce que ta mère te fait des compliments sur ce que tu fais de bien à l'école ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.2. Est-ce que ton père te fait des compliments sur ce que tu fais de bien à l'école ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.3. Est-ce que ta mère est affectueuse avec toi ? (ex : te prend dans ses bras, te sourit, t'embrasse ou te parle gentiment).

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.4. Est-ce que ton père est affectueux avec toi ? (ex : te prend dans ses bras, te sourit, t'embrasse ou te parle gentiment).

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.5. Est-ce que ta mère est trop occupée pour que tu puisses lui parler de ce qui t'intéresse ?

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.6. Est-ce que ton père est trop occupé pour que tu puisses lui parler de ce qui t'intéresse ?

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.7. Avez-vous du plaisir ensemble ?

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Communication avec les enseignants

Q3.8. Est-ce que ta mère parle au téléphone avec tes enseignants ?

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.9. Est-ce que ton père parle au téléphone avec tes enseignants ?

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.10. Est-ce que ta mère demande comment tu travailles à tes enseignants ?

1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.11. Est-ce que ton père demande comment tu travailles à tes enseignants ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire

Q3.12. Est-ce que ta mère te demande si tu as fait tes travaux scolaires ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.13. Est-ce que ton père te demande si tu as fait tes travaux scolaires ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.14. Est-ce que ta mère contrôle tes cahiers de cours chaque jour ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.15. Est-ce que ton père contrôle tes cahiers de cours chaque jour ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Communication parent-école

Q3.16. Est-ce que ta mère va aux réunions des parents d'élèves à l'école ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.17. Est-ce que ton père va aux réunions des parents d'élèves à l'école ?

- 1-Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Communication parent-adolescent

Q3.18. Est-ce que ta mère discute avec toi de ton projets d'avenir ?

- 1- Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

Q3.19. Est-ce que ton père discute avec toi de ton projets d'avenir ?

- 1- Très souvent 2- Souvent 3- Quelquefois
4- Rarement 5- Jamais

SECTION 5 : Pratiques parentales dites de base

Engagement parental

Encadrement parental

Engagement à l'autonomie

SECTION 6 : Autonomie de l'adolescent (orientation vers le travail, indépendance et identité)

Q6.1. Vous avez peu de contrôle sur ce qui vous arrive

- 1- Tout à fait d'accord 2- D'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait en désaccord

Q6.2. Vous ne pouvez vraiment rien faire pour résoudre certains de vos problèmes

- 1- Tout à fait d'accord 2- D'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait en désaccord

Q6.3. Vous ne pouvez pas faire grand-chose pour changer bien des choses importants dans votre vie.

- 1- Tout à fait d'accord 2- D'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait en désaccord

Q6.4. Vous vous sentez souvent impuissant (e) face aux problèmes de la vie.

1- Tout à fait d'accord 2- D'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait en désaccord

Q6.5. Vous trouvez parfois que vous vous faites malmener dans la vie.

1- Tout à fait d'accord 2- D'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait en désaccord

Q6.6. Ce que votre avenir renferme dépend surtout de vous-même

1- Tout à fait en désaccord 2- En d'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait d'accord

Q6.7. Vous pouvez réaliser à peu près tout ce que vous décidez de faire

1- Tout à fait en désaccord 2- En d'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait d'accord

Q6.8. La principale raison pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux.

1- Tout à fait en désaccord 2- En d'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait d'accord

Q6.9. La principale raison pour laquelle je réussis mieux est que je suis chanceux.

1- Tout à fait en désaccord 2- En d'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait d'accord

Q6.10. La principale raison pour laquelle je réussis mieux est que je ne dépends de personne dans mon travail scolaire

1- Tout à fait en désaccord 2- En d'accord 3- Ni d'accord, ni en désaccord 4- Tout à fait d'accord

Annexe : 2

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ELEVES

Organiser son temps et travailler méthodiquement

Sais-tu par cœur ton emploi du temps de la semaine ?

Réserves-tu à l'avance telle ou telle heure pour faire un travail ?

Prends-tu le temps de préparer ton cartable en vérifiant ce que tu as à faire et à rendre le lendemain ?

Prévois-tu comment tu utiliseras la ou les performances ?

Pendant le week-end, réserves-tu au moins deux heures de travail scolaire ?

Penses-tu à vérifier le temps que tu passes en moyenne à faire un travail ?

Arrives-tu à rester sur un seul travail sans te disperser à d'autres tâches ?

Pendant le week-end penses-tu à préparer la semaine suivante ?

Regardes-tu le télé tous les soir après 20h30 ?

Peux-tu t'isoler facilement pour travailler au calme ?

Travailles-tu souvent en suivant une émission de TV ?

Penses-tu à revoir des difficultés ou des résumés pendant certains moments libres ? (Ex. avant le repas, une demi-heure de permanence...)

Prends-tu du temps pour faire des révisions ?

Tes classeurs et cahiers sont-ils tenus à jours, bien présentés ?

Réserves-tu les travaux difficiles plutôt le soir après le souper ?

Penses-tu à noter par écrit ce que tu n'as pas compris pour le redemander au professeur ou à un camarade de classe ?

Travailles-tu souvent après 21heures ?

Sais-tu quand il faut t'arrêter de travailler pour te reposer ?

Trouves-tu facilement ce que tu cherches dans un dictionnaire, une encyclopédie, un atlas ?

Reprends-tu certains travaux déjà faits, pour les corriger ou les améliorer ?

Regardes-tu souvent la télé avant 20h30 ?

Annexe : 3

**QUESTIONNAIRE SUR LA COLLABORATION ECOLE-FAMILLE
GUIDE D'ENTRETIEN DESTINES AUX PARENTS D'ELEVES**

Bonjour / Bonsoir / Madame / Monsieur. Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de fin de recherche sur le sujet "**Pratiques éducatives selon la structure familiale et le rendement scolaire des adolescents des collèges d'agbomè-kandofi et de cotonou**" pour la soutenance d'un doctorat de 3^{ème} cycle à l'UAC. Nous vous prions d'accepter de répondre aux questions ci-après et vous assurons de la garantie de la confidentialité des informations qui sont obtenues à partir de ce questionnaire.

Merci d'avance pour votre compréhension et votre collaboration

SECTION 1 : COMMUNICATION GENERALE ENTRE LES PARENTS ET L'ECOLE

Les questions ci-dessous portent sur les communications en général entre vous et l'école.

Q1.1. Quels sont vos moyens préférés de communication avec les enseignants de votre enfant ? (veuillez cocher 3 réponses au maximum)

- | | | | |
|---|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 1- Les réunions de parents | <input type="checkbox"/> | 5- Les E-mail | <input type="checkbox"/> |
| 2- Les entretiens individuels | <input type="checkbox"/> | 6- Autre moyen préféré (a) | <input type="checkbox"/> |
| 3- Les entretiens téléphoniques | <input type="checkbox"/> | 7- Autre moyen préféré (b) | <input type="checkbox"/> |
| 4- Les remarques dans le carnet de votre enfant | <input type="checkbox"/> | | |
| Autre moyen préféré (a) | <input type="checkbox"/> | | |
| (précisez) | | | |
| Autre moyen préféré (b) | <input type="checkbox"/> | | |
| (précisez) | | | <input type="checkbox"/> |

Q1.2. En tant que parents que pensez-vous des affirmations suivantes ?

A- Les documents écrits de l'école sont faciles à comprendre

- 1- Tout à fait d'accord 2- Plutôt d'accord 3- Pas tellement d'accord

4- Pas d'accord 5- Je ne sais pas

B- Je ne sais à qui m'adresser pour obtenir les informations dont j'ai besoin

1- Tout à fait d'accord 2- Plutôt d'accord 3- Pas tellement d'accord

4- Pas d'accord 5- Je ne sais pas

C- Quand j'ai des questions sur l'école ou sur mon enfant, j'obtiens facilement une réponse.

1- Tout à fait d'accord 2- Plutôt d'accord 3- Pas tellement d'accord

4- Pas d'accord 5- Je ne sais pas

D- Je suis rapidement informé lorsque mon enfant rencontre des difficultés à l'école

1- Tout à fait d'accord 2- Plutôt d'accord 3- Pas tellement d'accord

4- Pas d'accord 5- Je ne sais pas

E- En général, les enseignants sont disponibles pour me rencontrer

1- Tout à fait d'accord 2- Plutôt d'accord 3- Pas tellement d'accord

4- Pas d'accord 5- Je ne sais pas

F- En général, je me sens à l'aise pour aller discuter avec les enseignants.

1- Tout à fait d'accord 2- Plutôt d'accord 3- Pas tellement d'accord

4- Pas d'accord 5- Je ne sais pas

G- En général, je ne sens à l'aise pour aller discuter avec un membre de la direction.

1- Tout à fait d'accord 2- Plutôt d'accord 3- Pas tellement d'accord

4- Pas d'accord 5- Je ne sais pas

Q1.3. En tant que parents, souhaitez-vous avoir davantage d'informations sur.....

A- Les points forts de votre enfant

1- Oui, beaucoup plus 2- Oui, un peu plus 3- Non

B- Les points à améliorer de votre enfant

1- Oui, beaucoup plus 2- Oui, un peu plus 3- Non

C- Son attitude par rapport au travail

1- Oui, beaucoup plus 2- Oui, un peu plus 3- Non

D- Comment vous pouvez l'aider dans ses apprentissages

1- Oui, beaucoup plus 2- Oui, un peu plus 3- Non

et davantage sur

E- Les programmes scolaires et leurs objectifs

1- Oui, beaucoup plus 2- Oui, un peu plus 3- Non

F- Les travaux écrits et les évaluations

1- Oui, beaucoup plus 2- Oui, un peu plus 3- Non

G- Les activités qui se passent à l'école

1- Oui, beaucoup plus 2- Oui, un peu plus 3- Non

H- Les mesures d'aide et d'accompagnement (qui permettraient de soutenir au besoin de votre enfant)

Autre (s) information (s) souhaitée

(s) :.....

.....

.....

Q1.4. Dans quelle mesure pensez-vous qu'il vous serait utile d'avoir davantage...

A- D'échanges avec les enseignants de votre enfant

CANEVAS D'UNE FICHE DE LECTURE

<p>Introduction :</p> <ul style="list-style-type: none">- Titre de l'ouvrage :- Auteur de l'ouvrage :- Références de l'ouvrage :	
<p>Développement :</p> <ul style="list-style-type: none">- Résumé de l'ouvrage (Aspects importants de l'ouvrage)- Analyse critique et personnelle de l'ouvrage	
<p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none">- Principaux acquis de l'argumentation- Portée de l'ouvrage	

LISTE DE QUELQUES PARENTS INTERROGES DANS LES MENAGES

Nom prénoms des parents	Age	Sexe	Niveau d'étude/ diplôme	Profession
ADJITCHE K. Timothée	58 ans	M	BAC + 6	Administrateur civil
AHANDESSI Ivan Lactance	34 ans	M	Terminale Sans BAC	Commerçant
DJENONTIN Agossou Valentin	48 ans	M	Doctorat du 3è cycle	Administrateur des hôpitaux/ (DGA CNHU
Mme SACCA – KINA Aleth	46 ans	F	Doctorat du 3è cycle	Assistante du ministre de la famille
SALAMI Amzat B.	48 ans	M	BAC + 5 Maîtrise	Administrateur d'entreprise
KPAMEGAN épse LEMAMOU – Moussa	43 ans	F	Maîtrise	Architecte
ZOUNON Moïse	52 ans	M	Terminale sans BAC	Agent des douanes
KOUGNIMON Félicien	64 ans	M	DESS en ingénierie	Ingénieur du développement rural
Mme ZOUTOU Adeline	27 ans	F	BEPC	Institutrice
Mme VIGAN Rose	42 ans	F	BEPC	Commerçante
ZINSOU Roger	48 ans	M	Doctorat	Médecin
Mme BOGNON Cécile	45 ans	F	BAC	Agent de santé
BOSSOU Jean	51 ans	M	Maîtrise	Professeur
ALIHOU Paul	34 ans	M	Terminale sans BAC	Enseignant
DOSSOU Norbert	42 ans	M	BEPC	Chauffeur

**TABLEAUX STATISTIQUES DES RESULTATS DE FIN D'ANNEE 2012-2013 DES COLLEGES
RETENUS POUR LES ENQUETES**

Promotion : 6^{ème}

Classe	Effectif	Présents	Abandons	M ≥ 15	1 ≤ M ≤ 14 ⁹⁹	06 ⁵⁰ ≤ M ≤ 10	M < 06 ⁵⁰	Nbre de moyenne	Pourcentage
6 M ₁	79	76	03	05	47	24	00	52	68,66
6 M ₂	76	75	01	02	45	26	02	47	62,66
6 M ₃	77	77	00	00	45	32	00	45	58,44
6 M ₄	74	72	02	04	62	06	00	66	91,66
6 M ₅	75	75	00	03	43	29	00	46	61,33
6 M ₆	77	73	04	05	53	15	00	58	79,45
6 M ₇	76	72	04	01	52	18	01	53	73,61
6 M ₈	78	73	05	03	51	17	02	54	73,97
6 M ₉	75	71	04	01	25	44	01	26	39,60
6 M ₁₀	80	75	05	03	43	28	01	46	61,33
6 M ₁₁	78	73	05	00	40	32	01	40	54,79
6 M ₁₂	77	66	11	00	43	22	01	43	65,15
6 M ₁₃	74	71	03	00	53	18	00	53	71,63
6 M ₁₄	78	73	05	01	61	11	00	62	84,93
6 M ₁₅	76	73	03	02	39	28	04	41	56,16
TOTAL 6 ^e	1150	1095	55	30	702	350	13	732	66,84

Promotion : 5^{ème}

Classe	Effectif	Présents	Abandons	M ≥ 15	1 ≤ M ≤ 14 ⁹⁹	06 ⁵⁰ ≤ M ≤ 10	M < 06 ⁵⁰	Nbre de moyenne	Pourcentage
5 M ₁	73	69	04	03	51	15	00	54	78,26
5 M ₂	69	66	03	00	43	21	00	43	65,15
5 M ₃	66	66	00	05	57	04	00	62	93,93
5 M ₄	74	70	04	01	31	37	03	32	45,71
5 M ₅	64	61	03	01	52	08	00	53	86,66
5 M ₆	69	67	02	00	42	25	00	42	62,69
5 M ₇	70	67	03	00	45	22	00	45	64,30
5 M ₈	67	64	03	00	47	16	01	47	73,43
5 M ₉									
5 M ₁₀	60	58	02	01	52	05	00	53	91,37
5 M ₁₁	61	60	01	01	36	23	00	36	60
5 M ₁₂	55	54	01	00	40	13	01	40	74,07
5 M ₁₃	63	56	07	01	32	23	00	33	58,92
5 M ₁₄	60	58	02	00	40	15	03	40	66,66
5 M ₁₅	43	38	05	00	19	16	03	19	50
TOTAL 5 ^e	894	854	40	13	587	243	11	599	70,14

Promotion : 4^{ème}

Classe	Effectif	Présents	Abandons	M ≥ 15	1 ≤ M ≤ 14 ⁹⁹	06 ⁵⁰ ≤ M ≤ 10	M < 06 ⁵⁰	Nbre de moyenne	Pourcentage
4ML ₁	58	55	03	00	41	14	00	41	74,54
4ML ₂	71	71	00	00	67	04	00	67	94,37
4ML ₃	77	76	01	00	34	42	00	34	44,73
4ML ₄	78	72	06	00	43	29	00	43	59,72
4MC ₁	66	64	02	00	51	13	00	51	79,72
4MC ₂	63	62	01	01	48	13	00	49	79,03
4MC ₃	69	65	04	00	41	24	00	42	63,07
4MC ₄	62	56	06	01	30	24	01	31	55,35
4MC ₅	62	60	02	00	43	17	00	43	71,66
4MC ₆	67	67	00	00	39	27	01	39	58,20
4MC ₇	56	56	00	00	21	34	01	21	37,50
4MC ₈	64	59	05	00	40	19	00	40	62,50
4MC ₉	63	62	01	01	40	21	00	41	66,12
4MC ₁₀	68	61	07	00	32	29	00	32	47,05
4MC ₁₁	60	59	01	00	11	46	02	11	18,33
TOTAL 4 ^e	984	945	39	03	581	356	05	584	61,79

Promotion : 3^{ème}

Classe	Effectif	Présents	Abandons	$M \geq 15$	$1 \leq M \leq 14^{99}$	$06^{50} \leq M \leq 10$	$M < 06^{50}$	Nbre de moyenne	Pourcentage
3ML ₁	65	60	05	00	24	36	00	24	40
3ML ₂	75	69	06	00	38	28	03	38	55,07
3ML ₃	75	68	07	00	28	34	06	28	41,17
3ML ₄	60	57	03	00	08	45	04	08	14,03
3MC ₁	60	57	03	00	29	26	02	29	50,87
3MC ₂	58	57	01	00	28	29	00	28	49,12
3MC ₃	67	66	01	02	11	50	04	13	19,69
3MC ₄									
3MC ₅	65	61	04	01	24	33	03	25	40,98
3MC ₆	57	54	03	00	19	33	02	19	35,18
3MC ₇	51	52	03	00	19	33	00	19	36,53
3MC ₈	64	59	05	00	17	41	01	17	28,81
3MC ₉	64	58	04	00	10	48	00	10	16,12
3MC ₁₀	62	61	01	00	35	26	00	35	56
TOTAL 3 ^e	826	779	45	03	271	427	24	293	37,61

ABOMEY-CALAVI



Table des matières

SOMMAIRE	2
DEDICACE	3
REMERCIEMENTS	4
SIGLES ET ACRONYMES	5
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTES DES GRAPHIQUES ET DES ENCADRES	10
GLOSSAIRE	11
RESUME	15
INTRODUCTION	17
PREMIERE PARTIE : CADRES THEORIQUE, CONCEPTUEL PHYSIQUE ET METHODOLOGIQUE	21
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ETUDE	22
1.1. Problématique	22
1.1.1. Constats	22
1.1.2. Problème	23
1.3. HYPOTHESES	30
1.3.1. Hypothèse générale	30
1.3.2. Hypothèses spécifiques	30
1.4. OBJECTIFS	31
1.4.1. Objectif général.....	31
1.4.2. Objectifs spécifiques	31
1.5. Modèle théorique d'analyse	31
1.6. Identification et justification des variables	33
1.6.1. Variable dépendante	33
1.6.2. Variables indépendantes	34
1.6.2.1. Milieu familial.....	34
1.6.2.2. Influences parentales.....	35
1.6.2.3. Formes d'autorité parentale	35
1.6.2.4. Niveau d'instruction des parents	35
1.6.2.5. Contrôle parental	35

1.6.2.6. Engagement parental.....	36
1.6.2.7. Encadrement familial.....	36
1.7. Choix et justification des indicateurs.....	36
1.8. Pertinence et justification du sujet.....	37
1.9. Etat de la question.....	38
1.9.1. Influence des parents sur la performance scolaire.....	38
1.9.1.1. Divorce et remariage des parents.....	40
1.9.1.2. Le manque de moyens et absence de suivi.....	42
1.9.2. Styles parentaux.....	46
1.9.3. Punition outrancière ou laxisme des parents.....	48
1.9.4. Implication de l'enfant lui-même.....	50
1.9.4.1. Causes individuelles de l'échec scolaire.....	51
1.9.4.2. Causes pédagogiques et institutionnelles de l'échec scolaire.....	55
1.10. Cadre théorique de référence.....	56
1.11. Clarification des concepts.....	59
CONCLUSION PARTIELLE.....	75
CHAPITRE 2 : APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	76
2.1. Approches d'investigations.....	76
2.1.1. Approche historique.....	77
2.1.2. Approche dialectique.....	77
2.2. Nature de la recherche.....	78
2.3. Recherche documentaire.....	79
2.4. Population cible.....	82
2.5. Pré-enquête.....	83
2.6. Echantillonnage.....	83
2.6.1. Justification du choix du cycle et des niveaux.....	84
2.6.2. Justification du choix des adolescents à interroger.....	84
2.6.3. Choix et justification des régions et localités.....	85
2.7. Choix des instruments de mesure.....	86
2.7.1. Structure familiale.....	86
2.7.2. Résultats scolaires.....	86

2.7.3. Aspirations scolaires.....	88
2.7.4. Temps consacré aux devoirs	88
2.7.5. Pratiques parentales dites de base.....	89
2.7.6. Pratiques parentales reliées au suivi scolaire.....	89
2.8. Modèles de régressions logistiques	90
2.8.1. Outil statistique	91
2.8.1.1. Outil de la statistique descriptive	91
2.8.1.2. Outil de la statistique inférentielle	91
2.9. Techniques et outils de collecte des données.....	92
2.9.1. Observation.....	92
2.9.2. Entretien.....	93
2.9.3. Entretiens semi-directifs individuels et/ou collectifs.....	94
2.9.4. Focus Group Discussion (FGD).....	95
2.9.5. Enquête par questionnaire	96
2.10. Technique de traitement et d'analyse des données	97
2.11. Conditions de participation aux activités pédagogiques et facteurs de rendement scolaire.....	98
2.12. Caractéristiques des enquêtés	98
2.12.1. Difficultés éprouvées pendant les recherches.....	106
2.12.2. Difficultés éprouvées dans les établissements scolaires	106
2.12.3. Difficultés rencontrées auprès des parents	107
2.13. Limites du travail.....	108
CONCLUSION PARTIELLE.....	109
2^{EME} PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	110
CHAPITRE 3 : PRATIQUES PARENTALES RELIEES AU SUIVI SCOLAIRE.....	111
3.1. Raisons d'appartenance à la famille monoparentale	111
3.2. Facteurs liés au milieu de vie	115
3.2.1. Pratiques culturelles familiales.....	119
3.2.2. Niveau d'étude et profession des mères	121
3.2.3. Niveau d'étude et profession des pères	123
3.2.4. Niveau socio-économiques des parents	126

3.3. Soutien affectif des parents	128
3.4. Communication des parents avec les enseignants	132
3.5. Interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire	137
3.6. Communication parent-école et parent-adolescent	142
3.6.1. Communication des parents avec leurs enfants et l'école.....	143
3.6.2. Association des Parents d'Elèves	149
CONCLUSION PARTIELLE	152

CHAPITRE IV : PRATIQUES PARENTALES DITES DE BASE (STYLE PARENTAL)..... 154

4.1. Styles parentaux	154
4.1.1. Encadrement parental	154
4.1.2. Devoirs à la maison.....	164
4.1.2.1. Absence physique du parent	165
4.1.2.2. Polygamie dans la société béninoise	167
4.1.2.3. Présence-absence	171
4.1.2.4. Absence - présence	172
4.2. Rôle des pratiques éducatives dans les rendements scolaires	172
4.3. Engagement parental	175
4.4. Encouragement à l'autonomie	179
4.5. Autonomie de l'adolescent	180
CONCLUSION PARTIELLE	182

CHAPITRE V : RENDEMENTS SCOLAIRES DES ADOLESCENTS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES 184

5.1. Comparaison des moyennes obtenues en rapport avec les indicateurs de la réussite scolaire	184
5.1.1. Durée des heures d'étude à la maison après les classes	184
5.1.2. Comparaison de l'intention scolaire, de la durée des heures d'étude à la maison en lien avec de la structure familiale.....	186
5.1.3. Catégories socioprofessionnelles des parents et pratiques culturelles des enquêtés....	192
5.1.4. Comparaison des moyennes, écarts-types en rapport avec la durée des heures d'études et la structure familiale des enquêtés.....	195

5.1.4.1. Cadre d'étude : un des facteurs démotivant pour l'élève	200
5.1.4.2. Corrélation moyenne de mathématique et moyenne en français	201
5.2. Modèle d'analyse et interprétation sociologiques des résultats d'enquêtes suivant le système ESPECT	202
CONCLUSION PARTIELLE	209
CONCLUSION GENERALE.....	211
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	215
ANNEXES.....	226
QUESTIONNAIRE	226

