



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (UAC)



ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

"Espaces, Cultures et Développement"

AD MAJOREM SCIENTIAE GLORIAM

**FORMATION: Sociologie Anthropologie OPTION: Sociologie du développement**

## **THESE DE DOCTORAT UNIQUE DE L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI**

Numéro d'enregistrement : 654-2019/UAC/EDP-ECD

**RESPONSABILITE PARENTALE ET PERFORMANCES  
SCOLAIRES DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU**

**Rédigée par:**

**OGA Katchichè Armelle**

**Sous la direction de:**

**Dr. Elisabeth FOURN**  
Maître de Conférences des  
Universités du CAMES

**Jury :**

**Président :** Professeur NOUHOUAYI Albert, UAC

**Rapporteur :** Dr FOURN GNANSOUNOU Elisabeth, MC, UAC

**Membres :** Dr NAPO Gbati, MC, Université de Lomé

Dr TOH Alain, MC, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

Dr IMOROU Abou-Bakari, MC, UAC

***Date de soutenance publique: 10 décembre 2019***

***Mention : Très honorable avec les félicitations du jury***

**Année Universitaire : 2018-2019**

**RESPONSABILITE PARENTALE ET PERFORMANCES  
SCOLAIRES DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU**

## AVANT PROPOS

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du projet dénommé Equité et Qualité dans l'Education pour le Développement des Compétences (EQuDeC) pour lequel le Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale (LARES) a bénéficié d'un soutien financier majoritaire de la Coopération Suisse au Bénin (71%). Ce projet est mis en œuvre dans le département du Borgou plus précisément dans les communes de N'dali, Nikki et Tchaourou.

Dans ce projet, une place de choix est accordée à la recherche dans le domaine de l'éducation permettant ainsi de contribuer à la résolution des préoccupations majeures du secteur éducatif d'une part, et de disposer des données scientifiques pour assurer un plaidoyer auprès des décideurs à divers niveaux (communes, Etat central et cadres de concertation divers) en vue de l'amélioration du système éducatif au Bénin, d'autre part.

Dans le cadre de ladite recherche, cinq thèmes ont été ciblés à cet effet. Il s'agit de (i) financement de l'éducation, de (ii) l'équité dans le système éducatif, de la (iii) décentralisation et déconcentration du système éducatif, de (iv) l'adéquation formation-emploi puis de la (v) qualité de l'éducation. Le présent sujet part du thème relatif à la qualité de l'éducation.

## SOMMAIRE

AVANT PROPOS .....	3
SOMMAIRE.....	4
IN MEMORIUM.....	5
DEDICACE.....	6
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	7
REMERCIEMENTS .....	9
LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES .....	12
LISTE DES GRAPHIQUES .....	12
LISTE DES ENCADRES.....	12
RESUME.....	13
ABSTRACT .....	13
INTRODUCTION.....	14
<b>PREMIERE PARTIE: CONSTRUCTION DE L’OBJET DE LA RECHERCHE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>19</b>
CHAPITRE I: CONSIDERATIONS THEORIQUES DE LA RECHERCHE.....	21
CHAPITRE II: PRESENTATION DU CADRE D’INVESTIGATION ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	65
<b>DEUXIEME PARTIE: FACTEURS EXPLICATIFS DU FAIBLE SUIVI DES ELEVES PAR LEURS PARENTS DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU .....</b>	<b>92</b>
CHAPITRE III : REVENU DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES .....	94
CHAPITRE IV: NIVEAU D’INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES .....	123
CHAPITRE V: STRUCTURES FAMILIALES ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES...	148
<b>TROISIEME PARTIE: DISCUSSION GENERALE DES RESULTATS .....</b>	<b>175</b>
<b>CHAPITRE VI: REVENU DES PARENTS ET VECU SCOLAIRE DES ELEVES .</b>	<b>177</b>
CHAPITRE VII: SUIVI SCOLAIRE AU DELA DU NIVEAU D’INSTRUCTION DES PARENTS .....	197
CHAPITRE VIII: SUIVI SCOLAIRE COMME ENJEU D’UNE EVOLUTION DES STRUCTURES FAMILIALES.....	212
CONCLUSION .....	226
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	230
ANNEXES .....	251
TABLE DES MATIERES.....	288

## **IN MEMORIUM**

*Feu Ignace OGA pour qui, cette thèse était un véritable défi. Repose en paix cher papa !*

## **DEDICACE**

*A*

*Iliana, la prunelle de mes yeux.*

## **LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES**

ADEA	: Association Pour le Développement de l'Éducation en Afrique
APE	: Association des Parents d'Elèves
BEPC	: Brevet d'Etude du Premier Cycle
CAMES	Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CM2	: Cours Moyen 2
CONAC	: Commission Nationale Anti-Corruption
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
DDESTFP	: Direction Départementale des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle
Dr	: Docteur
EPT	: Education Pour Tous
EQDeC	: Equité et Qualité dans l'éducation pour le Développement des Compétences
FASH	: Faculté des Sciences Humaines et Sociales
FCFA	: Franc de la Communauté Financière Africaine
INED	: Institut National d'Etudes Démographiques
IPE	: Institut International de Planification de l'Éducation
LARES	: Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale
ME	: Ministère en charge de l'Education
MEA	: Ministère en charge de l'Education et de l'Alphabétisation
MEMP	: Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
Mme	: Madame
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ODD	: Objectifs du Développement Durable
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
PAN/EPT	: Plan d'Action National pour l'Education Pour Tous
PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PDEF	: Programme de Développement de l'Education et de la Formation

PDSE	: Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
PRODERE-AO	: Programme de Développement des Réseaux pour l'Education en Afrique de l'Ouest
SMIG	: Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti.
TBS	: Taux Brut de Scolarisation
TD	: Travaux Dirigés
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
UAC	: Université d'Abomey-Calavi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

## REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du projet dénommé «Equité et qualité dans l'Education pour le Développement des Compétences (EQuDeC) mis en œuvre par le Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale (LARES) et financé par la Coopération Suisse à hauteur de 71%. Je saisis donc cette occasion pour remercier les deux institutions qui ont financé cette thèse et plus particulièrement le LARES, qui m'a accueillie au sein de son équipe pour mener cette recherche dans de meilleures conditions.

*A vous qui avez contribué à la réalisation de ce travail.*

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Mme Elisabeth GNANSOUNOU FOURN, Maître de Conférences des Universités du CAMES, pour ses conseils et sa disponibilité, mais surtout pour la confiance qu'elle m'a accordée et la motivation qu'elle a su m'insuffler. Comme sa fille, elle m'a prise et, dans les moments difficiles, elle était présente. Merci du fond du cœur. Seul le Seigneur le lui revaudra.

J'exprime ma reconnaissance au Dr Abou-Bakari IMOROU, Maître de Conférences des Universités du CAMES. Ses conseils et ses orientations témoignent de son souci du travail bien fait.

J'exprime également ma gratitude au Dr Bio Goura SOULE pour sa confiance, ses encouragements, son écoute et son indéfectible soutien, mais surtout, pour sa présence en toutes circonstances.

Cette thèse doit aussi beaucoup au Professeur Albert NOUHOUAYI, au Dr NAPO Gbati et au Dr TOH Alain. Leurs contributions et leurs commentaires, tant bien sur la forme que sur le fond, ont permis d'améliorer sa qualité scientifique.

Une profonde gratitude à l'endroit de Mme Tatiana HOUNTONDJI, Dr Narcisse YEDJI, père Ezéchiél SINGBE, Roméo KPOSSOU et Alexis AZONWAKIN qui ont accepté de lire le document pour la correction des fautes de fond et de forme.

Merci à l'ensemble des informateurs qui ont permis la constitution de mon corpus. Qu'ils trouvent à travers ce document, la matérialisation de leurs idées.

Je remercie également Souleymane MODIBO et sa collègue Léonce MASSO sans qui, la collecte des données empiriques aurait pris plus de temps que prévu.

Merci à Pascal BALARO pour ses encouragements, son écoute et son indéfectible soutien, mais surtout, pour sa présence en toute circonstance.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui ont partagé mon quotidien durant ces trois années. Mes parents qui veillaient à ma bonne santé physique, ma fille, mes frères et sœurs qui soignaient mon moral, sans oublier ceux, nombreux, qui ont manifesté leur intérêt pour mon travail. Que tous soient remerciés pour m'avoir soutenue et parfois supportée !

A tous ceux qui m'ont appuyée et dont les noms n'ont pas été cités, qu'ils trouvent ici ma profonde gratitude.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Relation entre les questions, les hypothèses et les objectifs de recherche.....	31
Tableau 2 : Effectif des élèves répondant aux critères de l'enquête dans les communes de N'dali et Parakou.....	82
Tableau 3: Effectif des élèves enquêtés pour le volet quantitatif de la recherche.....	83
Tableau 4 : Répartition des élèves interrogés selon leur rendement et leur sexe .....	83
Tableau 5 : Répartition des acteurs interrogés pour le volet qualitatif de la recherche.....	83
Tableau 6 : Répartition des élèves enquêtés selon l'âge .....	95
Tableau 7 : Répartition des parents d'élèves enquêtés selon l'âge.....	95
Tableau 8 : Revenu mensuel des parents d'élèves agriculteurs.....	101
Tableau 9: Revenu des parents d'élèves réparti selon leurs activités professionnelles .....	105
Tableau 10: Niveau de satisfaction des besoins scolaires des élèves en fonction du revenu des parents .....	115
Tableau 11 : suivi scolaire des élèves en fonction du revenu des parents.....	115
Tableau 12: Besoins non scolaires des élèves satisfaits par leurs parents.....	116
Tableau 13: Performances scolaires des élèves selon leur lieu de résidence .....	118
Tableau 14 : Performances scolaires des élèves au BEPC selon les fournitures scolaires assurées ou non .....	120
Tableau 15 : Performances scolaires des élèves au BEPC selon les fournitures scolaires assurées ou non .....	120
Tableau 16 : Performances scolaires des élèves au BEPC selon les fournitures scolaires assurées ou non .....	121
Tableau 17 : Participation des parents aux réunions d'APE selon leur niveau d'instruction.....	131
Tableau 18 : Rapport entre l'auteur du retrait des bulletins et les performances scolaires .....	134
Tableau 19 : Répartition des parents instruits selon les paramètres du suivi à domicile.....	137
Tableau 20: Aspects de la communication élèves-parents selon le niveau d'instruction des parents .	138
Tableau 21 : Relation entre l'encouragement des élèves et leurs résultats scolaires.....	142
Tableau 22: Performances scolaires des élèves en fonction de leurs structures familiales .....	159
Tableau 23 : Types de parents au regard des relations élèves-parents .....	170

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1: Synthèse de la problématique .....	32
Figure 2 : Carte du département du Borgou .....	67
Figure 3 : Carte de la commune de Parakou.....	69
Figure 4 : Carte de la commune de N'dali .....	72

## **LISTE DES GRAPHIQUES**

Graphique 1 : Répartition des parents d'élèves selon leurs activités professionnelles.....	97
Graphique 2 : Répartition du revenu mensuel des parents d'élèves commerçants.....	102
Graphique 3 : Répartition des parents d'élèves artisans selon leur revenu .....	103
Graphique 4: Répartition des parents d'élèves artisans selon leur revenu .....	104
Graphique 5 : Provenance de l'argent de petit déjeuner.....	109
Graphique 6 : Accès de l'élève au service de répétiteur.....	111
Graphique 7 : Répartition des parents (pères et mères) selon leur niveau d'instruction .....	124
Graphique 8 : Répartition des parents d'élèves instruits en rapport avec les enseignants selon leur niveau de scolarité.....	130
Graphique 9 : Retrait des bulletins par les parents selon leur niveau d'instruction .....	133
Graphique 10 : Répartition des parents d'élèves non instruits selon les aspects du suivi à la maison	136
Graphique 11 : Répartition des parents d'élèves non instruits selon les aspects du suivi à la maison	137
Graphique 12 : Répartition des parents d'élèves non instruits selon l'incitation à l'excellence .....	141
Graphique 13 : Situation matrimoniale des parents d'élèves.....	148

## **LISTE DES ENCADRES**

Encadré 1 : Représentation sociale du suivi scolaire par les parents d'élèves .....	125
Encadré 2 : Nature des relations élèves-parents .....	166
Encadré 3: Origine des téléphones utilisés par les élèves enquêtés.....	172

## RESUME

Cette recherche analyse le rôle que jouent les parents dans les performances scolaires des élèves de l'enseignement secondaire. Elle explique les facteurs liés au faible suivi parental des élèves dans le département du Borgou. De nature mixte, elle a combiné pour la collecte des données : l'analyse documentaire, le questionnaire, l'entretien semi structuré et l'observation directe avec les techniques d'échantillonnage stratifié, d'itinéraire et le choix raisonné. L'analyse des données collectées révèle que, le faible suivi parental des élèves est lié aux conditions socio-économiques de leurs parents. En effet, le revenu des parents ne leur permet pas de satisfaire les besoins scolaires de leur progéniture et de leur offrir un cadre de vie (chambre individuelle, salle d'étude etc.) acceptable pour leur étude. Plusieurs de ces élèves sont obligés de développer des stratégies de mobilisation de fond pour arriver à s'en sortir. Cette situation n'est pas favorable à leur suivi scolaire. Par ailleurs, le défaut d'instruction et/ou bas niveau des parents, ne les aide pas non seulement à collaborer avec l'école mais aussi, avec leur progéniture. De façon spécifique, ces derniers n'arrivent pas à contrôler les cahiers de leurs enfants, se soucient très peu d'eux en ce qui concerne le suivi à l'école. En outre, la structure familiale est aussi un facteur important pour le suivi scolaire. Ainsi, les élèves issus de familles monogamiques sont mieux suivis que ceux issus des autres formes de structures familiales (polygamiques, monoparentales et recomposées).

**Mots clés:** responsabilité parentale, performances scolaires, suivi scolaire, département du Borgou.

## ABSTRACT

This research is analysing the role that parents play in the academic performance of secondary school students. It is explaining the factors linked to poor parental monitoring of pupils in the Borgou department. The study is mixed in nature. It combined data analysis, questionnaire, semi-structured interview and direct observation with stratified sampling, field itinerary and reasoned choice techniques for data collection. From the analysis of the data collected from those surveyed: it came out that the parental practices that are linked to their socio-economic conditions, explain the poor student follow-up. In fact, the income earned by parents does not allow them to meet the educational needs of their offspring so as to offer them an acceptable living environment for their study (single room, study room, etc.). To make it, many of these students are forced to develop strategies to mobilize funds. Such situation does not allow their parents to follow them up at school. In addition, parents' lack of instruction or low academic level does not help them to collaborate with the school, nor with their offspring. Precisely, they cannot control the exercise books of their learners, they care very little about them in terms of monitoring of their schooling. In addition, the family's structure is also an important factor in the pupil's school monitoring. Thus, students from monogamous families are better monitored than those from other forms of family (polygamous, single-parent and recomposed).

**Key words:** parental responsibility, school performance, school monitoring, department of Borgou.



**INTRODUCTION**

L'éducation constitue le socle du développement dans toutes ces dimensions. Ces dimensions peuvent correspondre aux paliers en profondeur de la réalité sociale au sens de Gurvitch (1957). Lesdits paliers sont l'économique, le social, le politique, l'environnemental, le culturel, le technologique et le genre. L'objectif premier de l'éducation consiste à former des citoyens capables de contribuer à ce développement. Dans cette perspective, partout «dans le monde, les traités et les législations reconnaissent l'éducation, comme un droit humain fondamental, dont le rôle dans la diffusion des connaissances et la transmission des compétences, permet à chacun de réaliser la plénitude de ses potentialités» (UNESCO, 2013 : 143).

Depuis plusieurs décennies, les systèmes d'enseignement de très nombreux pays sont engagés dans des transformations profondes de leurs politiques éducatives. L'objectif pour les systèmes éducatifs de ces pays, notamment africains, c'est d'offrir une éducation de base, de bonne qualité, à tous les enfants en âge scolaire. C'est le cas du Bénin qui, ayant pleinement internalisé les enjeux de l'éducation, a adhéré à la déclaration de Thaïlande de 1990 sur l'Education Pour Tous (EPT). Cette déclaration a été renforcée par le forum de Dakar en 2000<sup>1</sup>. Depuis ce forum, « l'éducation de base a été étendue pour inclure au minimum le premier cycle du secondaire» (CONFEMEN, 2009 : 9).

Ces engagements internationaux ont permis au Bénin de se doter d'une vision holistique pour le développement de son système éducatif, reposant sur une stratégie déclinée à travers le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDSE). Ce dernier est assorti d'un Plan National d'Action pour l'Education Pour Tous (PAN/EPT en 2004) et s'appuie d'une part, sur les orientations des Objectifs du Millénaire pour le Développement et d'autre part, sur le cadre stratégique de réduction

---

<sup>1</sup> Le forum mondial de Dakar qui a eu lieu en 2000 a non seulement réaffirmé les Engagements des Etats, des gouvernements et de la communauté internationale pris lors la conférence de Thaïlande sur l'EPT, mais aussi réitérer l'urgence de réaliser l'EPT en 2015.

de la pauvreté et de la vision nationale du Bénin à l'horizon 2025 (PRODERE-AO, 2010). La mise en œuvre de ce plan, a permis d'améliorer les indicateurs de performance du système éducatif béninois. En effet, de 2009 à 2011, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est passé de 8,2% à 11,6% dans l'enseignement maternel, de 112% à 114,5% au primaire, de 59,4% à 62,9% au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire général, et de 22,8% à 32,6% au 2<sup>nd</sup> cycle (ME, 2013).

Toutefois, selon les Ministères en charge du secteur de l'Education du Bénin (2013), *«le but de tout système éducatif n'est pas seulement que tous les enfants accèdent à l'école, mais surtout que tous puissent arriver au bout du cycle entamé avec les connaissances et les compétences de base requises»*. Cet objectif du Bénin rime avec l'engagement de la communauté internationale en faveur d'une éducation inclusive et de qualité pour l'après 2015 et ceci, à travers le Cadre d'action pour l'Éducation 2030 adopté, au cours du Forum mondial sur l'éducation tenu à Incheon en Corée du Sud en mai 2015. Cet engagement se traduit par le quatrième objectif des Objectifs du Développement Durable (ODD) et se manifeste par les performances scolaires des apprenants.

Au Bénin, la question des performances scolaires préoccupe plus d'un, car malgré toutes les politiques et mesures en faveur du système éducatif, *«les rendements scolaires sont faibles»* (Gomez et Huannou, 2009). La question se pose avec acuité, au regard des récriminations de plus en plus fréquentes des observateurs sur le niveau de compétences réelles des «produits» du système éducatif, et la récurrence des échecs scolaires<sup>2</sup> au Bénin en général et dans le département du Borgou en particulier. Le Rapport sur l'état du Système Educatif National (MEA, 2014) indique que le niveau d'acquisition des élèves béninois est globalement faible. CONFEMEN (2014) indique qu'au niveau des élèves béninois, près de la moitié des élèves de la classe de CM2 n'ont pas les connaissances de base requises et que, peu d'enfants arrivent au secondaire (66%

---

<sup>2</sup> Notamment aux examens nationaux et la baisse des performances scolaires des élèves.

de Taux Brut d'Accès et 28% de taux d'accès en terminale). Une analyse approfondie des résultats aux examens nationaux, montre qu'en 2010 par exemple, un peu plus de la moitié des élèves de la classe de CM2 n'ont pas les connaissances de base requises. Pour les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire, ils sont près de 83 % à arriver en 3ème sans les connaissances de base requises (MEA, op.cit).

Toutefois, l'enseignement secondaire se situe dans une position stratégique pour l'avenir et le développement durable de tout pays et constitue, un puissant levier pour lutter contre la pauvreté. Son rôle essentiel dans le renforcement du capital humain est indéniable au moment où, on assiste à l'émergence d'une nouvelle ère du savoir, à l'accélération de la mondialisation, à l'évolution rapide des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et à l'émergence des sociétés. L'enseignement secondaire est également en relation directe avec les autres niveaux d'enseignement et avec le marché du travail (CONFEMEN, 2009). Or, c'est dans ce segment de l'enseignement que le Bénin enregistre de nos jours, les contreperformances les plus préoccupantes.

En effet, au BEPC, depuis près de dix ans, les taux de réussite sont très instables. Selon les données statistiques de la Direction Départementale des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (DDESTFP), ces taux se situent dans une fourchette de 34% et 16% entre 2005 et 2016 au plan national, avec de très fortes disparités d'un département à un autre. Les départements de l'Alibori et du Borgou, situés dans la partie septentrionale du Bénin, enregistrent les taux de réussite, les plus faibles. Dans le Borgou, d'après les données statistiques de la DDESTFP (2015), de 2005 à 2016, les taux de réussite se situent entre 47% et 15%.

Les facteurs explicatifs de ces nombreux échecs scolaires sont entre autres, les dysfonctionnements d'ordre scolaire tels que : les grèves perlées, la pléthore d'enseignants vacataires, etc. Cependant, la famille en tant qu'actrice principale de

l'éducation des enfants<sup>3</sup> contribue à ces échecs scolaires à travers ses pratiques parentales qui ne sont pas souvent adaptées aux exigences scolaires d'après les données exploratoires. Ces pratiques parentales trouvent leur origine dans leurs conditions socioéconomiques. Cela met en évidence la place primordiale des parents dans les performances scolaires des enfants. C'est ce qui justifie l'intérêt porté au présent sujet intitulé «Responsabilité parentale et performances scolaires des élèves de l'enseignement secondaire dans le département du Borgou». Etant donné que l'éducation de l'apprenant est aussi bien l'affaire de la famille, il sera illusoire de rechercher seulement, les facteurs relatifs aux nombreux échecs scolaires au niveau seulement du système éducatif.

Le contenu donné au plan du présent document s'articule en trois parties. La première, qui comporte deux chapitres, met en exergue le processus de construction de l'objet et la démarche méthodologique de recherche utilisée. La deuxième partie comprend par contre, trois chapitres et met en évidence, la présentation des résultats par objectif. La troisième partie est relative à la discussion générale des résultats par objectif. Ainsi, les résultats obtenus sont comparés avec ceux obtenus par d'autres chercheurs pour apprécier leur portée, leur pertinence et leurs limites.

---

<sup>3</sup> Enfant/apprenant sont mis pour élèves. Ca dépend du contexte dans lequel, ils sont utilisés. Par exemple, lorsque c'est écrit les parents d'élèves et leurs enfants, il faut comprendre que enfants remplace élèves. Par moment, pour varier, élève est remplacé par apprenant.

**PREMIERE PARTIE: CONSTRUCTION DE L'OBJET  
DE LA RECHERCHE ET APPROCHE  
METHODOLOGIQUE**

La première partie de ce travail a pour objectif de présenter le processus de construction de l'objet d'une part, et la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche d'autre part.

Dans un premier temps, la problématique des performances scolaires a été circonscrite. A partir d'un contexte social marqué par le faible suivi des élèves par leurs parents, des hypothèses et des objectifs de recherche ont été formulés. A cet effet, un cadre de référence de la recherche a été construit. Cela a permis de concevoir non seulement le cadre conceptuel, mais aussi de faire un état des lieux des résultats obtenus par d'autres chercheurs en vue d'expliquer, l'objet de recherche et de choisir le modèle d'analyse destiné à l'explication de ce dernier.

En dernier ressort, la démarche méthodologique adoptée pour appréhender les facteurs qui expliquent le faible suivi des élèves par leurs parents dans le département du Borgou a été présentée.

# **CHAPITRE I: CONSIDERATIONS THEORIQUES DE LA RECHERCHE**

Ce chapitre aborde dans un premier temps, la justification du choix du sujet et la problématique de la responsabilité des parents dans les performances scolaires des élèves, étant donné qu'ils sont les premiers acteurs de l'éducation de ces derniers. Ladite problématique est contextualisée et met en évidence, le problème, les hypothèses et les objectifs de recherche. Il expose les concepts à clarifier dans un second temps et passe en revue l'état de la question dans un troisième temps.

## **1.1 Contexte et justification du choix du sujet de recherche**

Deux raisons fondamentales motivent le choix de ce sujet de recherche. Primo, ce sujet découle des premiers travaux scientifiques réalisés dans le cadre de la maîtrise en sociologie-anthropologie axés déjà sur la crise de l'éducation dans la ville de Parakou. La perspective de cette recherche a conduit à l'approfondissement des causes explicatives de cette crise notamment du faible suivi scolaire.

Secundo, le sujet traité part du thème relatif à la qualité de l'éducation. Ce thème entre dans le cadre des Objectifs du Développement Durable (ODD), et a un intérêt certain pour les politiques publiques éducatives, en vue d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité. Le sujet choisi trouve donc son origine dans cette thématique qui traite des performances scolaires des élèves influencées dans une certaine mesure par les espaces familial et scolaire. Ce sujet est pertinent en ce sens que, les nombreux échecs scolaires préoccupent plus d'un et plus particulièrement, les familles et les politiques publiques. Ces dernières cherchent des facteurs explicatifs aux nombreux échecs scolaires dont, les causes sont souvent imputées au système éducatif uniquement. Or, les élèves présents dans le système éducatif appartiennent à des familles au sein desquelles commence, la construction de leur identité et de leur personnalité. A cet effet, quelle est la problématique que soulève cette recherche ?

## **1.2 Problématique de la recherche**

Cette section comporte trois axes. Elle expose d'abord le contexte de la recherche, tout en mettant en évidence le problème. Elle présente ensuite les hypothèses et les objectifs et enfin, les concepts à clarifier.

### *1.2.1 Contextualisation et mise en évidence du problème*

Les performances des apprenants en général et des scolaires en particulier constituent de par le monde, une préoccupation des systèmes éducatifs. En effet, la transformation de la société, l'impulsion de la croissance économique et plus généralement le développement d'un pays sont étroitement dépendants des compétences techniques de ses acteurs. De ce point de vue, les systèmes éducatifs ont pour mission de transmettre l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir-être en vue de générer des ressources humaines performantes, techniquement compétentes, dotées d'esprit d'initiative et pouvant servir de moyens de transformation de la société.

Synonyme de réussite scolaire selon Le Donné (2010), la performance scolaire renvoie à l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire. Selon les discours sociaux, dans le contexte scolaire, on dit d'un élève qu'il est performant, lorsqu'il a une bonne maîtrise des enseignements qui lui sont transmis. Cette maîtrise lui confère d'excellentes notes lors des évaluations et lui permet de réussir brillamment ses études. Cette performance est synonyme de succès : réussite à un examen, passage en classe supérieure, réussite à un test avec de très bonnes notes. Cependant, dans le cadre éducatif actuel, le passage en classe supérieure ou le succès aux différents examens est-il l'expression d'excellence ou autrement dit, de performances scolaires?

Lorsqu'on évoquait, naguère, le cas d'un élève en état de réussite scolaire, c'est sans réserve qu'on lui attribuait le mérite de sa situation. Ce mérite est évalué par rapport à un standard d'acquisition de compétences requises, que l'on reconnaît à l'apprenant tant, du point de vue de son expression dans la langue d'apprentissage, que de sa capacité à résoudre un certain nombre de problèmes. Actuellement, la certitude est plus nuancée

(Saito, 1998). Pour de nombreux analystes, il existe de plus en plus un fossé entre performances attendues et performances affichées par nombre d'apprenants à tous les niveaux d'apprentissage. La question se pose avec acuité au regard des discours populaires de plus en plus fréquents des acteurs sociaux sur les performances réelles des «produits» du système scolaire et éducatif béninois. En effet, il n'est pas rare d'entendre: (i) il n'a pas le niveau requis, (ii) il est incapable de résoudre tel problème qui, normalement relève de la compétence que le diplôme dont il est détenteur est sensé lui conférer. Ces appréhensions empiriques sont de plus en plus confirmées par les travaux scientifiques conduits ces dernières années en Afrique.

En effet, les bilans récents faits sur l'Afrique montrent que les systèmes éducatifs de nombreux pays du monde sont caractérisés par des acquis d'apprentissage relativement insuffisants. ADEA (2006) estime que seuls 60% des apprenants qui entrent à l'école achèvent la scolarité primaire et parmi eux, 50% ne maîtrisent pas les acquisitions de base.

De même, les données renseignées sur les rendements des élèves aux tests nationaux et internationaux montrent que l'insuffisance des acquis est largement répandue dans la plupart des régions en développement (UNESCO, op.cit). Dans nombre de ces régions, un énorme écart subsiste entre le nombre des élèves qui terminent l'école et le nombre de ceux qui maîtrisent un minimum de compétences cognitives.

Au Bénin, une évaluation nationale réalisée par MEMP (2012) sur les acquis des élèves du CP et du CM1 en français et maths révèle que, seul 29,7% des élèves de CP et 13,3% des élèves de CM1 ont atteint le niveau de compétence minimale pour ces classes. Par ailleurs, selon la même source, moins de 10 % des enfants béninois peuvent parler, lire et écrire le français, conformément aux niveaux prévus par les Nouveaux Programmes de CI et CP. Il a été également observé que les élèves de CEI rencontrent des difficultés similaires en français. Environ 20% d'entre eux ont les niveaux de maîtrise requis. CONFEMEN (2014) aboutit aux mêmes résultats à travers son enquête

d'évaluation nationale des performances scolaires, lorsqu'elle conclut que le taux de connaissance de base est de 11% pour le Bénin.

On peut affirmer que le niveau d'acquisition de performance scolaire des apprenants semble diminuer au fur et à mesure qu'ils évoluent en classe supérieure. Il en résulte une accumulation de contre-performance qui transparait dans les résultats des examens scolaires ultérieurs. D'après Oga et Soulé (2016), les performances sans réelle compétence résultent ainsi de l'accumulation de faiblesses structurelles sur plusieurs années. De façon concrète, elles conduisent à distinguer deux catégories de performances : la performance exigée<sup>4</sup> d'une part et celle acceptée<sup>5</sup>, d'autre part. Au Bénin, les différents résultats aux examens de BEPC traduisent bien le second type. Au BEPC, depuis près de dix ans, les taux de réussite évoluent en dents de scie avec une très forte prédominance de mentions passables. Ces taux<sup>6</sup> se situent dans une fourchette de 52% et 16% entre 2005 et 2016 au plan national et varient d'un département à un autre. Le département du Borgou, situé dans la partie septentrionale du Bénin fait partie des départements ayant enregistré les taux de réussite les plus faibles.

Dans le Borgou, les données du DDESTFP révèlent que de 2005 à 2016, les taux de réussite se situent entre 47% et 15%. En effet, les résultats sont peu reluisants dans ce département en dépit des séances de sensibilisation et autres actions initiées par les associations et Organisation Non Gouvernementale (ONG), œuvrant dans l'éducation pour inverser la tendance. Il ressort des données exploratoires que le Borgou a souvent un faible taux de réussite aux examens nationaux comparativement aux autres

---

<sup>4</sup>C'est celle que confère les normes et standards internationaux et qui doit se traduire par un savoir-faire à la hauteur des diplômes ou niveau dont on se réclame. Par exemple, en mathématique, un élève de 3<sup>ème</sup> doit pouvoir résoudre telle équation en maths ou encore, il doit pouvoir s'exprimer correctement en français.

<sup>5</sup> Elle se traduit par une sorte de nivellement vers le bas à travers les divers rachats aux examens et lors des passages en classe supérieure du fait de la politisation du système éducatif. Elle caractérise mieux la réalité actuelle de l'école béninoise.

<sup>6</sup> Compilation données du ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle, de la reconversion et de l'insertion des jeunes.

départements du Bénin. Cette situation résulterait de l'accentuation du faible niveau des élèves qui quittent la classe du CM2 pour le collège. De nombreux élèves, candidats au BEPC sont incapables de faire une phrase complète en français, langue dans laquelle se fait l'apprentissage, ni résoudre les problèmes parfois les plus élémentaires dans les autres matières.

Plusieurs facteurs sont perçus comme oppressifs à la réussite scolaire des élèves dans le département du Borgou au regard des données exploratoires. Ainsi, la première cause des contre-performances scolaires tient à la qualification de bon nombre d'enseignants qui viennent au métier par nécessité. Le recours massif aux enseignants vacataires sans qualification requise constitue l'une des causes majeures des contre-performances enregistrées dans ce département. Au cours de l'année 2014-2015, pour des collèges de Kalalé, Sinendé, Nikki, N'dali, Parakou et Bembèrèkè, on dénombrait seulement 42 enseignants agents permanents de l'Etat contre 562 agents contractuels de l'Etat et 1772 vacataires dont, de simples bacheliers qui ne jouissent d'aucune formation professionnelle. Ces vacataires sont parfois constitués d'étudiants sortis des facultés, soit, de sciences économiques et affectés à l'enseignement des mathématiques, soit des sciences juridiques et qui dispensent des cours de français ou de philosophie, etc. Au cours de la même année, l'on a compté 92 groupes pédagogiques pour seulement 53 salles de classe disponibles au CEG Hubert Maga de Parakou. La situation est plus inquiétante au niveau des établissements des arrondissements ou villages. Beaucoup de collèges ont été créés ces quinze dernières années, sans accompagnement adéquat en termes d'infrastructures, d'équipements et de moyens pédagogiques.

Ces différents facteurs contribuent à la baisse du niveau des élèves et par conséquent aux nombreux échecs scolaires dans le département du Borgou mais, ils sont loin d'être les seuls d'après les données de l'enquête exploratoire. A cet effet, les facteurs tels que : les ressources économiques des parents, leur niveau d'instruction et la pléthore d'élèves issus de familles polygamiques et/ou monoparentales sont cités par les acteurs sociaux comme contribuant aux nombreux échecs scolaires. Ces différents aspects socio-

économiques semblent d'une importance capitale pour l'implication des parents dans le vécu scolaire des élèves. Cependant, «bien que le suivi parental soit reconnu comme un levier déterminant dans la réussite scolaire » selon Yessoufou et *al.* (2016 :241), il est révélé que de plus en plus d'élèves n'en bénéficient pas du fait des conditions socio-économiques de leurs parents. Cela pose le problème du faible suivi des élèves par leurs parents. A ce propos, Rizzi et *al.* (2011) affirmaient déjà que l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant est au cœur des réformes scolaires actuelles et fait l'objet de nombreux débats et recherches entre tous les acteurs du monde de l'éducation. Cela paraît une évidence dans la mesure où, d'après Posse et Melgossa (2004 :16), «la famille a une forte influence sur les capacités intellectuelles et les performances scolaires». Plus particulièrement, d'après une étude réalisée par OCDE (2010) en Belgique, en France et aux États-Unis, la situation socio-économique des parents influence fortement la performance des élèves dans l'enseignement secondaire. Dans la même veine, les chercheurs américains démontrent sur la base d'analyses quantitatives, l'existence de liens forts entre le statut socioéconomique des parents et le développement cognitif de l'enfant (Schneider et *al.* 2010 ; Melhuish et *al.* 2008). Cela justifie les conclusions de Terrisse et Bédar (2002) qui soulignent que, la famille imprime sa marque sur les pratiques éducatives qui influencent l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant. Cela met en évidence la place primordiale des parents d'élèves dans le suivi scolaire même si, dans le Borgou, les parents ne semblent pas véritablement jouer ce rôle. Dans ce contexte, se dégage la question de recherche suivante : Comment expliquer le faible suivi parental des élèves du département du Borgou? Spécifiquement,

- Quelle est l'incidence du niveau de revenu des parents sur le suivi scolaire des élèves de l'enseignement secondaire dans le département du Borgou?
- Quel est l'effet du niveau d'instruction des parents sur le suivi scolaire des élèves dans le département du Borgou?

- Quelle est l'influence des structures familiales sur le suivi scolaire des élèves dans le département du Borgou?

Pour répondre à ces interrogations, les hypothèses de recherche suivantes ont été formulées.

### *1.2.2 Hypothèses de recherche*

Cette recherche se base sur une hypothèse générale de laquelle découlent trois hypothèses spécifiques.

#### 1.2.2.1 Hypothèse générale

De façon globale, cette recherche sous-tend que les conditions socio-économiques des parents déterminent leur implication dans le suivi scolaire des élèves du département du Borgou.

#### 1.2.2.2 Hypothèses spécifiques

De façon spécifique, cette recherche postule que

- ✚ Le niveau de revenu des parents détermine le suivi scolaire des élèves.

Cette réponse tente de déterminer les influences des ressources économiques des parents sur le suivi scolaire des apprenants. L'apprenant a besoin, pour étudier dans les meilleures conditions d'un minimum de moyens financiers et matériels de la part de ses parents pour assurer ses besoins scolaires (frais de scolarité, fournitures scolaires, livres au programme, salle d'étude, petit déjeuner, photocopies, participation aux Travaux Dirigés (TD), encadrement à la maison etc.). Cela voudrait dire que, plus les parents disposent des bonnes conditions matérielles et économiques plus, ils sont en mesure de s'engager financièrement dans la vie scolaire de leurs enfants, mieux ces derniers sont à même de suivre les cours en vue de la réussite scolaire. Dans ce contexte, les parents jouant si bien leurs rôles, se sentent alors plus interpellés par le suivi et l'accompagnement effectif de leurs progénitures. C'est pourquoi cette réponse suppose

que le suivi scolaire des apprenants est dépendant de la capacité des parents à assurer les dépenses liées à la scolarisation de leurs enfants, même si les conditions économiques favorables ne sont pas les seuls éléments pouvant conduire à un bon suivi scolaire.

✚ Le niveau d'instruction des parents influe sur le suivi scolaire des élèves.

L'éducation des parents est une variable importante dans le succès d'un enfant à l'école (Brown et Shrinidhi, 2008). Un parent instruit peut influencer la performance académique de ses enfants de plusieurs façons: 1) à travers la transmission de compétences cognitives ; 2) à travers le suivi et l'accompagnement scolaire de l'enfant ; 3) à travers la valeur et l'utilité de l'éducation et enfin 4) à travers l'orientation scolaire. Le niveau d'instruction des parents constitue de ce fait, une variable non négligeable dans le suivi scolaire des élèves en vue de meilleures performances scolaires.

En effet, les interactions parents d'élèves-enseignants, la participation des parents d'élèves aux réunions de l'école (APE, autorités scolaires), le retrait des bulletins, les échanges entre les élèves et leurs parents sur le quotidien scolaire, l'incitation à l'excellence, l'encadrement des activités scolaires à la maison (supervision de la révision des leçons, explication des exercices incompris sont quelques manifestations du suivi scolaire des élèves. Ces différents aspects du suivi sont influencés par le niveau d'instruction des parents d'élèves.

✚ La structure familiale d'appartenance des élèves influence leur suivi scolaire.

Pendant longtemps, la famille traditionnelle indivise constituait une communauté dont les liens étaient très serrés avec des obligations de solidarité et d'entraide. Elle s'occupait de la socialisation et de l'éducation de l'enfant. Paradoxalement à ce qu'elle était hier, la famille traditionnelle est aujourd'hui déstabilisée, laissant place à l'apparition de nouvelles formes de famille et ce, parce qu'elle a subi des mutations avec ses différentes implications sur l'éducation de l'enfant. Dans ce contexte, les élèves essaient de s'adapter aux difficultés et tentent de puiser dans leur famille, des modèles

de référence souvent absents. Par ailleurs, certains de ces parents d'élèves développent des styles éducatifs qui, influencent d'une manière ou d'une autre, le suivi scolaire de leurs enfants. Cette situation pourrait avoir une incidence sur le suivi scolaire des élèves issus de ces structures familiales.

Le fil argumentatif que l'ensemble de ces réponses permet de créer, conduit à l'atteinte des objectifs déclinés en objectifs global et spécifiques.

### *1.2.3 Objectifs de recherche*

Cette recherche repose sur un objectif principal décliné en trois objectifs spécifiques.

#### *1.2.3.1 Objectif général*

Il s'agit d'analyser les conditions socioéconomiques qui sous-tendent le faible suivi des élèves par leurs parents dans le département du Borgou. Cet objectif global est décliné en trois objectifs spécifiques.

#### *1.2.3.2 Objectifs Spécifiques*

Il s'agit de:

- ✚ Examiner l'effet du revenu des parents sur le suivi scolaire des élèves.

Cet objectif se propose de montrer que le revenu des parents est issu de leurs activités professionnelles et qu'une partie, contribue à la satisfaction des besoins scolaires de leurs progénitures. Mais le revenu mensuel des parents leur permet-il d'assumer leurs responsabilités économiques liées à la satisfaction des besoins scolaires de leurs enfants. Ces besoins scolaires (achat des fournitures scolaires, octroi de petit déjeuner, frais de scolarité, frais de TD, frais de photocopies, présence d'un encadreur à la maison, etc.) font partie intégrante du suivi scolaire, car sans investissement dans ces besoins, les parents n'auront aucun intérêt à veiller sur ce que font leurs enfants à l'école et espérer de meilleurs résultats scolaires de leur part.

✚ Déterminer l'influence du niveau d'instruction des parents sur le suivi scolaire des élèves.

Il s'agit ici de considérer les formes possibles d'interaction entre apprenants et parents d'une part, et, entre parents d'élèves et les enseignements/autorités scolaires de l'établissement fréquenté par l'élève, d'autre part en lien avec le niveau d'instruction des parents. Bref, essayer de mettre en relation les aspects du suivi scolaire aussi bien à la maison qu'à l'école et le niveau d'instruction des parents d'élèves.

✚ Apprécier la participation parentale au suivi scolaire en fonction de la structure familiale d'appartenance des élèves.

Cet objectif vise à établir le lien entre les caractéristiques des structures familiales existantes dans le département du Borgou et le suivi scolaire des élèves issus de ces types de familles. En effet, l'éducation de l'enfant incombe à ses deux parents, d'où leur rôle complémentaire. Mais, il n'est pas rare de constater que tous les élèves n'ont pas la chance de vivre dans des structures familiales ayant les mêmes caractéristiques. En dehors de la famille traditionnelle, il existe d'autres formes de famille où, les pratiques éducatives parentales ne sont pas les mêmes.

Somme toute, le tableau 1 ci-après présente une vue synoptique des questions, des hypothèses et objectifs de recherche.

Tableau 1 : Relation entre les questions, les hypothèses et les objectifs de recherche

<b>Types de questions de recherche</b>	<b>Types d'hypothèses de recherche</b>	<b>Types d'objectifs de recherche</b>
<b>Question principale</b>	<b>Hypothèse principale</b>	<b>Objectif général</b>
Comment expliquer le faible suivi parental des élèves dans le département du Borgou ?	Les conditions socio-économiques des parents déterminent leur implication dans le suivi scolaire des élèves dans le département du Borgou.	Analyser les conditions socioéconomiques qui sous-tendent le faible suivi des élèves par leurs parents dans le département du Borgou.
<b>Questions spécifiques</b>	<b>Hypothèses spécifiques</b>	<b>Objectifs spécifiques</b>
Quelle est l'incidence du niveau de revenu des parents sur le suivi scolaire des élèves de l'enseignement secondaire dans le département du Borgou?	Le niveau de revenu des parents détermine le suivi scolaire des élèves.	Examiner l'effet du revenu des parents sur le suivi scolaire des élèves.
Quel est l'effet du niveau d'instruction des parents sur le suivi scolaire des élèves dans le département du Borgou?	Le niveau d'instruction des parents influe sur le suivi scolaire des élèves.	Déterminer l'influence du niveau d'instruction des parents sur le suivi scolaire des élèves.
Quelle est l'influence des structures familiales sur le suivi scolaire des élèves dans le département du Borgou?	La structure familiale d'appartenance des élèves influence leur suivi scolaire.	Apprécier la participation parentale au suivi scolaire en fonction de la structure familiale d'appartenance des élèves.

Source : OGA, A. 2019

De tout ce qui précède, la présente problématique est résumée de manière schématique dans la figure 1 ci-après:

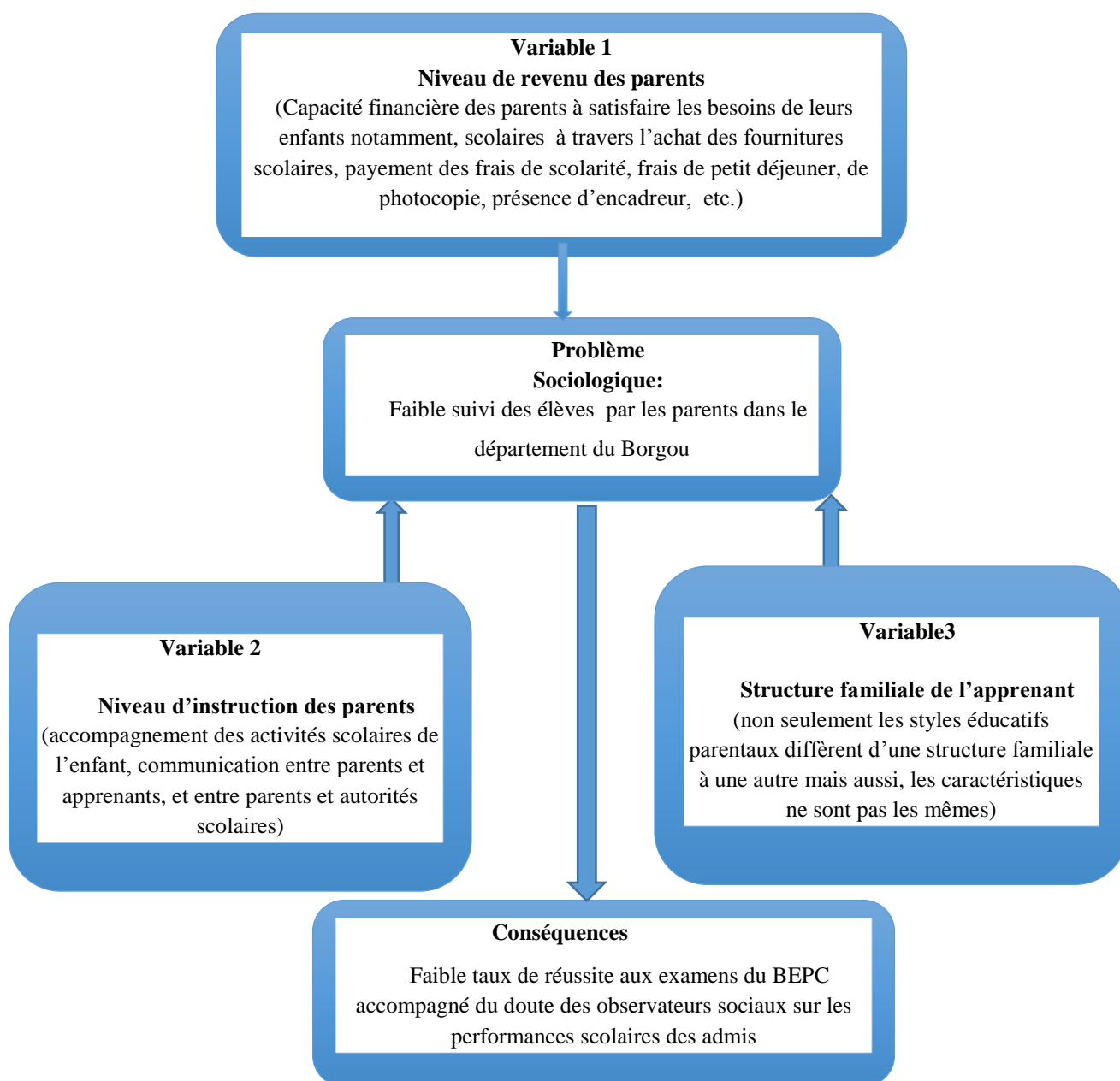


Figure 1: Synthèse de la problématique  
 Source: données de terrain, 2015-2016

Le schéma ci-dessus renvoie au problème qui fait la centralité de la recherche et les différentes variables assorties des hypothèses de travail précédemment présentées. Cette articulation rend plus visible les relations entre les variables et le problème. En effet, le faible suivi des élèves dans le département du Borgou, constitue le problème soulevé

dans cette recherche. Les variables explicatives de ce faible suivi sont entre autres, le niveau de revenu des parents, leur niveau d'instruction et la structure familiale d'appartenance de l'élève.

En outre, quels sont les principaux concepts qui structurent cette recherche?

### **1.3 Clarification conceptuelle**

Cette section présente les concepts clés autour desquels s'articule cette thèse. Comme l'a dit Durkheim (2004 :34), «la première démarche d'un chercheur doit [...] être de définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question». Ainsi, pour mieux comprendre la posture théorique de cette recherche, il nous paraît pertinent d'apporter des éléments d'éclairage sur certains concepts clés tels que «responsabilité parentale», «performances scolaires» et «enseignement secondaire».

#### *1.3.1 Le concept de responsabilité parentale*

##### 1.3.1.1 Que retenir de la responsabilité ?

Le concept de responsabilité s'assimile à un concept «fourre-tout» puisque, d'une recherche à l'autre, les définitions du concept présentent un degré d'opérationnalisation différent. D'après Ansart et *al.* (1999 : 453), « la responsabilité est d'abord un concept juridique. En droit constitutionnel, il désigne l'obligation, pour le ministre, de démissionner lorsque le corps législatif lui retire sa confiance ». Dans cette perspective, il renvoie à l'obligation pour un individu d'assumer et de supporter les conséquences de ses actes et a une signification morale. Entendu dans son sens le plus large, ce concept se réfère à l'obligation ou à la nécessité morale de répondre de ses propres actions dans un contexte socio-culturel spécifique. Ainsi conçue, la responsabilité peut être considérée comme une règle culturelle ayant la fonction de relier des événements et leurs effets à des actions et à des sujets spécifiques (De Leo, 1996). Ce type de responsabilité est lié à une théorie attributive.

En sociologie, le concept a été utilisé par Weber (1995) dans l'identification idéal-typique de deux conceptions de l'éthique: celle de la conviction et celle de la responsabilité. Pour cet auteur, toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes différentes et irréductiblement opposées. Elle peut s'orienter selon l'éthique de la responsabilité ou selon l'éthique de la conviction. Cela ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction. Toutefois, il y a une opposition entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction<sup>7</sup> et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de la responsabilité<sup>8</sup>.

En psychologie sociale, Heider (1958) en étudiant les processus d'attribution causale, a été l'un des pionniers de ce concept dont, il distingue cinq niveaux possibles qui naissent de la combinaison entre facteurs personnels et facteurs sociaux. Mais n'est-il pas trop simpliste de relier la responsabilité à la causalité, puisque les niveaux de responsabilité sont multiples et du coup très complexes, lorsqu'il s'agit de l'éducation notamment, de l'accompagnement et du suivi fondés sur des représentations et produisant des émotions variées. Ces relations apparaissent difficilement réductibles à la simple causalité selon Molinari et Speltini (2007).

Pour le philosophe Hans (1995), la responsabilité est par définition, unilatérale, c'est-à-dire qu'elle n'inclut pas la réciprocité. Ainsi, on est responsable de quelqu'un qui, à une certaine période de sa vie est le plus faible, que ce soit un fils, un élève, un frère ou un ami. Dans le cas d'espèce, ce sont les enfants considérés ici comme des élèves qui sont sous la responsabilité de leurs parents. Pour cet auteur, la responsabilité est composée de deux éléments principaux. En effet, le premier a trait à l'imputation causale (qui comprend aussi bien la responsabilité légale à laquelle correspond la réparation juridique, que la responsabilité morale à laquelle correspond la punition) des actions

---

<sup>7</sup> Dans un langage religieux, le chrétien fait son devoir et en ce qui concerne le résultat de l'action, il s'en remet à Dieu.

<sup>8</sup> Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes.

accomplies. Le second élément est relatif à la responsabilité qui oblige à accomplir des actions pour le bien d'autrui.

Tout comme les deux définitions précédentes, la première dimension de la définition de Hans (ibid) rappelle les propos de la théorie de l'attribution. La seconde par contre, est bien plus importante pour comprendre l'exercice de la responsabilité dans les relations éducationnelles. La responsabilité envers «ce qu'il faut faire» dirige l'attention sur quelqu'un d'autre qui dépend, en bien et en mal, du pouvoir du sujet. Ce dernier est obligé d'agir pour l'autre, d'en prendre soin, et sa sphère d'action ne se limite pas au présent mais est en perspective. Il s'agit donc d'une éthique de la responsabilité comme le démontre Weber (op.cit) qui se détache de la pure causalité et est ouverte à la dimension d'un vaste futur.

Hans (op.cit) distingue deux types de responsabilités. Il s'agit de la responsabilité contractuelle et de la responsabilité naturelle. La première est non seulement instituée artificiellement par l'assignation/acceptation d'une charge, mais aussi délimitée dans le contenu comme dans la durée. C'est le cas, par exemple, de la responsabilité des enseignants. La responsabilité contractuelle rappelle en outre, la « responsabilité du rôle » dont parlait Hart (1968) quand il se référait à l'ensemble des devoirs qui doivent être accomplis et respectés par quiconque remplit un rôle social déterminé. En revanche, la responsabilité naturelle est établie par la nature. L'exemple de base est la responsabilité parentale. Elle est irrévocable, globale et n'est pas négociable. Qu'est-ce qu'alors la responsabilité parentale ?

Dans le contexte de cette recherche, la responsabilité parentale consiste en la capacité d'un parent (père, mère) et de tous ceux qui se reconnaissent comme tels, à prendre des décisions en ce qui concerne son (ses) enfant(s) en matière d'éducation, sans se référer au préalable à une autorité supérieure. Cette responsabilité englobe tous les aspects de la vie des enfants, de leur existence jusqu'à ce qu'ils ne deviennent plus dépendants de leurs parents sur tous les plans (moral, psychologique, économique, social etc.).

L'exercice de cette responsabilité parentale ne peut pas se faire en vase clos c'est-à-dire, en dehors des structures sociales existantes.

De ce qui précède, la responsabilité parentale dans le département du Borgou relève de plusieurs niveaux. Il s'agit de la responsabilité des parents aux plans moral, psychologique, économique et sur le plan de l'instruction.

Au plan moral, les parents ont le devoir de transmettre les valeurs sociétales et morales à leurs enfants, afin qu'ils n'entrent pas dans la déviance. C'est dire donc que la tâche des parents d'élèves inclut une éducation de la volonté et un développement de bonnes habitudes et de tendances affectives au bien. Cela suppose aussi, qu'ils encouragent l'élève à aimer le travail bien fait, notamment aller à l'école à l'heure, suivre les cours attentivement, apprendre quotidiennement ses leçons etc. De même, les parents ne doivent pas éviter de s'interroger sur les fréquentations de leurs enfants, de même que ce que regardent ces derniers sur les réseaux sociaux. Les parents doivent également se poser des questions sur ceux à qui, ils les confient pour qu'ils les guident dans leur temps libre (collaboratrice ménagère) et aussi sur leurs enseignants avec qui ils passent la majeure partie de leur temps en semaine.

Au niveau psychologique, les parents doivent faire tout ce qui est en leur pouvoir pour contribuer à la réussite scolaire de l'enfant, pour ne pas se sentir coupables de son échec tant en classe qu'à l'examen. De ce fait, les parents d'élèves doivent surveiller, motiver l'enfant dans son apprentissage, l'encourager, l'accompagner, l'orienter puis, quand il grandit, l'aider à s'orienter lui-même. Ils peuvent aussi, parfois, prendre la décision de retirer l'enfant d'un établissement scolaire, s'il s'avère que l'action éducative de cet établissement scolaire n'est pas bonne pour lui. L'enfant a besoin de sentir que ses parents s'intéressent à ses études. Dans cette lancée, les enfants ne rendront pas leurs parents responsables de leur échec mais, pourront y identifier leur propre responsabilité ou la responsabilité d'autres acteurs autres que leurs parents. Par conséquent, les parents ont le sentiment d'avoir accompli leurs devoirs vis-à-vis de leurs

enfants. Ce qui fait dire que, la responsabilité psychologique dépend à la fois de l'action et de la façon dont l'acteur est supposé agir de par son rôle social.

Au niveau économique, la responsabilité des parents suppose qu'ils subviennent aux besoins scolaires, alimentaires, vestimentaires et sanitaires de leurs enfants selon leur revenu. Spécifiquement, les parents ont non seulement mis à disposition toutes les fournitures scolaires de leur (s) enfant (s), ont payé sa scolarité, lui ont recruté d'encadreurs dans les matières où il a des difficultés scolaires, l'ont soigné en temps opportun, l'ont nourri et l'ont surtout suivi et accompagné dans ses activités scolaires.

Au plan social, la responsabilité parentale consiste en l'accompagnement et le suivi scolaire de l'élève. Cela nécessite un engagement de la part des parents d'élèves. Pour Epstein (1995) ; Deslandes et Bertrand (2004), l'engagement parental rend compte de l'investissement ou de la participation des parents dans l'encadrement scolaire de leur enfant à la maison ou à l'école. Ces deux auteurs définissent une typologie de l'engagement parental en distinguant six catégories: (1) pratiques éducatives à la maison (règles de fonctionnement), (2) degré de communication entre l'école et la famille, (3) volontariat ou participation aux activités organisées à l'école, (4) encadrement parental scolaire à la maison, (5) participation aux prises de décisions et (6) collaboration avec la communauté.

Tout cela passe par des stratégies parentales mettant en exergue une forme d'interrelation entre non seulement, les parents d'élèves et l'élève mais aussi, entre ces parents et les enseignants et/ou autorités de l'établissement fréquenté par l'élève. A travers ces diverses interrelations, les parents sont appelés à aider l'élève dans ses activités scolaires, à suivre ses encadreurs à la maison, à discuter avec lui, à contrôler ses cahiers, à s'assurer de l'apprentissage des leçons et du traitement des exercices donnés par les enseignants à l'école. Bref, le département du Borgou ne répond pas aux six catégories de la typologie faite de l'engagement parental par Deslandes et Epstein, mais plutôt à trois qui sont: (i) les pratiques éducatives à la maison, (ii) le degré de communication entre l'école et la famille, (iii) l'encadrement parental à la maison.

En définitive, la responsabilité parentale est cette aptitude qu'a un parent à prendre des décisions pour le bien-être de sa progéniture et plus précisément, pour de meilleurs résultats scolaires. Cette responsabilité relève de plusieurs niveaux (économique, social, psychologique et moral). Ces différents niveaux de responsabilité sont présents dans le département du Borgou mais à des degrés divers. Etant entendu que le droit rime avec le devoir, l'accomplissement des devoirs parentaux permet aux parents d'élèves d'avoir des droits sur leurs enfants. De ce qui précède, que peut-on retenir du concept «parent»?

### 1.3.1.2 Parent: un concept aux contours multiformes

Selon le dictionnaire Hachette (2003), le parent est défini comme le père, la mère, ou celui qui a des liens familiaux plus ou moins étroits avec quelqu'un. Rakocevic (2014 : 31) le définit comme: «personnes titulaires de l'autorité ou de la responsabilité parentale». Au vu de ces différentes définitions, les parents peuvent être biologiques (géniteurs) ou non. Dans le second cas, ils sont appelés parents sociaux et s'occupent de l'éducation de l'enfant quand il est orphelin ou lorsque les parents géniteurs le font adopter par d'autres personnes.

Dans le cadre de cette recherche, le parent désigne d'abord celui qui a donné naissance à l'élève. Cela implique une responsabilité parentale naturelle à l'égard de cet élève. Eu égard à cela, est parent dans le département du Borgou, ce père ou cette mère ou les deux (père et mère) qui assument ses droits et devoirs à l'égard de son ou ses enfants, sans se référer au préalable à qui que ce soit. Ceci étant, les cinq besoins fondamentaux de l'enfant sont assurés (se loger, se nourrir, se soigner, se vêtir, et s'instruire) par le ou les parents. Mais cela ne suffit pas. Etre parent, c'est aussi accompagner et suivre l'enfant après l'avoir inscrit à l'école. Le rôle du parent se perçoit à travers un processus éducationnel qui se transmet grâce à une éducation familiale. Ce processus éducationnel diffère d'un type de parent à un autre. A chaque type de parent correspond une pratique éducative donnée, qui renvoie certainement aux différents paliers de la responsabilité puisque les parents, en tant que géniteurs et éducateurs premiers de leurs enfants, n'ont pas les mêmes moyens, les mêmes possibilités et

opportunités, les mêmes difficultés, les mêmes expériences; ils ne vivent pas dans le même contexte.

Somme toute, être parent indépendamment du rôle de géniteur, englobe l'ensemble des besoins et des exigences<sup>9</sup> liés à ce statut. Dans cette perspective, le parent subvient aux besoins physiques de ses enfants, les protège des dangers, leur transmet des compétences et valeurs culturelles et morales jusqu'à ce qu'ils deviennent indépendants, généralement après leur adolescence. Le parent en tant qu'éducateur, a l'obligation de fournir l'accompagnement et le suivi nécessaires à ses enfants, en vue de meilleures performances scolaires. De ce fait, qu'entend-on par performances scolaires?

### *1.3.2 Le concept de performances scolaires*

Le concept de performance recouvre un vaste corpus de définitions et de pratiques diverses, dans différents champs de la réalité sociale. Etymologiquement, la performance vient de l'ancien français «*parformer*» qui, au XIII siècle, signifiait “accomplir, exécuter” (Petit Robert, 2007). Au XV siècle, il apparaît en anglais avec «*to perform* » dont vient le concept performance. «Il signifie à la fois, accomplissement d'un processus, d'une tâche avec les résultats qui en découlent et le succès que l'on peut y attribuer. Au sens strict du concept, une performance est un résultat chiffré dans une perspective de classement par rapport à soi et/ou par rapport aux autres. L'évaluation de la performance se construit donc au regard d'un référentiel, d'une échelle de mesure» (Pesqueux, 2004).

La référence la plus courante est aujourd'hui relative au sport, considéré comme un jeu conventionnel, les conventions venant fixer les références à la fois de la mesure et du jugement de la performance; les deux aspects venant constituer le processus d'évaluation de la performance. Pour Sillamy (1983 : 506), la performance est la «mise

---

<sup>9</sup> Les besoins et exigences liés à l'éducation de l'enfant sont dynamiques, c'est-à-dire qu'ils évoluent dans le temps. La fonction parentale n'est donc pas statique.

en œuvre d'une aptitude et le résultat de cette action à partir duquel, on peut déduire les possibilités d'un sujet dans un domaine particulier».

Dans le domaine de la physique, la performance est considérée comme un effet “ utile ” au regard de l’objet qui est le sien d’où, la référence possible à la définition de Larousse (2005) “Ensemble des qualités qui caractérisent les prestations (accélération, vitesse maximale, autonomie etc.) dont un véhicule automobile, un aéronef sont capables. Le concept comprend également, l’idée de la victoire acquise sur un adversaire mieux classé donc, celle d’exploit ou de réussite remarquable car, on peut réussir sans être forcément performant.

Par ailleurs, le concept de performance renvoie à un enjeu esthétique. Cette signification apparaît au début des années 1970 dans le vocabulaire de la critique d’art aux États-Unis, et s’applique à toute manifestation artistique dans laquelle, l’acte ou le geste de l’exécution a une valeur pour lui-même, et donne lieu à une appréciation esthétique distincte. Ce qui caractérise la performance dans ce cas, c’est sa configuration de présence ici et maintenant (le happening) plus que son résultat. Cette définition fait référence à une forme ancestrale de la tradition orale. Elle concerne différents champs de l’expression artistique (musique, théâtre, danse, peinture, art, etc.).

La performance est aussi “narrativité”. C’est au philosophe Lyotard (1979) que revient le mérite d’avoir fait clairement la distinction entre les théories «performatives», qui s’efforcent de justifier la science moderne et les divers développements de la technologie au XX siècle par des discours de légitimation, axés sur des critères positifs de cohérence et de rentabilité et les discours narratifs que caractérise l’incrédulité à l’égard des métarécits c’est-à-dire, l’indifférence à l’endroit des histoires de ce genre et plus généralement, envers les justifications dont s’entoure la modernité triomphante.

Dans le domaine de la gestion, la performance décrit le résultat ultime produit par l’ensemble des efforts d’une entreprise ou d’une organisation.

Le dictionnaire de sociologie le Robert (1999) lui confère des significations précises dans trois domaines des sciences sociales : linguistique, microsociologie et sport. En effet, selon la linguistique générative de Chomski (1967), la performance correspond à la mise en œuvre par les locuteurs d'une langue de la compétence<sup>10</sup> linguistique dans la production et la réception d'énoncés concrets. Dans l'étude microsociologique des interactions, la distinction entre compétence et performance s'estompe au profit des performances. Dans ce contexte, l'observateur des interactions porte son attention sur toutes les performances particulièrement verbales et en décrit les diverses formes : performances de la vie quotidienne, performances de représentation dans lesquelles le sujet se met en scène (Goffman cité par Ansart et *al.* 1999, *op.cit.*). Dans le domaine sportif, il désigne «les résultats chiffrés en termes de temps ou de scores d'un athlète ou d'une équipe». Ces différentes définitions renvoient à l'idée de résultat, de réussite remarquable et de victoire acquise.

Dans le cadre scolaire, d'après les termes de Le Donné (2010 : 12) «la performance est une façon d'appréhender la réussite scolaire». Seme (2002 : 4) distingue deux sortes de performances scolaires. Ce sont « la performance scolaire globale et la performance scolaire partielle». La première concerne l'ensemble des matières en classe. Cette performance est évaluée grâce aux moyennes pondérées des différentes matières. La seconde quant à-elle, se réfère à une catégorie de matières (matières principales) ou à une discipline particulière. Elle représente la moyenne obtenue dans cette matière.

On peut donc affirmer que l'une des principales finalités de la performance scolaire, est l'atteinte des objectifs escomptés (résultat). La performance scolaire fait écho au concept de réussite (succès), mais n'est pas immédiatement l'attribut d'une compétence, car il faut tenir compte du caractère plus ou moins ambitieux de l'objectif fixé et des conditions sociales d'appréciation du succès. Les conditions d'appréciation de la performance scolaire introduisent des catégories d'un jugement d'évaluation au regard

---

<sup>10</sup> Pour Chomski (1967), la compétence désigne la connaissance des structures d'une langue qui, permet à un sujet parlant de produire une série infinie de phrases.

d'un référentiel. D'où, l'importance qui est alors accordée à la dualité d'un objet d'évaluation et d'un sujet évaluateur. Les notes obtenues par les élèves sont les indices utilisés pour évaluer leurs performances. Grâce à cette évaluation, les performances scolaires des élèves peuvent être jugées par rapport à leurs résultats qui peuvent, soit conduire à leur réussite (succès) ou à leur échec. Dans le premier cas, il a atteint les objectifs fixés par l'institution scolaire.

Dans le contexte béninois, il existe un référentiel des performances scolaires. Pour réussir, il faut avoir une note supérieure ou égale à une moyenne générale équivalente à 10. Chaque moyenne obtenue équivaut à une mention que sont : (i) passable (10-11), (ii) assez bien (12-13), (iii) bien (14-15) et (iv) très bien (16 et plus). Les performances scolaires d'un élève se mesurent au regard de ces moyennes. Par ailleurs, la note peut certes représenter la performance d'un élève à un moment donné dans une discipline particulière, mais qu'à bien plus long terme, elle est associée à son devenir un peu comme si la performance du moment était un pari sur l'avenir. Par exemple, un enseignant de français aurait eu des compétences linguistiques en français et autres matières littéraires, mais plus de difficultés dans les matières scientifiques, lorsqu'il était élève. Ceci étant, on dira de lui qu'il est compétent en français et qu'il a développé cette compétence progressivement pour la mettre au service de l'organisation qui utilisera ses services plus tard. Les élèves qui ne se retrouvent pas dans le référentiel décrit plus haut sont en échec. Dans ce cas, l'élève n'a pas atteint les objectifs escomptés. Ces derniers ont une moyenne inférieure à 10.

Dans le cadre de la présente recherche, la performance scolaire fait appel à deux concepts que sont : la réussite et l'échec. En effet, réussir à l'école, c'est obtenir de bonnes notes. Ces bonnes notes entraînent le passage en classe supérieure et/ou l'obtention du BEPC, car celui qui a obtenu une très bonne moyenne générale pour aller en année supérieure, court moins le risque d'échouer à son examen. Mais, il faut préciser qu'on peut aussi aller en année supérieure et échouer à son examen. Le contraire peut aussi se produire, c'est-à-dire que l'élève reprend la classe de troisième, mais obtient

son BEPC. Ce qui intéresse le plus ici, c'est la réussite au BEPC, étant entendu que c'est un examen national. A cet examen, il faut avoir une note supérieure ou égale à 10. Bref, la performance scolaire renvoie au résultat obtenu par un élève en terme de moyenne générale en fin d'année, tant en classe qu'à l'examen du BEPC et qui lui garantit la réussite.

Dans le cadre de cette thèse, les performances scolaires sont considérées sous leur aspect global. Considérées en termes de moyenne générale de toutes les matières, les performances scolaires peuvent être bonnes ou mauvaises. Lorsqu'elles sont bonnes, elles renvoient à la réussite scolaire. Quand elles sont mauvaises, on parle d'échec scolaire. Qu'est-ce qu'alors la réussite scolaire, l'échec scolaire?

Bouchard et Plante (2004) affirment que la réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Legendre (2005) va dans le même sens que les auteurs précédents, lorsqu'il considère la réussite comme les compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'acteur. L'auteur ajoute que cette définition doit impliquer que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu. Le Donné (op.cit :12) estime quant à lui que, «la réussite scolaire correspond à un degré élevé de maîtrise d'un ou de plusieurs savoirs scolaires définis à un moment de la scolarité». Dans le contexte actuel, la réussite scolaire est définie comme le passage en année supérieure d'un apprenant et surtout, l'obtention de son examen, suite à ses résultats de fin d'année qui exigent qu'il réunisse une moyenne minimale de 10/20. Ce concept est donc porteur d'une idée de rendement. La réussite scolaire est souvent définie en référence au concept d'échec scolaire, considéré comme la déviance par rapport à une norme.

Dire qu'un élève est en échec scolaire consiste à comparer ses résultats aux résultats des élèves de sa classe, de son école d'appartenance, à ses propres performances antérieures (progression ou stagnation) et enfin, par rapport à une moyenne générale qui reflète le niveau des enfants de son âge. Pour Isambert-Jamati (1996), l'élève qui échoue

est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu, les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution (école), conformément aux programmes prévoit qu'il acquisse. Ici, l'élève est dans une position d'échec, lorsqu'il a échoué à son BEPC, qu'il soit en classe de seconde ou de troisième. L'échec est donc la non-maîtrise des compétences à acquérir par l'élève. Du coup, il n'arrive pas à atteindre les objectifs fixés selon le référentiel en vigueur dans le domaine scolaire.

Contrairement à l'échec scolaire, la réussite dans le cadre de cette thèse suppose la maîtrise des acquis scolaires et cela émane de la performance scolaire de l'élève. Pour autant, performance et réussite sont-elles synonymes?

Au regard de la définition de réussite scolaire et de performance scolaire, on peut déduire que ces concepts ne sont pas synonymes, mais que l'un renvoie à l'autre. Ainsi, celui qui est performant a nécessairement les compétences requises car, les compétences se mesurent au travers des performances selon Chomski (op.cit). Les compétences se traduisent en performance de laquelle découle la réussite.

Puisqu'il existe plusieurs ordres d'enseignement dans le système éducatif et que ce sont les élèves qui sont concernés par cette recherche, comment peut-on définir l'enseignement secondaire?

### *1.3.3 Que renseigne le concept enseignement secondaire?*

Par enseignement, on entend la manière de transmettre des connaissances. Ramené au cadre de cette recherche, l'enseignement est considéré comme la branche de l'organisation scolaire et universitaire qui vise à transmettre le savoir, savoir-être et le savoir-faire. Ainsi, au Bénin, on a l'enseignement maternel et primaire. Il est suivi de l'enseignement secondaire et de l'enseignement universitaire.

L'enseignement secondaire auquel s'intéresse cette recherche est subdivisé en deux sous branches. Il s'agit de l'enseignement général et de l'enseignement technique et professionnel. Dans le contexte béninois, il est assuré par les collèges et lycées et

s'étend sur sept années consécutives, c'est-à-dire de la sixième en terminale. Il a pour mission d'approfondir chez l'élève, les apprentissages du cycle précédent c'est-à-dire, primaire et de développer ses facultés d'observation, de raisonnement logique et son esprit de recherche.

Autrement dit, l'enseignement secondaire a entre autres missions d'amener l'élève à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute sa vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois afin, de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne (CONFEMEN, 2009). L'enseignement secondaire est subdivisé en deux cycles respectivement de quatre ans (6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup>) et de trois ans (2<sup>nde</sup> en Terminale). Le premier cycle est sanctionné par le diplôme de Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC). Quant au second cycle, il donne accès au Baccalauréat. Ces diplômes sont obtenus, grâce aux performances scolaires des candidats qui participent aux épreuves y afférentes.

De ce qui précède, une revue de la littérature a permis de situer non seulement, l'état actuel des connaissances sur le sujet, mais aussi le cadre théorique de référence.

## **1.4 Etat de la question**

Cette rubrique est composée de trois sections. Il s'agit d'abord de la revue critique de la littérature, ensuite de l'originalité du sujet de recherche et enfin, du modèle d'analyse choisi pour analyser les données collectées.

### *1.4.1 Revue critique de la littérature*

Dans toute démarche scientifique, l'existant constitue toujours une référence pour le fondement d'une argumentation valable et acceptée de la communauté scientifique. La recension des écrits constitue la pierre angulaire de l'organisation systématique d'une recherche (Assaba, 2002). Ainsi, dans le but d'asseoir le modèle théorique nécessaire à l'analyse des données empiriques, les données secondaires ont été structurées selon

différentes perspectives théoriques complémentaires ou contradictoires utilisées par les chercheurs ayant abordé la problématique des performances scolaires en lien avec la famille.

#### 1.4.1.1 Ecole, source des inégalités sociales privilégiant les enfants issus de familles bourgeoises

Bourdieu et Passeron (1964) ont montré à travers le déterminisme causal inspiré de Durkheim (1895) et basée sur la théorie du handicap culturel que, l'école reproduit les inégalités sociales en privilégiant implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. Sous couvert d'universalisme, l'école leur permettrait de faire fructifier le «*capital culturel*» que leur transmettent leurs parents. Baudelot et Establet (1971) grâce à la théorie de la reproduction sociale vont plus loin tout en demeurant dans la même perspective que les deux auteurs précédents, lorsqu'ils affirment que l'école est au service du capitalisme et de la reproduction sociale. Selon ces auteurs, il existe deux réseaux différents d'éducation correspondant à deux grandes classes sociales. Les enfants issus du prolétariat entrent dans un réseau primaire professionnel qui, reproduit la situation sociale de leurs parents et les enfants issus de la bourgeoisie entrent dans le réseau secondaire supérieur qui lui aussi, tend à la reproduction sociale. L'école contribue ainsi à la survie du capitalisme qui est fondé sur la division entre ces deux classes. Seuls, de rares enfants de catégories défavorisées peuvent dépasser l'obstacle du primaire et pourront en intégrant le secondaire, espérer une ascension sociale. Bien que la théorie de Baudelot et Establet (op.cit) soit fortement nuancée par la démocratisation de l'enseignement, l'étude comparative des catégories d'origine des élèves des lycées d'enseignement professionnel et des élèves des lycées d'enseignement général témoigne de la persistance des deux réseaux décrits aussi bien par ces auteurs que Bourdieu et Passeron. Ces derniers établissent donc une corrélation statistique entre les performances scolaires et l'appartenance socio-culturelle. Cela sous-tend qu'il existe des différences des ressources économiques mises à disposition des enfants par leurs parents, selon qu'ils soient bourgeois ou prolétaires. Derrière ces théories du handicap culturel et de la reproduction se profilaient des images du sujet individuel et de ses

rapports à l'ordre social. La plupart des travaux inspirés de ces auteurs ont porté sur les stratégies des parents face à la réussite scolaire de leurs enfants. Murat (2009), s'inscrivant dans une perspective déterministe comme ses prédécesseurs, souligne plutôt que ce sont les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents qui influencent l'acquisition des compétences. Pour l'auteur, la présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents, favorisent une scolarité sans redoublement. Si l'analyse de ce dernier, de même que celle des autres auteurs est pertinente. Cependant, suffit-il que les parents mettent à disposition les moyens matériels nécessaires, pour que leurs enfants réussissent à l'école?

#### 1.4.1.2 Pratiques éducatives parentales et performances scolaires

Les différents travaux menés par Bourdieu et les auteurs qui l'ont porté (Dubet, 2004; Meuret et Morlaix, 2006; Caille et Rosenwald, 2006) ont mis en exergue des corrélations globales entre milieux sociaux culturels et pratiques éducatives. Les théories de Bourdieu et Establet (op.cit) mettent particulièrement en relief la très grande vulnérabilité des couches sociales défavorisées. Toutefois, leurs analyses n'ont pas tenu compte des variations interindividuelles et des nuances des attitudes et des pratiques à l'intérieur du groupe social. Pour corriger donc le tir, certains auteurs ont abordé ces questions de manière plus approfondie à travers des études de cas dans les familles. On retient de ces travaux que, les performances scolaires en lien avec les pratiques éducatives sont très complexes. En effet, selon Lahire (2012); Mercklé (2005); Henri-Panabière (2007), en dehors de l'appartenance sociale dont a parlé Bourdieu et *al.*, il faut tenir compte d'une pluralité de facteurs pour expliquer la réussite scolaire. Dans cette lancée, Lahire (op.cit) affirmait déjà que la tendance statistique n'est pas une règle mécanique; et pour justifier cela, il donne l'exemple ci-après au début de son livre « Tableaux de familles » :

« Souyla est au CE2. Son père, ancien ouvrier non qualifié du bâtiment, est aujourd'hui à la retraite. Lui et sa femme, mère au foyer, sont analphabètes et maîtrisent difficilement

la langue française [...]. Le couple a eu onze enfants, et vit dans la banlieue d'une grande ville. Souyla est en très bonne situation scolaire».

Dans cette famille, aucun capital culturel n'est transmis puisque les parents sont analphabètes et qu'ils ne maîtrisent pas bien la langue française. Par ailleurs, cet auteur expose un cas où l'enfant vient d'un milieu où il hérite du capital culturel de ses parents. Ces derniers investissent dans sa scolarité (ils achètent des dictionnaires, et des livres scolaires). Pourtant, l'enfant est en échec scolaire. Dans un autre cas, des parents qui ont gardé un mauvais souvenir de leur passage de l'école, surtout une certaine honte, transmettent ce sentiment à leur enfant. Selon Lahire (op.cit), les structures objectives sont construites par la sociologie de façon statistique, à partir de critères comme le revenu, le sexe, l'âge, la catégorie socioprofessionnelle ou le niveau de diplôme, et sont censés donner une représentation des «*conditions d'existence*», du «*milieu social*», notamment, du milieu dans lequel les enfants vont être socialisés. La socialisation étant décrite comme transmission de «*choses*» ou comme l'influence d'une chose sur une autre, rejoint celle de Durkheim (1963) sur l'éducation. Cet auteur définit l'éducation comme l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres. Or, selon Lahire (op.cit), les parents indépendamment de leur origine sociale développent des stratégies de réussite selon l'intérêt qu'ils accordent à la scolarité de leurs enfants. Cet intérêt individuel des parents à voir réussir leurs enfants, n'a rien à voir avec leur condition d'existence et leur milieu social. Ces conclusions de Lahire (op.cit), l'amènent à affirmer que : «*ce qui s'acquiert, ce n'est pas un capital ou une structure, ce sont des habitudes corporelles, langagières, comportementales, au départ liées à un contexte*». A ce sujet, les propos de Bernstein (1975a: 44-45) paraissent beaucoup convaincants:

« Le bain du langage où l'enfant est plongé dès ses premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Dans les familles de niveau socio-culturel élevé, l'enfant reçoit une langue riche par son lexique, par sa syntaxe, par ses nuances affectives et logico- verbales. Ce «code élaboré» correspond précisément à celui des apprentissages scolaires. Dans les familles socio-culturellement démunies, au contraire, l'enfant est avant tout, le support des échanges immédiats, concrets, peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression. Ce code restreint n'est pas celui de l'école, il

hypothèse les apprentissages fondamentaux consignés dans les programmes, perturbe l'enfant et peut conduire au désaccord et au décrochage» (Bernstein, 1975a : 44-45).

Cette affirmation de Bernstein rejoint si bien les idées de Bourdieu et ses successeurs et en partie, celles de Lahire quand, il met l'accent sur les habitudes langagières et comportementales qui s'acquièrent. En demeurant dans la perspective théorique, Bernstein (op.cit) estime que le vocabulaire déjà maîtrisé par l'enfant avant l'entrée à l'école primaire est une des prédictions les plus efficaces contre l'échec scolaire, en particulier en lecture. Par exemple, au moment où certains enfants s'expriment couramment en français à travers la lecture, d'autres en sont fort loin. Plus loin, Aikens et Barbarin (2008) ont abondé dans le sillage de Bernstein lorsqu'ils ont souligné qu'au cours de l'expérience scolaire, les élèves de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques que leurs pairs de milieux aisés. Pourtant, l'école exige les mêmes obligations à la fin de l'année. De ce fait, appliquer une égalité de traitement à des sujets différents ne peut conduire qu'à des inégalités des résultats. Ainsi, en imposant les traits culturels ou l'habitus de la classe dominante à tous les élèves, l'école exerce, selon l'expression de Bourdieu et Passeron (1970), une violence symbolique qui renforce davantage les enfants des familles défavorisées dans l'incompétence scolaire voire, l'échec. Lahire déplore cela à cause des particularités observées dans les familles non seulement favorisées, mais aussi défavorisées. Ceci étant, la maîtrise de la lecture ou la compréhension du langage de l'école n'est pas suffisante pour garantir la réussite scolaire de l'apprenant dans la mesure où, cette maîtrise peut être influencée par d'autres paramètres d'où, la pertinence des analyses de Lahire.

Par ailleurs, Henri-Panabière (2010) tout en restant dans la même logique que Lahire, a approfondi ses réflexions en produisant des articles sur les difficultés scolaires des «héritiers». Cet auteur a analysé les composantes du capital culturel et sa transmission. Dans cette lancée, il a dressé d'autres tableaux de famille, à partir de quelques biographies familiales, pour montrer «la complexité des processus familiaux de construction et de renforcement des difficultés scolaires». Pour cet auteur, ces situations

qui sortent du cadre «ne constituent pas un point aveugle» qu'il n'y aurait pas lieu de chercher à comprendre. Les recherches sur la réussite des élèves de milieux défavorisés ou celles sur les « mes héritiers » en échec scolaire interrogent certaines certitudes selon lesquelles, l'échec scolaire tiendrait par exemple au manque de volonté ou d'intelligence des élèves ou à une quelconque reproduction. Il peut s'agir ainsi d'une multiplicité de facteurs qui interagissent sur la socialisation familiale ou scolaire et sur le parcours scolaire de l'enfant. Au final, une des vertus les plus évidentes de cette recherche consiste à mettre en évidence et avec force, le fait que tous les élèves issus des catégories supérieures ne deviennent pas forcément des héritiers qui acquièrent dans leur milieu familial, une culture scolaire de manière «naturelle» et «automatique» par «osmose» et sans effort ; ce qui permet de relativiser les travaux classiques de Bourdieu et Passeron sur la transmission intergénérationnelle des inégalités scolaires.

#### 1.4.1.3 Difficultés scolaires des élèves : au-delà des déterminants d'ordre socio-culturel

Pour Henri-Panabière (2010a), se focaliser sur des déterminants d'ordre socio-culturel ne pourrait suffire à expliquer les difficultés scolaires, quel que soit le milieu observé. La transmission culturelle ne fonctionne pas mécaniquement, empêchée par certaines conditions matérielles ou symboliques. Des rapports de forces internes à la cellule familiale, des modèles de communication ou des processus d'identification biaisés peuvent fausser la « reproduction » et induire un processus d'échec scolaire (Daverne, 2006 et 2009; Henri-Panabière, 2010b). En effet, les enfants non seulement reconstruisent les valeurs et les savoirs transmis par leurs parents, mais aussi, introduisent des éléments culturels nouveaux qu'ils injectent dans la famille. Ceci pour dire que ce que reçoivent les enfants en termes de socialisation, est influencé par d'autres facteurs qui contribuent soit, à leur réussite soit, à leur échec, indépendamment de leur origine sociale.

Dans ce sillage, certains chercheurs en psychologie selon la même approche (bidirectionnelle), contestent l'idée que la socialisation soit un processus à sens unique,

c'est-à-dire, que les enfants ne sont pas seulement sous l'influence des parents. Ils soutiennent l'idée que «les enfants ne sont pas des êtres passifs mais, des êtres qui s'engagent activement dans des interactions avec leur environnement physique et social» (Kellerhals et Montandon, 1991). Selon cette approche, il existe des effets réciproques entre les attitudes et les attentes parentales et celles des enfants. Les parents et les enfants jouent ainsi deux rôles simultanément : socialiser et être socialisé.

En définitive, l'approche déterministe de Bourdieu basée sur la théorie du handicap culturel et la théorie de la reproduction sociale stipule que, les réussites scolaires dépendent de l'origine sociale de l'apprenant. Ainsi, les apprenants qui réussissent sont issus des couches sociales favorisées à cause de l'héritage socio-culturel. Ceux qui échouent sont issus de milieux populaires. Par conséquent, le succès ou l'échec d'un apprenant est donc déterminé par son héritage socio-culturel. En revanche, Lahire (op.cit); Henri-Panabière (2007) et Poullaouec, (2010) tout en s'inspirant de l'approche utilisée par ces auteurs, ont abouti à une conclusion nuancée. Pour ceux-ci, on peut retrouver des cas de réussite d'apprenants au niveau des couches sociales défavorisées et des cas d'échec chez les apprenants dont les besoins scolaires sont totalement satisfaits (au niveau des couches sociales favorisées). La reproduction n'est donc pas systématique.

#### 1.4.1.4 Stratégies individuelles des parents en vue de la réussite scolaire des apprenants

Boudon (1973) et d'autres chercheurs économistes néoclassiques de leur côté ont bien avant Lahire critiqué l'analyse de Bourdieu et Passeron. Ces auteurs, contrairement à Lahire qui a utilisé le déterminisme causal de Bourdieu et Passeron pour analyser ses données de recherche, se sont appuyés plutôt sur les variables liées à l'avenir, aux projets sociaux et scolaires, de même qu'au pouvoir de décision rationnelle des individus. En effet, bien que leurs recherches aient mis à jour la forte corrélation entre l'échec scolaire et l'origine sociale, de nombreux élèves obtiennent des résultats forts différents en dépit de données socioculturelles similaires. Boudon récuse la thèse déterministe des deux

auteurs qui indiquent que, les individus agissent en fonction de «dispositions» sociales qu'ils ont inconsciemment «intégrées» pendant leur enfance, et qui dirigent leurs comportements. Cet auteur, grâce à sa théorie sur l'individualisme méthodologique, part d'un postulat inverse : celui de l'acteur social rationnel, emprunté aux théories économiques. De son point de vue, les inégalités sociales observées dans les parcours scolaires, sont le résultat de la juxtaposition de stratégies divergentes, adoptées consciemment par les familles, en fonction des informations dont elles disposent et de leur manière d'évaluer les avantages et les coûts d'une poursuite d'études. «L'éventualité de devenir par exemple, instituteur écrit Boudon, n'est pas perçue de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'académie des sciences». Le fils d'ouvrier se satisfera d'un statut qui constitue pour lui, une progression sociale notable, alors qu'il anticipera négativement le coût psychologique et financier d'études longues, ce qui ne sera évidemment pas le cas du fils d'universitaire.

Dans ce contexte, le phénomène de «reproduction» sociale analysé par Bourdieu et Passeron ne serait alors qu'un effet pervers d'une accumulation de choix individuels rationnels, mais dépendants de la position sociale initiale des acteurs. En introduisant la notion de stratégie des acteurs dans la sociologie de l'éducation, Boudon lui a offert une autre grille de lecture que celle qu'avait imposée la théorie de la reproduction. L'approche de Boudon donne une grande importance aux stratégies de l'acteur conçue sur le modèle de l'*homo oeconomicus*, dont la "liberté" s'apparente à celle du consommateur sur un marché. Ballion (1982) parlera d'ailleurs de *consommateurs d'école*. Les équilibres sociétaux, si l'on suit Boudon ne requièrent pas la programmation des habitus. L'ordre social passe par des régulations proches de celles que les économistes mettent en évidence à propos de l'offre, des prix, des fluctuations monétaires. L'école est un champ dans lequel les élèves sont en concurrence et font des choix relativement rationnels, compte tenu de leurs projets et de ce qu'ils croient savoir des débouchés, des coûts ou des avantages des diverses filières. Les familles ont donc des stratégies qui expliquent les différences de réussite scolaire étant donné que, ces derniers ont des enjeux éducatifs différents les uns des autres en ce qui concerne leurs

enfants. La différence dans l'appréciation des risques, des coûts et des avantages à réussir à l'école entraîne les inégalités scolaires.

S'inspirant de Boudon, Charlot et *al.* (1992) expliquent que les élèves qui réussissent à l'école, sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire c'est-à-dire, ceux qui trouvent du plaisir au travail scolaire pour le travail lui-même et non pour les résultats. Ce plaisir n'est reçu que par la socialisation. Selon ces auteurs, ce sont les familles aisées qui transmettent cela à leurs enfants. Toutefois, ils oublient que, même dans les familles en situation de précarité financière, les parents peuvent transmettre à leurs enfants le goût du travail bien fait. Tout dépend de ce que représente l'école pour les parents en termes d'enjeux. Si les parents ne trouvent aucun intérêt dans l'avenir scolaire de leurs enfants, ils ne développeraient aucune stratégie pour les aider à réussir. L'hypothèse de Charlot (1997) qui corrobore les conclusions de la recherche qu'il a menée avec deux autres chercheurs stipule que, même si l'élève participe d'un groupe social donné, sa scolarité est une histoire propre, particulière et ce sont les rencontres, les événements malheureux qui lui confèrent cette singularité. Bref, les conditions socio culturelles ne s'exercent pas de manière passive et déterministe sur les jeunes, mais résultent d'une construction que la notion de «rapport» implique et invite à exercer. Cela suppose donc une forme d'interaction entre les parents et les enfants et les autres structures sociales concernées.

Dans la perspective de Boudon, Brown et Shrinidhi (2008) mentionnent que l'emploi occupé par les parents constitue une variable du statut économique et social, susceptible d'influencer les résultats scolaires des enfants. Melhuish et *al.* (2008) grâce à la théorie de la résilience, nuancent les conclusions de Brown et Shrinidhi, lorsqu'ils mentionnent que la profession du père aurait plus d'influence que celle de la mère, sur la réussite scolaire des élèves. En outre, la précarité économique induit une «distance symbolique» à l'école, un repli de la cellule familiale. Cela voudra dire que les parents se résignent au fait qu'ils sont de milieux défavorisés et pour ce faire, ils n'ont rien à faire à l'école. Si l'enfant réussit dans ce contexte, cela est dû à sa conscientisation individuelle. Cet enfant devient de ce fait, l'acteur principal qui pense à son avenir et se donne les moyens,

malgré la précarité financière de son cercle familial. La réussite de l'apprenant peut être également due au fait de hasard car, si le parent s'éloigne délibérément de l'école du fait de sa précarité, on peut dire que c'est par ignorance ou que le parent n'a presque pas d'ambitions scolaires pour sa progéniture. Dans cette optique, Jacob et Lefgren (2007) ont précisé cependant que, les attentes des parents varient selon leur milieu socioéconomique. Ainsi, les familles populaires sont plus attentives à la présentation qu'aux acquisitions. Cela peut donc agir sur les résultats scolaires de leurs enfants (Feyfant, 2011).

Bref, les pratiques et stratégies éducatives diffèrent selon que les parents disposent non seulement de moyens financiers et statut social élevés ou non, mais aussi, parce qu'ils ont des attentes vis-à-vis de l'école et aussi des enjeux éducatifs à satisfaire. Pris dans ce sens, Da-Costa Lasne (2012) dans une approche économétrique, a conclu dans ses recherches que, les enfants d'enseignant(s) sont les plus nombreux à bénéficier des pratiques de socialisation et d'accompagnement de la scolarité les plus profitables au succès scolaire. Comme pour dire que, la nature de la profession exercée par les parents, influence les stratégies de réussite scolaire des enfants. Ceci revient à dire que la réussite scolaire est plus liée au suivi scolaire de l'apprenant, indépendamment de la satisfaction de ses besoins scolaires et de son héritage socio culturel mais, que ce suivi dépend de la profession exercée par les parents. Toutefois, il faut noter, qu'il y a des parents qui exercent une autre profession que l'enseignement et qui font l'effort de suivre rigoureusement leurs enfants à travers l'octroi de conditions favorables d'étude, le recrutement d'encadreurs particuliers pour aboutir à la seule finalité qu'est la réussite scolaire. Cette manière de faire nécessite par ailleurs de la part du parent concerné, une certaine forme d'interaction, tant avec l'apprenant qu'avec ceux engagés pour son suivi scolaire.

En somme, la théorie de Boudon et tous ses tenants présente l'acteur comme un stratège opérant dans un «*espace de jeu*» plus ou moins vaste, qu'il perçoit plus ou moins clairement et à l'intérieur duquel, il cherche ce qui lui paraît la meilleure ou la moins

mauvaise solution, compte tenu de ses projets, des intérêts à préserver, de son appréciation des risques de gain ou de perte. Toutefois, il n'est pas évident de postuler chez tous les acteurs, des fonctionnements stratégiques identiques encore moins, des définitions uniformes de l'utile, de l'agréable, du possible, du prioritaire. Partant de ce postulat, on peut affirmer que la stratégie n'exclut pas l'irrationnel, l'émotion ou simplement l'erreur. Ceci étant, des parents développent des stratégies de réussite scolaire de leurs enfants, selon leur statut social mais aussi, selon leur niveau économique. Ces choix parentaux peuvent se traduire dans les pratiques éducatives qui conduisent soit à la réussite, soit à l'échec scolaire.

S'inspirant de l'analyse systémique, Deslandes (2008) dans ses travaux conclut que, le rôle de la famille dans la réussite scolaire des apprenants se traduit à travers les pratiques parentales. Cet auteur définit les pratiques parentales comme des comportements définis par un contenu spécifique et par les buts visés dans le processus de socialisation. Essentiellement, elles constituent les mécanismes par l'entremise desquels, les parents aident directement leurs enfants à atteindre les buts visés. Cela suppose un engagement de la part des parents. En effet, Deslandes et *al.* (2000) dans une recherche menée sur les adolescents stipulent que l'engagement des parents vis-à-vis de leur progéniture à travers l'attention à eux accordée, le suivi scolaire participent de leur présence régulière en classe et par conséquent, de leur réussite scolaire. Esparbès-Pistre et *al.* (2007) sont partis des travaux de Deslandes pour tenter d'identifier les dimensions du suivi scolaire d'élèves de collège et de lycée. Les résultats de leur analyse rappellent les facteurs d'influence liés aux styles éducatifs, (système de valeurs qui vient structurer les pratiques). Certaines réponses font apparaître des éléments relatifs à des conflits entre parents et enfants (portant sur les résultats scolaires ou les fréquentations), à un sentiment d'incompétence ou à un manque de confiance dans leur rôle de parent. Pour ces auteurs, plus l'enfant avance en âge, moins les parents souhaitent s'impliquer, pour laisser plus d'autonomie à leur enfant. On voit là, la difficulté pour les parents d'accompagner l'adolescent et de s'adapter au fil du temps, selon son âge et son sexe. Dans ce contexte, Bergonnier (2008) oriente ses recherches 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.

En effet, trois typologies de styles éducatifs sont le plus fréquemment citées par les travaux actuels, pour appréhender les conditions favorables ou défavorables à une scolarisation « réussie ». Baumrind (1966) pour sa part, a défini trois styles en se basant sur le culturalisme. Il y a d'abord le « style permissif » avec un contrôle faible mais un soutien élevé. Le deuxième style proposé par l'auteur, est le « style autoritariste » se caractérisant par un contrôle élevé et un soutien faible. Enfin, le troisième style appelé par Baumrind « le style structurant » prend la forme d'un contrôle et d'un soutien élevés. Lautrey (1995) s'inscrit dans la même logique que Baumrind mais, distingue différents types d'environnement associés à ces divers styles éducatifs. Il s'agit des environnements aléatoires, rigides et souplement structurés (règles négociées).

L'autorité parentale se manifeste dans les milieux populaires par la surveillance et la punition. Dans les catégories moyennes et supérieures, la punition est plutôt d'ordre psychologique (on retire son affection) ou légitimée par le raisonnement (Feyfant, 2011). Les différents styles développés par Baumrind s'apparentent respectivement à ceux développés par Kellerhals et Montaudon (1991). Le premier qui pourrait être rapproché du « style contractualiste », met l'accent sur l'autonomie, le recours à la motivation ou à la séduction, comme technique de contrôle, les rôles peu différenciés entre le père et la mère, ouverture aux influences extérieures. Le second quant à lui, est appelé « style statutaire » et spécifie l'importance donnée aux valeurs d'accommodation, le contrôle coercitif des parents, les rôles homme/femme différenciés, la grande distance entre parents et enfants, la grande réserve envers des agents externes de socialisation. Le dernier style s'apparente au « style maternaliste » où, la priorité est donnée à la conformité, au contrôle direct, à la distinction entre père et mère, à la faible ouverture à l'extérieur mais, à la proximité parents/enfants.

Deblois et *al.* (2008), s'inspirant des travaux de Deslandes (2008) menés auprès d'adolescents québécois, identifient cinq dimensions associées à l'accompagnement parental. Il s'agit du soutien affectif, de la communication avec les enseignants, des interactions parents-adolescents, axées sur le quotidien scolaire de la communication parents-école et de la communication parents-adolescents. Parmi ces dimensions, le soutien affectif des parents selon ces auteurs, constitue le facteur de protection influençant le plus, la réussite scolaire.

Plusieurs stratégies de suivi sont utilisées par les parents pour influencer les résultats scolaires des apprenants. Selon Duru-Bellat et van Zanten (2006), pour régler les difficultés scolaires de leurs enfants, des parents ont recours aux cours particuliers pour répondre à l'angoisse de la sélection scolaire, à leur sentiment d'incapacité, développé par McWayne et *al.* (2004), à leur indisponibilité ou plus simplement, par désir de pacifier les relations familiales. D'un autre côté, plusieurs parents se sentent blâmés pour les difficultés de leur enfant, ou ne se sentent pas les bienvenus à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004; Gonzalez, 2005); ce qui crée des dysfonctionnements dans la relation école- famille. Ces pratiques creusent les écarts entre catégories sociales et répondent à des logiques différentes.

Toujours dans une perspective stratégique, Van Zanten, (2009) va plus loin lorsqu'il souligne, que les parents choisissent même l'établissement scolaire de leurs enfants. A la suite de cet auteur, Denhere (2012) énumère les cinq principaux critères qui orientent le choix des parents : d'abord, les résultats aux examens puis, le coût de la scolarité, la discipline, les équipements de l'établissement et enfin, le caractère confessionnel de ce dernier. Roland (2012) qualifie les stratégies utilisées par les familles pour le choix des établissements scolaires de rationnelles, sociales ou socio rationnelles, influencées par les variables «diplôme» et «emploi ». Toutes ces formes de stratégies parentales sont parfois liées aux structures familiales, imposées par les parents à leurs enfants. Au sein de ces structures familiales, les parents et les enfants développent des formes d'interaction qui influencent les résultats scolaires.

Dans une perspective écosystémique, les discussions entourant la question de la structure familiale sont dominées par les tenants de points de vue antagonistes. D'une part, il y a ceux pour lesquels, le fait d'être issu d'une famille monoparentale, d'une famille reconstituée ou de toute autre forme de famille non-traditionnelle limite les perspectives scolaires. D'autre part, on retrouve ceux qui soutiennent que la structure familiale n'a pas d'influence particulière sur la réussite scolaire ou le vécu du jeune. Pour ces derniers, les familles monoparentales et reconstituées représentent des structures familiales alternatives mais, qui ne sont pas nécessairement plus stressantes pour l'apprenant ou moins engagée auprès de ce dernier que les familles dites traditionnelles ou monogamiques.

Ainsi, Deslandes et Cloutier (2005) indiquent que les parents des familles non traditionnelles offrent moins de soutien affectif, communiquent moins souvent avec les enseignants et sont moins présents à l'école lors de réunions de parents. C'est dans cette lancée, que s'inscrivent Boulila et Ben Rejeb (2008), lorsqu'ils affirment que les élèves qui vivent des problèmes à la maison sont plus vulnérables et plus susceptibles de développer des difficultés à l'école. Cloutier et *al.* (2004) spécifient que les garçons sont plus à risque d'échecs scolaires que les filles lors des transitions familiales telles que, le divorce ou la séparation des parents. Ils perdent le contrôle de leur vie et ne réussissent plus à fonctionner dans leur milieu scolaire. Leurs problèmes prennent toute la place et les efforts à fournir à l'école deviennent des défis qui leur semblent impossibles de relever. Par contre, la recherche de Kaboré (1998) menée au Burkina-Faso, pays ayant des réalités socioculturelles comparables à celles du Bénin, en comparant les résultats scolaires des filles et des garçons d'une même structure familiale a pu constater que, les filles issues de familles monogames avaient de meilleurs résultats que les garçons notamment, en termes de taux plus réduit de difficultés scolaires tandis que, dans les familles polygames, ce sont les garçons qui semblaient avoir de meilleurs résultats scolaires. Un autre aspect important des résultats de cette recherche est que, les enfants des familles polygames de l'échantillon dont les mères sont analphabètes, auraient présenté des résultats meilleurs que les autres groupes d'enfants de familles polygames.

En outre, pour Jonsson et Gähler (1997), l'absence d'un parent réduit le capital social de l'enfant. Selon ces auteurs, le rôle des deux parents est primordial pour le développement intellectuel, émotionnel et psychologique de celui-ci. Spécifiquement, l'absence du père agit sur les résultats scolaires de l'enfant. Fourn et *al.* (2013) s'inscrivent dans cette perspective, lorsqu'elles concluent que l'absence du père, du fait de la polygamie déguisée (polygamie sans co-résidence ou phénomène du deuxième bureau), influe sur le niveau d'acquisition de l'apprenant et agit donc sur ses résultats scolaires. Néanmoins, Cooksey (1997) affirme qu'un enfant né de parents mariés lors de sa naissance et qui sont toujours ensemble, n'a pas forcément des résultats scolaires meilleurs qu'un autre enfant dont, la structure de famille est différente. Autrement dit, la structure familiale de l'apprenant n'a pas d'influence systématique sur ses résultats, voire ses compétences scolaires. Et à Lardoux et Pelletier (2012) d'ajouter que, la performance scolaire des enfants dont les parents vivent en union libre, n'est pas différente de la performance des enfants de parents mariés. Par contre, comme le montre Denhere (2012), c'est l'implication du père et de la mère qui a une influence sur le bien-être et le développement des enfants. Selon Potvin, et *al.* (1999), il y aurait deux grandes composantes de cette implication : le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. Le style parental (démocratique, autoritaire ou permissif) réfère à l'encadrement (supervision parentale et limites établies par les parents), à l'engagement (chaleur, sensibilité et proximité des parents à l'endroit de l'enfant), à l'encouragement et au soutien à l'autonomie.

De manière générale, la collaboration école-famille et plus spécifiquement, l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est largement reconnue pour favoriser la réussite scolaire (Fan et Chen, 2001; Jeynes, 2005; Epstein, 2008; Deslandes, 2008). Dès lors, l'école ne peut plus considérer les familles comme si elles formaient un groupe homogène (Crozier, 2000; Dutercq, 2001). Larrivée (2012) considère qu'elle doit tenir compte des réalités des familles particulièrement, au regard de la diversité de leurs structures (monoparentales, divorcées, reconstituées, homoparentales, etc.).

En définitive, la structure familiale joue un rôle dans les résultats scolaires mais, il faut préciser que l'implication des parents dans le suivi scolaire de l'apprenant joue plus sur ses performances scolaires. La littérature relative à l'influence des pratiques éducatives des parents sur les performances scolaires des enfants a été marquée par deux grandes approches. L'une, privilégie l'approche déterministe et l'autre, l'approche constructiviste.

Au nombre des auteurs ayant soutenu la première approche, on peut retenir Bourdieu et Passeron, (op.cit); Baudelot et Establet (op.cit); Bernstein (op.cit); Felouzis (1993); Duru-Bellat et Mingat (1993); Dubet (2004); Meuret et Morlaix (2006); Caille et Rosenwald (2006) avec l'utilisation des théories de la reproduction sociale, du handicap culturel, du structuro-fonctionnalisme etc. En se basant sur l'analyse des données statistiques, ces théories révèlent une variation de l'ampleur des difficultés et de l'échec scolaires selon les milieux sociaux. Elles mettent particulièrement en relief, la très grande vulnérabilité des couches sociales défavorisées. Ceci étant, les pratiques socio-culturelles des parents influencent les trajectoires scolaires de leurs enfants. Elles fondent également leurs analyses sur les capitaux dont disposent les familles comme facteur de réussite scolaire. Cependant, Lahire (op.cit); Panabière (op.cit); Daverne (op.cit); Poullaouec, (op.cit) en s'inspirant de l'approche utilisée par ces auteurs ont nuancé leurs conclusions en faisant ressortir des cas de réussite au niveau des couches sociales défavorisées et des cas d'échec chez les apprenants dont, les besoins scolaires sont totalement satisfaits. Ceci, pour signifier que le statut économique des parents n'est pas pour autant déterminant dans la réussite scolaire. On pourrait donc dire que l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, compte pour beaucoup.

L'approche constructiviste par contre, avec comme chef de file Boudon (1979) et ses tenants (Charlot et al. (op.cit); Ballion (op.cit); Charlot (op.cit); Brown et Shrinidi (op.cit) met en exergue, les stratégies individuelles développées par les parents pour accompagner la scolarité de leurs enfants. Ces auteurs s'appuient plutôt sur les variables liées à l'avenir, aux projets scolaires, ainsi qu'au pouvoir de décision rationnelle des

individus. Elle renvoie aux courants de pensée comme l'individualisme méthodologique, l'interactionnisme et la stratégie des acteurs, l'économétrie etc.

Au regard de ce qui précède, dans quel cadre théorique s'incruste la présente thèse dont, la problématique est axée sur le suivi scolaire des élèves par les parents dans le département du Borgou? Mais, d'abord, qu'en est-il de son originalité?

### *1.4.2 Originalité du sujet de recherche*

Cette section met en exergue la portée de ce sujet. Plusieurs arguments tendent à justifier l'importance de cette recherche qui se penche sur le faible suivi des élèves par leurs parents.

Cette revue de littérature loin d'être une synthèse exhaustive de l'état de la recherche sur les rapports famille-école a d'une part, permis de mettre en exergue les résultats acquis pour appuyer le présent travail de recherche et d'autre part, de repérer certaines insuffisances des recherches passées pour tenter de les combler. Ainsi, il est possible de distinguer deux pistes de recherche. Primo, des recherches microsociologiques qui, en utilisant des méthodes qualitatives ont fourni des résultats empiriques essentiels à la compréhension des rapports entre les familles populaires ou bourgeoises et l'institution scolaire. Ces recherches sont portées entre autres par Boudon, Lahire, Mercklé, Henri-Panabière etc. Secundo, des travaux quantitatifs (Bourdieu, Beaudelot, Brown et Shrinidhi, Jacob et Lefgren, Deslandes, Epstein, etc.) surtout américains ont tenté de mesurer les déterminants et les effets de l'implication parentale sur la scolarité et les performances des apprenants.

Toutefois le défaut majeur à ces différents travaux de recherche est le clivage qu'ils entretiennent entre les approches quantitative et qualitative. La plupart du temps, ces deux approches sont non seulement utilisées séparément au sein d'une même recherche, mais aussi, les discussions entre quantitativistes et qualitativistes sont peu fréquentes, alors que leurs objets de recherche sont très proches. Par ailleurs, dans les conclusions des travaux relatifs à chacune d'elles, on se rend compte que les auteurs spécifient que

leurs résultats dépendent du contexte géographique et de la nature des hypothèses de recherche et ne sont donc pas généralisables. Et comme le dit Becker (2004), il serait illusoire et absurde de soumettre les recherches qualitatives aux exigences et au langage spécifiques des statistiques.

Dans la même perspective, comme le remarquent Hill et Taylor (2004), une grande partie des travaux scientifiques sur l'implication parentale n'étudie cette implication qu'au niveau de l'école maternelle et primaire (Catsambis, 2007 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2006; Ichou, 2010). Rares sont les travaux qui ont abordé la question du suivi scolaire au niveau secondaire (Epstein, 1995; Deslandes, 2005). Par ailleurs, en Afrique, les quelques recherches menées sur la problématique se sont également intéressés au niveau maternel et primaire (Kanouté, 2007; Ndoye, 2008; Djallo, 2009; Nseanpa, 2013) occultant ainsi, quelque peu l'influence différentielle de l'engagement parental selon l'âge des enfants. Au Bénin, les recherches de Hountchenou (2011) ; Fourn et *al.* (2013) ont essayé d'établir le lien entre quelques pratiques éducatives des parents et les performances scolaires des apprenants du niveau élémentaire d'une part et d'autre part, le rôle des parents et la crise actuelle de l'éducation au niveau de l'enseignement primaire. Or, il serait aussi intéressant de comprendre la tendance au niveau des scolarités plus élevés d'où l'intérêt porté à l'enseignement secondaire. Une autre limite parcourt la majorité des travaux quantitatifs sur la problématique des performances scolaires. C'est le passage, souvent discutable du constat de relations statistiques à l'interprétation en termes de causalité.

Dans la présente revue de la documentation, l'influence parentale est observée sur deux angles distincts. Le premier angle est relié aux caractéristiques familiales. Quant au second, il a trait aux pratiques parentales et de façon plus précise, à la participation parentale au suivi scolaire de l'élève.

En définitive, il s'en dégage deux grandes insuffisances que la présente thèse tente de combler, l'une d'ordre méthodologique et l'autre d'ordre théorique. Etant donné que les contextes sont différents, cette recherche tente d'aller plus loin en conciliant l'approche

utilisée par l'école française (qualitative) à celle utilisée par les américains (quantitative) pour analyser les facteurs explicatifs du faible suivi des élèves par les parents et ses effets sur les performances scolaires des élèves. Elle s'inspire beaucoup plus des travaux réalisés par Epstein (op.cit) Deslandes et *al.* (2009) sur le suivi scolaire des adolescents. Cependant ces auteurs ont utilisé l'approche écosystémique pour analyser leurs données. C'est une approche de recherche qui tente de cerner de quelle façon le milieu familial influence la réussite scolaire de l'élève et quelles variables familiales en particulier ont un impact sur son apprentissage, son développement et ses résultats scolaires. Au regard de cela, quel est le modèle théorique qui convient le mieux à l'analyse des données de cette recherche?

### *1.4.3 Modèle d'analyse*

La présente thèse s'inscrit dans le prolongement des travaux déjà effectués et plus précisément dans une perspective constructiviste. Pour Berger et Luckmann (1966), le constructivisme est une approche qui envisage la réalité sociale comme une construction sociale. Spécifiquement, la présente recherche s'inspire de la théorie des configurations sociales d'Elias (1991). En effet, selon cet auteur,

«Les individus ne flottent pas dans le vide, mais ils sont toujours pris dans un tissu de relations avec autrui, l'«action réciproque» des uns par rapport aux autres permettant d'expliquer pourquoi, dans telle ou telle situation, ces individus en viennent à se comporter les uns vis-à-vis des autres de cette façon, et pas d'une autre. De nombreux individus de par leur dépendance réciproque sont liés entre eux de multiples façons, formant ainsi, des associations interdépendantes ou des configurations dans lesquelles l'équilibre des forces est plus ou moins instable. Par exemple les familles, les écoles, les couches sociales ou les Etats » (Elias, 1991:10).

Dans le cadre de cette thèse, la famille et l'école sont en interrelation. Chacune de ces configurations sociales s'influencent entre elles. C'est pourquoi les pratiques éducatives des parents doivent tenir compte des pratiques éducatives des acteurs (enseignants et autorités scolaires) qui interviennent dans l'éducation de leurs enfants. Pour la réussite scolaire des élèves, les actions des différents acteurs doivent

s'imbriquer. Cela dit, les parents ne doivent pas développer leurs stratégies et pratiques en vase clos, sans tenir compte de ce qui se fait à l'école.

Ce modèle d'analyse s'apparente à celui utilisé par Deslandes (1996) et qui se fonde sur un modèle écologique représenté par un ensemble de cercles concentriques d'interactions et d'influences entre les individus et les nombreux environnements auxquels ils appartiennent. C'est un modèle qui permet de tracer les influences externes, qui touchent la capacité de la famille à favoriser le développement des enfants voire, leur réussite scolaire.

Au total, dans l'exercice de la responsabilité des parents dans les performances scolaires des élèves, il y a des rôles sociaux, des espaces d'interaction et des structures sociales qui influencent les pratiques éducatives des parents, liées au suivi scolaire de l'élève. Il y a donc une certaine forme de dépendance entre ces différentes structures.

Cette section a permis de faire une revue critique de la littérature qui fait ressortir la pertinence scientifique et l'apport spécifique de la présente recherche. Par ailleurs, le modèle d'analyse approprié pour les données a été mis en exergue. Quelle est la démarche méthodologique suivie dans le cadre de cette recherche ?

Pour mener à bien les investigations, la démarche méthodologique qui a sous-tendu cette thèse a été définie. Elle est présentée dans le chapitre II mais, précédée du cadre qui a servi à la collecte des données empiriques.

## **CHAPITRE II: PRESENTATION DU CADRE D'INVESTIGATION ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Primo, ce chapitre met en exergue la monographie du cadre de recherche. Secundo, il présente la démarche méthodologique adoptée pour comprendre les facteurs du faible suivi des élèves par les parents dans le département du Borgou.

### **2.1. Brève monographie du département du Borgou**

La présente monographie s'est inspirée non seulement des données exploratoires de cette recherche mais aussi, des données secondaires des Plans de Développement Communaux 2016 et des monographies réalisées en 2006 par le Cabinet Afrique Conseil. En effet, le département du Borgou situé, dans la partie septentrionale du Bénin est limité au Nord par le département de l'Alibori, au Sud par les départements des Collines et de la Donga, à l'Est par la République Fédérale du Nigéria, et à l'Ouest par le département de l'Atacora. Le Borgou couvre une superficie de 25 856 km<sup>2</sup> (23% du territoire national) dont 13 962 km<sup>2</sup> de terres cultivables (54% de la superficie totale du département). On y dénombre 310 villages. Il compte 1.214.249 habitants selon les données du recensement général de la population de 2013, soit 12,1% de la population béninoise. Cet effectif total est réparti dans les huit communes que compte le département. Il s'agit de : Bembéréké (131.255 hbts), Kalalé (168.882 hbts), N'dali (113.604 hbts), Nikki (151.232 hbts), Parakou (255.478 hbts), Pèrèrè (78.988 hbts), Sinendé (91.672 hbts) et Tchaourou (223.138 hbts). Au nombre de ces huit communes qui composent le département du Borgou, Parakou (21%), Tchaourou (18,4%) et Kalalé (13,9%) sont les trois les plus grandes. On y compte 99,6 hommes pour 100 femmes. La population agricole est de 491.865 habitants, soit 67,92% de la population totale du département. Le département est extrêmement jeune (plus de la moitié de la population a moins de 15 ans).

Plusieurs groupes sociolinguistiques cohabitent dans ce département. Les plus représentés sont les *baatombu* (40,4%), les Peulhs (29,8%) et les Nagots/Yorubas (6,0%). D'après INSAE (2013), les populations de ce département pratiquent surtout l'islam (66,3%), le christianisme (25,1%) et l'animisme (2,9%).

L'économie du Borgou est essentiellement agricole avec la plus large part réservée à la production de cultures vivrières. L'agriculture industrielle porte essentiellement sur le coton, l'arachide, l'anacardier auxquels sont directement liés certains établissements industriels (usine d'égrenage de coton, SONAPRA). L'élevage de gros bétail est très répandu et permet le développement de la culture attelée. Le petit élevage (ovins, caprins et avicole) et la pêche très développés complètent les activités économiques et le tout, alimente un important réseau de marchés traditionnels dont les plus dynamiques sont ceux de Parakou et Nikki. Le commerce occupe ainsi 28 % de la population de ce département.

En outre, le tissu éducatif est composé de 401 écoles primaires publiques pour 310 villages administratifs, 58 collèges dont 36 à 1<sup>er</sup> cycle et 22 à 2<sup>ème</sup> cycle, d'une université publique et de nombreux établissements privés à tous les trois niveaux. Le département du Borgou fait partie des départements où se posent les problèmes de performances scolaires, selon les résultats des examens nationaux de BEPC et du BAC obtenus au niveau du service statistique de la direction départementale de l'enseignement secondaire sur plus d'une décennie.

Dans l'incapacité de travailler dans toutes les communes du département, un choix stratégique de deux communes représentant tout le département a été opéré. Il s'agit des communes de Parakou et de N'dali schématisées sur la carte suivante.

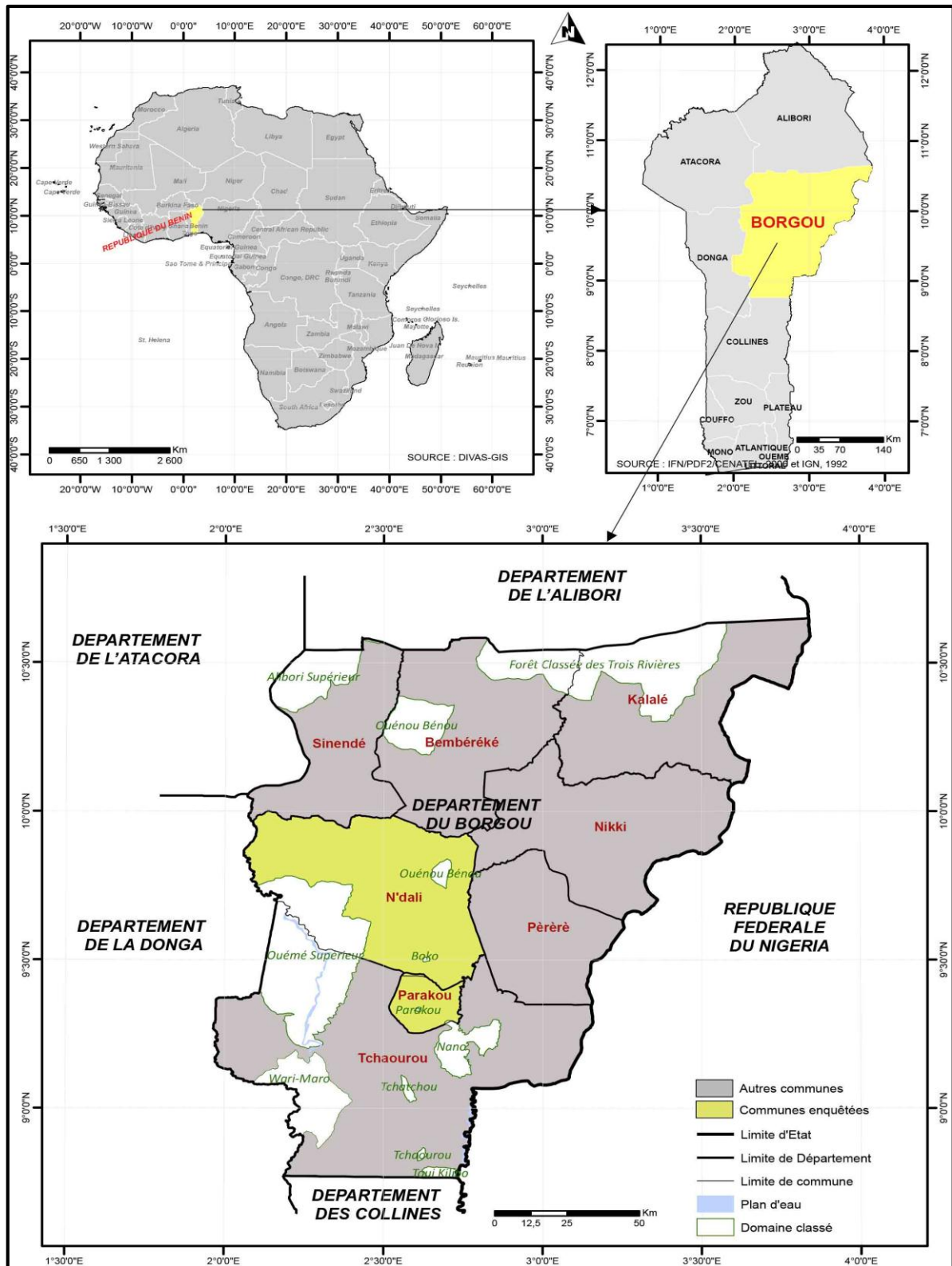


Figure 2 : Carte du département du Borgou  
 Source: Yallou, 2018

Le choix a été porté sur ces deux communes parce que, sur un effectif total de 36.083 élèves de la classe de troisième que comptait le département, ces dernières représentent près de 49,50% en termes d'effectifs. Par ailleurs, la commune de Parakou est la seule commune à statut particulier (milieu urbain) du département et la plus grande d'ailleurs. Elle regroupe en son sein, presque tous les groupes socio-culturels du département. Concernant la commune de N'dali, elle fait partie des communes rurales à faible scolarisation selon les données de INSAE (2012) et une des communes les plus proches de Parakou en terme d'accessibilité pour la recherche menée dans le cadre de cette thèse.

Dans la section à venir, l'historique des deux communes ayant servi de cadre d'investigation, leurs données démographiques, leurs infrastructures socio-économiques et les activités qui s'y mènent ont été présentées. Il est à préciser que les données utilisées pour la monographie des deux communes se sont inspirées non seulement des données exploratoires de cette recherche mais aussi, des données secondaires des Plans de Développement Communaux 2016 et des rapports monographiques rédigés en 2006, par le Cabinet Afrique Conseil.

### *2.1.1 Présentation de la commune de Parakou*

#### 2.1.1.1 Situation géographique et état de la population

La ville de Parakou est située à environ 434km au Nord de Cotonou, à 9° 21 de latitude Nord et 2°36 de longitude Est. Avec trois arrondissements et 41quartiers de villes, elle compte une population de 255.478 habitants selon le RGPH 4 (2013) dont, 127.328 hommes et 128.150 femmes. Son rapport de masculinité est de 90 hommes pour 100 femmes. A l'instar des autres communes du département du Borgou, le rapport sur les données issues du RGPH3 révèle que, la commune de Parakou est extrêmement jeune (plus de la moitié de la population, a moins de 15 ans). Les trois quart ( $\frac{3}{4}$ ) de cette population sont installés dans la zone véritablement urbaine, le reste se retrouvant dans les périphéries. La commune de Parakou est représentée sur la carte suivante.

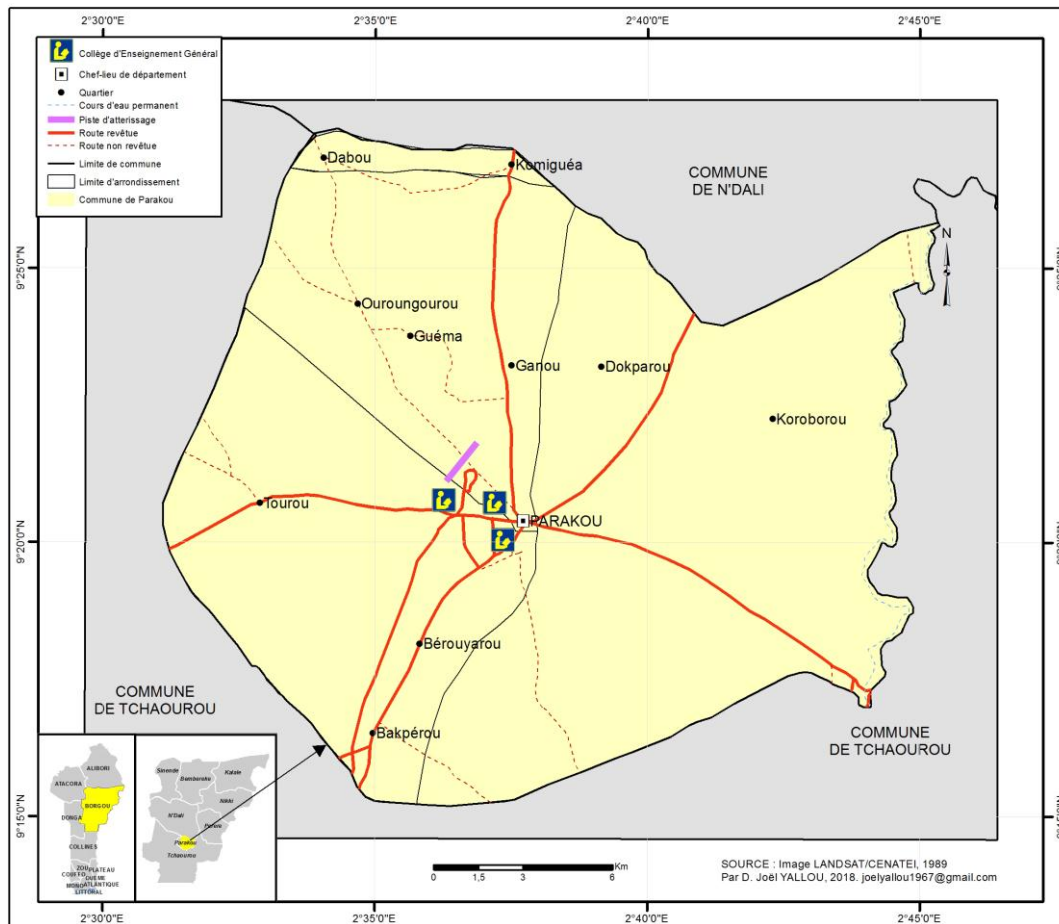


Figure 3 : Carte de la commune de Parakou  
 Source : Yallou, 2019

### 2.1.1.2 Quelques mouvements migratoires et groupes socioculturels

Le peuplement de la ville de Parakou s'est fait à partir des migrations Baatombu venus du Nord et des Yoruba venus de l'Est. L'immigration la plus importante est celle des populations Adja-Fon, qui a commencé au début du 20<sup>ème</sup> siècle. En effet, avec le terminus de la voie ferrée Bénin-Niger, Parakou a connu une croissance spatiale très rapide consécutivement à la naissance des quartiers Alaga et Camp Adagbè composés majoritairement de fons. Par ailleurs, la ville a connu des migrations de travail dans les années 1970 avec l'implantation de plusieurs unités industrielles. Ces dernières années, il y a eu des migrants en provenance de la Donga (Ouaké, etc.) qui interviennent dans les secteurs de la restauration, du commerce et autres.

Au total, d'après les données de INSAE (2012), plusieurs groupes sociolinguistiques cohabitent à Parakou. Les *baatombu* (29,4%), la communauté adja-fon (21,6%), les *dendi* (15,4%) et les Yoruba (14%) constituent les groupes socioculturels dominants de cette ville. On y trouve également des otamari, yom, lokpa (10,5%), des peulhs (2,9%) et de fortes colonies d'étrangers nigériens (*zerma*), nigériens (Ibo), ghanéens, togolais, européens et même les indo libanais qui représentent près de 3,8% de la population. Parakou est donc une ville cosmopolite au niveau de laquelle se renforce le développement des activités économiques à la faveur de cette diversité des peuples. L'islam est la religion dominante (52%) à laquelle s'ajoute le christianisme (30%). On y rencontre aussi d'autres types de chrétiens (protestantes, évangéliques, célestes, etc.), et les religions traditionnelles. Ces divers groupes mènent différentes sortes d'activités pour le développement de la commune.

### 2.1.1.3 Infrastructures socioéconomiques et activités menées

Sur le plan économique, l'industrie manufacturière, le commerce et l'agriculture constituent les principaux pôles d'activités de la population active de la ville de Parakou. Au total, selon INSAE (2013), le taux d'activité est estimé à 52,87% avec 7,5% de taux d'emplois informels. Parakou constitue le deuxième pôle industriel du Bénin. Par ailleurs, que nous renseignent les secteurs sociaux?

Au niveau de la santé, la ville de Parakou est dotée d'un Centre Hospitalier Départemental, d'un Centre de santé Communal, de centres de santé d'Arrondissement, de plusieurs cliniques privées et pharmacies et d'un centre de promotion sociale.

Dans le volet éducation, on dénombre plusieurs écoles, collèges privés et publics et une université où se transmet le savoir aux apprenants. L'enseignement secondaire au niveau public est assuré par deux (02) lycées (lycée Mathieu BOUKE et lycée des jeunes filles) et huit collèges publics d'enseignement général (CEG Titirou, Guèma, Hubert C. MAGA, Albarika, Banikanni, Okédama, Tourou et Zongo). En matière d'infrastructures, le secteur de l'éducation rencontre maintes difficultés au nombre

desquelles l'insuffisance d'infrastructures et d'équipements scolaires. En outre, l'éducation non formelle est dispensée par des centres d'alphabétisation, des ateliers d'artisans et les écoles coraniques. Les sessions d'alphabétisation sont organisées en quatre langues dont le baatonou, le fon, le fulfulbé et le dendi. Elles mobilisent plus les populations des quartiers périphériques. Cependant, le niveau d'instruction des adultes notamment, des femmes demeure toujours faible. Que retenir de la commune de N'dali ?

## *2.1.2 Présentation de la commune de N'dali*

### *2.1.2.1 Situation géographique et démographie*

Située au cœur du département du Borgou, la commune de N'dali est limitée au Sud par les communes de Parakou et de Tchaourou, au Nord par les communes de Bembèrèkè et de Sinendé, à l'Ouest par les communes de Djougou et Péhunco et à l'Est par les communes de Nikki et Pèrèrè. L'analyse de la situation démographique fait référence à l'histoire du peuplement et aux indicateurs sociodémographiques. Ainsi, la population de N'dali, selon les données du recensement de 2013, est estimée à 113.604 habitants dont 57.643 habitants de sexe masculin et 55.961 de sexe féminin, soit un taux de masculinité de 1,03%.

Au total, la commune compte 33 621 actifs agricoles dont 17 767 hommes et 15 861 femmes. On dénombre également 6 240 exploitations agricoles dont 5 923 dirigées par des hommes et 317 dirigées par des femmes. La population est composée de 70% de jeunes de moins de 15 ans (Houngnihin, 2006).

Les données collectées pour l'élaboration du Plan de Développement Communal de 2016, permettent d'observer la structure matrimoniale suivante : 42,5% de célibataires, 51,3% de mariés, 2,8% de divorcés, 2,7% de veufs et 0,7% de personnes en union libre. La proportion de femmes mariées (58,4%) est plus élevée que celle d'hommes du même statut matrimonial (44,1%). La polygamie est un phénomène ancien qui caractérise la nuptialité de la population. Elle varie selon l'âge et résulte d'un certain nombre de

normes socioculturelles. Aujourd'hui, le phénomène est en régression mais, perdue dans certaines localités selon la survivance des valeurs endogènes. L'âge moyen au premier mariage est de 26,4 ans pour les hommes contre 19,9 ans pour les femmes. Quant aux polygames, on a 2,17 femmes/homme polygame. En général, les femmes prennent pour maris des hommes plus âgés. Ladite commune est représentée sur la carte suivante.

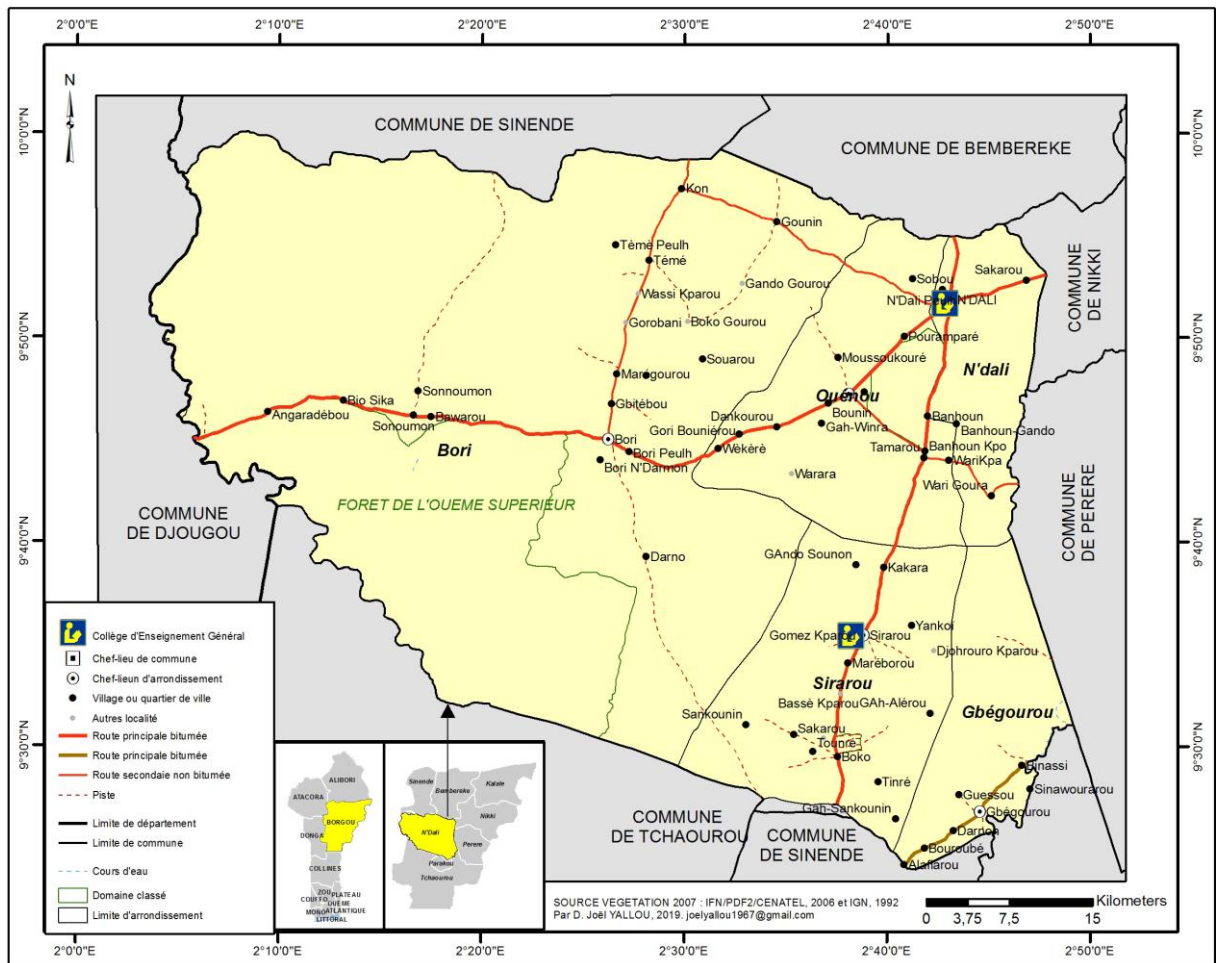


Figure 4 : Carte de la commune de N'dali  
 Source: Yallou, 2018

### 2.1.2.2 Quelques mouvements migratoires et groupes socioculturels

Sur le plan migratoire, les chefs-lieux de commune se caractérisent par l'augmentation des agglomérations, due à un exode rural qui ne semble pas prêt à ralentir

en raison des conditions de vie très difficiles dans les campagnes, de plus en plus insupportables pour les jeunes générations. Le déficit d'hommes en milieu rural pourrait s'expliquer par les migrations internes d'hommes au sein de la commune vers son chef-lieu ou vers la ville de Parakou, capitale économique du septentrion ou d'autres horizons pour des raisons d'opportunités d'emplois dans le secteur moderne.

En outre, dans le processus de peuplement, les Bariba semblent être les premiers, suivis des peulhs, puis d'autres groupes sociaux culturels. Ainsi, la composition linguistique de la commune de N'dali prend en compte deux ethnies majoritaires à savoir : les Bariba et apparentés (55%) et les Peulhs (19%). On note également la présence d'une colonie non négligeable de Otamari (10%), de Yoa et Lokpa et apparentés (7%), de Yoruba et apparentés et de Dendi et apparentés, qui représentent respectivement 2,03 % et 1,56 % au troisième recensement (PDC, 2016).

Selon les données de INSAE (2013), l'islam constitue la religion dominante (55,5%) suivi des religions traditionnelles (14,6%). Les catholiques et les protestants représentent respectivement 13,7% et 5 %. Cette diversité ethnique et religieuse confère à la commune de N'dali, une richesse cosmogonique.

### 2.1.2.3 Infrastructures socioéconomiques et activités menées

D'après les données du recensement général de la population réalisé par INSAE (2013) ; Houingnihin (op.cit.), les activités économiques dominantes sont l'agriculture (74,2%), le commerce et la restauration (25,9%). Les cultures rencontrées sont les céréales, le coton, les racines et tubercules, les légumineuses (niébé, soja, voandzou, goussi) et les légumes (piment, légumes feuilles, tomate, oignon). Les grandes zones de production agricole sont représentées par les arrondissements de Bori, Ouénou, Sirarou et Gbégourou et dans une moindre mesure N'dali. Le coton et l'arachide viennent en tête de liste des cultures industrielles. Il importe de souligner que l'agriculture est pratiquée à la fois par les femmes et les hommes. Les spéculations de maraîchage, de production céréalière, des légumineuses et de manioc, constituent les domaines les plus

embrassés par les femmes. De plus, avec une agriculture de subsistance, le revenu moyen des agriculteurs est si faible face à leurs charges, qu'il leur est impossible d'assurer les dépenses relatives à leur responsabilité parentale. Toutefois, une partie non négligeable de la population est occupée par le petit commerce et l'artisanat. La transformation des produits agricoles (soja, le manioc et le karité) est très peu développée dans la commune. Elle est essentiellement pratiquée par les femmes et se fait soit individuellement, soit en groupement.

Sur le plan social, l'éducation formelle dans la commune de N'dali est animée par les écoles maternelles, primaires et les collèges d'enseignement général (CEG). Ces établissements d'enseignement sont publics ou privés. Les écoles maternelles et primaires relèvent de la compétence de la commune dans les domaines de la construction, des réfections et des équipements ceci, conformément à la loi N°97-029 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes en République du Bénin, en son article 97 qui stipule: «la commune a la charge de la construction, de l'équipement et des réparations des établissements publics des enseignements maternel et primaire. Elle assure en outre, l'entretien de ces infrastructures.

L'engagement de l'Etat, des partenaires techniques et financiers et des acteurs locaux de la commune de N'dali a contribué à l'amélioration des indicateurs dans le secteur de l'éducation. Ainsi, selon le Plan de Développement Communal, de 2017 à 2021, la commune de N'dali a connu un accroissement du nombre d'écoles maternelles (EM) puisque, au cours de l'année scolaire 2015-2016, les écoles maternelles présentent un effectif total de 802 écoliers du préscolaire dont, 460 filles soit 57,36 % contre un effectif total de 345 écoliers du préscolaire dont, 48 % de filles en 2008-2009.

Sur un effectif de 25 enseignants des écoles maternelles, seize (16) sont qualifiés soit, 61,54% du total des enseignants des écoles maternelles de la commune. Cependant, le cadre d'apprentissage des écoles maternelles ne répond pas aux normes requises. On note l'absence des aires de jeux et d'épanouissement.

En outre, entre 2010 et 2015, le nombre d'écoles primaires dans la commune est passé de 63 à 94, soit une augmentation de 49,20% en 5 ans. Par rapport aux prévisions

dans le PSE (60 en 2015), on peut dire que des efforts louables ont été faits. Au même moment, l'effectif des élèves est accru de 22,39% en passant de 17762 à 21739. L'enseignement primaire dans la commune de N'dali est caractérisé par un taux brut de scolarisation (TBS) de 112 %, au cours de l'année scolaire 2008-2009. La désagrégation par sexe présente un TBS de 118 % pour les filles contre 107 % pour les garçons. L'effectif moyen par classe est de 58,2 élèves au-dessus des normes de l'Ecole de Qualité Fondamentale (EQF) qui exige un ratio de 50 élèves par classe. Il est observé dans N'dali un ratio de 54,4 élèves par enseignant. La problématique de l'accès à l'enseignement primaire est réglée de façon générale et les actions en faveur de la scolarisation des filles ont eu des effets positifs.

L'effectif des enseignants est passé de 317 en 2010 à 432 en 2015, correspondant à un accroissement de 36,27%. Malgré cet effort du gouvernement et des acteurs locaux, les besoins en enseignants ne sont pas couverts. Le pourcentage d'enseignant qualifié quant à lui s'est beaucoup amélioré, en passant de 54,89% en 2010 à 86,55% en 2015, ce qui marque la réalisation de l'objectif de 60% fixé pour 2015 dans le Plan Sectoriel de l'Education. En 2016-2017, l'effectif total des élèves dans les CEG était de 7668 élèves dont 2962 filles. La commune dispose de sept collèges publics.

Le personnel enseignant dans le secondaire est dominé par des vacataires. En 2015, ils représentaient 81,95% des enseignants, contre seulement 3 APE et 89 ACE sur les 521 enseignants qui animent les collèges dans la commune. Les problèmes d'insuffisance d'enseignants qualifiés, de salles de classes et de matériels didactiques sont d'actualité.

Au total, la commune dispose de 08 écoles maternelles dont deux (02) écoles communautaires, 94 écoles primaires publiques et privées et sept (07) Collèges d'Enseignement Général (CEG). Ce sont les CEG Bori, Komiguéa, N'dali1, Gbégourou, Ouénou, Sirarou et Marégourou. Malgré les efforts en cours dans le secteur de l'éducation formelle, beaucoup de problèmes se posent avec acuité et méritent une attention particulière. Il s'agit surtout de l'insuffisance des modules de classes aussi bien dans les écoles maternelles que primaires. A cela s'ajoutent, l'insuffisance du personnel

enseignant qualifié, la faible couverture en infrastructures et équipements scolaires et des difficultés liées au maintien des filles à l'école entre autres.

En outre, l'alphabétisation est en plein essor dans la commune de N'dali. Elle est soutenue aussi bien par le budget national que certains projets notamment, le PADER et la Coopération suisse. Les langues concernées sont le Bariba et le Peulh. Entre 2011 et 2012, le nombre de centres d'alphabétisation ouverts dans la Commune a connu une baisse de 69,56%. Dans cette même période, le nombre d'hommes inscrits dans les sept (07) centres d'alphabétisation a baissé de 71,48% contre une baisse de 72,72% pour les femmes. Le taux de réussite a baissé de 22% pour les hommes et 48,06% pour les femmes.

Des efforts restent à fournir selon Hounghinih (2006) pour assurer le suivi post alphabétisation des apprenants. L'amélioration des cadres d'apprentissage à travers la construction des centres et le recrutement des maîtres alphabétiseurs sont des défis à relever pour réduire le taux d'analphabétisme surtout des femmes dans la commune. De ce qui précède, quelle est la démarche méthodologique suivie dans le cadre de cette recherche ?

## **2.2 Démarche méthodologique**

Dans le cadre de cette recherche, la démarche méthodologique est déclinée en six principales étapes à savoir : nature de la recherche, population de recherche et échantillonnage, conditions de participation à la recherche, techniques et outils de collecte de données, collecte et analyse des données et considérations éthiques.

### *2.2.1 Nature de la recherche*

Compte-tenu des hypothèses de la recherche et des objectifs fixés, la méthode mixte paraît la plus appropriée pour traiter du problème de recherche. En effet, il n'est guère imaginable d'expliquer sans comprendre et de comprendre sans expliquer, (Dubet, 2005). Et à Salomon (1991) et Ercikan et Roth (2006) d'ajouter qu'associer dans une

recherche, des méthodes qualitatives et quantitatives permet souvent de réduire les lacunes inhérentes à chacune.

Ainsi, la méthode quantitative a pour objet le repérage et la mesure des relations entre les variables. Il accorde de ce fait, un intérêt particulier à la représentativité. Gondard-Delcroix (2006 : 49) estime pour ce faire que,

« Les approches quantitatives, pour analyser les régularités, ont développé un système d'investigation caractérisé avant tout par la recherche de la représentativité. La technique de production des données repose essentiellement sur des questionnaires, à la base d'entretiens fermés. En effet, pour analyser les régularités dans les manifestations d'un phénomène, il est nécessaire de le circonscrire dès le pôle théorique, le questionnaire ayant alors pour but de produire les données nécessaires pour le capter empiriquement. Les procédures de production de données sont alors (et doivent être) parfaitement reproductibles d'une observation à l'autre, d'un espace à l'autre, d'un chercheur à l'autre. Ceci assure la comparabilité statistique des résultats et fonde les possibilités d'agrégation et de généralisation. C'est pourquoi, dans la démarche quantitative, on recherche l'autonomisation de l'objet, de l'instrument étudié et les pratiques utilisées» (Gondard-Delcroix, 2006 :49).

Partant de ce postulat, les statistiques ont permis de mesurer le degré d'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants.

Le recours à la méthode qualitative a une portée compréhensive, car elle vise à saisir, entre autres, les significations données par les acteurs pour les rendre compréhensibles pour d'autres acteurs. Selon, Mucchielli (2004), la réalité humaine est une réalité de sens (liée aux significations) construite par les acteurs. Dans le cadre de cette recherche, des témoignages ont été obtenus à partir des éléments discursifs sur les comportements et pratiques des parents qui sous-tendent leur faible implication dans le suivi scolaire des élèves.

## 2.2.2 Population et échantillonnage

### 2.2.2.1 Population de recherche

La population éligible à cette recherche est celle du département du Borgou de façon générale. Spécifiquement, les participants sont les élèves des classes de troisième<sup>11</sup>, de même que leurs parents, étant entendus qu'ils sont les principaux acteurs concernés par la présente recherche. A cela s'ajoutent les enseignants de ces élèves. En dehors de ces acteurs, ont été pris en compte les responsables administratifs tels que, les censeurs et les surveillants. Chacun de ces acteurs a été utile pour cette thèse car, les informations qui ont été collectées au niveau des uns et des autres ont permis de cerner les facteurs qui expliquent le faible suivi des élèves par leurs parents.

Grâce aux enseignants, autorités scolaires et aux parents, les types de rapports existant entre l'école et la famille ont été identifiés. L'appréciation que font les enseignants et autorités scolaires, du suivi scolaire des élèves par leurs parents est mise en exergue.

Par contre, les parents ont permis d'avoir une connaissance de leurs conditions socioéconomiques, leur perception du suivi scolaire et des stratégies pour y arriver.

Quant aux élèves, ils ont donné des renseignements sur leur profil sociologique, les divers types de soutiens et d'accompagnement scolaire dont ils bénéficient auprès de leurs parents, le niveau d'instruction de ces derniers, les types de structures familiales dont ils sont issus et les modèles de styles éducatifs au sein de ces structures familiales. En outre, le choix a été porté sur les élèves de la classe de troisième parce que ces derniers passent un examen national qui atteste de leurs connaissances générales et acquis indépendamment de leur provenance et de leur établissement scolaire respectif.

---

<sup>11</sup> Les élèves de la classe de troisième ont été ciblés, car ce sont leurs performances scolaires au BEPC qui intéressent le plus, d'autant que l'examen qui permet d'obtenir le BEPC est national. En dehors de cet examen, on a le BAC mais, les élèves ayant passé cet examen sont déjà dans les universités pour ceux qui l'ont obtenu. Il serait difficile de les retrouver dans le cadre de la collecte des données empiriques.

### **2.2.2.2 Echantillonnage et critères**

Cette recherche qui porte sur la population du Borgou impose la constitution d'un échantillon, une unité représentative des acteurs concernés pour l'approche quantitative d'une part et un échantillon exemplaire pour l'aspect qualitatif d'autre part.

En effet, pour l'aspect quantitatif, la technique d'échantillonnage stratifié à trois degrés a été utilisée pour calculer la taille de l'échantillon des élèves identifiés et enquêtés car, il est impossible de travailler sur toute la population des élèves et parents d'élèves du département du Borgou. Au premier degré, l'impossibilité de couvrir toutes les communes du département a conduit, au choix de deux communes sur les huit que compte le département. Il s'agit des communes de N'dali et de Parakou. Le LARES, porteur d'un projet sur l'Equité et la qualité dans l'éducation a mené ses actions à N'dali une des trois communes de la zone d'intervention du projet EQuDeC. Cette commune, est pratiquement au carrefour des autres communes du département. La deuxième commune choisie est Parakou, en ce sens qu'elle est non seulement une ville cosmopolite qui réunit presque tous les groupes ethniques du département du Borgou mais aussi, elle en est sa capitale économique. Le projet mène d'ailleurs quelques-unes de ses actions dans certains collèges de ladite commune notamment, au lycée des jeunes filles. Le choix de ces communes est donc une occasion pour le laboratoire, de disposer d'autres informations en vue d'y affiner ses actions.

Le second degré concerne les établissements publics des deux communes représentant le Borgou. Le choix des établissements publics est lié aux nombreux échecs qui les caractérisent comparativement aux taux d'échecs dans les établissements privés. Au niveau de ces communes, les contraintes matérielles et financières ont conduit au choix des établissements publics classés, selon leur ancienneté (plus de 10 ans) d'une part et disposant des deux cycles d'enseignement d'autre part. Au regard de ces critères, cinq établissements ont été retenus pour tout le département dans les deux communes concernées. Il s'agit du Lycée Mathieu Bouké, du CEG Hubert Maga et du CEG

Albarika, en ce qui concerne la commune de Parakou et des CEG1 et CEG Sirarou, quant à la commune de N'dali.

Le troisième degré est relatif à la sélection des élèves ayant fait la classe de troisième (3ème) en 2016. La sélection s'est faite de façon aléatoire tout en tenant compte de bonnes performances et de mauvaises performances des élèves. Partant de ce postulat, on s'est rendu compte que les élèves de la classe de troisième de cette promotion ont déjà passé leurs examens de BEPC pour le compte de 2016 et que certains sont en classe de seconde durant le cours de l'année scolaire (2016-2017). En nous inspirant de leurs performances scolaires, ces élèves ont été identifiés soit en classe de seconde, soit en troisième, grâce aux bases de données statistiques de 2016 obtenues auprès des autorités scolaires. La procédure d'identification et de sélection des différents acteurs concernés a consisté à prendre contact d'une part avec la direction départementale de l'enseignement secondaire et avec l'administration de chaque établissement concerné par la recherche d'autre part, pour nous soumettre aux formalités requises afin de pouvoir effectuer les recherches dans un cadre officiel. Grâce aux listes récupérées auprès des autorités scolaires des établissements concernés par la présente recherche, les élèves enquêtés ont pu être identifiés. Par la suite, des contacts ont été pris avec certains parents des élèves enquêtés grâce, au formulaire d'information qui leur a été envoyé à cet effet en vue d'être interviewés.

Quant au volet qualitatif, les techniques d'échantillonnage de boule de neige et de choix raisonné (Pires, 1997) sont celles qui ont été utilisées avec comme population cible les parents d'élèves, les enseignants et les autorités de l'école (surveillant et censeur) et les responsables de l'Association des Parents d'Elèves (APE). En effet, les enquêtes à l'intérieur de chaque catégorie ont permis d'obtenir une taille exemplaire pour l'échantillon et après avoir atteint l'effet de saturation des informations qui est celui à partir duquel les réponses fournies n'ont plus varié, la collecte des données a été arrêtée. Ceci amène à dire qu'au niveau de la recherche qualitative, on ne calcule pas la

taille de l'échantillon à l'avance. Son échantillon n'est donc pas représentatif. Beaud (1996 :234) déclare à ce sujet:

«Il faut assumer le caractère “non représentatif” de l'entretien. Il ne s'agit pas de “devoir faire du chiffre” [...]. Restreindre le travail intensif sur un nombre somme toute limité d'entretiens, c'est d'une certaine manière faire confiance aux possibilités de cet instrument d'enquête, notamment celle de faire apparaître la cohérence d'attitudes et de conduites sociales, en inscrivant celle-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective [...]. Un travail par entretien permet de se libérer du joug de la statistique, ou plus précisément de l'espèce de surmoi quantitatif qui incite le chercheur à multiplier le nombre de ses entretiens [...]. La première illusion dont un chercheur [...] doit se débarrasser est celle du nombre d'entretien» (Beaud, 1996 :234).

### 2.2.2.3 Taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon relative à l'aspect quantitatif a été calculée selon la formule de Schwartz (1995), avec la base de données des statistiques scolaires de 2016, obtenue au niveau de la Direction Départementale de l'Enseignement Secondaire et Professionnelle du Borgou-Alibori, vu que les données de 2017 n'étaient pas encore disponibles. La taille des élèves éligibles nécessaires pour assurer la validité des résultats, a été déterminée et se présente comme ci-après. La valeur  $p$  retenue est celle qui maximise  $n$ .

$$n=(z)^2p(1-p)/e^2$$

$n$ = taille de l'échantillon

$z$  = niveau de confiance selon la loi normale centrée réduite (pour un niveau de confiance de 95%,  $z = 1.96$ ,

$p$  = proportion estimée de la population des élèves qui présentent les caractéristiques exigées par l'enquête est de 39%.

$e$ = marge maximale d'erreur tolérée (5%)

Au regard de ce qui précède, la taille de la population des élèves présentant les caractéristiques exigées par l'enquête dans les deux communes est de 2439. Leur répartition est faite selon le sexe dans le tableau 2.

Tableau 2 : Effectif des élèves répondant aux critères de l'enquête dans les communes de N'dali et Parakou

<b>Etablissements</b>	<b>Effectifs garçons</b>	<b>Effectifs filles</b>	<b>Effectifs total</b>
CEG1 N'Dali	203	172	375
CEG Sirarou	101	39	140
CEG Alibarika	387	333	720
CEG Hub.C. Maga	389	292	681
Lycée M. Bouké	259	264	523
<b>Total</b>	<b>1339</b>	<b>1100</b>	<b>2439</b>

Source : données de terrain, 2016-2017

Calcul de la taille totale de l'échantillon enquêté

$$N = z^2 P (1-p) / e^2$$

$$n = (1,96)^2 * 0,39 * 0,61 / (0,05)^2$$

**n= 365,56 arrondi à 366 élèves**

Calcul de la taille de l'échantillon pour chaque établissement

$$\text{CEG N'dali : } n_1 = 375 \div 2439 * 366 = 57$$

$$\text{CEG Sirarou : } n_2 = 140 \div 2439 * 366 = 21$$

$$\text{CEG Albarika : } n_3 = 720 \div 2439 * 366 = 108$$

$$\text{CEG Hub.C. Maga : } n_4 = 681 \div 2439 * 366 = 102$$

$$\text{Lycée Mathieu Bouké : } n_5 = 523 \div 2439 * 366 = 78$$

Tableau 3: Répartition des élèves enquêtés selon leur établissement et leur sexe

<b>Etablissements retenus</b>	<b>Nombre de Garçons (NG)</b>	<b>Nombre de Filles (NF)</b>	<b>Effectif Total (ET)</b>
CEG1 N'dali	30	27	57
CEG Sirarou	15	6	21
CEG Alibarika	58	50	108
CEG Hub.C. Maga	58	44	102
Lycée M. Bouké	39	39	78
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>166</b>	<b>366</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

Le tableau 3 présente l'effectif des élèves enquêtés par établissement et par sexe. Somme toute, la taille minimale requise pour que l'échantillon de cette recherche soit représentatif de la population mère étudiée est donc de 366 élèves. Cet effectif est réparti dans le tableau 4 selon le rendement et le sexe des élèves.

Tableau 4 : Répartition des élèves interrogés selon leur rendement et leur sexe

<b>Etablissements</b>	<b>Réussite</b>		<b>Echec</b>		<b>Total</b>
	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	
CEG1 N'Dali	17	16	13	11	57
CEG Sirarou	6	2	9	4	21
CEG Alibarika	38	32	20	18	108
CEG Hub.C. Maga	35	27	23	17	102
Lycée M. Bouké	21	23	18	16	78
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100</b>	<b>83</b>	<b>66</b>	<b>366</b>

Source : données de terrain, 2016-2017

Quant au côté qualitatif, l'échantillon étant de type exemplaire, la technique boule de neige a été utilisée et a conduit à une taille retenue par effet de saturation. Les profils des personnes enquêtées et leur nombre sont consignés dans le tableau 5 ci-après.

Tableau 5 : Répartition des acteurs interrogés pour le volet qualitatif de la recherche

<b>Profils</b>	<b>Effectifs</b>
Censeur/directeur de CEG	3
Surveillant	2
Enseignants	31
Parents d'élèves (ayant des enfants en classe de seconde ou ayant repris la troisième)	59
Responsables APE	5
<b>Total</b>	<b>100</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

Bref, cent (100) acteurs ont été interviewés pour le compte de l'aspect qualitatif de la recherche. De façon globale, quatre cents soixante et six (466) acteurs ont été pris en compte dans le cadre de la collecte des données de terrain en ce qui concerne les deux approches (quantitative et qualitative). Eu égard à tout cela, quelles sont les conditions de participation à cette recherche?

### *2.2.3 Conditions de participation à la recherche*

Les critères d'inclusion de cette recherche se présentent comme suit :

#### Pour les parents

- Etre parent d'élève en classe de troisième et/ou seconde ou ayant passé le BEPC en 2016 ;
- être présent lors du passage des enquêteurs ; et
- consentir volontairement à participer à l'enquête.

#### Choix des collèges

- Ancienneté de l'établissement (plus ou au moins 10 ans) ;
- existence des deux cycles d'enseignement (1<sup>er</sup> et 2<sup>eme</sup> cycle) ; et
- figurer parmi les établissements choisis lors du tirage

#### Pour les élèves

- Etre élève ayant fait la classe de troisième en 2016 ;
- être présent pendant la période de l'enquête ; et
- consentir volontairement à participer à l'enquête.

#### Pour les enseignants et les autorités scolaires

- Etre enseignant dans le collège éligible pour la recherche ;
- enseigner dans une classe de troisième;
- être surveillant ou censeur/directeur de l'établissement concerné par la recherche ;

- être disponible lors du passage des enquêteurs ; et
- consentir volontairement à participer à la recherche.

La collecte des données s'est faite sur la base de techniques et outils de collecte appropriés.

#### *2.2.4 Techniques et outils de collecte de données*

Il a été retenu des techniques de recherche adaptées telles que l'analyse documentaire, l'administration du questionnaire, l'entretien et l'observation avec leurs outils respectifs.

##### *2.2.4.1 L'analyse documentaire et son outil*

Elle a servi non seulement à prendre connaissance de ce qui existait déjà sur le sujet mais aussi, à élaborer des concepts qui ont guidé la collecte de données de terrain et leur analyse. L'analyse documentaire s'est faite grâce à une grille de lecture conçue à cet effet.

##### *2.2.4.2 L'administration du questionnaire et son outil*

Dans le souci d'une quantification des données, l'administration du questionnaire a été mise à contribution avec comme groupe cible, les parents d'élèves, les élèves et les enseignants. En effet, grâce à un ensemble de réponses, des indicateurs préalablement définis ont été construits en fonction des objectifs de la recherche. L'outil de collecte approprié pour cette technique est le questionnaire. Cet outil a servi à décrire les facteurs qui expliquent le faible suivi des élèves par leurs parents. L'utilisation de cette technique a été appuyée par la technique d'entretien.

##### *2.2.4.3 L'entretien et son outil*

Suivant la technique de l'entretien, des informations utiles pour cette thèse ont été creusées à travers la production de données discursives qui ont conduit à la

compréhension des facteurs explicatifs du faible suivi des élèves par leurs parents. Selon Rogers (1976), la dimension discursive de l'entretien impose au chercheur l'acceptation inconditionnelle de la personne interrogée. L'avantage d'une telle technique se trouve dans la capacité du chercheur à saisir les opportunités de relance qu'offre sa pratique pour approfondir les aspects qui lui paraissent pertinents, mais peu élucidés par l'interviewé. Les types d'entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche sont les entretiens semi structurés auprès des parents d'élèves, les enseignants et autorités scolaires et les responsables d'APE.

Ainsi, grâce à un ensemble de thèmes et de sous thèmes relatifs à la problématique, les parents ont fourni des informations sur leur niveau d'implication dans la scolarité de leurs enfants et leur perception du suivi scolaire. Le même exercice a été fait avec les enseignants, les autorités des différents établissements, qui ont renseigné les relations qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves et leurs points de vue sur la question des performances scolaires de leurs élèves en général et plus précisément celles des élèves de la classe de troisième. Les responsables d'APE par contre, ont donné leur point de vue sur le niveau de participation des parents d'élèves aux activités de l'association et le rôle joué par l'association dans le cadre du suivi des élèves. Dans sa conception, l'outil correspondant, c'est-à-dire le guide d'entretien a pris en compte dans ses grandes lignes les objectifs spécifiques de cette thèse. Les entretiens font appel à l'observation qui constitue aussi une technique de recherche complémentaire.

#### 2.2.4.4 L'observation et son outil

Cette technique propre à l'approche qualitative de collecte de données, permet au chercheur d'entrer en contact direct avec le fait étudié dans son milieu et dans son contexte. C'est dans cette perspective que Olivier de Sardan (2003) souligne que le mode particulier de production de données qu'est l'enquête de terrain en anthropologie ou en sociologie dite parfois qualitative, passe pour l'essentiel par des interactions prolongées entre le chercheur en personne et le milieu étudié. Cette technique a été mise en application par la prise de note quotidienne sur les lieux d'échanges avec les parents

d'élèves interrogés, le type d'habitats, l'existence d'un cadre d'étude pour les enfants, le confort dans le lequel vivent l'élève et ses parents, etc., les attitudes et les gestes des enquêtés lors des entretiens. L'outil correspondant à cette technique est la grille d'observation. De ce qui précède, quels sont les processus suivis pour la collecte et l'analyse des données ?

### *2.2.5 Collecte et analyse des données*

Cette phase a consisté en la collecte des données et à l'analyse des résultats.

#### *2.2.5.1 Collecte des données*

Les travaux de terrain se sont déroulés en trois phases. Il s'agit de la pré-enquête, du test des outils de collecte puis l'enquête de terrain proprement dite.

##### *2.2.5.1.1 La pré-enquête*

Cette phase a conduit à une première descente sur le terrain plus précisément, dans les communes de Parakou et de N'dali, zones identifiées pour la présente recherche. Elle a été déterminante dans l'obtention de données pour la rédaction de la monographie des champs d'investigation et la contextualisation du problème. Des échanges à bâtons rompus avec des acteurs spécifiques identifiés par le biais de personnes ressources ont contribué à l'atteinte de cet objectif. Par ailleurs, cette première phase de collecte a permis de préparer le terrain en vue de la phase de l'enquête de terrain à travers l'élaboration des outils de collecte appropriés.

##### *2.2.5.1.2 Test des outils*

Les outils élaborés dans le cadre de cette recherche ont été testés avant la collecte des données proprement dite. En effet, le but visé par cet exercice est de s'assurer que les thématiques contenues dans les guides d'entretien et le questionnaire sont compréhensibles pour les acteurs à enquêter et/ou traduisent plus ou moins la réalité.

Ainsi, des simulations ont été faites avant le terrain proprement dit. Qu'en est-il du déroulement de l'enquête?

#### 2.2.5.1.3 Déroulement de la collecte de données

A cette étape, les divers outils de collecte ont été utilisés selon un chronogramme prédéfini. Dans un premier temps, les outils réalisés au profit des acteurs concernés ont été administrés en tenant compte de leur disponibilité, de leur niveau d'importance dans la recherche et la proportion représentée dans l'échantillon retenu. Les opérations de collectes ont été suivies de synthèse et de réajustement des données au fur et à mesure. Des notes de terrain ont été prises lors de la collecte. Deslauriers (1991) et Mucchielli (op.cit) distinguent trois types de notes:

- **Les notes méthodologiques** qui renvoient à tout ce qui concerne la méthode, le déroulement concret des opérations de recherche. Il s'agit de noter où, quand, quoi, comment on a fait telle ou telle étape, les changements effectués dans la méthodologie et les raisons qui les justifient, les problèmes rencontrés et les solutions adoptées.
- **Les notes théoriques** qui concernent les concepts de la recherche ont permis l'analyse de données. A ce niveau, se font les résumés ou compte rendu des entretiens individuels, les interprétations, les questions qu'on se pose. Le point des thèmes qui restent à être approfondis et les liens avec la littérature scientifique peuvent s'y opérer.
- **Les notes descriptives:** tout ce qui concerne les observations de visu dans le milieu de recherche. Les lieux, la situation géographique, l'architecture, les évènements (interaction entre les personnes) méritent d'être décrits.

Ainsi, les prises de notes ont été faites en lien avec cette typologie établie par Deslauriers (1991) et Mucchielli (op.cit). Après la collecte de données, la phase du dépouillement et des analyses a suivi.

### **2.2.5.2 Dépouillement et traitement des données**

Le dépouillement des données qualitatives et quantitatives s'est fait grâce à des grilles de dépouillement distinctes conçues pour la circonstance, en fonction des outils de collecte utilisés. Pour l'aspect qualitatif, les entretiens ont été transcrits intégralement, leur dépouillement a tenu compte de la structuration des points de discussion composant les guides dont elles dérivent. La transcription s'est faite au fur et à mesure de la collecte des données car, partant du postulat selon lequel la transcription nécessite d'écouter et de réécouter l'enregistrement pour transcrire et que cette opération est trois à quatre fois plus long que l'entrevue (Deslauriers, 1991), il est important de le faire de manière simultanée en vue d'une gestion rationnelle du temps. Par ailleurs, les données issues des observations et des entretiens ont été traitées selon la méthode d'analyse de contenu Bardin (1986). En effet, Descamps (2008) définit l'analyse de contenu comme une technique de traitement de données préexistantes par le recensement, la classification et la quantification des traits d'un corpus. Cette méthode a été précisée par L'Ecuyer (1990) qui en définit les étapes saillantes.

- lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés;
- choix et définition des unités de classification des résultats;
- processus de catégorisation et de classification;
- description scientifique;
- interprétation des résultats.

En ce qui concerne les questionnaires, les informations ont d'abord été codifiées puis saisies dans une base SPSS.22 conçue à cet effet avec l'appui d'un statisticien. Ce logiciel a servi à faire les croisements, la réalisation des tableaux et des représentations graphiques etc.

En outre les résultats de terrain ont été triangulés en vue d'une analyse approfondie. Il est fait souvent référence au concept de « triangulation » pour désigner la combinaison de plusieurs méthodologies de recherche dans l'étude d'un même phénomène (Denzin, 2007). Olivier de Sardan (1995 :12) définit la triangulation comme:

« [...] le principe de base de toute enquête [...]. Il faut recouper les informations! Toute information émanant d'une seule personne est à vérifier: c'est vrai pour un alibi comme pour une représentation rituelle [...]. Par la triangulation [...] le chercheur croise les informateurs, afin de ne pas être prisonnier d'une seule source. La triangulation [...] entend faire varier les informateurs en fonction de leur apport au problème traité. Elle veut croiser des points de vue dont elle pense que la différence fait sens. Il ne s'agit donc plus de "recouper" ou de "vérifier" des informations pour arriver à une "version véridique", mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations, plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives» (Olivier de Sardan, 1995 :12).

Après, la triangulation des sources d'information, les données quantitatives ont été croisées à celles qualitatives. Et, puisque statistiques et entretiens concourent conjointement à la réponse à la question de recherche de cette thèse, le mode de restitution des résultats qui a permis de maintenir l'intégration de la méthode mixte, comporte donc en proportion variable, des matériaux qualitatifs (retranscriptions d'entretiens) et quantitatifs (tableaux de chiffres). Cette recherche a tenu compte des considérations éthiques.

## **2.3 Considérations éthiques**

Les considérations éthiques s'articulent autour de quatre points. Il s'agit de l'approbation du comité scientifique, du consentement libre et éclairé, des inconvénients pour les participants à l'enquête et de la confidentialité et de l'anonymat.

### *2.3.1 Approbation du comité scientifique*

Pour Massé (1995), l'approche éthique respecte les conditions de la recherche scientifique caractérisée par une connaissance rationnelle objective et indépendante de l'observateur. Pour répondre à ces exigences, le projet de recherche relatif à cette thèse a été soumis à l'appréciation du comité scientifique de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de l'UAC avec avis favorable. Après la validation du protocole de recherche par la directrice de thèse, une autorisation de collecte des données de terrain, annexée au document a été donnée par l'école doctorale. Cette autorisation a été

présentée au Directeur Départemental des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle du Borgou et de l'Alibori qui, à son tour a délivré une autre autorisation pour la collecte des données dans les lycées et collèges du Borgou. Un formulaire d'informations et de consentement a été conçu pour la circonstance.

### *2.3.2 Consentement libre et éclairé*

Participer à cette recherche est volontaire et libre. Au cours de la recherche, une explication a été donnée aux acteurs, pour leur faire comprendre son but et les intérêts qu'ils pourront y trouver afin d'obtenir leur consentement. Le consentement peut être verbal ou écrit.

### *2.3.3 Confidentialité et anonymat*

Dans le cadre de la présente recherche, les informations recueillies sont strictement confidentielles. C'est pour cette raison que les acteurs enquêtés ont leur identité gardée dans l'anonymat.

En définitive, le chapitre 2 a permis de mettre en évidence le cadre monographique du département du Borgou à travers les communes de Parakou et de N'dali. La démarche méthodologique adoptée a été également mis en exergue. Dans ce cadre, une combinaison de techniques d'échantillonnages, de collecte et de traitement de données a permis de recueillir un corpus empirique qui explicite les facteurs du faible suivi des élèves par leurs parents dans le département du Borgou, lesquels facteurs sont présentés dans la deuxième partie de ce travail.

**DEUXIEME PARTIE: FACTEURS EXPLICATIFS DU  
FAIBLE SUIVI DES ELEVES PAR LEURS PARENTS  
DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU**

Cette partie comporte trois chapitres et met en évidence la présentation des résultats de terrain selon les trois objectifs spécifiques assignés à cette recherche. Il tente d'analyser les conditions socio-économiques des parents qui sous-tendent leurs pratiques défavorables au suivi scolaire de leurs progénitures. Autrement dit, ici, il est mis en exergue les stratégies et choix personnels opérés par les parents dans le cadre du suivi scolaire de leurs progénitures et qui limitent les élèves dans l'atteinte de très bonnes performances scolaires.

## **CHAPITRE III : REVENU DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES**

Ce chapitre met l'accent sur l'effet du revenu des parents d'élèves sur le suivi scolaire de leurs progénitures. Il est subdivisé en deux sections. La première est relative à la responsabilité économique des parents d'élèves dans le suivi scolaire de leurs progénitures. Cette responsabilité dépend du revenu issu des activités professionnelles menées par les parents d'élèves concernés. Elle passe par l'apport économique de ces parents dans la satisfaction des besoins scolaires des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche. La deuxième est consacrée à une analyse des performances scolaires<sup>12</sup> des élèves soutenus au plan matériel et financier par leurs parents. Mais avant le développement de ces différentes sections, les caractéristiques des différents sous-groupes de la population enquêtée lors de cette thèse ont été mises en exergue.

### **3.1 Caractéristiques de la population enquêtée**

Comme précisé dans la démarche méthodologique, plusieurs sous-groupes ont été pris en compte au sein de la population enquêtée. Il s'agit des élèves, des parents d'élèves, des enseignants, des autorités scolaires et responsables des différentes Associations des Parents d'Elèves (APE).

En effet, la majorité des élèves interrogés ont moins de 18 ans. Le tableau 6 en donne une illustration.

---

<sup>12</sup> Le suivi scolaire détermine les performances scolaires.

Tableau 6 : Répartition des élèves enquêtés selon l'âge

<b>Ages</b>	<b>Effectif</b>	<b>Proportion (%)</b>
15 ans	24	6,6
16 ans	84	22,9
17 ans	104	28,5
18 ans	67	18,2
19 ans	52	14,3
20 ans	21	5,9
21 ans	11	2,9
22 ans	3	0,7
<b>Total</b>	<b>366</b>	<b>100</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

Il ressort de la lecture du tableau 6 que la plupart des élèves ayant participé à cette recherche ont entre 16 et 19 ans, soit 83,9% de l'effectif total enquêté. L'âge de ces élèves révèle qu'ils traversent une période d'adolescence encore appelée, période pubertaire. Par contre, les élèves ayant 15 ans d'une part et 20-22 ans d'autre part sont faiblement représentés.

Quant aux parents d'élèves interrogés dans le cadre de cette thèse, ils ont un âge compris entre 34 et 61 ans. Le tableau 7 en donne plus de précisions.

Tableau 7 : Répartition des parents d'élèves enquêtés selon l'âge

<b>Age</b>	<b>Effectif</b>	<b>Proportion (%)</b>
34-39 ans	10	17
40-44ans	29	49,1
45-49 ans	12	20,3
50-54 ans	5	8,5
55-59 ans	2	3,4
60-64 ans	1	1,7
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Source : données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 7 révèle que la plupart des parents d'élèves interrogés ont en moyenne entre 40 et 44 ans. Sur l'ensemble des parents interviewés, la majorité soit 52 sur 59 interrogés ont au moins un (01) enfant ayant passé le BEPC en 2016.

D'un autre point de vue, les enseignants interrogés s'occupent principalement des classes de troisième et enseignent dans presque toutes les matières. Pour leur part, les membres de l'Association des Parents d'Elèves (APE) pris en compte lors de la collecte de données de terrain proviennent de cinq établissements enquêtés et sont tous de sexe masculin.

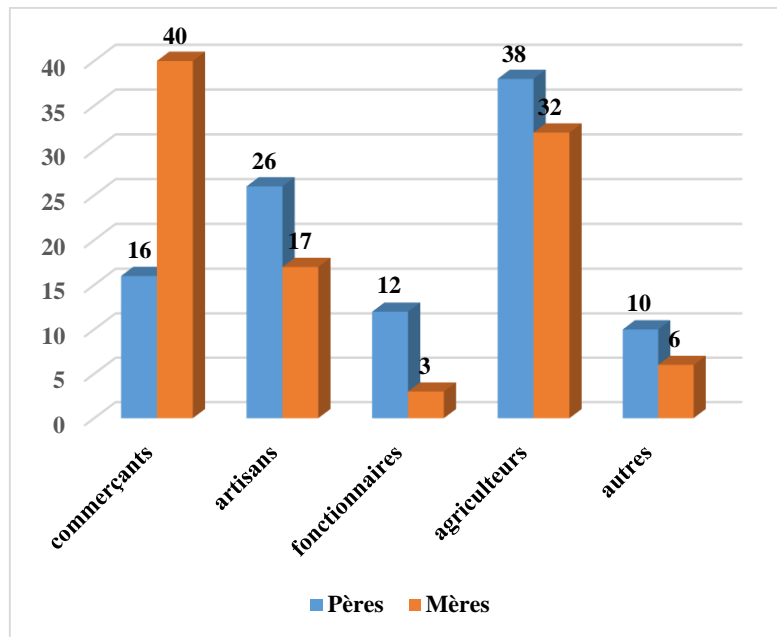
Au total, les élèves et leurs parents représentent la majorité de l'effectif total de la population enquêtée. Sur ce, en quoi consiste la responsabilité économique des parents d'élèves dans le suivi scolaire de leurs progénitures?

## **3.2 Responsabilité économique des parents dans le suivi scolaire des élèves**

Le suivi scolaire se manifeste de diverses manières. L'une d'entre elles a trait à la responsabilité économique des parents dans la provision du support matériel et financier des élèves. Cela se matérialise par la mise à disposition des élèves de tout ce dont, ils ont besoin pour étudier dans des conditions idoines. La satisfaction des besoins scolaires des élèves par leurs parents est conditionnée par le revenu issu des activités professionnelles de ces derniers.

### *3.2.1 Activités professionnelles des parents d'élèves*

Dans cette section, une description des activités professionnelles des parents d'élèves interrogés est faite. En effet, les activités professionnelles des parents d'élèves concernent les activités menées par le père et la mère. Ces activités professionnelles, sont consignées dans le graphique 1.



Graphique 1 : Répartition des parents d'élèves selon leurs activités professionnelles  
 Source: données de terrain, 2016-2017

Les données du graphique 1 montrent que les activités les plus exercées par les pères interrogés sont l'agriculture, l'artisanat et le commerce. Par contre, les mères interrogées exercent prioritairement dans le commerce, l'agriculture et l'artisanat. En outre, les statistiques du graphique montrent, que peu de parents sont des fonctionnaires. Les parents d'élèves de manière agrégée se retrouvent respectivement dans l'agriculture, le commerce, l'artisanat et le travail dans administration publique ou privée. Une catégorisation des activités exercées par les parents d'élèves interviewés se présente comme suit :

### 3.2.1.1 Les parents d'élèves agriculteurs

Sur l'ensemble des parents d'élèves enquêtés, 38% des pères et 32% des mères, exercent dans l'agriculture avec une moyenne de 35% pour les deux parents. Au nombre de ces derniers, on a trois catégories d'agriculteurs. Il s'agit d'abord de grands exploitants agricoles dont les superficies emblavées varient entre 5 hectares et plus. Il y a ensuite les exploitants agricoles moyens dont, les superficies cultivées se situent entre 2 hectares et 5 hectares. Il y a enfin de petits exploitants agricoles dont la superficie

emblavée est moins de 2 hectares. Parmi les grands exploitants agricoles, on a 27% des parents d'élèves notamment, des pères qui s'y retrouvent. Le discours de cet enquêté en dit long.

*« J'emblave 10 hectares. Sur ces terres, je mets plusieurs cultures. J'emploie de la main d'œuvre pour y arriver car, mes enfants vont à l'école et c'est pendant les vacances qu'ils arrivent à m'aider un peu ».*

***(Père d'élève, exploitant agricole, N'dali, Juin 2017)***

Par ailleurs, les exploitants agricoles moyens représentent 39% de l'ensemble des agriculteurs enquêtés. Dans cette catégorie, on n'a que 2% de mères qui s'y retrouvent.

La catégorie des petits exploitants agricoles représente 34% de l'ensemble des parents d'élèves agriculteurs. Cette catégorie d'exploitants agricoles regorgent plus de mères d'élèves que de pères. Une mère de cette catégorie d'exploitants a déclaré :

*« Je ne cultive pas autant que mon mari car, je l'aide dans ses travaux champêtres. Je cultive un peu de soja sur environ un demi hectare ».*

***(Parente d'élève, petite exploitante agricole, N'dali, juillet 2017)***

### **3.2.1.2 Les parents d'élèves commerçants**

Sur l'ensemble des parents d'élèves enquêtés, 28% en moyenne sont des commerçants dont 40% des mères enquêtées et 16% des pères. Parmi eux, se trouvent les commerçants détaillants, les commerçants semi grossistes et les grossistes.

En ce qui concerne les commerçants détaillants, ils représentent 45% de l'ensemble des parents commerçants enquêtés. En effet, ces derniers vendent de petits divers soit à la maison, soit dans les marchés. Le discours de cet enquêté en donne une illustration.

*« J'achète de la tomate et de petits divers chez les semi grossistes et je revends en détails à la maison ».*

***(Mère commerçante, Parakou, Juin 2017)***

Par rapport aux commerçants semi grossistes, ils représentent 32% des parents d'élèves commerçants interviewés. Ces semi grossistes achètent des articles, produits qu'ils revendent aux commerçants détaillants. Les propos de ce père commerçant abondent dans ce sens.

*« J'achète des pièces détachés chez les commerçants grossistes que je revends aux détaillants ».*

*(Parent d'élève, vendeur de pièces détachées, juillet 2017)*

Quant aux commerçants grossistes, ils représentent 23% des parents d'élèves commerçants interviewés. Ils sont dans le secteur agro pastoral et dans les produits finis tels que : les pagnes, les cosmétiques, les chaussures, les ustensiles de cuisine, etc. Une parente d'élèves commerçante de produits agro-pastoraux a décrit en quoi consistent ses activités commerciales à travers le témoignage suivant :

*« Je commercialise les produits vivriers de toutes sortes en gros. Je voyage dans les petits villages pour m'approvisionner auprès des producteurs en maïs, haricot, soja, sorgho et petit mil que je livre à des acheteurs potentiels ».*

*(Parent d'élèves, commerçante grossiste, Parakou, juin 2017)*

### **3.2.1.3 Les parents d'élèves artisans**

Sur l'ensemble des parents d'élèves interviewés, 26% des pères et 17% des mères soit en moyenne, 21,5% des parents sont des artisans. Au nombre de ceux-ci, on a des mécaniciens, des menuisiers, des couturiers, des coiffeurs, des photographes, les peintres et des soudeurs, etc. Parmi, ces derniers, il y en a qui, à cause de la densité de leur travail utilisent de la main d'œuvre et disposent également d'apprentis et un atelier pour travailler. Dans le même temps, on a des artisans qui ont leur lieu de travail au sein de la sphère familiale. Les parents d'élèves artisans les plus concernés, sont les mères.

### **3.2.1.4 Les parents d'élèves fonctionnaires**

Sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés, 12% des pères et 3% des mères soit en moyenne 7,5% des parents, sont des fonctionnaires de l'administration publique ou

privée. Ces fonctionnaires, selon leur diplôme (CEP, BEPC, BAC et BAC plus) et leur niveau d'ancienneté n'occupent pas le même poste et n'ont pas la même responsabilité. Parmi les parents d'élèves fonctionnaires enquêtés, on a les banquiers, les professionnels de santé, les enseignants, les employés de bureau, des agents d'entretien, des agents commerciaux, les chauffeurs administratifs, etc.

### **3.2.1.5 Autres activités exercées par les parents d'élèves**

En dehors des activités citées plus haut, il y a des parents d'élèves interrogés qui exercent d'autres formes d'activités. Il s'agit des conducteurs de taxi moto communément appelés Zemidjan, des transporteurs de taxi et ou de camion, des collaboratrices ménagères, des pompistes. Les parents d'élèves qui s'y retrouvent représentent en moyenne 8% de l'ensemble des parents d'élèves enquêtés.

En somme, les parents d'élèves interrogés dans le cadre de cette recherche exercent dans deux secteurs d'activités. Le premier secteur est relatif aux activités libérales, c'est-à-dire, celles exercées hors d'une administration et qui relèvent de l'initiative des parents d'élèves concernés. Les horaires de travail dans ce secteur sont flexibles. Il prend en compte l'agriculture, l'artisanat et le commerce. Le second est lié aux activités non libérales. Les parents d'élèves qui exercent dans cette catégorie d'activités ont des horaires fixes et rigoureux de travail, exigés par leurs employeurs. Eu égard à ce qui précède, une hiérarchisation des revenus obtenus des activités professionnelles menées par les parents d'élèves enquêtés est abordée dans la section suivante.

### ***3.2.2 Revenu issu des activités professionnelles des parents d'élèves***

Le revenu gagné par les parents d'élèves interviewés dépend de la nature des activités professionnelles exercées.

### 3.2.2.1 Revenu des parents d'élèves agriculteurs

Le revenu mensuel moyen des parents d'élèves agriculteurs interrogés dans le cadre de cette recherche peut être subdivisé en trois sous-groupes consignés dans le tableau suivant :

Tableau 8 : Revenu mensuel des parents d'élèves agriculteurs

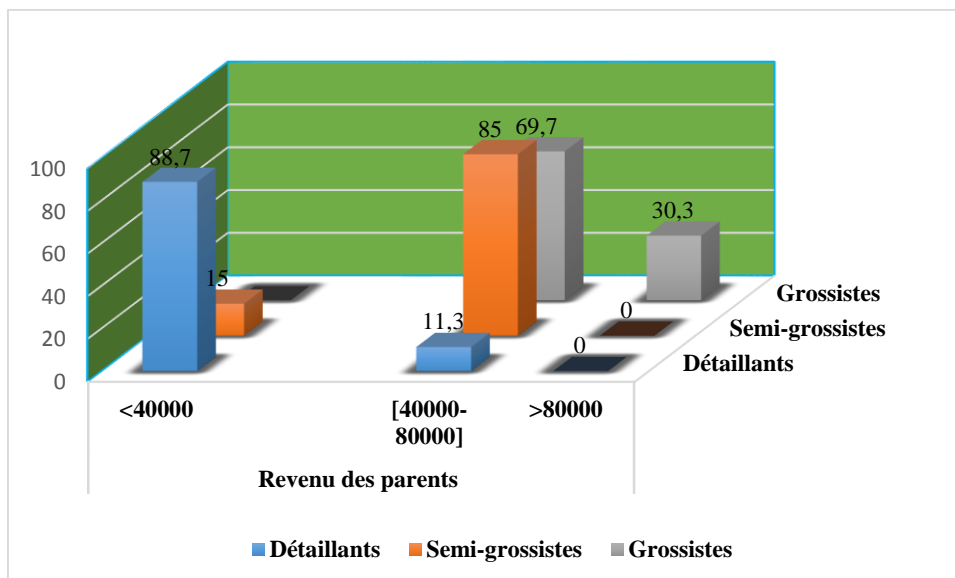
Catégorie des exploitants agricoles (%)	Revenu des parents d'élèves agriculteurs			Total (%)
	<40000	[40000-80000]	>80000	
Grands exploitants	0	34,2	65,8	100
Exploitants moyens	12,5	70,3	17,2	100
Petits exploitants	90,3	9,7	0	100
<b>Moyenne (%)</b>	<b>34,26</b>	<b>38,06</b>	<b>27,66</b>	<b>100</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du tableau 8 révèle que sur l'ensemble des parents d'élèves agriculteurs, 34,26% ont un revenu inférieur à 40.000 FCFA, 38% ont un revenu situé entre 40.000 et 80.000 FCFA et 27,6% un revenu supérieur à 80.000 FCFA. La plupart des parents d'élèves exploitants agricoles interrogés ont un revenu situé entre 40.000 et 80.000 FCFA eu égard aux données du tableau 8. Qu'en-est-il du revenu des parents commerçants interrogés ?

### 3.2.2.2 Revenu des parents d'élèves commerçants

Le revenu mensuel issu des activités commerciales exercées par les parents d'élèves interviewés est consigné dans le graphique 2.

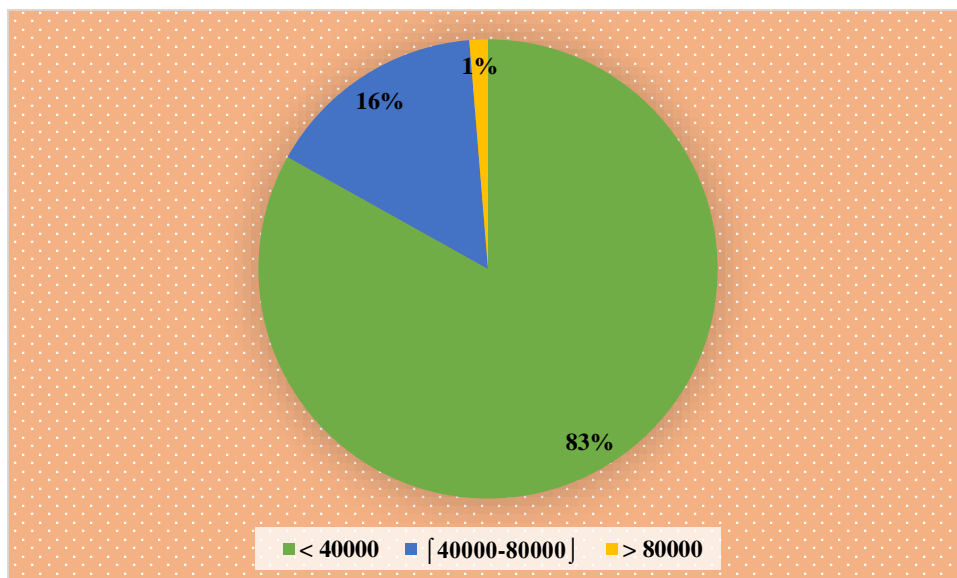


Graphique 2 : Répartition du revenu mensuel des parents d'élèves commerçants  
 Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du graphique 2 permet de se rendre à l'évidence que sur l'ensemble des parents d'élèves commerçants interrogés, la majorité d'entre eux a un revenu mensuel situé entre 40.000 et 80.000 FCFA. Ce sont surtout les parents d'élèves commerçants semi-grossistes et grossistes qui ont accès à un tel revenu. La plupart des détaillants ont un revenu inférieur à 40. 000 FCFA. En dehors du revenu des parents commerçants, on a celui des parents artisans.

### 3.2.2.3 Revenu des parents d'élèves artisans

Ces artisans n'ont pas le même revenu mensuel d'après l'analyse des données empiriques. En effet, le revenu mensuel moyen des parents d'élèves, artisans, interrogés, est subdivisé en trois sous-groupes représentés dans le graphique 3

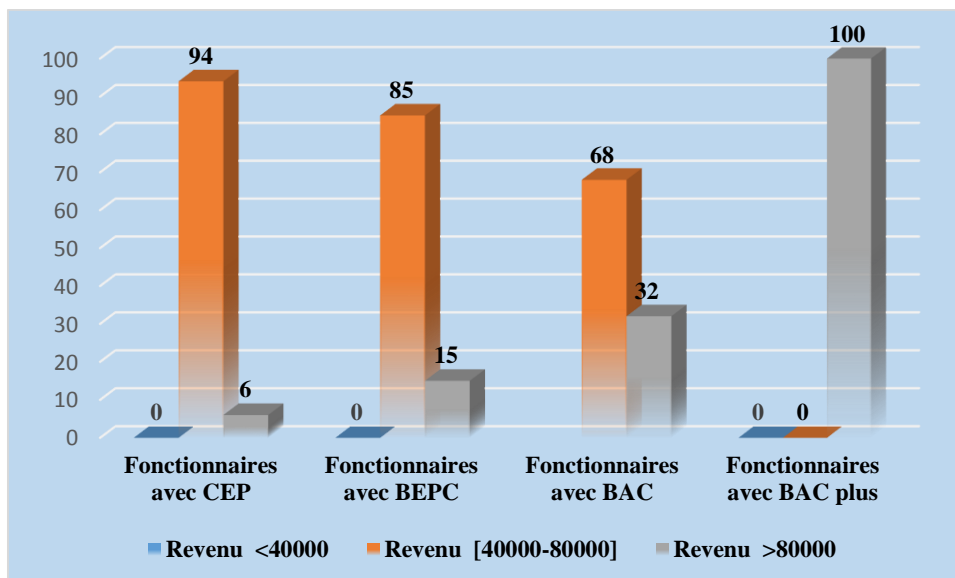


Graphique 3 : Répartition des parents d'élèves artisans selon leur revenu  
 Source: données de terrain, 2016-2017

Le graphique 3 révèle que sur l'ensemble des parents d'élèves artisans interviewés, le revenu mensuel de la plupart (83%) est inférieur ou égal au Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG), qui est de 40.000 FCFA au Bénin. Que retenir du revenu mensuel des parents d'élèves fonctionnaires ?

#### **3.2.2.4 Revenu des parents d'élèves fonctionnaires**

Les parents d'élèves fonctionnaires, compte tenu de leur diplôme et leur ancienneté dans l'administration, ne gagnent pas le même revenu comme le montre le graphique 4.



Graphique 4: Répartition des parents d'élèves artisans selon leur revenu  
 Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du graphique 4 montre que sur l'ensemble des parents d'élèves fonctionnaires de cette recherche, plus de la moitié d'entre eux a un revenu salarial mensuel supérieur à 40.000 FCFA. Le salaire mensuel de la majorité d'entre eux, d'après le graphique 4 est situé entre 40.000 FCFA et 80.000 FCFA. Le reste des parents d'élèves fonctionnaires, c'est-à-dire, ceux dont, le diplôme est supérieur au BAC, ont un salaire supérieur à 80.000 FCFA.

Par ailleurs, les parents d'élèves qui exercent d'autres activités en dehors de celles citées précédemment ont pour la plupart, un revenu mensuel inférieur ou égal 40.000 FCA.

En définitive, tous les parents d'élèves enquêtés ont un revenu mensuel, sauf 5,3% des mères interrogées qui ont déclaré n'avoir aucun revenu mensuel parce que, aidant leur mari dans leurs activités professionnelles. Le témoignage de cette mère en donne une illustration :

*«J'aide mon mari dans ses travaux champêtres. Il ne me paie rien à la fin du mois comme rémunération».*

*(Parent d'élève sans revenu mensuel, N'dali, Juillet 2017)*

De façon globale, le revenu issu des activités professionnelles des parents d'élèves enquêtés est consigné dans le tableau 9.

Tableau 9: Revenu des parents d'élèves réparti selon leurs activités professionnelles

Activités professionnelles des parents d'élèves (%)	Effectif des parents d'élèves interrogés	Revenu mensuel			Total
		<40000	[40000-80000]	>80000	
<b>Exploitants agricoles</b>	21	34,26	38,06	27,66	100
<b>Commerçants</b>	15	34,56	55,33	10,1	100
<b>Artisans</b>	13	83	16	0	100
<b>Fonctionnaires</b>	4	0	61,75	38,25	100
<b>Autres (pompistes, conducteur de taxi moto et transporteur, ouvrier)</b>	6	100	0	0	100
<b>Moyenne</b>	<b>59</b>	<b>50,36</b>	<b>34,22</b>	<b>15,2</b>	<b>100</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

Le tableau 9 permet de se rendre à l'évidence que la majorité des parents d'élèves enquêtés ont en moyenne un revenu mensuel inférieur à 40.000FCFA. Ce sont surtout les parents d'élèves artisans qui sont les plus nombreux dans cette tranche de revenu. En ce qui concerne le revenu situé entre 40.000FCFA et 80.000FCFA, les parents d'élèves les plus concernés sont respectivement, les fonctionnaires et les commerçants. Quant au revenu mensuel supérieur à 80.000FCFA, on y retrouve respectivement les fonctionnaires et les exploitants agricoles.

Une partie du revenu des parents d'élèves interviewés, leur permet de subvenir aux besoins scolaires de leurs progénitures, présentes dans le système éducatif. Le nombre d'élèves sous tutelle des parents interrogés est compris entre deux (2) et six (6), avec une moyenne de quatre (4) élèves par parent.

### *3.2.3 Satisfaction des besoins des élèves par leurs parents*

Le rôle que jouent les parents dans la satisfaction des besoins de leurs progénitures est mis en exergue dans cette section. Il s'agit des besoins scolaires et des besoins non scolaires.

#### **3.2.3.1 Les besoins scolaires**

Il faut entendre par besoins scolaires, tous les éléments indispensables pour la scolarité de l'élève. En effet, les élèves enquêtés et leurs parents ont déclaré en termes de besoins scolaires : les uniformes, les frais de scolarité, les fournitures scolaires, le petit déjeuner, les frais de photocopies, le recrutement de répétiteur de maison et/ou, les frais de Travaux Dirigés (TD) et les frais de transport pour ceux qui vivent loin de l'école. Il faut préciser que les élèves dont les besoins sont satisfaits proviennent à hauteur de 87% de parents ayant un revenu situé entre 80 000 FCFA et plus. Globalement, dans le cadre de cette recherche, seulement 46% des parents des d'élèves enquêtés satisfont les différents besoins de leurs enfants. De manière désagrégée, les résultats se présentent comme suit :

##### **3.2.3.1.1 Uniformes scolaires**

S'agissant des uniformes pour se rendre à l'école, il y a d'abord l'achat et ensuite la couture de la tenue kaki. Les frais d'achat du tissu kaki et de la couture par élève quel que soit le sexe tourne autour de 5000FCFA. A cela, s'ajoutent les tenues de sport dont le montant varie entre 1500FCA et 2000FCFA. Environ 54,7% des élèves interrogés ont leurs uniformes scolaires à jour. Le reste utilise parfois les uniformes des années scolaires antérieures comme l'a déclaré un élève enquêté.

*« Mes parents n'ont pas pu m'acheter mes uniformes scolaires cette année. Ce sont ceux que j'ai utilisés l'année dernière que je porte encore cette année ».*

*(Elève, Parakou, juillet 2017)*

Grosso modo, au moins la moitié des élèves ont leurs uniformes scolaires payés par leurs parents. Que dire des frais de scolarité des élèves enquêtés?

### **3.2.3.1.2 Frais de scolarité**

Les frais de scolarité dans les établissements publics du département du Borgou d'après les élèves interrogés s'élèvent à 15000 FCFA. Toutefois, les élèves filles en sont exonérées. En effet, l'arrêté n°013/MESFTPRIJ/DC/SGM/DRFM/DESG/SA de l'année 2013 légitime la généralisation de la mise en œuvre de la mesure d'exonération des frais de contribution scolaire des élèves filles, des classes du premier cycle des établissements publics de l'Enseignement Secondaire Général (ESG) du Bénin. En termes clairs, au premier cycle du secondaire, les filles sont exemptées des frais de contribution scolaire. Mais, le hic à ce niveau est que les retards quelques fois observés dans la mise à disposition des établissements scolaires, des subventions de l'Etat en vue de pondérer le gap financier du fait de cette mesure d'exonération entraînent des difficultés financières dans le fonctionnement des établissements.

En principe donc, seuls les garçons sont concernés par ces frais mais, il s'avère que 67,4% des parents d'élèves de sexe masculin n'arrivent pas à payer la contribution des élèves garçons interviewés. Selon les déclarations des autorités scolaires enquêtées, le plus souvent, les frais de scolarité ne sont pas payés à la bonne date par les parents qui assurent cette responsabilité. Un directeur de CEG abonde dans ce sens:

*« ...au lieu de payer normalement les frais de scolarité au premier trimestre, c'est à la fin du second trimestre que certains parents sont obligés, après renvois multiples de leurs enfants, de venir payer en tranches ou supplier les autorités scolaires de leur accorder un peu plus de temps».*

*(Directeur de CEG, Parakou, juin 2017)*

Somme toute, dans le cadre de cette recherche, nombre de parents d'élèves enquêtés n'arrivent pas à assumer leurs responsabilités quant au paiement de la scolarité de leurs

enfants garçons. Le deuxième besoin scolaire à pourvoir, est le paiement des fournitures scolaires.

### **3.2.3.1.3 Fournitures scolaires**

Les fournitures scolaires regroupent l'ensemble du matériel indispensable, à la formation scolaire de l'apprenant (livres au programme, cahiers de cours pour les prises de note, des stylos, de la craie, un tableau d'étude. Il faut noter que seulement, 41% des parents interviewés parviennent à faire face à cette responsabilité qui leur incombe et ce, de façon partielle. La préoccupation majeure des parents d'élèves enquêtés, étant de satisfaire le premier besoin (alimentation) de leurs enfants. *«On fait ce qu'on peut»*, a déclaré à ce propos un parent d'élèves en juin 2017. Toutefois, 14,5% de l'ensemble des élèves interrogés ont déclaré recevoir toutes les fournitures scolaires, ce qui est largement en deçà de la moyenne.

Par ailleurs, les élèves sans fournitures scolaires sont souvent renvoyés de l'école par leurs enseignants. A en croire ces derniers, ces renvois sont justifiés par les propos du discours d'un des enseignants interrogés.

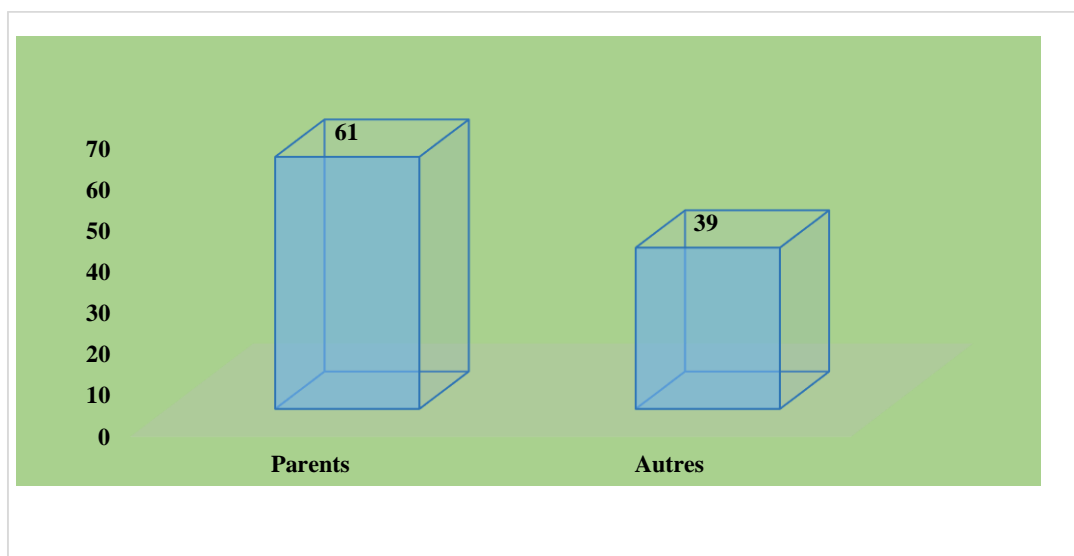
*«Les élèves sans fournitures scolaires, ont du mal à suivre en classe ce que nous dispensons en termes de cours».*

*(Enseignant, Parakou, juin, 2017)*

Bref, moins de la moitié des parents d'élèves achètent les fournitures scolaires à leurs progénitures. Ces fournitures sont d'ailleurs achetées en partie et non dans leur entièreté telles que indiquées dans la liste officielle des fournitures établie par les autorités en charge des secteurs de l'enseignement au Bénin. La majeure partie des élèves enquêtés n'ont pas droit aux livres au programme de l'année en scolaire en cours. Qui est ce qui prend en charge les frais de petit déjeuner des élèves?

### 3.2.3.1.4 Petit déjeuner et photocopies

Les élèves interrogés ont également besoin du petit déjeuner et des photocopies dans le cadre de leurs activités scolaires. De ce fait, qui est-ce qui s'en occupe? Les données y afférentes sont consignées dans le graphique 5.



Graphique 5 : Provenance de l'argent de petit déjeuner  
Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du graphique 5 révèle que sur l'ensemble des élèves interrogés, 61% reçoivent l'argent pour le petit déjeuner de leurs parents. Parmi ces derniers, certains ont déclaré en recevoir de leur père, ou de leur mère. Le statut économique des parents détermine la régularité de l'octroi des frais de petit déjeuner des élèves et du montant. Ainsi, les frais de petit déjeuner varient entre 50 F et 300 FCFA par jour. Parmi les élèves qui en reçoivent, 17,4% en prennent rarement. Les propos d'un élève interrogé en donnent une illustration.

*«Maman n'a pas assez de moyens et papa ne vit pas avec nous. Il envoie de l'argent quand il peut. Je prends donc deux fois de petit déjeuner par semaine».*

*(Elève en seconde sans le BEPC, Parakou, mai 2017)*

Au nombre des élèves interrogés qui n'en reçoivent pas, certains arrivent à se mettre quelque chose sous la dent grâce à la solidarité de leurs autres camarades qui en

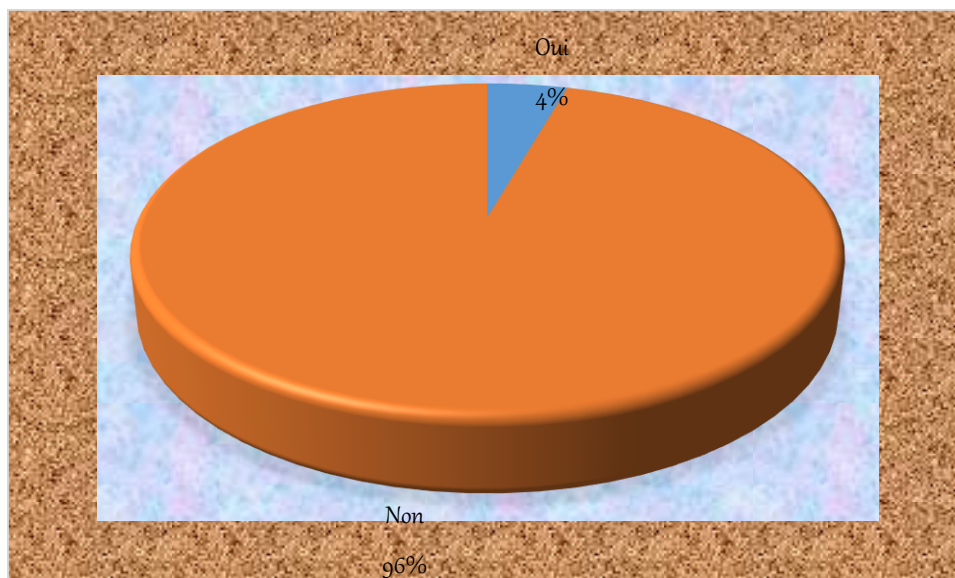
reçoivent. La déclaration d'une élève en dit long à ce sujet: *«J'ai une copine qui m'aide pour le petit déjeuner» (Elève ayant repris la troisième, N'dali, juillet 2017)*. Certains mangent les restes de repas avant de quitter la maison ; d'autres n'ont vraisemblablement pas de solutions alternatives.

En ce qui concerne les photocopies demandées par les enseignants, 45% de l'ensemble des élèves enquêtés ont affirmé recevoir de l'argent de leurs parents. Parmi ceux qui en reçoivent, 58,5% sont satisfaits chaque fois que le besoin se fait sentir, et les autres 41,5% le prennent rarement. Les élèves interrogés qui n'en prennent pas du tout et qui reçoivent le petit déjeuner, ont déclaré trouver une solution alternative pour les photocopies demandées en classe par leurs enseignants. Le discours d'un élève rencontré à Parakou en juillet 2017, en est une illustration. *«J'utilise une partie de mon petit déjeuner pour mes photocopies»*.

Au total, on peut retenir que la plupart des parents d'élèves enquêtés fournissent à leurs enfants, les frais de petit déjeuner. Par contre, moins de la moitié des élèves rencontrés reçoivent les frais de photocopie. Certains utilisent une partie de leur petit déjeuner parmi ceux qui en reçoivent pour régler les questions liées aux photocopies. Eu égard à cela, qu'en est-il des frais d'encadrement scolaire?

### **3.2.3.1.5 Présence d'encadreurs à la maison**

Certains parents d'élèves interviewés, pour améliorer les performances scolaires de leurs progénitures font recours à des services de répétiteurs comme présenté dans le graphique 6.



Graphique 6 : Accès de l'élève au service de répétiteur  
 Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du graphique 6 montre que sur l'ensemble des élèves interrogés, seulement 4% ont des encadreurs à la maison. Toutefois, il faut remarquer que sur les élèves qui en disposent, 0,5% en ont dans toutes les matières, 2,1% en mathématiques et 1,6% en physique.

Cependant, sur les 95,6% des élèves interrogés qui ne disposent pas de répétiteur à domicile, 66,6% d'entre eux affirment suivre les Travaux Dirigés (TD) dans leur établissement moyennant une somme forfaitaire. Dans cette proportion, 80% ont déclaré que les honoraires des Travaux Dirigés (TD) sont incorporés dans la contribution scolaire. Selon les autres élèves restants soit 20% des 66,6% des élèves qui participent à ces Travaux, ils sont gratuits. Mais, selon les déclarations des autorités scolaires, ce n'est pas totalement gratuit, les élèves paient en moyenne 2500FCA l'an et le reste des frais de Travaux Dirigés (TD) est pris en charge par des personnes de bonne volonté telles que les acteurs politiques, les opérateurs économiques, etc.

En conclusion, rares sont ces élèves interviewés qui ont d'encadreurs à la maison. La majorité se débrouille soit seul, soit avec les Travaux Dirigés (TD) organisés dans les

établissements qu'ils fréquentent. En outre, la satisfaction des besoins scolaires des élèves filles et garçons par les parents d'élèves n'est pas la même chose.

### **3.2.3.1.6 Besoins scolaires des élèves filles et des garçons**

Un aspect important du terrain à considérer, est qu'il y a une inégalité dans la satisfaction des besoins scolaires des filles et des garçons par les parents d'élèves interrogés. Il ressort du terrain que les pères, principaux pourvoyeurs des ménages investissent mieux dans les besoins scolaires de leurs garçons, que dans ceux de leurs filles. Dans cette perspective, une élève concernée par ladite situation affirme :

*« Dès que je parle d'argent à mon père dans le cadre de mes besoins scolaires, il fait comme s'il n'entend pas et utilise son argent pour subvenir aux besoins de mes frères. Or, ma mère ne mène aucune activité pouvant lui rapporter de l'argent ».*

*(Elève en échec au BEPC, N'dali, juin 2017)*

En effet, la perception qu'ont les parents des filles et des garçons, influence leur investissement économique dans leur scolarité, comme le stipulent les propos suivants :

*« La fille est appelée à se marier et à partir de sa famille d'origine, alors que le garçon doit perpétuer la famille ».*

*(Parent d'élève, N'dali, juin 2017)*

Nombre (58%) de l'ensemble des parents d'élèves interrogés considèrent que le mariage est plus bénéfique pour les filles que leur scolarisation. Avec la prédominance de l'islam dans le Borgou, les parents donnent très vite leurs filles en mariage avant que ces dernières ne les déshonorent. D'après les préceptes islamiques, la fille, aussitôt après sa puberté doit aller en mariage. Dans ce contexte, un parent d'élève a déclaré :

*« Nous dépensons sur nos filles qui vont à l'école, mais ce sont des grossesses qu'elles nous ramènent à la maison parfois sans auteur, déshonorant ainsi la famille. Or, selon la religion musulmane, la fille doit aller en mariage vierge. Alors, pourquoi investir dans la scolarité des filles? ». (Iman dans une mosquée à N'dali, juillet 2017).*

Somme toute, les élèves filles n'ont pas souvent leurs besoins scolaires satisfaits par leurs parents à cause de la perception que ces derniers ont d'elles. Sur un autre plan, une question cruciale subsiste. Qui est-ce qui s'occupe des besoins scolaires des élèves confiés par leurs parents biologiques à des tuteurs ?

### **3.2.3.1.7 Satisfaction des besoins scolaires des élèves confiés**

Des élèves enquêtés sont confiés à hauteur de 11% à des tuteurs par leurs parents pour plusieurs raisons. Ce sont entre autres : l'éloignement de l'école du lieu de résidence de leurs parents biologiques, l'inexistence de l'enseignement secondaire dans la localité de résidence de l'apprenant. Les élèves confiés proviennent pour la plupart, de parents agriculteurs. Ces tuteurs sont parfois des amis ou des parents proches de la famille (tante, cousin, oncle, etc.) comme le montrent le témoignage d'un tuteur :

*«J'ai le fils de mon cousin avec moi. Il est ici parce que l'école où il allait, quand il était avec ses parents, était très éloignée du village, il marchait pour y aller et toujours en retard».*

*(Tuteur d'un élève, N'dali, juin 2017)*

Cependant, les parents d'élèves après avoir confié les enfants à ces tuteurs, ne s'en préoccupent presque plus. Des élèves enquêtés vivant chez des tuteurs, seulement 15% ont leurs besoins scolaires satisfaits par leurs parents biologiques comme le laisse entrevoir ce témoignage :

*« Mes parents m'envoient de l'argent pour mes différents besoins et en particulier, scolaires par le biais de mon tuteur. Grâce à cet argent, je ne manque de rien à l'école».*

*(Elève vivant avec son tuteur, N'dali, juillet 2017)*

La majorité des élèves confiés sont presque abandonnés aux bons soins de leurs tuteurs par leurs parents. Les déclarations ci-après confirment cet état de fait.

*«Depuis que cet enfant m'a été confié, ses parents ne se sont plus jamais souciés de ce qu'il va manger, de ses besoins scolaires. J'essaie de faire ce que je peux,*

*car j'ai aussi mes enfants à prendre en charge. Je vous avoue que ce n'est pas facile».*

*(Tuteur d'élève, Parakou, Août 2017)*

Cependant, il se fait que les tuteurs abandonnent les élèves qui leur sont confiés à eux-mêmes. Le discours d'un élève vivant avec son oncle corrobore cette réalité.

*«Je suis constamment renvoyé de l'école parce que mes parents n'envoient pas souvent les sous pour le paiement de mes frais de scolarité. Mes fournitures ne sont jamais à jour. Mon oncle essaie de m'acheter certains cahiers, mais ça ne suffit pas».*

*(Elève vivant chez son tuteur, juin 2017)*

L'analyse des discours de ces deux répondants (tuteur et élève) ci-haut révèle que même les tuteurs dans la plupart des cas ne pourvoient pas aux besoins scolaires des élèves qui leur sont confiés. Parmi les tuteurs enquêtés, 5% assurent convenablement ce rôle.

En somme, les élèves vivant chez des tuteurs n'ont pas souvent leurs besoins scolaires satisfaits par leurs parents et rares sont les tuteurs qui prennent véritablement en charge ces élèves. Dans le cadre de cette recherche, moins de la moitié (46%) des élèves interrogés ont leurs besoins scolaires satisfaits en fonction des revenus de leurs parents.

### **3.2.3.1.8 Revenu des parents et satisfaction des besoins scolaires**

La nature de la profession exercée par les parents élèves interviewés influence leur revenu et par ricochet, la satisfaction des besoins scolaires de leurs enfants. Ainsi, le revenu des parents d'élèves interrogés entraîne une inégalité dans la satisfaction des besoins scolaires des élèves comme en témoigne le tableau 10 :

Tableau 10: Niveau de satisfaction des besoins scolaires des élèves en fonction du revenu des parents

<b>Revenu des parents</b>	<b>Besoins scolaires d'élèves satisfaits (%)</b>
<40000	22,75
[40000-80000]	46,5
>80000	69,8
<b>Moyenne</b>	<b>46,35</b>

Source : données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 10 permet de se rendre à l'évidence que seulement les élèves dont les parents ont un revenu supérieur à 80.000 FCFA ont leurs besoins scolaires satisfaits dans la majorité des cas. Par contre, moins de la moitié des élèves dont les parents ont un revenu situé entre 40.000 et 80.000 FCFA ont leurs besoins scolaires satisfaits à 46% et 22,75% des élèves dont, les parents ont un revenu mensuel inférieur à 40.000FCFA ont leurs besoins scolaires satisfaits. L'appartenance des parents d'élèves à différents niveaux économiques dus à leurs activités professionnelles agit sur la satisfaction des besoins scolaires des élèves en y entraînant ainsi, une certaine disparité dans le suivi scolaire des élèves comme en témoigne le tableau 11:

Tableau 11 : suivi scolaire des élèves en fonction du revenu des parents

<b>Revenu des parents d'élèves</b>	<b>Proportion des élèves (%)</b>		<b>Total</b>
	<b>Suivis</b>	<b>Non suivis</b>	
<40000	14	85,8	100
[40000-80000]	24,7	75,3	100
>80000	51	49	100
<b>Moyenne</b>	29,9	70,03	100

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 11 révèle que les élèves interrogés dont les parents ont un revenu inférieur à 40.000 FCFA sont moins suivis que ceux dont les parents ont un revenu situé

entre 40000 et 80000 FCFA. Par contre, les parents d'élèves ayant un revenu supérieur à 80.000 suivent plus leurs enfants. Le revenu parental participe du suivi scolaire à travers la satisfaction des besoins scolaires des élèves. Le témoignage d'un parent d'élève en dit long.

*«Satisfaire les besoins scolaires des enfants est un énorme investissement, et lorsqu'on investit, on suit pour de meilleurs résultats».*

*(Parent d'élève, interviewé en juillet 2017)*

Cependant, en dehors des besoins scolaires des élèves, il existe d'autres formes de besoins qui participent de meilleures conditions d'étude.

### 3.2.3.2 Les besoins non scolaires des élèves

Les besoins non scolaires des élèves interrogés prennent en compte les besoins vestimentaires, les besoins sanitaires et les besoins alimentaires. Ces différents besoins sont pris en charge par l'un ou l'autre des parents d'élèves concernés par cette recherche comme consigné dans le tableau 12 :

Tableau 12: Besoins non scolaires des élèves satisfaits par leurs parents

Nature des besoins	Effectif des parents d'élèves		Total
	Papa	Maman	
Vestimentaires	15	44	59
Alimentaires	21	38	59
Sanitaires	47	12	59
<b>Moyenne</b>	<b>27,67</b>	<b>31</b>	<b>59</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du tableau 12 révèle qu'autant les pères que les mères des élèves enquêtés s'occupent des besoins vestimentaires, alimentaires et sanitaires de ces derniers. Par

ailleurs, on constate que les mères sont celles qui s'occupent le plus des besoins vestimentaires et alimentaires des élèves. Par contre, les pères enquêtés s'occupent plus des besoins sanitaires. Le discours d'un père enquêté abonde sans ce sens. «*Lorsque mes enfants sont malades, c'est moi qui m'occupe des frais liés aux soins médicaux*» (**Parent d'élève, chef de famille, Parakou, juillet 2017**).

Au total, les besoins non scolaires des élèves sont satisfaits dans la majorité des cas par leurs mères. Lorsque les élèves sont soutenus matériellement et financièrement dans les besoins scolaires et non scolaires par leurs parents, leurs performances scolaires en sont influencées.

### **3.3 Performances scolaires des élèves soutenus matériellement et financièrement par les parents**

Les performances scolaires des élèves interviewés, soutenus matériellement et financièrement ont été appréciées. Dans cette optique, les indicateurs suivants sont retenus pour l'évaluation. Il s'agit du lieu de résidence, des fournitures scolaires, de la présence d'encadreurs à domicile.

#### *3.3.1 Performances scolaires liées au lieu de résidence des élèves*

Les élèves interviewés n'ont pas les mêmes lieux de résidence. Cela a une incidence sur leur travail à la maison. En effet, dans un premier cas, il y a 38% de tous les élèves interrogés qui vivent avec leurs parents dans leur propre maison. Certains d'entre eux, ont leur chambre à coucher personnelle et une salle pour étudier.

Dans le second cas, la majorité des élèves (51,2%) interrogés vivent en location avec leurs parents et partagent parfois leur chambre avec un ou plusieurs frères et sœurs, étudiant souvent dans le bruit. En même temps que certains frères sont en train de regarder la télévision, d'écouter la musique, les autres sont en train d'étudier. Par ailleurs, certains parmi les élèves concernés, à défaut de travailler en chambre étudient

dans la cour commune avec toutes ses implications (bruits de voisins, défaut de concentration etc.).

Dans un autre cas de figure, 10,8% des élèves ne sont ni en location, ni dans leur propre maison mais, dans la maison de la famille élargie, avec la présence de quelques membres tels que : les grands-parents, oncles, tantes, nièces, cousines, etc.). L'ambiance est pratiquement la même que chez les élèves vivant en location.

Eu égard à ce qui précède, une relation a été établie entre le lieu de résidence des élèves enquêtés et leurs performances scolaires au BEPC. Les résultats obtenus sont consignés dans le tableau 13:

Tableau 13: Performances scolaires des élèves selon leur lieu de résidence

Performances Scolaires	Lieu de résidence			Moyenne
	Propre maison	Location	Autres	
Proportion de Réussite au BEPC (%)	66	48,2	42,2	<b>52,13</b>
Proportion d'Echec au BEPC (%)	34	51,6	58,1	<b>47,9</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*P-value du test de khi-2 = 0,003*

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 13 révèle une grande disparité dans les rendements scolaires des élèves. Cette disparité des performances scolaires est liée au lieu de résidence des élèves interrogés. Il s'en dégage une relation significative entre les performances scolaires et le lieu de résidence des élèves. Ainsi, on constate que les élèves vivant dans leur propre maison ont plus réussi au BEPC que les élèves vivant, soit en location, soit dans la grande famille.

On pourrait affirmer que les conditions de logement imposées aux élèves interrogés par leurs parents ont des répercussions non seulement sur leurs conditions scolaires mais

aussi sur la répartition du revenu économique des parents des parents d'élèves. Les propos de certains parents d'élèves et élèves concernés corroborent cette réalité.

*« Mes enfants ont leur salle d'étude et leur propre chambre à coucher, parce que je vis chez moi. Le fait d'être dans ma propre maison m'évite de payer le loyer. Grâce à cet argent, j'arrive à couvrir les besoins scolaires de mes enfants».*

*(Parent d'élèves, comptable, Parakou, juin 2017)*

*« Je suis en location avec mes parents. Ma mère est vendeuse de bouillie. Mes parents n'arrivent pas à couvrir toutes les charges. Je suis constamment renvoyée de l'école».*

*(Elève vivant en location avec ses parents, Parakou, juillet 2017)*

Il est évident à la lecture de ces verbatim que, lorsque les parents vivent dans leur propre maison avec leurs enfants, leur revenu mensuel n'est pas réparti de la même manière pour les charges familiales, que quand les parents vivent en location. Ainsi, les frais alloués aux charges scolaires de l'élève dont les parents sont en location peuvent être inférieurs à ceux alloués à l'élève dont les parents vivent dans leur propre maison.

De ce qui précède, qu'en est-il des performances scolaires des élèves dont les fournitures scolaires sont satisfaites ?

### *3.3.2 Rendements scolaires liés aux fournitures scolaires*

Les performances scolaires au BEPC des élèves ayant participé à cette enquête sont mises en exergue à travers les fournitures scolaires assurées. Les données sont consignées dans le tableau 14.

Tableau 14 : Performances scolaires des élèves au BEPC selon les fournitures scolaires assurées ou non

Performances scolaires des élèves	Fournitures scolaires assurées par les parents		Moyenne
	Oui	Non	
Taux de Réussite au BEPC (%)	53,1	13,6	33,35
Taux d'Échec au BEPC (%)	46,9	86,4	66,65
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*P-value du test de khi-2 = 0,013*

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 14 révèle que sur l'ensemble des élèves interrogés dont les fournitures scolaires ont été assurées, 53,1% ont obtenu leur BEPC contre 13,6% de ceux dont les fournitures scolaires ne sont pas assurées. On pourrait affirmer qu'il y a une prise de conscience au niveau des élèves qui ne reçoivent pas les fournitures scolaires des parents ou que, les parents essaient de les suivre autrement que de façon financière, même si le nombre d'échec au BEPC est supérieur à ceux qui en reçoivent. D'après le test de Khi deux, il existe une relation significative entre le rendement scolaire des élèves au BEPC et le paiement des fournitures par leurs parents.

### 3.3.3 Rendements scolaires liés à la présence d'encadreurs

Les données relatives au rapport entre la présence d'encadreurs à domicile et les résultats des élèves au BEPC sont consignées dans le tableau 15.

Tableau 15 : Performances scolaires des élèves au BEPC selon les fournitures scolaires assurées ou non

Performances scolaires des élèves	Présence d'encadreurs		Moyenne
	Oui	Non	
Taux de Réussite au BEPC (%)	51	20,6	35,8
Taux d'Échec au BEPC (%)	49	79,4	64,2
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*P-value du test de khi-2 = 0,003*

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 15 révèle que les élèves interrogés ayant d'encadreurs à la maison ont réussi à leur BEPC à hauteur de 51%. Par contre, les élèves interrogés dont les besoins scolaires sus-cités ne sont pas assurés ont majoritairement échoué à leur BEPC. Il paraît évident que les élèves ayant d'encadreurs à la maison ont de meilleures performances scolaires contrairement à ceux qui n'en ont pas. Selon le test de Khi deux, il existe une relation significative entre la présence d'encadreurs à la maison et les performances scolaires des élèves.

### 3.3.4 Rendements scolaires liés à la participation des élèves au TD

L'appréciation des performances scolaires au BEPC des élèves qui participent aux Travaux Dirigés (TD) a donné ce qui suit.

Tableau 16 : Performances scolaires des élèves au BEPC selon les fournitures scolaires assurées ou non

Performances scolaires des élèves	Participation aux Travaux Dirigés (TD)		Moyenne
	Oui	Non	
Taux de Réussite au BEPC (%)	28,6	12,1	20,35
Taux d'Échec au BEPC (%)	71,4	87,9	79,65
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*P-value du test de khi-2 = 0,000*

Source : données de terrain, 2016-2017

D'après les données du tableau 16, les élèves qui participent aux Travaux Dirigés (TD) réussissent au BEPC plus que ceux qui n'y participent pas. Lorsque l'on compare ces taux de réussite à ceux obtenus par les élèves qui ont de répétiteurs à la maison, on se rend compte que ces derniers réussissent plus. Cela voudrait dire que plus les parents investissent sur la scolarité de leurs enfants, plus, ils ont de meilleurs résultats scolaires.

Toutefois, la majorité des parents interrogés n'arrivent pas à satisfaire les besoins scolaires de leurs enfants, du fait de leur revenu qui d'après eux est insuffisant pour

répondre à tous les besoins de la famille. Pour les parents, les besoins alimentaires, vestimentaires, sanitaires sont d'abord primordiaux.

En définitive, on retient à travers ce chapitre que le revenu parental influence le suivi scolaire des élèves. Ce suivi n'est possible que si les parents assument leurs responsabilités économiques en termes de satisfaction de besoins scolaires et non scolaires de leurs progénitures, présentes dans le système scolaire. Cependant, les parents d'élèves interviewés dans le cadre de cette recherche n'y arrivent pas pour la plupart, à cause des nombreuses charges dont, ils ont la responsabilité. Cela constitue donc un déterminant du faible suivi scolaire des élèves. Cette incapacité financière de certains parents d'élèves à assurer les besoins de leurs enfants influence par conséquent, les performances scolaires de ces derniers. Par ailleurs, qu'en est-il de l'influence du niveau d'instruction des parents d'élèves sur le suivi scolaire de leurs enfants ? Le chapitre IV donne plus de précisions à ce sujet.

## **CHAPITRE IV: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES**

Ce chapitre aborde l'influence du niveau d'instruction des parents d'élèves sur le suivi scolaire de leurs enfants. Dans cette perspective, le suivi scolaire des élèves par leurs parents est examiné en corrélation avec leur niveau d'instruction, sous deux dimensions à savoir : le suivi scolaire à domicile et le suivi scolaire à l'école. Les deux types de suivi se manifestent par l'implication des parents d'élèves dans les activités scolaires de leurs enfants. Cela passe par certaines pratiques qui se caractérisent par l'aide que les parents apportent aux enfants dans leurs devoirs et autres exercices de maison donnés à l'école. C'est également le fait d'assister les enfants dans l'apprentissage des leçons, sans oublier la participation des parents aux réunions convoquées par les Associations de Parents d'Elèves ou l'administration de l'école, les rencontres parents d'élèves-enseignants et le retrait des bulletins.

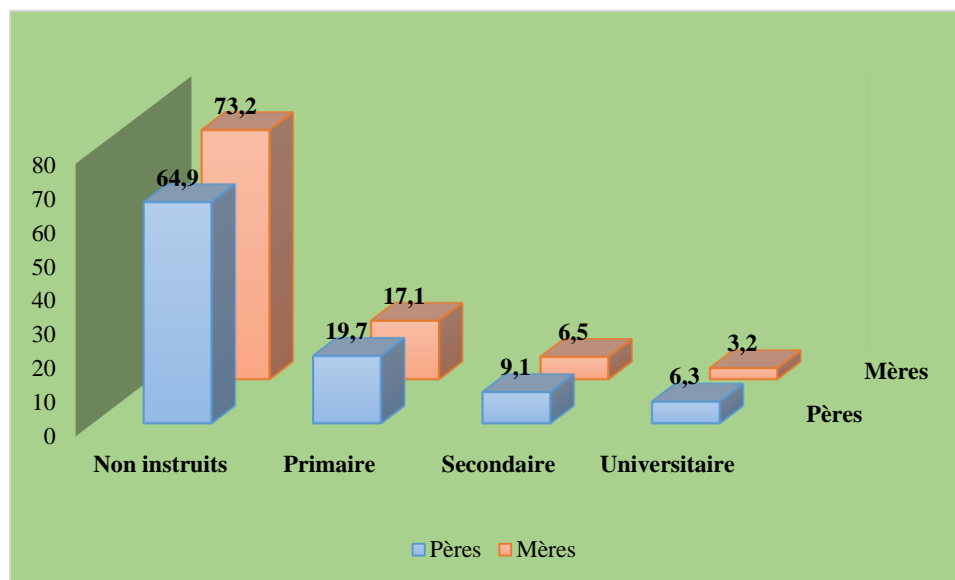
Par ailleurs, le suivi parental se manifeste par des paroles d'encouragement, de motivation que les parents d'élève formulent à l'endroit de leurs enfants, afin de développer en eux, la confiance en soi et ainsi, les inciter à la culture de l'excellence. De ce qui précède, comment les parents d'élèves instruits et non instruits accompagnent-ils leurs progénitures dans leurs activités scolaires? Leur niveau d'instruction influence-t-il leur collaboration avec l'école ?

### **4.1 Niveau d'instruction des parents d'élèves dans la synergie école famille**

Le niveau d'instruction des parents est déterminant dans les rapports qui se tissent entre les parents d'élèves interviewés et l'école. De ce fait, que retenir du niveau d'instruction de ces parents d'élèves?

### 4.1.1 Niveau d'instruction des parents d'élèves enquêtés

Les parents d'élèves interviewés dans le cadre de cette recherche ont des niveaux d'instruction différents. Le graphique 7 donne plus de détails à ce sujet.



Graphique 7 : Répartition des parents (pères et mères) selon leur niveau d'instruction  
Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du graphique 7 révèle que la majorité des parents d'élèves interrogés, soit en moyenne, 69,05% d'entre eux n'ont jamais mis pied à l'école. Ils ne savent ni lire, ni écrire. Par ailleurs, les parents d'élèves instruits enquêtés sont de trois catégories. On a d'abord les parents d'élèves avec un niveau primaire, ensuite, les parents d'élèves avec un niveau secondaire et enfin, les parents d'élèves avec un niveau universitaire. Au niveau des trois catégories de parents d'élèves instruits, on constate que les mères sont moins instruites que les pères. En effet, celles instruites représentent 26,8% de l'ensemble des mères interviewées contre 35,1% des pères instruits sur l'ensemble de ceux interrogés.

Eu égard à cela, quelle est la perception des parents d'élèves interviewés qu'ils soient instruits ou non, du suivi scolaire? Leur niveau d'instruction influence-t-il leur engagement à accompagner leurs enfants, dans leurs activités scolaires tant à l'école qu'à la maison?

#### 4.1.2 Perception du suivi scolaire par les parents d'élèves

Les parents d'élèves ayant participé à la collecte des données empiriques de cette recherche, instruits ou non ont été interrogés sur leur représentation du suivi scolaire et la manière dont ils mettent cela en pratique au niveau de leurs enfants. L'encadré suivant en donne les détails.

##### **Encadré 1 : Représentation sociale du suivi scolaire par les parents d'élèves**

*Le suivi scolaire dépend de chaque enfant car, les enfants ne sont pas les mêmes. Il consiste en la supervision par un adulte, de la révision des leçons données aux enfants à l'école. Lorsque l'enfant est au cours primaire, c'est plus facile de le suivre, étant donné qu'il n'a qu'un seul cahier de leçon. Il peut réciter ses leçons tous les soirs à ses parents, même s'ils ne savent ni lire ni écrire. Au secondaire, par contre, le contrôle des cahiers est plus difficile.*

**(Parent d'élève, instituteur, Parakou, juin 2017)**

*Suivre un élève, c'est contrôler ses cahiers de leçons, d'exercices et son bulletin. Même si je ne comprends pas français, je m'assure que mon enfant ait pris son cahier pour apprendre ses leçons de retour des classes.*

**(Parent d'élève, ménagère non instruite, N'dali, juin 2017)**

*Pour suivre ma fille, je vérifie ses cahiers pour voir s'il n'y pas des traits au bic rouge, tracés par ses professeurs. Je fais la même chose avec ses feuilles de devoirs. S'il y a du rouge tracé à plusieurs endroits, je demande l'aide de tierce personne comprenant français pour m'en expliquer les raisons. Je vais parfois à l'école, chercher l'appui de ses enseignants en leur demandant de me la surveiller en classe et de me tenir informée en cas de difficultés.*

**(Parent d'élève, Coiffeuse non instruite, Parakou, septembre 2017)**

*C'est le fait d'aller se renseigner chez le professeur sur le comportement de mon enfant en classe et pourvoir l'orienter. Malgré que je ne sache pas lire, je demande parfois à ceux qui savent le faire de me contrôler les cahiers de mes enfants de même que leur bulletin.*

**(Parent, agriculteur, non instruit, Parakou, juillet 2017)**

*Selon moi, le suivi scolaire consiste à prendre soin de l'enfant, à assurer ses besoins scolaires, prendre connaissance de ses difficultés scolaires et l'encourager, car le rôle d'encadrement de l'apprenant n'incombe pas qu'aux enseignants, les parents sont aussi concernés.*

*(Parent, banquier, Parakou, juin 2017)*

L'analyse de ces propos révèle que les parents d'élèves enquêtés qu'ils soient instruits ou non ont une certaine connaissance des pratiques de suivi scolaire. Pour certains d'entre eux, le suivi se limite au contrôle des cahiers des apprenants. Pour d'autres, c'est le contact avec l'enseignant de l'enfant pour avoir une idée de son comportement et de ses difficultés en classe afin de mieux l'aider. Pour d'autres encore, le suivi va au-delà du contrôle des cahiers. C'est également la satisfaction des besoins scolaires des élèves.

Malgré leur connaissance des pratiques de suivi scolaire, les résultats révèlent que sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés, 24,92% d'entre eux suivent leurs enfants dans le cadre de leurs activités scolaires. Cette faible participation des parents d'élèves au suivi scolaire de leur progéniture, est-elle liée à leur niveau d'instruction ?

## **4.2 Parents d'élèves instruits ou non dans les rapports école- famille**

Le suivi scolaire se fait dans deux espaces différents. Il s'agit du suivi à l'école et du suivi au sein de la sphère familiale. Quelle est la place du niveau d'instruction des parents dans ce suivi ?

### *4.2.1 Le suivi scolaire à l'école*

Dans cette section, trois points ont été développés. Il s'agit des rapports parents d'élèves-enseignants, de la participation des parents aux réunions d'école et du retrait des bulletins.

### 4.2.1.1 Rapports parents d'élèves-enseignants

De façon globale, une minorité des parents d'élèves enquêtés collaborent avec les enseignants qui encadrent leurs progénitures à l'école. Ces parents d'élèves représentent 17,8% de l'ensemble des parents d'élèves interrogés. Un enseignant abonde dans le sens de la faible implication des parents d'élèves dans les rapports parents d'élèves-enseignants à travers son discours :

*«Rares sont ces parents d'élèves qui viennent échanger avec nous, pour avoir des informations sur le niveau d'avancement de leurs enfants à l'école et les difficultés qu'ils rencontrent ».*

*Enseignant, Parakou, juillet 2017*

A ce titre, les enseignants pointent d'un doigt accusateur les parents d'élève, qui selon eux, ont fui leurs responsabilités. Le rôle du parent d'élève, ont-ils rappelé : « *c'est d'accompagner ses enfants du premier au dernier jour des classes, avec une rigueur sans faille*» (*Enseignant, Parakou, juillet 2017*). Toutefois, il se fait que d'après une autorité scolaire :

*«Lorsque les parents s'acquittent des droits d'écolage de leurs enfants, ils ne se soucient plus du reste. Les parents ne se rapprochent pas de l'école de l'enfant, pour s'informer de ce qui s'y passe et de son assiduité aux cours. Certains parents ne vont à l'école que lorsque leurs enfants commettent des fautes graves, et qu'ils sont convoqués par les enseignants ou l'autorité scolaire. D'autres n'y vont même pas. Beaucoup d'entre les parents d'élèves ici n'ont jamais mis pieds à l'école. Ils ne taillent donc pas importance à ce que font leurs enfants à l'école».*

*(Directeur de CEG, Parakou, juillet 2017)*

Cependant, malgré la faible implication des parents d'élèves dans les rapports avec les enseignants de leurs enfants que retenir des relations parents d'élèves-enseignants au regard du niveau d'instruction des parents d'élèves qui s'y impliquent.

#### **4.2.1.1.1 Les parents d'élèves non instruits**

Sur l'ensemble des parents d'élèves qui ne savent ni lire, ni écrire, 11,7% d'entre eux développent des rapports avec les enseignants de leurs enfants. Ces parents d'élèves sans aucune instruction vont vers les enseignants pour la plupart sur convocation de ces derniers comme l'explique ce discours d'un parent d'élève :

*«Parfois les professeurs me convoquent lorsqu'il y a une situation en classe avec mon enfant sinon, je ne vais pas personnellement vers eux pour quoi que ce soit».*

*(Parent d'élève, agriculteur, N'dali, juin 2017)*

L'illustration d'un enseignant abonde dans le même sens.

*« Je les comprends .... Les parents de mes élèves sont en majorité analphabètes. Ils prennent très rarement l'initiative de venir se renseigner sur ce que font leurs enfants en classe. Mais, lorsqu'ils sont convoqués, certains s'efforcent de venir. Cependant, les quelques-uns d'entre ceux qui répondent à mes appels profitent pour solliciter mon aide par rapport à leurs enfants que je garde en classe. Ils me demandent de les suivre de près pour eux pour de meilleurs résultats».*

*(Enseignant, Parakou, juillet 2017)*

L'analyse de ces propos montre que les parents d'élèves déficitaires en instruction, collaborent rarement avec les enseignants de leurs enfants sur initiative personnelle. Des raisons sont évoquées par les parents d'élèves interviewés, notamment non instruits pour expliquer leur réticence à visiter les enseignants de leurs enfants à l'école. En effet, certains d'entre eux considèrent que le suivi de leurs enfants relève de la seule responsabilité de leurs enseignants. Dans cette perspective, un parent d'élève affirme :

*«Je pense que c'est le rôle des enseignants d'éduquer nos enfants. Alors, je ne sais pas ce que j'irai faire là-bas ».*

*(Parent d'élève, ménagère, N'dali, juin 2017)*

Le discours d'un directeur d'établissement illustre fort bien les propos avancés par ce parent d'élève.

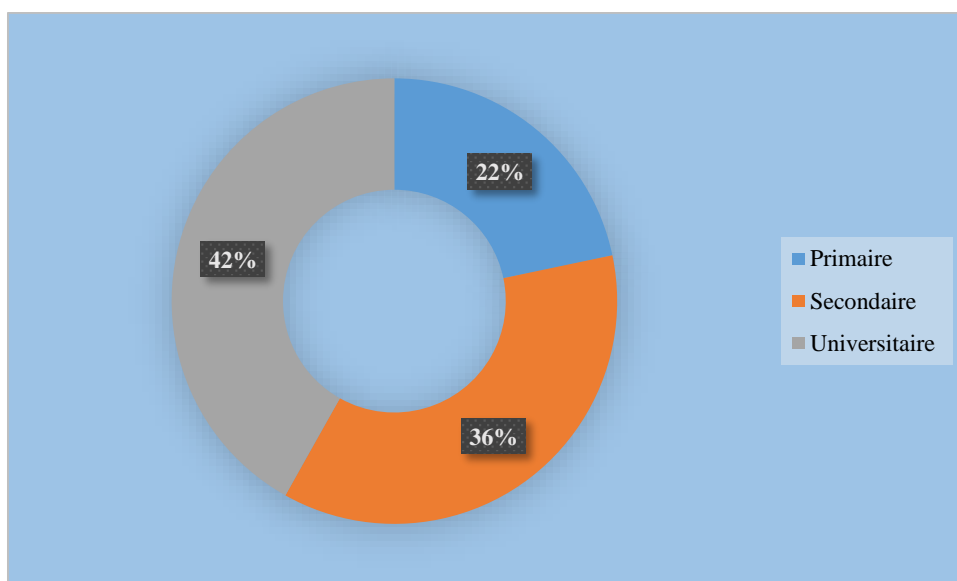
*«Les parents ne comprennent pas qu'il est de leur devoir de suivre les études de leurs enfants; de se rendre dans leurs établissements pour s'enquérir de comment ces apprenants travaillent en classe ».*

*(Directeur d'établissement, Parakou, juillet 2017)*

Dans un autre cas de figure, les parents d'élèves sont réticents sous prétexte qu'ils ne comprennent pas la langue d'enseignement qu'est le français. Dans ce sens, un père de famille déclare : *« Je ne sais pas ce que j'irai faire là-bas si je ne comprends pas français » (Père de famille, agriculteur, N'dali, juin 2017)*. Voilà autant de facteurs qui amènent ces parents, notamment sans niveau d'instruction, à ne pas collaborer avec les enseignants de leurs enfants. Qu'en est-il des parents d'élèves instruits ?

#### **4.2.1.1.2 Les parents d'élèves instruits**

Sur l'ensemble des parents d'élèves instruits interviewés, 23,9% sont en communication avec les enseignants qui gardent leurs enfants en classe. La communication entre les parents concernés et les enseignants se fait de deux manières et porte la plupart du temps, sur la façon dont les élèves réagissent en classe, les difficultés qu'ils rencontrent et le résultat qu'ils produisent. La première manière utilisée par ceux qui se renseignent, passe par les visites à l'école à hauteur de 33%. Quant à la seconde manière, elle est relative aux appels téléphoniques des parents d'élèves aux enseignants à hauteur de 67%. Les données du graphique 8 donnent une idée de la répartition des parents d'élèves instruits, qui essaient de collaborer avec les enseignants de leurs progéniture et ce, selon leur niveau de scolarité.



Graphique 8 : Répartition des parents d'élèves instruits en rapport avec les enseignants selon leur niveau de scolarité

Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du graphique 8 permet de se rendre à l'évidence que, les parents d'élèves des niveaux secondaire et universitaire collaborent plus avec les enseignants de leurs progénitures que les parents instruits de niveau primaire. Mais, il est à préciser que les parents de niveau universitaire utilisent plus la téléphonie mobile pour échanger avec les enseignants à cause de leur indisponibilité physique. Les propos d'un parent d'élève concerné corroborent cela.

*«Après le premier contact avec les enseignants qui dispensent les matières dans lesquelles mon fils a de difficultés, j'ai commencé à échanger régulièrement avec eux par téléphone car je ne suis pas souvent disponible pour aller personnellement les voir à l'école. Raison pour laquelle, j'ai opté pour ça. C'est plus pratique et cela me permet de savoir comment ça se passe à l'école avec mon fils».*

***(Parent d'élève, coordonnateur de projet, Parakou, juillet 2017)***

Au total, seulement une minorité de parents d'élèves sont en contact avec les enseignants de leurs enfants, pour se renseigner sur ce que font ces derniers à l'école et les difficultés qu'ils rencontrent. Cette minorité de parents d'élève est en majorité instruite. Les autres évoquent des facteurs multiples mais, le plus en vogue est leur défaut d'instruction qui les pousse à croire que le suivi scolaire revient aux enseignants.

Eu égard à cela, qu'en est-il de la participation des parents d'élèves, aux réunions organisées par les membres des bureaux de l'Association des Parents d'Elèves (APE)?

#### 4.2.1.2 Participation des parents aux réunions de l'école

Chaque année scolaire, le bureau de l'Association des Parents d'Elèves (APE) de chaque établissement convoque les parents d'élèves pour une assemblée générale, de même que des réunions extraordinaires, le long de l'année pour des questions liées à l'évolution des enfants à l'école, ou pour porter des informations de la part des autorités scolaires.

Sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés, 21,54% répondent aux convocations qui leur sont adressées. Les données du tableau 17 donnent des détails sur la participation des parents aux réunions des APE selon leur niveau d'instruction.

Tableau 17 : Participation des parents aux réunions d'APE selon leur niveau d'instruction

Niveau d'instruction des parents	Participation aux réunions des APE (%)				Effectif total	Total (%)
	Oui		Non			
	Effectif	Proportion (%)	Effectif	Proportion (%)		
<b>Parents instruits</b>	6	33,33	12	66,67	18	100
<b>Parents non instruits</b>	4	9,76	37	90,24	41	100
<b>Moyenne</b>	<b>5</b>	<b>21,54</b>	<b>24,5</b>	<b>78,46</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Source : données de terrain 2016-2017

L'analyse du tableau 17 révèle que les parents d'élèves participent faiblement aux réunions de l'Association des Parents d'Elèves (APE). Par ailleurs, les parents d'élèves instruits participent plus (33,3%) que les parents non instruits (9,76%) à ces réunions.

Cette faible participation des parents d'élèves aux réunions amène un censeur d'établissement à déclarer que :

*«Beaucoup de parents surtout analphabètes ne se préoccupent guère de ce qui se passe à l'école avec leurs enfants».*

*(Censeur de CEG, N'dali, juillet 2017)*

Les propos d'un membre des bureaux de l'Association des Parents d'Elèves (APE) confirment la quasi absence des parents d'élèves aux réunions.

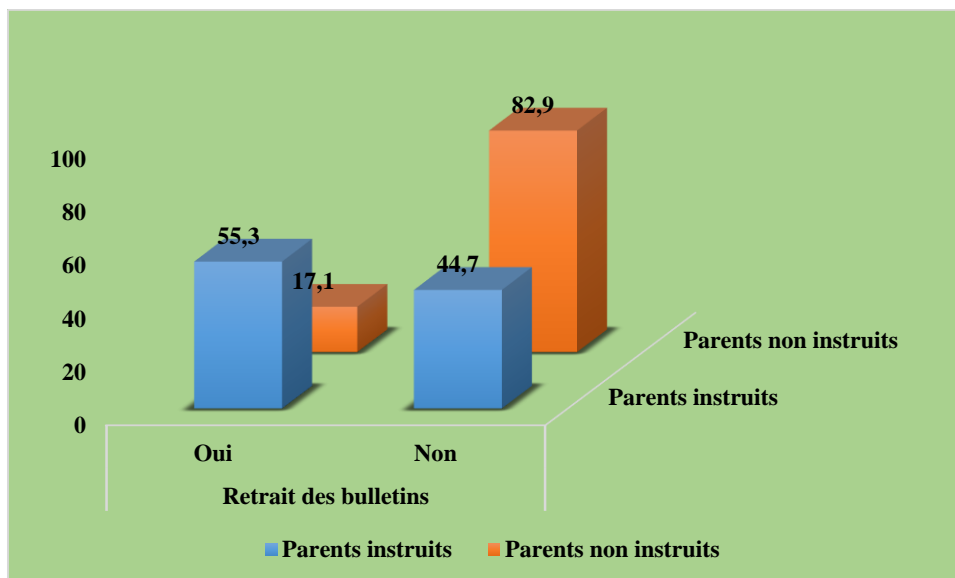
*« La majorité des parents ne participent pas à nos réunions, car ils n'ont pas le souci de leurs enfants. Lorsque les réunions du bureau d'APE de mon établissement sont convoquées, sur près de mille élèves, à peine une trentaine de parents se présente. Le reste des parents ne s'en préoccupe guère et ce sont surtout les parents analphabètes qui brillent de par leur absence».*

*(Membre bureau APE, Parakou, juillet 2017)*

Somme toute, on peut affirmer que, nombre de parents d'élèves surtout non instruits parmi l'ensemble des parents interrogés ne s'intéressent à ce qui se passe au niveau des bureaux d'APE. Ce désintérêt explique leur faible participation aux réunions organisées par les responsables de l'Association des Parents d'Elèves à leur endroit. En outre, le dernier point relatif au suivi scolaire à l'école est le retrait des bulletins des élèves concernés par cette recherche.

#### **4.2.1.3 Le retrait des bulletins**

D'après l'analyse des données empiriques recueillies dans le cadre de cette thèse, les bulletins de plus de la moitié (63,8%) des élèves enquêtés n'ont pas été retirés. Le graphique 9 donne une idée du retrait des bulletins par les parents d'élèves selon leur niveau d'instruction.



Graphique 9 : Retrait des bulletins par les parents selon leur niveau d'instruction  
 Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du graphique 9 montre que les parents d'élèves non instruits sont les plus nombreux à ne pas retirer les bulletins de leurs enfants malgré les convocations qui leur sont adressées à ce sujet par l'établissement scolaire que fréquentent ces derniers.

Lors de la collecte des données, il nous a été montré de nombreux bulletins de plusieurs années que les parents ne sont pas allés retirer. Dans cette perspective, un directeur de CEG a déclaré :

*« Malgré nos convocations, certains parents d'élèves ne sont jamais venus chercher les bulletins de leurs enfants. Habituellement, nous le leur remettons main à main pour pouvoir discuter avec eux des différents comportements de leurs enfants mais, hélas. Ils croient les enfants sur parole. Ce n'est qu'à la rentrée qu'ils se rendent compte que leurs enfants n'avaient pas eu la moyenne ou qu'ils ont été renvoyés et c'est en ce moment, que les parents commencent par courir ».*

**(Directeur de GEG, Parakou, juin 2017)**

Par ailleurs, il y a des bulletins qui sont retirés par de tierces personnes comme en attestent les propos de cet élève redoublant la troisième. *«C'est un de mes amis qui me retire mes bulletins parce que mes parents ne le font pas» (Elève de parents non instruits, Parakou, juin 2017)*. Or, les données révèlent qu'il y a un lien significatif

entre l'auteur de la récupération du bulletin et les performances scolaires de l'élève tel que consigné dans le tableau 18:

Tableau 18 : Rapport entre l'auteur du retrait des bulletins et les performances scolaires

<b>Relation entre la récupération des bulletins scolaires et les résultats scolaires</b>			
<b>Récupération des bulletins</b>	<b>Résultats scolaires au cours de l'année (%)</b>		<b>Total (%)</b>
	<b>Bon</b>	<b>Mauvais</b>	
Parents	59,25	40,75	100
Autres	30	70	100
<b>Moyenne</b>	<b>44,62</b>	<b>70,37</b>	<b>100</b>

*P-value du test de khi-2 = 0,011*

Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du tableau 18 révèle que les élèves dont les bulletins sont retirés par leurs parents sont plus enclins à avoir de meilleures performances scolaires, contrairement à ceux dont les bulletins sont retirés par une tierce personne. Lorsque les élèves ont conscience qu'ils sont contrôlés par leurs parents à travers leurs rendements scolaires, ils font plus d'efforts que lorsque le bulletin n'est pas retiré et vérifié. Il s'avère que lorsque les bulletins sont retirés par de tierces personnes, les élèves concernés ne rendent pas compte à leurs parents de leurs performances, surtout lorsqu'ils n'ont pas de bonnes moyennes. Ces élèves sont conscients que leurs parents ne savent ni lire ni écrire. Le discours d'un élève abonde dans ce sens.

*« Mes parents ne vont pas souvent retirer mes bulletins. J'essaie donc de les retirer grâce à l'aide d'un cousin. Il m'arrive de ne pas partager mes vrais résultats avec mes parents, surtout qu'ils ne comprennent pas français ».*

*(Elève de parents non instruits, N'dali, juin 2017)*

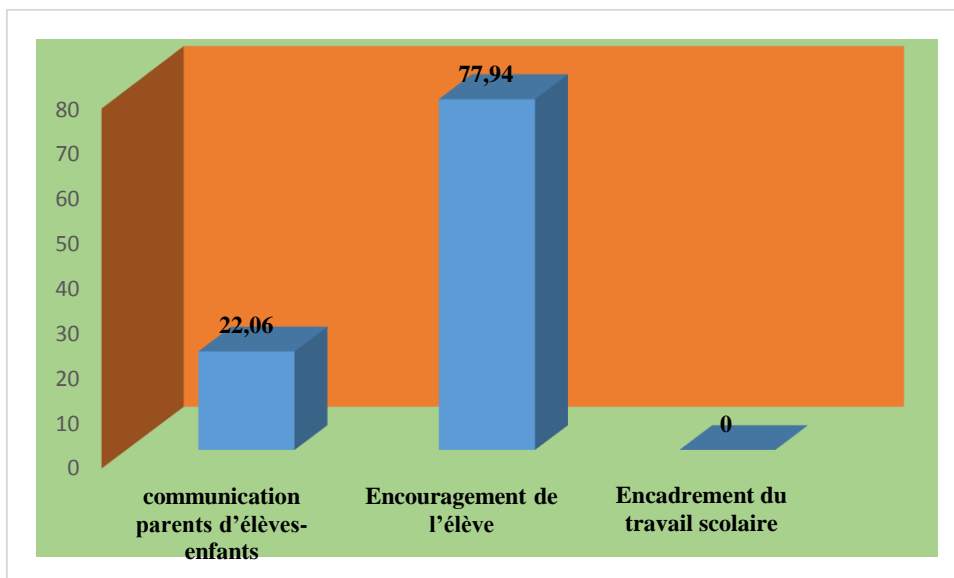
Bref, le déficit d'instruction des parents d'élèves contribue à leur désintérêt dans le retrait des bulletins de leurs enfants. Ces derniers ignorent certainement les avantages que représente cette responsabilité parentale.

En définitive, rares sont les parents d'élèves qui demeurent en contact avec les enseignants, les autorités scolaires de l'établissement que fréquentent leurs enfants et qui participent aux différentes activités des membres des bureaux d'APE, ou retirent les bulletins des élèves concernés par cette recherche. Les quelques parents d'élèves qui sont en communication avec l'école sont des parents pour la plupart instruits, qui désirent vivement voir leurs enfants réussir à l'école. Les rapports entre ces parents d'élèves et les enseignants sont généralement bons, étant donné le grand intérêt que ces derniers portent pour les activités de leurs enfants à l'école et les difficultés qu'ils rencontrent. A l'opposé de ces parents d'élèves, il en existe d'autres non instruits, qui considèrent l'école comme l'institution qui a totalement en charge, la formation scolaire de l'enfant, du fait de la méconnaissance de leur rôle. A défaut du suivi des élèves à l'école par leurs parents, arrivent-ils tout au moins à les suivre à la maison?

#### ***4.2.2 Le suivi scolaire dans l'espace familial***

Le suivi des élèves à la maison renvoie à l'implication parentale dans les activités scolaires des élèves au sein de la sphère familiale. Cette implication a trait d'abord à la communication parents d'élèves-élèves à propos de l'école et connexes, ensuite, à l'incitation à l'excellence et enfin, à l'aide et l'encadrement du travail scolaire (supervision des devoirs à domicile, aide à la récitation des leçons, explication des exercices de maison). Dans cette perspective, moins du quart des parents d'élèves interrogés, suivent leurs enfants à la maison. Les différents aspects de ce suivi sont mis en relation avec le niveau d'instruction des parents.

En effet, sur l'ensemble des parents d'élèves qui ne savent ni lire, ni écrire enquêtés, (41 parents d'élèves au total), 13,8% suivent leurs enfants à la maison. Le graphique 10 ci-après donne plus de détails sur le niveau d'implication des parents concernés dans les trois paramètres de ce suivi.

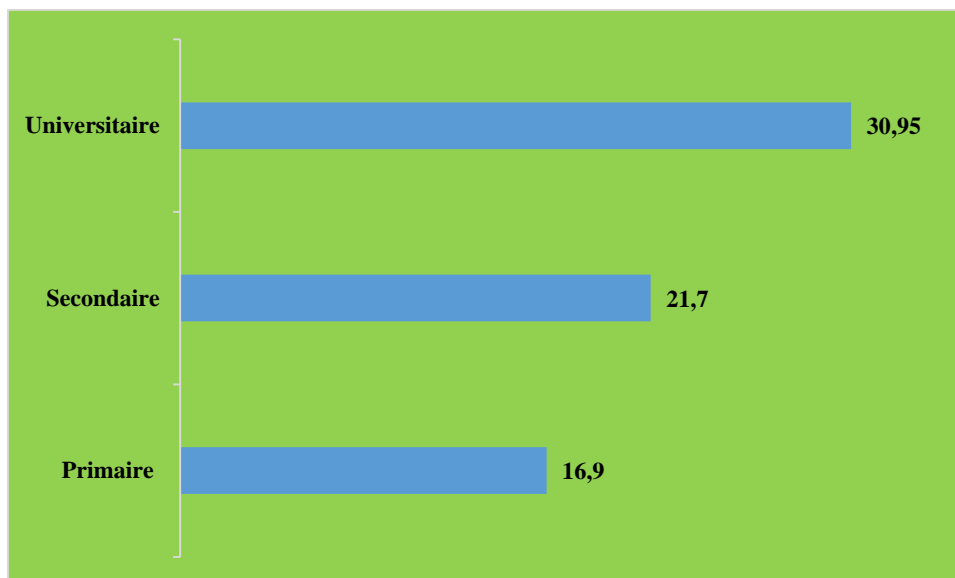


Graphique 10 : Répartition des parents d'élèves non instruits selon les aspects du suivi à la maison

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du graphique 10 révèle que les parents qui suivent leurs progénitures dans l'espace familial s'intéressent à deux aspects. Ces deux aspects sont respectivement l'encouragement de l'élève qui représente 77,94% de la proportion des parents non instruits qui suivent leurs enfants à la maison et la communication parents d'élèves-enfants qui fait 22,06% de la même proportion.

Par ailleurs, sur l'ensemble des parents d'élèves instruits enquêtés, quatre soit 23,18% suivent leurs enfants à la maison. Les données du graphique 11 donnent une idée plus détaillée des parents d'élèves qui suivent leurs enfants dans l'espace familial selon leur niveau de scolarité.



Graphique 11 : Répartition des parents d'élèves non instruits selon les aspects du suivi à la maison

Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du graphique 11 montre que les parents d'élèves qui ont un niveau universitaire suivent plus leurs progénitures dans l'espace familial que les parents d'élèves des niveaux secondaire et primaire même si cela n'atteint pas la moyenne.

Les données consignées dans le tableau 19 donnent des précisions sur l'implication de ces parents d'élèves dans les différents aspects du suivi à la maison selon leur niveau scolaire.

Tableau 19 : Répartition des parents instruits selon les paramètres du suivi à domicile

Niveau scolaire des parents instruits	Paramètres du suivi des élèves à domicile par les parents instruits			Total
	communication parents d'élèves-enfants	Encouragement de l'élève	Encadrement du travail scolaire	
Cours primaire	22,74	59,26	18	100
Cours secondaire	35	38,51	26,5	100
Cours universitaires	39,14	27	33,5	100
<b>Moyenne</b>	32,29	41,59	25,9	100

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 19 révèle que les parents d'élèves instruits suivent leurs enfants sur les trois paramètres du suivi à la maison même si c'est à des degrés divers contrairement aux parents d'élèves sans aucune instruction qui ne s'intéressent qu'aux deux premiers paramètres. Toutefois, comme les parents d'élèves non instruits, les parents instruits s'attardent plus l'encouragement que sur les autres aspects du suivi à la maison. Eu égard à ce qui précède, que renseigne chacun des paramètres du suivi dans l'univers familial et quel rôle y joue le niveau d'instruction des parents d'élèves qui s'impliquent dans le suivi?

#### 4.2.2. 1 Communication parent-élèves sur des questions scolaires

La communication parent-élève, renvoie aux échanges que les parents d'élèves ont avec leurs enfants dans le cadre scolaire. En effet, sur l'ensemble des parents d'élèves enquêtés, 27,17% d'entre-deux, instruits ou non, échangent avec leurs enfants. Les aspects de ces échanges sont le déroulement des cours, les notes d'interrogations et de devoirs et les difficultés rencontrées. Mais il y a également entre autres éléments, les horaires de sommeil et de réveil pour une meilleure assimilation des cours. Les données du tableau 20 donnent plus de précisions sur l'importance accordée par les parents d'élèves, aux divers aspects de ladite communication.

Tableau 20: Aspects de la communication élèves-parents selon le niveau d'instruction des parents

Niveau d'instruction (%)	Aspects de la communication				Total
	Déroulement des cours	Notes de devoirs	Difficultés rencontrées	Heures de repos	
Parents non instruits	26,08	38,08	23,7	12,07	100
Parents instruits	11,15	40,33	31,52	17	100
<b>Moyenne</b>	<b>20,6</b>	<b>39,19</b>	<b>25,61</b>	<b>14,54</b>	<b>100</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du tableau 20 révèle que sur les parents d'élèves qui communiquent avec leurs enfants, les aspects les plus priorisés des échanges sont les notes obtenues et les difficultés rencontrées. Le niveau d'instruction des parents d'élèves ayant répondu favorablement à cette question joue un certain rôle dans le choix de ces aspects de la communication.

S'agissant du déroulement du cours, les parents d'élèves n'ayant aucun niveau d'instruction s'y attardent plus (26,08%) que les parents instruits (11,15%). Mais la manière de s'y intéresser n'est pas la même. Les propos de deux élèves dont le premier, de parents sans instruction et le second de parents instruits en donnent une illustration.

*« Lorsque je rentre de l'école, mes parents me demandent si j'ai fait un peu à l'école, sans entrer dans les détails avec moi. Si je ne leur donne aucun détail à part mon oui, ils ne s'intéressent plus à rien d'autre concernant ce qui s'est passé au cours ».*

**(Elève de parents non instruits, N'dali, juillet 2017)**

*« Tous les soirs, ma mère cherche à connaître tous les détails de ma journée à l'école. Elle veut savoir si j'ai compris ce que mes enseignants m'ont donné comme cours et si éventuellement, j'ai des points d'ombre, elle essaie de me donner quelques conseils dans ce sens ».*

**(Elève de parents instruits, Parakou, juillet, 2017)**

En ce qui concerne, les notes de devoirs, les deux catégories de parents d'élèves (instruits ou non) s'y intéressent à hauteur de 39,19% mais, avec une légère différence entre les deux soit 38,08% pour les non instruits et 40,33% pour les instruits. Cela prouve que les parents d'élèves échangent plus sur les notes obtenues par leurs enfants, lors des interrogations et des devoirs.

Pour ce qui est des difficultés rencontrées, les parents d'élèves instruits sont les plus nombreux à s'y intéresser. Ces derniers représentent 31,52% contre 23,7% de parents d'élèves n'ayant aucun niveau d'instruction.

Cela revient à dire que les parents d'élèves instruits ont plus connaissance des difficultés de leurs enfants que les non instruits. Les matières dans lesquelles les élèves interrogés ont plus de difficultés sont le français et les mathématiques. Les difficultés les plus évoquées par les parents d'élèves intéressés par cet aspect du quotidien scolaire de leurs progénitures sont liées à la compréhension des leçons, l'élaboration des phrases correctes, la conjugaison, l'orthographe des mots, la compréhension des consignes des devoirs, l'analyse grammaticale, la factorisation et la maîtrise des théorèmes.

L'analyse de ces difficultés rencontrées par les élèves renvoie aux matières telles que le français et les mathématiques. Ces différentes difficultés sont liées à des problèmes d'assimilation de la langue de travail qu'est le français et influencent donc les performances scolaires des élèves en termes de réussite et d'échec.

Dans une autre perspective, la majorité des parents d'élèves instruits ou non ne maîtrisent pas les horaires de coucher et de réveil de leurs enfants car, rien n'est régulé dans ce sens. Toutefois, certains parents d'élèves instruits ou non font un effort de contrôle des heures de coucher et de réveil de leurs progénitures même si, les parents d'élèves instruits s'en préoccupent un peu plus que les autres (17% contre 10,07%). Les propos de ce parent d'élève témoignent de l'intérêt de cette frange des parents d'élèves aux heures de repos de leurs progénitures.

*« Mes enfants ont une heure précise de coucher et de réveil. Peu importe, le temps de révision des leçons, ils se couchent au plus tard à 22h, et se réveille à 5h45 s'ils ont au cours à 7 h et à 6h tout au plus peu importe l'heure à laquelle, ils doivent aller au cours ».*

***(Parent d'élèves, enseignant, Parakou, août 2017)***

La non réglementation des horaires de sommeil et de réveil par la majorité des parents d'élèves interrogés conduit certains élèves enquêtés à passer leurs temps de repos sur les réseaux sociaux. Cette situation a des effets défavorables sur leur participation aux cours. La déclaration d'un surveillant Général d'établissement en dit long à ce sujet :

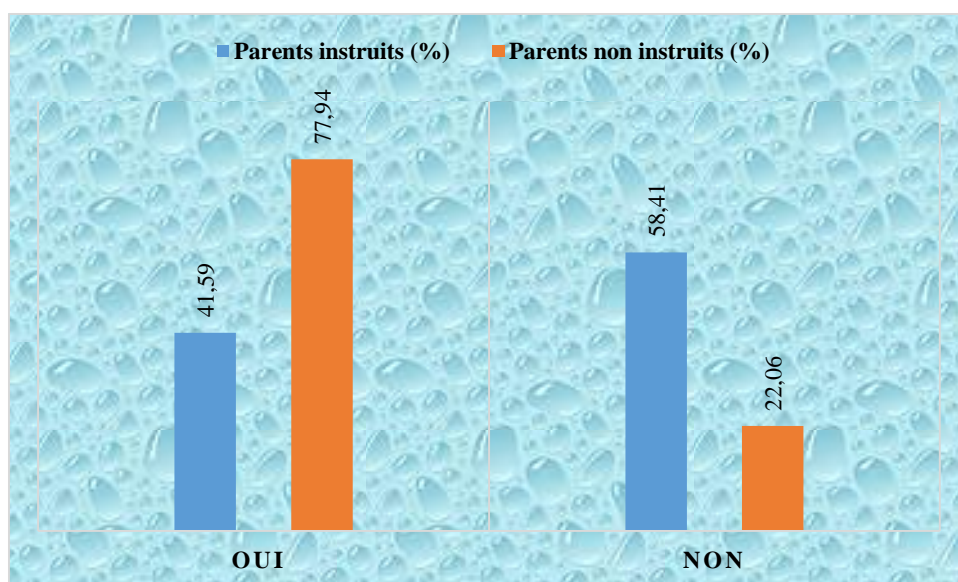
« Dans la nuit, au moment où tout le monde dort, plusieurs élèves passent la majeure partie de leur temps sur les réseaux sociaux et le lendemain matin, ils sont non seulement en retard à l'école, mais également une fois à l'école, ils passent leur temps à somnoler ou faire des commentaires sur le contenu des échanges de la nuit précédente avec leurs camarades. Plusieurs élèves concernés ont été interceptés par leurs enseignants et renvoyés vers moi ».

*(Surveillant Général d'établissement, Parakou, juillet 2017)*

Au total, les parents d'élèves enquêtés dans la majorité des cas n'échangent pas avec leurs enfants sur leur quotidien scolaire. Cependant, les rares parents d'élèves qui le font s'intéressent respectivement aux notes de leurs enfants, aux difficultés rencontrées, au déroulement du cours et aux heures de repos. En outre le second aspect du suivi à la maison est l'incitation à l'excellence.

#### 4.2.2.2 Incitation à l'excellence

Sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés, 17,9% en moyenne incitent leurs enfants à un travail bien fait dans le cadre scolaire. Les données sont réparties dans le graphique 12 selon le niveau d'instruction des parents d'élèves.



Graphique 12 : Répartition des parents d'élèves non instruits selon l'incitation à l'excellence  
Source: données de terrain, 2016-2017

L'analyse du graphique 12 révèle que 41,59% de l'ensemble des parents d'élèves instruits et 77,94% de l'ensemble des parents d'élèves qui ne savent ni lire, ni écrire incitent les élèves à l'excellence. La raison qui explique cette large différence entre les deux catégories de parents est celle donnée par un parent d'élève qui n'a aucun niveau d'instruction.

*« Comme je ne suis pas en mesure d'aider mes enfants à faire leurs devoirs de maison en leur expliquant quoique ce soit, j'essaie de les encourager à bien travailler à l'école ».*

***(Parent d'élève, artisan, Parakou, juillet, août 2017)***

L'incitation à l'excellence dont il est question ici se manifeste par les conseils, les cadeaux offerts en cas de bons résultats lors d'une évaluation ou d'un examen. Ainsi, des parents d'élèves qui encouragent leurs enfants dans leurs activités scolaires ont observé de bons résultats de la part de ces derniers. Le test de khi-deux confirme le lien significatif entre l'incitation à l'excellence à l'école et les rendements des enfants. Le tableau 21 en donne plus de détails.

Tableau 21 : Relation entre l'encouragement des élèves et leurs résultats scolaires

Catégorie des élèves	Taux de rendements scolaires des élèves (%)		Total
	Réussite	Echec	
<b>Elèves encouragés à bien travailler à l'école</b>	58	42	100
<b>Elèves non encouragés</b>	35,3	64,7	100
<b>Moyenne</b>	<b>46,65</b>	<b>53,35</b>	<b>100</b>

*P-value du test de khi-2 = 0,014*

Source: données de terrain, 2016-2017

Comme on peut le constater, le tableau 21 révèle que les élèves encouragés dans les activités liées à l'école par les parents ont souvent de bons résultats contrairement à ceux qui ne le sont pas.

Bref, une minorité de parents d'élèves s'évertuent à encourager leurs enfants dans les études. Au nombre de ces derniers, les données empiriques révèlent que les élèves dont

les parents ne savent ni lire, ni écrire encouragent mieux leurs enfants à défaut de les encadrer à la maison.

#### **4.2.2.3 Encadrement scolaire à la maison**

L'encadrement des activités liées à l'école est relatif au contrôle des cahiers de leçon et d'exercice, au compte rendu de révision des leçons et l'aide dans le traitement des exercices de maison à travers leurs explications. Cet encadrement se fait seulement par les parents instruits. Sur l'ensemble des parents instruits enquêtés, 25% arrivent à encadrer leurs enfants à la maison. Mais, il est à notifier que le niveau scolaire des parents instruits concernés influencent les différents aspects de cet encadrement.

En effet, les parents d'élèves qui ont un niveau primaire se sentent impuissants dans les différents aspects de l'encadrement de leurs enfants. C'est également le cas des parents d'élèves du premier cycle du niveau secondaire. Ils soulignent par exemple qu'ils ont du mal à comprendre les énoncés. C'est dans ce contexte qu'une mère a déclaré:

*«Parfois, je ne comprends même pas l'énoncé des exercices donnés à mes enfants. Le programme qu'ils font est différent de ce que j'ai appris à l'école»*

*(Parent d'élève, N'dali, août 2017)*

Toujours est-il que les élèves qui n'ont pas la chance de se faire aider par leurs parents, à défaut d'avoir un encadreur à la maison ou de participer aux TD ou de travailler avec les frères aînés se trouvent en difficulté car, n'ayant personne pour les aider à mieux appréhender les points mal ou non compris.

Mais contrairement aux premiers, c'est-à-dire ceux du niveau primaire, les parents d'élèves du secondaire surtout les bacheliers arrivent au moins à contrôler à près de 28% les cahiers de leçons et d'exercice de maison de leurs enfants. Ils demandent également à ces derniers de leur faire les comptes rendus de révision de leurs leçons.

Par ailleurs, les parents d'élèves ayant un niveau universitaire font l'effort d'encadrer leurs enfants sur les divers aspects sus-cités, comme en témoignent les propos d'un parent d'élève concerné.

*« Je n'éprouve aucune difficulté à contrôler les cahiers de cours de ma fille, à lui faire faire des comptes rendus de révision ou à lui expliquer les exercices mal compris. Bien au contraire, c'est vraiment plaisant pour moi de l'aider car, cela me permet de me rendre compte de ses difficultés. Malgré mon emploi de temps chargé, je m'efforce de l'encadrer presque tous les week-end, à moins d'être en voyage ».*

***(Parents d'élèves de niveau universitaire, Parakou, juillet 2017)***

En définitive, le niveau d'instruction des parents joue un rôle important dans l'encadrement des élèves, d'après les différents paramètres de l'encadrement que sont : le contrôle des cahiers de leçon et d'exercice, la révision des leçons et l'explication des exercices de maison. Cela revient à dire, qu'un parent qui ne sait ni lire, ni écrire ne peut aider ses enfants dans aucun de ces aspects à moins de faire appel à une tierce personne. Il en est de même de certains parents d'élèves du niveau primaire ou du premier cycle du secondaire rencontrés et qui se résignent au fait qu'ils ne disposent pas des compétences nécessaires pour encadrer leurs progénitures. Le niveau d'instruction joue donc un rôle important dans l'encadrement des élèves à la maison.

De tout ce qui précède, peu de parents d'élèves s'impliquent dans le suivi scolaire à la maison de leurs progénitures. Au nombre de ces derniers, on a les non instruits qui se contentent d'encourager leurs enfants et de les motiver en les incitant à l'excellence. Il y a également les instruits dont les plus scolarisés de l'échantillon essaient d'apporter en plus de leur soutien moral, une aide surtout «pédagogique» (explication des exercices de maison) à leurs enfants tandis que les moins scolarisés apportent davantage un soutien « moral» et l'aide à la récitation des cours. Les niveaux d'implication des parents d'élèves dans le suivi scolaire de leurs enfants sont liés à leur niveau d'instruction. Mais, ce même niveau d'instruction contribue à l'indisponibilité des parents d'élèves dans le suivi de leurs enfants.

### **4.2.3 Disponibilité des parents d'élèves selon leur niveau d'instruction**

La primauté des activités professionnelles sur la vie familiale semble s'accroître dans les conditions socioéconomiques actuelles pour les parents d'élèves interrogés. Leur disponibilité dépend non seulement du type d'activité professionnelle exercée qui s'avère pour la plupart, liée à leur niveau d'instruction. Qu'en est-il de la disponibilité des parents d'élèves sans aucun niveau d'instruction ?

#### **4.2.3.1 Les parents d'élèves non instruits**

Les parents d'élèves non instruits sont pour la majorité des cas, plus disponibles pour assurer leur responsabilité sociale et psycho-affective auprès des élèves participants à cette recherche qui vivent avec eux. Cette disponibilité est liée à leurs horaires de travail qui sont plus flexibles que ceux qui exercent sous la responsabilité d'un employeur du secteur public ou privé. Ces derniers se rendent disponibles à leurs enfants plus aisément ne serait que pour les motiver, les encourager et les conseiller à travailler pour avoir de meilleures performances scolaires. Une mère abonde dans ce sens lorsqu'elle déclare :

*« Je suis maitresse coiffeuse. Mon mari est agriculteur. Je quitte la maison pour mon atelier tous les matins à 9h, après avoir préparé le déjeuner de midi pour mes enfants qui vont à l'école. Je rentre tous les soirs au plus à 18h30, excepté les jours où j'ai beaucoup plus de boulot mais, c'est très rare. Cela me permet de voir l'heure de départ de mes enfants à l'école et l'heure de leur retour au moins les soirs, puis m'assurer qu'ils ont pris leurs cahiers de leçon même si je ne comprends pas trop français ».*

*(Parent d'élève, N'dali, Juillet 2017)*

#### **4.2.3.2 Les parents d'élèves instruits**

La majorité des parents (père et mère) qui ont un niveau secondaire ou universitaire exercent leur profession dans l'administration publique ou privée. L'exercice de leur profession se fait dans un cadre formel avec des horaires précis de démarrage et de sortie comme en témoigne ce fonctionnaire.

*« Je suis comptable de profession. Je suis fonctionnaire de l'Etat. Je dois être au bureau tous les matins à 8h et ce, du lundi au vendredi. Je prends ma pause à 12h30. Je reprends le service à 15h pour finir à 18h30 ».*

***(Parent d'élève, Parakou, Juillet 2017)***

Les horaires peuvent également varier d'une profession à une autre et selon le poste de responsabilité qu'occupent les parents d'élèves concernés. C'est le cas des professionnels de la santé. Ils vont à leur boulot pour 48h parfois sans pouvoir voir leurs enfants. Le discours de ce parent d'élève en dit long.

*« Je suis médecin. Je suis de garde durant 24h et me repose parfois le lendemain. Mais lorsque je suis sollicitée pour des urgences, je n'hésite pas car, mon métier, c'est de sauver des vies, peu importe l'heure à laquelle, on a besoin de moi ».*

***(Parent d'élève, Parakou, Juillet 2017)***

Ces différents propos révèlent que les parents d'élèves instruits dont, le niveau d'instruction est élevé, peuvent être très occupés par l'exercice de leurs fonctions et ne pas pouvoir se rendre disponibles pour suivre leurs enfants présents dans le système éducatif à moins de confier ce suivi à des tierces personnes.

Certains de ces parents délèguent leur responsabilité sociale aux encadreurs. A cet effet, le contrôle des cahiers de cours et les devoirs de maison sont supervisés par des encadreurs de maison. Cependant, il semble que les parents d'élèves ne contrôlent souvent pas ces encadreurs durant le processus d'encadrement. Ce recours aux encadreurs peut s'avérer catastrophique pour l'élève concerné et ses parents en l'occurrence, lorsque c'est une fille comme en témoigne cette répondante. *«Mon encadreur m'a enceintée»* a déclaré une élève redoublant la 3<sup>ème</sup> rencontrée à Parakou.

De ce qui précède, le niveau d'instruction des parents d'élèves influence leur secteur d'activité qui à son tour, contribue au faible suivi scolaire. De ce fait, les parents plus instruits qui travaillent sous des employeurs éprouvent d'énormes difficultés à concilier vie professionnelle et suivi scolaire de leurs enfants.

A travers ce chapitre, on retient que les élèves sont très peu suivis par leurs parents, aussi bien à l'école qu'à la maison. Les parents qui participent au suivi scolaire de leurs enfants essaient dans la mesure du possible de collaborer avec les enseignants de leurs enfants, de participer aux réunions d'APE, d'aller retirer les bulletins scolaires à temps, de connaître les difficultés scolaires de leurs enfants et de leur venir en aide au besoin, etc. La faible implication des parents d'élèves dans le suivi scolaire de leurs progénitures en général est liée en partie au fait qu'ils ne soient pas allés à l'école ou qu'ils aient un bas niveau d'instruction. Toutefois, il se trouve que parmi les parents d'élèves non instruits qui pour défaut d'instruction, se contentent d'encourager et de motiver leurs enfants. Il est intéressant de noter que dans l'ensemble, les parents ne sont pas démissionnaires comme le pensent certains enseignants : ils offrent le soutien qu'ils peuvent, en fonction de leur capital social qu'est le niveau d'instruction.

Bref, les parents les plus scolarisés de l'échantillon essaient d'apporter une aide surtout «pédagogique» (explication des devoirs) à leurs enfants tandis que les moins scolarisés ou les analphabètes apportent davantage un soutien «moral». D'autres par contre ne le font pas, simplement parce qu'ils se disent que ce rôle revient à l'école. Par ailleurs, comment les structures familiales desquelles émanent les élèves contribuent-elles à leur faible suivi scolaire? C'est l'objectif que vise le chapitre V de cette recherche.

## CHAPITRE V: STRUCTURES FAMILIALES ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES

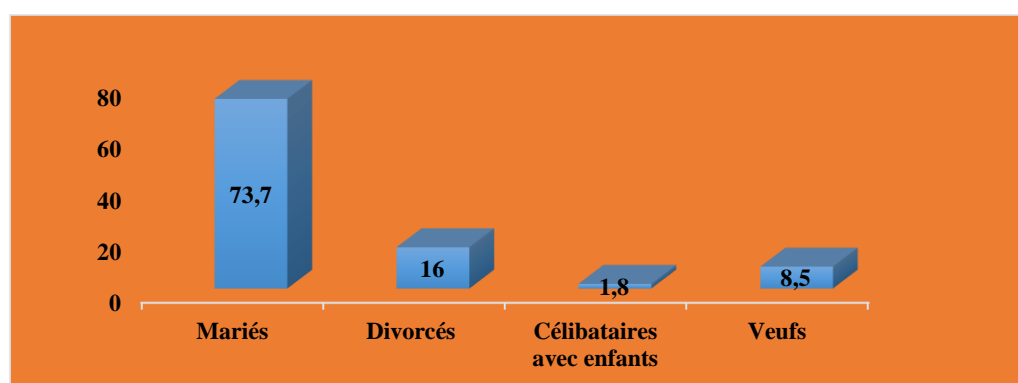
Ce chapitre subdivisé en trois sections aborde l'influence des structures familiales sur le suivi scolaire des élèves. La première section est relative à la présentation des différentes structures familiales existantes dans le Borgou. La deuxième est liée à la participation parentale au suivi scolaire des élèves dans chacune des formes de structures familiales existantes et ses implications sur les rendements scolaires des élèves. La troisième section met l'accent sur le rôle des parents d'élèves dans l'éducation des enfants et plus particulièrement, dans leur suivi scolaire.

### 5.1 Structures familiales et leurs caractéristiques

D'après les données recueillies auprès de l'ensemble des élèves interrogés et de leurs parents, il existe plusieurs formes de familles dans le département du Borgou. Mais, peut-on parler des formes de familles sans aborder le statut matrimonial des parents d'élèves interrogés?

#### 5.1.1 Situation matrimoniale des parents

La situation matrimoniale des parents d'élèves enquêtés se présente dans le graphique 13:



Graphique 13 : Situation matrimoniale des parents d'élèves

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du graphique 13 révèle qu'il existe plus de parents mariés et divorcés que de parents d'élèves célibataires et veufs.

#### **5.1.1.1 Les parents mariés**

Il faut comprendre par parents mariés, ces pères et mères enquêtés ayant des liens conjugaux qui les établissent du fait du mariage civil ou non. D'après les données du graphique<sup>12</sup>, sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés, 73,7% sont mariés. Ces derniers c'est-à-dire pères et mères ont des enfants en commun à qui, ils transmettent des valeurs morales et sociétales. Il faut préciser que parmi les élèves interrogés, il y en a qui ne vivent pas avec les deux parents à la fois malgré qu'ils soient mariés. Les propos suivants l'illustrent si bien : « *Mes frères et moi vivions avec maman parce que papa travaille dans une autre ville* » (*Elève, Parakou, juillet 2017*). Le second type de parents d'élèves interrogés, sont ceux divorcés.

#### **5.1.1.2 Les parents divorcés**

Les parents divorcés sont ces pères et mères qui ont rompu les liens matrimoniaux qui les unissaient. Ils ne vivent plus ensemble. Ces derniers représentent 16% de l'échantillon total des parents d'élèves enquêtés. Lorsque les liens matrimoniaux sont rompus, les enfants se retrouvent, soit avec le père, soit avec la mère selon les conditions fixées par les deux parents. Les propos d'un des parents divorcés interrogés révèlent que les enfants issus de son précédent mariage vivent avec elle. « *Mes enfants vivent avec moi depuis mon divorce d'avec leur père* » (*Parent d'élève, N'dali, juillet 2017*). Que retenir des parents d'élèves veufs ?

#### **5.1.1.3 Les parents veufs**

Sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés, 8,5% d'entre eux sont des veufs dont trois mères d'élèves et un père. Le veuf est celui qui a perdu son conjoint. Ce conjoint fauché par la mort devient absent physiquement et ce, de manière définitive. Le discours d'un parent d'élève concerné abonde dans ce sens « *J'ai perdu mon mari, il y a quelques mois. Je vis dorénavant seule avec mes enfants* » (*Parent d'élève vivant dans le veuvage,*

*Parakou en juillet 2017*). Les élèves issus de ces types de parents sont soit, orphelins de père ou orphelins de mère. Un exemple concret en donne une illustration. «*J'ai perdu mon père il y a six mois. Je vis donc avec ma mère*» (*Elève, orphelin de père, N'dali, juillet 2017*). Le dernier type de parents d'élèves d'après leur statut matrimonial, sont les parents d'élèves célibataires.

#### **5.1.1.4 Parents célibataires**

Sur l'ensemble des parents d'élèves interrogés, 1,8% d'entre eux sont des parents célibataires. En effet, le parent célibataire, c'est ce parent sans conjoint qui a la charge de son ou ses enfants. Le propos d'un parent d'élèves concerné abonde dans ce sens.

*«Je ne suis pas mariée mais j'ai un enfant dont j'ai la charge. Je l'ai conçu lorsque j'étais plus jeune. Toutefois, son père et moi n'avons jamais envisagé nous mettre ensemble».*

*(Mère célibataire avec enfant, Parakou, juin 2017)*

En définitive, les différents statuts matrimoniaux cités plus haut ont conduit à une catégorisation des structures familiales des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche.

#### *5.1.2 Configurations familiales issues de la situation matrimoniale des parents d'élèves*

D'après la situation matrimoniale des parents d'élèves enquêtés, il existe plusieurs formes de structures matrimoniales desquelles émanent les élèves ayant participé à cette recherche. Ce sont les familles polygamiques, monogamiques, monoparentales et recomposées.

### 5.1.2.1 La famille polygamique

Sur l'ensemble des parents d'élèves mariés ayant participé à cette recherche, certains sont des pères polygames. Des élèves issus de parents mariés, 47% vivent dans une famille polygamique. Selon les parents musulmans interviewés, la religion musulmane autorise par exemple l'homme à épouser plusieurs femmes selon ses capacités financières. Le discours d'un père polygame en est une illustration.

*«D'après le coran, l'homme peut prendre jusqu'à quatre épouses s'il a les moyens pour prendre soin d'elles et la possibilité de les aimer de la même manière».*

*(Parent d'élèves, N'dali, juillet 2017)*

Il existe deux formes de familles polygamiques d'après l'ensemble des parents d'élèves polygames enquêtés. La première forme est relative au conjoint vivant dans la même résidence que toutes ses épouses et ses enfants, comme en témoignent les propos de cet élève *«Je vis avec mes parents (père et mère), mes frères et sœurs et ma marâtre» (Elève, N'dali, juin 2017)*. Cette forme de famille polygamique représente 42,3% des familles polygamiques interviewées.

Dans le second cas de figure, l'homme a plusieurs femmes qui vivent dans des ménages séparés avec leurs enfants. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, 57,3% des élèves vivant dans une famille polygamique ont déclaré vivre dans ce type de famille. Le témoignage de cet élève en seconde sans le BEPC illustre si bien ce cas de figure. *«Les deux autres femmes de mon papa ne vivent pas dans la même maison que mes parents et moi. Elles vivent ailleurs avec leurs enfants. Papa va leur rendre parfois visite ou m'envoie vers elles pour des commissions» (Elève, Parakou, juin 2017)*.

En définitive, il existe deux formes de famille polygamique : une dans laquelle, le mari en tant que chef de famille vit avec toutes ses épouses et ses enfants dans le même ménage et l'autre, où l'époux installe ses épouses et leurs enfants dans des ménages

différents. La deuxième forme est la plus représentée. La seconde forme de structure familiale est la famille monogamique.

### **5.1.2.2 La famille monogamique**

Elle constitue l'une des formes de structures familiales recensées dans le cadre de cette recherche. En effet, sur l'ensemble des élèves interviewés dont les parents sont mariés, 16,9% d'entre eux proviennent de famille monogamique. La famille monogamique est cette forme de structure familiale composée d'un couple marié ou non et de ses enfants.

Les propos d'un élève interviewé en donnent une illustration. «*Je vis avec mes parents et mes frères et sœurs*» (Elève, Parakou, juin 2017). La troisième forme de structure familiale est la famille monoparentale.

### **5.1.2.3 La famille monoparentale**

Dans cette forme de famille, les élèves interrogés vivent soit, avec leur père ou leur mère. En effet, 26,3% des élèves interviewés vivent dans des familles monoparentales soit avec leur père (23% des élèves concernés) soit, avec leur mère (76%). D'après ces statistiques, les élèves enquêtés qui vivent en situation de monoparentalité sont dans la majorité des cas avec leur mère.

Trois principaux facteurs expliquent la situation de monoparentalité dans laquelle vivent les élèves concernés. Il s'agit en premier lieu, du divorce des parents qui se séparent pour diverses raisons. Le témoignage d'un des élèves victimes du divorce en donne une des raisons.

*«Papa et maman se disputaient tout le temps. Ils ont fini par se bagarrer. Alors maman a quitté la maison où nous étions avec papa. Depuis que nous sommes partis, mon papa ne demande plus d'après nous».*

*(Elève vivant avec sa mère, Parakou, juillet 2017)*

Par contre, dans un autre contexte, un élève a déclaré que son père l'a abandonné avec sa mère depuis l'âge de trois ans. Aujourd'hui, il est âgé de dix-huit ans. *«J'ai vu mon papa une seule fois. C'est ma mère qui s'occupe de moi»*, a-t-il révélé.

Le second facteur relatif à la situation de monoparentalité des élèves interrogés, est la perte de l'un des deux parents. Le discours d'un élève enquêté témoigne de cela. *«J'ai perdu mon père en pleine année scolaire suite à une courte maladie» (Elève, redoublant la troisième, Parakou, juillet 2017).*

Quant au dernier facteur, il est lié au célibat de certains parents. Le propos d'un élève interviewé, abonde dans ce sens.

*« Je vis avec ma mère depuis que j'étais bébé. Elle ne s'est jamais mariée. Elle m'a avoué que j'ai été conçue lorsqu'elle était très jeune et depuis lors, elle a décidé ne pas se marier. Par contre, mon père biologique s'est marié et a des enfants qui vivent avec lui.*

*(Elève, Parakou, août 2017)*

Au total, l'échantillon d'élèves de cette recherche issus de familles monoparentales est constitué d'élèves de parents célibataires (1,8%), d'élèves de parents divorcés (16%) et d'élèves de parents veufs (8,5%). Certains parents d'élèves vivant en situation de monoparentalité se reconstituent pour devenir des familles recomposées.

#### **5.1.2.4 La Famille recomposée**

Certains élèves enquêtés vivent dans des couples dont, un seul des époux est leur parent biologique. Les données empiriques relatives à cette recherche ont permis d'identifier que sur l'ensemble des élèves enquêtés, 9,8% d'entre eux vivent dans des familles recomposées, à raison de 6,5% avec leur mère biologique et son époux et 3,3% avec leur père biologique et son épouse. Les élèves ayant participé à cette recherche et qui sont issus de cette forme de famille ont des demi-frères, des demie sœurs, des belles mères ou beaux pères.

Les membres des couples de ces différentes familles recomposées proviennent des familles monoparentales. Les déclarations ci-après en donnent une illustration.

*« Mon père est décédé depuis environ neuf ans. Après sa mort, j'ai vécu seul avec ma mère qui, il y a quelques temps s'est remariée à un autre homme qui est mon beau père aujourd'hui. J'ai un demi-frère et une demie sœur ».*

*(Elève vivant dans une famille recomposée)*

En somme, les élèves enquêtés dans le cadre de cette recherche proviennent de quatre formes de structures familiales. Ce sont les familles polygamique, monogamique, monoparentale et recomposée. Comment se fait le suivi scolaire des élèves issus de ces différentes structures familiales ?

## **5.2 Suivi scolaire dans un contexte de pluralité des configurations familiales**

Le suivi scolaire diffère d'une structure familiale à une autre. De ce fait que retenir du suivi scolaire des élèves interviewés qui vivent dans des familles polygamiques ?

### *5.2.1 Elèves vivant en famille polygamique*

Parmi les élèves vivant dans les familles polygamiques, 53,8% de ceux enquêtés ont déclaré qu'il existe des querelles, de la jalousie entre eux et les autres épouses de leurs pères d'une part et entre eux et leurs frères et sœurs consanguins d'autre part. Cela se vit surtout par les élèves qui vivent ensemble avec leurs parents, marâtres et frères et sœurs consanguins. Le témoignage d'un des élèves interrogés, en dit long.

*« Mon père s'occupe seulement des besoins des enfants de ma marâtre, alors que mes frères et moi sommes ses premiers enfants. Il se préoccupe à peine de nous. C'est pour cela que, mes frères et moi en voulions énormément à mon père et à ses autres enfants. Aussi est-il que nos mamans se chamaillent tout le temps ».*

*(Elève, de famille polygamique, N'dali, juin 2017)*

De même, les parents, surtout les pères ont souvent de la préférence pour les enfants de la femme qu'ils prétendent le plus aimer. Les propos de cette femme mariée à un polygame confirment cette situation :

*«Mon mari investit plus sur l'éducation des enfants de ma coépouse et ne s'intéresse presque pas aux miens. Parfois, mes enfants sont renvoyés de l'école pour manque de fournitures scolaires mais, ça ne lui dit rien».*

***(Femme d'un polygame, Parakou, juillet 2017)***

Par ailleurs, pour les pères polygames ayant leurs femmes dans des ménages différents, chaque élève ne voit son père que s'il vient rendre visite à sa mère. Les propos d'un élève en donnent une illustration :

*«Je ne vois pratiquement pas mon père. Il n'est pas là lorsque j'ai des soucis à l'école. Il se préoccupe plus de son autre famille que de mes frères et moi. C'est à ma mère que je pose donc mes préoccupations liées à l'école ».*

***(Elève, Parakou, juin 2017)***

En définitive, dans les familles polygamiques, le suivi des élèves semble peu rigoureux ou pratiquement absent, dans la mesure où, les élèves vivent dans des environnements conflictuels dans lesquels, certains subissent le plus d'injustice, l'indifférence et l'absence de soutien de leurs pères. Qu'en est-il du suivi dans les familles monogamiques?

### ***5.2.2 Elèves vivant en famille monogamique***

Hormis les absences relatives aux activités professionnelles des parents (commerçants, cultivateurs, ouvriers, artisans, employés de bureau, fonctionnaires, etc.), la majorité des élèves enquêtés (61,05%) vivant dans cette forme de structure familiale ont affirmé voir leurs parents pratiquement tous les jours pour leur poser quelques difficultés spécifiques à l'école. Le témoignage de cet élève en est un exemple.

*«Mes parents surtout ma mère, m'imposent constamment du retour de l'école, d'aller apprendre mes leçons et de faire mes devoirs de maison et, lorsque j'ai des difficultés à l'école, je les pose à mon père car, il est instruit alors que ma mère ne l'est pas».*

*(Elève vivant avec ses deux parents, Parakou, juin 2017)*

Bref, la majeure partie des élèves qui vivent dans les familles monogamiques sont entourés par leurs parents, comme en témoignent les propos de ce parent d'élève. *«Mon mari et moi faisons l'effort de suivre ce que fait notre fils à l'école» (Parent d'élèves, Parakou, juillet 2017)*. Que retenir du suivi scolaire des élèves qui vivent dans des familles monoparentales ?

### *5.2.3 Elèves vivant en famille monoparentale*

Rares sont les élèves interviewés issus de cette forme de structure familiale qui sont suivis par leurs parents car, souvent absents ou indisponibles pour raisons professionnelles, comme explicité dans le discours d'un des élèves concernés. *«Mon père est souvent occupé. Même les week-ends, on le voit rarement ma sœur et moi».* *(Elève vivant avec son père, Parakou, juin 2017)*.

Seulement 19,3% des élèves issus de cette structure familiale ont déclaré que leur père ou mère s'intéresse à leurs activités scolaires.

Par ailleurs, les élèves interrogés issus de famille monoparentale ont souvent des difficultés en termes de satisfaction des besoins scolaires. 78% des parents d'élèves vivant en situation de monoparentalité notamment, les mères ont un revenu mensuel inférieur de 40000FCFA. Ces parents en situation de monoparentalité font énormément d'effort pour la survie de leurs progénitures car, le second parent qui pourrait être d'une certaine utilité est absent. Le témoignage d'un élève interrogé est explicite à cet effet.

*«Ma mère court énormément pour subvenir à nos besoins mais, ça ne suffit pas. On me renvoie parfois de l'école pour défaut de fournitures scolaires mais, elle ne peut faire au-delà de ses moyens ».*

*(Elève, N'dali, juillet 2017)*

En résumé, un ensemble de facteurs influence le suivi des élèves interviewés, émanant de familles monoparentales. Il s'agit primo, de l'insuffisance des ressources financières pour faire face aux besoins des enfants en général et scolaires en particulier. Secundo, la conciliation des temps familiaux et professionnels où, le parent seul préoccupé par la survie de ses enfants est très occupé dans la sphère publique oubliant de faire le suivi scolaire de ces derniers. Qu'en est-il du suivi scolaire des élèves issus de famille recomposée ?

#### *5.2.4 Elèves vivant en famille recomposée*

Certains pères et mères divorcés ou veufs se sont remariés. Cependant, ces beaux pères et belles mères ont du mal à entourer les enfants de leur conjoint, de soins affectueux pour combler le vide qu'a laissé le second parent biologique absent.

En effet, plus de la moitié (54,6%) des élèves vivant dans des familles recomposées ont déclaré subir des injustices. Leurs besoins en général et ceux scolaires en particulier sont laissés pour compte par leur père biologique ou beau-père. Ces élèves se sentent abandonnés sur presque tous les plans, d'après les propos suivants :

*« Ma sœur et moi sommes complètement laissés à nous-mêmes, depuis que notre père s'est remarié. Papa étant très amoureux de notre belle-maman, se soucie très peu de nous. Il se comporte comme si, nous n'existions plus ».*

*(Elève orphelin de mère, Parakou, juillet 2017)*

Cette réalité entraîne des situations conflictuelles entre ces élèves et leurs beaux parents. Le discours d'un enquêté en est une illustration. *«Je ne m'entends pas avec la femme de mon père car, elle ne m'aime pas» (Elève, Ndali, Juin 2017).*

Par ailleurs, il y a des parents d'élèves remariés notamment les mères qui préfèrent éduquer leur progéniture sans l'intervention de leur époux. C'est du moins ce qui ressort des propos d'un beau-père:

*«Ma femme n'aime pas que j'intervienne dans l'éducation de ses enfants et je m'en tiens à ça, de peur de créer des malentendus. D'ailleurs, les enfants ont encore leur père vivant».*

***(Parent d'élève, chef de famille recomposée, Parakou, juillet 2017)***

Le suivi scolaire et comportemental des élèves issus de famille recomposée est presque laissé pour compte, car l'un des parents biologiques qui ne vit pas avec eux ne demande souvent pas d'après ces derniers d'une part, et le nouveau parent qui est censé jouer le rôle du parent absent se dérobe souvent à ses obligations. Le discours d'un enquêté abonde dans ce sens :

*«Mon vrai père ne demande pas d'après moi. Je vis avec ma mère et son mari que je n'apprécie pas trop car, il souhaite que je rejoigne mon père biologique, alors que ce dernier ne s'intéresse même pas à moi. C'est ma mère qui fait ce qu'elle peut pour moi».*

***(Elève, vivant avec sa mère et son beau-père, N'dali, Juillet 2017)***

Au total, les différentes configurations familiales existantes dans le Borgou révèlent que le suivi scolaire des élèves varie d'une structure familiale à une autre. Ainsi, les élèves issus de familles monogamiques sont mieux suivis que ceux issus des autres formes de familles. Dans ces familles, les deux parents (pères et mères) sont le plus souvent présents pour le suivi scolaire de leurs enfants.

Par ailleurs, dans les familles polygamiques où les épouses vivent dans des résidences séparées avec leur progéniture, le suivi scolaire n'est pas régulier à cause de la mobilité du chef de famille du fait de ses ménages multicentriques. De même, les situations conflictuelles et la non-assurance des responsabilités économiques liées aux besoins

scolaires des élèves dont, les mères ne sont plus aimées par leurs pères sont leur lot quotidien.

En outre, les élèves issus de familles monoparentales avec la mère comme chef de ménage, sont mieux suivis que ceux issus de familles monoparentales avec les pères comme chefs de ménage.

Dans les familles recomposées par contre, les problèmes de conflits entre beaux enfants et beaux-parents ne favorisent guère le suivi scolaire des élèves. De ce qui précède, quelles sont les implications des différentes structures familiales, dont émanent les élèves sur leurs performances scolaires?

### *5.2.5 Influence des structures familiales sur les performances scolaires des élèves*

Les résultats scolaires des élèves enquêtés varient selon leurs structures familiales de provenance comme en témoigne le tableau 22 :

Tableau 22: Performances scolaires des élèves en fonction de leurs structures familiales

Types de famille	Performances scolaires au BEPC		
	Taux de réussite (%)	Taux d'échecs (%)	Total
Famille monogamique	58,83	41,17	100
Famille polygamique	35,5	65,5	100
famille monoparentale	22,8	77,2	100
famille recomposée	8,1	91,9	100
<b>Moyenne</b>	<b>31,3</b>	<b>68,94</b>	<b>100</b>

Source: données de terrain, 2016-2017

La lecture du tableau 22 montre que les élèves interrogés provenant de famille monogamique ont de meilleurs résultats comparativement aux élèves issus des autres structures familiales. Les élèves ayant participé à cette recherche et vivant

respectivement dans des familles recomposées, monoparentales et polygamiques sont plus enclins aux échecs scolaires. Contrairement aux familles monogamiques, il est évident que, les élèves qui vivent dans les autres formes de familles semblent moins suivis. De ce fait, les parents c'est-à-dire, le père et la mère, ont-ils des rôles spécifiques à jouer dans l'éducation de leurs enfants et plus particulièrement dans le suivi scolaire ?

### **5.3 Rôle des parents d'élèves au sein de l'organisation familiale**

D'après l'organisation de la famille, ce sont les parents (père et mère) qui ont à charge, l'éducation de leur progéniture. En effet, les responsabilités familiales des parents dans le foyer sont multiples. De ce fait, selon leurs statuts sociaux, le père et la mère d'élèves rencontrés lors de cette recherche ne jouent pas le même rôle dans l'éducation de leurs enfants et particulièrement dans leur suivi scolaire.

#### *5.3.1 Rôle du père*

L'analyse des données empiriques révèle que le père, c'est cet homme qui soutient et guide l'enfant qu'il a engendré ou pour qui, il s'est proposé de l'être. Le discours d'un des pères d'élèves approchés est édifiant à cet effet :

*« En tant que père, j'ai le devoir de nourrir mes enfants, de les soigner quand ils sont malades, de les vêtir, de les loger et de les instruire. En tant que tel, je joue le rôle de chef de famille ».*

*(Père d'élève, Parakou, juin 2017)*

En effet, l'analyse de ce discours révèle que le père éducateur, c'est celui-là qui assure les besoins de ses enfants sur tous les plans, qui les oriente et les guide, leur vient en aide dans la formation de leur personnalité. De par son statut de chef de famille, il incarne l'autorité et fait tout ce qui est en son pouvoir pour le bien-être de ses enfants. Il supervise le suivi scolaire de sa progéniture en s'assurant que son épouse va jouer sa partition dans sa réussite scolaire.

Bref, il assure plusieurs types de responsabilité pour le bien-être de ses enfants. Il s'agit des responsabilités d'ordre économique, morale, etc. Que retenir du rôle de la mère dans l'éducation des enfants?

### *5.3.2 Rôle de la mère*

De par son statut de mère, elle a le devoir d'éduquer ses enfants. Cette réalité est confirmée par la majorité des mères d'élèves enquêtées à travers la mise en exergue des propos suivants :

*«Les mères ont le devoir de transmettre des valeurs sociales à leurs enfants. Une mère est appelée à travailler de toutes ses forces au bonheur de ses enfants».*

En considérant la conception générale des responsabilités spécifiques à la femme au foyer et plus particulièrement à une mère, l'éducation des enfants est considérée comme l'un de ses apanages. Le suivi scolaire et le soutien maternel de sa progéniture relèvent donc de ses prérogatives. Dans ce contexte, une mère, parent d'élève a déclaré :

*« Je cuisine le plus souvent pour mes enfants avant leur retour de l'école. Je m'occupe des travaux ménagers et veille sur eux lorsqu'ils sont malades... Par exemple, c'est lorsqu'ils ont fini de manger que je leur demande d'aller prendre leur cahier de leçon pour étudier. Souvent, mon mari n'est pas à la maison pour assumer ce rôle. Lorsqu'il fait l'effort de déposer de l'argent pour les besoins de la famille, le reste me revient en tant que maitresse de maison. C'est mon devoir de surveiller chacun de nos enfants et de rendre compte à leur papa lorsque ça ne va pas au niveau de l'un d'entre eux».*

***(Mère, parent d'élève, Parakou, juillet 2017)***

Globalement, une mère assume aux côtés de ses enfants plusieurs tâches et plus encore, lorsqu'ils vont à l'école. En même temps qu'elle les socialise, elle cuisine pour eux, les soigne lorsqu'ils sont malades, leur donne des conseils pour réussir à l'école et les soutient en leur remontant le moral lorsque ça ne va pas. Elle surveille chacun de leurs faits et gestes et rend compte aux pères de ses enfants surtout lorsque l'un d'entre eux enfreint aux règles de fonctionnement de la maison.

En définitive, les parents sont les principaux éducateurs de leurs enfants. Les pères pourvoyeurs des ressources familiales (se nourrir, se vêtir, se soigner, se loger et s'instruire), incarnent l'autorité. A cet effet, ils sont les acteurs chargés de la prise de décisions importantes pour le bien-être de leurs familles. Ils ont donc une responsabilité économique et parfois morale auprès de leurs enfants. Les mères par contre sont chargées de transmettre les valeurs morales et sociales à leurs enfants. D'où, une responsabilité sociale et morale, même si parfois elle va au-delà. On pourrait dire que les deux parents se complètent pour une meilleure éducation de leur progéniture. De ce fait, qui exerce l'autorité parentale au sein des différentes structures familiales ?

### *5.3.3 L'autorité parentale au sein des structures familiales*

L'exercice de l'autorité parentale varie d'une structure familiale à une autre.

#### **5.3.3.1 Cas des familles monogamiques**

Généralement au sein de la plupart (58,3%) des familles monogamiques enquêtées, selon les propos des parents d'élèves (pères et mères interrogés), c'est le père en tant que pourvoyeur des besoins de sa famille qui détient l'autorité. Cette réalité socio-culturelle est confirmée par le discours d'une mère vivant avec son mari et ses enfants.

*« C'est mon mari qui prend les décisions importantes pour nos enfants. C'est lui par exemple qui a choisi l'établissement que fréquentent nos deux enfants, puisqu'il s'occupe de leur scolarité et toutes les autres dépenses ».*

*(Mère d'élèves, N'dali, Juin 2017)*

Cependant, dans un autre élan, l'autonomisation économique de certaines mères fait d'elles, des mères indépendantes à bien d'égard. Elles arrivent à contribuer à la satisfaction des besoins scolaires de leurs enfants. Avec cette présence des mères dans la sphère professionnelle, il y a parfois discordance dans les pratiques éducatives parentales imposées aux élèves.

En effet, dans les ménages où, la femme de par son autonomie financière pourvoit à certains besoins des membres du ménage, le statut de chef de famille conféré à l'homme par la société, en est le plus souvent affecté d'après les propos d'un père de famille rencontré à cet effet.

*«Ma femme ne me respecte plus. Elle défie parfois mon autorité, parce qu'elle travaille et participe aux charges de la famille. «Mon épouse encourage ma fille à sortir à mon insu avec des hommes qui sont déjà dans la vie active, alors qu'elle est encore aux études. Est-ce normal ça?»».*

*(Père de famille vivant avec son épouse et ses enfants, Parakou, juillet 2017)*

L'analyse de ce discours montre que la participation des mères à la prise de décision en ce qui concerne leurs enfants dans le ménage sans le consentement de leur père est interprétée par certains pères interrogés comme une prise de pouvoir qui déséquilibre l'ordre établi dans l'organisation familiale. Dans ce contexte, le suivi tant scolaire que comportemental de l'élève de la part des parents devient problématique. Le témoignage d'un couple issu de famille monogamique et parents d'élèves abonde dans ce sens. En ce qui concerne le père, il a déclaré :

*«L'éducation de nos enfants entraine parfois des malentendus entre ma femme et moi. En fait, elle permet certaines choses aux enfants notamment à nos filles, tel que sortir et revenir tard que je n'apprécie pas. Dans ces conditions, comment peuvent-elles réellement étudier ».*

La mère contredit les propos de son époux en ces termes : *«Mon époux critique ma manière d'éduquer nos enfants et moi, je pense qu'il est trop sévère à leur endroit ».*

*(Propos de parents d'élèves, Parakou, juillet 2017)*

### **5.3.3.2 Cas des familles polygamiques**

Au niveau des familles polygamiques, que le père, vive avec ses épouses et ses enfants dans le même ménage ou que ces derniers soient dans des ménages différents, il est celui qui incarne l'autorité, tant qu'il pourvoit aux besoins de ses nombreux

ménages d'après les données recueillies auprès des parents polygames. Mais, dans bien de cas, les pères privilégient les besoins des enfants de la femme qu'ils préfèrent au détriment des autres enfants. Les enfants abandonnés ne lui reconnaissent plus dans ce cas, son autorité lorsqu'il veut l'exercer. Le discours d'une mère dont les enfants en sont victimes, est explicite à ce sujet.

*«Mes enfants n'ont aucune considération pour leur père peu importe ce que je leur dis pour les apaiser. Ils défient ouvertement son autorité sous prétexte qu'il n'assure pas leurs besoins».*

*(Mère d'élèves, Parakou, août 2017)*

En outre, les mères qui vivent avec leurs enfants dans des ménages différents, du fait de l'absence physique des pères liée à la polygamie, jouent parfois un rôle qui n'est pas le leur avec toutes ses implications. A ce propos, une mère affirme :

*«Nous sommes trois pour mon mari et je suis la deuxième. Nous qui sommes les deux dernières, vivons dans des maisons séparées avec nos enfants. Le père de mes enfants peut faire une semaine avant de passer nous voir. J'essaie de décider parfois pour le bien de mes enfants à cause de son absence. Notre fils suit de la mauvaise compagnie, et il n'y a personne pour lui parler avec autorité car, moi, il m'écoute difficilement».*

*(Seconde épouse du père d'un élève, Parakou, juillet 2017)*

### **5.3.3.3 Cas des familles monoparentales**

Au sein des familles monoparentales, l'exercice de l'autorité parentale est sous la responsabilité du parent avec qui vit l'élève. Ce parent est donc celui qui pourvoit aux besoins de ses enfants sur tous les plans. Ça peut être le père ou la mère de l'apprenant. A cet effet, une mère déclare : *«Je vis avec mes trois enfants. C'est moi qui décide pour eux car, leur père me les a abandonnés depuis leur bas-âge ».*

Etant donné que la majorité des élèves vivant dans les familles monoparentales sont avec leur mère, c'est cette dernière qui s'occupe d'eux et prend les décisions dans le

domaine scolaire pour eux. Le discours d'une mère d'élève vivant dans cette forme de famille abonde dans ce sens.

*« Je suis la seule qui assure les responsabilités de père et de mère pour mes deux enfants. Leur père ne se préoccupe guère d'eux car, nous ne sommes même plus ensemble. Je suis donc le seul appui que mes enfants ont ».*

*(Mère, chef de famille, Parakou, juin 2017)*

En somme, c'est le seul parent avec qui vit l'élève qui assure les responsabilités qui reviennent aux deux parents.

#### **5.3.3.4 Cas des familles recomposées**

Dans les familles recomposées par contre, c'est le beau-père qui incarne l'autorité et prend des décisions relatives aux enfants de sa compagne. Cependant, il arrive que ce dernier n'arrive pas à asseoir son autorité car, cela crée des malentendus entre lui et son épouse d'une part et d'autre part, entre lui et ses beaux-enfants. Dans cette perspective, certaines mères vivant en famille recomposée préfèrent prendre les décisions idoines concernant leurs enfants, ou laisser ce privilège à leurs pères biologiques, tant que ces derniers pourvoient à leurs besoins de leurs.

*«C'est le père biologique de mon enfant et moi, qui décidions pour notre enfant malgré qu'il vit avec mon nouveau mari et moi»*, a déclaré une mère vivant dans une famille recomposée, rencontrée à Parakou en juillet 2017.

Au total, l'exercice de l'autorité parentale varie d'une structure familiale à une autre. Par ailleurs, dans chaque famille, les parents d'élèves ont des pratiques éducatives qui leur sont spécifiques. Ces pratiques créent une certaine forme de relation entre les élèves et leurs parents.

#### *5.3.4 Relations élèves-parents selon les structures familiales*

Les pratiques éducatives sont ces manières propres aux parents d'élèves enquêtés et qui leur permettent d'éduquer leurs enfants. Ces manières qui déterminent d'une

certaine façon, la nature des relations qui existent entre les élèves interrogés et leurs parents ont conduit à une catégorisation des parents.

**Encadré 2 : Nature des relations élèves-parents**

*Mes frères et moi avons parfois peur d'adresser la parole à notre père à cause de sa sévérité. Il crie trop. Ma mère est analphabète, elle essaie de nous soutenir moralement même si elle ne comprend rien aux réalités de l'école. Je préfère m'arranger avec mes amis lorsque je suis confrontée à des difficultés à l'école.*

**(Elève vivant avec ses deux parents, Parakou, juin 2017)**

*Je vis avec ma mère qui court à longueur de journée pour satisfaire selon ses moyens nos besoins. Elle rentre souvent fatiguée les soirs. Elle n'a même pas de jour de repos. Mais, elle nous encourage et nous félicite pour nos efforts mes frères et moi.*

**(Elève vivant avec sa mère, Parakou, juin 2017)**

*Ma mère s'est remariée avec un autre homme. Mon père biologique ne demande pas d'après moi. Je m'entends à peine avec le mari de ma mère.*

**(Elève, vivant en famille recomposée, N'dali, juin 2017)**

*Je vois à peine mes parents. Je passe la majeure partie de mon temps lorsque je suis à la maison soit avec mes encadreurs de maison ou les domestiques. Mon père voyage beaucoup. Ma mère est très occupée par son travail. Mes parents m'offrent tout ce dont j'ai besoin, mais ne sont jamais là pour moi. C'est l'un de mes encadreurs qui va récupérer mes bulletins ou représenter mes parents lors des réunions de parents d'élèves.*

**(Elève vivant avec ses deux parents, Parakou, juillet 2017)**

Des déclarations des élèves, il ressort qu'il existe plusieurs types de rapports entre les élèves interrogés et leurs parents. Il s'agit des rapports amicaux, conflictuels et d'indifférence. En résumé, les temps d'échange au sein de la cellule familiale sur l'affectivité, le quotidien scolaire de l'élève, les projets d'avenir, l'intérêt montré par les parents aux activités scolaires, la supervision des devoirs de maison a conduit à une catégorisation des parents d'élèves interviewés. Il s'agit :

### **5.3.4.1 Les parents permissifs**

Les parents d'élèves n'imposent pratiquement pas de restriction à leurs enfants. De tous les élèves enquêtés, 17,36% d'entre eux ont des parents permissifs. Le discours d'un parent d'élève rencontré à Parakou en août 2017 explique la raison principale de cette posture de la catégorie de parents d'élèves concernés. «*Les enfants ne sont plus de petits enfants pour qu'on soit derrière eux comme des bébés* ». En outre, selon les dires des pères, les mères sont plus permissives avec les élèves que les pères. Le témoignage d'un élève abonde dans ce sens.

«*Ma maman est plus gentille que mon papa*» (Elève, Parakou, juillet 2017). Les élèves issus de parents permissifs enquêtés se déclarent les plus satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs parents. Ils font preuve de meilleures habiletés sociales avec leurs camarades et leurs parents, mais sont plus sensibles à l'influence des amis et commettent plus d'actes déviants, comme manquer des cours. Les propos d'un des directeurs interviewés en sont un exemple concret :

*Il y a des élèves qui ne viennent même pas à l'école et mentent à leurs parents, sur le fait qu'ils n'ont pas cours. Et étant donné que les parents font aveuglement confiance à leurs enfants, ils ne viennent pas à l'école s'imprégner de leurs nouvelles et c'est en fin d'année, qu'ils se rendent à l'évidence des désastres.*

(Directeur de CEG, Parakou, juin 2017)

On peut donc dire que les parents permissifs s'attachent à leurs enfants, mais sans pouvoir les contrôler outre mesure. Le style permissif est plus exercé par les mères, que les pères au sein des familles polygamiques ou monogamiques.

### **5.3.4.2 Les parents négligents**

Les parents négligents sont ceux-là qui sont extrêmement larges sur la discipline. Ces derniers ne sont pas disposés à consacrer du temps au suivi scolaire de leurs enfants, à les écouter ou à les encourager. On retrouve cette catégorie de parents d'élèves à près

de 32% parmi les élèves enquêtés. Les élèves sans soutien financier ou ceux provenant des familles monoparentales avec de faibles revenus sont les plus concernés. Le témoignage d'une force de l'ordre en dit long à ce sujet.

*J'ai retrouvé cinq jeunes filles adolescentes de 15 et 16 ans en pleine nuit (1h30) en train d'attendre leurs soi-disant petits copains suite à un rapt de nuit. Je les ai conduites au commissariat et leur ai demandé où se trouvaient leurs parents ; mais la plupart d'entre elles m'ont répondu que leur mère est en voyage ou carrément, que leur père n'est pas là ; pour d'autres, leurs parents ont divorcé ou leur mère ne sait pas qu'elles sont sorties.*

**(Parent d'élève, commissaire de police, Parakou, juillet 2017)**

Aussi est-il que certaines mères au foyer ne jouent pas parfois leur rôle dans le suivi scolaire de leurs enfants parce que occupées à autre chose. Un fait d'observation illustre bien la situation.

*«C'est le cas d'une mère qui suivait une série télévisée et qui a intimé à sa fille l'ordre d'aller prendre son cahier pour réviser ses leçons. La fille a le cahier en mains, mais, a tout son esprit concentré sur le feuilleton que suivait sa mère. Elle regardait de temps à autre la télévision à travers la fenêtre sans que sa mère ne s'en aperçoive» (Fait observé à Parakou en juillet 2017).*

### **5.3.4.3 Les parents coopératifs**

Le parent coopératif est cette mère ou ce père ou l'ensemble des deux parents (père et mère) qui est compréhensif avec ses enfants, les réprimande lorsque c'est nécessaire et les soutient lorsqu'ils ont besoin de lui. Sur l'ensemble des élèves interviewés, 15,65% ont affirmé que leurs parents les traitent avec chaleur, compréhension et fermeté. A ce sujet, un élève affirme :

*«Je m'entends très bien avec mes parents. Ils m'encouragent, me donnent beaucoup de conseils pour que je puisse avoir de meilleures notes à l'école. Il leur arrive également de me faire des reproches surtout lorsque je ne travaille pas à l'école».*

**(Elève, seconde avec le BEPC)**

Bref, rares sont les élèves interrogés peu importe leur structure familiale d'appartenance dont, les parents adoptent le style éducatif coopératif.

#### **5.3.4.4 Les parents autoritaires**

Les parents autoritaires sont ces parents qui, apportent à leurs enfants très peu de soutien. Ils veulent contrôler de très près leurs comportements et leur imposer des normes très strictes. Les élèves enquêtés à hauteur de 34,98% entretiennent ce genre de rapport avec leurs parents. A cet effet, un élève a déclaré :

*«Mon papa est trop sévère. Il passe son temps à chicoter ou à crier. «Mon père ne rit jamais, il est toujours en mine» (Elève de 17 ans, vivant avec ses parents).*

Un parent d'élève justifie la raison de son autorité dans le cadre scolaire à travers le verbatim ci-après.

*« Lorsque mon fils rentre à la maison avec de faibles notes obtenues en interrogation ou en devoir dans une matière, je le réprimande sérieusement et le prive pendant une semaine de l'argent du petit-déjeuner, car, il n'y a pas de place pour les paresseux dans ma maison. Mes enfants me connaissent pour ça».*

***(Parent d'élève, autoritaire, Parakou, juin, 2017)***

Les différentes formes de pratiques éducatives ont permis de prendre connaissance des types de relations que les élèves entretiennent avec leurs parents. Cette typologie des relations élèves-parents a donné lieu à une catégorisation des parents d'élèves enquêtés dans le cadre de cette recherche. On retrouve ces diverses formes de parents dans toutes les structures familiales desquelles émanent les élèves interrogés mais, à des degrés divers comme le présentent les données du tableau 23.

Tableau 23 : Types de parents au regard des relations élèves-parents

Structures familiales	Types de parents				Total
	Permissifs	Négligents	Coopératifs	Autoritaires	
<b>Famille polygamique</b>	29,1	33	12,3	25,6	100
<b>Famille monogamique</b>	6,24	16,4	22	55,36	100
<b>Famille monoparentale</b>	15,1	39	18	27,9	100
<b>Famille recomposée</b>	19,02	39,6	10,3	31,08	100
<b>Moyenne</b>	<b>17,365</b>	<b>32</b>	<b>15,65</b>	<b>34,98</b>	<b>100</b>

Source : données de terrain, 2016-2017

L'analyse du tableau 23 révèle que les parents d'élèves approchés dans le cadre de cette recherche sont respectivement autoritaires, négligents, permissifs et coopératifs. Lorsqu'on désagrège les données du tableau selon les structures familiales, l'analyse diffère. Ainsi, les parents d'élèves de familles polygamiques participants à cette recherche sont respectivement négligents, permissifs, autoritaires et coopératifs avec leurs enfants.

En ce qui concerne les parents d'élèves interviewés issus de familles monogamiques, ils sont respectivement autoritaires, coopératifs, négligents et permissifs à l'égard des élèves interrogés qui sont sous leurs responsabilités.

Par rapport aux parents d'élèves de familles monoparentales, ils sont respectivement négligents, autoritaires, coopératifs et permissifs avec les élèves interviewés vivant avec eux.

Quant aux parents d'élèves de familles recomposées, ils sont respectivement négligents, autoritaires, permissifs et coopératifs.

En somme, les parents d'élèves de famille monogamique sont plus coopératifs avec les élèves qui vivent avec eux que les parents d'élèves interrogés issus de d'autres formes de structures familiales. Les styles éducatifs les plus utilisés par les parents sont-ils avantageux pour les élèves concernés ?

### 5.3.5 Influence des styles éducatifs dominants sur les comportements des élèves

La famille demeure le principal agent de socialisation pendant l'enfance. Elle joue un rôle capital pendant l'adolescence, surtout que c'est à cette période que les élèves, compte tenu de leur âge, au lieu d'être plus proches de leurs parents, s'en éloignent. Généralement, l'homme ou la femme, chef de famille dans laquelle vivent les élèves enquêtés, utilise dans son mode de socialisation, la surveillance, les cris, la sanction pour corriger les erreurs des élèves vivant avec lui. Cette pratique éducative n'est pas souvent supportée par nombre d'élèves qui la contournent, en adoptant des comportements peu orthodoxes. C'est ce que confirment les propos d'un élève ayant redoublé la troisième. *«Mes parents ne sont jamais compréhensifs. Je modifie mon emploi du temps que j'affiche et profite parfois pour sortir» (Elève, Parakou en juillet 2017)*. Dans ce contexte, les enfants font des choses en cachette qui ne favorisent guère leur propre bien-être. *«J'ai un copain que mes parents ne connaissent pas. On se voit en cachette»* a déclaré un élève en classe de seconde sans le BEPC. Dans le même ordre d'idées, avec ce genre de style éducatif, certains enseignants ont souligné que *«la plupart des élèves qui ont de mauvaises notes, les cachent toujours aux parents de peur de se livrer eux-mêmes, à leurs représailles» (Propos des enseignants, juin 2017)*.

D'un autre point de vue, la plupart (69,3%) des élèves qui disposent de téléphone sont issus dans la majorité des cas, de parents autoritaires. Ces différents élèves utilisent leurs téléphones, soit à la maison, soit à l'école. *«Mon téléphone est toujours sous silencieux pour ne pas éveiller les soupçons au niveau de mes parents» (Elève fille en classe de seconde sans le BEPC)*. La majorité de ces élèves se sont procurés ces téléphones sans l'aide de leurs parents, mais grâce à leurs stratégies personnelles. Certains propos témoignent de cela :

### **Encadré 3:** Origine des téléphones utilisés par les élèves enquêtés

*Les élèves disposent de téléphone qu'ils utilisent à l'insu de leurs parents, plus précisément dans la nuit. Avec l'utilisation des réseaux sociaux, ces élèves restent éveillés à s'échanger des messages avec leurs camarades au point où, ils dorment peu la nuit viennent en retard en classe et somnolent en plein cours.*

**(Surveillant général de CEG, N'dali, juillet 2017)**

*J'ai un iphone que mon copain m'a acheté, mais je l'utilise en cachette, car mes parents ne le savent pas et ne connaissent pas mon copain non plus.*

**(Elève en seconde sans le BEPC, Parakou, juillet 2017)**

*Je me suis acheté mon téléphone grâce à mon petit déjeuner et mes jobs de vacances ou de congés.*

**(Elève de la seconde avec le BEPC, CEG N'dali, juin 2017)**

*Ce sont mes parents qui m'ont offert mon téléphone.*

**(Elève, reprenant la troisième avec le BEPC, Parakou, juillet 2017)**

Il ressort de cet encadré que la majorité des élèves disposent d'un téléphone portable obtenu le plus souvent sans le concours de leurs parents. Il est à préciser que, les élèves filles interrogées qui disposent de téléphone, l'ont grâce à leurs petits amis que les parents ne connaissent même pas. Très peu de parents d'élèves savent que leurs enfants disposent de téléphone. Ces téléphones ont pris la place des études au niveau de ces élèves.

En effet, plusieurs élèves interviewés ont échangé, leurs cahiers de leçon contre cet instrument de communication qui propose des offres promotionnelles, attirantes. Cet instrument est devenu leur outil par excellence et leurs parents ne s'en rendent pas compte. Du retour des classes les soirs, les élèves concernés ne font rien d'autre qu'attendre les heures de repos de leurs parents pour s'envoyer des messages dans leur jargon. La leçon du jour peut attendre de même que les exercices. Le témoignage d'un des élèves interviewé en est un exemple concret.

*«A cause des messages gratuits, je me couche souvent très tard et me réveille le plus souvent vers 8heures, ratant parfois les cours du matin. Je ne sais comment y renoncer et prendre au sérieux mon examen».*

***(Elève sans soutien financier des parents, Parakou, août 2017)***

Pour ceux qui ne parviennent pas à s'arracher à la fatigue, ils ne réussissent pas à résister au sommeil en plein cours. «A mes heures de cours qui commencent le plus souvent à 7heures, les élèves filles comme garçons somnolent ou dorment en classe», a déclaré un enseignant de mathématiques interrogé à Parakou en juin 2017.

Ces derniers font donc usage du téléphone portable qui, les empêche d'étudier normalement. Ce qui ne manque pas d'avoir des répercussions sur leur rendement académique. C'est le cas d'un candidat malheureux au BEPC 2016, qui reconnaît que le téléphone a contribué à son échec. «Je me suis trop accroché à mon portable cette année. Surtout avec whatsApp, j'oublie mon cahier même si j'ai interrogation», confie-t-il. Cependant, malgré le fait qu'ils n'aient pas appris leurs leçons, certains élèves ne sont pas prêts à récolter de mauvaises notes. Et pour cela, ces derniers, désormais dans la passivité se laissent aller à la tricherie, tout en utilisant leur téléphone aux dires d'un enseignant:

*Lors de la surveillance d'un devoir, j'ai surpris une élève en train de demander par sms à son camarade, la formule qui permettait de trouver la réponse à un exercice de Sciences Physiques. J'ai tout simplement confisqué le téléphone qui servait de canal pour la tricherie. Certains élèves enregistrent les formules de mathématiques et de sciences physiques dans la mémoire de leurs téléphones portables, pour s'en servir lors des évaluations.*

***(Témoignages d'un enseignant, Parakou, juin 2017)***

Cette situation affecte non seulement leur réussite, mais également leurs performances scolaires car, les heures passées sur le téléphone, sont des heures en moins pour se concentrer sur la révision de leurs leçons, et le traitement de leurs exercices de maison. Dans la même perspective, les élèves utilisent un style qui consiste à écrire des sons à la place des mots. Ce système d'écriture se répercute sur leurs performances

scolaires en général, et celles en français en particulier. En corrigeant les copies, les enseignants rencontrent dans les devoirs, des mots qui n'existent ni en Français ni dans une autre langue.

Les élèves développent des comportements qui ne favorisent pas leurs performances scolaires au regard des styles éducatifs autoritaires et négligent adoptés par leurs parents (confer tableau 23). Au nombre de ces comportements, on a le mensonge, l'absence au cours, l'utilisation de téléphones à l'insu des parents, les mauvaises fréquentations, etc. Il faut noter que l'usage des téléphones par les élèves occupe leur temps d'étude et de repos, les entraînant dans des pratiques déviantes telles que : la tricherie en pleine composition, la somnolence en plein cours et parfois, le multi partenariat sexuel chez les filles et le vol chez certains enfants pour s'acheter du crédit. Cela prouve que plus les parents d'élèves sont négligents, permissifs ou autoritaires à l'égard de leurs enfants, plus ils perdent le contrôle relatif à leur suivi. De ce fait, les parents d'élèves réussissent difficilement à faire adopter un comportement adéquat, qu'ils souhaiteraient imposer à leur progéniture.

Il faut retenir à travers ce chapitre, qu'il existe plusieurs structures familiales dans le département du Borgou et que dans cette diversité d'univers familiaux, le suivi scolaire des élèves interviewés n'est pas le même. Spécifiquement, les élèves issus de familles monogamiques sont mieux suivis que les élèves issus des autres formes de structures familiales. Cela témoigne de l'importance du rôle joué par les deux parents (père et mère), dans le suivi de l'apprenant.

En définitive, la deuxième partie de cette recherche a permis d'exposer les résultats liés aux facteurs explicatifs du faible suivi des élèves par leurs parents. Il s'agit du faible revenu, du déficit d'instruction et/ou du bas niveau d'instruction des parents, et de la pluralité des structures familiales dont émanent les élèves qui influencent leur suivi scolaire. Quelques résultats saillants de cette partie sont discutés dans la troisième partie relative à cette recherche.

**TROISIEME PARTIE: DISCUSSION GENERALE  
DES RESULTATS**

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche et présentés dans la deuxième partie précédente sont discutés en vue d'une part, de vérifier si les objectifs de départ ont été atteints et d'autre part, d'établir des rapprochements entre ces résultats, la recension des écrits et le modèle théorique qui a été utilisé. Autrement dit, la discussion a permis de montrer l'adéquation entre ces résultats et la base ou fondement théorique qui a été développé et qui sert à étayer la présente recherche. La réflexion critique des résultats est faite par objectif. En termes d'objectifs spécifiques, il s'agit de :

- Examiner l'effet du revenu des parents sur le suivi scolaire des élèves ;
- Déterminer l'influence du niveau d'instruction des parents sur le suivi scolaire des élèves ;
- Apprécier la participation parentale au suivi scolaire en fonction de la structure familiale d'appartenance des élèves. .

## **CHAPITRE VI: REVENU DES PARENTS ET VECU SCOLAIRE DES ELEVES**

Dans ce chapitre, plusieurs points en relation avec l'effet du revenu parental sur le suivi scolaire sont discutés. Il s'agit entre autres, de la quasi absence des parents d'élèves en situation de précarité de la vie scolaire de leurs progénitures, de l'effet de l'investissement économique des parents sur les performances scolaires, de la prise en charge et du vécu scolaire des élèves confiés, du genre dans la satisfaction des besoins scolaires des élèves et de la pratique de la corruption par des parents d'élèves.

### **6.1 Des parents en situation de précarité financière moins présents dans le suivi scolaire de leurs enfants**

Le revenu des parents d'élèves influence le suivi scolaire et par ricochet, les performances scolaires de leurs enfants. En effet, la majorité des parents d'élèves ont un revenu mensuel inférieur ou égal à 40.000 FCFA. Ce revenu est pratiquement équivalent au Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG) qui est de 40 000 FCFA au Bénin selon le décret n° 2014-292 du 24 avril 2014. Mais, c'est avec ce revenu que les parents d'élèves pour la plupart, vivant dans des familles polygamiques assument toutes les charges liées aux besoins de leurs nombreux enfants. Face à une telle situation, les parents d'élèves ne peuvent que vivre dans une certaine précarité financière. Dans ce contexte, ces parents ont du mal à assurer non seulement, les charges familiales liées aux différents besoins des membres du ménage mais aussi, à satisfaire les besoins scolaires de leurs progénitures. Ces derniers, plutôt préoccupés par la survie de la famille se résignent à ne pas s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Cette analyse concorde avec les conclusions de Houédénou (2016 : 64) qui attestent que :

«Les pauvres pensent à se nourrir d'abord et ensuite, aux besoins secondaires...les frais tels que les droits d'inscription, les uniformes, les fournitures scolaires, le transport découragent les parents. En effet, à chaque rentrée scolaire, l'accumulation de ces dépenses s'élève à un montant, tel que les parents d'élèves se trouvent incapables de les satisfaire».

Il est vrai qu'il faut subvenir aux besoins primaires tels que se nourrir comme l'affirme l'auteur mais, est-ce la seule priorité à satisfaire pour le bien-être des élèves? La satisfaction des besoins scolaires est également primordiale pour le suivi des cours par les élèves en classe étant donné que, l'instruction est un droit fondamental qu'UNICEF(2007) qualifie d'indispensable au développement de l'individu. Cela revient à attester que se nourrir et satisfaire les besoins scolaires sont tous indispensables pour un vécu scolaire réussi des élèves. Toutefois, cette incapacité des parents d'élèves à assurer leur responsabilité économique entraîne leur quasi absence de la vie scolaire de leurs enfants et par conséquent, beaucoup d'échecs scolaires. Ces résultats correspondent aux conclusions de recherches de Yessoufou et *al.* (2016 : 241) qui affirmaient que «dans les familles à revenu modeste, les parents sont obligés de s'adonner à des travaux qui leur prennent tout le temps, au point où la survie au quotidien prend le pas sur le suivi scolaire des enfants». De même, cette absence parentale de la vie scolaire des élèves affecte la qualité des relations entre les parents et les élèves concernés au plan scolaire. A cet effet, Favre et *al.* (2004) soulignaient déjà que la situation économique des parents agit sur la qualité des interactions entre parents-enfants de manière générale et particulièrement, sur celles relatives au cadre scolaire. Borus et Carpenter (1984) vont plus loin, lorsqu'ils estiment qu'une famille vivant sous le seuil de la pauvreté éprouve souvent de la difficulté à offrir du soutien pour les devoirs et leçons augmentant ainsi, les risques d'échecs, de redoublement et par conséquent, la probabilité d'abandon. Par contre, Millet et Thin (2012) soulignent que les familles précaires sont souvent, celles qui ont un faible capital scolaire et, bien que cela ne constitue pas en soi un facteur de ruptures scolaires, il contribue à la difficulté pour les parents d'assurer le suivi de la scolarité de leur enfant. Davaillon et Nauze-Fichet (2004) contrairement à Millet et Thin affirment que, le parcours de formation est improbable pour la réussite d'enfants de milieux défavorisés ce que, Henri-Panabière (2010b) qualifie d'échec d'héritiers.

Dans cette optique, les élèves dont les parents n'ont pas les ressources financières suffisantes pour subvenir à tous leurs besoins notamment scolaires peuvent avoir

l'impression de subir leur environnement familial. L'hostilité environnementale ressentie par ces derniers est susceptible d'entraîner chez eux, une attitude défaitiste avec l'idée qu'il n'est pas en leur capacité de pouvoir travailler à l'école dans ces conditions et de réussir afin de sortir de la précarité. Face à une telle situation, certains élèves se résignent déjà à l'échec scolaire. Dans ce contexte, les élèves concernés par cette précarité ont le sentiment d'être abandonnés par leurs parents. Ceux qui ne trouvent aucune solution pour satisfaire leurs besoins scolaires échouent car, selon Dieng (2017 :32) «*la pauvreté est un frein à la réussite scolaire*». L'élève, déjà prédisposé à échouer à l'école à cause de la situation financière de ses parents ne fait plus aucun effort pour y arriver. La situation de précarité économique des parents qui ne permet pas aux élèves d'avoir leurs besoins scolaires satisfaits leur donne du dégoût pour l'école et les en éloigne progressivement. Cela confirme la position de Deslandes et Morin (2002) ; Feyfant (2011) selon qui, la précarité économique induit une «distance symbolique» à l'école, un repli de la cellule familiale. Cette dernière ne fait aucune démarche positive par rapport à l'école.

Les travaux de recherche de Delannoy (1997 :130) entrent dans cette perspective. Pour cet auteur, «si l'on doit échouer mieux vaut avoir paru ne pas attacher trop d'importance à la réussite, la chute en sera moins dure». Cette difficulté des élèves sans soutien financier parental à jouer le jeu scolaire et ses règles pourrait expliquer non seulement, leur décision de s'absenter pendant les heures de cours mais aussi, leur échec scolaire qui ne les surprend pas outre mesure, car déjà résignés à cette éventualité. La position de Dubet (1997 : 41) selon laquelle « (...) un grand nombre d'entre eux choisissent l'abandon scolaire. Ils ne jouent plus, abandonnent la partie, mettent en scène un ritualisme scolaire qui fait qu'ils ne perdent plus parce qu'ils ne jouent plus », rejoint celles de Delannoy.

D'un autre point de vue, des parents d'élèves à faible revenu pensent que l'école aujourd'hui forme des chômeurs. Ce résultat conforte la thèse de INSAE (2013) qui affirme que 61% de la population active n'a jamais été à l'école. L'argent étant difficile

à trouver, d'aucuns parents d'élèves à faible revenu préfèrent ne pas investir le peu que leur rapporte leur activité professionnelle dans la satisfaction des besoins scolaires de leurs enfants. Cette perception de l'école par les parents d'élèves laisse entrevoir que, l'école est une institution qui offre peu d'espoir concernant la promotion sociale au Bénin. On pourrait donc affirmer sans ambages que, les diplômes obtenus à l'école ne garantissent pas toujours l'accès à l'emploi. Dans cette perspective, Boutin (2013 :24) affirme : «En Afrique, le défi de l'emploi des jeunes est particulièrement prégnant. Principales victimes d'une baisse de la croissance économique, ils font face à une situation alarmante (difficulté d'accès à un premier emploi, instabilité des parcours professionnels, inactivité, chômage)». Dans ces conditions, la transition entre la fin de la scolarisation et l'accès à l'emploi est très importante d'autant que, plusieurs années peuvent s'écouler entre les deux. Or, le rêve de tout parent d'élève est de voir son enfant s'insérer dans la vie professionnelle après ses études mais, il n'est pas rare de constater au Bénin, qu'il y a nombre de parents qui sont obligés de continuer à prendre en charge leurs enfants, même après la fin de leurs études. Mais, ce n'est pas une raison valable pour qu'un parent n'assume pas ses responsabilités économiques en ce qui concerne la vie scolaire de ses enfants. Mieux vaut les aider à obtenir le diplôme pour espérer les voir obtenir un emploi dans le futur, que de ne pas investir dans leur scolarité en prétextant, qu'ils se retrouveront au chômage plus tard. Cette perception des parents d'élèves est liée à leur faible capital économique, puisque ceux par contre qui assurent leurs responsabilités économiques à l'égard de leurs enfants pensent plutôt que plus, on investit sur la scolarité de ses enfants, plus, on leur donne la chance de réussir socialement dans la vie. Deslandes (1999) estime que les élèves feraient aussi preuve d'une plus grande persévérance scolaire, lorsque leurs parents participent et collaborent à la vie de l'école. Ils seraient plus engagés et motivés à effectuer les tâches scolaires selon Gonzalez-DeHass et *al.* (2005); Spera (2005), moins à risque de décrochage scolaire d'après Janosz et *al.* (2001) et auraient des attentes plus positives face aux apprentissages scolaires. De plus, Hoover-Dempsey et *al.* (2010) sont certains que, cette collaboration positive entre les milieux scolaire et familial serait particulièrement importante pour les élèves provenant de familles de milieux économiques faibles

puisque, ce partenariat contribuerait à faire diminuer les effets de la pauvreté, condition souvent associée au décrochage scolaire selon Henry et *al.* (2011).

De ce qui précède, quel est le rapport entre l'investissement économique des parents et les performances scolaires des élèves enquêtés ?

## **6.2 Investissement économique des parents et performances scolaires des élèves**

L'investissement économique des parents d'élèves dans les besoins de leurs progénitures et plus particulièrement scolaires influencent leurs performances scolaires. Les résultats de recherche de Kuepie et Misangumukini, (2012: 405) selon laquelle, «les facteurs économiques agissent sur les performances scolaires des enfants» s'inscrivent dans cette logique. Benbiga et *al.* (2012: 85) vont dans le même sens que ces deux auteurs en attestant que, «les conditions matérielles au sein du ménage impactent plus les performances scolaires des élèves». Héran (1994) dans ses recherches est allé dans le même sens que Benbiga et *al.*, lorsqu'il a souligné avant eux que la dimension financière de la famille qualifiée par Lardoux et Pelletier (2012) de profil socio-économique dans laquelle vit l'enfant, influence son niveau scolaire. Dans ce cadre, l'investissement économique ou non des parents d'élèves dans la scolarité peut favoriser la réussite ou entraîner l'échec scolaire de l'élève selon le cas. Lorsque les parents d'élèves mettent à disposition de leurs enfants tout ce dont ils ont besoin surtout, dans le cadre de leurs activités scolaires, ces derniers sont plus motivés à travailler dans le but d'avoir de bons résultats scolaires. Cette réflexion conforte la thèse de Bourdieu et Passeron (1964); Lugo-Gil et *al.* (2008); Park (2008) qui ont établi une forte corrélation entre les performances scolaires et l'origine sociale de l'apprenant. Beaudelot et Establet (1971) grâce à la théorie de la reproduction sociale vont plus loin, tout en demeurant dans la même perspective que Bourdieu et Passeron, lorsqu'ils affirment qu'il existe deux réseaux différents d'éducation correspondant à deux

grandes classes sociales. Les enfants issus du prolétariat entrent dans un réseau primaire professionnel, qui reproduit la situation sociale de leurs parents. Par contre, les enfants issus de la bourgeoisie entrent dans le réseau secondaire supérieur qui lui aussi tend à la reproduction sociale. Pour ces différents auteurs, les apprenants issus de familles à ressources financières conséquentes sont les plus aptes à la réussite scolaire. Cela revient à dire que les parents d'élèves qui disposent de moyens financiers suffisants investissent facilement dans les besoins scolaires de leurs enfants et développent les stratégies appropriées pour leur réussite scolaire. Cette manière de faire de ces parents d'élèves répond aux exigences scolaires. Nombre de ces élèves réussissent à l'école. Les performances scolaires reposent donc sur la possibilité pour les élèves à se concentrer uniquement sur leurs études. Pour ce faire, le ménage auquel ils appartiennent, fonctionne sans leur contribution aux différentes activités économiques. N'est-ce pas dans cette optique que s'inscrivent Bruniaux et Galtier (2005 :7), lorsqu'ils estiment que «les enfants de familles aisées réussissent mieux, parce que leurs parents peuvent investir davantage sur eux» ?

Partant de ces analyses, on pourrait affirmer qu'il existe une grande vulnérabilité des couches sociales défavorisées. Les résultats de terrain en sont une évidence. En effet, la faible capacité des parents d'élèves à prendre en charge les besoins scolaires de leurs enfants affecte les performances scolaires de ces derniers. Cela renvoie aux travaux de recherche de Aikens et Barbarin (2008) ; Arnold et Doctoroff (2003) qui ont montré que, les enfants provenant des familles avec de faibles revenus ont des résultats plus faibles à l'école. Selon ces chercheurs, les enfants qui vivent dans des familles à faible revenu familial ont tendance à avoir moins accès à des environnements éducatifs de qualité. Ils sont moins exposés aux livres à la maison. Dans la même lancée, McLanahan (2009) souligne que les enfants de familles démunies réussissent en général moins bien à l'école. Toutefois, il y a des variations interindividuelles et des nuances dans les attitudes et pratiques à l'intérieur de chaque groupe social (élèves soutenus financièrement

par les parents et ceux sans soutien financier), qu'il importe de relever. Il y a des élèves qui obtiennent des résultats forts différents en dépit de données socioculturelles similaires. Ainsi, il y a des élèves dont les besoins scolaires sont satisfaits par les parents mais, qui échouent. Ces situations d'échecs au niveau de ces derniers sont certainement liées à leur perception de l'investissement économique de leurs parents dans leur scolarité qui rime avec la facilité de la vie. Ces élèves pensent peut-être que tout se gagne facilement dans la vie. Par conséquent, ils n'attachent plus d'importance à leur étude et versent parfois dans la déviance.

Par ailleurs, on a des cas d'élèves dont, les besoins scolaires sont difficilement satisfaits par leurs parents et qui réussissent pourtant contre toute attente. Ces cas de réussite révèle qu'au-delà de la responsabilité économique, il y a d'autres formes de responsabilité telles les responsabilités sociale, morale et psychologique qui sont mises à contribution par les parents de ces élèves atypiques en vue de les voir réussir même si ces formes d'implications parentales n'ont pas le même degré d'importance que la responsabilité économique sur la réussite scolaire de l'élève. Cette réflexion rejoint celles de Lahire (1995, 2012); Mercklé (2005); Henri-Panabière (2007) selon qui, il faut tenir compte d'une pluralité de facteurs pour expliquer la réussite scolaire. Il ne suffit donc pas de dire que les élèves de milieux favorisés réussissent plus que ceux de couches sociales défavorisées, tel que l'ont signifié Bourdieu et Passeron et leurs autres tenants.

En définitive, l'investissement économique des parents d'élèves dans la scolarité de leurs enfants détermine leurs performances scolaires. Eu égard à cela, que peut-on dire des performances scolaires des élèves qui ne vivent pas auprès de leurs parents biologiques ?

### 6.3 Performances scolaires des élèves confiés

Les élèves confiés à des tuteurs par leurs parents sont pour la plupart, de parents à faible ressources financières illimitées et de familles nombreuses. A ce titre, Potin (2013 :97) affirme que « la situation des parents d'enfants placés est marquée par ... des emplois peu qualifiés et précaires dans leur forme». La situation familiale est désignée comme défailante et son modèle est remis en cause de manière explicite par le placement». Face à une telle situation, les besoins scolaires des élèves sont difficilement et/ou ne sont pas du tout assurés par leurs parents. Ils sont pratiquement abandonnés à eux-mêmes et ne bénéficient presque jamais des conseils de leurs parents. Ce sont les tuteurs qui sont considérés comme leurs parents mais, ces derniers n'arrivent pas dans la plupart des cas, à s'occuper en même temps de leurs enfants et de ces élèves qui leur sont confiés. Ces derniers deviennent parfois les «bonnes à tout faire » taillables et corvéables à merci, dans la maison de leur tuteur, et ne bénéficient malheureusement pas du même traitement que les enfants de celui-ci. Pendant que les élèves qui vivent avec leurs parents jouissent d'un repos et d'un temps nécessaire aux révisions, ceux confiés sont dévoués aux travaux domestiques. Les résultats des travaux de Lange et Pilon (2000 :79) qui stipulent que : «le confiage d'enfants apparaît souvent plus proche du transfert de main d'œuvre, que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation» font ressortir cette réalité sociale, axée sur une discrimination. Certains élèves notamment les filles sont exposées au viol au sein même des familles auxquelles elles ont été confiées ou à des grossesses précoces ou indésirées. Selon Fourn et *al* (2015 : 227), «les enfants confiés vivent de véritables violences intrafamiliales de façon constante : transport de lourdes charges, longues journées de travail, ration alimentaire insuffisante, absence de repos, châtiments corporels, violence verbale, mauvaise hygiène corporelle et vestimentaire». Les élèves confiés vivent donc dans une situation de vulnérabilité.

Tous ces vécus des élèves confiés considérés par Fourn et *al.* (op.cit) comme une éducation familiale basée sur la violence influencent négativement leurs

performances scolaires. Ce point de vue rejoint celui d'Ijzendoorn et *al.* (2005) qui affirment qu'une partie des enfants adoptés connaît des problèmes d'apprentissage. On pourrait affirmer que les élèves confiés sont déficitaires du suivi scolaire non seulement des parents issus de leurs famille naturelle, mais aussi de leurs parents circonstanciels. Le laxisme des parents d'élèves à assurer d'abord leur responsabilité économique et ensuite, le suivi scolaire de ces élèves confiés augmente ainsi les risques d'échec et de redoublement des enfants. Cela a forcément une influence sur leur avenir professionnel plus tard. Potin (op.cit : 98) s'inscrit dans cette perspective à travers sa position selon laquelle «la stabilité et la qualité de l'emploi sont bien souvent proportionnels au niveau de diplôme, et les enfants placés souffrent de ce déficit car, il leur manque les moyens nécessaires en termes de ressources matérielles et sociales pour pouvoir mener un projet scolaire valorisé socialement et valorisable par la suite sur le marché».

Somme toute, les élèves confiés dans la majorité des cas n'ont pas les conditions d'étude susceptibles de booster leurs rendements scolaires. Dans ce contexte, certains d'entre eux et d'autres sans soutien financiers mais, vivant dans leur famille naturelle développent des stratégies de satisfaction de leurs différents besoins notamment scolaires. Quelles en sont les implications de façon générale et plus précisément sur les performances scolaires ?

#### **6.4 Stratégies des élèves sans soutien financier sur leurs performances scolaires**

Des élèves sans soutien financier parental, dans le cadre de leur scolarité ont recours à diverses stratégies pour une scolarité réussie. Ces derniers ont pris conscience de leur situation de précarité et se débrouillent pour assumer la responsabilité économique qui est censée revenir à leurs parents. Dans cette optique, Levison (2010) met en évidence, au Malawi, une relation significativement positive entre le travail des enfants et la faiblesse des revenus du ménage. En même temps, que ces derniers vont à l'école, ils

mènent certaines activités qui leur rapportent un revenu. D'aucuns indépendamment de ressources mobilisées pour satisfaire leurs divers besoins et particulièrement scolaires, contribuent aux autres charges du ménage. Ray et Maitra (2002) sont allés dans la même perspective mais tout en précisant le niveau de contribution de ces enfants scolarisés aux charges du ménage, lorsqu'ils trouvent que lorsque les élèves combinent à la fois le travail et les activités scolaires, ils contribuent en moyenne à 20% du revenu des ménages. Bhukuth (2004) va plus loin que les auteurs précédents en faisant remarquer que, le revenu complémentaire des enfants est considéré comme nécessaire à la survie des ménages. Malgré la conciliation de ces deux domaines, quelque uns des élèves concernés s'arrangent pour trouver du temps pour étudier et cela se perçoit à travers leurs résultats scolaires qui surprennent plus d'un.

En outre, les stratégies développées par ces élèves dépendent de leur sexe. Ainsi, les filles se retrouvent dans les activités génératrices de revenu telles que le petit commerce personnel ou carrément, elles sont employées par d'autres. Certaines élèves filles en dehors de ces diverses activités leur rapportant un peu d'argent, développent le multi partenariat sexuel qui est une pratique peu orthodoxe avec toutes ses implications. Par contre les garçons font du transport communément appelé «zemidjan» et/ou sont employés en tant qu'apprentis maçons etc. On pourrait appeler ces diverses formes de stratégies individuelles «la débrouillardise » car, les élèves deviennent des entrepreneurs de leur propre vie pour sortir de leur situation de précarité, même si ce n'est pas souvent facile. Certains se donnent à fond pour réussir à l'école. Ce résultat concorde avec ceux obtenus par Bergonnier-Dupuy, (2005) ; Lahire (op.cit) selon lesquels, des élèves sans soutien financier réussissent à l'école. Ces élèves ont des objectifs bien précis dans le cadre scolaire qu'ils cherchent à atteindre coûte que coûte. C'est dans cette optique que Dubet (2008 :12) affirme que :

Les élèves acteurs de leur scolarité, parviennent plus ou moins à construire leur expérience scolaire, en se positionnant en tant que sujets, acteurs de leurs études. « Ces élèves savent pourquoi ils travaillent à l'école, ils sont en mesure d'établir un lien entre leurs investissements et les bénéfices escomptés, ils jouent le jeu d'une formation qui leur

permettra de maintenir ou d'améliorer leur position sociale. Ils sont capables de se projeter dans l'avenir. Ces élèves adhèrent subjectivement au modèle culturel de leurs études.

Charlot et *al.* (1992) expliquent que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire c'est-à-dire, ceux qui trouvent du plaisir au travail scolaire. Ce plaisir n'est reçu que par la socialisation dont les auteurs sont convaincus que seules, les familles aisées en sont détentrices oubliant que, même dans les familles en situation de précarité financière, les parents peuvent transmettre à leurs enfants le goût du travail bien fait.

Cette attitude des élèves concernés révèle qu'ils puisent dans les valeurs cardinales reçues à travers la socialisation, en cherchant à dépasser l'expérience parentale dans le but de sortir de la précarité à travers les efforts qu'ils fournissent à l'école pour leur réussite scolaire et par conséquent sociale. Cette manière de faire des élèves dépasse le double déterminisme, a priori excluant, de l'habitus social et du fonctionnement de l'école développé par Bourdieu, Passeron (op.cit) ; Baudelot et Establet (op.cit). C'est justement à ce titre que Sirota (2009:127) souligne qu'«en sortant d'une perception verticale de la socialisation, l'enfant montre comment il est possible de le considérer comme un « actual being, soit un être au présent, c'est-à-dire un sujet actif dans sa propre socialisation».

D'un autre point de vue, la majorité des élèves sans soutien financier, en cherchant à satisfaire leurs divers besoins, notamment scolaires n'ont plus le temps de se consacrer aux révisions des leçons. Cette situation affecte leurs résultats scolaires. Cette difficile conciliation de la vie scolaire et de la vie économique des élèves n'influence pas toujours positivement leurs performances scolaires d'où, des élèves en échecs scolaires.

L'assertion de Plan International (2016) selon laquelle, les enfants travailleurs ne peuvent pas suivre une scolarité normale, corrobore ce vécu scolaire des élèves. Dans le même ordre d'idées, Schlemmer (2005 : 242) affirme :

« Il est bien normal que travail et scolarité soient perçus comme incompatibles ; dans ce système scolaire, même s'il est vrai que certains enfants n'ont accès à celle-ci que

parce qu'ils en paient les coûts grâce à celui-là, il est indéniable que l'impossibilité de se consacrer à temps plein à sa scolarité est un handicap ».

Bref, les élèves sans soutien financier développent des stratégies pour satisfaire leurs besoins scolaires. Ces stratégies leur permettent de devenir précocement des responsables et des acteurs de leur avenir scolaire mais, il y a que cela n'est pas toujours en leur faveur à cause des cas d'échecs scolaires. Par ailleurs, il arrive que les parents d'élèves investissent plus sur leurs garçons que leurs filles au plan scolaire. Qu'est ce qui justifie ce choix discriminatoire des parents d'élèves ?

## **6.5 Le genre dans la satisfaction des besoins scolaires des élèves**

La perception des filles et des garçons influence l'investissement économique des parents dans leur scolarité. En effet, les parents d'élèves investissent plus sur leur garçon que sur leur fille parce que pour ces derniers, les filles une fois adultes feront le bonheur de leur famille d'alliance contrairement aux garçons qui s'intéresseront à leur famille naturelle. La position de Ombati et Mokuia (2012) s'inscrit dans cette dynamique, lorsqu'ils montrent que les inégalités scolaires entre les sexes sont dues à une répartition inégale des fournitures scolaires. Tout se passe comme si, investir dans une fille n'apporte pas grand-chose aux parents pour qui, le faire, s'apparente à une œuvre gratuite sans retour sur investissement. Mais, de plus en plus, il est constaté que les filles qui réussissent dans la vie s'occupent mieux de leurs parents que les garçons, en ce sens que, ceux-ci investissent plus dans leur belle famille, contrairement à ce que pensent leurs parents.

Deux raisons fondamentales expliquent cette discrimination genrée, relative à l'investissement économique des parents dans la scolarité de leurs filles. Il s'agit primo, de la situation géographique des parents d'élèves. Ainsi, ceux qui vivent en milieu rural sont les plus enclins à ces pratiques discriminatoires. Par contre, le phénomène est plus nuancé en milieu urbain. Secundo, les parents d'élèves se cachent sous le couvert de la politique nationale de gratuité de l'éducation des filles. Kobiané, (2007a : 122) abonde dans le sens de cette analyse, mais est allée un peu plus loin lorsqu'elle soulignait que :

« Les enfants qui sont victimes de ces discriminations ou préjugés sont généralement issus de familles à faibles revenus et fortement présentes dans les zones rurales, ou dans les périphéries des zones urbaines, lieux par excellence des représentations et des rapports sociaux discriminatoires envers les filles ».

Sa position relative au statut économique des parents d'élève est tout à fait justifiée dans la mesure où, ces derniers déjà limités dans leurs ressources économiques, analysent tous les paramètres pensent faire des choix judicieux en privilégiant l'investissement économique dans l'éducation de leurs garçons. Autrement dit, la situation de précarité des parents est considérée comme un facteur non négligeable dans les disparités observées entre élèves garçons et filles, quant à la satisfaction de leurs besoins scolaires. Ces types de choix sont des choix discriminatoires basés sur le sexe qui ne favorisent guère l'évolution de la fille même si, elle dispose de potentialités intellectuelles pour évoluer dans son cursus scolaire. Dans cette optique, Ettien et *al.* (2007) estiment que l'insuffisance de moyens financiers chez les parents, entrave la scolarisation des enfants et surtout celle de la jeune fille. Comhaire et Stangherlin (2005:15) abondent dans le même sens que les précédents, lorsqu'ils soulignent que : « Dans une situation de moyens limités, des choix sont faits, conduisant à privilégier la scolarisation d'une partie des enfants du ménage et principalement des garçons ». Dans cette veine, Kaboré-Konkobo (2008) fait remarquer que certains parents voient dans l'instruction du garçon, la relève, l'espoir de la famille, celui qui peut apporter des devises à sa famille d'après Kobiané (2007b :221). Selon les propos de cet auteur :

« Il est un investissement sûr et les produits de sa réussite seront directement distribués dans sa famille. A contrario, instruire une fille serait, primo, comme labourer dans le champ d'autrui parce que les fruits profiteront à d'autres personnes (la belle-famille et l'époux) et non à la famille biologique. Secundo, l'investissement dans l'instruction de la fille, présenterait d'énormes risques financiers que les parents aux ressources limitées ne voudraient pas encourir, vu que cela nécessite parfois de brader certains biens (animaux, bétail, vivres, etc.), afin de s'acquitter des dépenses malgré la gratuité de la scolarisation : paiement des cotisations selon le nombre d'enfants, achat des fournitures scolaires et des tenues scolaires, etc ».

Le prétexte selon lequel, l'éducation des filles est gratuite et qui pousse les parents d'élèves à ne pas y investir est un faux prétexte en ce sens que dans cette politique, c'est

seulement la scolarité des filles qui est prise en charge. Le reste des besoins scolaires des élèves filles, incombe normalement aux parents. Toutefois, certains parents d'élèves ne les assument pas car, ces derniers perçoivent la gratuité comme satisfaction de tous les besoins scolaires matériels et financiers des filles. Cette réticence à investir dans l'éducation des filles est également liée à la perception du statut social de la fille et du garçon, qui constitue un héritage culturel auquel les parents s'attachent. Tout porte à croire que, les parents d'élèves sont enclins à agir en fonction du rôle futur qu'ils projettent pour leurs garçons ou leurs filles. Cette projection vers l'avenir conforme aux schémas sur les rôles masculins ou féminins qui dominant dans la société influence les faits et gestes des parents d'élèves. C'est dire donc que la fille est faite pour la sphère familiale. Cette conclusion renvoie aux idées de Gouyon et Guérin (2006), Fourn et *al* (2009), qui stipulent que la femme est identifiée aux fonctions d'épouse et de mère. Sa mission essentielle est de procréer et de s'acquitter des tâches domestiques quotidiennes au sein de sa famille. Pour ce faire, «investir dans l'éducation d'une fille est un investissement à perte, car, au profit d'une autre famille». En plus de ça, elle n'est plus assez disponible pour aider sa mère dans les travaux ménagers ou dans ses activités génératrices de revenu. A cet effet, Comhaire et Stangherlin (2005 :48) ont indiqué que : «la scolarisation des filles engendre une surcharge de dépenses pour leurs parents qui ne bénéficient plus du travail domestique effectué par celles-ci ou de leur contribution directe à leurs activités économiques».

En outre, d'après les préceptes islamiques, la fille, aussitôt après sa puberté, doit aller en mariage. Or, cela n'est pas possible lorsque les élèves filles continuent leur cursus scolaire. Et si les parents n'y prennent pas garde, ces dernières pourraient leur ramener des grossesses parfois même sans auteurs, déshonorant ainsi leur famille. Le service statistique de la Direction Départementale des Enseignements Secondaire et professionnelle a recensé en moyenne 259 cas de grossesses ces trois dernières années, dans le département du Borgou. On pourrait dans ce contexte affirmer que, l'école concourt à la défection des normes religieuses, en maintenant les filles aussi longtemps que les garçons dans le système éducatif. Face à une telle situation, les parents d'élèves

se disent qu'ils ont raison de valoriser souvent le mariage et le respect de la tradition qui l'entoure plus que l'école. Dans cette perspective, Bayero-Diallo (2006 : 60-61) souligne que : «les familles sont enclines à donner moins de chance aux filles de continuer les études, après l'âge de la puberté, indépendamment de leurs résultats scolaires».

Mais, on pourrait aussi notifier que les parents d'élèves contribuent à l'ampleur des grossesses précoces dont sont victimes ces élèves filles. D'abord, le sexe érigé en sujet tabou dans le cercle familial explique la précocité des rapports sexuels observée chez les filles avant l'âge de 15 ans. La position de Rwenge (2000 :119) s'inscrit dans cette optique car, pour lui, « la question de l'éducation sexuelle dans le cadre familiale et scolaire reste un sujet sensible ». Ensuite, c'est parce que d'après Oga et Fourn (2016 : 40),

«Les parents d'élèves n'assurent pas les besoins financiers de leurs enfants, qu'elles se tournent vers des hommes qui peuvent satisfaire leurs différents besoins avec moult implications. En fait, les contraintes économiques auxquelles font face les jeunes filles, les poussent très souvent à se compromettre dans des relations sexuelles rétribuées ».

Ceci justifie la position de Meeker et Klein (1997 : 269) selon laquelle : «cette dépendance économique enlève aux adolescentes qui en sont les victimes le pouvoir d'exercer un contrôle sur les modalités du déroulement de l'acte sexuel». Ces jeunes élèves sont ainsi contraintes à contracter des rapports sexuels non protégés, selon la volonté du partenaire qui exerce sa domination. Ces élèves filles pour aussi échapper au phénomène de mariage forcé, préfèrent contracter une grossesse avec n'importe qui sans en mesurer les conséquences.

On retient que les ambitions scolaires des parents d'élèves pour leurs enfants sont inégalement réparties selon, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. Les filles sont moins poussées à évoluer à l'école que les garçons. Pour ce faire, les parents d'élèves investissent mieux dans la scolarité de leurs garçons que dans celle de leurs filles et ce, à cause de la perception qu'ils ont de leur statut et rôle. Les filles dans ce cas, comptent sur leurs « petits amis » qui leur offrent des présents en échange du sexe. Cette pratique

des filles élèves peut amener à s'interroger sur les véritables valeurs cardinales inculquées à ces dernières par leurs parents.

Il est à retenir que les parents d'élèves à cause de la perception liée au statut de l'élève de sexe masculin et de l'élève fille préfèrent satisfaire les besoins scolaires des garçons, car, selon ces derniers, investir sur une fille est un gâchis. En dehors de cette stratégie discriminatoire à l'endroit des filles relativement aux dépenses liées à leur scolarité, les parents d'élèves, pour pallier les difficultés scolaires rencontrées par leurs enfants n'ont d'autre choix que de les laisser suivre des séances de Travaux Dirigés avec toutes ses implications à cause de leurs ressources économiques limitées.

## **6.6 Travaux Dirigés (TD) : option des élèves en situation de précarité**

Plusieurs élèves optent pour les Travaux Dirigés (TD) à cause de l'incapacité de leurs parents à leur assurer les dépenses liées aux encadreurs particuliers. En effet, les parents d'élèves ont en moyenne, quatre enfants dans le système éducatif et d'autres membres du ménage à nourrir. Dans ce contexte, la répartition du revenu parental ne permet pas de couvrir tous les besoins scolaires. L'élève n'a donc d'autres choix que de s'inscrire aux Travaux Dirigés (TD) qui sont d'ailleurs subventionnés par les autorités politiques et opérateurs économiques. Toutefois, les conditions d'organisation de ces TD ne permettent pas aux élèves de comprendre les exercices d'application qui s'y déroulent. En effet, l'objectif des TD est de pallier le ratio maître/élèves très élevé en situation de classe formelle. Cependant, on constate que les séances de Travaux Dirigés (TD) connaissent également un ratio parfois encore plus élevé. Les élèves de plusieurs classes de troisième sont réunis dans la même salle pour ces séances de TD.

Mais, le fait de mettre ensemble plusieurs élèves qui n'ont peut-être pas les mêmes types de difficultés n'aide guère les élèves en ce sens que, l'enseignant n'arrive pas à tenir compte de façon individuelle des difficultés de chaque apprenant. Cette situation fait qu'au moment où certains élèves comprennent à travers un exercice d'application,

d'autres par contre s'embrouillent davantage. Ces résultats rejoignent ceux trouvés par Napporn et Baba Moussa (2013 : 82) à Cotonou lorsqu'ils soulignent que

«Les séances organisées par les particuliers peuvent rassembler des centaines d'élèves venus de divers collèges et de différentes communes, voire d'autres villes. À Cotonou par exemple, deux prestataires de TD en sciences de la vie et de la terre et en mathématiques, ont acquis une telle réputation, qu'ils sont suivis par des candidats au baccalauréat venant de villes comme Abomey-Calavi, Sèmé-Kpodji, voire Porto-Novo, qui sont situées dans un rayon de 30 kilomètres. L'hétérogénéité du groupe est souvent difficile à gérer, non seulement du fait des difficultés individuelles, de la diversité du rythme d'apprentissage, mais aussi parce que les participants ne sont pas au même niveau d'exécution dans les programmes d'études. Dans ces conditions, les séances d'exercices deviennent des séances de cours pour certains, d'ennui ou de confusion pour d'autres. L'effectif pléthorique ne permet nullement de confronter réellement les participants aux exercices et, ces séances d'application se transforment hélas souvent, en cours magistraux. Un corrigé type est dicté ou dressé au tableau et les apprenants recopient tout simplement durant quatre heures».

En conclusion, les conditions dans lesquelles se déroulent les Travaux Dirigés organisés à l'endroit des élèves ne sont pas de nature à les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en classe. Cette situation les prédispose le plus souvent, aux échecs scolaires. Lorsque cela arrive, certains parents développent certaines pratiques pour éviter que leurs enfants ne reprennent la classe malgré l'évidence de leur échec scolaire.

## **6.7 Corruption des enseignants par des catégories de parents d'élèves**

La Commission Nationale Anti-Corruption (CONAC) du Cameroun définit la corruption comme «Actes ou pratiques qui consistent pour quiconque, fonctionnaire ou non, agent public étranger ou non, à offrir, solliciter, agréer ou recevoir des promesses, dons ou présents, faveurs, avantages, rétributions en espèces ou en nature, pour lui-même ou pour un tiers pour faire, s'abstenir de faire ou ajourner un acte de sa fonction» (CONAC, 2011). Au Bénin, aux termes de la loi n°2011-20 portant lutte contre la corruption et autres infractions connexes en République du Bénin, adoptée par

l'Assemblée Nationale le 30 août 2011, et promulguée le 12 octobre 2011 par le Chef de l'Etat suite à la décision de conformité à la Constitution DCC 11-064 du 30 septembre 2011 de la Cour Constitutionnelle, la corruption peut être définie comme «l'abus de pouvoir pour des gains personnels. Cet abus peut être commis par un titulaire de charge publique, mais aussi par n'importe quelle personne qui occupe une position de pouvoir, y compris dans le secteur privé, dans des organisations à but non lucratif et même par des professeurs d'universités. La corruption inclut l'acceptation de pots-de-vin, l'extorsion et différentes formes de fraude».

Dans le secteur spécifique de l'éducation, Hallak et Poisson (2009) définissent la corruption comme une utilisation systématique d'une charge publique pour un avantage privé, qui a un impact significatif sur la disponibilité et la qualité des biens et services éducatifs et en conséquence, sur l'accès, la qualité ou l'équité de l'éducation.

Dans le souci de la réussite scolaire des élèves qui sont sur le point d'échouer, certains parents d'élèves s'adonnent en fin d'année à des pratiques de corruption avec soit, l'administration scolaire ou soit, avec les enseignants de l'établissement que fréquentent leurs enfants. Ces actes sont souvent commis par les mères désespérées, de voir leurs enfants notamment, les filles échouer. Certains enseignants reconnaissent ce fait qui apparaît dans leurs discours.

Contrairement aux résultats obtenus et qui identifient les parents d'élèves comme principaux acteurs de pratiques de corruption, les travaux de recherche réalisés par Kaffo (2009) dans les établissements scolaires camerounais révèlent plusieurs acteurs, dont les élèves qui en sont parfois les initiateurs. En Côte d'Ivoire Ettien et *al.* (2007) entérinent les conclusions de Kaffo en précisant que, aussi bien les parents d'élèves que les élèves eux-mêmes pratiquent la corruption et que les filles âgées entre 15 et 19 ans sont les plus exposées à cette pratique du fait des crises d'adolescence, mais aussi et surtout, de la peur de l'échec en classe d'examen. Les facteurs favorisant sont l'ambition, les conditions de vie et surtout, la pauvreté. Là encore, on peut souligner la part de responsabilité des parents dans ce comportement déviant des élèves, en ce sens

que, les valeurs morales que les parents sont appelés à inculquer à ces derniers ne sont pas respectées. Car, cela relève de la responsabilité sociale des parents à apprendre aux élèves à respecter les valeurs cardinales liées à l'envie, la pauvreté et la richesse, bref, au bien et au mal. Cette attitude des parents d'élèves est parfois circonstancielle dans la mesure où, il est plus facile pour eux de verser une modique somme de 5000 ou 10.000 FCFA que, d'investir une somme plus importante dans la satisfaction de tous les besoins scolaires de l'élève dès le début de l'année scolaire. Une analyse de ces pratiques parentales a permis de constater que la situation économique des parents, bien qu'étant peu reluisante ne les empêche pas d'usiter cette pratique dans l'optique de voir leurs enfants réussir. Or, ils pouvaient disposer de ces ressources pour satisfaire ne serait-ce qu'une partie des besoins scolaires de l'élève en début d'année scolaire.

On pourrait dire que pour se faire bonne conscience, du fait de n'avoir pas pu satisfaire les besoins scolaires de leurs enfants, les parents d'élèves notamment les mères commerçantes s'adonnent à ces pratiques. Certains enseignants, malgré leur refus de céder aux pots de vin que viennent leur présenter les parents d'élèves subissent beaucoup de pression de la part de leurs corrupteurs. Cela prouve une fois encore, que les parents d'élèves n'assument pas leur responsabilité économique vis-à-vis de leurs progénitures dans le cadre scolaire.

Ce chapitre s'est attelé à la discussion des résultats saillants obtenus dans le cadre du premier objectif spécifique, dans le but d'en ressortir quelques spécificités propres au département du Borgou. Ainsi, plus, les parents ont des ressources économiques, plus les besoins scolaires des élèves sont satisfaits, mieux, ils ont les meilleures conditions d'étude. Les responsabilités économiques assurées par les parents d'élèves influencent positivement les performances scolaires de leurs progénitures. Cela corrobore le cadre théorique de référence choisi dans le cadre de cette recherche. Ainsi, l'école et la famille sont deux configurations sociales qui s'influencent. Cependant, les parents d'élèves n'arrivent à satisfaire les besoins scolaires de leurs enfants fautes de moyens financiers conséquents. Ils privilégient la satisfaction des besoins scolaires de leurs garçons,

contrairement à ceux de leurs filles à bien d'égards. Certains élèves sans soutien matériel et financier consacrent parfois leur temps de repos aux activités extra scolaires, afin de pouvoir satisfaire leurs besoins. Cette situation n'est pas sans conséquence sur leurs résultats scolaires.

De ce qui précède, il est à noter que le revenu économique des parents ne leur permet pas de s'impliquer à fond dans le suivi scolaire de leurs enfants. Toutefois, il existe d'autres formes de besoins exposées dans le chapitre VII qui n'ont rien à voir avec le matériel et qui contribuent ou non au suivi scolaire. Le choix de la théorie de Elias (1991) se justifie en ce sens que, l'école et la famille sont deux configurations interdépendantes pour de meilleures performances scolaires même si les parents d'élèves à cause de leur faible revenu économiques investissent peu dans les besoins scolaires des élèves ; alors que c'est leur investissement économique qui conditionne leur implication dans le suivi scolaire de leurs enfants.

## **CHAPITRE VII: SUIVI SCOLAIRE AU DELA DU NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS**

Dans ce chapitre, cinq points sont discutés. Ce sont : (i) les avantages de la scolarité des parents d'élèves sur le suivi et les performances scolaires, (ii) les enseignants considérés par les parents d'élèves comme responsables de l'encadrement scolaire, (iii) les difficultés de conciliation des vies familiale et professionnelle par les parents d'élèves, (iv) l'âge des élèves comme facteur de faible implication des parents d'élèves dans les activités scolaires et (v), la non maîtrise du contour de l'encadrement des élèves à domicile par les parents d'élèves notamment non instruits.

### **7.1 Scolarité des parents comme facteur favorable au suivi et aux performances scolaires**

En s'appuyant sur les propos des parents d'élèves indépendamment de leur niveau d'instruction, «suivre un élève, c'est contrôler ses cahiers de leçon. C'est également rendre visite à ses enseignants pour avoir une idée de son comportement à l'école». Cela renvoie à l'implication des parents d'élèves dans les activités scolaires de leurs enfants, aussi bien à l'école qu'à la maison. Cette implication parentale est définie par Epstein (2011); Sheldon et Epstein (2005) comme la participation des parents à la scolarisation de leurs enfants, aux activités auxquelles ils participent à la maison et à l'école. Cette implication des parents dans le suivi scolaire des élèves relève de la responsabilité sociale de ceux-ci, qu'ils soient instruits ou non. Elle met en exergue les formes d'interaction entre le trinôme parents d'élèves-élèves-enseignants dans le cadre du suivi scolaire. Yessoufou et *al.* (2016 : 239-240) définissent le suivi scolaire comme :

«L'ensemble des interactions entre parents et enfants axés sur l'école. Ainsi, lesdites interactions constituent un ensemble d'actions qui tournent autour d'un seul but qui est la réussite. C'est également le fait d'assister les enfants dans l'apprentissage des leçons, sans oublier la participation des parents aux réunions convoquées par l'administration de l'école que fréquentent les enfants».

Toutefois, il se fait que les parents d'élèves sans instruction sont les plus nombreux à ne pas suivre leurs enfants. Cette situation prouve que le niveau d'instruction des parents est un facteur déterminant dans le suivi scolaire. Ainsi, lorsque les parents d'élèves sont scolarisés, et plus encore avec un niveau de scolarité élevé, ils sont plus engagés dans la vie scolaire de leurs progénitures. La position de Schiller et *al.* (2002) s'inscrit dans cette perspective, lorsqu'ils montrent que les parents instruits semblent plus aptes à fournir à leurs enfants, un soutien pédagogique et social important pour la réussite scolaire, comparativement aux parents d'élèves sans instruction. Ceci étant, il ne suffit pas simplement d'être instruit mais aussi, avoir un niveau de scolarité supérieur à celui de l'élève pour pouvoir l'encadrer dans ses devoirs de maison. Dierendonk et Poncelet, (2010) en abondant dans le même sens que Schiller et ses collègues grâce à leur modèle explicatif précisent que, les parents décident de s'investir dans le suivi scolaire de leurs enfants à domicile et à l'école, lorsqu'ils pensent posséder les compétences requises dont, entre autre le niveau de scolarité.

Au regard de l'ensemble des résultats, il se dégage l'idée générale que le niveau d'instruction des parents d'élèves est un facteur déterminant de leur implication dans le suivi scolaire de leurs enfants et qui à son tour a des effets bénéfiques sur leurs performances scolaires comme le souligne Jeynes (2005). C'est d'ailleurs ce que tente d'expliquer Murat (2009), lorsqu'il atteste que la scolarité des parents est un facteur déterminant des compétences des enfants. Dans cette optique, Place et Vincent (2009) estiment que le niveau de scolarité des parents est le facteur qui semble prédire la plus grande partie de la variance dans la performance de l'élève. Bendiga et *al.* (2012 : 87) en allant dans le même sens que leurs prédécesseurs font remarquer que «l'éducation des parents a toujours un impact positif et significatif sur les performances des élèves». Davis-Kean (2005) va plus loin que les auteurs précédents, en faisant remarquer que le niveau de scolarité des parents constitue une composante importante des caractéristiques socio-économiques, composante susceptible d'influencer la réussite académique de l'enfant et en même temps que les attentes, les croyances et les comportements parentaux

vis-à-vis de la réussite scolaire. A ce sujet, les propos de Bernstein (1975a: 44-45) paraissent beaucoup convaincants:

« Le bain du langage où l'enfant est plongé dès ses premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Dans les familles de niveau socio-culturel élevé, l'enfant reçoit une langue riche par son lexique, par sa syntaxe, par ses nuances affectives et logico- verbales. Ce «code élaboré» correspond précisément à celui des apprentissages scolaires. Dans les familles socio-culturellement démunies, au contraire, l'enfant est avant tout, le support des échanges immédiats, concrets, peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression. Ce code restreint n'est pas celui de l'école, il hypothèque les apprentissages fondamentaux consignés dans les programmes, perturbe l'enfant et peut conduire au désaccord et au décrochage».

Cet état de choses justifie les disparités observées entre les performances scolaires des élèves de parents instruits et ceux de parents sans aucun niveau d'instruction. Toutefois, le fait que les parents d'élèves instruits ne s'impliquent pas également dans le suivi scolaire, même si leur proportion est inférieure à celle des parents d'élèves qui ne savent ni lire ni écrire revient à dire que la question du suivi scolaire n'est pas forcément liée à la scolarité des parents d'élèves. Le suivi scolaire dépend alors non seulement de la scolarité des parents mais, bien d'autres facteurs. C'est dans cette optique que Lahire (2012) souligne que les enfants des parents analphabètes et qui ne maîtrisent pas bien la langue française sont en de très bonne situation scolaire, contrairement aux enfants de parents instruits. Henri-Panabière (2010b) tout en restant dans la même logique que Lahire a approfondi ses réflexions en produisant des articles sur les difficultés scolaires des «héritiers». Cet auteur a analysé les composantes du capital culturel et sa transmission. Dans cette lancée, il a dressé d'autres tableaux de famille, à partir de quelques biographies familiales, pour montrer «la complexité des processus familiaux de construction et de renforcement des difficultés scolaires». Pour cet auteur, ces situations qui sortent du cadre normatif, «ne constituent pas un point aveugle» qu'il n'y aurait pas lieu de chercher à comprendre. Les recherches sur la réussite des élèves de milieux défavorisés ou celles sur les « mes héritiers » en échec

scolaire interrogent certaines certitudes selon lesquelles, l'échec scolaire tiendrait, par exemple à une multiplicité de facteurs qui interagissent sur la socialisation familiale ou scolaire, et sur le parcours scolaire de l'apprenant. Dans ce cas, on pourrait affirmer que les parents d'élèves sont, a priori, convaincus de l'importance de leur implication dans le suivi scolaire de leurs enfants, qu'importe qu'ils soient instruits ou non. Les aspirations scolaires de ces parents les poussent, à certainement s'impliquer dans sa vie scolaire. Autrement dit, tout dépend de ce que représente l'école pour les parents en termes d'enjeux. Leur implication passe en ce moment par les rapports qu'ils nouent avec les enseignants de l'élève, la supervision des exercices de maison, des conseils sur le travail bien fait, les encouragements allant dans le cadre scolaire, histoire d'aider l'élève à avoir de l'intérêt pour ses études. Ils peuvent également recruter des encadreurs à l'élève pour l'aider à surmonter ses difficultés. Cette dernière action n'est pas forcément l'apanage de parents d'élèves instruits dans la mesure où, même les parents d'élèves qui ne savent ni lire ni écrire optent pour cette stratégie dans l'optique de la réussite scolaire de leurs progénitures. On peut de ce fait être instruit sans avoir les compétences nécessaires pour suivre l'élève surtout avec les Nouveaux Programmes d'Etude (NPE). C'est fort de cela que Cavet (2006) soulignait déjà que certains parents préfèrent confier l'encadrement scolaire de leurs enfants à l'institution notamment, parce qu'ils ne se sentent pas compétents pour un tel suivi.

Les parents d'élèves concernés par tous ces types d'implication sont ceux qui sont préoccupés pour l'avenir scolaire de leurs progénitures. Cette implication des parents dans le suivi scolaire est sexuée d'après certains auteurs. Ainsi, Deslandes et Cloutier (2005) font remarquer que les relations avec les enseignants et le suivi de la scolarité sont «sexués». Pour ces derniers, les pères suivraient de plus près la scolarité de leurs fils plutôt que celle de leurs filles et inversement. Cependant, selon Ichou (2010), la mère est celle qui accompagne plutôt l'enfant dans les travaux scolaires qu'importe son sexe. Cette réflexion de cet auteur renvoie au statut social de la femme mère. Il est bien vrai que ce rôle lui est attribué par la société mais, ces dernières en a-t-elle véritablement conscience ?

Au total, la scolarité des parents d'élèves participe au suivi scolaire et contribue d'une certaine manière aux disparités liés aux performances scolaires des élèves. Mais étant donné que la majorité des parents d'élèves ne savent pas lire et écrire, on se demande si, ces derniers ont véritablement conscience de leur rôle en tant que parents dans le suivi ?

## **7.2 Enseignants perçus comme seuls acteurs du suivi scolaire**

Les parents d'élèves notamment, ceux qui ne savent ni lire, ni écrire, s'éloignent du milieu scolaire par ignorance. Pour eux, l'essentiel est d'inscrire l'élève à l'école. Le reste engage ce dernier et ses enseignants. Ces parents d'élèves considèrent l'école, comme l'institution qui a totalement en charge la formation scolaire de l'enfant. On pourrait donc affirmer que le suivi des élèves relève uniquement de la responsabilité des enseignants, certainement parce que ces parents d'élèves n'ont pas conscience qu'ils ont le devoir de collaborer avec l'école. Cette situation correspond à celle décrite par Frédéric (2005: 48) lorsqu'il affirme que «les parents n'ont pas besoin de s'occuper de l'éducation de leurs enfants parce que l'école le fait à leur place ». Dans la même veine, Harris et Goodall (2008) soulignent que l'analphabétisme des parents contribue à favoriser cette relative compréhension ou interprétation des rôles parentaux dans le suivi scolaire. En allant plus loin que les auteurs précédents, Montandon et Perrenoud (1987) trouvaient que certains parents s'attendent à ce que l'école s'occupe de l'instruction de leurs enfants, d'autres, de leur éducation au sens large du terme. C'est dans ce même sillage que s'inscrivent les résultats des travaux de Downer et Myers, (2010); Epstein, (2011). Pour ces derniers, les parents étant dans la logique que c'est l'école qui doit à elle seule s'occuper de l'éducation de leurs progénitures sont plus susceptibles d'interagir de façon négative et de vouloir éviter les contacts. Sikounmo (2000 : 89-90) affirme à ce propos que : «les parents analphabètes ou semi-lettrés hésitent à corriger les extravagances constatées dans la conduite de leurs enfants, les attribuant toutes aux errements de l'école des "blancs" contre laquelle ils se sentent impuissants».

Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) vont plus loin dans leur réflexion, en étudiant les facteurs favorisant l'implication parentale dans la vie scolaire des

apprenants. Les résultats de leur recherche ont permis d'identifier trois composantes principales influençant la décision des parents : la représentation de leur rôle parental, leur sentiment de compétence et les opportunités qu'ils ont de s'impliquer, ou les invitations qui leur sont faites dans ce sens. Selon ces auteurs, les parents s'impliquent davantage s'ils s'estiment compétents pour le faire; cela passe par leur niveau d'instruction qui ici est insignifiant. Ces résultats sont pertinents d'autant que, la perception qu'ont les parents de leur implication dans le suivi scolaire est capitale pour qu'ils s'y mettent. Mais, s'ils n'ont pas l'habitude d'assumer leur responsabilité ou, n'en n'ont pas conscience; et si on les invite à le faire, ils ne penseraient peut être plus que l'école a l'entière responsabilité de la réussite scolaire de leurs élèves. Toutefois, il arrive que les enseignants invitent les parents d'élèves à s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants mais, ils sont entredéchirés entre les vies familiale et professionnelle.

### **7.3 Parents d'élèves occupés par les activités professionnelles**

Les parents d'élèves, indépendamment de leur niveau d'instruction exercent des activités professionnelles qui affectent le suivi scolaire des élèves. Mais comment sont répartis les temps consacrés aux activités professionnelles parentales et à leur famille et plus précisément, à leurs enfants?

La vie professionnelle et familiale des parents d'élèves se structure autour de temps multiples et diversifiés. Il s'agit du temps parental, conjugal, du temps professionnel, du temps personnel. A ces différents temps, s'ajoute le temps domestique pour les femmes. Barrère-Maurisson et *al.* (2004 :6) dans leur recherche ont distingué sept sous-temps parentaux. Ce sont :

- « Le temps de travail qui correspond au temps passé dans un lieu de travail à exercer une activité rémunérée ;
- le temps familial qui consiste à une mesure de la durée totale des activités quotidiennes (sortie en famille par exemple) ;
- le temps parental qui comprend tout le travail éducatif et affectif que le parent consacre à l'enfant ;

- le temps domestique qui est le temps consacré aux tâches domestiques (préparation des repas, entretien, ménage) ;
- le temps de transport, il est principalement voué aux déplacements, lesquels peuvent être de nature professionnelle, familiale ou parentale ;
- le temps physiologique qui est consacré aux fonctions naturelles telles que les repas, et l'hygiène personnelle et physiologique (se laver, se reposer, dormir, etc.) ;
- le temps libre, est celui consacré aux loisirs (lecture, sport, détente) à la sociabilité (rencontres amicales, familiales et à la participation civique ».

La gestion de ces différents temps se fait dans deux espaces différents pour la plupart des parents d'élèves et surtout ceux instruits. Il s'agit de l'espace professionnel et de l'espace familial. Il arrive que, la gestion du temps professionnel et du temps familial se fasse dans le même espace pour certains parents d'élèves qui exercent des activités libérales. En dehors du temps professionnel qui est consacré aux activités professionnelles, les autres temps sont consacrés à la vie du ménage et aux activités lucratives ou associatives (événements heureux ou malheureux). Les rythmes et horaires de travail des parents sont déterminants pour l'organisation de la vie privée, avec une compétition assez vive entre l'engagement professionnel et la vie de famille. Le temps familial (temps domestique et plus particulièrement le temps parental) entre directement en concurrence avec les contraintes imposées par le type d'activité professionnelle des parents d'élèves. Il y a des types d'activités professionnelles exercés par les parents d'élèves qui ne leur permettent pas d'avoir un minimum de temps pour le suivi de leurs enfants en général et scolaire en particulier. Les parents qui exercent dans l'administration avec des horaires rigoureux de travail ne peuvent pas aller répondre aux réunions convoquées en semaine ou même en weekend parce que, ces horaires coïncident avec leur temps de travail. Il y a dans cette catégorie de parents d'élèves notamment des pères de famille, des mères occupant des fonctions de haute responsabilité, gestionnaire de projets professionnels de santé par exemple, des parents commerçants qui voyagent parfois pour s'approvisionner en marchandises ou qui vont au marché pratiquement tous les jours de la semaine, etc. Ces derniers rentrent parfois fatigués et n'arrivent même pas à contrôler les cahiers d'activités par défaut de temps.

Dans ce sillage, Guérin et *al.* (1994) considèrent que les caractéristiques de l'emploi sont déterminantes dans le conflit emploi-famille.

Cette difficile conciliation influence le suivi scolaire en raison des priorités accordées par les parents d'élèves aux obligations professionnelles, peu importe leur niveau d'instruction. OCDE (2018 :157) s'inscrit dans cette perspective, lorsque qu'elle affirme que pour les parents, les obstacles les plus courants à leur participation aux activités scolaires sont l'impossibilité de quitter leur travail, l'inadéquation des horaires des réunions à l'école. Pour ces derniers, les activités professionnelles tiennent au quotidien la place la plus importante. Très souvent, ils privilégient la vie professionnelle au détriment des interactions avec leurs enfants. Pour cette institution «les parents qui vivent séparés ou qui travaillent beaucoup parce qu'ils élèvent seuls leurs enfants peuvent s'ajouter aux difficultés que les parents ont pour dégager du « temps de qualité» à passer avec leurs enfants et pour s'impliquer dans leur éducation». Spécifiquement, les femmes de par leur statut social, sont les premières concernées par la socialisation de l'élève. Mais, leurs obligations professionnelles surtout pour celles qui sont instruites tendent à prendre le dessus sur la sphère familiale. A ce titre, Wacker et *al.* (2005) font remarquer que les femmes très qualifiées pourraient être amenées à sacrifier leur vie familiale pour réussir leur carrière professionnelle à la hauteur de leurs espérances. Certains parents pour se justifier estiment qu'il faut disposer de ressources financières pour pouvoir satisfaire les besoins scolaires, mais, ils oublient parfois ce pourquoi, ils courent. Certains parents d'élèves concernés par cette situation, délèguent leur responsabilité parentale à leur personnel de maison (chauffeur, collaboratrices ménagères, etc). Cette manière de faire n'est pas du goût des autorités scolaires qui s'en indignent. Le cas d'un directeur de CEG rencontré à Parakou est illustratif à cet effet.

*Je suis parfois mécontent du comportement de certains parents d'élèves. Il s'agit d'un parent dont l'enfant devrait aller au BEPC l'an dernier. Son père avait omis de signer un papier dans son dossier. Je lui ai donc fait appel pour qu'il vienne mettre à jour le dossier de par sa signature, mais à ma grande surprise, c'est son chauffeur qu'il m'a envoyé. Ce dernier m'a dit que son*

*patron est très occupé par un dossier et qu'il lui est impossible de répondre à mon invitation. L'enfant appartient-il au chauffeur? C'est bien dommage.*

Ces propos révèlent combien les parents qui travaillent ont des difficultés à concilier les vies familiale et professionnelle. Or, la responsabilité parentale ici est une responsabilité naturelle, qui devrait s'assumer par les parents d'élèves eux-mêmes. Elle est irrévocable, globale et n'est pas négociable en ce sens que cela participe des rapports parents-enfants. Il est bien de travailler certes pour disposer de ressources financières conséquentes pour la satisfaction des différents besoins notamment scolaires de l'élève mais, le fait d'oublier l'objectif pour lequel, on recherche ces ressources financières, risque de fausser le résultat escompté. L'élève risque d'échouer au plan scolaire et de tomber même dans la déviance sans que ses parents ne s'en rendent compte. A ce titre, Kpatchavi (2004 :153), souligne que la famille « au lieu d'être un cadre de production et de promotion des valeurs sociales, devient de plus en plus un lieu de consommation, où ses fonctions classiques de socialisation sont de plus en plus partagées avec d'autres institutions (école, médias, etc.)».

Barrère-Maurisson et *al.* (op.cit :6) dans la même lancée vont plus loin que Kpatchavi en affirmant que, «le temps de travail gruge au minimum six à sept heures dans une journée de 24h ». Pour ces auteurs, trop souvent, ce sont les temps familial et parental qui sont négligés. Dans la même veine, Larrivée (2012 :13) spécifie que «la réalité de nombreuses familles dont les deux parents occupent un emploi limitent ou empêchent leur implication dans la vie scolaire de leurs enfants».

Cependant, Henderson et Berla (1994) estiment que, être un parent impliqué ne signifie pas nécessairement être à l'école chaque jour. Au contraire, un parent peut ne jamais se présenter à l'école de toute l'année scolaire sans nécessairement compromettre la réussite scolaire de son enfant s'il valorise à la maison, l'école et les apprentissages des notions enseignées. Mais, les parents ne s'impliquent pas dans la vie scolaire de leurs enfants, même à la maison à cause de la fatigue, du type d'activités et du stress que cela leur donne. La plupart n'ont même pas le temps d'aller récupérer les bulletins des

élèves, lorsque l'administration de l'établissement les convoque à cet effet. Le niveau d'engagement quotidien requis pour les devoirs des élèves se fait au détriment des activités professionnelles de leurs parents.

Selon Ichou (2010), la mère est celle qui accompagne plutôt l'élève dans les travaux scolaires. Mais dans le contexte de cette recherche, il y a des mères qui n'exercent aucune activité professionnelle et qui ont du mal à suivre leurs enfants au plan scolaire. Elles ne vont pas à l'école lorsque les parents sont convoqués mais, elles prétextent que c'est le rôle des pères car, « *la femme n'est pas faite pour aller dans l'espace public* ». Ce qui vient ainsi conforter la position de Maréchal (1970 : 99) selon laquelle « l'éducation paternelle est l'éducation idéale. Elever ses enfants est le devoir le plus sacré d'un père, c'est "le plus saint, le plus auguste, le plus important de ses devoirs" » justifie cette perception des mères d'élèves qui ne s'impliquent véritablement pas dans le suivi scolaire.

Cependant, leur statut social qui leur confère l'éducation comme prérogative n'a pas changé, malgré les mutations sociales qui ont conduit certaines d'entre elles dans la sphère professionnelle. On pourrait dire que ces mères qui, malgré qu'elles ne travaillent pas n'assurent pas le suivi scolaire de leurs enfants, n'ont pas conscience de leur responsabilité dans le suivi puisque, au lieu de superviser les activités scolaires de ces élèves quand ils révisent leurs leçons, elles sont parfois accrochées aux feuillets, ne sachant réellement pas s'ils ont appris leurs leçons ou pas.

Au total, la plupart des parents n'arrivent pas à contrôler ce que font leurs enfants en termes d'activités à l'école et à la maison, du fait de la conciliation des espaces familial et professionnel. Le temps est donc un problème pour les parents, mais précisément pour les parents qui ont des horaires de travail rotatifs ou atypiques, ou pour les parents qui sont dans des activités qui les font voyager. Même les week-ends, certains parents comme les professionnels de santé et les commerçants, sont occupés à leurs activités professionnelles. D'autres par contre, sont dans des cérémonies festives et funéraires. Les élèves sont parfois en de mauvaise compagnie à l'insu de leurs parents. Certains

sont sous la responsabilité de tierces personnes telles que : les collaboratrices ménagères, les encadreurs qui ne sont pas toujours à la hauteur de la responsabilité qui leur est confiée. Tous ces paramètres jouent sur le suivi des enfants et affectent leurs performances scolaires. Il y a également des parents d'élèves qui ont décidé de ne pas s'impliquer dans les activités scolaires de leurs enfants à cause de leur âge.

#### **7.4 Age de l'élève comme facteur du faible suivi scolaire**

L'analyse des résultats scolaires selon l'âge permet de souligner que, ce sont les élèves les plus âgés qui échouent le plus. En effet, plus de la moitié des élèves qui ont leur BEPC et passent en classe supérieure ont moins de 17ans, alors que la grande majorité de ceux qui vont en seconde sans le BEPC ont plus de 17ans. Il faut aussi préciser que le quart des élèves qui reprennent la troisième en ayant le BEPC ont juste une moyenne d'âge de 15ans. Le statut biologique de l'élève se confondant avec le statut social surtout, chez la jeune fille conduit à une faible implication des parents d'élèves dans le suivi scolaire. Or, c'est la période d'adolescence où, ces élèves ont besoin de beaucoup plus de suivi dans tous les sens du terme en ceci que, d'après les résultats de recherche de Lagrange (2007 :54) « les échecs scolaires, l'absentéisme, l'implication dans les délits sont des comportements corrélés chez les adolescents».

Mais bon nombre d'entre eux s'estiment déjà grands et souhaitent que leurs parents les traitent comme tels. Les élèves ne sont pas suivis par leurs parents à cause de la peur de gérer des contradictions avec ces élèves qui passent par des crises d'adolescence. C'est le moment de l'affirmation de soi où, ils réclament leur indépendance. Ils se croient grands et ne veulent pas être surveillés. Cela entraîne souvent des situations conflictuelles entre eux et leurs parents. Cette situation milite en faveur d'une réduction progressive du suivi scolaire, par les parents d'élèves à mesure que l'élève grandit.

Ainsi, Deslandes et Bertrand (2004) grâce à leur recherche sur des adolescents au Québec soulignaient que l'implication des parents pose parfois problème et est perçue comme moins importante, au fur et à mesure que l'enfant avance dans le cursus scolaire.

Dauber et Epstein (1993) vont dans ce sens, lorsqu'ils ressortent clairement que les parents d'élèves du primaire s'impliquent plus que les parents d'élèves du secondaire. Les résultats de Larrivée (2012) tout en allant dans le même sens que les auteurs précédents spécifient que l'âge des enfants apparaît comme un facteur influençant l'implication des parents dans la communication et les apprentissages à la maison.

C'est dans cette perspective que Deslandes et *al.* (2000) et Esparbès-Pistre et *al.* (2007) affirment que, plus l'enfant avance en âge, moins les parents souhaitent s'impliquer pour lui laisser plus d'autonomie. On voit là, la difficulté pour les parents d'accompagner l'adolescent et de s'adapter au fil du temps, selon son âge. Pour Dierendonck et Poncelet, (2010) à 15 ans, 58%, des parents ne s'impliquent plus dans le suivi scolaire de leurs enfants à Luxembourg, ce qui traduit bien le fait que les adolescents deviennent de plus en plus autonomes. Dans la même veine, Saint-Laurent, Royer, Hébert, Tardif (1994 :274) affirment : «Plus l'enfant vieillit, moins il a besoin d'aide pour ses devoirs et leçons ou encore, que les parents interviennent moins, afin que leur enfant acquiert une certaine autonomie dans le travail». On voit là que l'autorité des parents d'élève se réduit dans la phase la plus critique de développement de la personnalité de leurs enfants, étant donné qu'elle ne les aide en aucune manière dans leur implication dans le cadre des activités scolaires.

Somme toute, moins l'élève est âgé, mieux il est suivi par ses parents dans ses activités scolaires. Ces élèves pouvaient réciter par exemple leurs leçons à leurs parents, sans se rendre compte que ces derniers n'étaient même pas instruits. Mais ces parents sont de plus en plus réticents car, ils savent que les enfants ont aujourd'hui conscience de leur niveau d'instruction. Même ceux qui sont instruits ont parfois du mal à faire face aux difficultés rencontrées par leurs enfants. Certains parents recrutent des encadreurs, mais la question est de savoir si ces derniers ont les profils requis ?

## 7.5 Encadrement à domicile non maîtrisé par les parents d'élèves

Selon Koudjou (2012), il y a quelques décennies, les leçons particulières à domicile étaient surtout l'apanage des familles instruites et/ou disposant de moyens financiers conséquents. La plupart des apprenants étaient accompagnés à la maison par leurs parents ou par des aînés au cas où, les parents n'avaient pas la compétence nécessaire ou n'étaient pas disponibles. Mais avec les Nouveaux Programmes d'Etude (NPE) survenus en 1999, les démarches et stratégies pédagogiques ont changé et du coup, les parents d'élèves, même instruits ont du mal à maîtriser l'encadrement à domicile des élèves, quoique animés par l'envie de les aider dans leurs difficultés.

Cette réflexion est corroborée par celle de Duru-Bellat et van Zanten (2006) selon qui, pour régler les difficultés scolaires de leurs enfants et le sentiment d'incapacité des parents développé par McWayne et *al.*(2004), les parents ont recours aux cours particuliers ou à des tierces personnes, pour maximiser le rendement scolaire de leurs enfants et leur assurer la réussite. Feyfant (2011: 6) en allant plus loin dans cette perspective souligne que « les parents peuvent avoir recours aux cours particuliers pour répondre à l'angoisse de la sélection scolaire, à un sentiment d'incapacité, à leur indisponibilité ou plus simplement par désir de pacifier les relations familiales ».

Par contre, Baba Moussa (2010) affirme que, c'est l'angoisse pour l'avenir des enfants qui amène souvent les parents parfois, à investir fortement dans l'accompagnement scolaire, perçu comme la meilleure alternative pour renforcer le niveau d'acquisition des enfants. Selon Glasman, (2006), il existe deux formes d'accompagnement scolaire. La première se rapporte aux cours particuliers<sup>13</sup> proposés aux élèves, moyennant une rémunération. L'usage de « maître de maison » ou de répétiteur est ainsi, un indicateur de l'intérêt des parents pour la réussite de leurs enfants, et de la crédibilité conférée à l'encadrement à domicile. De telle sorte qu'ils sont prêts à y investir parfois des ressources importantes. La deuxième prend en compte les

---

<sup>13</sup> Cours effectués à domicile ou dans un cadre prévu à cet effet.

dispositifs associatifs ou publics, qui proposent gratuitement aux élèves une aide aux devoirs. D'après Kabore (2008), l'objectif de ces formes d'accompagnement est de lutter non seulement contre l'échec scolaire, mais aussi de le prévenir ou de maintenir l'excellence. Dans le cas des cours particuliers à domicile, on se demande si, les encadreurs choisis par les parents d'élèves notamment, les non instruits ou moins instruits ont les compétences nécessaires pour aider les élèves qui en disposent à surmonter leurs difficultés. Quel est le profil de ces derniers ?

En effet, des quelques rares parents d'élèves qui prennent des encadreurs particuliers pour leurs enfants ne tiennent pas compte du profil des encadreurs. Il s'agit en général, des étudiants sans profils requis. Dans ce contexte, certains répétiteurs, qui n'ont pas le niveau, ignorent tout de la pédagogie, de la didactique, de la psychologie du développement, de l'apprentissage, de la déontologie et de l'éthique. On observe alors des dérives selon Napporn et Baba Moussa (2013). Pour ces derniers, celui qui est supposé renforcer les compétences de l'apprenant rajoute à ses difficultés, en raison de sa propre incompetence, et l'éloigne davantage du seuil de réussite. Cela crée, au niveau des enfants, des perturbations que (Boko 2003 :113) décrit ici :

« [...] certains parents paient des séances de répétition de cours à domicile au profit de leurs enfants. Mais cette forme de préceptorat est si mal organisée, si mal coordonnée qu'elle devient, pour de nombreux enfants, une source permanente de confusion : ce qui est laborieusement construit en classe est régulièrement défait à la maison par des « marchands du savoir », peu attentifs aux règles du métier. Pour les apprenants, notamment ceux au seuil de l'expérience scolaire, c'est sans doute là, une source permanente de démotivation. Ces réalités sont encore plus perturbantes pour l'enfant, lorsqu'il est obligé de voir se succéder deux, trois, quatre répétiteurs au cours d'une même semaine. Il ne lui reste plus de temps pour la structuration personnelle de son apprentissage et plutôt que de s'améliorer, ses performances ont tendance à chuter».

Cette analyse de Boko révèle que les parents d'élèves, en voulant aider leurs enfants optent pour des stratégies dont ils n'analysent pas tous les paramètres. Ainsi, certains élèves dans ce cas rencontrent parfois des difficultés à cause du profil de ces encadreurs mais, les parents n'étant pas pour la plupart instruits ne font pas attention à ces détails.

Au terme de ce chapitre, on retient que le faible suivi scolaire des élèves, indépendamment du niveau d'instruction de leurs parents s'explique entre autres par l'occupation professionnelle de ces derniers car, ces derniers privilégient leurs activités professionnelles au détriment des activités scolaires. L'âge des élèves conforte les parents dans leur position. Or, la vie familiale de l'élève est susceptible d'intervenir dans son apprentissage. C'est pourquoi, les deux espaces dans lesquels il passe la majeure partie de son temps doivent être compatibles et non contradictoires. Ceci justifie la pertinence de la théorie des configurations sociales d'Elias (1991 :10) selon laquelle «de nombreux individus de par leur dépendance réciproque sont liés entre eux de multiples façons, formant ainsi des associations interdépendantes». C'est pourquoi les pratiques éducatives des parents doivent tenir compte des pratiques éducatives des acteurs (enseignants et autorités scolaires) qui interviennent dans l'éducation de leurs enfants. Mais, ce n'est pas toujours le cas. A cet effet, d'autres facteurs liés aux structures familiales d'appartenance des élèves participent à leur faible suivi scolaire par leurs parents. Ces facteurs sont discutés dans le chapitre VIII.

## **CHAPITRE VIII: SUIVI SCOLAIRE COMME ENJEU D'UNE EVOLUTION DES STRUCTURES FAMILIALES**

Dans ce chapitre, les principaux résultats significatifs obtenus dans le cadre du troisième objectif ont été confrontés à ceux d'autres auteurs, afin de ressortir les ressemblances et les dissemblances. Il était question d'apprécier la participation parentale au suivi scolaire en fonction de la structure familiale d'appartenance des élèves.

### **8.1 Inégalité du suivi scolaire au sein des structures familiales**

Les données empiriques de cette recherche révèlent qu'il existe quatre types de structures familiales dans le Borgou. Ce sont les familles monogamiques, celles polygamiques, monoparentales et recomposées. Le suivi des élèves dans ce contexte, varie d'une structure familiale à une autre.

En effet, les résultats révèlent que dans les familles monogamiques, les deux parents participent au suivi scolaire de leurs enfants à travers la satisfaction des besoins scolaires, le contrôle des bulletins scolaires, les conseils et les encouragements. Dans ces familles monogamiques, les élèves affichent moins de difficultés scolaires dans la mesure où, les deux parents (pères et mères) se complètent pour accompagner leurs enfants dans leur scolarité. Tandis que le père s'occupe de la satisfaction des besoins scolaires, la mère par contre se charge des visites à l'école et des contrôles des bulletins scolaires et des conseils pour de meilleures performances scolaires. A ce propos, Jonsson et Gähler (1997) précisaient que le rôle des deux parents est primordial pour le développement intellectuel, émotionnel, psychologique et scolaire de l'enfant. Mais, il ne suffit pas que l'élève appartienne à une famille monogamique pour bénéficier d'un bon suivi scolaire. Il faut encore que les parents soient disponibles, suffisamment compétents et instaurent un climat dépourvu des

facteurs susceptibles d'entraver le bon déroulement des activités scolaires de l'élève, et comprennent également l'enjeu scolaire.

Par ailleurs, dans les familles polygamiques sans co-résidence, le suivi scolaire n'est pas régulier à cause de la mobilité du chef de famille du fait de ses nombreux ménages. A cet effet, Sylla et *al.* (2009 : 270) affirment que : «dans les familles polygames actuelles, c'est l'homme, le patriarche qui se déplace entre les différents logements des coépouses qui ne se rencontrent pas. La stabilité est attribuée au couple mère/enfant autour duquel gravite l'homme». Cette mobilité de l'homme affecte le processus du suivi en ce sens qu'il incarne la figure paternelle dont l'élève a besoin en vue du respect des valeurs cardinales, susceptibles de forger sa personnalité. Cela ne veut pas dire que dans les familles polygamiques, il y a totalement absence de suivi scolaire dans la mesure où, il y a au sein de ces structures familiales, une certaine forme de concurrence entre les élèves de mères différentes qui, à leur tour incitent leurs enfants à l'excellence. Cela exige de ces mères, de la disponibilité et les compétences appropriées. La recherche de Kaboré (1998) menée au Burkina-Faso, pays ayant des réalités socioculturelles comparables à celles du Bénin abonde dans ce sens mais tout en faisant une comparaison entre la réussite scolaire selon le sexe. Ce dernier fait remarquer que dans les familles polygames, ce sont les garçons qui semblaient avoir de meilleurs résultats scolaires. Un autre aspect important des résultats de cette recherche est que, les enfants des familles polygames de l'échantillon dont les mères sont analphabètes, auraient présenté des résultats meilleurs que les autres groupes d'enfants de familles polygames. Cela révèle que le niveau d'instruction des parents ne constitue pas en soi, un handicap au suivi scolaire.

En ce qui concerne les familles monoparentales, l'inadéquation entre les temps scolaires des élèves et les temps professionnels des parents d'élèves affecte le suivi scolaire. Dans cette optique, il semble plus difficile à ces parents notamment les pères, d'accompagner les activités scolaires de leurs progénitures car, ils sont seuls à jouer le rôle qui revient aux deux parents. Concernant les mères, leurs conditions socio-

économiques peuvent s'avérer un facteur entravant le suivi scolaire de leurs enfants. Or, les résultats de terrain ont révélé que les mères cheffes de famille n'ont aucun niveau d'instruction dans la majorité des cas. Leur petit commerce ou artisanat ne leur rapporte pas grande chose. A ce titre, Aglava (2002 :8) atteste que «Pour les enfants d'ouvriers, lorsque la mère n'est pas diplômée et qu'elle est séparée du père, un enfant sur deux, quitte le système scolaire sans aucun diplôme, contre un sur trois, lorsque les parents sont ensemble».

Le suivi est encore plus difficile lorsque, ces mères d'élèves en situation de monoparentalité ont à leur charge plusieurs élèves. Leur incapacité à assurer correctement les frais de scolarité, le petit déjeuner, les frais médicaux, les frais vestimentaires indispensables à l'épanouissement de leurs enfants affecte non seulement le suivi scolaire de ces derniers, mais aussi leurs résultats scolaires car, parfois renvoyés des cours pour non-paiement de contribution ou fournitures scolaires. De ce fait, les élèves concernés sont obligés de se débrouiller seuls dans leurs activités scolaires. Downey et Powell (1993) indiquent à ce propos que les pères chefs de familles monoparentales et leurs enfants jouissent de plusieurs avantages socioéconomiques comparativement aux mères cheffes de familles monoparentales et leurs enfants. Son analyse est juste en ce sens où, les pères sont plus autonomes financièrement que ces mères surtout dans les cas de familles séparées où, l'homme était le seul pourvoyeur du ménage. Ces pères sont plus aptes à satisfaire les besoins de leurs enfants que les mères. Cela revient à souligner que les mères cheffes de familles monoparentales dispensent plus de ressources interpersonnelles, tandis que les pères chefs de familles monoparentales dispensent plus de ressources économiques. Cependant, selon les résultats obtenus sur le terrain, les enfants de pères chefs de familles monoparentales ne performant pas mieux à l'école que les enfants des mères cheffes de familles monoparentales. Dans cette perspective, Bacon (2002 :32) indique que «les mères sont plus présentes que les pères, quant au suivi parental de leurs enfants». Ce suivi est plutôt favorable aux performances scolaires des élèves vivant avec ces mères cheffes de ménage.

On pourrait affirmer que les ressources interpersonnelles, comme le temps consacré à discuter de l'école, la participation parentale et l'intérêt porté à celle-ci font partie intégrante du suivi scolaire et les mères sont normalement les plus aptes pour cela, peu importe leur activité professionnelle. Cependant, ces mères, du fait de la monoparentalité font passer d'abord leurs activités professionnelles qui les poussent à être hors de leur ménage. Dans ce cas, les élèves sont livrés à eux-mêmes et ils s'adonnent à leur tour, à des libertés qui handicapent leur apprentissage scolaire et leur comportement puisque le père qui devrait incarner l'autorité, est absent. Ces différentes réflexions concordent avec celles de Jonsson et Gähler (1997) qui considèrent que l'absence d'un parent réduit le capital social de l'enfant. Spécifiquement, l'absence du père agit sur les résultats scolaires de l'enfant. Dans le même sens, Crétin (2012) souligne qu'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 parents, qu'un enfant vivant avec ses deux parents. Ce dernier souligne que :

«L'implication des parents isolés 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 » (Créтин 2012 : 64).

Golombock (2015) s'inscrit dans la même perspective en faisant remarquer que les conditions de vie des familles monoparentales ont un impact négatif sur les enfants (taux plus élevé d'échec scolaire, trouble de comportement, grossesses d'adolescentes. Richet-Mastain (2007) précise quant à lui que, les parents du fait qu'ils soient en situation de monoparentalité doivent mobiliser toutes leurs ressources pour subvenir aux besoins socio-économiques de la famille. Ils n'ont pas forcément le temps pour superviser, communiquer et aider les enfants dans les tâches scolaires. A ce titre, Yessoufou et *al.* (2016 : 241) affirment que «la monoparentalité est tenue responsable de l'absence de suivi. Quand un seul parent doit exercer la responsabilité des deux à la

fois, cela va de soi que le temps et les ressources à consacrer à l'éducation des enfants s'amenuisent».

Dans les familles recomposées par contre, les liens biologiques ne sont plus les seuls liens familiaux légitimes. Du coup, les problèmes de conflits entre beaux-enfants et beaux-parents ne favorisent guère le suivi scolaire des beaux-enfants. Les élèves concernés n'ont plus de référence identitaire du fait non seulement de l'absence d'un des parents biologiques mais aussi, de la présence d'une nouvelle figure maternelle ou paternelle. Les propos suivants en sont un exemple concret. « *Je ne m'entends pas avec le mari de ma mère car, il s'intéresse peu à moi contrairement à ses autres enfants* ». De ce fait, le suivi scolaire de l'élève qui vit dans une famille recomposée n'est pas souvent effectif, car il vit comme s'il était dans une famille monoparentale. Lorsqu'on prend le cas des élèves vivant avec leur mère biologique et leur beau-père, Sylla et al (2009 : 270) soulignent que «le statut de beau-parent n'étant pas légal, chaque adulte de ce nouveau couple est responsable de ses propres enfants, l'autre intervenant plus dans les règles qui régissent le quotidien». Au cas où, il interviendrait dans l'éducation des enfants de sa compagne, Blöss (1996) fait remarquer que son rôle éducatif peut être mal perçu par le bel-enfant et être la source de conflits. Cette situation influence les rendements scolaires des élèves comme l'ont montré les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Cela parce que les élèves concernés n'ont pas leur attente comblée du fait de l'absence d'un des parents biologiques. Le seul parent qui vit avec l'élève peut être occupé par le bien être des nouveaux membres de sa famille recomposée. Le rôle des beaux parents se limite le plus souvent aux soins matériels pour les élèves qui en bénéficient. Dans ce contexte, Beller et Seug (1997) estiment que le remariage, tout en atténuant les contraintes financières, n'est pas un facteur positif sur le cursus scolaire de l'apprenant. La recomposition familiale entraîne le renversement d'un certain ordre établi. Cette perturbation est certainement à l'origine de l'apparition de sentiments tels que : la jalousie, la frustration, l'idée de faire l'objet d'une exclusion chez certains élèves interviewés.

L'analyse croisée du suivi dans les différentes structures familiales enregistrées dans le cadre de cette recherche révèle que les élèves sont mieux suivis dans les familles monogamiques que dans les autres formes de structures familiales à condition que, ces derniers soient disponibles et comprennent l'enjeu éducatif lié au suivi scolaire. Ces résultats concordent avec l'analyse comparée du suivi scolaire des enfants issus de familles monogamiques,<sup>14</sup> à ceux issus des nouvelles formes de famille obtenus par Epstein et Dauber (1993) ; Grolnick et Slowiaczek (1994) avec quelques nuances. Pour ces derniers, les familles biparentales et plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire de l'élève à la maison et à l'école, que les familles monoparentales et peu scolarisées. La nuance entre ces résultats et ceux obtenus dans le cadre de cette recherche est l'instruction des parents puisque, la structure familiale n'a pas été corrélée avec le niveau d'instruction des parents, contrairement aux auteurs sus-cités. Toutefois, cette forme d'alliance est plus souhaitée pour le suivi des élèves car, l'affection maternelle et l'autorité paternelle en synergie participent du suivi scolaire.

C'est dans cette perspective que Deslandes et Cloutier (2005) prennent position en faveur de ce type de structure familiale en soulignant que, les parents des familles non traditionnelles offrent moins de soutien affectif, communiquent moins souvent avec les enseignants, et sont moins présents à l'école lors de réunions de parents. Les nombreuses absences des pères auprès de leurs enfants non seulement, à cause de la séparation des ménages et des enfants, mais également du fait de leurs activités professionnelles, ne les aident pas à assumer convenablement leur participation au suivi scolaire de leur progéniture.

De ce qui précède, la famille monoparentale, la famille recomposée et celle polygamique semblent avoir des effets plus négatifs sur le suivi et les performances scolaires des élèves que les familles monogamiques. Toutefois, il faut signaler qu'au niveau du département du Borgou, les élèves issus de familles monoparentales avec la

---

<sup>14</sup> Famille monogamique est considérée comme des familles traditionnelles pour Deslandes et Cloutier

mère comme cheffe de ménage sont plus suivis que ceux issus de familles monoparentales avec les pères comme chefs de ménage. Cette différence est due au fait que, l'éducation des enfants est plus l'apanage des mères que des pères de par leur statut social.

## **8.2 Mères responsables de l'éducation selon l'organisation familiale**

La famille est le milieu naturel où, l'enfant s'épanouit à la vie sociale avant et pendant ses années scolaires ou d'apprentissage d'un métier. En d'autres termes, c'est dans la famille que l'enfant acquiert l'essentiel de l'éducation qui fera de lui, un membre véritable de la société. C'est également dans ses relations avec ses parents, qu'il parviendra à se défaire de ses préoccupations embarrassantes, au sujet de la vie et de l'école. Terrisse et Bédar (2002) s'inscrivent dans cette perspective lorsqu'ils affirment que la famille imprime sa marque sur les pratiques éducatives qui influencent l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant. D'après Posse et Melgossa (2004 :16), «la famille a une forte influence sur les capacités intellectuelles et les performances scolaires». Généralement, les responsabilités des parents dans l'éducation de leurs progénitures sont multiples. Mais la mère est celle à qui la société a conféré ce rôle.

En effet, la mère de par son statut a le devoir d'éduquer ses enfants. En considérant la conception générale des responsabilités spécifiques à la femme au foyer, l'éducation des enfants est considérée comme l'un de ses apanages. A cet effet, Wagener (2013) constate que la responsabilité éducative est fréquemment attribuée aux femmes. S'inspirant de ce fait, certains auteurs comme Touré (2016); Fourn et *al.* (2013) indiquent que, le domaine de la femme est la maison, puisque quand on parle de femme, généralement on pense à la femme mariée. Dans ce sillage, les recherches de Gouyon et Guérin (2006) montrent que la participation des pères au suivi scolaire, ainsi que leur engagement éducatif sont moins importants que celle des mères. C'est par elle que la procréation se réalise au sein du foyer. Sa première fonction dans la vie matrimoniale est d'assurer la «reproduction» car, c'est la présence d'enfants au sein du foyer qui fait la

stabilité et la joie des parents surtout en Afrique, notamment au Bénin. C'est la femme qui est beaucoup plus chargée de l'éducation des enfants, tant du point de vue affectif que moral. C'est elle qui est considérée comme la personne bien outillée en éléments pédagogiques fondamentaux pour assurer une éducation équilibrée à ses enfants. Elle est le siège de l'affectivité, de l'amour et de la délicatesse. Son implication dans le suivi scolaire des enfants passe aussi par la bonne hygiène, l'assurance des horaires fixes du coucher et du réveil. C'est sûrement ce pourquoi, Touré (op. cit) affirme qu'en cas de dérapage ou au cas où, l'enfant refuse de se plier aux exigences du foyer ou pire encore en cas d'échec scolaire, la mère est automatiquement pointée du doigt comme étant la seule et unique fautive dans l'éducation ratée de l'enfant. C'est d'ailleurs dans cette optique, que s'inscrivent Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy (2007), lorsqu'ils soulignent que le suivi scolaire et le soutien maternel exercent un effet positif sur la moyenne générale des élèves.

En définitive, la mère est la principale actrice de l'éducation et par conséquent du suivi scolaire de ses enfants. Plus particulièrement, les mères sont chargées de transmettre les valeurs morales et sociales à leurs enfants. D'où, une responsabilité sociale même si, parfois elle va au-delà. C'est à elles que revient le suivi comportemental et scolaire de leur progéniture. Mais, il faut noter que les pères en tant que pourvoyeurs de ressources familiales et incarnant l'autorité paternelle sont complémentaires des mères pour un suivi scolaire réussi. Ces résultats renvoient aux fonctions différenciées symboliques du père et de la mère dans les représentations sociales où, la mère joue le rôle d'éducatrice. Mais les mutations sociales ont entraîné une dynamique dans cette responsabilité sociale de la femme et même dans celle du père.

### **8.3 Mutations dans les responsabilités de père et de mère**

L'évolution de la structure familiale traditionnelle dans le département du Borgou en d'autres formes de structures familiales a entraîné des changements dans les rôles que,

la société a conférés aux pères et aux mères. En effet, les fonctions jouées par les pères et les mères varient d'une structure familiale à une autre.

D'après les données empiriques de cette recherche, les pères sont normalement, les principaux pourvoyeurs du ménage. Ils incarnent l'autorité. Selon Nguimfack et *al.* (2010), c'est de l'homme que les autres membres obtiennent l'essentiel des moyens pour la satisfaction de leurs besoins. Sa femme et ses enfants dépendent financièrement de lui. A ce sujet, Kellerhals et *al.* (1984) soulignent que le pouvoir d'un individu, c'est-à-dire la capacité d'influencer son partenaire et d'orienter les interactions dépend de ses ressources, à savoir des biens qu'il est en mesure de mettre à disposition de l'autre pour lui permettre de satisfaire ses besoins, d'aboutir à ses objectifs. Dans ce cas précis, les grandes décisions concernant l'avenir des enfants sont prises par l'homme en tant que chef.

Mais avec les ruptures de mariage, il y a des mères qui cumulent leur rôle initial avec celui du père de leurs enfants. Elles sont devenues des «mères-pères» car, assurant les besoins scolaires de leurs enfants et s'occupant de leur rôle initial, qu'est la socialisation de leurs enfants. C'est le cas des mères chef de ménage de famille monoparentale rencontrées à cet effet. Dans le même temps, il y a des pères de familles monoparentales, qui assurent le rôle que devraient jouer les mères, si elles étaient aux côtés de leurs enfants. Ainsi, au nombre des pères d'élèves rencontrés, il y en a qui encadrent leurs enfants à la maison, les encouragent à bien travailler à l'école en dehors du premier rôle qui leur est conféré par la société. Cela corrobore dans une certaine mesure, les conclusions de Deslauriers (2002) qui fait remarquer que les pères jouent un rôle primordial dans l'éducation des enfants.

De ce qui précède, les rôles sociaux de père et de mère ne sont pas figés. Elles sont dynamiques d'une structure familiale à une autre. Dans le cas de famille polygamique, monogamique ou recomposée, ils n'ont pas changé outre mesure. Par contre, dans les familles monoparentales, tel n'est pas le cas. Les mères ou les pères chefs de ménage cumulent les deux rôles.

## **8.4 Influence des styles éducatifs parentaux sur les performances scolaires**

Darling et Steinberg (1993) définissent le style éducatif comme un ensemble d'attitudes communiquées à l'enfant, contribuant à créer un climat dans lequel s'inscrivent les actions éducatives des parents. Selon Deslandes (1996), le style éducatif parental comprend trois dimensions. Il s'agit premièrement du « soutien affectif » orienté vers la perception de l'enfant concernant ses parents, et décrits comme chaleureux, sensibles, affectueux et impliqués. Cette première dimension appréhende la qualité des relations qui relient parents et adolescents, en faisant référence à la présence de liens d'affection, à la capacité de saisir et de répondre aux demandes et aux besoins de l'adolescent d'après Claes (2004). La deuxième dimension renvoie à « l'encadrement » qui équivaut à la supervision et aux limites établies par les parents, en vue de promouvoir le respect des règles et des conventions sociales. Quant à la troisième dimension, liée à « l'encouragement à l'autonomie », elle a trait à l'expression de l'enfant sur son individualité au sein de la famille, ainsi qu'au développement de l'esprit critique. Cette dimension se réfère aux actions des parents, encourageant l'individualité et l'auto-affirmation de l'enfant (Baumrind, 1991).

Des données de terrain, il ressort que les parents d'élèves adoptent des styles éducatifs qui varient d'une structure à une autre, dans les pratiques de socialisation des élèves. Le contraste observé dans les styles éducatifs au niveau des différentes structures familiales peut se justifier au regard des différences socioéconomiques telles que : le revenu économique, le niveau d'instruction. Ces différences opposent par exemple, les parents de familles monogamiques aux parents de familles monoparentales ou recomposées. De nombreux chercheurs Feyfant, (2015); Lautrey (1995); Safont-Mottay et Lescarret, (2008) et Sheng (2012) ont montré que les conditions socioéconomiques ont une grande influence sur la structuration familiale et l'adoption d'un style éducatif parental donné. Si les parents d'élèves de familles monoparentales sont négligents à l'égard des élèves

qui vivent avec eux, c'est certainement parce que cela s'impose à eux. A cet effet, Deslandes et Cloutiers (2005) soulignent que les conditions socioéconomiques défavorables peuvent induire les parents à préconiser un style négligent. Selon Brousseau *et al.* (2004 :134), la négligence est définie comme «une omission d'assurer les soins physiques, affectifs et éducatifs nécessaires au développement de l'enfant et elle peut être vue comme une incapacité du système familial à assumer les tâches de protection et de socialisation des enfants».

Par ailleurs, malgré les divergences de styles éducatifs au sein des différentes structures familiales, le style autoritaire prédomine. Les parents d'élèves autoritaires sont plus nombreux au niveau des familles monogamiques. La raison de cette pratique autoritariste, en est que les parents d'élèves pratiquent ou défendent des valeurs, sans véritablement connaître leur fondement, vu qu'ils agissent selon certaines habitudes ou traditions reçues des générations antérieures. D'où, la pertinence des conclusions de Dembélé *et al.* (2015) ; Lahaye *et al.* (2007) selon lesquelles, chaque génération se socialise sur la base des modèles culturels transmis par la génération précédente. Fourn *et al.* (2015) pensent par contre que, cette pratique éducative des parents est une éducation basée sur la violence. Mais, cette forme de pratique qu'imposent les parents d'élèves à leurs enfants a aussi bien ses avantages que ses inconvénients. En termes d'avantages, on pourrait parler de la discipline qui permet aux élèves de ne pas entrer dans la déviance sociale et de réussir à l'école. L'analyse des résultats a montré que les élèves issus de parents autoritaires réussissent mieux leur étude. Ils sont disciplinés. Ils valorisent l'obéissance et le respect. Dans cette optique, Steinberg *et al.* (1992) soulignent que les parents qui ont un style de parentalité plus autoritaire guident davantage leurs enfants et la supervision et le contrôle qu'ils exercent accroissent l'investissement de l'enfant à l'école. D'après Ouédraogo (2015 :334) qui va dans le même sens, « le fait que dans cette éducation coercitive faite souvent de menaces ou de punitions diverses (séances corporelles, privations alimentaires, etc.) surtout lorsque les résultats scolaires des enfants ne sont pas à la hauteur des attentes des parents, il se

pourrait que face à ces menaces ou punitions, les enfants finissent par redoubler plus d'effort dans leurs études ou travaux scolaires ».

Par contre, de-Léonardis et *al.* (2005) affirment que les pratiques éducatives traditionnelles de type rigide ont pour conséquence, d'inhiber l'activité personnelle de l'adolescent. Ces pratiques qui ne lui permettent pas de trouver la confiance en soi, nécessaire aux apprentissages scolaires corroborent celles trouvées dans cette thèse. Le style autoritaire qui caractérise toutes les structures familiales mais plus en vogue dans les familles monogamiques, n'est pas mauvais en soi en ce sens qu'il aide les élèves qui en sont victimes à réussir. Toutefois, l'âge adolescent des élèves ne les aide pas à accepter un tel style éducatif parental, parfois axé sur des restrictions rigides. Et, comme mus par un instinct de conservation, ils développent parfois des stratégies pour les contourner. C'est par exemple, la raison qui pousse certains élèves à détenir par devers eux, des téléphones à l'insu de leurs parents.

Or, l'usage du téléphone par les élèves influence négativement leurs performances scolaires. Malgré l'interdiction faite aux élèves par les autorités de faire entrer leurs téléphones au sein des établissements scolaires, encore moins de les utiliser grâce à la note circulaire n°001/DDESTFPSTFP/DC/SGM/SA du 03 janvier 2018, certains élèves s'entêtent en passant outre ces mesures. Lorsqu'ils sont surpris, on constate qu'ils sont en pleine discussion instantanée avec d'autres camarades. Cette utilisation du téléphone est un phénomène qui entraîne la paresse intellectuelle des élèves car, ils en deviennent dépendants et n'ont plus le temps d'apprendre leurs leçons. En dehors des élèves de parents autoritaires qui l'utilisent, il y a également des élèves de parents négligents.

Cette situation affecte leurs performances scolaires car, les heures passées sur le téléphone sont des heures en moins pour se concentrer sur la révision de leurs leçons et le traitement de leurs exercices de maison. Dans la même perspective, les élèves utilisent un style qui consiste à écrire des sons à la place des mots. Ce système d'écriture se répercute sur leurs performances scolaires en général et celles en français en particulier. En corrigeant les copies, les enseignants rencontrent dans les devoirs, des mots qui

n'existent ni en français ni dans une autre langue. Cela renvoie aux résultats de Oga et Soulé (2016 :54); Kadja (2015) qui soulignent que:

«Aujourd'hui, nombre d'élèves ne peuvent écrire une phrase sans des abréviations. Au cours des devoirs, ils formulent banalement des mots à leur manière, se croyant en situation de vie ordinaire entre camarades. Aussi, pour écrire par exemple, dans, ils abrègent « ds » ; viens, « v1 », pourquoi « prk », peut-être, « Ptt », « ya foy » ou « dkr » pour d'accord « cmt » pour comment, « ts » pour tous, « fx » pour faux « wi » pour oui «nn » pour non, « n8 » pour nuit, « mw » pour moi, « cva » pour ça va, « slt » pour salut, « kw d 9 » pour quoi de neuf, etc».

Les parents d'élèves coopératifs en ce qui les concerne, valorisent quotidiennement l'autonomie des enfants, encouragent les échanges et les discussions avec eux, s'impliquent dans leur suivi scolaire, renforcent les comportements positifs à travers des encouragements et des félicitations, toutes choses qui favorisent une meilleure performance scolaire. Lautrey, (1995); Kellerhals et Montandon (1991) ont qualifié les pratiques éducatives des parents coopératifs de style parental souple et démocratique. Selon eux, ce style met en valeur la communication, les relations et les activités communes au sein de la famille comme le prouvent les résultats de recherche.

En définitive, les différentes formes de styles énumérés ci-dessus se retrouvent dans toutes les structures familiales desquelles émanent les élèves interrogés mais, à des degrés divers. Quelle que soit la structure familiale, il apparaît que les élèves qui réussissent à l'école ont des parents qui se distinguent par trois éléments majeurs : leur intérêt envers leurs enfants et leurs compétences parentales : communication, discipline et affection.

Au terme de ce chapitre, on retient que le suivi scolaire varie d'une structure familiale à une autre mais, qu'il se fait plus ressenti au sein des familles monogamiques. C'est même au sein de ces familles que les parents sont plus rigoureux en ce qui concerne le suivi scolaire. Par conséquent, l'autorité paternelle et la figure maternelle y jouent un rôle important. Dans cette optique, la théorie des configurations sociales d'Elias (op.cit) choisie est appropriée dans la mesure où, les configurations sociales sont censées être homogènes c'est-à-dire, la présence des deux parents pour mieux jouer leur rôle en tant

qu'acteurs impliqués dans les activités scolaires des élèves aussi bien à la maison qu'à l'école. Or, dans le cadre de cette thèse, les formes de structures familiales en présence ne permettent pas aux deux parents d'élèves de participer au suivi scolaire de leurs enfants.



**CONCLUSION**

Cette thèse s'est intéressée à la responsabilité des parents dans les performances scolaires des élèves de l'enseignement secondaire dans le département du Borgou. L'accent a été mis particulièrement sur le faible suivi des élèves par leurs parents dans la mesure où, cela contribue à la baisse des performances scolaires des apprenants.

En effet, la responsabilité des parents d'élèves interrogés relève de plusieurs niveaux. On a la responsabilité des parents aux plans économique, social, moral et psychologique. Dans ce contexte, les données de cette recherche ont apporté trois résultats pertinents au regard des trois objectifs spécifiques élaborés pour le compte de cette recherche.

D'abord, il ressort que la majorité des élèves approchés dans le cadre de cette thèse sont sans soutien financier de la part de leurs parents. Ainsi, lorsque les besoins scolaires de l'élève ne sont pas satisfaits, il est difficile aux parents de mesurer les enjeux éducatifs et de s'impliquer dans le suivi scolaire. Parmi les élèves sans soutien financier des parents, certains développent des stratégies de satisfaction de leurs besoins notamment scolaires mais, cela n'est toujours pas en leur faveur au regard de leurs résultats de fin d'année. Par ailleurs, certains parents, pour n'avoir pas assumé leur responsabilité au plan économique se sentent obligés d'aller corrompre les autorités scolaires, en vue de la réussite scolaire de leurs enfants. Il faut aussi ajouter que les parents d'élèves privilégient la satisfaction des besoins scolaires des garçons au détriment de celle des filles à cause de leur perception de statut social des filles et des garçons.

Ensuite, les parents à cause de leur faible niveau d'instruction et/ou de leur défaut d'instruction ont des difficultés à collaborer avec l'école. Cependant, indépendamment de leur niveau d'instruction, plusieurs parents n'arrivent pas à s'impliquer dans le suivi de leurs progénitures à cause des difficultés de conciliation des vies familiales et professionnelles.

Enfin, la structure familiale de laquelle émanent les élèves influence leur suivi scolaire. Ainsi, les élèves issus de familles monogamiques sont mieux suivis que ceux issus des autres formes de configurations familiales. Toutefois, il est à noter que les

élèves issus de familles monoparentales avec des mères chefs de ménages sont mieux suivis que ceux avec des pères chefs de famille. Indépendamment des structures familiales, les styles éducatifs usités par les parents agissent sur le suivi scolaire des élèves. Ainsi, la majorité des parents d'élèves sont, soit très négligents, soit autoritaires à l'égard de leurs enfants. Ces styles éducatifs influencent les comportements des élèves.

Quant aux élèves qui vivent avec des parents qui se soucient peu d'eux ou ceux avec des parents peu affectueux, ils échappent au suivi scolaire de leurs géniteurs. Certains de ces élèves ont des comportements déviants. Ils n'apprennent pas leurs leçons suivent la mauvaise compagnie. Ils sont dépendants des Technologies de l'Information et de la Communication. La majorité de ces élèves s'absentent des classes sans que les parents ne s'en aperçoivent, étant donné que ces parents d'élèves ne collaborent pas avec les enseignants et les autorités scolaires des établissements que fréquentent leurs enfants.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse concordent avec ceux obtenus par plusieurs autres recherches mais avec quelques spécificités. Ainsi, que ce soit le désengagement de certains parents de leur responsabilité économique, affective, sociale (l'absence de contrôle des cahiers de cours, le non retrait des bulletins, l'indisponibilité des parents, du fait des difficultés de conciliation des vies professionnelle et familiale, le manque d'affection, de tendresse et d'amour, le laisser-aller au niveau des élèves par leurs parents) toutes sont défavorables au suivi scolaire des élèves. Ce désengagement des parents d'élèves de leurs différents niveaux de responsabilité contribuent à coup sûr, aux contre-performances scolaires constatées, acceptées et qui se manifestent par de nombreux rachats, tant à l'examen qu'en classe et aux échecs scolaires répétés. Pour y remédier, la collaboration école-famille s'avère nécessaire comme énoncé dans le modèle d'analyse choisi. De cette collaboration, les liens parent-élèves peuvent s'en trouver renforcés. Pour une meilleure performance scolaire des élèves, le type de collaboration attendue des parents est l'implication et la participation parentale, aux activités scolaires de leurs progénitures. Cela passe par la satisfaction de leurs besoins scolaires, le contrôle des cahiers et des bulletins, les conseils, l'affection parentale. Pour

paraphraser De Cervantes cité par Possé et Melgossa (2004 :13), « il est bon qu'un enfant hérite de tout ce qui est positif chez ses parents et qu'il l'apprenne d'eux ».

Cependant, cette recherche n'est pas exempte de critiques. En effet, le faible suivi scolaire s'explique par les pratiques éducatives des parents d'élèves au plan économique, social, moral et psychologique d'autant qu'elles sont en inadéquation avec l'école. Mais la responsabilité des parents étant multidimensionnel, certains paramètres de la responsabilité ne sont pas maîtrisés, ni pris en compte dans le cadre de cette thèse. Cette recherche s'est plus accentuée sur les responsabilités sociale (niveau d'instruction) et économique des parents, qui sont des éléments importants pour la réussite des autres aspects de la responsabilité. Par ailleurs, les parents n'étant pas les seuls acteurs de l'éducation des élèves, il urge de rechercher les autres facteurs qui participent au suivi et par ricochet influencent les performances scolaires. Ainsi, à travers une analyse holistique, tous les facteurs qui contribuent aux performances scolaires des élèves seront mis en exergue dans d'autres recherches ultérieures. Au nombre de ces facteurs, il y a les paramètres liés à l'élève lui-même, les facteurs pédagogiques à travers les différents dysfonctionnements du système éducatif. Indépendamment de ces limites, cette recherche a une portée scientifique et sociale.

Au niveau scientifique, elle permet de disposer de données probantes pour les recherches ultérieures dans l'univers des connaissances en sociologie en général et en sociologie de la famille et celle de l'éducation en particulier.

Au plan social, par contre, cette thèse constitue primo, un outil d'aide à la décision pour la formulation des politiques et stratégies éducatives en adéquation avec les réalités socio-culturelles du Bénin de façon globale et celles du département du Borgou de manière spécifique. Ces stratégies et politiques trouveront dans cette thèse des évidences pour mieux définir les mesures appropriées en termes d'instruments de politiques. Secundo, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche sont de nature à permettre la définition des approches et des démarches en termes d'outils pédagogiques pour mieux encadrer les différentes catégories d'élèves identifiés.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ADEA 2006, *Éduquer plus et mieux. Écoles et programmes d'alphabétisation de Développement de la petite enfance : comment assurer l'efficacité des apprentissages?* Paris : ADEA/IPE/UNESCO, ISBN: 978-92-9178-075.
2. Aglava, E. 2002, « Les familles monoparentales en 1999 », *Population*, Ined, n°4, Vol 57.
3. Aikens, L. N. & Barbarin, O. 2008, Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts, *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
4. Akoun, A., Ansart, P. (dirs). 1999, *Le dictionnaire de Sociologie*, Le Robert: Seuil.
5. ANLC 2011, *Loi N° 2011-20 du 12 octobre 2011 portant lutte contre la corruption et autres infractions connexes en République du Bénin et décision N°DCC11-064 du 30 septembre 2011 de la Cour Constitutionnelle*, Cotonou : Presses de l'Imprimerie Maroya.
6. Apovo, C. J-M. 2004, Place de la famille dans l'éducation des enfants, *La Famille et les défis du développement au Bénin*, Cotonou: 61-67.
7. Arnold, D.H. & Doctoroff, G.L. 2003, The early education of socioeconomically disadvantaged children, *The Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
8. Assaba, C.2002, *Méthodologie ou méthodique*, Edition CLAS.
9. Baba-Moussa A. R. 2010, L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle en Afrique? Le cas du Bénin, Pilon M., Martin J.-Y., Carry A. (dir.) *Le droit à l'éducation, quelle universalité?* Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 127-145.
10. Bacon, A. 2002, *Relation entre les caractéristiques familiales et la participation parentale à la réussite scolaire des adolescents*, Université de Québec : Trois-Rivières.
11. Bacon, A. & Deslandes, R. 2004, «Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 25, n° 2, 181-201.
12. Ballion, R.1982, *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*, Stock: Laurence Pernoud.
13. Bardin, L. 1986, *L'analyse de contenu*, Coll le Psychologue, Paris: PUF, [http://www.recherche.qualitative.qc.ca/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Wanlin2.pdf](http://www.recherche.qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf), consulté le 16 février 2016.
14. Bardou, E. & Oubrayrie-Roussel, N. 2012, Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales, et

- orientation, <https://www.journals.openedition.org/osp/3836>, consulté le 28 mai 2018.
15. Barrère-Maurisson, M. 2002, Les rôles père, mère ou la répartition des temps quotidiens, COFAQ <http://matisse.univ-paris1.fr/lettre>, [Google Scholar](#), consulté le 12 septembre 2017.
  16. Baudelot, C. & Establet, R. 1971, *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
  17. Baumrind, D. 1966, « Effects of authoritative parental control on child behavior », *Child development*, vol. 37, n° 4, 887-907.
  18. Baumrind, D. 1991, « Parenting styles and adolescent development », *The Encyclopedia of Adolescence*, New York: Garland, 746-758.
  19. Bayero, D. B. 2006, *les parcours scolaires atypiques du collège de Porédaka en Guinée : Approche comparative*, Revista Dialogo Educacional Curitiba, vol6, n°17, 45-64.
  20. Bawa, H. 2007, *Estime de soi et performances scolaires chez les adolescents au Togo*, [www.memoireonline.com](http://www.memoireonline.com), consulté le 11 novembre 2015.
  21. Beaud, S. 1996, L'usages de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique", *Revue des sciences sociales politiques Politix*, n°35, 226-257.
  22. Becker, H. S. 2004, Epistémologie de la recherche qualitative. In, BLANC, A. & PESSIN, A. (Eds.) *L'art du terrain: mélanges offerts à Howard S. Becker*. Paris, L'Harmattan.
  23. Beller, A., Seung, S. CH., 1997, Family structure educational attainment of children : effects of remarriage, *Population Economics*, n°5, 39-59.
  24. Bendiga, A., Hanchane, S., Idir, N. & Mostafa, T. 2012, *Les déterminants des performances scolaires des élèves marocains*, [https://discovery.ucl.ac.uk/1521124/1/Tarek\\_maghreb-machreq.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/1521124/1/Tarek_maghreb-machreq.pdf), consulté le 10 mars 2017.
  25. Berger, P.L. & Luckmann, T. 1966, *The Social Construction of Reality, A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company, New York.
  26. Bergonnier-Dupuy, G. 2005, « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, 5-16.
  27. Bernard, J.M., Simon, O. & Vianou, K. 2005, *Le redoublement : mirage de l'école africaine?* Paris : PASEC/CONFEMEN, [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Le\\_redoublement\\_1\\_.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Le_redoublement_1_.pdf) consulté le 16 octobre 2017.
  28. Bernstein, B. 1975a, *Langages et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.

29. Blaya, C. & Fortin, L. 2011, «Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40/1.
30. Blöss, T. 1996, *L'enfant de ma femme, l'éducation paternelle à l'épreuve des recompositions familiales, L'empreinte des trajectoires biographiques*, L'Harmattan.
31. Bogenschneider, K. 1997, «Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity», *Journal of Marriage and the Family* 59, 718-733.
32. Boko, G. 2003, *La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière?* Mons, INAS, Collection, Savoirs en partage.
33. Borus, M. & Carpenter, S. 1984, Choices in education, Michael Borus (Dir.), *Youth and the labor market: Analyses of the national longitudinal survey*, 81-110. Kalamazoo, MI: W. E. Upjohn Institute for Employment Research.
34. Bouchard, C. & Plante, J. 2004, La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer, *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, nos11-12 (pp. 219-236). Liège : Université de Liège.
35. Boudon, R. 1973, *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Colin, [www.persee.fr](http://www.persee.fr), consulté le 03 avril 2015.
36. Boulila, G. & Ben Rejeb, J. 2008, *Les déterminants de l'échec et de la réussite scolaire en Tunisie: Analyse à l'aide d'un modèle multi-niveaux*. <http://www.ps2d.net/media/boulila%20ghazi.pdf>, consulté le 15 septembre 2015.
37. Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, éditions de Minuit, <http://www.web/revues/home/prescript/article/rfsp>, consulté le 22 octobre 2015.
38. Boutin, D. 2013, De l'école à l'emploi : la longue marche de la jeunesse urbaine malienne, 23-43, <https://www.Is.opendition.org>, consulté le 10 février 2019.
39. Bressoux, P. 1994, Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. In *Revue française de pédagogie*, n°108, 91-137, Paris : INRP.
40. Brousseau, M., Simard, M. & Paquette, M.C. 2004, «Perception du fonctionnement familial de parents négligents et non négligents», In, *Comprendre la famille: actes du 7e symposium québécois de recherche sur la famille*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 132.
41. Brown, L. & Shrinidhi, I. 2008, Parenting styles: The impact on student achievement, *Marriage & Family Review*, 43(1), 14-38.
42. Bhukuth, A. 2004, *Le travail des enfants, Ethique et économique*, vol 2(1).

43. Bruniaux, C. & Galtier, B. 2005, Quel avenir pour les enfants de familles défavorisées?, *Recherches et Prévisions*, n°79, 2005. pp. 5-20, [http://www.persee.fr/doc/c\\_af\\_1149-1590\\_2005\\_num\\_79\\_1\\_2117](http://www.persee.fr/doc/c_af_1149-1590_2005_num_79_1_2117) consulté le 06 avril 2015.
44. Caillé, J.-P. & Rosenwald, F. 2006, *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution* (Portait Social), France: INSEE.
45. Catsambis, S. 2007, Parental Involvement in Education, Ritzer, G. (Ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*: Blackwell Publishing.
46. Cavet, A. 2006, Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service. *Veille Scientifique et technologique*, 23.
47. Charlot, B. 1997, Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Paris : Anthropos, <http://www.erudit.org>, consulté le 06 avril 2015.
48. Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.Y. 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris: A. Colin.
49. Chomski, N.1967, La grammaire générative, *revue belge de Philosophie et d'Histoire*, [www.persee.fr](http://www.persee.fr), consulté le 10 juin 2016.
50. Chouinard, R., Archambault, J. & Rheault, A. 2006, Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire?, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 32, n° 2, 307-324, ISSN, 1705-0065.
51. Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. 2001, *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press. 246.
52. Claes, M. 2004, «Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2], 205-226, <https://journals.openedition.org/osp/2137>, consulté le 30 janvier 2018.
53. Claver, P. K. 2010, *Dépense scolaires dans le secteur de l'élémentaire au Burundi : cas de la Mairie de Bujumbura*. Thèse de doctorat. Dakar : Cuse/Ucad.
54. Cloutier, R., Bissonnette, C., Ouellet-Laberge, J. & Plourde, M. 2004, «Monoparentalité et développement de l'enfant», *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Presses de l'université Laval, 33-65.
55. Comhaire, G. & Stangherlin, G. 2005, *les organisations de la société civile dans le secteur de l'éducation de base au Bénin*, rapport de mission : Groupe de recherche en Appui à la politique, organisation de la société civile.
56. CONFEMEN. 2004b, *Les enseignants contractuels et la qualité de l'école fondamentale publique au Mali: quels enseignements ?* Dakar: Secrétariat Technique Permanent.
57. CONFEMEN. 2005, *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Enquête PASEC 2004-2005, Cotonou: Bénin.

58. CONFEMEN.2009, *Enseignement secondaire et perspectives, document de réflexion et d'orientation*, [www.confemen.org](http://www.confemen.org), consulté le 06 avril 2017 : 9.
59. CONFEMEN. 2014, Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone, compétences et facteurs de réussite au primaire, PASEC, <https://www.pasec.confemen.org>, consulté le 13 décembre 2018.
60. CONFEMEN & ME. 2007, *Évaluation PASEC Sénégal*. Dakar: Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN.
61. CONAC. 2011, *Rapport sur l'état de la lutte contre la corruption*, Yaoundé, Cameroun.
62. Coocksey, E. C., 1997, Consequences of young mothers' marital histories for children's cognitive development, *Journal of marriage and the family*, n°59, 245-261.
63. Crahay, M. 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*, Bruxelles: De Boek Université.
64. Crozier, G. 2000, *Parents and schools: Partners or protagonists?* London: Trentham Books.
65. Cretin, L. 2012, *Les familles monoparentales et l'école: un plus grand risque d'échec au collège?* Bureau des études statistiques sur les élèves, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/82/31/6/DEPP\\_EetF\\_2012\\_82\\_Familles\\_monoparentales\\_237316.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/82/31/6/DEPP_EetF_2012_82_Familles_monoparentales_237316.pdf), consulté le 12 juin 2018.
66. Da Costa Lasne, A. 2012, *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00825499>, consulté le 12 juin 2018.
67. Darling, N. & Steinberg, L. 1993, «Parenting style as context: An integrative model», *Psychological Bulletin*, vol. 113, n° 3: 487-496.
68. Dauber, S.L. & Epstein, J.L. 1993, Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools, N.F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society*, 53-71, Albany, NY: State University of New York Press.
69. Davaillon, A. & Nauze-Fichet, E.2004, « Les trajectoires scolaires des enfants pauvres», *Éducation et formations*, n° 70, 41-63.
70. Daverne, C. 2006, « Un déclassement scolaire improbable ?», *Recherches en éducation*, n° 1, 23-31.
71. Daverne, C. 2009, «Des trajectoires intergénérationnelles atypiques: Pourquoi « être bien né ne suffit pas?», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 3, 307-323.

72. Davis-Kean, P. E. 2005, « The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment », *Journal of family psychology*, vol. 19, n° 2, 294-304.
73. Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M & Nadeau, J. 2008, «L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens», *McGill Journal of Education*, 43(3), 245-264.
74. De Leo, G.1996, *Psicologie della responsabilità*, Rome-Bari, Laterza.
75. De Leonardis, M., Fechant, H. & Preteur, Y. 2005, Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale, *Revue Française de Pédagogie*, 151, 47-59.
76. Delannoy, C. 1997, *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris : Hachette.
77. Dembele, M., Some, H. T. & Ouedraogo, F. 2015, «Burkina Faso: An overview», *Education in West Africa*, London: Bloomsbury.
78. Denhere, C. 2012, «Choosing a high school: Parental considerations», *Prime Research on Education*, vol. 2, n° 6, 289-293.
79. Deniger, M.-A. 2004, *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite*, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, CTREQ: 3 [http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque\\_2004/719\\_fr.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque_2004/719_fr.pdf), consulté le 10 septembre 2015.
80. Denzin, N. K. 2007, Triangulation, Ritzer, G. (Ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing.
81. Deschamps, M. A. 2008, l'analyse de contenu, <http://www.europsy.org/marc-alain/analysecontenu.html>, consulté le 15 décembre 2015.
82. Desjardins, L. 1999, «Compétence parentale et modalités de garde », *Le journal du Barreau*, vol 30, n°9, <http://www.barreau.qc.ca/journal/frameset.asp?article=/journal/vol31/no9/competenceparentale.html>, consulté le 19 septembre 2018.
83. Deslandes, R. 1999, Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels, *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (12), 31- 49, [https://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes\\_pafa\\_deslandes\\_complet.pdf](https://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf), consulté le 8 octobre 2018.
84. 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, Québec : université Laval.
85. Deslandes, R. & Morin, L. 2002, Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants, *Communication à la 6e*

- Biennale, Paris, Cedex, 3-7 juillet, Rubrique recherche, n°165, <https://www.inrp.fr/biennale>, consulté le 4 mars 2019.
86. 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, 4-10.
87. Deslandes, R. & Bertrand, R.2004, Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 3(2), 411-433.
88. Deslandes, R. & Cloutier, R. 2005, « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents», *Revue française de pédagogie*, vol. 151, n°1, 61-74, [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_151\\_1\\_3275](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3275), consulté le 7 avril 2018.
89. Deslandes, R. 2008, Contribution des parents à la socialité des jeunes, *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172.
90. Deslauriers, J-P.1991, *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 10 décembre 2015.
91. Deslauriers, J.M. 2002, «L'évolution du rôle du père au Québec », *Intervention*, n° 116, [https://www.unites.uqam.ca/grave/prospere/pages/pdf/Article\\_pathistoire.pdf](https://www.unites.uqam.ca/grave/prospere/pages/pdf/Article_pathistoire.pdf), consulté le 3 janvier 2018.
92. Djagba, B., Fourn, E. & Moussou, T. 2009, *Etude sur les violences faites aux femmes au Bénin, Rapport définitif*, Observatoire de la Famille, de la Femme et de l'Enfant. Djallo, E. A. 2009, *Impact de l'action parentale sur la performance scolaire au Bénin : relation communicationnelle, suivi des études et incitation à l'excellence*, mémoire de master, Institut de Recherche Empirique en Economie Appliquée, Bénin.
93. Diallo, Y., 2008, *Les activités des enfants en Afrique subsaharienne: les enseignements des enquêtes sur le travail des enfants en Afrique de l'Ouest*, [www.cocoainitiative.org](http://www.cocoainitiative.org), consulté du 12 avril 2018.
94. Dierendonck, C., Poncelet, D.2010, «Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg», *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°28, 41-72.
95. Dieng, A. 2017, Les performances scolaires en Afrique Australe et Orientale : disparités régionales et facteurs déterminants, *Economies et finances*, Université de Toulon.
96. Downer, J.T. & Myers, S.S. 2010, Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships, S. L. Christenson et A.L. Reschly (dir), *Handbook of School-Family Partnerships*, Londres Routledge, 3-29.

97. Downey, D.B. & Powell, B.1993, « Do children in single-parent households fare better living with same-sex parent ? », *Journal of marriage and the family*, 55 (2), 55-71.
98. Dubet, F. 1997, *Ecole, Familles: le malentendu*, Paris, Textuel.
99. Dubet, F.2004, *L'école des chances : Qu'est qu'une école juste?*, Paris: Coédition Seuil, La République des idées.
100. Dubet, F.2005, *Pour une conception dialogique de l'individu*, EspacesTemps.net. Textuel.
101. Dubet, F. 2008, *Faits d'école*, Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
102. Dubet, F., & Martuccelli, D. 1998, Sociologie de l'expérience scolaire, *L'orientation Scolaire et professionnelle*, 27(2), 169-186.
103. Dupper, D.R.1993, «Preventing school dropouts: Guidelines for school social work practice», *Social Work, In Education*, 15 (3), 141-149.
104. Durkheim, E.1963, *L'éducation morale*, Paris, Presses universitaires de France.
105. Durkheim, E.2004, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris: PUF.
106. Duru-Bellat, M. & Mingat, A. 1993, La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maîtres», M. Crahay (Ed) *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université, 131-145.
107. Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. 2006, *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 3<sup>ème</sup> éd.
108. Dutercq, Y. 2001, Les parents d'élèves : entre absence et consommation, *Revue française de pédagogie*, n°134, 111-121.
109. Eastman, G. 1988, Family involvement in education, *Bulletin*, n° 8926.
110. Eccles, J.S. & Harold, R.D. 1996, «Family involvement in children's and adolescents' schooling», A. Booth et J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*, 3-34, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
111. Elias, N. 1991, *Qu'est-ce que la sociologie?*, éditions de l'Aube.
112. Epstein, J. L. 1995, *School/Family/Community partnership: Caring for the children we share*, Phi Delta Kappan, 76, 701-712.
113. Epstein, J.L. 2001, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, CO: Westview Press.

114. Epstein, J.L. 2008, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools, your handbook for action* (Third edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
115. Epstein, J.L. 2011, *School, family and community partnership: Preparing educators and improving schools*, Boulder CO : Westview Press.
116. Ercikan, K. & Roth, W-M. 2006, *What Good Is Polarizing Research into Qualitative and Quantitative?* *Educational Researcher*, 35, 5, 14-23.
117. Esparbes-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. 2007, Accompagnement familial de la scolarité : Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée), *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 40, n° 4, 21-45.
118. Ettien, A. A.M. Bende, N. F. & Konan K. A. 2007, Corruption en milieu scolaire et éducation des filles, [www.rocare.org](http://www.rocare.org), consulté le 13 mai 2018.
119. Fan, X. & Chen, M. 2001, Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
120. Favre, B. ; Jaeggi, J-M. & Osiek, F. 2004, *Famille, école et collectivité: la situation des enfants de milieu populaire*, Genève : Service de la Recherche en Education.
121. Fayol, M. & Morais, J. 2004, «La lecture et son apprentissage», *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 13-60.
122. Felouzis, G.1993, *Conceptions de la réussite et socialisation scolaire*, (le cas des lycéens des filières générales, technologique et de LEP), *Revue française de sociologie*, vol34, n°2, 199-222.
123. Feyfant, A. 2011, *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*, Dossier d'actualité Veille et analyses, n°63, <http://www.inrp.fr>, consulté le 27 mai 2015.
124. Fontaine, S. 2007, *Représentation sociale de l'école, parents et enseignants à la Réunion*, Thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de La Réunion, Saint-Denis.
125. Fourn, E. 2004, «Les nouvelles formes de famille au Bénin», *La famille et les défis du développement au Bénin*, Cotonou: Bénin, 33-44.
126. Fourn, E., Hountondji, A. T. & Ayatodé, G. E. M. 2015, *Quelques déterminants socio-culturels de l'éducation familiale basée sur la violence au Bénin*, <https://www.publication.lecames.org>, consulté le 12 septembre 2019.
127. Fourn, E., Oga, A., Hountondji, T., 2013, «Responsabilité parentale et crise de l'éducation des adolescents à Cotonou», *Annales de la FLASH*, UAC/Bénin, Vol 1, n° 19, 62-80.

128. Glasman, D. 2006, En marge de l'école : para-scolaire, cours particuliers et accompagnement scolaire, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris: Dunod, 433-442.
129. Glasman, D. & Besson, L. 2004, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE).
130. Glick, P. & Sahn, D.E. 2000, Schooling of girls and boys in a west african country: the effects of parental education, income and household structure, *Economics of education review*, 19 (1):63-87.
131. Golombok, S. 2015, *Modern Families: Parents and children in new family forms*, Cambridge: Cambridge University Press.
132. Gomez, M.R., Huannou, A. 2009, *L'éducation au service du développement du Bénin*, CIPB.
133. Gondard-Delcroix, C. 2006, *La combinaison des analyses qualitative et quantitative pour une étude des dynamiques de pauvreté en milieu rural malgache*, Thèse de Doctorat en Sciences Economiques, Université Montesquieu Bordeaux IV.
134. Gonzalez-Dehass, A. 2005, Facilitating parent involvement: Reflecting on effective teacher education. *Teaching and Learning*, 19(2), 57-76.
135. Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. 2005, Examining the relationship between parental involvement and student motivation, *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123, <https://dx.doi.org.access.bibl.ulaval.ca/10.1007/s10648-005-3949-7>, consulté le 3 juillet 2019.
136. Goux, D. & Maurin, E. 2000, La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaires, *INSEE*, France, Portrait social, Paris.
137. Gouyon, M. & Guérin, S. 2006, L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique, *Economie et Statistique*, n° 398-399, 59-84.
138. Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. 1994, *Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model*, *Child Development*, vol. 65, 237-252, <http://www.scirp.org>, consulté le 12 avril 2018.
139. Guérin, G. St-Onge, S., Trottier, R., Haines, V. & Simard, M. 1994, «Les pratiques organisationnelles d'aide à la gestion de l'équilibre travail-famille: la situation au Québec», *Gestion*, vol. 19, n° 2, 74-82.
140. Gurvitch, G. 1975, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris: PUF.
141. Guinguido Gaye J., 2004, Rapport de suivi sur l'éducation pour tous: cas de la république du Bénin Bureau UNFPA-Cotonou: Bénin.

142. Halmos, C. 2006, *Pourquoi l'amour ne suffit pas*, <http://www.linternaute.com/femmes/famille/0603autorité/interview.shtml>, consulté le 18 août 2010.
143. Hallak, J. & Poisson, M. 2009, *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* Archive Paris, IIEP-UNESCO.
144. Hans, J. 1995, *Le Principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Paris: Les Éditions du Cerf.
145. Hart, H. L. A. 1968, *Punishment and responsibility*, Oxford: Oxford University Press.
146. Harris, A. & Goodall, J. 2008, Do parents know they matter? Engaging all parents in learning, *Educational Research*, 50(3), 277-289.
147. Heider, F. 1958, *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley.
148. Henderson, A. T. & Berla, N. (Eds.) 1994, *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement Columbia*, MD: National Committee for Citizens in Education.
149. Henri-Panabière, G. 2007, *Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés : Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission*, Université Lyon 2, Faculté d'Anthropologie et de Sociologie.
150. Henri-Panabière, G. 2010a, *Des «héritiers» en échec scolaire*, Paris: La Dispute.
151. Henri-Panabière, G. 2010b, «Élèves en difficultés de parents fortement diplômés : Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle», *Sociologie*, vol. 1, n° 4, 457-478.
152. Henry, K. L., Cavanagh, T. M., & Oetting, E. R. 2011, Perceived parental investment in school as a mediator of the relationship between socio-economic indicators and educational outcomes in rural America, *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1164-1177, <https://dx.doi.org.access.bibl.ulaval.ca/10.1007/s10964-010-9616-4>, consulté le 6 juillet 2018.
153. Héran, F. 1994, *L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent*, Insee Première, n°350.
154. Hill, N. E. & Taylor, L. C. 2004, Parental School Involvement and Children's Academic Achievement Pragmatics and Issues, Current Directions, *Psychological Science*, 13, 4, 161-164.
155. Hoover-Dempsey K.V. & Sandler H.M. 1995, *Parental involvement in children's education: why does it make a difference?* *Teachers College record*, n° 95, 310-331.

156. Hoover-Dempsey K.V. & Sandler H.M. 1997, Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?, *Review of Educational Research*, 67, 1, 3-42.
157. Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. 2010, Motivation and commitment to family-school partnerships, (S. L. Christenson, & A. L. Reschly), *Handbook of school-family partnerships*, 30-60, New York, New York: Routledge.
158. Houédénou, F. 2016, Phénomène de déperdition scolaire féminine : analyse et perspective d'action pour le développement des compétences au Bénin, *J.Rech.Sci.Uni. Lomé (Togo)*, Série B, 18 (2) : 57-67.
159. Hounghin, R. 2006, *Monographie de la commune de N'dali*, Afrique Conseil, Cotonou : Bénin.
160. Hountchènou, G. B. 2011. *Inégalités de performances scolaires entre filles et garçons au Bénin*, Mémoire de DEA. <http://shs-app.univ-rouen.fr>, consulté le 10 septembre 2015.
161. Ichou M. 2010, *Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun*, Paris : Caisse nationale d'allocations familiales, Dossiers d'études, n° 125.
162. Ijzendoorn, M.H. V., Juffer, F. & Poelhuis, W.K. 2005. Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance, *Psychological bull.*, 131, n°2:301-316.
163. INSAE. 2013, *Recensement Général de la Population et de l'Habitation*, Cotonou: Bénin.
164. INSAE. 2012. *Enquête modulaire intégrée sur les conditions de vie des ménages, 2ème éd.* (EMICoV 2011), Principaux indicateurs, Cotonou : Bénin.
165. IPE. 2004, Réformer la gestion pour améliorer la qualité. In *Lettre d'information*, Vol. XXII, No 4, Paris : IPE.
166. Isambert-Jamati, V. 1996, «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social» dans les milieux pédagogiques français, *Migrants-Formation*, n° 104, 28-40.
167. Jacob, B. A. & Lefgren, L. 2007, Low-income schools, parents want teachers who teach, *Education Next* (summer), 59-64.
168. Janosz, M., Déniger, M. A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Leblanc, M., & Fallu, J. 2001, *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés 1998-2000*, Rapport de synthèse, Montréal, Université de Montréal: CRIRES.
169. Jeynes, W.H. 2005, *Parental Involvement and Student Achievement: A Meta-Analysis*, Cambridge (MA): Harvard Family Research Project.

170. Jonsson, O. & Gahler, M.1997, Family dissolution, family reconstitution, and children's educational: recent evidence for Sweden, *Demography*, and v.34 n ° 2, 277-293.
171. Kaboré, P, A. 1998, Structure familiale (polygame ou monogame) à Ouagadougou et performance scolaire au primaire des filles et garçons, Paris, Aube, Revue des sciences humaines *Autrepart*, n°07, 125-137.
172. Kaboré, P, A. 2008, *Les répétiteurs domicile dans la ville de Ouagadougou: état des lieux et influence sur le rendement des élèves au secondaire*, Cahiers du CERLESH, n°29, Université de Ouagadougou.
173. Kaboré-Konkobo, M. 2008, *La déperdition scolaire au Burkina Faso: causes, conséquences et perspectives*, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QyVUk1adAJwJ:gid.org/whep/spip.php%3Farticle102+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca> , consulté le 12 janvier 2019.
174. Kadja, P. N. 2015, La problématique de l'usage abusif du téléphone mobile à l'école, *Communication en Question*, n° 4, [www.comenquestion.com](http://www.comenquestion.com), consulté le 06 juin 2018.
175. Kaffo F. R. 2009, *Misère de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
176. Kalubi, J-C, Lesieux, E. 2006, Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591.
177. Kanouté, F. 2007, Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé, Solar C. & Kanouté F. *Questions d'équité en éducation et formation*, 25-46, Montréal : Editions Nouvelles.
178. Kellerhals, J., Valente, L., Troutot, P-Y. & Lazega, E. 1984, *Microsociologie de la famille*, Paris : PUF.
179. Kellerhals, J. & Montandon, C.1991, *Les stratégies éducatives des familles: Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
180. Khoi, L.T. 1991, *l'Education Culture et Société*, Paris, Edition de la Sorbonne.
181. Kobiane, J.-F. 2007a, « De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso», *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels*, 121-144, Burkina Faso: Imprimerie de l'Avenir du Burkina.
182. Kobiane, J.-F. 2007b, *Ethnies, genre et scolarisation au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques*», *Genre et sociétés en Afrique*.

*Implications pour le développement*, Vol. 160, 221-241, Collection «Les cahiers de l'INED».

183. Koné, M-B. 2000, *Impact de la formation des maîtres sur les performances des élèves de la 3ème année du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental dans le District de Bamako*. Mémoire de DEA. Bamako : ISFRA.
184. Koudjou M. 2012, *Séances de répétition à domicile et rendement scolaire des élèves du secondaire à Abomey-Calavi*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi.
185. Kpatchavi, C. A. 2004, «Famille béninoise : cadre de solidarité et de protection sociale», *La famille et les défis du développement au Bénin*, Cotonou : 153-157.
186. Kuepie, M. & Misangumukini, N. 2012, Environnements économique et éducatif des ménages et difficultés scolaires des enfants au Mali, *L'Actualité économique*, Vol 88, n° 4, 403-428. doi:10.7202/1023796ar, [www.erudit.org](http://www.erudit.org), consulté, le 02 avril 2018.
187. Lagrange, H. 2007, Déviance et réussite scolaire à l'adolescence, *Revue des politiques sociales et familiales*, 53-70, Observatoire sociologique du changement/CNRS/Sciences Po, [www.persee.fr](http://www.persee.fr), consulté le 14 février 2019.
188. Lahaye, W., Pourtois, J.-P. & Desmet, H. 2007, *Transmettre : d'une génération à l'autre*. Paris: PUF.
189. Lahire, B. 2008, *La Raison Scolaire: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
190. Lahire B., 2012, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Seuil (1ère éd : 1995).
191. Lange M.F & Pilon, M. 2000, La persistance des inégalités d'accès à l'instruction, *Démographie, genre et société*, 79.
192. Lardoux, S. & Pelletier, D.2012, «Trajectoires conjugales des parents et rendement scolaire des enfants en première année du primaire », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 41, n°2, 369-412. <http://www.nouvelles.umontreal.ca/>, consulté le 10 décembre 2015.
193. Larrivée, S, J. 2012, L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, Comment la favoriser, *Education & formation* (297), 33-48.
194. Lautrey, J. 1995, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France.
195. L'Ecuyer, R. 1990, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et Concept de Soi*, Sillery: Presses de l'Université du Québec.

196. Le Donné, N. 2010, *Les écarts de performances entre les élèves de 15 ans, en France, en Allemagne et en Finlande: effets de stratification sociale et de la structure du système éducatif*, mémoire de master : Institut d'Etudes politiques de Paris.
197. Lee, J.-S. & Bowen, N. K. 2006, Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children, *American Educational Research Journal*, 43, 2, 193-218.
198. Legault, M.-J. 2010, *La mixité en emploi dans l'angle mort chez les moins scolarisés?* Téléuq, UER Travail, économie, gestion, CRIMT, Montréal (Canada), 47.
199. Legendre, R. 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, 3<sup>ème</sup> édition.
200. Leitch, M. L. & Tangri, S. S. 1988, *Barriers to home-school collaboration*. *Educational Horizons*, 66, 70-74.
201. Levison, S. C. 2010, «Household poverty and child labor decisions in Malawi», *Research in Labor Economics*, vol.31, 33.
202. Lugo-Gil, J. & Tamis-Lemonda, C.S. 2008, «Family Resources and Parenting Quality: Links to Children's Cognitive Development Across the First 3 Years», *Child development*, vol. 79, n° 4, 1065-1085.
203. Lyotard, J.F. 1979, *La condition post moderne*, Paris: Editions de Minuit.
204. Maréchal, S. 1970, « Apologie de l'éducation paternelle », *Les grands socialistes et l'éducation : de Platon à Lénine*, Armand-colin : Paris : 99 -116.
205. McLanahan, S. 2009, «Fragile Families and the Reproduction of Poverty», *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 621, 1, 111-131.
206. Mcwayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. & Sekino, Y.2004, A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of Urban Kindergarten children. *Psychology in the schools*, 41, 3, 363-377.
207. Maitra, P. & Ray, R. 2002, «The joint estimation of child participation in schooling and employment: Comparative evidence from three continents», *Journal of economic literature*, vol. 30, n°1, 41-62. <https://www.researchgate.net>, consulté le 13 septembre 2018.
208. Maréchal, S. 1970, «Apologie de l'éducation paternelle», In: *Les grands socialistes et l'éducation : de Platon à Lénine*, Armand-colin: Paris: 99 -116.
209. Masse, R. 1995, *Culture et santé publique, les contributions de l'anthropologie à la prévention et à la promotion de la santé*, Montréal : Gaétan Monn, 34.

210. ME, 2006, *Au coeur du PDEF. Le défi de l'éducation de qualité pour tous : vision, réalisations, perspectives*. Dakar : DPPE.
211. ME. 2013, *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation actualisé phase3/ 2013-2015*, document de synthèse. Cotonou: Bénin.
212. MEA. 2014, *Rapport d'état du système éducatif pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation*, UNESCO-IIPE: Pôle de Dakar.
213. Melgossa, J. 2000, *les adolescents et leurs parents*, Saféliz.
214. Melhuish, E. C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Blatchford, I.S. & Taggart, B. 2008, « Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School », *Journal of Social Issues*, vol. 64, n° 1, 95-114.
215. MEMP.2012, *Evaluation à mi-parcours du plan décennal de développement du secteur de l'éducation PDDSE 2006-2015*, Cotonou: Bénin.
216. Mercklé, P. 2005, «Une sociologie des “irrégularités sociales” est-elle possible ? », *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, n° 142, 22-29.
217. 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, 49-79.
218. Millet, M. & Thin, D. 2012, *Ruptures scolaires. L'Ecole à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF.
219. Molinari, L. & Speltini, G. 2007, *Représentations sociales de la responsabilité éducative*, *Bulletin de psychologie*, n° 488, 99-113, <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie>, consulté le 18 octobre 2017.
220. Montandon, C.1991, *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire génois*. Genève: Service de la recherche sociologique (cahier 32).
221. Montandon, C. 1994, Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle, (Durning, P., Pourtois, J.P.), *Education et famille*, Bruxelles: De Boeck, 189-205.
222. Montandon, C. & Perrenoud, P. 1987, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Éditions Peter Lang SA.
223. Moreau, G. 1995, «La mixité dans l'enseignement professionnel», *Revue française de pédagogie*, n° 110.
224. Morgan, D. P., & Jenson, W. R. 1988, *Teaching behaviorally disordered students*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.

225. Mourji, F. & Abbaia, A. 2013, Les déterminants du rendement scolaire en mathématiques chez les élèves de l'enseignement secondaire collégial au Maroc : une analyse multiniveaux, *Revue d'économie du développement*, 21(1):127-158.
226. Mucchielli, A.2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences*.
227. Murat, F. 2009, «Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents », *Économie et statistique*, n° 424-425, 103-124.
228. Myrberg, E. & Rosen, M.2009, « Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden », *British Journal of Educational Psychology*, n° 79, 695-711.
229. Napporn, C. & Baba-Moussa, A.R.2013, «Accompagnement et soutien scolaires: l'expérience béninoise », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* URL: <https://journals.openedition.org/ries/3120>, consulté le 21 septembre 2018.
230. Nations-Unies. 2007, *Objectifs du Millénaire pour le développement. Rapport 2007*. New York: ONU, [http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/mdg\\_2007](http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/mdg_2007), consulté le 10 juillet 2015.
231. Ndoye, A. 2008, *Des déterminants socio-économiques de la réussite scolaire des filles à la fin de l'école élémentaire au Sénégal*, <http://fastef.ucad.sn/lien11/abdoukarimndoye.pdf>, consulté le 18 octobre 2015.
232. Neyret G. & Faucheux, H.1999, *Évaluation de la pertinence des catégories socioprofessionnelles*, Rapport INSEE.
233. Nguimfack, L., Caron, R., Beaune, J., & Tsala Tsala, P. 2010, *Traditionalité et modernité dans les familles contemporaine: un exemple africain*, 25-35, [www.cairn.info](http://www.cairn.info), consulté le 16 mars 2018.
234. Nseanpa, C.J. 2013, *L'implication parentale et performances scolaires des apprenants en mathématiques: le cas des élèves de la classe de première D du Lycée de Tsinga*, mémoire de master : Science de l'Education: Université de Rouen.
235. Ombati, V. & Mokuia, O. 2012, Gender inequality in education in sub-saharan Africa, *Journal of Womens Entrepreneurship and Education*, 3-4.
236. OCDE. 2010, *Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE*, Paris: OCDE, <https://www.oecd.org>, consulté le 12 février 2015.
237. OCDE. 2018, L'implication des parents, la performance des élèves et leur satisfaction à l'égard de leur vie, *Résultats du pisa 2015 : le bien-être des élèves*, volume iii, <https://www.oecd-ilibrary.org>, consulté le 18 février 2019.
238. Oga, A. & Soulé, B.G, 2016, Les résultats au Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) dans le Borgou de 2005-2015: entre performance exigée et performance acceptée, *Revue de vulgarisation du ROCARE*, 50-53, n°1, Université de Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

239. Oga, A. & Fourn, E. 2016, Les grossesses dans les établissements de l'enseignement secondaire du département du Borgou: analyse de quelques déterminants, *Annales de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines*, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), vol 2, n°22, 34-43.
240. Olivier de Sardan, J-P. 2003, L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants, *Etudes et travaux*, Lasdel (3).
241. Olivier de Sardan, J-P. 1995, «La politique du terrain », <http://enquête.revues.org> consulté le 07 juillet 2016.
242. Park, H. 2008, «Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries», *Educational Research and Evaluation*, vol. 14, n° 6, 489-505.
243. PASEC. 2016, *PASEC2014: Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC, CONFEMEN, Dakar, [www.pasec.confemen.org](http://www.pasec.confemen.org), consulté le 12 juin 2017.
244. Pelletier, G. 2005, *La gestion et la réussite des élèves. Etudes de cas au sein de seize écoles africaines*. ADEA/AFIDES.
243. Perrenoud, PH. 1987, Le "go-between" entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Lang. 49-87, (2e éd. augmentée 1994), Repris dans Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd. 1996, chapitre 4, 75-98.
244. Pesqueux, Y. 2004, La notion de performance globale, [www.halshs.archives-ouvertes.fr](http://www.halshs.archives-ouvertes.fr), consulté le 18 octobre 2017.
245. Pires, A.P. 1997, De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales, In, *la recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 3-54, Boucherville : Gaëtan Morin.
246. Place, D. & Vincent, B. 2009, «L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences», *Économie et statistique*, n° 424-425, 125-147.
247. Plan International 2016, *Causes et conséquences du travail des enfants dans le monde*, <https://www.plan-international.fr/info/actualites/news/2016-06-07-causes-et-consequences-du-travail-des-enfants-dans-le-monde>, consulté le 12 juin 2018.
248. Pôle de Dakar 2007, *Éducation Pour Tous en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles intégrées*. Dakar : UNESCO/BREDA.
249. Posse, R., Melgossa, J. 2004, *Pour Elever votre Enfant*, Editorial : Saféliz.
250. Potin, E. 2013, Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés, *Politiques sociales et familiales*, n°112, 89-100, [http://www.persee.fr/doc/caf\\_2101-8081\\_2013\\_num\\_112\\_1\\_2824](http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2013_num_112_1_2824), consulté le 8 mars 2016.

251. Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. 1999, Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire, *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
252. Poullaouec, T. 2010, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, séries: «L'enjeu scolaire», 147.
253. Pourtois, J-P. 1984, Education parentale, <http://www.wikipedia.org/wiki/apprentissage>, consulté le 30 décembre 2015.
254. Pourtois J.P., Desmet H., & Lahaye, W. 2008, «L'implicite des relations, base de l'éducation familiale», *Éducation et francophonie*, vol. 2, n° 22, 87-96.
255. Preteur, Y., Constans, S., & Fechant, H. 2004, Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119-132.
256. PRODERE-AO 2010, «Les déperditions scolaires, un frein à l'éducation en Afrique de l'Ouest », *Guide collectif à l'intention des pouvoirs publics et de la communauté éducative*, afd et Solidarité Laïque.
257. Quentel, J. C. 2001, «Parentalité, parenté, paternité», in Daniel Coum (sous la dir. de). *Des parents! À quoi ça sert?*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès : 89.
258. Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, 149.
259. Rakocevic, R. 2014, Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux, *Education et formation*, n°85, 31-46, [www.cache.media.education.gouv.fr](http://www.cache.media.education.gouv.fr), consulté le 30 avril 2017.
260. Richet-Mastain, L. 2007, Bilan démographique 2006 : un excédent naturel, INSEE première, 1118, 1-4, Rizzi, F., Brunelli, M., Fernandez, A., Arregui Trujillo, V., de Lavernette, C. & Vega Gutiérrez, A. M. 2011, *L'implication parentale au sein de l'école : Une approche innovante pour une éducation de qualité*, Paris : L'Harmattan.
261. Rogers, C. 1976, *Psychothérapie et relations humaines*, Louvain, Publication universitaire.
262. Roland, N. 2012, « Choisir une école dans les milieux populaires : du choix de l'école par les familles issues de milieux populaires », *Education & Formation*, n° e-297, 75-96, <http://www.ute3.umh.ac.be/revues>, consulté le 23 juin 2015.
263. Safont-Mottay, C. & Lescarret, O. 2008, Education familiale et mobilisation scolaire des adolescents en milieu défavorisé, *Construire une " communauté éducative" : Un partenariat famille-école-association*, 91-107, Bruxelles: De Boeck Université.
264. Saint-Laurent, L., Royer, É., Hebert, M., & Tardif, L., 1994, Enquête sur la collaboration famille-école, *Revue canadienne de l'éducation* 19:3, Université de Laval.
265. Saito, M. 1998, « Gender vs Socio-économies status and school location, differences in grade 6 rating literacy », *five African countries studies in educational evaluation*, vol. 24, n° 3, 249-261.

266. Salomon, G. 1991, Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research, *Educational Researcher*, 20, n°6, 10-18.
267. Schwarz, D. 1995, La méthode statistique en médecine : les enquêtes étiologiques, *Revue de statistique appliquée*, tome 8, n°3, 5-27, <http://www.numdam.org>, consulté le 17 avril 2016.
268. Schiller, K.S., Khmelkov, V.T. & Wang X-Q. 2002, Economic development and the effect of family characteristics on mathematics achievement, *Journal of marriage and family*, Vol 64, 730-742.
269. Schlemmer, B. 2005, «Le BIT, la mesure du “travail des enfants” et la question de la scolarisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°1, URL : <http://journals.openedition.org/cres/1978>, consulté le 29 mars 2019.
270. Seme, A. P. S. 2002, *Niveau d'attention et Performances en mathématiques chez des élèves de sixième*. Mémoire de maîtrise, Département de Psychologie, Université de Cocody. [www.memoireonline.com](http://www.memoireonline.com), consulté le 12 janvier 2014.
271. Sheng, X. 2012, Cultural capital and gender differences in parental involvement in children's schooling and higher education choice in China, *Gender and Education*, 24(2), 131-146.
272. Sikounmo, H. 2000, *Jeunesse et Education en Afrique Noire*, L'Harmattan.
273. Sillamy, N. 1983, *Dictionnaire usuel de psychologie*, Paris: Bordas: 506.
274. Schneider, B., Keesler, V. & Morlock, L. 2010, « Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants », *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.
275. Sheldon, S. & Epstein, J. 2005, Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement, *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206.
276. Spéra, C. 2005, A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement, *Educational Psychology Review*, 17(2): 125.
277. Sylla, A. Huart, N. & Lambert, P. 2009, Familles polygames, familles recomposées. Regards croisés, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1, n°42, 267-283.
278. Tansel, A. 1997, Schooling attainment, parental education, and gender in Côte d'Ivoire and Ghana. *Economic Development and Cultural Change*, 45(4):825-856.
279. Terrisse, B. & Bédard, J. 2002, *Le questionnaire d'informations sociologiques sur la famille (QISF)*, version abrégée du *Questionnaire sur l'environnement familial, QEF* (Terrisse et Larose, 1999), Montréal (QC), Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Montréal.
280. Tchingang, R.M. 2002, *Négligence parentale et déperdition scolaire*, Mémoire CAPIEM, ENIEG...D'AKONOLINGA, 42 (manuscrit).

281. Toure, F. 2016, L'éducation des enfants en Afrique : quelle place la femme occupe? <https://www.cotedivoire.news/societe/4071-education-enfants-place-femme-occupe.html>, consulté le 18 juin 2017.
282. UNESCO. 2000, *Forum mondial sur l'éducation. Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Dakar, Sénégal.
283. UNESCO. 2005, *L'éducation pour tous, l'exigence de qualité*, [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org) , consulté le 4 juin 2016.
284. UNESCO. 2007, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris : UNESCO.
285. UNESCO. 2013, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*, [www.unesco.org](http://www.unesco.org), consulté le 10 février 2016 : 143.
286. UNESCO. & RE. 2011, *la question enseignante au Bénin : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*, Bureau régionale pour l'éducation en Afrique, pôle de Dakar. <http://unesdoc.unesco.org>, consulté le 16 juin 2015.
287. Van Zanten, A 1988, «Les familles face à l'École : rapports institutionnels et relations sociales », In, *Éducation familiale, Un panorama des recherches internationales*, Vigneux, Matrice : 185-207.
288. Van Zanten, A. 2009, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants», *Informations sociales*, n° 154, 80-87.
289. Van Zanten, A. 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : PUF, coll. Le Lien social.
290. Wagener, M. 2013, *Trajectoires de monoparentalité à Bruxelles : Les femmes face à des épreuves de la parentalité*, Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences politiques et sociales, UCL.
291. Wamala, R., Saint Kizito, O. & Jemba, E. 2013, Academicachievementofugandan sixth grade students: Influence of parents'education levels, *Contemporary issues in Education Recherche*, 6 (1):133.
292. Weber, M. 1995, *Le savant et le politique*, Plon, Paris, *Économie et société*, Paris: Plon, 10-18.
293. Yessoufou, A. Towou, E.S.P. & Amoussou, G. 2016, Suivi parental des apprenants du primaire au secondaire: tendances et incidences sur le rendement scolaire, vol 7, n°11, *Revue scientifique MIRD*.

# ANNEXES

## **ANNEXE X: FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ECLAIRE**

Bonjour Madame/monsieur

Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire "Espaces, Cultures et Développement" de l'Université d'Abomey-Calavi, vous invite dans le cadre de ses travaux de thèse de doctorat, pour la collecte des données empiriques, à participer à la recherche intitulée «Responsabilité parentale et performances scolaires des élèves de l'enseignement secondaire dans le département du Borgou». Ce formulaire décrit le but et le déroulement de la recherche.


### **1- But de la recherche**

Votre participation à cette recherche permettra de cerner les facteurs explicatifs du faible suivi des élèves par leurs parents dans le département du Borgou. Vos réponses à ce questionnaire sont importantes pour l'atteinte des objectifs assignés à cette recherche. Ne soyez donc pas gêner de poser des questions si vous en avez.

### **2- Déroulement de la recherche**

#### ***2.1 Participation à la recherche***

Les participants à cette recherche sont les parents d'élèves, les élèves et les enseignants, les autorités des établissements publics et les membres des APE qui résident dans le département du Borgou. Les critères d'inclusion des participants à cette recherche sont:

 Pour les parents

- Etre parent d'élève ayant passé le BEPC l'année dernière (2016)

 Pour les élèves

- Faire partie des élèves ayant fait la classe de troisième en 2016
- Vivre avec ses parents ou l'un ou l'autre des parents

## Pour les enseignants

- Être enseignant dans le collège éligible pour la recherche
- Enseigner dans une classe de troisième avec priorité aux enseignants de mathématiques et de français.

### ***2.2 Attentes de votre participation***

Vous êtes une personne ressource habilitée à nous renseigner le mieux possible sur la problématique de recherche en cours. Nous attendons de vous une collaboration nous permettant de faire un entretien individuel. Vous devez savoir que l'entretien sera d'une durée d'environ 30 à 45mn. Il se déroulera soit en français soit dans la langue que vous parlez et dans un lieu que nous aurons convenu ensemble.

### **3- Confidentialité et anonymat des données de la recherche**

Les données à recueillir pour cette recherche seront tenues strictement confidentielles. Pour ce faire, votre identité n'apparaîtra pas lors de la transcription des entretiens. Ces renseignements seront codés et les résultats seront publiés dans l'anonymat à l'université d'Abomey-Calavi c'est-à-dire qu'aucune information pouvant permettre de vous identifier ne sera dévoilée.

### **4- Avantages à participer à la recherche**

L'avantage de cette recherche est que la responsabilité des parents sera située dans les performances scolaires de leurs enfants à travers la manière dont le suivi scolaire des enfants se fait et les facteurs qui entravent ce suivi.

### **5- Inconvénients à participer à la recherche**

Les seuls inconvénients de votre participation à cette recherche est le temps que vous devrez consacrer à l'entretien.

## **6- Participation volontaire et possibilité de retrait**

Vous êtes libre de participer ou de ne pas participer à la présente recherche. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche pour une meilleure compréhension des facteurs familiaux qui entravent le suivi scolaire des élèves de la classe de troisième? Si oui, nous vous remercions d'avance pour votre participation. Si vous décidez de ne pas participer ou de vous retirer pendant la durée de la recherche, ce n'est pas non plus un problème. Aucune sanction ne sera prise contre vous.

## **7- Communication des résultats**

Les résultats obtenus à l'issue de cette recherche seront communiqués lors d'une restitution des résultats devant un jury et seront disponibles dans les centres de documentation de l'Université d'Abomey-Calavi ou publiés dans des revues scientifiques à travers l'écriture et la soumission d'articles scientifiques aux dits revues.

## **ANNEXE X1: CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE**

*J'ai lu (ou on m'a lu) dans un langage que je comprends et j'ai compris le but de la recherche intitulé «**Responsabilité parentale et performances scolaire des élèves de l'enseignement secondaire dans le département du Borgou**».*

*J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions aux chercheurs. Les réponses m'ont été fournies dans un langage compréhensif à mon sens. J'ai donc compris les avantages et les inconvénients liés à ma participation à cette recherche. Pour ce faire, j'accepte de participer à cette recherche aux conditions qui y sont énoncées.*

*Signature du chercheur*

*Signature/empreinte du /de la participant (e)*

## ANNEXE X2: GUIDE D'ENTRETIEN A L'ENDROIT DES PERES ET DES MERES

Bonjour M. /Mme. Mon nom est ..... Je collabore avec Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'école doctorale pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement» de l'université d'Abomey-Calavi dans le cadre de ses travaux de doctorat, pour la collecte des données empiriques sur la responsabilité des parents dans les performances scolaires de leurs enfants dans l'enseignement secondaire. L'objectif est de cerner les facteurs parentaux qui influencent le suivi scolaire scolaires des élèves dans le département du Borgou.

Vos réponses lors de cet entretien sont importantes pour lui permettre de mieux comprendre cette préoccupation et elles seront tenues strictement confidentielles de même que votre identité. L'interview durera environ 45 mn. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche?

### SECTION I: IDENTIFICATION SOCIOLOGIQUE DE L'ENQUETE

Q1.1	Commune:	<input type="text"/>		
Q1.2	Date:.....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Jour	Mois	Année
Q1.3	Heure de l'interview : .....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Q1.4	Sexe (H=1 ; F=2).....		<input type="text"/>	
Q1.5	Age.....		<input type="text"/>	<input type="text"/>
Q1.6	Religion (Chrétien=1; Musulman=2; Animiste=3).....		<input type="text"/>	

### SECTION II: INVESTISSEMENTS FINANCIERS DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE L'ELEVE

- 2.1 Quels sont les besoins scolaires des élèves à satisfaire ?
- 2.2 Comment arrivez-vous à les satisfaire ?
- 2.3 Quelles sont les raisons qui vous ont amené à inscrire votre enfant dans le public?

2.4 Pouvez-vous nous dire de quelle manière le revenu parental peut influencer le suivi scolaire ?

### **SECTION III: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES**

3.1 Qu'entendez-vous par suivi scolaire d'un élève et qui en sont les acteurs?

3.2 Comment faites-vous pour accompagner votre enfant dans ses activités scolaires ?

3.3 Pouvez-vous nous parler de la relation entre le suivi scolaire et le niveau d'instruction des parents d'élèves ?

### **SECTION IV: RAPPORT ENTRE LA STRUCTURE FAMILIALE DE L'ELEVE ET SON SUIVI SCOLAIRE**

4.1 Pouvez-vous nous dire s'il existe une relation entre la structure familiale de l'élève et son rendement scolaire?

4.2 De quelles manières les formes de structures familiales existantes peuvent-elles influencer le suivi scolaire de l'élève ?

*Merci pour votre collaboration !*

## ANNEXE X3: GUIDE D'ENTRETIEN À L'ENDROIT DE L'ASSOCIATION DES PARENTS D'ÉLÈVES

Bonjour M. /Mme. Mon nom est ..... Je collabore avec Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'école doctorale pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement» de l'université d'Abomey-Calavi dans le cadre de ses travaux de doctorat, pour la collecte des données empiriques sur la responsabilité des parents dans les performances scolaires de leurs enfants dans l'enseignement secondaire. L'objectif est de cerner les facteurs parentaux qui influencent le suivi scolaire scolaires des élèves dans le département du Borgou.

Vos réponses lors de cet entretien sont importantes pour lui permettre de mieux comprendre cette préoccupation et elles seront tenues strictement confidentielles de même que votre identité. L'interview durera environ 45 mn. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche?

N° du guide.....

--	--	--	--	--

### SECTION I: IDENTIFICATION SOCIOLOGIQUE DE L'ENQUETE

- 1.1 Commune
- 1.2 Niveau d'instruction du répondant.....
- 1.3 Poste de responsabilité au niveau du bureau de l'APE

### SECTION II: INVESTISSEMENTS FINANCIERS DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE L'ELEVE

- 2.1 Quel rôle joue l'APE au sein des établissements?
- 2.2 Quelles sont les obligations des pères et des mères en tant que parents d'élèves ?
- 2.3 Comment arrivez-vous à aider les parents d'élèves à assumer leur responsabilité économique dans la satisfaction des besoins scolaires des élèves ?

### SECTION III: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES

- 3.1 Que pensez-vous du niveau actuel de connaissances des élèves?
- 3.2 Quelle appréciation faites-vous des résultats scolaires de vos enfants à l'examen du BEPC des années antérieurs et plus précisément en 2016?
- 3.3 Quel rôle jouent les parents dans la scolarisation de l'enfant?
- 3.4 Comment trouvez-vous les rapports entre les parents d'élève et l'école?

#### **SECTION IV: RAPPORT ENTRE LA STRUCTURE FAMILIALE DE L'ELEVE ET SES RESULTATS SCOLAIRES**

- 4.1 Comment les structures familiales existantes dans le Borgou influencent-elles le suivi scolaire des élèves ?
- 4.2 Quelle relation existe-t-elle entre la structure familiale de l'élève et son rendement scolaire?

***Merci pour votre collaboration!***

## ANNEXE X4 : GUIDE D'ENTRETIEN À L'ENDROIT DES ENSEIGNANTS

Bonjour M. /Mme. Mon nom est ..... . Je collabore avec Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'école doctorale pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement» de l'université d'Abomey-Calavi dans le cadre de ses travaux de doctorat, pour la collecte des données empiriques sur la responsabilité des parents dans les performances scolaires de leurs enfants dans l'enseignement secondaire. L'objectif est de cerner les facteurs parentaux qui influencent le suivi scolaire scolaires des élèves dans le département du Borgou.

Vos réponses lors de cet entretien sont importantes pour lui permettre de mieux comprendre cette préoccupation et elles seront tenues strictement confidentielles de même que votre identité. L'interview durera environ 45 mn. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche?

N° du guide.....

--	--	--	--	--

### SECTION I: IDENTIFICATION SOCIOLOGIQUE DE L'ENQUETE

- 1.1 Commune
- 1.2 Matière enseignée
- 1.3 Poste de responsabilité au niveau de l'établissement

### SECTION II: INVESTISSEMENTS FINANCIERS DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE L'ELEVE

- 2.1 Quelles sont les obligations des pères et des mères en tant que parents d'élèves ?
- 2.2 Comment les parents d'élèves assument-ils leur responsabilité économique dans la satisfaction des besoins scolaires ?
- 2.3 Pouvez-vous nous dire la relation existante et le revenu des parents et le suivi scolaire des élèves ?

### SECTION III: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES

- 3.1 Quelle appréciation faites-vous des résultats scolaires de vos élèves à l'examen du BEPC des années antérieurs et plus précisément en 2016? Justifiez votre réponse.
- 3.2 Quel rôle jouent les parents dans le suivi des élèves dont vous avez la charge?
- 3.3 Quels sont les rapports que vous entretenez avec les parents de vos élèves ?
- 3.4 Comment trouvez-vous les rapports entre la famille et l'école?

#### **SECTION IV: RAPPORT ENTRE LA STRUCTURE FAMILIALE DE L'ELEVE ET SES RESULTATS SCOLAIRES**

- 4.1 Que pensez-vous du suivi scolaire des élèves par les parents au sein des structures familiales existantes dans le Borgou?
- 4.2 Quelle relation existe-t-elle entre la structure familiale de l'élève et son rendement scolaire?

*Merci pour votre collaboration!*

## ANNEXE X5 : QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES PERES

Bonjour M. /Mme. Mon nom est ..... Je collabore avec Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'école doctorale pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement» de l'université d'Abomey-Calavi dans le cadre de ses travaux de doctorat, pour la collecte des données empiriques sur la responsabilité des parents dans les performances scolaires de leurs enfants dans l'enseignement secondaire. L'objectif est de cerner les facteurs parentaux qui influencent le suivi scolaire scolaires des élèves dans le département du Borgou.

Vos réponses lors de cet entretien sont importantes pour lui permettre de mieux comprendre cette préoccupation et elles seront tenues strictement confidentielles de même que votre identité. L'interview durera environ 45 mn. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche?

### SECTION I: IDENTIFICATION SOCIOLOGIQUE DE L'ENQUETE

N° du questionnaire .....

Q1.1	Commune:	<input style="width: 95%; height: 25px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.2	Date:.....	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"><input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> Jour</div> <div style="text-align: center;"><input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> Mois</div> <div style="text-align: center;"><input style="width: 40px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> Année</div> </div>
Q1.3	Heure de l'interview : .....	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"><input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> Heure</div> <div style="text-align: center;"><input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> Minute</div> </div>
Q1.4	Sexe (H=1 ; F=2).....	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.5	Age.....	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.6	Religion (Chrétien=1; Musulman=2; Animiste=3).....	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>

**SECTION II: INVESTISSEMENTS FINANCIERS DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE L'ELEVE**

N°	Questions	Réponses	Code
Q2.1	Votre revenu mensuel arrive-t-il à couvrir tous vos besoins familiaux?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q2.2	Les frais de scolarité de vos enfants sont-ils payés à bonne date?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q2.3	Qui subvient aux frais de la santé de l'enfant	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	<input type="text"/>
Q2.4	Qui subvient aux frais de scolarité?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	<input type="text"/>
Q2.5	Qui subvient aux frais de petit déjeuner?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	<input type="text"/>
Q2.6	Qui subvient aux frais de photocopie?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	<input type="text"/>
Q2.7	Qui subvient aux frais de TD ou de répétiteurs?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	<input type="text"/>
Q2.8	Qui subvient à l'achat des manuels scolaires de l'enfant ?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	<input type="text"/>
Q2.9	Vivez-vous dans votre propre maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

			<input type="text"/>
	Si oui, quelles en sont les implications sur les résultats scolaires de vos enfants ?		
Q2.10	En votre absence pour raison professionnelle, êtes-vous en contact avec la maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

### SECTION III: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES

N°	Questions	Réponses	Code
Q3.1	Etes-vous instruit?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, niveau d'instruction	1= primaire (CEP) 2= secondaire1 (BEPC) 3= secondaire 2 (BAC) 4= supérieur : université 5= alphabétisé	<input type="text"/>
Q3.2	Tous vos enfants vont-ils à l'école?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.3	Participez-vous aux réunions scolaires concernant vos enfants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.4	Les enfants étudient-ils à la maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, avec qui étudient-ils ?	a= Père b= Mère c= frère/sœur aîné d Encadreur e = Autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q3.5	Connaissez-vous l'emploi de temps de votre enfant?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.6	Si ce n'est pas vous qui récupérez le bulletin, celui qui le fait vous rend-il compte des résultats de vos enfants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>



			<input type="text"/>
Q3.14	Quels types de difficultés rencontrent-ils dans ces deux matières?	1- Incompréhension du cours 2- Difficulté en français 3- Non explication du cours par le professeur	<input type="text"/>
Q3.15	Contrôlez-vous les activités scolaires de vos enfants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, que contrôlez-vous exactement?	1- Bulletins 2- Cahiers de leçons	<input type="text"/>
	Si ce n'est pas vous qui contrôlez, qui le fait alors?	Mère, Sœur Autre (à préciser)	<input type="text"/>

#### SECTION IV: SUIVI SCOLAIRE ET STRUCTURE FAMILIALE DANS LAQUELLE VIT L'ELEVE

N°	Questions	Réponses	Code
Q4.1	Quel est votre situation matrimoniale?	a= célibataire avec enfant b=marié c= divorcé d= veuf	<input type="text"/>
	Si marié, combien d'épouses avez-vous	a= 1 b= 2 c= 3 d= 4 e= autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q4.2	Si divorcé, êtes-vous remarié?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q4.3	Si oui, avez-vous des enfants de votre précédent mariage?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, avec qui vivent-ils?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q4.4	Si vous êtes polygames, toutes vos épouses vivent-elles dans la même concession avec vous ?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, pourquoi vivent-elles ensemble?	a= manque de moyens financiers b= pour l'harmonie au sein de la famille c= pour une meilleure éducation des enfants	<input type="text"/>

		d = Autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
	Si non, pourquoi vivent-elles dans les ménages séparés?	a= Mes épouses ne se connaissent pas b= Mes épouses ne s'entendent pas c= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q4.5	Arrivez-vous à suivre vos enfants étant donné qu'ils vivent dans des ménages séparés?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q4.6	Quelle est la nature de vos relations avec vos enfants en général et plus précisément ceux en classe d'examen?	a= pacifique b= amicale c= conflictuelle c= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q4.7	Surveillez-vous vos enfants dans leurs fréquentations?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q4.8	Qui commande les enfants au sein de votre foyer?	a= Père b= Mère	<input type="checkbox"/>
Q4.9	Comment se fait l'éducation de vos enfants et qui est ce qui s'en occupe?	a= Père b= Mère c= école d= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q4.10	Vous entendez vous sur les valeurs à transmettre à vos enfant avec votre épouse?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>

***Merci pour votre collaboration !***

## ANNEXE X6: QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DE LA MERE

Bonjour M. /Mme. Mon nom est ..... Je collabore avec Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'école doctorale pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement» de l'université d'Abomey-Calavi dans le cadre de ses travaux de doctorat, pour la collecte des données empiriques sur la responsabilité des parents dans les performances scolaires de leurs enfants dans l'enseignement secondaire. L'objectif est de cerner les facteurs parentaux qui influencent le suivi scolaire scolaires des élèves dans le département du Borgou.

Vos réponses lors de cet entretien sont importantes pour lui permettre de mieux comprendre cette préoccupation et elles seront tenues strictement confidentielles de même que votre identité. L'interview durera environ 45 mn. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche?

### SECTION I: IDENTIFICATION SOCIOLOGIQUE DE L'ENQUETE

N° du questionnaire .....

Q1.1	Commune:	<input style="width: 100%; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>		
Q1.2	Date:.....	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	<input style="width: 40px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
		Jour	Mois	Année
Q1.3	Heure de l'interview : .....	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	
Q1.4	Sexe (H=1 ; F=2).....		<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	
Q1.5	Age.....		<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.6	Religion (Chrétien=1; Musulman=2; Animiste=3).....		<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	

**SECTION II: INVESTISSEMENTS FINANCIERS DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE L'ELEVE**

N°	Questions	Réponses	Code
Q2.1	Votre revenu mensuel arrive-t-il à couvrir tous vos besoins familiaux?	Oui =1 Non=2	□
Q2.2	Les frais de scolarité de vos enfants sont-ils payés au moment opportun?	Oui =1 Non=2	□
Q2.3	Qui subvient aux frais de la santé de l'enfant	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	□□
Q2.4	Qui subvient aux frais de scolarité?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	□□
Q2.5	Qui subvient aux frais de petit déjeuner?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	□□
Q2.6	Qui subvient aux frais de photocopie?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	□□
Q2.7	Qui subvient aux frais de TD ou de répétiteurs?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	□□
Q2.8	Qui subvient à l'achat des manuels scolaires de l'enfant ?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	□□

Q2.10	Vivez-vous dans votre propre maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, quelles en sont les implications sur les résultats scolaires de vos enfants?		
Q2.11	En votre absence pour raison professionnelle, êtes-vous en contact avec la maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

### SECTION III: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES

N°	Questions	Réponses	Code
Q3.1	Etes-vous instruite?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, niveau d'instruction	1= primaire (CEP) 2= secondaire1 (BEPC) 3= secondaire 2 (BAC) 4= supérieur : université 5= alphabétisé	<input type="text"/>
Q3.2	Tous vos enfants vont-ils à l'école?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.3	Participez-vous aux réunions scolaires concernant vos enfants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.4	Les enfants étudient-ils à la maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, avec qui étudient-ils ?	a= Père b= Mère c= frère/sœur aîné d Encadreur e = Autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q3.5	Connaissez-vous l'emploi de temps de votre enfant?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

Q3.6	Qui récupère le bulletin de vos enfants et apprécie ses résultats?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser).....	<input type="text"/>
Q3.7	Si ce n'est pas vous qui récupérez le bulletin, celui qui le fait vous rend-il compte des résultats de vos enfants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.8	Echangez-vous avec vos enfants à propos de leurs rapports avec leurs camarades?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.9	Echangez-vous avec vos enfants à propos de leurs rapports avec leurs enseignants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.10	Échangez-vous avec vos enfants à propos des difficultés qu'ils rencontrent à l'école?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, quelles sont ses difficultés les plus fréquemment évoquées?	1- Incompréhension du cours 2- Non explication du cours par le professeur 3- Difficulté en français	
Q3.11	Echangez-vous avec vos enfants à propos de leur journée à l'école?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q3.12	Quels ont été les résultats scolaires de votre enfant (en classe de 3 <sup>ème</sup> ) au cours de cette année ?	a= bons b= mauvais	<input type="text"/>
Q3.13	Quels ont été les résultats scolaires de votre enfant au BEPC 2016?	a= passe en seconde avec le BEPC b= passe en seconde sans le BEPC c= reprend la troisième avec le BEPC d= Il reprend la troisième sans le BEPC	<input type="text"/>
Q3.14	Etes-vous satisfaits des résultats scolaires de vos enfants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

			<input type="checkbox"/>
Q3.15	Etes-vous satisfaits des résultats scolaires de vos enfants notamment <ul style="list-style-type: none"> <li>• en français?</li> <li>• en mathématiques?</li> </ul>	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Q3.16	Contrôlez-vous les activités scolaires de vos enfants?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
	Si ce n'est pas vous qui contrôlez, qui le fait alors?	Père, Sœur Autre (à préciser)	

#### SECTION IV: SUIVI SCOLAIRE ET STRUCTURE FAMILIALE DANS LAQUELLE VIT L'ELEVE

N°	Questions	Réponses	Code
Q4.1	Quel est votre situation matrimoniale?	a= célibataire avec enfant b=mariée c= divorcée d= veuve	<input type="checkbox"/>
Q4.2	Si divorcée, vous êtes-vous remariée?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q4.3	Si oui, avez-vous des enfants de votre précédent mariage?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
	Si oui, avec qui vivent-ils?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>

Q4.4	Etes-vous mariée à un homme polygame?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
	Si oui, vivez-vous dans la même concession que vos coépouses?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
	Si non, quelles en sont les raisons?	a= Mes coépouses ne me connaissent pas b= On ne s'entend pas mes coépouses et moi c= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q4.5	Votre mari arrive t'il- à suivre vos enfants avec vous étant donné qu'il ne vit pas avec vous?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q4.6	Quelle est la nature de vos relations avec vos enfants en général et plus précisément ceux en classe d'examen?	a= pacifique b= amicale c= conflictuelle c= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q4.7	Surveillez-vous vos enfants dans leurs fréquentations?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q4.8	Qui commande les enfants au sein de votre foyer?	a= Père b= Mère c= personne	<input type="checkbox"/>
Q4.9	Comment se fait l'éducation de vos enfants et qui est ce qui s'en occupe?	a= Père b= Mère c= école d= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q4.10	Vous entendez vous sur les valeurs à transmettre à vos enfant avec votre époux?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>

***Merci pour votre collaboration !***

## ANNEXE X7 : QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES ELEVES

Bonjour M. /Mlle. Mon nom est ..... Je collabore avec Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'école doctorale pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement» de l'université d'Abomey-Calavi, dans le cadre de ses travaux de doctorat, pour la collecte des données empiriques sur la responsabilité des parents dans les performances scolaires de leurs enfants dans l'enseignement secondaire. L'objectif est de cerner les facteurs parentaux qui influencent le suivi scolaire scolaires des élèves dans le département du Borgou.

Vos réponses lors de cet entretien sont importantes pour lui permettre de mieux comprendre cette préoccupation et elles seront tenues strictement confidentielles de même que votre identité. L'interview durera environ 45 mn. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche?

### SECTION I: IDENTIFICATION SOCIOLOGIQUE DE L'ENQUETE

N° du questionnaire.....

Q1.1	Commune: <input style="width: 90%; height: 25px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.2	Date:..... <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 40px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <span>Jour</span> <span>Mois</span> <span>Année</span> </div>
Q1.3	Heure de l'interview: ..... <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.4	Sexe (H=1; F=2)..... <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.5	Age..... <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Q1.6	Religion (Chrétien=1; Musulman=2; Animiste=3)..... <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>

**SECTION II: INVESTISSEMENTS FINANCIERS DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE  
L'ELEVE**

N°	Questions	Réponses	Code
Q2.1	Vivez-vous dans votre propre maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, disposes-tu d'une salle d'étude?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q2.2	Si non disposes tu d'une salle d'étude?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si non, où étudies tu à la maison?	a= dans le salon b= dans la cour c= dans la chambre à coucher d= autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.3	Disposes-tu d'une chambre à coucher personnelle?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q2.4	Qui se charge de ta contribution scolaire?	a= Père b= Mère c= personne d=autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.5	La contribution est-elle payée à temps <sup>1.5</sup> ?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si non pourquoi <sup>1.6</sup>	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q2.6	Qui t'achète les fournitures scolaires?	a= Père b= Mère c= personne d=autre (à préciser)	<input type="text"/>

<sup>1.5</sup> Question réservée uniquement aux garçons

<sup>1.6</sup> Question réservée uniquement aux garçons

Q2.7	Tes parents t'achètent-ils toutes les fournitures scolaires demandées par tes enseignants?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q2.8	Reçois-tu de l'argent pour ton petit déjeuner?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, de qui reçois tu ton petit-déjeuner?	a= Père b= Mère c= autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.9	Si non, pourquoi ne reçois tu pas le petit déjeuner?	a= Mes parents n'ont pas les moyens b= Je ne vis pas avec mes parents c= autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.10	A quelle fréquence reçois-tu ton argent de petit déjeuner?	a= tous les jours b= une fois par semaine b= deux fois par semaine c=autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.11	As-tu souvent des photocopies à faire à l'école?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, de qui reçois-tu les frais de photocopie?	a= Père b= Mère c= personne d=autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.12	As-tu un encadreur à la maison?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

	Si oui, dans quelle matière?	a= Français b= Maths c= Physique d= Autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.13	Qui paie les frais de l'encadreur?	a= Père b= Mère c=autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q2.14	Vas-tu aux Travaux Dirigés (TD) payant dans ton établissement?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q2.15	Qui assure les frais des Travaux Dirigés (TD)?	a= Père b= Mère c=autre (à préciser)	<input type="text"/>

### SECTION III: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES

N°	Questions	Réponses	Code
Q3.1	Votre père est-il instruit?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, niveau d'instruction	a= primaire (CEP) b= secondaire1 (BEPC) c= secondaire 2 (BAC) d= supérieur : université e= alphabétisé	<input type="text"/>
Q3.2	Votre mère est-elle instruite?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
	Si oui, niveau d'instruction	a= primaire (CEP) b= secondaire1 (BEPC) c= secondaire 2 (BAC) d= supérieur : université e= alphabétisé	<input type="text"/>
Q3.3	Tes parents participent-ils aux réunions scolaires te concernant?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

Q3.4	Étudies-tu- à la maison?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
	Si oui, avec qui étudies-tu ?	a= Père b= Mère c= frère/sœur aîné d= Encadreur e= seul f = Autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
	Si non, pourquoi n'étudies-tu pas à la maison?	a= trop de bruit à la maison b= Pas de salle d'étude c= Je travaille avec mes camarades de classe ailleurs d= Je n'arrive pas à me concentrer e= seul f = Autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q3.5	Quels sont les types d'activité scolaire menés à la maison sous votre supervision?	a = Lire les cours b = Faire des exercices de mathématiques/physiques c =Faire des exercices de français d =Travailler en groupe d'études avec mes camarades de classes e= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q3.6	A quelle heure dors-tu?	a= entre 21-22h b= entre 22-23h c= entre 23-00h d= au-delà de 00h Si d, préciser l'heure.....	<input type="checkbox"/>
Q3.7	A quelle heure se réveilles-tu?	a= entre 05-06h b= entre 06-07h c= entre 07-08h d= au-delà de 08h Si d, préciser l'heure	<input type="checkbox"/>
Q3.8	Tes parents connaissent-ils ton emploi de temps?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q3.9	Qui récupère ton bulletin et apprécie ses résultats?	a= Père b= Mère c= personne d= autre (à préciser).....	<input type="checkbox"/>
Q3.10	Si ce n'est pas tes parents qui récupèrent tes bulletins, celui qui le fait leur rend-il compte?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>

			<input type="checkbox"/>
	Qui contrôle tes cahiers après les cours	a= Père b= Mère c= personne d= autre (à préciser).....	<input type="checkbox"/>
Q3.11	Quel a été ton rendement scolaire en 2016?	a= Je passe en seconde b= je passe en classe de seconde avec mon BEPC c= je reprends la troisième mais j'ai obtenu mon BEPC d= je passe en seconde mais sans mon BEPC e= je reprends la troisième sans mon BEPC	<input type="checkbox"/>
Q3.12	Avec quelle mention as-tu obtenu ton BEPC en 2016?	a= passable b= assez bien c= bien d= très bien	<input type="checkbox"/>
Q3.13	Quelle mention as-tu obtenu en français?	a= passable b= assez bien c= bien d= très bien d= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q3.14	Quelle mention as-tu obtenu en mathématiques?	a= passable b= assez bien c= bien d= très bien e= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q3.15	Epreuves-tu des difficultés en classe?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q3.16	Comment tu expliques ces difficultés?	a=Matière difficile b= Comportement des professeurs c= Autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>
Q3.17	Que font tes parents pour t'aider à surmonter ces difficultés?	a= aide à la récitation des cours b= explication des parties non comprises c= explication des exercices à traiter à la maison d= Autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>



Q4.6	Quelle est la nature de vos relations avec tes parents?	a=Très gentils et compréhensifs, b = Très sévères c = Indifférents face à tous ce que tu fais même au plan scolaire d= autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q4.7	Tes parents surveillent-ils tes fréquentations?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q4.8	Qui te donne des ordres au sein du foyer?	a= Père b= Mère c= personne	<input type="text"/>
Q4.9	Existe-t-il parfois des situations conflictuelles entre tes parents et toi?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q4.10	Tes parents te félicitent-ils quand tu as de bons résultats scolaires?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q4.11	Quelle est la réaction de tes parents quand tu obtiens de mauvais résultats?	a= Coléreux b= Gentil c= Indifférents d= autre (à préciser)	<input type="text"/>
Q4.12	Discutes-tu avec tes parents lorsque tu as des difficultés à l'école?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
Q4.13	Jusqu'à quel niveau aimerais-tu poursuivre tes études?	1- BEPC 2- BAC 3- Université 4- Doctorat	<input type="text"/>

Q4.14	Penses-tu que tes parents te laisseront continuer?	1= oui 2= non	<input type="checkbox"/>
Q4.15	Est-ce important pour toi d'avoir de bons résultats? Pourquoi?	1= oui 2= non	<input type="checkbox"/>

***Merci pour votre collaboration!***

## ANNEXE X8 : QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES ENSEIGNANTS

Bonjour M. /Mme. Mon nom est ..... Je collabore avec Mme Armelle OGA, doctorante en sociologie du développement à l'école doctorale pluridisciplinaire «Espaces, Cultures et Développement» de l'université d'Abomey-Calavi dans le cadre de ses travaux de doctorat, pour la collecte des données empiriques sur la responsabilité des parents dans les performances scolaires de leurs enfants dans l'enseignement secondaire. L'objectif est de cerner les facteurs parentaux qui influencent le suivi scolaire des élèves dans le département du Borgou.

Vos réponses lors de cet entretien sont importantes pour lui permettre de mieux comprendre cette préoccupation et elles seront tenues strictement confidentielles de même que votre identité. L'interview durera environ 45 mn. Est-ce que vous acceptez de participer à cette importante recherche?

### SECTION I: IDENTIFICATION SOCIOLOGIQUE DE L'ENQUETE

N° du questionnaire.....

Q1.1	Commune:	<input style="width: 100%; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>											
Q1.2	Date:.....	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>			<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>			<input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>					
		Jour			Mois			Année					
Q1.3	Heure de l'interview : .....	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>		<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>									
Q1.4	Sexe (H=1; F=2).....											<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	
Q1.5	Classe gardée.....											<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	
Q1.6	Poste de responsabilité dans l'établissement : (a=Enseignant; b=censeur; c=surveillant; d=directeur)...											<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	

### SECTION II: INVESTISSEMENTS FINANCIERS DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE L'ELEVE

N°	Questions	Réponses	Code
Q2.1	Tous les élèves arrivent-ils à venir en classe avec les fournitures exigées?	Oui =1 Non=2	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>

Q2.2	Les élèves sont-ils souvent renvoyés de la classe aux heures de cours ou pendant la période des devoirs?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q2.3	Selon vous, qui est ce qui doit assurer les besoins scolaires de l'élève?	a= Père b= Mère c= l'élève d= autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>

### SECTION III: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES

N°	Questions	Réponses	Code
Q3.1	Les parents d'élèves qui vous fréquent sont-ils instruits?	Oui =1 Non=2	<input type="checkbox"/>
Q3.2	Quelle appréciation faites-vous des résultats scolaires à l'examen du BEPC des années antérieurs et plus précisément en 2016?	bon =1 mauvais=2	<input type="checkbox"/>
Q3.3	Les parents d'élève viennent-ils aux réunions organisées par votre établissement à leur endroit ?	1= oui 2= non	<input type="checkbox"/>
Q3.4	Comment appréciez-vous le rôle des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants?	bon =1 mauvais=2	<input type="checkbox"/>

Q3.5	Avez-vous des rapports particuliers avec les parents de vos élèves?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>
------	---	-----------------	----------------------

#### SECTION IV: SUIVI SCOLAIRE ET STRUCTURE FAMILIALE DANS LAQUELLE VIT L'ELEVE

N°	Questions	Réponses	Code
Q4.1	Existe-t-il une relation entre la structure familiale dans laquelle de l'élève et son rendement scolaire?	Oui =1 Non=2	<input type="text"/>

***Merci pour votre collaboration !***



ÉCOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE « ESPACES, CULTURES ET DÉVELOPPEMENT

Abomey-Calavi, le 02 mai 2016

N° 422-2016/UAC/FLASH/EDP/D/DA/SA

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Professeur Hounkpati B. C. CAPO**, Directeur de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire, autorise **Madame Armelle Katchichè OGA** de nationalité Béninoise, inscrite à l'Ecole Doctorale en 1<sup>ère</sup> Année de thèse en **sociologie-Anthropologie** au titre de l'année académique **2015-2016**, à faire des recherches sur le thème «**Responsabilité parentale et performances scolaires des élèves de l'enseignement secondaire dans le département du Borgou**»

J'exprime ma gratitude à toutes autorités de bien vouloir aider l'étudiante **Armelle Katchichè OGA** dans la collecte des données.

Pour Le Directeur de l'Ecole,  
P.O Le Directeur Adjoint



  
**Professeur Guy Ossito MIDIOHOUAN**

G.S  
REPUBLIQUE DU BENIN  
.....  
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE,  
TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE  
.....  
CABINET DU MINISTRE  
.....  
DIRECTION DEPARTEMENTALE DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE LA FORMATION  
PROFESSIONNELLE DU BORGOU ET DE L'ALIBORI  
.....

Parakou le <sup>17</sup>... Mai 2016

AUTORISATION POUR MENER UNE  
ENQUETE SCIENTIFIQUE DANS LES  
LYCEES ET COLLEGES DU BORGOU

N° <sup>Ell</sup>...DDESTFP-BA/MESTFP/SESG/SA...  
*f s*

**Référence :** Demande du 17/05/2016.

Dans le cadre de ses recherches sur le thème "**Responsabilité parentale et Performances scolaires des élèves de l'Enseignement Secondaire dans le Département du Borgou**", une autorisation est accordée à **Madame OGA Armelle Katchiché**, étudiante en 1<sup>ère</sup> année de thèse à l'Ecole Doctorale pour mener une enquête dans les Lycées et Collèges du Département du Borgou.

Toutefois et avant le démarrage de son enquête, cette dernière devra se rapprocher du chef d'établissement concerné pour les formalités d'usage et dispositions à prendre.

Par ailleurs, la DDESTFP-BA se réserve le droit de suspendre à tout moment, ladite enquête au cas où elle perturberait le déroulement normal des activités pédagogiques ou porterait préjudice à la vie scolaire.

La présente autorisation, valable pour l'année scolaire 2015-2016, **est accordée à Madame OGA Armelle Katchiché** pour servir et valoir ce que de Droit.

Le Directeur Départemental des Enseignements  
Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle,  
du Borgou et de l'Alibori,



*Mohamed*  
**Mohamed ABDOULAYE.**

## TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS.....	3
SOMMAIRE.....	4
IN MEMORIUM.....	5
DEDICACE .....	6
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	7
REMERCIEMENTS.....	9
LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES.....	12
LISTE DES GRAPHIQUES.....	12
LISTE DES ENCADRES .....	12
RESUME .....	13
ABSTRACT.....	13
INTRODUCTION .....	14
<b>PREMIERE PARTIE: CONSTRUCTION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>19</b>
CHAPITRE I: CONSIDERATIONS THEORIQUES DE LA RECHERCHE.....	21
1.1 Contexte et justification du choix du sujet de recherche.....	21
1.2 Problématique de la recherche .....	22
1.2.1 Contextualisation et mise en évidence du problème .....	22
1.2.2 Hypothèses de recherche.....	27
1.2.3 Objectifs de recherche.....	29
1.3 Clarification conceptuelle .....	33
1.3.1 Le concept de responsabilité parentale.....	33
1.3.1.1 Que retenir de la responsabilité ?.....	33
1.3.1.2 Parent: un concept aux contours multiformes.....	38
1.3.2 Le concept de performances scolaires.....	39
1.3.3 Que renseigne le concept enseignement secondaire?.....	44
1.4 Etat de la question .....	45
1.4.1 Revue critique de la littérature .....	45
1.4.1.1Ecole, source des inégalités sociales privilégiant les enfants issus de familles bourgeoises .....	46
1.4.1.2 Pratiques éducatives parentales et performances scolaires .....	47

1.4.1.3 Difficultés scolaires des élèves : au-delà des déterminants d'ordre socio-culturel .....	50
1.4.1.4 Stratégies individuelles des parents en vue de la réussite scolaire des apprenants .....	51
1.4.2 Originalité du sujet de recherche.....	61
1.4.3 Modèle d'analyse .....	63
<b>CHAPITRE II: PRESENTATION DU CADRE D'INVESTIGATION ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>65</b>
2.1. Brève monographie du département du Borgou .....	65
2.1.1 Présentation de la commune de Parakou.....	68
2.1.1.1 Situation géographique et état de la population .....	68
2.1.1.2 Quelques mouvements migratoires et groupes socioculturels .....	69
2.1.1.3 Infrastructures socioéconomiques et activités menées.....	70
2.1.2 Présentation de la commune de N'dali.....	71
2.1.2.1 Situation géographique et démographie.....	71
2.1.2.2 Quelques mouvements migratoires et groupes socioculturels .....	72
2.1.2.3 Infrastructures socioéconomiques et activités menées.....	73
2.2 Démarche méthodologique .....	76
2.2.1 Nature de la recherche.....	76
2.2.2 Population et échantillonnage .....	78
2.2.2.1 Population de recherche .....	78
2.2.2.2 Echantillonnage et critères .....	79
2.2.2.3 Taille de l'échantillon .....	81
2.2.3 Conditions de participation à la recherche .....	84
2.2.4 Techniques et outils de collecte de données.....	85
2.2.4.1 L'analyse documentaire .....	85
2.2.4.2 L'administration du questionnaire .....	85
2.2.4.3 L'entretien.....	85
2.2.4.4 L'observation .....	86
2.2.5 Collecte et analyse des données .....	87
2.2.5.1 Collecte des données .....	87
2.2.5.1.1 La pré-enquête.....	87
2.2.5.1.2 Test des outils.....	87
2.2.5.1.3 Déroulement de la collecte de données .....	88
2.2.5.2 Dépouillement et traitement des données.....	89
2.3 Considérations éthiques .....	90

2.3.1 Approbation du comité scientifique .....	90
2.3.2 Consentement libre et éclairé.....	91
2.3.3 Confidentialité et anonymat .....	91
<b>DEUXIEME PARTIE: FACTEURS EXPLICATIFS DU FAIBLE SUIVI DES ELEVES PAR LEURS PARENTS DANS LE DEPARTEMENT DU BORGOU .....</b>	<b>92</b>
CHAPITRE III : REVENU DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES .....	94
3.1 Caractéristiques de la population enquêtée .....	94
3.2 Responsabilité économique des parents dans le suivi scolaire des élèves .....	96
3.2.1 Activités professionnelles des parents d'élèves .....	96
3.2.1.1 Les parents d'élèves agriculteurs .....	97
3.2.1.2 Les parents d'élèves commerçants.....	98
3.2.1.3 Les parents d'élèves artisans.....	99
3.2.1.4 Les parents d'élèves fonctionnaires .....	99
3.2.1.5 Autres activités exercées par les parents d'élèves.....	100
3.2.2 Revenu issu des activités professionnelles des parents d'élèves.....	100
3.2.2.1 Revenu des parents d'élèves agriculteurs.....	101
3.2.2.2 Revenu des parents d'élèves commerçants .....	101
3.2.2.3 Revenu des parents d'élèves artisans .....	102
3.2.2.4 Revenu des parents d'élèves fonctionnaires.....	103
3.2.3 Satisfaction des besoins des élèves par leurs parents.....	106
3.2.3.1 Les besoins scolaires .....	106
3.2.3.1.1 Uniformes scolaires.....	106
3.2.3.1.2 Frais de scolarité .....	107
3.2.3.1.3 Fournitures scolaires .....	108
3.2.3.1.4 Petit déjeuner et photocopies .....	109
3.2.3.1.5 Présence d'encadreurs à la maison.....	110
3.2.3.1.6 Besoins scolaires des élèves filles et des garçons .....	112
3.2.3.1.7 Satisfaction des besoins scolaires des élèves confiés.....	113
3.2.3.1.8 Revenu des parents et satisfaction des besoins scolaires .....	114
3.2.3.2 Les besoins non scolaires des élèves.....	116
3.3 Performances scolaires des élèves soutenus matériellement et financièrement par les parents .....	117
3.3.1 Performances scolaires liées au lieu de résidence des élèves.....	117
3.3.2 Rendements scolaires liés aux fournitures scolaires .....	119

3.3.3 Rendements scolaires liés à la présence d'encadreurs .....	120
3.3.4 Rendements scolaires liés à la participation des élèves au TD .....	121
CHAPITRE IV: NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES .....	123
4.1 Niveau d'instruction des parents d'élèves dans la synergie école famille .....	123
4.1.1 Niveau d'instruction des parents d'élèves enquêtés.....	124
4.1.2 Perception du suivi scolaire par les parents d'élèves .....	125
4.2 Parents d'élèves instruits ou non dans les rapports école- famille .....	126
4.2.1 Le suivi scolaire à l'école.....	126
4.2.1.1 Rapports parents d'élèves-enseignants.....	127
4.2.1.1.1 Les parents d'élèves non instruits .....	128
4.2.1.1.2 Les parents d'élèves instruits .....	129
4.2.1.2 Participation des parents aux réunions de l'école .....	131
4.2.1.3 Le retrait des bulletins.....	132
4.2.2 Le suivi scolaire dans l'espace familial.....	135
4.2.2. 1 Communication parent-élèves sur des questions scolaires.....	138
4.2.2.2 Incitation à l'excellence .....	141
4.2.2.3 Encadrement scolaire à la maison .....	143
4.2.3 Disponibilité des parents d'élèves selon leur niveau d'instruction .....	145
4.2.3.1 Les parents d'élèves non instruits .....	145
4.2.3.2 Les parents d'élèves instruits .....	145
CHAPITRE V: STRUCTURES FAMILIALES ET SUIVI SCOLAIRE DES ELEVES.....	148
5.1 Structures familiales et leurs caractéristiques .....	148
5.1.1 Situation matrimoniale des parents .....	148
5.1.1.1 Les parents mariés.....	149
5.1.1.2 Les parents divorcés.....	149
5.1.1.3 Les parents veufs.....	149
5.1.1.4 Parents célibataires.....	150
5.1.2 Configurations familiales issues de la situation matrimoniale des parents d'élèves.....	150
5.1.2.1 La famille polygamique .....	151
5.1.2.2 La famille monogamique .....	152
5.1.2.3 La famille monoparentale .....	152
5.1.2.4 La Famille recomposée .....	153
5.2 Suivi scolaire dans un contexte de pluralité des configurations familiales .....	154

5.2.1 Elèves vivant en famille polygamique .....	154
5.2.2 Elèves vivant en famille monogamique .....	155
5.2.3 Elèves vivant en famille monoparentale .....	156
5.2.4 Elèves vivant en famille recomposée .....	157
5.2.5 Influence des structures familiales sur les performances scolaires des élèves .....	159
5.3 Rôle des parents d'élèves au sein de l'organisation familiale.....	160
5.3.1 Rôle du père .....	160
5.3.2 Rôle de la mère .....	161
5.3.3 L'autorité parentale au sein des structures familiales .....	162
5.3.3.1 Cas des familles monogamiques .....	162
5.3.3.2 Cas des familles polygamiques .....	163
5.3.3.3 Cas des familles monoparentales .....	164
5.3.3.4 Cas des familles recomposées.....	165
5.3.4 Relations élèves-parents selon les structures familiales.....	165
5.3.4.1 Les parents permissifs .....	167
5.3.4.2 Les parents négligents .....	167
5.3.4.3 Les parents coopératifs.....	168
5.3.4.4 Les parents autoritaires .....	169
5.3.5 Influence des styles éducatifs dominants sur les comportements des élèves .....	171
<b>TROISIEME PARTIE: DISCUSSION GENERALE DES RESULTATS .....</b>	<b>175</b>
<b>CHAPITRE VI: REVENU DES PARENTS ET VECU SCOLAIRE DES ELEVES .....</b>	<b>177</b>
6.1 Des parents en situation de précarité financière moins présents dans le suivi scolaire de leurs enfants .....	177
6.2 Investissement économique des parents et performances scolaires des élèves .....	181
6.3 Performances scolaires des élèves confiés .....	184
6.4 Stratégies des élèves sans soutien financier sur leurs performances scolaires.....	185
6.5 Le genre dans la satisfaction des besoins scolaires des élèves.....	188
6.6 Travaux Dirigés (TD) : option des élèves en situation de précarité.....	192
6.7 Corruption des enseignants par des catégories de parents d'élèves .....	193
<b>CHAPITRE VII: SUIVI SCOLAIRE AU DELA DU NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS .....</b>	<b>197</b>
7.1 Scolarité des parents comme facteur favorable au suivi et aux performances scolaires .....	197
7.2 Enseignants perçus comme seuls acteurs du suivi scolaire.....	201
7.3 Parents d'élèves occupés par les activités professionnelles .....	202

7.4 Age de l'élève comme facteur du faible suivi scolaire .....	207
7.5 Encadrement à domicile non maîtrisé par les parents d'élèves.....	209
CHAPITRE VIII: SUIVI SCOLAIRE COMME ENJEU D'UNE EVOLUTION DES STRUCTURES FAMILIALES.....	212
8.1 Inégalité du suivi scolaire au sein des structures familiales.....	212
8.2 Mères responsables de l'éducation selon l'organisation familiale.....	218
8.3 Mutations dans les responsabilités de père et de mère.....	219
8.4 Influence des styles éducatifs parentaux sur les performances scolaires .....	221
CONCLUSION.....	226
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	230
ANNEXES .....	251
TABLE DES MATIERES .....	288

