



**UNIVERSITE D'ABOMEY- CALAVI  
(UAC)**

\*\*\*\*\*

**FACULTE DES LETTRES ARTS ET SCIENCES HUMAINES  
(FLASH)**

\*\*\*\*\*

**DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION  
(DPSE)**

\*\*\*\*\*

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

**OPTION : Psychopédagogie de l'Education et de la formation**

**THEME :**

**IMPACT DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL SUR LE  
RENDEMENT SCOLAIRE DES ENFANTS DU VILLAGE  
D'ENFANTS SOS D'ABOMEY-CALAVI**

Réalisé par :

**M.Rodrigue E. Lokonon**

**&**

**Florent H. Y. Dénakpo**

Sous la Direction de :

**Dr Kanlé Clarisse Napporn**

**Assistant FLASH/UAC**

**ANNEE ACADEMIQUE : 2012-2013**

En mémoire de nos pères :

-Charles A. Lokonon de qui je garde de meilleurs souvenirs ;

-Nestor G. Dénakpo qui de son vivant, avait toujours souhaité que je poursuive mes études malgré les difficultés.

Nous dédions ce travail à :

- nos chères mères Digeste Elisabeth Gnaho et Marie Agbalè Dossa pour leurs multiples sacrifices ;
- nos chères épouses Akofa. Rollande. E. Essou et Marcelline Atto qui ont été beaucoup pour nous ;
- nos chers enfants Amen et Myra Lokonon puis Emmanuel, Florelline, Amour et Fride Dénakpo. Ce travail est le fruit de leur soutien

## **Remerciements**

La réalisation de ce document n'a été possible que grâce à la contribution de certaines personnes à qui nous témoignons notre sincère gratitude. Il s'agit de :

- Notre maître de mémoire, Docteur Clarisse Napporn, pour sa disponibilité et ses pertinentes observations nonobstant ses multiples occupations ;
- Tous les professeurs qui nous ont assuré une formation ;
- Prosper Tonato pour sa contribution dans la réalisation de ce travail ;
- Tous les enfants et le personnel d'encadrement du Village d'Enfants SOS Abomey-Calavi qui n'ont ménagé aucun effort pour nous fournir les informations utiles à ce travail ;
- Tous nos parents et amis qui nous ont toujours soutenus.

**Signes et acronymes**

**BEPC** : Brevet d'Etude du Premier Cycle.

**EPHG** : Ecole Primaire Hermann Gmeiner.

**PFO** : Programme Famille d'Origine.

**PFSOS** : Programme Famille SOS.

**RESEN** : Rapport d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux.

**SOS** : Society Societas (Société Sociale).

**VESOS** : Village d'Enfants SOS.

**Liste des tableaux**

Numéros	Titres	Pages
I	Repartition des enfants enquêtés en fonction du nombre de frères et sœurs SOS	34
II	Implication des parents dans les activités scolaires des enfants des maisons SOS	36
III	Intérêt des parents SOS pour les études de leurs enfants	37
IV	Attitude des parents face aux problèmes scolaires des enfants	39

## **Sommaire**

Introduction.....	9
<u>Chapitre I</u> : Cadre théorique.....	13
I- . Problématique, objectifs et hypothèses de l'étude.....	13
II- Objectifs et hypothèse de la recherche.....	15
III- Réussite scolaire et milieu familial .....	16
<u>Chapitre II</u> : Approche méthodologique.....	31
I- Population d'étude et échantillonnage.....	31
II- Les techniques et instruments de collecte et de traitement des données.....	32
III- Les difficultés rencontrées .....	34
<u>Chapitre III</u> : Présentation et analyse des résultats .....	35
I- Présentation et analyse des données quantitatives .....	35
II- Présentation et analyse des données qualitatives .....	40
III- Discussion .....	51
<u>Chapitre IV</u> : Perspectives et limites .....	57
I- Perspectives .....	57
II- Limites .....	58
Conclusion .....	59
Références Bibliographiques .....	61
Annexes .....	64
Table des matières .....	72

## **INTRODUCTION**

Le Village d'Enfants SOS d'Abomey- Calavi est une Organisation Non Gouvernementale (ONG), membre d'une association internationale dont le but est de donner une famille aux enfants démunis et de les aider à bâtir leur avenir (Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants, 2004).

Cette association a été créée par Hermann Gmeiner, peu après la fin de la deuxième guerre mondiale. Au cours de cette période, il a été sensible à la situation des enfants abandonnés, innocentes victimes de la guerre dans les régions d'Europe (Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants, 2004).

Le sort de ces malheureux enfants déracinés, préoccupa Hermann Gmeiner à tel point qu'il n'eût cessé de tout mettre en œuvre pour tenter de leur procurer un nouveau foyer, susceptible de remplacer la famille qu'ils avaient perdue. Avec l'aide de quelques amis, il fonda le premier Village SOS en Autriche, en 1949 à proximité de la petite ville de Tyrol à Imst. Il venait de créer ainsi un nouveau modèle d'assistance aux orphelins (Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants, 2004).

Le premier Village d'Enfants SOS rencontra un accueil très positif et suscita des échos étonnamment favorables. Le cercle de ceux qui se passionnèrent pour ce système familial d'éducation s'agrandit sans cesse, de même que le nombre de ceux qui soutinrent activement les efforts du fondateur. De nouveaux Villages d'Enfants SOS virent le jour et, grâce au concours de nombreux amis et donateurs, plusieurs de ces villages ont été ouverts un peu partout dans le monde entier (Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants, 2004).

Aujourd'hui, plus de 50 ans après l'ouverture du premier Village d'Enfants SOS en Autriche, environs six millions de personnes dans le monde entier adhèrent activement aux idéaux d'Hermann Gmeiner et contribuent de par leurs dons à la création et au fonctionnement de plus de 385 Villages d'Enfants SOS et 1077 autres structures annexes SOS, répartis dans 132 pays du globe (Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants, 2004).

Depuis 1963, des Villages d'Enfants SOS ont été ouverts dans des pays en voie de développement et le premier Village africain a été inauguré en 1970 à Abidjan. Au Bénin, trois Villages d'Enfants SOS sont actuellement implantés. Le premier Village d'Enfants SOS a été créé à Abomey-Calavi en 1987 et les deux autres ont été créés respectivement à Natitingou en 1999 et à Dassa-Zoumé en 2005.

La conception de ces Villages est la même partout. Leur but est de venir en aide aux enfants qui sont tombés dans le besoin en leur donnant un nouveau foyer. Il œuvre dans l'esprit de la Convention des Nations Unies pour les Droits de l'Enfant et soutient ces Droits à travers le monde (Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants, 2004). Il donne l'opportunité aux enfants orphelins et abandonnés d'avoir leur place dans une famille, en vue de grandir dans un climat d'affection, de respect et de sécurité. Il procure à l'enfance malheureuse la sécurité d'un foyer, l'affection d'une mère, en vue d'une bonne éducation et d'une meilleure intégration dans la vie.

Pour y parvenir, les Villages d'Enfants SOS disposent de maisons familiales abritant des familles SOS constituées par une mère SOS, les frères et sœurs SOS. La mère SOS est chef de famille, directement responsable de l'éducation et du développement de chacun de ses enfants

(Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants, 2004). Elle a pour mission de construire des liens maternels avec ses enfants dont elle a la charge. Elle guide le développement de ses enfants dans une atmosphère faite d'affection, de sécurité et de stabilité.

Ainsi SOS Village d'Enfants a pour vocation la prise en charge familiale à long terme des enfants en situation difficile s'efforce de mettre à la disposition de ces enfants les moyens nécessaires pour leur garantir une éducation de qualité. Mais force est de constater que certains enfants n'arrivent pas à réussir convenablement leurs cursus scolaires.

Qui en est responsable entre l'école et la famille ? Surtout que François (1968, p.100) affirme que :

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

Ainsi, il est question dans ce travail de déterminer les facteurs relatifs au milieu familial susceptibles d'influencer le rendement scolaire de certains enfants du Village d'Enfants SOS d'Abomey- Calavi. Pour y parvenir, ce travail est subdivisé en quatre chapitres.

Le premier chapitre présente le cadre théorique de l'étude : la problématique de l'étude, les objectifs et les hypothèses qui nous ont servi de fil conducteur. A travers ce chapitre, nous faisons la synthèse de

quelques travaux mettant en évidence l'influence du milieu familial sur le rendement scolaire.

Ensuite l'approche méthodologique est abordée dans le second chapitre. Celle-ci expose essentiellement la démarche adoptée pour la collecte et l'analyse des données sur le terrain.

Le troisième chapitre nous a permis de présenter et d'analyser les résultats obtenus sur le terrain.

Enfin le dernier chapitre expose les perspectives et limites de l'étude.

## **CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE**

Le présent chapitre a permis d'asseoir une base théorique pour cette étude. Il comporte la problématique à travers laquelle nous présentons l'objet de l'étude, les constats qui ont suscité notre intérêt pour cette étude. Il présente aussi les objectifs et les hypothèses de l'étude. Il présente en un dernier point les résultats de quelques travaux établissant une relation entre le milieu familial et le rendement scolaire.

### **I. Problématique**

Tout être vivant est appelé à se développer et à s'épanouir. Ce développement et cet épanouissement se font dans une famille et au sein de la société. Celles-ci impriment à l'individu des marques qui lui permettent de réussir. Ainsi le succès d'un enfant dépendrait largement de l'éducation reçue au sein de son environnement familial. Or, les enfants abandonnés, qui sont sans famille, manquent de repère. Cyrulnik (2012) déclare qu'un enfant isolé au cours des premiers mois aura beaucoup de difficultés par la suite. C'est pourquoi il faut tout une famille, tout un village, tout une société pour élever un enfant. Pour un bon épanouissement, l'enfant a besoin de vivre au sein d'une famille avec ses frères et sœurs. Dans cette optique, l'éducation familiale est le premier facteur de moulage. Boko (2009, p.130) affirme que *« l'effort de la société s'attache surtout à tirer l'individu vers le haut, au dessus de l'animalité, de l'enfance vers l'adulte, en lui dictant les comportements qui sont de mise »*.

Pour répondre à ce besoin d'éducation familiale de l'enfant, SOS Villages d'Enfants a en son sein des maisons familiales qui accueillent les enfants abandonnés et en situation difficile. Ces maisons ont pour premières responsables les mères SOS qui s'occupent directement de l'éducation et du développement de ces enfants.

De ce qui précède, on peut inférer que ce sont des familles monoparentales qui sont procurés aux enfants dans ces villages. Or, Boko (2009) affirme qu'un déficit structurel lié à l'absence d'un des parents, surtout au cours du stade émotionnel<sup>1</sup>, pourrait causer une carence affective chez l'enfant. Par ailleurs, Deslandes & Cloutier (2005) ont montré que les enfants qui grandissent dans un ménage monoparental reçoivent moins d'encouragement et moins d'aide pour faire leurs devoirs que les enfants qui vivent dans une famille biparentale. Si tant est que la structure familiale est susceptible de déterminer la réussite scolaire, quelle influence ce système familial a sur le rendement scolaire des enfants ?

Nous convenons certes que d'autres facteurs sociodémographiques peuvent être pris en compte, lorsqu'il s'agit d'établir une relation entre la dynamique familiale et la réussite scolaire. Pour Bronckart (1998), le niveau d'étude des parents (surtout de la mère) influence les performances scolaires de l'enfant, en ce qui concerne l'aide aux devoirs. Le niveau d'étude d'une mère SOS est d'au moins le BEPC. Elle a à sa charge dix enfants au plus appelés les frères et sœurs SOS. Avec ce nombre relativement élevé d'enfants, la mère SOS a-t-elle le temps nécessaire pour procurer à tous ses enfants le soutien affectif, moral, psychologique dont ils ont besoin?

Darling & Steinberg (1993) ont montré que l'adaptation psychosociale des enfants et des adolescents dépend des pratiques éducatives des parents. Ainsi, l'adaptation scolaire des enfants accueillis dans les Villages SOS d'Enfants dépend du style parental privilégié. Car l'expression d'éloges, l'aide, l'approbation, l'encouragement, la coopération,

---

<sup>1 1</sup> Le stade émotionnel s'étend de 3 à 9 mois et caractérise la période durant laquelle les rapports affectifs entre l'enfant et ses parents se précisent et s'intensifient (Boko, 2009).

l'expression de tendresse, l'affection physique (Manscill & Rollins, 1990) et la rétroaction verbale des parents ont une influence sur la motivation scolaire des enfants (Deci & Ryan, 1985). C'est en ce sens que Duru-Bellat & Janrousse (1996) affirment que de toutes les personnes qui interviennent auprès de l'enfant, les parents exercent la plus grande influence sur la performance scolaire. Ainsi, nous recherchons à travers la présente étude les facteurs relevant du système familial et qui sont susceptibles d'expliquer les difficultés d'apprentissage des enfants SOS. A cet effet des objets et des hypothèses ont été formulées au deuxième point de ce chapitre.

## **II. Objectifs et hypothèses de la recherche**

En ce point de notre document, nous présentons les objectifs et les hypothèses qui ont permis de conduire la présente étude.

### **1. Les objectifs de l'étude**

Deux catégories d'objectif ont été formulées dans le cadre de cette étude.

De façon générale, il s'agit d'identifier les facteurs susceptibles de conditionner le rendement scolaire des enfants SOS et qui incombent au système familial adopté dans les Villages SOS d'Enfants.

Spécifiquement, nous allons :

- déterminer les caractéristiques du système familial adopté dans les Villages d'Enfants SOS ;
- proposer des approches de solutions en vue de l'amélioration de leur rendement scolaire.

Pour atteindre ces objectifs, il s'avère impérieux d'émettre des hypothèses pouvant nous permettre d'anticiper sur les réponses à la question de recherche.

## 2. Les hypothèses de la recherche

Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé une hypothèse, libellée comme suit : les facteurs sociodémographiques tels que : la structure familiale et le style monoparental, ne favorisent pas une prise en charge adéquate des difficultés sociales et d'apprentissage des enfants SOS.

### **III. Réussite scolaire et milieu familial**

La problématique de l'échec scolaire ou de la réussite scolaire est complexe et peut être abordée suivant différents aspects. En effet, les facteurs de l'échec ou de la réussite scolaire peuvent être analysés sur un plan social, économique, psychologique et sociologique (Boko, 2009). Cependant, dans la présente revue de littérature, la question sera explorée sous un angle socioculturel. Concrètement, nous allons nous référer aux travaux qui établissent un rapport entre le milieu socioculturel et la réussite de l'apprenant. Toutefois, les autres aspects du problème seront abordés au besoin. Car, « *les idées en cours dans l'environnement (la société) influencent à la fois l'apprenant, l'enseignant, les perceptions de chaque discipline scolaire, et vis versa, dans une logique circulaire* » (Boko, 2009, p.167). Avant de mettre en relief les facteurs intrinsèques au milieu familial qui sont susceptibles d'influencer le rendement scolaire de l'enfant, nous définissons les notions qui permettront aux lecteurs de mieux nous suivre tout au long de ce travail.

## 1. Définition de quelques notions

Durkheim (1986, p 34) insistait sur la nécessité pour « *le savant de définir les choses dont il traite afin que l'on sache bien et qu'il sache bien de quoi il est question* ». Dans cette option nous définissons :

- *Enfant en difficultés scolaires*

La notion d'enfants en difficultés ou d'adolescents en difficultés scolaires est empreinte de relativité et doit être utilisée avec prudence, car tout au long de son cursus scolaire, un élève rencontre naturellement des obstacles qui le mettent, au moins momentanément, en difficulté. Dans son acception la plus stricte, cette notion présente la manière de traduire l'impact négatif que produisent des facteurs organiques, psychologiques, sociaux ou pédagogiques sur la scolarité du sujet, impact souvent durable si des actions ne sont pas dispensées pour en gommer l'effet.

Ezin- Houngré (2011) identifie les principales causes de difficultés scolaires qu'elle a résumées en six points :

- les causes médicales qui sont du domaine de la pathologie et qui peuvent devenir des obstacles plus ou moins importants à une scolarité dite normale ;
- les causes pédagogiques qui se résument à l'irrégularité. En effet le changement répété d'écoles, de camarades, de maîtres, de programmes qui peuvent désorienter l'enfant. De plus l'absentéisme due à des maladies répétées entraînent des lacunes qui relèvent du domaine de la pédagogie ;
- les déficits sensoriels qui peuvent être visuels ou auditifs ;

- les troubles du langage qui se classent en des troubles du langage oral (troubles articulatoires, retard de la parole, retard du langage) et les troubles du langage écrit qui se manifestent par la dyslexie ou la dysorthographe ;
- les déficits intellectuels qui sont : l'intelligence pratique, l'intelligence abstraite, l'intelligence verbale et l'intelligence non-verbale<sup>2</sup> ;
- les causes affectives qui se traduisent schématiquement de trois façons : l'anxiété, l'instabilité et l'opposition.

Etant donné que les difficultés d'apprentissages peuvent influencer négativement le rendement scolaire de l'apprenant s'il n'obtient pas de son entourage l'aide nécessaire, nous tenons plus en compte les difficultés d'apprentissages dont les causes relèvent directement de l'environnement familial de l'apprenant.

- *Rendement scolaire*

Le rendement scolaire se définit comme le rapport entre le temps qu'un individu passe à faire une activité, un travail, l'effort qu'il fournit et le résultat obtenu. En éducation, et tout particulièrement pour mesurer la qualité de l'enseignement, le terme « rendement » consiste à comparer les performances des élèves par rapport à un résultat attendu à la fin d'un apprentissage, déterminé par un « profil de sortie » de l'élève, ou à défaut, par le contenu des programmes. Le rendement scolaire dépend de certains facteurs tels que : les facteurs socio-économiques (le statut socioprofessionnel des parents, la taille de la famille, la quantité et la taille

---

<sup>2</sup> A partir des années 1970, avec le développement de la psychologie cognitive, on parle de plus en plus des intelligences multiples. Par exemple Gardner distingue huit types d'intelligence : verbale, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste (Agnès Van Zanten, 2008).

des moyens matériels etc...), les facteurs institutionnels, individuels et sociaux des enseignants (tels les qualifications et suivi, la taille de la classe, les pratiques pédagogiques etc...).

Le rendement est donc le rapport entre les objectifs fixés et ceux atteints (réalisés). Cependant, dans ce travail le rendement scolaire désigne les résultats scolaires de l'apprenant. Ces résultats constituent les produits, évalués à certains moments de la scolarité d'un élève, des enseignements dont il a bénéficié et des efforts qu'il a fournis pour tirer profit de ces enseignements (Psacharopoulos & Woodhall, 1988).

- *Parents*

Selon le dictionnaire Larousse (2002) de la langue française, parents désignent toutes personnes qui sont de la même famille. Dans un cadre plus restreint il s'agit du père, de la mère et des frères et sœurs. Dans le dictionnaire de l'éducation publié sous la direction d'Agnès Van Zanten (2008), le thème « parents » peut désigner une association des parents d'élèves, une communauté éducative, des familles. Dans cette logique nous considérons comme "parents" dans le Village SOS d'Enfants l'ensemble du personnel pédagogique d'encadrement (la mère SOS, la tante, le Directeur du village qui joue le rôle du père SOS, les éducateurs de jeunes, les assistantes sociales et le psychologue) et les frères et sœurs SOS.

A la suite des définitions nous abordons comme indiqué dans la partie introductive de la présente revue de littérature, les facteurs socioculturels établis comme influençant l'échec ou la réussite scolaire. Il s'agit entre autres de l'origine sociale, des facteurs familiaux internes, et des facteurs sociodémographiques.

## 2. L'origine sociale et réussite scolaire

Avant les années 60, l'échec ou la réussite scolaire était tributaire de l'hérédité Calixte (2007). En d'autres termes, l'enfant qui réussit à l'école a bénéficié de dons innés, d'un bon patrimoine génétique. En revanche, celui qui échoue n'est pas dépositaire de dons ou d'un patrimoine génétique suffisant. Il a fallu le rapport de Coleman (1960) pour que les déterminants sociaux soient pris en compte dans l'explication de l'échec ou la réussite scolaire. Ce rapport souligne que le milieu familial peut être préjudiciable à la réussite des élèves.

Bourdon (1973) et Bisseret (1974) affirment que les élèves issus d'un milieu socio-économique aisé réussissent mieux par rapport à ceux issus de milieux défavorisés. Pour Boko (2009), le faible niveau de revenus des parents ne leur permet pas de faire convenablement face aux exigences de l'école. Toutefois, il souligne que la pauvreté n'est pas toujours une fatalité et que les élèves issus de milieux défavorisés peuvent aussi réussir brillamment, lorsqu'ils considèrent l'école comme salubre pour eux et pour toute leur famille. Et dans ces conditions, le soutien des autres membres de familles s'avèrent très important. Ainsi, ils ne doivent en aucun cas laisser croire à l'enfant scolarisé que les maigres revenus de la famille sont en grande partie dépensés pour ses besoins de scolarisation.

Le confort absolu peut aussi enfermer l'enfant dans une certaine passivité vis-à-vis des activités scolaires. En effet, l'élève issu d'un milieu socio-économique aisé peut s'enliser dans la paresse, lorsqu'il obtient tout de son entourage sans le moindre effort.

Pour Bourdieu & Passeron (1970), l'héritage culturel de l'apprenant détermine ou non sa réussite scolaire. Pour Boko (2009, p.180), « *les premiers éléments de langage auxquels l'enfant s'habitue lui sont fournis*

*par son milieu familial* ». Lorsque la culture familiale de l'apprenant est proche de celle privilégiée par l'école, il a de véritables chances de réussite (Establet, 1972). Il montre que le bain linguistique dans lequel est plongé l'enfant dès les premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Les apprenants qui possèdent un code linguistique élaboré, du point de vue lexical, syntaxique, des nuances affectives et logico-verbales, ont plus de possibilités pour aborder les apprentissages scolaires que ceux qui ont un code linguistique restreint (Bernstein, 1975). Ceci explique que dans les pays comme le Bénin, l'apprentissage réussi du français constitue l'un des défis majeurs durant les premières années de scolarisation. Macaire (1988) dira que l'enfant n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Ainsi, « *le langage s'érige-t-il en critère de sélection dès les premières années d'école (...)* » (Bastin & Roosen, 1991, p.47).

En plus de l'héritage langagier de l'enfant, les pratiques culturelles sont considérées comme des facteurs déterminants de la réussite scolaire (Calixte, 2007). Comme pratiques en rapport avec la réussite, on a : la présence d'une bibliothèque familiale ; la fréquentation des centres documentaires, du musée, du théâtre ; la lecture des journaux ; l'utilisation de l'ordinateur, de l'internet... Carron & Chau (1998) en tentant d'expliquer l'échec scolaire au Mexique, en Chine, en Inde et au Guinée, mettent en relief que les enfants dans ces pays ont très peu de contact avec le monde écrit, en dehors de l'école et qu'ils sont peu nombreux à avoir un ordinateur à leur usage personnel. Noyau (2002) affirment aussi que dans les sociétés africaines en générale et tout particulièrement dans les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest, l'écrit est peu présent. Ces conclusions se rapprochent de celles Bauchet & Germain (2003) cités par Tonato (2011) qui ont montré statistiquement à l'issue des études menées au Togo sur le rendement des systèmes scolaires africains que, parmi les

facteurs susceptibles d'avoir une influence positive sur la qualité des apprentissages, la disponibilité de manuels pour chaque élève est l'un des plus puissants. Ainsi, il convient de créer un environnement adéquat où l'enfant est en contact permanent avec les livres. Cotton (1955) cité par Napporn & Tonato (2012), affirme que l'enfant gagne de la passion de ses parents à lire, lorsqu'il est entouré de livres.

Litt (1980) affirme par ailleurs, que l'origine sociale de l'apprenant conditionne sa réussite à travers ses systèmes de valeurs, ses aspirations ses attentes vis-à-vis de l'école. Lorsque l'enfant a une bonne perception de l'école, il s'engage davantage dans les activités scolaires pour réussir au plus haut niveau. La perception de l'enfant peut être conditionnée par celle de son entourage. Dans ce cas le soutien (matériel, moral, psycho- affectif, etc) des parents est un facteur motivant pour l'enfant. Fusch (1996), affirme que les facteurs familiaux internes (pratiques éducatives, participation parentale, etc) peuvent avoir une influence sur le comportement de l'enfant et sur sa réussite scolaire.

### 3. Les facteurs familiaux internes et réussite scolaire

Le lien entre les considérations socioculturelles et la réussite scolaire sera établi ici au regard des différentes pratiques éducatives et parentales développées au sein du cercle familial.

La responsabilité des parents dans l'éducation de leurs progénitures ne devrait pas se limiter à leur scolarisation. Leur réussite dépend tout aussi du suivi, de l'aide et de l'accompagnement des parents à la maison.

Pour Bloom (1974) tout élève peut réussir son apprentissage à un certain degré s'il dispose du temps, de l'aide et de la motivation nécessaires. Par conséquent, la participation des parents au soutien scolaire peut déterminer

les performances scolaires de leurs enfants. A cet effet, des recherches ont été menées pour différencier les styles parentaux en lien avec la réussite scolaire. Généralement, trois styles se dégagent : le style démocratique, permissif et autoritaire (Deslandes, 1996).

Pour Steinberg *et al* (1989) trois dimensions caractérisent le style démocratique. Il s'agit de l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie. Les parents engagés sont ceux qui sont attentifs aux problèmes de leurs enfants, qui leur accordent du temps pour des discussions. Cohen- Solal (1996) a montré que l'affectivité joue aussi un rôle non négligeable dans la relation de l'enfant avec l'école. Pour lui, beaucoup d'enfants en difficulté d'apprentissage scolaire peuvent bien travailler si l'enseignant est à leur côté ou si le soir, leurs parents les aident. « *Pour qu'un enfant réussisse, il ne suffit pas que les matières lui soient intelligibles, mais il a besoin en outre de l'estime, de l'encouragement moral et matériel des parents et des proches* » (Cohen, 1987, p.82). Les parents font preuve d'encadrement parental lorsqu'ils sont au courant des allées et retour de leurs enfants, de comment ils gèrent leur temps. L'encouragement à l'autonomisation consiste à responsabiliser les enfants. Contrairement aux parents permissifs qui font preuve d'une indulgence exacerbée, responsabiliser l'enfant consiste, selon Calixte (2007), à développer chez lui l'esprit critique. Lamborn *et al* (1991) ont montré que les enfants vivants dans un milieu permissif développent plus souvent des comportements antisociaux et s'impliquent très peu dans les activités scolaires. Cependant, ils montrent qu'ils ont un sens élevé de confiance de soi. Le style autoritaire est à l'antipode du style démocratique. Dans les familles où ce style est adopté, les enfants sont soumis à de strictes règles. Le dialogue entre les enfants et les parents est quasiment absent.

Les études de Dornbusch (1988) révèlent que les parents démocratiques ont de meilleures relations avec leurs enfants et que ceux-ci sont susceptibles d'avoir de meilleures performances scolaires que les enfants ayant des parents permissifs ou autoritaires. Ainsi, il existe un rapport significatif entre le style démocratique et la réussite scolaire. Toutefois, Dornbusch *et al* (1992) apportent une certaine nuance en démontrant que cette relation n'est pas systématique dans toutes les communautés culturelles. Ils montrent que le style autoritaire semble être plus prédictif de la réussite scolaire, dans la population noire américaine défavorisée, que le style démocratique. Notons que ces styles parentaux peuvent être mis en relation avec trois structures familiales.

Le style démocratique est mis en lien avec la structure souple, caractérisée par un ensemble de règles modifiables selon les circonstances. Le style autoritaire correspondant à la structure rigide où les règles sont rigides et systématiquement appliquées. La structure légère correspond au style permissif. Elle est caractérisée par une absence totale de règles.

Cloutier (2005) montre que les pratiques éducatives varient en fonction du sexe de l'élève et de celui des parents. Dans cette optique, Maccoby (1974) montre que les parents ont tendance à utiliser le style autoritaire avec les garçons, surtout en ce qui concerne le recours aux réprimandes et aux châtiments corporels, qu'avec les filles. Par contre Deslandes & Cloutier (2005) affirment que les pères sont plus permissifs envers les garçons qu'envers les filles. Potvin *et al* (1996), soulignent que chez les filles l'engagement parental semble prédire la réussite scolaire, alors que chez les garçons, ce sont surtout l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie qui sont déterminants.

De ce qui précède, nous pouvons inférer que l'implication des parents dans l'apprentissage dans leurs enfants peut influencer leur rendement scolaire. A cet effet, Despinoy (2004, p.21) affirme que « *la qualité de l'attachement est un élément qui influence profondément la capacité d'apprendre sans doute en favorisant le libre exercice de la curiosité de l'enfant et de son désir d'action.* »

Cependant, la nature des relations qui peuvent lier les parents à leurs enfants dépend du style parental adopté. Ce dernier peut être en retour déterminé par des facteurs sociodémographiques.

#### 4. Les facteurs sociodémographiques et réussite scolaire

Les variables à considérer à ce niveau sont le niveau d'étude des parents, le sexe de l'enfant et des parents et la structure familiale.

Plusieurs sont les études qui ont établi un lien entre le niveau d'étude des parents (surtout de la mère) et la réussite scolaire des enfants. Elles ont pour la plupart abouti à la conclusion selon laquelle le niveau d'étude des parents influence les performances scolaires des enfants. Scott (1995) établit cette relation en montrant que les enfants prennent comme référence l'histoire de leurs parents à l'école. Les parents inconsciemment ou consciemment peuvent communiquer à leurs progénitures les bons ou mauvais souvenirs qu'ils ont de l'école. Boko (2009, p.179) affirme que « *dans les milieux socioculturels où l'analphabétisme des parents empêche une préparation des enfants à vivre l'école comme un lieu d'émancipation, intellectuelle et culturelle, l'inadaptation scolaire est aggravée* ». Par ailleurs, il montre que l'inadaptation d'un enfant peut naître du désintérêt ou du mépris que cultivent ses parents vis-à-vis des disciplines qui leur ont fait rater leur vie scolaire. Il signale aussi qu'avec la recrudescence du chômage, aller à école peut être ressenti comme une perte de temps, un

gaspillage d'une partie précieuse de la vie. Dans ce cas l'inadaptation scolaire peut être cultivée par l'individu, lorsque dans son entourage, l'école n'est pas perçue comme un lieu qui prépare à la vie. D'après le RESEN (2008), la mauvaise perception de l'école et les coûts d'opportunité par rapport au travail des enfants, semblent notamment davantage inciter les familles à retirer leurs enfants de l'école.

Bronckart (1998) établit la relation entre le niveau d'étude des parents et le rendement scolaire des apprenants en mettant l'accent sur l'aide que ceux-ci peuvent recevoir de leurs géniteurs. Pour lui, le niveau d'éducation des parents a une incidence significative sur les performances des enfants, surtout dans les matières de sciences exactes comme les mathématiques, les sciences physiques, etc. Carron & Chau (1998) abordent dans le même sens en montrant que le niveau d'étude des parents les empêche parfois de comprendre le fonctionnement du milieu scolaire et d'interagir de manière appropriée avec leurs enfants. Pour ces auteurs la réussite ou l'échec scolaire peut se justifier par une absence ou une présence d'interactions entre l'enfant et les parents autour du savoir. Il convient de rappeler ici que le changement fréquent de pratiques pédagogiques par les enseignants compétents déroute l'enfant et le milieu social qui lui sert de support. Dans ces conditions l'enfant de même que ses parents sont pris au dépourvus par la nature des connaissances et le mode de transmission de ces connaissances (Boko, 2009). En ce sens, le lien entre le niveau d'étude des parents et la réussite de leur enfant n'est pas systématique. Cependant, le fait que les parents aient un niveau élevé d'étude pourrait faciliter l'appropriation des nouvelles pratiques pédagogiques. Encore faut-il que ceux-ci soient disponibles pour véritablement accompagner leurs enfants. Souvent, les difficultés matérielles et sociales ainsi que les occupations socioprofessionnelles font que certains parents n'accordent pas une très

grande attention aux activités scolaires de leurs enfants. Ils sont pour la plupart du temps préoccupés par la satisfaction des besoins basiques (la nourriture, le logement, etc.). A cet effet, Swap (1987) affirme que le manque de temps constitue l'une des barrières les plus courantes pour l'implication des parents dans les activités scolaires. Généralement, les parents pour palier leur indisponibilité louent les services des répétiteurs pour encadrer leurs enfants à la maison. Même dans ce cas, les parents devraient s'arranger, tout au moins, pendant le week-end pour passer du temps en famille avec leurs enfants. Dodson (1972) affirme que plus qu'un échange intellectuel, un moment de lecture devrait être un instant de communication chaleureuse et douce entre un enfant et ses parents, si ceux-ci le tiennent sur leurs genoux ou s'asseyent près de lui durant les séances de lecture en famille.

Boko (2009, p.43) en énumérant les causes du déficit affectif durant le stade émotionnel affirme que « *l'indisponibilité parentale (surtout de la mère) est toujours source de grands risques pour l'enfant* ». Les études étiologiques sur la délinquance juvénile en milieu scolaire établissent que le divorce des parents, l'alcoolisme parental, la toxicomanie, etc, entraînent chez le jeune enfant des comportements déviants. Nous retenons que l'implication personnelle des parents dans l'éducation de leurs enfants est capitale pour leur équilibre psychoaffective, leur réussite scolaire, voire sociale. Rappelons aussi que l'implication de l'enfant dans ses études détermine sa réussite scolaire. A cet effet, Bouchard (2004) pense que les dynamiques familiales doivent être pensées comme le produit de l'interaction entre les parents et les enfants. En se référant aux travaux de Bouchard, St-Amant, Bouchard & Tondreau (1997), affirment que l'implication parentale n'aurait d'incidence sur le rendement scolaire des

enfants que si ceux-ci la perçoivent comme une volonté manifeste de leurs parents de s'intéresser et de s'investir dans son devenir scolaire.

Tel le niveau d'étude des parents a une incidence sur le rendement scolaire de leurs enfants, tel il est établi que le sexe de l'enfant peut influencer sa réussite scolaire. Bastide (1992) a montré à l'issue d'une étude réalisée en France sur les enfants des immigrés, que le taux de réussite des filles est faible par rapport à ceux des garçons. Pour Carron & Chau (1998), cette disparité n'incombe pas directement au genre, mais aux attributs sociaux. Dans la plupart des pays africains, la fille doit se préparer à ces futurs attributs d'épouse en accompagnant leur mère dans les tâches domestiques. Par conséquent, elles consacrent moins de temps aux études comparativement aux garçons. Le faible taux de scolarisation des filles dans les pays en voie de développement en est aussi une conséquence. Toutefois, cette perception des rôles sociaux de la femme diffère d'un milieu à un autre (urbain/rural ou défavorisé/favorisé).

Contrairement aux auteurs évoqués précédemment, Emedi (1997) ne tient pas trop compte des stéréotypes sexistes pour établir le lien entre la réussite scolaire et le sexe de l'enfant. Il a montré que les filles sont motivées et éprouvent un plus grand désir d'apprendre que les garçons, qui consacrent plus de temps aux activités parascolaires. Cependant, il convient de retenir que la disparité des sexes devant la réussite scolaire est plus déterminée par les valeurs culturelles, traditionnelles et les stéréotypes sexistes (Calixte, 2007).

La structure familiale influence les interactions au sein du cercle familial ; ce qui n'est toujours pas sans conséquence sur les performances scolaires des enfants. Brofenbrenner (1979) cité par Calixte (2007), considère la structure familiale comme un microsysteme qui comprend un

ensemble d'activités de rôles, et de relations interpersonnelles jouées par des personnes dans un environnement donné, avec des caractéristiques physiques et matérielles particulières. Rousseau & Leblanc (1992) présentent la structure familiale comme un facteur déterminant de l'abandon scolaire chez les adolescents. Ce rapport a été explicité à travers l'étude menée par Demo & Acock (1996) aux Etats Unis sur les différences d'adaptation socio-affective en lien avec le rendement scolaire et le bien être général chez les jeunes adolescents. Cette étude prend en compte quatre groupes d'adolescents. Ceux qui vivent :

- dans une famille issue d'un mariage encore intact ;
- dans une famille monoparentale résultant d'un divorce ;
- dans une famille recomposée ;
- dans une famille monoparentale dirigée par une mère qui a toujours été seule.

Les résultats de l'étude révèlent que les enfants issus d'un mariage encore intact sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats pour les indicateurs de bien être et de réussite scolaire. Tandis que, ceux, qui vivent dans une famille monoparentale dirigée par une mère toujours seule, réussissaient un peu moins bien à l'école.

Cette étude révèle, que les enfants qui vivent dans une structure familiale mono parentale, présentent une plus forte tendance à l'échec que ses camarades qui vivent dans une structure familiale biparentale. Ceci est confirmé par Deslandes & Cloutier (2005) qui ont montré que les enfants qui grandissent dans un ménage monoparental reçoivent moins d'encouragement et moins d'aide pour faire leurs devoirs que les enfants qui vivent dans une famille biparentale. En résumé la structure de la famille

monoparentale, est en partie problématique, en ce qui concerne la réussite scolaire des enfants. A statut économique égal, la réussite scolaire revient toujours aux familles biparentales (Adams & Ryan, 2000).

Les auteurs évoqués dans notre revue de littérature s'accordent sur le fait que des facteurs liés directement au milieu familial de l'apprenant influent sur son rendement scolaire. Dans la suite de notre travail, nous allons mettre en relief ceux qui peuvent conditionner les performances scolaires des enfants des Villages d'Enfants SOS de façon générale, et en particulier ceux d'Abomey- Calavi. Pour y parvenir, nous nous sommes basés sur des techniques d'investigation que nous présentons dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE**

Ce chapitre est consacré à la présentation des méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données sur le terrain. Par ailleurs il prend en compte les explications fournies par rapport à la population d'étude, à l'échantillon et s'achève par une énumération des difficultés rencontrées sur le terrain d'enquête.

### **I. Population d'étude et échantillonnage**

#### **1. Population de l'étude**

Notre population d'étude est composée de l'ensemble des enfants résidant dans le Village d'Enfants SOS et instruits. Ils sont au nombre de 69. Parmi ces enfants, on compte ceux ayant de faibles rendements scolaires et ceux dont les performances scolaires sont relativement meilleures. Par ailleurs, les mères SOS ont été prises en compte ; puisqu'elles se substituent aux mères biologiques des enfants et vivent en permanence avec eux. Elles sont au total 11. Le directeur du Village d'Enfants SOS a été aussi pris en compte ; car il soutient les mères SOS dans leurs tâches éducatives. Il est considéré comme le père de tous les enfants du village. (Source : données de terrain )

#### **2. Echantillonnage**

Nous avons par commodité choisi d'enquêter auprès de 20 enfants en proie à de véritables difficultés d'apprentissage et de 20 enfants dont les résultats scolaires sont appréciables. Nous avons également enquêté 6 mères SOS, soit 4 ayant à charge des enfants en difficultés et 2 mères ayant des enfants dont les résultats sont relativement satisfaisants. Le directeur du Village fait aussi partie des personnes enquêtées. Au total 47 personnes ont été enquêtées dans le cadre de la présente étude.

## **II. Les techniques et instruments de collecte et de traitement des données**

En ce point, nous fournissons les explications relatives aux techniques et instruments choisis pour la collecte et l'analyse des données sur le terrain.

### **1. Les techniques et instruments de collecte des données**

Trois différentes techniques ont été utilisées pour collecter les informations sur le terrain. Il s'agit de l'enquête par sondage, de l'entretien et de l'observation.

L'enquête par sondage a été utilisée pour collecter des informations auprès des enfants. A cet effet, nous avons élaboré un questionnaire d'enquête. Pour éviter que les enfants ne soient influencés outre mesure par leur mère ou leurs frères et sœurs, les questionnaires leur ont été administrés à l'école et repris séance tenante. Par ailleurs, nous avons veillé à ce que les questions soient comprises de tous les enfants. A cet effet, nous avons construit une première ébauche de questionnaire grâce auquel un pré-test a été réalisé auprès d'un nombre restreint d'enfants (10 enfants). A partir de ce pré-test nous avons jugé de la pertinence des questions. Ainsi, certaines questions ont été reformulées et d'autres supprimées, parce que jugées confuses ou sans intérêt pour notre étude. Avec les améliorations apportées au questionnaire à l'issue du pré-test, nous avons obtenu un questionnaire définitif constitué de 16 questions fermées. Les trois premières questions visent à recueillir des informations générales sur l'enfant enquêté et sur sa famille. Les treize autres questions ont été posées pour apprécier les interactions entre l'enfant et ses parents axées sur l'école.

Les informations collectées à partir du questionnaire ont été complétées par celles recueillies à l'issue de nos diverses observations et des entretiens semi-directifs effectués avec les parents SOS (les mères SOS et le coordonateur programme famille SOS) et des enfants. Pour réaliser ces entretiens nous avons eu recours à un guide d'entretien. Il comporte une consigne de départ portant sur l'implication des parents dans les activités scolaires de leurs enfants. Trois thèmes ont été abordés dans ce guide. Le premier vise à savoir si les parents s'intéressent aux activités scolaires de leurs enfants. Le deuxième thème porte sur la manière dont les parents supervisent et aident leurs enfants dans les activités scolaires. Le troisième et dernier thème est prévu pour voir l'importance accordée à l'école dans les interactions parents/enfants.

En notre qualité d'enseignant permanent de l'école EPHG, nous côtoyons souvent les familles SOS. Ainsi, nous observons leur pratique éducative. Par conséquent, on peut parler dans ce cas d'une observation directe. L'avantage de ce type d'observation est qu'il permet de capter les comportements, les phénomènes en même temps qu'ils se produisent, sans l'intermédiaire d'un témoignage ou d'un document (Quivy & Luc Van Campenhoudt, 2009).

## 2. Les techniques de traitement des données

La nature des données collectées nous a amené à faire une analyse quantitative et qualitative.

L'analyse quantitative a porté sur les données recueillies à partir du questionnaire d'enquête. Le traitement de ces données est manuel. Les informations recueillies ont été dépouillées et classées suivant les objectifs visés par les différentes questions du questionnaire.

L'analyse qualitative a été faite à partir des données collectées grâce au guide d'entretien et aux observations faites. Ces données ont été résumées suivant les différents thèmes abordés dans le guide. A cet effet, les idées principales découlant des propos des personnes enquêtées ont été dégagées. Soulignons, que cet exercice a été facilité du fait que nous disposons d'un guide d'entretien.

### **III. Les difficultés rencontrées**

Le chemin parcouru dans le cadre de cette étude n'a pas été sans écueils.

La principale difficulté rencontrée est relative à la collecte des informations auprès des parents des enfants SOS. Cette difficulté est liée à la délicatesse et au caractère extrêmement confidentiel de certaines informations. Ceci s'est traduit par la rétention ou la récession d'informations dont certains ont fait preuve au cours des entretiens.

Les difficultés en somme ont été surmontées, c'est ce qui justifie les résultats que nous avons obtenus.

### **CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Ce chapitre s'articule autour de trois points. Le premier point est consacré à la présentation et l'analyse des données quantitatives. Le second point prend en compte la présentation et l'analyse des données qualitatives. Le dernier point a été consacré à la discussion.

#### **I. Présentation et analyse des données quantitatives**

Les maisons familles du VESOS sont 11 au total. Nos enquêtes ont révélé que la taille du ménage varie de 5 à 7 personnes à 9 à 10 personnes. Le tableau ci-dessous présente leur répartition.

Tableau I : Répartition des enfants enquêtés en fonction du nombre de frères et sœurs SOS

Taille du ménage	5 à 7	7 à 9	9 à 10	Total
Effectif des enquêtés	5	13	22	40
Pourcentage	12,5%	32,5%	55%	100%

Source: Données de terrain, 2012

Le tableau I montre que 12,5% des enfants enquêtés vivent dans des maisons comportant 5 à 7 enfants. Ce tableau montre également que 32,5% des enquêtés ont entre 7 et 9 frères et sœurs SOS. 55% des enquêtés affirment vivre avec 9 ou 10 autres enfants. Ces chiffres montrent que le nombre d'enfants vivant dans la plupart des familles SOS est relativement élevé. Ceci pourrait effriter le contrôle parental, surtout que la mère SOS pour la plupart du temps est seule à s'occuper des enfants (Voir tableau II). Ce qui se constate d'ailleurs assez souvent. En effet, il n'est pas rare de voir les enfants se promener de maison en maison, s'adonnant à divers jeux à la sortie des classes. L'effectif des enfants rend souvent difficile leur

suivi, parce qu'il n'est pas évident pour une mère SOS ayant 9 enfants à charge de les suivre régulièrement sur le plan scolaire. Dans ce cas les activités scolaires pourraient être négligées au détriment des activités ludiques.

En ce qui concerne le parent qui s'occupe du suivi scolaire des enfants, tous les enfants enquêtés affirment que ce sont les mères SOS qui s'occupent de leur suivi scolaire. Le père SOS à cause de ses obligations administratives n'arrive pas à accompagner convenablement les enfants au quotidien. Certes, il a l'habitude de passer dans chaque maison SOS à l'aube et au coucher. Mais concrètement combien de temps pourra-t-il consacrer à chaque enfant, vu leur nombre. On en déduit que les enfants n'ont pas souvent la chance de discuter avec celui qui est censé se substituer à leur papa biologique. Si nous convenons avec Marechal (1970) que la nature a donné au père « le don de persuasion », alors l'absence de l'autorité paternelle impliquerait davantage d'efforts aux mères SOS pour canaliser les enfants qu'elles ont à charge ; surtout qu'il y a un nombre important d'enfants pubères.

Tableau II: Implication des parents dans les activités scolaires des enfants des maisons SOS

Modalités de réponse	Toujours	Souvent	Parfois	Total
Les parents aident l'enfant à planifier ses activités scolaires et familiales	12 (30%)	8 (20%)	20 (50%)	40 (100%)

Source: Données de terrain, 2012

Les enfants enquêtés affirment à 30% qu'ils sont toujours aidés par leur parent pour planifier leurs activités scolaires et familiales. La moitié des enfants enquêtés, soit 50% affirment recevoir parfois de l'aide pour la

planification des activités scolaires et extrascolaires. Toujours pour l'accompagnement dans l'organisation et la gestion de leurs activités, les enfants affirment à 20% qu'ils sont souvent assistés. Ces chiffres montrent que le nombre des enfants qui ne reçoivent que rarement de l'aide de la part de leur parent est supérieur à celui de ceux qui en bénéficient plus souvent. Leur effectif par ménage justifierait le fait que leur mère ne s'implique que rarement dans la planification des activités scolaires et extrascolaires. Par ailleurs, signalons que certains enfants, surtout les plus âgés, n'ont pas forcément besoin d'aide pour s'organiser, à cause de leur maturité et de leur niveau d'étude. En outre, le niveau d'étude des mères SOS et les nouvelles méthodes d'enseignement ne permettent pas toujours aux mamans SOS d'aider convenablement les enfants sur le plan scolaire. Toutefois, cela n'exclut pas que les parents accordent un peu d'intérêt à la manière dont ils gèrent leur temps. L'implication des parents dans les études de leurs enfants peut se traduire de diverses manières comme le présente le tableau III.

Tableau III : Intérêt des parents SOS pour les études de leurs enfants

Modalités de réponse	Toujours	Souvent	Parfois	Total
Les parents s'intéressent à ce qui est fait à l'école.	16 (40%)	5 (12, 50%)	19 (47, 50%)	40 (100%)
Les parents se soucient des activités scolaires de l'enfant.	16 (40%)	5 (12, 50%)	19 (47, 50%)	40 (100%)
Les parents manifestent d'intérêt aux leçons journalières.	17 (42, 50%)	9 (22, 50%)	14 (35%)	40 (100%)
Les parents s'intéressent aux notes des enfants	23 (57, 50%)	10 (25%)	7 (17, 50%)	40 (100%)

Source : Données de terrain, 2012

L'intérêt des parents pour les études de leurs enfants se traduit d'une part par leur degré d'implication dans les activités scolaires. Globalement, 40% des enquêtés affirment que leurs parents s'intéressent toujours à ce qu'ils font à l'école. Ils affirment aussi à 12,5% que les parents manifestent de l'intérêt pour ce qu'ils font à l'école. Par contre, 47,50% des enfants enquêtés affirment ne bénéficier de cet intérêt que rarement.

De manière spécifique, concernant les activités scolaires, les enquêtés affirment respectivement à 40%, à 12,5% et 47,50% que leurs parents témoignent toujours, souvent et parfois de l'intérêt pour leurs devoirs d'école. Par ailleurs, ils affirment respectivement à 42,50%, à 22,50% et à 35% que leurs parents s'intéressent toujours, souvent et parfois aux leçons qu'ils reçoivent au quotidien. En outre, 57,50% des enquêtés affirment que les parents contrôlent toujours les notes qu'ils reçoivent en classe. Pour 25% de ceux-ci, les parents cherchent souvent à s'enquérir de leurs notes, alors que pour 17,50% c'est parfois qu'ils le font.

A la lecture du tableau III, on en déduit que la majorité des parents SOS accordent davantage d'importance aux résultats finaux qu'à l'accompagnement préalable des enfants. A cet effet, le père du village d'enfants SOS nous a confié ce qui suit :

***Père du village d'enfants SOS***

*Après une évaluation, je récupère tous les bulletins de notes des enfants, et j'analyse leurs performances. Des conclusions de ces analyses, je prends des décisions qui s'imposent : prendre un répétiteur, solliciter l'aide des enseignants de l'école, discuter avec les enseignants des élèves concernés et les responsables pédagogiques de l'école, échanger avec les mères des enfants en question pour ensemble arrêter les stratégies à adopter pour l'amélioration du rendement des enfants.*

L'attitude des mères SOS pourrait s'expliquer du fait que le père (Coordonateur du Programme Famille SOS) peut à tout moment vouloir s'enquérir des résultats scolaires des enfants lors de ses visites quotidiennes. Dans ce cas, on pourrait dire que l'accomplissement des obligations professionnelles prime sur les responsabilités parentales.

D'autre part, l'intérêt des parents pour les études de leurs enfants peut se traduire par le soutien et l'encouragement qu'ils leurs procurent. Les informations relatives à l'attitude des parents face aux difficultés que rencontrent les enfants sur le plan scolaire sont consignées dans le tableau IV.

**Tableau IV** : Représentation de l'attitude des parents face aux problèmes scolaires des enfants

Modalités de réponse	Toujours	Souvent	Parfois	Total
Les parents soutiennent moralement les enfants	20 (50%)	7 (17, 50%)	13 (32, 50%)	40 (100%)
Les parents négligent les enfants quand ils ont des problèmes en classe	4 (10%)	5 (12, 50%)	31 (77, 50%)	40 (100%)
Les parents félicitent l'enfant suite à de bons rendements	22 (55%)	7 (17, 50%)	11 (27, 50%)	40 (100%)
Les parents punissent l'enfant lorsqu'il ne travaille pas	6 (15%)	4 (10%)	30 (75%)	40 (100%)

Source: Données de terrain , 2012

Une lecture du tableau IV révèle que les enfants enquêtés à 50% bénéficient toujours d'un soutien moral de la part de leurs parents. La proportion de ceux qui en bénéficient souvent est de 17,50% et ceux qui

n'en bénéficient que parfois est de 32,50%. Ils affirment aussi à 55% qu'ils sont toujours encouragés, lorsqu'ils obtiennent de bons résultats. Les enquêtés à 17,50% affirment recevoir souvent des félicitations de la part de leurs parents. Par ailleurs, 27,50% affirment qu'ils ne sont félicités que rarement. On peut comprendre également à travers ce tableau que 77,50% des enquêtés sont parfois négligés par leurs parents, lorsqu'ils ont des problèmes en classe. Ceci montre que la majorité des parents soutiennent leurs enfants en cas de problème en classe. Le contraire serait d'ailleurs une anomalie, parce que l'école des enfants est dans la même enceinte que les maisons SOS. Les mères SOS et maîtres font partie du personnel éducatif du Programme Village d'Enfants SOS. Donc en tant que collègues de service, les maîtres ont le devoir moral d'informer les mères SOS des difficultés scolaires de leurs enfants ; et celles-ci ne peuvent pas dans tous les cas rester indifférentes. Les données du tableau montrent aussi que la majorité des enfants (75%) sont rarement châtiés pour insuffisance de travail. Ce qui se comprend aisément, du fait du prix attaché par le VESOS au respect des droits de l'enfant. Donc les parents préfèrent la persuasion verbale, les encouragements, le système de récompense, etc.

## **II. Présentation et analyse des données qualitatives**

Dans cette partie de notre travail, nous présentons les résultats des entretiens réalisés avec les enfants et les parents SOS. Ceux-ci nous ont permis de savoir ce qu'est la vie familiale au VESOS, d'apprécier la nature des relations existant entre les mères SOS et leurs enfants.

Concernant la vie en famille, la plupart des enfants enquêtés apprécient globalement leur vie familiale au Village d'Enfants SOS. Cependant, ils estiment qu'une vie familiale harmonieuse ne se limite pas au fait de payer la scolarité, de garantir le repas familial et de leur interdire des choses. En

plus de cela, les enfants dénoncent le fait que les parents prêtent peu d'attention à ce qu'ils disent. Ceci parce qu'ils les considèrent comme des enfants. A cet effet, nous relatons les propos de quelques enfants.

***Rodrigue, 16 ans***

*Maman ne s'intéresse même pas à ce que je fais sauf les études. Elle crie tout le temps, c'est elle qui décide de ce qu'il y a à faire qu'elle ait raison ou non, nos propositions ne sont pas souvent prises en compte.*

Des propos de cet enfant, on peut retenir *a priori* deux choses. Premièrement, il pense que sa mère ne s'intéresse pas à sa vie personnelle. Sa priorité, c'est la réussite scolaire. Deuxièmement, il pense que sa mère est très exigeante, ce que d'ailleurs la majorité des enfants du monde affirmerait (surtout les pubères et les adolescents), lorsqu'il s'agit de parler de leur mère.

***Jean, 15 ans***

*Moi je prends maman comme maman maison T. Mais parler de sentiment ou quelque chose d'autre, non.*

Pour Jean, il n'y a pas le sentiment que doit éprouver au vrai sens du thème un fils pour sa mère. Donc, il ne fait pas confiance à sa maman. Or, Françoise Dolto estime qu'il est indispensable d'établir un rapport de confiance avec les adolescents, de respecter leur liberté et leurs différences. Cette crise de confiance génère des conflits entre mère et enfant. Soulignons que lorsque Jean dit maison T, c'est pour désigner la maison dans laquelle il vit. En effet, dans le village d'enfants SOS, il existe une dénomination pour chaque maison SOS. Par exemple, il y a la maison « générosité », « espoir », « humanité », « bel air ». C'est d'ailleurs par ces noms que sont désignées les mères "chefs de ménage" au sein du village. Donc pour la plupart des enfants SOS, les mères SOS sont des mères qui

sont là pour aider le village d'enfants SOS à leur redonner de l'espoir, leur témoigner de la générosité, de l'humanité, etc. Ils ne les perçoivent pas toutes comme une mère. Elles ne le seront peut être jamais, mais elles peuvent tisser des liens intimes avec les enfants. Si elles le faisaient, les propos de Claire seraient différents.

***Claire, 16 ans***

*Je ne pense pas avoir de relations privilégiées avec ma mère car nous sommes souvent en conflit. Je ne pense pas qu'elle me comprenne, d'ailleurs je ne lui parle jamais de ce qui me concerne. Je ne crois pas que sur ce plan là elle puisse me comprendre ; il ne me viendrait pas à l'idée d'aller la voir et de lui parler de mes problèmes, je ne l'ai jamais fait depuis que je suis arrivée chez maman et je ne le ferai pas.*

Les conflits perpétuels dont fait mention Claire pourraient s'expliquer par le fait qu'elle soit une adolescente. Mais cela ne justifie pas pour autant son repli excessif, voire sa méfiance, vis-à-vis de sa maman. Si avant cette étape de son développement, la maman avait pris l'habitude de dialoguer avec elle, de s'intéresser véritablement à sa vie, ses crises ne seraient pas si exacerbées. Les propos de cette fille en plus de ceux d'autres enfants montrent que le style parental adopté de façon générale dans le village d'enfants SOS est le style autoritaire. Ce qui n'est pas sans conséquence sur le rendement scolaire des enfants. Car Despinoy (2004, p.21) affirme que « *la qualité de l'attachement est un élément qui influence profondément la capacité d'apprendre [...]* ».

✓ ***La vie affective***

Le village d'enfants SOS a pour mission de redonner à l'enfance malheureuse un foyer de sécurité et d'affection. A cet effet, nous avons

recueilli les impressions de quelques enfants sur le climat affectif qui prévaut dans les maisons SOS.

***Georges, 17 ans***

*Je pense que maman ne nous aime pas. Tout ce qui concerne notre intérêt l'énerve. Et maman aime toujours me taquiner.*

Cet enfant pense que sa mère SOS ne l'aime pas. Ce qu'il prend pour de la taquinerie peut n'être que des exigences. Cependant, les mères devraient faire par moment preuve de compréhension et d'attention à l'égard de ces enfants qui pour la plupart ont besoin de soutien psychologique et d'affection. Ce rôle ne devrait pas être l'exclusivité des psychologues du village. Un climat familial apaisé contribuerait davantage à l'épanouissement de ces enfants. Les mères SOS devraient autant que possible montrer à leurs enfants qu'elles sont d'abord là pour eux et non pour le salaire que leur procure le travail qu'elles font. Car en réalité elles ne seraient jamais rémunérées à la hauteur des sacrifices qu'elles consentissent pour ces enfants.

Notons que certaines mères SOS ont su remplacer et combler la carence affective chez certains enfants au point où Inès affirme ce qui suit :

***Inès, 18 ans***

*Je l'aime comme si c'était ma mère, je ne garde d'elle que de bons souvenirs.*

Les propos d'Inès montrent que certaines mères SOS s'efforcent de redonner à ces enfants l'amour d'une mère. Cependant, soulignons que la majorité des enfants pour qui elles prennent la place de la mère biologique sont ceux qui sont venus dans leur tendre enfance au village ; donc qui n'ont pas eu la chance de connaître véritablement leur génitrice.

En résumé, deux positions se dégagent en ce qui concerne la vie affective au village d'enfants SOS. Il s'agit d'une part des enfants qui se demandent si réellement ils sont aimés par leur maman.

D'autre part il y a ceux qui pensent recevoir une affection inconditionnée auprès des mamans SOS. Pour ces derniers ils sont admis dans l'institution à un âge inférieur à 3 ans. C'est le cas de Inès. Nous pouvons à travers ce cas dire qu'il existe dans certaines maisons SOS de très bonnes relations affectives qui laissent dans l'esprit des enfants l'amour maternel que Hermann GMEINER le fondateur de SOS Villages d'enfants a toujours souhaité.

✓ ***La vie relationnelle avec les pairs et acceptation des loisirs par les parents.***

Concernant la vie relationnelle, notons que le monde des enfants, surtout ceux qui n'ont pas encore l'âge d'aller au foyer<sup>3</sup>, se limitent au village. Par exemple, les enfants qui sont au primaire sont systématiquement inscrits dans l'école primaire SOS Hermann GMEINER. Ceux qui sont au collège ont la latitude de choisir leur établissement, mais jusqu'à l'année passée, c'est dans le véhicule du village qu'ils s'y rendent. Ceci limite véritablement leurs expériences de vie. Parce que les occasions d'échange et de partage entre pairs ne s'offrent pas pour autant à ces enfants. Si ces occasions s'offraient plus souvent à ces enfants, ils n'allaient pas tenir les propos ci contre :

---

<sup>3</sup> Dans le fonctionnement du Villages d'Enfants, les garçons à partir de 14 ans et les filles dès l'âge de 16 ans sont intégrés dans les foyers des jeunes du VESOS. Ces foyers de jeunes sont sous le contrôle des éducateurs de jeunes, premiers conseillers de ces enfants. Ces éducateurs de jeunes sont sous l'autorité du VESOS.

***Jean Paul, 17 ans***

*Les amis ne peuvent même pas venir à la maison à cause de l'interdiction parentale. Nous aussi, nous ne pouvons pas sortir du VESOS pour aller jouer avec nos camarades en dehors du village car ils refusent systématiquement et disent qu'ils ont peur de leurs parents.*

Les propos de Jean Paul sont confirmés par ceux de Georges et d'Inès que nous libellons comme suit :

***Georges, 17 ans***

*Finalement on n'est pas libre, dit moi monsieur est-ce qu'on est libre, on n'est pas libre et pourtant elle dit que nous sommes libres.*

***Inès, 18 ans***

*Si l'on doit permettre à un enfant travailleur de pratiquer un loisir de son choix, que ferait-on pour encourager un enfant paresseux ?*

Inès met l'accent sur les loisirs. Elle déclare que les enfants travailleurs sont les plus autorisés à s'adonner aux loisirs de leur choix. Ce qui *a priori* n'est pas mauvais. Mais il faudrait aussi définir des stratégies pour encourager les enfants qui n'ont pas de bons rendements scolaires. Ce n'est pas en les privant à tout moment des jeux qu'ils réussiront. Au contraire, c'est les empêcher de développer certaines habiletés sociales. Notons aussi que le jeu permet à l'enfant de structurer ses pensées, de sortir de ses confusions (Boko, 2009). A cet effet il est démontré que :

*Le jeu donne aux enfants l'occasion d'acquérir des habiletés sociales, c'est-à-dire un ensemble d'habiletés qui permettent à un individu d'être accepté par les autres.*

*Ainsi de nombreux chercheurs se sont intéressés aux habiletés requises pour entrer dans un groupe. Les enfants qui possèdent ces habiletés prennent le temps d'observer les autres pour comprendre ce qu'ils font avant d'essayer de prendre part à l'activité du groupe, tandis que ceux qui n'ont pas ces habiletés essaient de se faire accepter par le groupe en affichant un comportement agressif ou en interrompant l'activité. Or, l'acceptation ou le rejet par les pairs est un facteur crucial dans le développement social ultérieur.<sup>4</sup>*

En résumé, les critiques adressées vont surtout à l'encontre des mamans. En effet, les enfants accusent leur maman de ne pas leur donner assez de liberté. Pour justifier ce fait, Jean Paul affirme que les amis ne peuvent même pas venir à la maison à cause des interdictions parentales. De même on note que la vie relationnelle de ces enfants se limite uniquement au cadre du Village SOS et à ses structures, sauf lorsqu'ils vont au foyer et là encore, il y a trop de principes. C'est ce sur quoi Georges a insisté au cours de l'entretien. Inès met en évidence ce que les enfants dénoncent dans les interdictions de loisir ou de sortie. Elle estime ainsi que le problème n'est pas lié au fait que les mamans ou les éducateurs acceptent ou non de les laisser s'adonner aux loisirs, mais plutôt, au conditionnement qui se fait autour à savoir, le système de récompense.

#### **✓ *L'avis des mamans et éducateurs***

La substance de ce que pensent les mères des comportements de leurs enfants se présente comme suit :

---

<sup>4</sup> Extrait des âges de la vie 3<sup>e</sup> édition Psychologie du développement humain HELEN BEE. Denise BOYD PEARSON EDUCATION. Adaptation française François Gosselin avec la collaboration de Marie Bolduc, Elisabeth Rheault. Compagnon web [www. Erpi.com/bee.cw](http://www.Erpi.com/bee.cw).

### ***Mère D***

*Ils deviennent irrespectueux à la limite, mal polis et commencent à commettre des actes très déplacés, soit en écrivant aux responsables de l'institution ou en allant se plaindre directement, car ils croient toujours qu'ils ont raison.*

Cette mère pense que les enfants font preuve d'impolitesse, d'irrespect à leur égard. Par ailleurs, le fait que les enfants dénoncent souvent leur mère aux autorités de l'institution, montre qu'ils sont conscients du contrat de travail qui les lie au Village d'Enfants SOS. Ceci pourrait expliquer les manquements et les écarts de langage que dénoncent aussi la mère F en ces termes :

### ***Mère F***

*Ils ont des comportements caractériels et des écarts de langage.*

Pour justifier la visite des pairs et l'acceptation ou non des loisirs par les parents, certaines mères estiment que, vu leurs expériences, et la mission qui leur est confiée par l'institution, elles ont le devoir de montrer, de guider leurs enfants sur le droit chemin. Il leur est alors difficile de comprendre leur entêtement à ne pas faire ce qu'elles leur demandent, comme s'ils étaient capables de se débrouiller tout seul. Elles dénoncent également l'irrespect à la limite l'impolitesse dont font preuve certains adolescents à leur égard.

Il ressort également de l'entretien avec des mamans que leurs relations avec les enfants, surtout les adolescents, sont des relations d'incompréhension, d'intolérance et d'ignorance de leur rôle d'éducatrice. Ce qui amène certains enfants à se replier sur eux mêmes. C'est pourquoi

certaines enfants qualifient aussi ces relations d'autoritarisme. Ainsi, les parents disent que leur enfant a changé, qu'il devient capricieux.

Nous arrivons à la conclusion que les relations entre les enfants SOS et leurs mamans sont des relations d'opposition donc conflictuelles, et certainement basées sur des malentendus. Ce qui est en partie normal du fait que la plupart de ces enfants sont des adolescents.

✓ **Les facteurs de conflits**

Ces facteurs ont été énumérés par les enfants et les "parents". Pour l'ensemble des enfants enquêtés, les conflits proviennent du fait que les mères exercent sur eux un contrôle excessif. A cet effet les enfants affirment :

***Jacques, 18 ans***

*Ils n'ont pas à m'imposer leur point de vue car j'ai des droits et c'est moi qui veux passer à l'action ; je choisis donc ce qui m'est favorable.*

***Georges, 17 ans***

*Maman cherche trop à me contrôler. J'aimerais qu'on me permette un peu de me débrouiller pour connaître les difficultés de la vie. Cela me formera.*

***Claire, 16 ans***

*Depuis que je suis devenue grande, ça pose problème à maman surtout, nous avons l'impression de ne pas nous comprendre, elle veut le meilleur pour moi sans parfois savoir ce dont j'ai réellement besoin ou envie.*

Les enfants tiennent leurs parents pour responsables des conflits qui les opposent. Aucun d'entre eux ne reconnaît sa part de responsabilité dans le déclenchement des conflits. Ils dénoncent l'attitude d'incompréhension des parents, leur rigueur. Ils dénoncent également la persistance des

mamans à vouloir toujours les considérer comme des enfants. Ils font état de la sous-estimation de leur capacité et aptitude par les mamans et se refusent de se laisser dicter les comportements par celles-ci. C'est ce qui justifie les propos de Jacques qui est un adolescent, comme la plupart des enfants auprès desquels nous avons recueilli ces propos.

Par ailleurs, à travers les propos de Georges les enfants s'insurgent contre la surprotection maternelle car ils se jugent capables d'assumer eux-mêmes par moment leurs propres responsabilités.

A tous ces différents facteurs de conflits, s'ajoutent les interdictions de sortie, les polémiques autour des relations entre copains et copines et l'absence de l'autorité paternelle. Si le père était plus présent dans la vie de ces enfants, ils auraient développé davantage le respect de l'autorité.

Dans les salles de classes on note souvent des cas d'insubordination dont les principaux acteurs sont des enfants provenant du village. Du fait qu'ils aient été aussi souvent informés de leurs droits sans être pour autant informés de leurs devoirs, les amènent à croire que tout leur est permis. C'est d'ailleurs ce qui amène certains enfants à penser qu'ils peuvent se passer de la permission des parents avant de sortir ou pour faire quelque chose dans la maison. Les propos de certaines mères confirment cette tendance de certains enfants à aller à l'encontre des décisions de leur mère ou des éducateurs. Pour corriger le tir, le père a un rôle crucial à jouer. Il doit restaurer son autorité en allant au-delà du rôle administratif qu'il joue.

En effet, il a pour rôle de coordonner toutes les activités au sein du Village d'Enfants. Comme en Afrique, le chef de famille parcourt toute sa maison pour se rendre compte de comment ses enfants ont passé la nuit, se sont réveillés, le père du Village ne se dérobe pas à cette obligation. De même, les soirs, il reprend le même périple pour se convaincre de la

manière dont ses enfants ont passé la journée. Il ne participe pas réellement à l'animation de la vie des familles. Il n'est pas pour autant présent dans le quotidien de chaque enfant du village. Ce qui n'est d'ailleurs pas possible, vu le nombre élevé des enfants, ses charges administratives et les sollicitations de son propre foyer.

Concernant les facteurs de conflits voici l'impression de quelques mères et éducateurs SOS.

***Mère L***

*Je ne comprends pas ce qui se passe dans la tête de mon enfant. Je lui demande de faire ceci et il fait le contraire.*

***Mère X***

*Tout est lié à la vie qu'ils mènent. On dit que l'éducation ici c'est la même chose qu'une éducation dans nos familles naturelles, non c'est différent. Par exemple, à la maison c'est ce que tu as que tu donnes à ton enfant, mais ils savent que tu prends leur argent. Des fois ils revendiquent des choses qui dépassent leur argent là.*

***Educateur I***

*Les jeunes ne nous comprennent pas toujours, et cela crée une certaine tension. Ils pensent qu'on est entrain de raccourcir leur séjour à SOS, alors que pour eux on leur a dit qu'ils seront pris en charge à vie et que maintenant on est entrain de leur dire qu'il y a une limite. Bref ce sont de petites contradictions qu'on gère, ça n'a jamais dégénéré en affrontement.*

***Educateur D***

*La non satisfaction de plaisirs immédiats ou des revendications est le point d'encrage de nos difficultés.*

A travers les propos des parents, les enfants sont accusés de part leurs comportements qu'elles jugent d'atypique, d'être à l'origine des conflits qui les opposent. Ils dénoncent le caractère insaisissable et insupportable de certains enfants qui ne font que le contraire de ce qu'on leur dit de faire.

A cela, s'ajoute la recherche d'une trop grande liberté dont font preuve certains enfants et qui crée souvent des désaccords au sein de la famille.

Partant des cas I et D, les éducateurs montrent que les points de désaccord avec les enfants résident dans la non satisfaction de leurs intérêts immédiats et dans l'atteinte des objectifs que l'institution leur a confiés, c'est-à-dire l'insertion socioprofessionnelle à 23 ans des adolescents. Il faut donc reconnaître que l'origine des conflits entre les enfants et les parents est liée en partie à la crise de l'adolescence et par moment à l'incompréhension de certaines mères vis-à-vis de leurs enfants.

De l'analyse qualitative, il ressort que la majorité des enfants refusent de percevoir les mères SOS comme leur mère biologique. Ce qui justifie les manquements et les écarts de langage qu'ils tiennent à l'endroit de celles-ci. Par ailleurs, l'absence du père dans le quotidien de ces enfants les amène souvent à désobéir à la maison comme à l'école ; ce qui n'est pas sans répercussion sur leur rendement scolaire.

### **III. Discussion**

*« L'enfant est au centre des préoccupations de nos sociétés modernes. Notre avenir dépend de l'éducation qu'il aura reçue et des valeurs que ses parents auront su lui transmettre. Aussi la tâche qui incombe aux adultes est-elle immense. Mais peut-on aider l'enfant à construire une personnalité riche et épanouie en appliquant des solutions toutes*

*prêtes?*<sup>5</sup>». Cette préoccupation de Bettelheim nous introduit dans la présente discussion et interroge de nos jours sur l'opportunité d'un modèle familial qui a fait ses preuves depuis la deuxième guerre mondiale, surtout dans notre contexte, où la famille élargie et la solidarité communautaire n'ont pas totalement disparu.

Le Village d'Enfants SOS s'est donné pour mission de procurer aux enfants en situation difficile, un foyer et une famille. Cependant, cette famille présente la structure d'une famille polygamique avec le père SOS comme chef de famille. Par ailleurs, elle fonctionne comme une famille monoparentale, avec la mère SOS comme chef de ménage. Les familles SOS sont aussi caractérisées par un nombre élevé d'enfants. Dans les maisons SOS, les mères SOS peuvent avoir jusqu'à 9 enfants à charge.

Le père SOS est considéré comme le père de tous les enfants du village. Mais, ces responsabilités administratives ne lui permettent pas d'assurer pleinement le contrôle parental. Les rondes qu'il fait à l'aube et au coucher dans les maisons SOS dénotent de sa volonté à être présent dans le quotidien des enfants du village. Toutefois, le nombre d'enfants par ménage et le nombre de ménages à parcourir chaque jour montrent que les passages quotidiens du père SOS relèvent plus d'une formalité que d'un véritable contrôle parental. En réalité, il lui serait difficile de passer véritablement du temps dans chaque maison pour écouter les enfants, à moins qu'il y ait une situation brûlante à décanter. Par conséquent, les enfants SOS n'ont pas souvent l'occasion de dialoguer avec leur papa. Les mères SOS restent les personnes vers qui s'adresser pour dissiper les inquiétudes et les angoisses. On note donc un déficit structurel lié à l'absence fréquente du père SOS. Si nous convenons avec Boko (2009) que

---

<sup>5</sup> WWW. amazone.fr consulté le 9 avril 2013.

ce déficit peut causer une carence affective chez l'enfant, qu'en serait-il pour les enfants du VESOS, qui pour la plupart ont besoin d'affection et de soutien psychologique ? Notons aussi qu'un déficit affectif pourrait être source d'échec scolaire pour certains enfants et cause d'enfermement dans le travail scolaire pour d'autres.

Les cas d'indiscipline et les manquements de toutes sortes notés chez certains enfants pourraient s'expliquer par ce déficit structurel. On remarque souvent que les enfants s'exécutent spontanément lorsque le père SOS les interpelle sur leurs devoirs, alors qu'ils prennent parfois du temps pour obéir à leur mère. A cet effet, le père a un rôle capital joué dans l'éducation de ces enfants, en ce sens qu'il incarne l'autorité. Son absence, en plus de ce que les enfants sont largement informés de leurs droits et pas suffisamment de leurs devoirs, les amènent parfois à bafouer l'autorité de leurs éducateurs. Ce qui ne facilite pas à ces derniers l'accomplissement de leurs tâches. Par exemple, le maître dont l'autorité n'est pas respecté, passe plus de temps à discipliner les apprenants qu'à les accompagner dans la construction de leur savoir. Les enfants du VESOS ne sont souvent pas du reste en cas d'indiscipline à l'école.

Le déficit structurel ne facilite pas aussi le suivi scolaire des enfants du VESOS. Les mères SOS du fait du nombre relativement élevé d'enfants qu'elles ont à charge n'arrivent véritablement pas à les accompagner sur le plan scolaire. Pour la planification des études, ils sont souvent livrés à eux-mêmes, ce qui fait qu'ils passent assez de temps à jouer. Toutefois, les enfants du VESOS bénéficient de l'encouragement et du soutien moral de leur mère. Mais remarquons que ces encouragements ne viennent pour la plupart du temps qu'au moment où les enfants présentent leurs carnets de notes. Pour preuve, 57,50% des enfants enquêtés affirment que leurs

résultats scolaires sont toujours contrôlés ; alors qu'ils affirment à 40% (12,5% pour « souvent » et 47,50% pour « parfois ») que leurs parents ne s'intéressent pas toujours aux devoirs qu'ils reçoivent à l'école. L'aide aux devoirs et le suivi régulier des activités importent dans la réussite scolaire des enfants. C'est aussi une manière pour les parents de montrer aux enfants tout l'intérêt qu'ils accordent à l'école. Ce qui pourrait influencer positivement la perception des enfants vis-à-vis de l'école.

Le niveau d'étude de la plupart des mères SOS (BEPC) ne leur permet pas d'aider convenablement les enfants à faire leurs devoirs scolaires. Les enfants qui ont de véritables difficultés d'apprentissage sont confiés à des répétiteurs. Ce qui n'est pas toujours suffisant pour une amélioration conséquente de leur rendement scolaire. Les parents SOS devraient dialoguer plus souvent avec leurs enfants et montrer davantage d'intérêt aux activités scolaires et à leur projet d'avenir. A cet effet, adopter un style parental démocratique contribuerait à l'amélioration des résultats scolaires des enfants. Ceci permettrait aussi de compenser aussi chez ces enfants le déficit affectif.

Concernant les styles parentaux, il serait difficile de donner avec précision le style adopté au VESOS. Toutefois, nous pouvons dire que c'est un style mixte, à la fois démocratique et autoritaire. Pour ce qui concerne la vie familiale, on note plus le style démocratique. Les enfants surtout les plus âgés sont associés à la gestion du ménage. Ils sont consultés pour la répartition des travaux domestiques, le menu du mois, etc. Quant à leur vie personnelle et scolaire, ils ne sont pas assez consultés. Les parents n'arrivent pas à planifier ensemble avec eux leurs emplois de temps personnel et scolaire. Les dialogues entre parents et enfants axés sur l'école

ne sont pas trop fréquents. Les propos de Claire, auxquels nous avons fait allusion à la page 34, éclairent à cet effet.

Ces propos n'augurent pas une certaine convivialité au sein des familles SOS. Ce sont certes les propos d'une pubère. Mais soulignons que l'exacerbation des crises psychologiques et des conflits dépendent en partie de la manière dont les stades antérieurs ont été passés ; par conséquent, des situations et événements vécus à ces stades par individu dans son environnement. Du moment où les rapports entre les mères SOS et leurs enfants sont mitigés, il est normal que l'accompagnement et le suivi scolaire soient problématiques dans le VESOS. Le consensus recherché pour la gestion du ménage, devrait transparaître aussi dans la gestion de la vie scolaire et personnelle de l'enfant. Tout en exigeant de l'enfant un bon rendement scolaire, le parent doit s'intéresser à ce qu'il fait de son temps, de son projet d'avenir. Il doit s'enquérir de son évolution, le soutenir en cas de difficultés scolaires. Ce faisant, l'enfant aura une bonne perception de l'école. A cet effet, les représentations des parents de l'école, les efforts qu'ils fournissent pour répondre aux exigences de cette institution, amènent l'enfant à prendre l'école comme un lieu qui prépare à la vie.

De ce qui précède, on en déduit que l'amélioration des relations entre les mères SOS et leurs enfants contribueraient à l'amélioration des résultats scolaires. Pour y parvenir, les mères SOS pourraient s'inspirer des propos de Jean Piaget aux enseignants (Boko, 2009), en œuvrant davantage pour que les enfants du village les perçoivent comme leur mère biologique. Ceci ne devrait pas être très difficile pour les enfants qui sont venus au VESOS pendant leur tendre enfance et dont l'origine familiale reste inconnue. Cependant, pour les plus jeunes, les assister dans leur famille d'origine

serait plus adéquat. A cet effet, le Programme de Famille d'Origine devrait être davantage vulgarisé.

## **Chapitre IV : Perspectives et limites de l'étude**

### **I. Perspectives**

#### **1. Formation professionnelle des mamans et tantes**

Suite aux nombreuses inquiétudes soulevées, il serait bon que les mères SOS soient formées pour l'encadrement des enfants. La catégorie d'enfants avec laquelle elles travaillent exige qu'elles aient des connaissances en psychologie de l'enfant et des adolescents. Pour cette raison le niveau d'étude des mères SOS devrait être revu au recrutement. Nous suggérons que celles-ci aient une licence en Sciences de l'Education.

#### **2. Réduire le nombre d'enfants par maison**

Suite aux observations, enquêtes et entretiens, il ressort que l'effectif des enfants dans les différentes maisons SOS est important. Pour un meilleur accompagnement psychoaffectif et scolaire des enfants, il conviendrait que leur nombre par ménage soit revu à la baisse. Ce qui impliquerait la construction d'autres Villages d'Enfants SOS.

#### **3. Généraliser le Programme Famille d'Origine**

Pour réduire le nombre d'enfants par maison SOS, on pourrait généraliser le programme Famille d'origine. Chercher toujours à voir s'il n'y a pas un parent même lointain pour s'occuper de l'enfant, avec l'aide du VESOS.

#### **4. Renforcer la relation école-famille**

Ce point est indispensable. Car cela permet à l'enseignant de connaître ce que l'enfant est à la maison, ses comportements avec ses frères et sœurs. La mère doit faire part des difficultés de l'enfant à son maître,

même dans la réalisation des travaux domestiques, sa prise de position face à certains problèmes. Le maître doit savoir si l'enfant une fois à la maison apprend spontanément ses leçons ou si c'est suite à des pressions ou sous la contrainte. Quant à l'enseignant ou l'administration scolaire, le devoir d'informer la mère sur les réactions de l'enfant, ses relations avec ses camarades de classes leur incombe. L'enseignant doit exprimer à la mère de manière claire, la volonté de l'enfant à apprendre. Enfin, les difficultés scolaires de l'enfant doivent être notifiées et suivies de conseils pratiques. Il faut noter que quand l'enfant sait que ses parents sont en contact avec ses enseignants, il fait un effort pour être plus discipliné ou sage.

## **II-Les limites de la recherche**

Dans la présente étude, on aurait pu voir l'influence du déficit structurel de la famille SOS sur le développement psychoaffectif de l'enfant. Mais ceci mobiliserait davantage de ressources (matérielles, financières, le temps, ...), et surtout de connaissances avérées en psychologie. A cet effet, des études de cas auraient été faites et celles-ci enrichiraient davantage cette étude. En outre, nos entretiens auraient pu prendre en compte les relations personnelles entre les mères SOS et leurs enfants. A ce niveau nous nous sommes plus basés sur nos observations, parce que la plupart des mères étaient réticentes de peur d'être mal appréciées. Certains enfants ont aussi manifesté une certaine peur à cause d'éventuelles représailles qu'ils pourraient subir de la part de leurs mères.

## **CONCLUSION**

A l'issue de notre étude, nous convenons avec Despinoy (2004.p.205) que « *Apprendre est une expérience fragile, sensible aux circonstances ; des conditions privilégiées sont nécessaires pour que l'enfant poursuive avec plaisir ses acquisitions jusqu'à l'âge adulte. Les péripéties ordinaires du développement, la crainte de la perte, le sentiment d'insécurité, le doute de réussir influencent le désir de connaître* ». Ainsi les mamans SOS qui s'occupent plus de l'éducation des enfants SOS doivent être des mères bien averties. Mais hélas, ces mamans n'ont pas la formation psychologique requise pour s'occuper de la spécificité des enfants SOS (enfants rejetés par ceux qui sont censés les aimer ; enfants qui se disent que si leurs géniteurs ne les aiment pas, qui d'autres peut leur donner le véritable amour).

Par ailleurs l'effectif par maison ne favorise pas une prise en charge des enfants, puisqu'il n'est pas facile à une mère qui à six enfants de les suivre convenablement de nos jours.

La maison SOS devrait être un milieu qui rassure l'enfant une fois intégrée jusqu'à son autonomisation. Ainsi par rapport à une vie relationnelle avec ses pairs, bon nombre de critiques sont adressées aux mamans et surtout au Coordinateur Programme Famille SOS. Ces enfants estiment qu'ils n'ont pas assez de liberté. Il faut aussi noter que les relations enfant-maman sont des relations d'opposition basées sur des malentendus.

Entre autres, nous avons pu constater dans notre travail que la prise en charge familiale des enfants SOS influence leur rendement scolaire.

Pour favoriser davantage la réussite des enfants, il importe que les parents accordent aux enfants toute l'assistance nécessaire pour leur mise en confiance. Cette assistance doit être d'abord psychoaffective, mais elle doit être aussi d'ordre matériel. Une meilleure implication des parents dans les activités scolaires des enfants contribuerait plus à leur réussite. D'où la relation école-famille mérite d'être renforcée.

### **Références Bibliographiques**

- 1-Bastin, G. et Roosen, A. (1991), *L'école malade de l'échec*. Bruxelles. De Boeck-wesmael.
- 2- Bauchet, P. et Germain, P. (dir.) (2003), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Paris, PUF, coll. « Cahiers des sciences morales et politiques ».
- 3- Bettelheim, B. (2002), *Pour être des parents acceptables*. Ed Pocket
- 4- Bloom B. S. (1974). « *Time and Learning* ». American Psychologist, n°29.
- 5-Boko, G. ( 2009), *Psychologie et Guidance en milieu Africain*. Cotonou, ed Caarec.
- 6-Bouchard, P. et St Amant, J. (1996), *Le retour aux études : Les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec* in Revue Canadienne de l'éducation # 21.
- 7- Boudon, R. (1993) *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Arman Colin.
- 8-Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970), *La Reproduction*, Paris, éd Minit.
- 9-Cahen, C. (1982), *La tête ailleurs, comprendre, maîtriser, prévenir l'échec scolaire* Fernand Nathan, France.
- 10-Calixte, J. (2008), *Milieu familial et réussite scolaire*, mémoire de licence en psychologie, Faculté des Sciences Humaines (FASCH) de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH).

11-Carron, G. et Chau, T. (1998), *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris, UNESCO.

12-Cyrułnik, B. (2007), *De la bienveillance infantile : compétences parentales et résilience*. Paris, éd Fabert.

13-Darling, N. and Steinberg, L. (1993), *Parenting style as context: An integrative model*. Psychological bulletin.

14-Deslandes, R. et Cloutier, B. (2005) *Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents in Revue Française de pédagogie, No : 151.*

15-Despinoy, M. (2004 ) *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*, Paris, Dunod.

16-Dodson, F. (1972), *Tout se joue avant 6 ans*, Paris, ed Robert Laffont.

17-Dolto, F. (2008), *La cause des adolescents : Respecter leur liberté et leurs différences*. France, éd Pocket.

18-Dornbusch, S. M. et al (1990) *When effort in school does not produce better grades: A family environment affects a school process in Fuschs et al.1996.*

19-Durkheim, E. (1922), *Education et sociologie*. Paris, Alcan.

20-Macaire, F. (1993), *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée*. cedex France.

21-Ezin Houngbé, J. (2011), *Cours de Psychopathologie*

22- Manscill, C. K. et Rollins, B.C. (1990), *Adolescent self-esteem as an*

*intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship.* New York, University Press of America.

23-Maréchal, S. (1970), *Apologie de l'éducation paternelle, in les grands socialistes et l'éducation de Platon à Lénine*, Paris, Armand Colin.

24-Napporn, C. et Tonato, P. (2012), *La lecture et nos enfants*, EDUmag, magazine de l'étudiant africain, n°009 juillet- septembre.

25-Noyau, C. (2002), *Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique : quelle littéracie viser, et par quelles voies ?*, communication au colloque La littéracie : le rôle de l'école, Grenoble IUFM.

26- Potvin, P. et al. (1999), *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale reliée au suivi scolaire*, in *Revue Canadienne de l'éducation* Vol 24 # 4.

27-Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 3 ed.

28-SOS-Kinderdorf, International. (2004), *Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants*.

29-Steinberg, L. et al. (1989), *Authoritative parenting, psychological maturity and academic success among adolescent*. *Child development*.

30-Tonato, P. (2011), *Enseignement/apprentissage de la lecture dans l'Enseignement Primaire au Bénin : Analyse du manuel de lecture du cours d'initiation*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Université d'Abomey- Calavi.

31-Van Zanten, A. (2008), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris PUF.

# ANNEXES



### **ATTRIBUTIONS DES MERES SOS**

- Contribuer à l'entretien des relations avec les familles d'origine de ses enfants
- Veiller à l'intégration et à l'épanouissement des enfants SOS
- Participer aux rencontres pédagogiques
- Mettre en œuvre le PDE
- Animer et organiser des causeries morales et civiques
- Organiser des sorties et d'autres activités récréatives en faveur des enfants
- Gérer les conflits entre les enfants
- Créer une bonne ambiance dans la famille
- Etre à l'écoute des enfants et savoir les observer
- Conseiller les enfants
- Initier les enfants aux travaux ménagers et de jardinage
- Faire participer les enfants SOS à la gestion des biens du ménage
- Suivre la scolarité des enfants
- Observer et identifier les difficultés socio-affectives des enfants
- Habiter et entretenir sa maison familiale et ses alentours
- Préparer la nourriture des enfants en veillant à l'équilibre alimentaire
- Assurer l'entretien du matériel et les équipements de ma maison
- Veiller à la santé physique, à l'hygiène corporelle et vestimentaire des enfants
- Veiller à l'approvisionnement de sa maison familiale
- Elaborer son plan d'action
- Participer à l'élaboration du PDE
- Exécuter tout autre travail demandé par la hiérarchie

## **DESCRIPTION DES TACHES ET RESPONSABILITES DU PERE** **SOS**

- Elaborer et proposer le plan stratégique du Programme ;
- Conduire la programmation des activités et des suivis / évaluations ;
- Rédiger les rapports d'activités ;
- Coordonner toutes les activités pédagogiques du Programme ;
- Promouvoir des relations de collaborations saines entre les foyers de jeunes et les familles SOS ;
- Accompagner les Mères SOS en vue de garantir le bien-être des enfants ;
- Visiter les familles SOS au moins deux fois par jour, le matin et le soir, et documenter les constats et les recommandations
- Apporter l'appui nécessaire à chaque collaborateur du Programme ;
- Promouvoir les droits de l'enfant à l'intérieur comme à l'extérieur du Programme ;
- Participer au développement global du Programme et de ses familles ;
- Assurer la mise à la disposition des familles SOS des services de soutien adéquats ;
- Organiser des réunions avec l'ensemble des Mères et Tantes SOS au moins une fois par mois sanctionnées par des rapports ;
- Organiser des réunions avec l'ensemble des Educateurs de Jeunes au moins une fois par mois sanctionnées par des rapports ;
- Tenir des rencontres de planification hebdomadaire avec l'ensemble du personnel du programme ;
- Mettre en œuvre les politiques, directives et manuels de l'organisation
- Participer aux activités des enfants au sein du Programme et de la communauté ;
- Encourager les familles SOS à faire partie intégrante de la communauté ;
- Participer aux sessions du comité pédagogique ;
- Participer aux sessions du comité d'admission des Programmes des Familles SOS et des Familles d'Origine ;
- Participer régulièrement à des programmes de formation ;

- Participer aux activités d'accroissement des fonds au sein de l'Organisation ;
- Evaluer périodiquement les besoins des familles SOS et des collaborateurs, en tenir compte dans sa contribution à l'élaboration du budget ;
- Organiser deux fois par an une rencontre sur le développement des jeunes du Programme ;
- Veiller au bon usage et à l'entretien des biens meubles et immeubles, patrimoine du Programme.

## **QUESTIONNAIRE**

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education au département de Psychologie et Sciences de l'Education (DPSE) à l'Université d'Abomey- Calavi (UAC), nous effectuons la présente enquête pour voir les difficultés que tu rencontres à la maison et qui t'empêchent de bien travailler à l'école.

Tout en te rassurant que personne d'autre ne sera mis au cours des réponses que tu vas donner, nous te remercions d'avance pour ta disponibilité et ta sincérité.

**NB:** Nous te prions de cocher la case de la réponse qui te semble la plus juste.

### **I- Donnes des informations sur toi et ta famille**

**1- Quel est ton sexe ?**

**R1- Je suis :**

un garçon

une fille

**2- Quel est ta classe ?**

**R2- Je suis en classe de .....**

**3- Quel âge as-tu ?**

**R3- J'ai :**

7- 9 ans

10-12 ans

12-14 ans

15- 18 ans

18-20 ans

**4- Combien de frères et sœurs as-tu ?**

**R4- J'ai :**

5-7

7- 9

9 - 10

### **II- Dis comment tes parents te suivent à la maison dans tes études**

**1- Lequel de tes parents te suit régulièrement à la maison dans les activités scolaires ?**

**R1- c'est :**

maman

papa

**2- Après une journée de classe, tes parents te demande t-ils ce que tu as fait à l'école ?**

**R2- ils me le demandent :**

toujours

souvent

parfois

**3- A la maison tes parents te demandent t-ils si tu as fait tes devoirs d'école ?**

**R3- Ils me le demandent :**

toujours

souvent

parfois

**4- Tes parents t'interrogent à propos de tes notes ?**

**R4- ils m'interrogent :**

souvent                       toujours                       parfois

**5- Tes parents discutent avec toi de tes projets d'avenir (travail, étude) ?**

**R5- Ils discutent avec moi de mes projets d'avenir :**

parfois                       souvent                       toujours

**6- Tes parents te félicitent lorsque tu travail bien à l'école?**

**R6- Ils me félicitent :**

souvent                       toujours                       parfois

**7- Quand tu as des difficultés à l'école tes parents te parlent, ils te supportent moralement ?**

**R7- ils me parlent :**

souvent                       toujours                       parfois

**8- Quand tu apportes un mauvais carnet à la maison tes parents te parlent et t'encouragent à faire mieux ?**

**R8- Ils me parlent et m'encouragent :**

souvent                       toujours                       parfois

**9- Quand tu as des problèmes en classe les parents t'ignorent totalement ?**

**R9- Ils m'ignorent :**

toujours                       parfois                       souvent

**10- A la maison tes parents cherchent- ils à savoir les leçons que tu as pour le prochain jour de classe ?**

**R10-     toujours                       souvent                       parfois**

**11- Après l'école tes parents t'aident dans tes devoirs (ou paient des répétiteurs)**

**R11- Mes parents m'aident                          paient des répétiteurs**   
**toujours                       souvent                       parfois**

**12- Tes parents t'aident à planifier ton temps pour les activités scolaires et familiales ?**

**R12- Ils m'aident :**

parfois                       souvent                       toujours

**13- Es tu puni quand tu ne travailles pas bien en classe ?**

**R13- Je suis puni**

parfois                       toujours                       souvent

**Guide d'entretien administré aux parents SOS**

1) Consigne de départ : pourriez-vous nous parler de la manière dont vous vous impliquez dans les études de vos enfants ?

2) Grille de thèmes :

<b>THEMES</b>	<b>QUESTIONS</b>
<b>Le rendement scolaire de votre enfant à l'école</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Comment vont les notes de votre enfant à l'école ?</li><li>2. Avez-vous l'habitude de converser avec lui (elle) sur ces journées de classe ?</li><li>3. Est ce que ça vous arrive de lui demander s'il a des problèmes à l'école ?</li></ol>
<b>Supervision et l'aide apporté à l'enfant dans ses activités scolaires</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Comment participez-vous aux activités scolaires de vos enfants?</li><li>2. Comment aidez-vous votre enfant dans ses travaux scolaires ? (Devoirs, leçons) ?</li><li>3. Est ce que vous vérifiez (ou demandez) tous les jours, si votre enfant a réalisé ses tâches scolaires ? (Devoirs de maison, leçon) ?</li><li>4. Comment réagissez-vous quand votre enfant vous dit qu'il a des problèmes à l'école ?</li><li>5. Comment réagissez-vous quand votre enfant apporte un mauvais carnet ?</li></ol>
<b>Importance accordée à l'école dans les interactions parents/enfants.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Quelle place occupe l'école dans la conversation que vous avez avec votre enfant ?</li><li>2. Discutez-vous avec votre enfant sur ses projets d'avenir ?</li><li>3. Expliquez- vous à votre enfant le rôle de l'école dans ses projets ?</li></ol>

## **TABLE DES MATIERES**

Introduction .....	9
<u>Chapitre I</u> : Cadre théorique .....	13
I. Problématique .....	13
II. Objectifs et hypothèses de la recherche .....	15
1- Les objectifs de l'étude .....	15
2- Les hypothèses de la recherche .....	16
III. Réussite scolaire et milieu familial .....	16
1- Définition de quelques notions .....	17
2- L'origine sociale et réussite scolaire .....	20
3- Les facteurs familiaux internes et réussite scolaire .....	22
4- Les facteurs sociodémographiques et réussite scolaire .....	25
<u>Chapitre II</u> : Approche méthodologique .....	31
I. Population d'étude et échantillonnage .....	30
1- Population d'étude .....	31
2- Échantillonnage .....	31
II. Les techniques et instruments de collecte et de traitement des données .....	32
1- Les techniques et instruments de collecte des données .....	32
2- Les techniques de traitement des données .....	33
III. Les difficultés rencontrées.....	34
<u>Chapitre III</u> : Présentation et analyse des résultats .....	35

I. Présentation et analyse des données quantitatives .....	35
II. Présentation et analyse des données qualitatives .....	40
III. Discussion .....	51
<u>Chapitre IV</u> : Perspectives et limites de l'étude .....	57
I. Perspectives .....	57
1-Formation professionnelle des mamans SOS et tantes .....	57
2-Réduire le nombre d'enfants par maison .....	57
3-Généraliser le programme famille d'origine .....	57
4-Renforcer la relation école-famille .....	57
II. Limites de la recherche .....	58
Conclusion .....	59
Références bibliographiques .....	61
Annexes .....	64
Table des matières .....	72