



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (UAC)

\*\*\*\*\*



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES (FLASH)

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

(DPSE)

\*\*\*\*\*

## MEMOIRE DE MAITRISE

**FILIERE** : Sciences de l'Education

**OPTION** : Psychopédagogie de la formation

### SUJET

**ANALYSE DES FACTEURS  
SOCIOCULTURELS DE L'ECHEC  
SCOLAIRE AU SECONDAIRE DANS LE  
CONTEXTE DE L'APPROCHE PAR  
COMPETENCE DANS LA COMMUNE  
DE GLAZOUE**

**Réalisé par :**

VITOULEY Aubin

**Sous la Direction de :**

Patrick D. Y. HOUESSO

Docteur en Sciences de l'éducation

Maître-Assistant des Universités du CAMES

*Année Académique : 2012-2013*

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	11
PREMIERE PARTIE : cadre théorique et méthodologique .....	13
Chapitre I : cadre théorique .....	14
Chapitre II : cadre méthodologique .....	27
DEUXIEME PARTIE : présentation et analyse des résultats .....	35
Chapitre III: présentation des résultats .....	36
Chapitre IV : analyse et interprétation des résultats .....	52
CONCLUSION .....	62
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	65

**In MEMORIAM**



A la mémoire de mon Père Martin VITOLEY

## DEDICACE



A ma mère Reinette Bai HOUNKPONOU

## **REMERCIEMENTS**

- ❖ Mes remerciements vont particulièrement à l'endroit de mon maître de mémoire, le Dr Patrick HOUESSOU pour avoir accepté de diriger la présente étude en y consacrant du temps.
- ❖ A mon frère et ami Valentin ZANOÛ pour tous les efforts consentis dans la réalisation du présent document.
- ❖ A mon épouse Aline DEFODJI pour son soutien inconditionnel.
- ❖ A toutes les personnes qui ont collaboré activement dans le cadre de la réalisation de ce travail.
- ❖ A tous mes parents et amis : Armel, Aristide, Christiane, Chimène et Juste VITOLEY, Christophe MIVEDE, Renaud ABOUA et Samuel AYE pour les conseils.
- ❖ A tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail, je leur exprime ma sincère et profonde gratitude.

## **LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES**

<b>APC</b>	: Approche Par Compétences
<b>BU</b>	: Bibliothèque Universitaire
<b>CCA</b>	: Centre Culturel Américain
<b>CCF</b>	: Centre Culturel Français
<b>CED</b>	: Centre d'Etude et de Documentation
<b>CEG</b>	: Collège d'Enseignement Général
<b>DPSE</b>	: Département de Psychologie et des Sciences de L'éducation
<b>FLASH</b>	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
<b>NPE</b>	: Nouveaux Programmes d'Etude
<b>UAC</b>	: Université d'Abomey-Calavi

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1 :</b> statistique des apprenants en 2010-2011 au CEG Sowé.....	72
<b>Tableau 2 :</b> statistique des apprenants en 2010-2011 au CEG Ouèdèmè.....	72
<b>Tableau 3 :</b> statistique des apprenants en 2010-2011 au CEG 1 de Glazoué.....	72
<b>Tableau 4 :</b> statistique des apprenants en 2011-2012 au CEG de Sowé.....	72
<b>Tableau 5 :</b> statistique des apprenants en 2011-2012 au CEG de Ouèdèmè.....	73
<b>Tableau 6 :</b> statistique des apprenants en 2011-2012 au CEG 1 de Glazoué.....	73
<b>Tableau 7 :</b> répartition des apprenants selon leur âge et leur niveau d'étude.....	74
<b>Tableau 8 :</b> répartition des apprenants selon le sexe.....	74
<b>Tableau 9 :</b> répartition des apprenants selon la fonction de leur père.....	74
<b>Tableau 10 :</b> répartition des apprenants selon la fonction de leur mère.....	74
<b>Tableau 11 :</b> répartition des apprenants selon le nombre d'enfant qu'ont leurs parents.....	75
<b>Tableau 12 :</b> répartition des apprenants selon la religion de leurs parents.....	75
<b>Tableau 13 :</b> répartition des apprenants selon leur religion.....	75
<b>Tableau 14 :</b> répartition des apprenants selon la distance entre leur maison et leur école.....	75
<b>Tableau 15 :</b> répartition des apprenants selon le moyen de déplacement qu'ils utilisent pour se rendre à l'école .....	75
<b>Tableau 16 :</b> répartition des apprenants selon le nombre d'échec(s) qu'ils ont capitalisé au secondaire.....	75
<b>Tableau 17 :</b> répartition des apprenants selon le nombre de repas qu'ils prennent par jour.....	76
<b>Tableau 18 :</b> répartition des apprenants selon la prise de goûter pendant la récréation.....	76
<b>Tableau 19 :</b> répartition des apprenants selon que leurs parents subviennent à leur besoin.....	76
<b>Tableau 20 :</b> répartition des heures de réveil des apprenants.....	76
<b>Tableau 21 :</b> répartition des apprenants selon leurs occupations au réveil.....	76
<b>Tableau 22 :</b> répartition des heures auxquelles dorment les apprenants.....	76
<b>Tableau 23 :</b> répartition des apprenants selon leurs occupations au retour de l'école.....	77

## LISTE DES GRAPHIQUES

<b>Graphique 1 :</b> répartition des apprenants selon leur âge et leur niveau d'étude.....	36
<b>Graphique 2 :</b> répartition des apprenants selon le sexe.....	37
<b>Graphique 3 :</b> répartition des apprenants selon la fonction de leur père.....	38
<b>Graphique 4 :</b> répartition des apprenants selon la fonction de leur mère.....	39
<b>Graphique 5 :</b> répartition des apprenants selon le nombre d'enfant qu'ont leurs parents.....	40
<b>Graphique 6 :</b> répartition des apprenants selon la religion de leurs parents.....	41
<b>Graphique 7 :</b> répartition des apprenants selon leur religion.....	42
<b>Graphique 8 :</b> répartition des apprenants selon la distance entre leur maison et leur école.....	42
<b>Graphique 9 :</b> répartition des apprenants selon le moyen de déplacement qu'ils utilisent pour se rendre à l'école .....	43
<b>Graphique 10 :</b> répartition des apprenants selon le nombre d'échec(s) qu'ils ont capitalisé au secondaire.....	44
<b>Graphique 11 :</b> répartition des apprenants selon le nombre de repas qu'ils prennent par jour.....	45
<b>Graphique 12 :</b> répartition des apprenants selon la prise du petit déjeuner et du goûter.....	46
<b>Graphique 13 :</b> répartition des apprenants selon que leurs parents subviennent à leur besoin.....	47
<b>Graphique 14 :</b> répartition des heures de réveil des apprenants.....	48
<b>Graphique 15 :</b> répartition des apprenants selon leurs occupations au réveil.....	49
<b>Graphique 16 :</b> répartition des heures auxquelles dorment les apprenants.....	50
<b>Graphique 17 :</b> répartition des apprenants selon leurs occupations au retour de l'école.....	51

## **RESUME**

Au nombre des problèmes que connaît le système éducatif béninois, figurent les échecs scolaires massifs qui sont capitalisés au fil des années. L'échec scolaire est devenu un phénomène de société au point où les grandes réformes qui ont conduit aux Nouveaux Programmes d'Etudes n'ont pu l'enrayer. Les causes de ces échecs sont attribuées à plusieurs facteurs, dont les facteurs socioculturels. Le présent document se penche sur l'« **Analyse des facteurs socioculturels de l'échec scolaire au secondaire dans le contexte de l'Approche Par Compétence dans la commune de GLAZOUE** ».

L'Objectif poursuivi dans ce travail est de déterminer les facteurs socioculturels de l'échec scolaire qui caractérisent les Nouveaux Programmes Etudes dans le contexte de l'Approche Par Compétence. Pour atteindre cet objectif, et en tenant compte du fait que notre recherche est exploratoire, une hypothèse générale a été formulée comme suit : dans le cadre des Nouveaux Programmes d'Etudes au Bénin, l'Approche Par Compétence a générée d'autres déterminant de l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire en l'occurrence les facteurs socioculturels. Dans la réalisation de cette étude, l'approche méthodologique adoptée est la conjugaison d'une démarche à la fois qualitative et quantitative.

La population de cette recherche est constituée de l'ensemble des apprenants de trois Collèges d'Enseignement Général identifiés par choix raisonné.

Au terme des enquêtes, il ressort que le statut social des parents, leurs attitudes face à l'école, leur situation matrimoniale constituent des facteurs qui expliquent fondamentalement les échecs scolaires dans ces milieux. Aussi, faudrait-il reconnaître ces facteurs socioculturels ne sont pas spécifiques à l'Approche Par Compétence au Bénin, car ils ont toujours existés. Toutefois certains facteurs ont acquis un pouvoir d'impact. C'est le cas des effectifs pléthoriques des apprenants qui s'observent dans les classes.

**Mots clés : Echec scolaire, Approche par Compétences, facteurs socioculturels.**

## SUMMARY

Among the problems that Benin Republic school system is facing, there are at the most school chess noticed years after years. School failure is developed into a society phenomenon to such an extent that the great reforms leading to new school programs were unable to destroy (stop) it. The reason of chess has been attributed to many factors such as social and cultural ones. This new document throws out thought fully to the “Analysis of social and cultural factors of school failure in secondary school within the context of Approach by Competence in Glazoue’s town”

Through this topic the main objective is to determine or find out the social and cultural factors of school failure that point out clearly the characteristics of New Studies Programs (commonly called NPE in French language) in the context of Approach by competence. Before reaching this aim, considering that our research is addressed to explore, a general hypothesis has been exhibited as the following: talking about New Studies Programs in Benin Republic, the Approach by competence has produced others factors in secondary school in case of social and cultural ones. By realizing this investigation, the Approach by method chosen is the union of qualitative and quantitative stip.

The people of this kind of research are learners of three general secondary school associated and identified by reasoning choice.

At the end of our investigation, the parents’ social rows, their matrimonial situation, have been identified as factors explaining why students are unable to shine at school. The factors also explaining basically school chess in those areas. In short, social and cultural factors lifted aren’t specific for the Approach by competence in Benin Republic as they have been always noticed. Consequently the first hypothesis is not confirmed. Let’s add that some factors have powerful impact such as the one concerning the great or growing number of learners (students) in our school room more than the normal.

**Key works: school failure, Approach by Competence, sociocultural factors.**

## INTRODUCTION

Le problème récurrent des pays en voie de développement est la recherche des facteurs qui permettront le développement social et économique des populations et un réel décollage économique des pays. L'éducation est perçue comme un facteur favorisant cet épanouissement. Aussi, la qualité de l'enseignement est-elle placée au centre des débats sur l'éducation ?

Les réformes des systèmes éducatifs visent, les unes, à moderniser les finalités de l'enseignement, pour mieux les ajuster aux besoins des personnes et de la société, les autres, à mieux atteindre des objectifs de formation donnée, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées. Une transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement, dont l'efficacité reste à démontrer.

En effet, depuis l'indépendance en 1960, trois périodes peuvent être distinguées dans l'histoire de la politique éducative au Bénin: La première allant de 1960 à 1972 où le système éducatif était calqué sur le système français, dans la deuxième allant de 1972 à 1989, on a la réforme dite de « l'Ecole Nouvelle » fondée sur un modèle de développement de type socialiste et la tenue des Etats Généraux de l'Education (EGE) en octobre 1990 marque le début de la troisième période.

Pour parfaire son système éducatif, le Bénin s'est doté de Nouveaux Programmes d'Etude (NPE) connus beaucoup plus sous le nom de l'approche par compétence qui fait depuis très peu son petit bonhomme de chemin. L'APC s'inspire de la psychologie cognitive. En d'autres termes, elle se préoccupe de ce qui se passe dans la tête de l'apprenant et ne s'intéresse pas à ce que laisse entrevoir son comportement observable. La généralisation de cette approche est déjà effective sur toute l'étendue du territoire national.

Mais force est de constater que cet approche n'a pu mettre fin aux échecs massifs dans le milieu scolaire. Comment situer l'approche par compétences ? Manifestement comme une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser.

L'échec scolaire est devenu un phénomène de société ; il est de plus en plus fréquent et affecte l'être dans sa totalité, aussi bien au niveau psychique que social.

La réussite scolaire des élèves tient pour beaucoup à la qualité de l'enseignement, cette qualité elle-même est fortement dépendante de l'efficacité pédagogique des enseignants chargés de son encadrement en classe. Cette réussite scolaire était une reconnaissance publique du mérite de l'intéressé ; son échec lui était imputable et n'était que justice. L'école ne semble plus produire ses effets de vecteur d'intégration républicaine et au contraire l'échec massif des jeunes issus des couches populaires est vécu par ces derniers comme une conséquence des discriminations et des inégalités sociales, ce qui renforce leur animosité à l'égard des institutions et de la société. Le constat reste que malgré la massification de la scolarisation, l'origine sociale est un facteur déterminant de la réussite scolaire, de l'accès aux filières d'excellence et aux établissements réputés. Pour Withol de Wenden (1990d), l'école est la condition déterminante de la réussite professionnelle et donc un élément majeur du processus d'intégration sociale. Les différentes études ont révélé divers facteurs qui expliquent l'échec scolaire. La multiplicité des facteurs recensés s'explique et conduit, inévitablement, à l'assurance de la démocratisation de l'éducation, l'éradication des inégalités de parcours scolaires et à trouver une réponse adéquate à la surreprésentation des enfants pauvres, des membres de groupes raciaux minoritaires et des filles en situation d'échec scolaire. Mais cette pléthore de tentatives d'explication vient aussi de la diversité des contextes et des points de vue des personnes qui produisent les études. Sur le plan socioculturel, l'échec scolaire toucherait plus nettement les catégories socialement défavorisées. Même si l'école a pour mission de donner les mêmes chances à tous et d'apporter les bases culturelles et linguistiques nécessaires à la réussite scolaire, cet objectif reste difficile à atteindre.

Qu'en est-il des facteurs socioculturels liés à l'approche par compétence qui est actuellement en vigueur au Bénin ? C'est autour de cette principale préoccupation que va s'appesantir la présente étude qui est structurée en deux grandes parties : la première est liée au cadre théorique et la seconde se rapporte au cadre pratique.

**PREMIERE PARTIE :**  
**CADRE THEORIQUE ET**  
**METHODOLOGIQUE**

## **CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE**

### **1. Problématique**

Bien avant l'arrivée des colons qui avec la création des écoles, la société africaine, notamment celle béninoise, était organisée de telle sorte que, de façon systémique, l'enfant recevait des connaissances qui lui étaient transmises. Il s'agissait du savoir, du savoir-faire et du savoir-être pour permettre son intégration à la communauté. C'est ainsi que l'éducation se donnait partout à commencer par le cercle familial.

Avec l'avènement de la colonisation, l'institutionnalisation de l'éducation a été une réalité grâce à la création des écoles qui sont les lieux d'éducation formelle.

Chaque société produit son système d'éducation avec ses structures, son système de financement et ses règles administratives de fonctionnement. Tous ces éléments doivent être considérés parce qu'ils ont des conséquences directes sur les relations maître-élèves. Le système d'éducation propose, à son tour, des programmes généraux et particuliers qui vont définir le contenu de l'enseignement à donner ou de l'éducation à développer. Ces programmes, selon qu'ils s'adaptent ou non au niveau et à l'expérience des élèves, sont aussi des éléments qui vont déterminer en partie les situations d'éducation.

Pr ailleurs, on distingue trois grandes périodes dans l'histoire de la politique éducative au Bénin. D'abord, la période allant de l'indépendance (1960) à 1972 où le système éducatif était calqué sur le modèle français, ensuite la période allant de 1972 à 1990 marquée par la réforme dite de « l'école nouvelle » et enfin la troisième période qui court de 1990 à ce jour (Assaba 2003 ; Leclercq 2005). Le système éducatif et plus spécifiquement le système universitaire est aussi fortement influencé par les pouvoirs de décision des instances internationales et des pays développés. Le Programme d'Ajustement Structurel (PAS) des années 90, par exemple, semble être l'une des causes de la chute de la qualité d'enseignement aussi bien au secondaire qu'à l'Université à partir du moment où il a été exigé des pays voulant profiter du programme, qu'ils suspendent les recrutements d'agents qualifiés (Banque Mondiale, 2002).

Tout ceci pour montrer que de nombreuses réformes ont été introduites dans le système éducatif béninois. On est ainsi parti de l'approche par contenus pour aboutir aujourd'hui à l'approche par compétence en passant par l'approche par objectifs. Malheureusement, ce système n'a cessé d'engendrer et d'enregistrer de nombreux cas d'échec scolaire notamment dans l'approche par compétence. Mais que désigne-t-on par « échec scolaire ». Bien que difficile à définir, on pourrait le considérer comme la non-réussite de l'élève à l'école. « *La fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir* » (Perrenoud, 1992).

Auparavant attribué au quotient intellectuel de l'élève, il est aujourd'hui reconnu que l'échec scolaire est multifactoriel. L'élève n'est plus le responsable de son échec, il en devient la victime. L'échec scolaire est très certainement soumis à de multiples facteurs. Plutôt que de chercher une causalité linéaire : tel facteur provoquant l'échec scolaire, on peut supposer que c'est une multitude de facteurs qui interagissent les uns avec les autres lorsque l'enfant est en difficulté à l'école.

En outre, toute réforme vise à corriger des imperfections et l'avènement de l'approche par compétence n'est pas du reste. L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle est confrontée à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves.

Or, si l'approche par compétences reste une « demi réforme » qui ne renonce à rien et ne contraint personne comme cela porte à croire au Bénin, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires? (Perrenoud, 2000).

C'est donc dans le souci de mieux cerner les facteurs de l'échec scolaire dans le cadre de l'approche par compétence que nous avons choisi de conduire une recherche qui porte sur le thème : « **Analyse des facteurs socioculturels de l'échec scolaire au secondaire dans le contexte de l'approche par compétence dans la**

**commune de Glazoué ».** A ce sujet, la préoccupation fondamentale ci-après est de mise : Y a-t-il dans le contexte de l'approche par compétence, de spécifiques facteurs de l'échec scolaire ? Plus précisément, quels sont les facteurs socioculturels qui influencent la réussite des élèves dans ce contexte pédagogique? La recherche d'une réponse à ces questions nous permettra une fois encore d'explorer de nouveaux domaines de la problématique de l'échec scolaire. C'est dans cette optique que des objectifs ont été définis.

## **2. Objectifs**

### **2.1. Objectif général**

Il s'agit pour nous de déterminer les facteurs socioculturels de l'échec scolaire qui caractérisent les Nouveaux Programmes d'Etude dans le contexte de l'approche par compétence. Cet objectif global se décline en des objectifs spécifiques :

### **2.2. Objectifs spécifiques**

- ✓ Enumérer des facteurs de l'échec scolaire dans le contexte de l'approche par compétence ;
- ✓ Identifier et analyser les facteurs socioculturels déterminants de l'échec scolaire dans le contexte de l'approche par compétence ;
- ✓ Evaluer l'impact de ces facteurs sur le parcours scolaire des apprenants.

## **3. Hypothèse de recherche**

Notre recherche étant exploratoire, nous travaillons avec une seule hypothèse qui est formulée comme suit : dans le cadre des Nouveaux Programmes d'Etude au Bénin, l'approche par compétence a généré d'autres déterminants de l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire en l'occurrence des facteurs socioculturels.

## **4. Revue de littérature**

La problématique de l'échec scolaire est un sujet qui est toujours d'actualité surtout à l'ère de l'approche par compétence au Bénin. De plus, une revue enrichissante

peut être faite sur le sujet. Plusieurs études ont tenté d'établir un rapport entre le milieu socioculturel et l'échec scolaire de l'apprenant.

#### **4.1. Appréhension générale de l'échec scolaire**

Selon le dictionnaire universel (2002), l'échec est une entrave, une opposition avec succès à la réalisation d'une intention. C'est aussi un insuccès ou une défaite. En reliant l'échec au domaine scolaire, on pourrait le définir comme le fait de ne pas parvenir à la réalisation d'un projet de scolarisation. L'échec scolaire est donc considéré comme le non aboutissement du projet de scolarisation d'un élève, que ce projet ait été préalablement défini par la société ou imaginé par les parents ou la cellule familiale. Le projet de scolarisation étant assimilé à la réussite d'une année scolaire, à la réussite d'une étape de formation ou la réussite de son cursus scolaire. Une fois que le projet défini comme un objectif à atteindre ne l'est pas, on pourrait dire qu'il y a échec et plus précisément échec scolaire. En d'autres termes, l'échec scolaire est le fait de manquer un objectif, un but. L'échec scolaire peut se manifester de diverses manières parmi lesquelles on peut retenir quelques unes à savoir :

- ✓ les difficultés d'adaptation à la structure scolaire (à l'école, à son fonctionnement) ;
- ✓ les difficultés d'apprentissage ;
- ✓ les difficultés à acquérir les connaissances scolaires ;
- ✓ les difficultés de passage d'un cycle à un autre ou d'un niveau d'enseignement à un autre ;
- ✓ l'insuffisance ou l'absence de certification scolaire, c'est-à-dire la non obtention de diplômes ;
- ✓ les difficultés d'insertion professionnelle et sociale.

Plus tôt l'enfant en échec scolaire est détecté, mieux il en vaut pour une lutte efficace.

Parallèlement, La notion de réussite éducative, quant à elle, renvoie à l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs (Bisaillon, 1992). Bref, réussit, celui ou celle qui acquiert certains savoirs définis ainsi que certaines valeurs, attitudes et comportements qui vont lui permettre de s'insérer socialement et de participer pleinement aux transformations sociales.

Quant à Boko (2009), il identifie quatre facteurs qui peuvent être assimilés aux facteurs de l'échec scolaire à savoir : le facteur démographique qui est relatif à une forte croissance des naissances, le facteur politique qui est lié aux pouvoirs publics de l'éducation, le facteur socio-psychologique qui se rapporte à la non satisfaction de la demande sociale de l'éducation au degré requis. Mais l'auteur estime que dans les pays dont le système éducatif ne connaît pas une parfaite stabilité, on pourrait parler de facteur d'ordre social, de facteur économique, psychologique et sociologique. Parlant des manifestations de l'échec scolaire, Houessou (2012) les distingue en trois points à savoir des difficultés d'adaptation à l'école et à son fonctionnement que présentent certains élèves, des difficultés qui se manifestent au moment du passage d'un niveau d'enseignement à un autre et des difficultés à acquérir les connaissances scolaires de base. Ces difficultés, si elles perdurent, engendrent des problèmes parmi lesquels on peut citer des échecs aux évaluations, une mauvaise orientation, une sortie du système scolaire sans diplôme, des difficultés à s'insérer socialement pour ne citer que ceux-ci.

Pour Delforge (2002), l'échec peut, dans une certaine mesure, constituer une source de succès ou de réussite. Donc le fait d'appréhender l'échec dans sa globalité comme un élément strictement négatif ne saurait être fondé. C'est dans ce même ordre d'idées que Reboul (1992) pense qu'autant la réussite est une valeur, autant l'échec peut être une valeur pourvu qu'on sache en tirer profit. Ce qui vient confirmer l'adage qui dit que l'échec est formateur et dans une situation d'échec scolaire, on doit pouvoir amener les apprenants à cultiver la résilience, c'est-à-dire transformer leur échec en une réussite. C'est pourquoi Reboul (1992, p244) dira : « Naturellement, ce n'est pas facile. Mais nous pensons que la meilleure partie de l'éducation, la plus authentique est d'apprendre à tirer parti de ses échecs : c'est la plus belle des réussites ».

Parallèlement à l'échec scolaire, Dodson (2008) tente d'expliquer les raisons psychologiques des mauvais résultats obtenus par les enfants surtout de bas âge qui, sans doute, débouchent sur un échec scolaire. La première est le chantage affectif dont font montre les parents qui ont recours aux sentiments pour que l'enfant réussisse à l'école. La seconde est liée au refus de permettre à l'enfant de libérer son agressivité qu'il a dû refouler. L'auteur appelle donc les parents tout comme les éducateurs à éviter de faire du sentiment avec les résultats scolaires.

Parlant de difficultés scolaires Voizot (1973) pense que les enfants qui en sont victimes sont pour la plupart du temps normalement intelligents. Il se demande alors ce qui peut expliquer leur échec .

Après avoir donc passé en revue quelques facteurs de l'échec scolaire évoqués par certains auteurs (l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, les retards ou les difficultés dans l'organisation de l'espace et du temps dans leur représentation etc.), Voizot déduit que c'est au niveau des mécanismes qui permettent ou inhibent les apprentissages qu'il faut rechercher la raison de l'échec scolaire. Il constate également qu'il existe entre la bonne adaptation générale de l'enfant et son échec scolaire (l'enfant entretient de bonnes relations avec ses camarades, joue facilement mais se désintéresse de l'école). De même, les conflits œdipiens mal résolus chez l'enfant peuvent expliquer son échec à l'école.

Les travaux de Tremblay *et al* (1994) ont mis en exergue les liens entre les difficultés à l'école maternelle et les troubles de comportement et d'apprentissage en troisième année scolaire et à l'adolescence. Ils préconisent par conséquent, que la maternelle joue un rôle dans la prévention des troubles de comportement. Selon Capuano *et al* (2001), les travaux portant sur la prévention de l'échec scolaire et des troubles de comportement identifient de plus en plus clairement des éléments de programmes préscolaires qui favorisent l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Ainsi, Farran (1990), Leduc et Cardieux (1993) rapportent que les programmes préventifs préscolaires, offerts principalement à des enfants des milieux défavorisés, mettent l'accent sur la stimulation précoce et favorisent ainsi l'augmentation des scores du QI de ces enfants mais ces gains s'atténuent progressivement au primaire.

D'autres études font ressortir des effets à long terme de la réussite scolaire (Schweinhart & Weikart, 1993).

Abordons à présent, les facteurs de l'échec scolaire propres au volet socioculturel.

## **4.2. Les facteurs socioculturels de l'échec scolaire**

Parler des facteurs socioculturels de l'échec scolaire c'est faire allusion aux éléments ci-après qui les constituent : La langue, la religion, la culture, l'origine sociale et professionnelle, la famille pour ne citer que ceux-ci.

### **4.2.1. Les facteurs se rapportant à l'origine sociale et socioprofessionnelle**

Il a été démontré que l'origine sociale aussi bien que l'origine socioprofessionnelle influencent le cursus scolaire des apprenants. Pour Boko (2009), le facteur d'ordre social évoque l'existence de deux sociétés dans une classe à savoir la société des adultes composée de l'enseignant, de ses valeurs et de ses représentations, la société des apprenants qui est constituée des élèves et de leurs exigences auxquelles les pratiques pédagogiques engagées ont du mal à s'adapter. Ce que confirme Mignanwandé (2011) qui estime que les enfants des milieux populaires défavorisés sont beaucoup plus frappés par l'échec scolaire contrairement aux enfants dont les parents exercent des professions libérales. Cela s'explique par le fait que ces deux catégories d'enfants n'ont pas les mêmes chances d'accès aux études.

D'autres études ont tenté de montrer comment la réussite ou l'échec scolaire est lié à l'origine sociale des élèves. C'est le cas de celle menée par Flynn, (1999) qui conclut que les facteurs sociaux exercent plus d'influence sur la réussite scolaire des élèves que les facteurs scolaires. Il en est de même pour Litt (1980) pour qui, l'origine sociale conditionne la réussite scolaire à travers les systèmes de valeurs et les aspirations ou les attentes des élèves et Grootaers (1980) de souligner que l'échec des élèves provenant des classes sociales « inférieures » est lié au fait que le système de valeur priorisé par l'école est celui des classes « supérieures ».

En effet, même si l'on a l'impression que les déterminants extrinsèques n'ont pas un lien direct avec l'échec et la réussite scolaire, ils ont néanmoins un impact sur ces

derniers. C'est ainsi que plusieurs recherches ont pu ressortir l'influence du milieu socioculturel sur les rendements des apprenants notamment l'influence de l'origine socioculturelle ou socioprofessionnelle des parents sur les résultats scolaires des élèves. C'est dans cette optique que Couplet et Heuchenne (1998) estiment pour leur part que l'élève émergerait de l'origine socioculturelle à travers le milieu social et culturel quelles que soient son appartenance sociale, sa profession, son secteur d'activité ou ses religions. L'origine sociale demeure donc, semble-t-il, un déterminant fondamental de la réussite scolaire (Baudelot & Establet, 1992). De même, Coleman (1966) et Jencks (1972) ont contesté le rôle de l'école dans la production ou la lutte contre les inégalités sociales et ont suscité de nombreuses répliques (Laperrière, 1982). Pour Coleman (1966), c'est le milieu familial qui peut être préjudiciable à la performance de l'apprenant et non la fréquentation d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » école.

On peut lire chez Romainville (2000), qui rejoint la théorie de la reproduction des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1970), que les enfants issus de familles pauvres semblent *a priori* plus prédisposés à l'échec. C'est au regard de ces constats que l'université, tout comme l'école, apparaît alors comme reproductrice des inégalités sociales car dès l'entrée, des inégalités de chance sont constatés (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Chazal & Guimond, 2003).

#### **4.2.2. Les facteurs liés à la langue**

La langue constitue l'un des éléments du milieu socioculturel qui influence la réussite scolaire des enfants. L'échec peut s'expliquer donc par une distorsion entre le code linguistique au sein de la famille et celui priorisé par l'école.

Bourdieu et Passeron (1970) vont alors constater que plus l'écart entre les classes sociales et la langue d'enseignement est grand, plus l'échec scolaire accroît. C'est ce qui va les pousser à conclure que les enfants qui proviennent des milieux socioculturels défavorisés réussissent moins bien à l'école que ceux issus des milieux favorisés socio culturellement.

Bernstein (1975) voit la chose sous le même angle quand il souligne que le bain linguistique dans lequel l'enfant est plongé dès ses premiers mois détermine son

adaptation à la langue de l'école. Pour ce faire, il dénombre deux types de code linguistique : Une langue « riche » par son lexique et par sa syntaxe et une langue « pauvre » qui est avant tout un support d'échanges immédiats, concrets et peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression.

Pour tous ces auteurs, cette situation est liée au fait que l'école reproduit la culture de la classe dominante. Donc, les enfants issus des classes favorisées possèdent le capital linguistique requis par l'école, tandis que ceux provenant du milieu défavorisé ne le possèdent pas. Comme le mentionnent Bastin et Roosen (1991, p 45), « *Le langage s'érige-t-il en critère de sélection dès les premières années d'école (...)* ».

#### **4.2.3. Les facteurs liés à la culture et à aux pratiques religieuses**

L'influence de la culture et de ses pratiques sur le destin des apprenants n'est plus à démontrer. L'échec scolaire s'explique par une inadéquation entre le modèle culturel d'où provient l'enfant et celui de l'école. C'est dans cette lancée que des auteurs, tels Bourdieu et Passeron (1970) et Baudelot et Establet (1971), ont mis en relief la distorsion entre la culture familiale et la culture privilégiée par l'école.

Bourdieu (1966), va préciser d'abord que les parents transmettent à leurs enfants un système de valeurs qui contribue à définir, entre autres choses, les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire avant de s'associer à Passeron en 1970 pour affirmer que la culture privilégiée par l'école est celle de la classe dominante. « *L'héritage culturel qui diffère selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et, par là, des taux inégaux de réussite* » (Bourdieu 1966 ; p 326).

Pendant que Bastin et Roosen (1991) logent l'influence de la culture dans quatre paramètres à savoir : le langage, les pratiques culturelles, les aspirations et les systèmes de valeurs. Carron et Chau (1998) quant à eux considèrent comme des indicateurs pertinents des pratiques culturelles liés à la réussite, la présence d'une bibliothèque familiale, la fréquentation du musée et du théâtre, la lecture des journaux, l'utilisation de l'ordinateur, de l'Internet... .

#### **4.2.4. La famille et l'échec scolaire**

La famille joue un rôle de premier plan dans la scolarité de l'enfant, surtout par les valeurs et le type d'éducation qu'elle transmet. A cet effet Rousseau et Leblanc (1992) présentent la structure familiale comme un facteur déterminant de l'abandon scolaire chez les adolescents.

Quant à Fusch (1996), les facteurs familiaux internes (pratiques éducatives, participation parentale, etc.) peuvent avoir une influence sur le comportement de l'enfant et sur sa réussite à l'école.

D'autres études 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 (Dornbusch *et al.* 1985; Deslandes & Cloutier, 2005).

C'est dans cette même logique que Deslandes et Cloutier (2005), sont arrivés à déduire d'une étude menée sur *les pratiques parentales et la réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents*, que les adolescents qui vivent dans des familles non traditionnelles sont désavantagés que ceux des familles traditionnelles.

#### **4.3. La lutte contre l'échec scolaire**

Pour Perrenoud (1997), la lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies *conjuguées* :

- ✓ Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages ;
- ✓ les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement ;
- ✓ développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles ;
- ✓ maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique ;

- ✓ individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels. Dans chacun de ces registres, l'approche par compétences renouvelle le problème mais ne le résout pas magiquement.

Vaincre l'échec scolaire aide à surmonter les effets du dénuement social qui est lui-même souvent facteur d'échec scolaire. (Field, & al 2007).

Par ailleurs, nous nous sommes également dans cette revue, intéressés à la question relative à l'approche par compétence qui est une variable très déterminante dans la présente étude.

#### **4.4. L'approche par compétence**

Contrairement à l'approche par les contenus qui considère l'enseignement en termes de liste de matières et de contenus-matières à enseigner, c'est-à-dire à transmettre et à l'approche par objectifs qui a comme porte d'entrée des comportements observables structurés, mais séparés les uns des autres, qui sont à développer chez les apprenants, l'approche par compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème. Dans l'approche par compétence au secondaire, Les programmes définissent les connaissances, capacités disciplinaires et attitudes à acquérir.

En effet, ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « ressources » que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément « posséder », mais qu'il doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière.

Le Boterf (1994, p. 16) dira « [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister ». L'approche par compétences traite les savoirs comme des ressources à mobiliser. La construction de compétences, crée

de nouvelles exigences, auxquelles une nouvelle forme d'inégalité peut surgir. La compétence est «la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales» (De Meerler 2006). Cette approche, est «une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir faire, savoir-être...» (Bosman *et al.* 2000).

Par ailleurs, l'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en acceptant de croire qu'ils « comprendront plus tard à quoi elles servent », les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. Chacun aurait alors, en principe, de meilleures chances de relier les savoirs à des pratiques sociales, donc de saisir leur portée et leur sens. Cela serait particulièrement important pour les élèves qui ne trouvent pas dans leur culture familiale ce rapport au savoir particulier qui le valorise indépendamment de ses usages et de ses origines, comme une valeur en soi. Ce qu'on appelle « approche par compétences » se limite souvent, dans les réformes curriculaires en cours, à mettre l'accent sur les capacités, disciplinaires ou transversales. Il n'y a pas alors développement de véritables compétences, au sens où on les définit. On en reste à des savoir-faire de haut niveau, pertinents dans divers contextes, ce que Perrenoud (2000) appelle des « éléments de compétences » et Le Boterf (1994), « des ressources cognitives ».

Si l'on vise véritablement des compétences, au sens retenu ici, il faut les évaluer, de façon formative et certificative, seule façon de les rendre *crédibles*. Les élèves se sont plutôt accoutumés à retenir et restituer des savoirs sans contexte, à exercer et donner à voir des capacités tournant à vide (Astolfi, 1992 ; Perrenoud, 1995, 1996).

Il se pourrait que, prise au sérieux, l'exigence de compétences constitue un handicap de plus pour les élèves en difficulté.

Ce faisant, la valorisation de compétences à travers l'approche par compétences ne pourrait résoudre le problème des inégalités parce que mettant davantage en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève (Perrenoud, 1996).

On réalise à travers la présente revue de littérature que les déterminants de l'échec scolaire sont multiples et nous ne prétendons pas avoir abordé tous les aspects. Les différentes approches évoquées ci-dessus vont certainement orienter cette étude tout en explorant d'autres aspects du sujet.

## **CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE**

### **1. Recherche documentaire**

Cette recherche a consisté à fouiller dans des ouvrages ou publications scientifiques comme les revues ou les articles afin de cerner l'état de la question. A travers les lectures, la documentation procure des concepts qui nous permettent de construire une analyse pertinente du sujet. Cette phase nous a amené à parcourir quelques centres de documentation notamment : la Bibliothèque Universitaire (BU) d'Abomey-Calavi, l'Institut Français, le Centre Culturel Américain (CCA), la Bibliothèque Nationale, le Centre d'Etude et de Documentation (CED) pour ne citer que ceux là. Dans ces centres, on a procédé à la consultation des ouvrages, dictionnaires, encyclopédies, articles, mémoires pour ne citer que ceux-ci.

Cette revue documentaire a permis de dégager une problématique pour le sujet étudié, de construire une revue de littérature, de définir des objectifs, de formuler des hypothèses etc.

### **2. Approche empirique**

#### **2.1. Cadre d'étude : La commune de Glazoué**

##### **2.1.1 Cadre physique**

La commune de Glazoué est située dans le département des collines à 234 Km de Cotonou, la capitale économique du Bénin et est limitée au Nord par Ouèssè et Bassila, au Sud par Dassa-Zoumé, à l'Est par Ouèssè et Savè et à l'Ouest par Bantè et Savalou. Elle compte 48 villages administratifs répartis dans 10 arrondissements que sont : Aklampa, Assanté, Glazoué, Gomé, Kpakpaza, Magoumi, Sokponta, Ouèdèmè, Thio et Zaffé. La commune s'étend sur une superficie de 1.750 Km<sup>2</sup> avec une densité d'environ 51 habitants au Km<sup>2</sup>. On observe dans la commune, deux saisons pluvieuses et deux saisons sèches avec un climat subéquatorial. La pluviométrie annuelle moyenne est de 959,56 à 1255,5mm ; la température moyenne varie entre 24 et 29°C. Le relief est dominé par des collines par endroits et cela constitue des atouts touristiques incontestables.

La végétation de la commune de Glazoué est constituée des formations naturelles (forêts riveraines, forêts galeries, forêts denses, sèches, des forêts claires, des savanes boisées arborées et arbustives et des savanes saxicoles) et des plantations de tecks. Les forêts riveraines et les galeries forestières le long des cours d'eaux subissent de fortes pressions ainsi que les forêts denses et sèches, les forêts claires et les savanes pour des fins agricoles et d'exploitation forestière.

### **2.1.2 Etat de la population**

La commune de Glazoué compte une population de 90.475 habitants (selon les résultats du troisième recensement de Février 2002), avec plusieurs groupes socioculturels ou ethnies dont deux sont majoritaires (Mahi et Idaasha). A côté de ces deux groupes majoritaires, on rencontre quelques minorités linguistiques comme les Adja, les fons, les yorubas, les bètamaribè, les peulhs et autres qui sont attirés par le commerce et l'agriculture. Les principales religions pratiquées sont les religions traditionnelles, la religion chrétienne et l'Islam. Par rapport aux religions traditionnelles, on dénombre plusieurs divinités qui sont vénérées et comptent de nombreux adeptes qui souvent s'adonnent au syncrétisme religieux.

Les jeunes émigrent souvent vers les villes de Cotonou, Bohicon, Porto-Novo, Parakou, Natitingou et vers les pays de la sous-région comme la Côte-d'Ivoire, le Nigéria, le Niger et le Gabon. L'émigration en direction du Nigéria touche essentiellement les localités Idaasha.

Pendant les mois d'octobre à mars les travailleurs vont comme des manoeuvres dans les plantations ou dans les villes. L'immigration est le fait des ouvriers agricoles saisonniers venant des communes d'Agbangnizoun, de Zakpota, du septentrion et les Adja, les ibos, les yorubas installés pour le commerce.

### **2.1.3 L'Enseignement secondaire**

La commune comporte en son sein, plusieurs Collèges d'Enseignement Général et on dénombre 15 CEG publics. Dans le cadre de cette recherche, seuls les CEG de Glazoué, de Ouèdèmè et de Sokponta sont concernés.

Le CEG de Glazoué a été créé en octobre 1976, et dispose actuellement de 58 groupes pédagogiques dont neuf classes de 3<sup>ème</sup>, trois classes de terminale A, une classe de terminale B et six classes de terminale D. il compte 3452 élèves et dispose de 35 professeurs contractuels de l'Etat (reversés), d'un contractuel d'Etat et de 118 vacataires tous en situation de classe dont zéro agent permanent de l'Etat.

Quant au CEG de Ouèdèmè, il a été créé en octobre 1983, et dispose actuellement de 31 groupes pédagogiques dont quatre classes de 3<sup>ème</sup>, deux classes de terminale A et trois classes de terminale D et dispose de 24 professeurs contractuels de l'Etat (reversés), zéro contractuel d'Etat et de plusieurs vacataires tous en situation de classe dont zéro agent permanent de l'Etat. Pour ce qui est du CEG de Sowé, il a été créé en 2007, et dispose actuellement de 09 groupes pédagogiques dont deux classes de 3<sup>ème</sup>. Il dispose d'un contractuel d'Etat reversé, de zéro contractuel, de zéro Agent Permanent de l'Etat et de 31 vacataires.

Les statistiques relatives à l'état des lieux des admissions et des échecs de 2010 à 2012 dans les milieux de l'étude sont présentées à l'annexe 2.

## **2.2 Méthode d'étude**

### **2.2.1. Nature de l'étude**

Notre étude est exploratoire. Compte tenu des objectifs visés et des hypothèses formulées, nous avons opté pour la conjugaison d'une démarche à la fois qualitative et quantitative. Nous ne saurions, en effet, nous limiter à une approche purement quantitative basée sur des statistiques pour appréhender des faits socioculturels. Pour aller dans leur profondeur, il s'avère nécessaire de faire également appel à une approche qualitative.

### **2.2.2. Population**

Quivy et Campenhoudt (2005) définissent la population comme un « ensemble d'éléments constituant un tout ». A partir de cette définition, la population, dans le cadre d'une recherche, peut être considérée comme l'ensemble des individus qui partagent une ou plusieurs caractéristiques qui permettent de les regrouper. A la

lumière de cette perception, quelques Collèges d'Enseignement Général (CEG) de la Commune de Glazoué ont été ciblés. Il s'agit du CEG 1 de Glazoué, du CEG de Ouèdèmè, et du CEG de Sowé.

C'est l'ensemble des différents acteurs de ces différents CEG qui constitue la population de la présente étude. Pour Cela, on distingue deux grandes catégories à savoir :

- la population cible principale qui est constituée de l'ensemble des élèves de ces collèges ;
- la population cible secondaire qui est l'ensemble des autorités (Directeurs, Censeurs, Surveillants Généraux...) et des enseignants des dits collèges.

C'est le lieu de préciser que Sowé et Ouèdèmè constituent des milieux ruraux et Glazoué, une zone urbaine. Une étude comparative va nous permettre de croiser les résultats de ces deux catégories de milieux situées dans la même commune.

### **2.2.3. Echantillonnage**

L'échantillonnage consiste à extraire une partie des sujets d'un ensemble plus large appelé population. Il consiste à sélectionner des sujets de la population mère qui seront pris en compte dans l'étude. C'est une technique qui permet de prélever de la population mère, une partie ou une portion de ses constituants pour mener une recherche. C'est un sous-ensemble de la population. Seuls les individus qui ont satisfait aux critères d'inclusion sont admis à prendre réellement part à l'étude.

Nous distinguons en matière d'échantillonnage, deux grandes méthodes. Il s'agit de la méthode probabiliste et de la méthode non probabiliste. La méthode probabiliste consiste dans un processus de construction de l'échantillon, à procéder par une sélection de l'échantillon par tirage aléatoire dans la population mère. La méthode non-probabiliste quant à elle procède par identification de certains critères significatifs au préalable dans la population-mère puis essaie de respecter la répartition dans l'échantillon d'individus interrogés (Le Maux, 2011).

Dans cette étude, nous avons fait l'option de la méthode non probabiliste. D'abord il a été question de sélectionner les collèges qui seront retenus pour l'étude sous la base d'un choix raisonné. Ensuite, nous avons fixé des quotas en ce qui concerne l'effectif à retenir dans chacun des collèges et enfin nous avons fait usage de l'échantillonnage à base volontaire qui consiste à faire appel à des volontaires pour construire l'échantillon des apprenants qui seront soumis à l'enquête.

Au total, trois Collèges d'Enseignement Général ont été retenus pour cette recherche. Toutes les autorités de ces collèges sont systématiquement pris en compte par l'échantillon. En ce qui concerne les élèves, 50 ont pris part à l'enquête au CEG de Sowé, 25 au CEG 1 de Glazoué et 25 au CEG de Ouèdèmè.

#### ➤ **Critère d'inclusion**

Sont inclus dans l'échantillon, tout apprenant du premier cycle des collèges identifiés qui ont à leur actif, au moins deux années de scolarité dans l'un des dits collèges.

#### ➤ **Critère d'exclusion**

Sont exclus de l'échantillon, tous les élèves du second cycle et ceux du premier cycle qui ont moins de deux ans de scolarité dans l'un des collèges pris en compte par l'étude.

Sur la base de ces critères, l'effectif des élèves pris en compte par l'étude s'élève à 100, celui des autorités des collèges (directeur, censeur, surveillant général) est de 10.

#### **2.2.4. Dispositions procédurales**

Des dispositions ont été prises pour mener à bien la présente étude.

Avant toute chose, nous avons sollicité des autorisations auprès des responsables à divers niveaux de l'éducation en l'occurrence les chefs d'établissement avant de nous porter dans les établissements. Une fois en face d'un enquêté, nous obtenons son consentement libre et nous lui garantissons le respect de la confidentialité avant de lui administrer le questionnaire. De même, il est tenu informé de la gratuité de

l'étude. Toutes ces choses ont participé à la mise en confiance des participants et de leur mise en condition.

### **2.2.5. Variables de l'étude**

Une variable est un phénomène ou un fait qui peut prendre plusieurs valeurs ou catégories.

On distingue dans cette étude deux principales variables : une variable dépendante et une variable indépendante. Une variable dépendante est le phénomène qui est expliqué par un autre. C'est donc la variable expliquée. Par contre la variable indépendante est le phénomène qui explique la survenance d'un autre : c'est la variable explicative.

La variable dépendante est représentée ici par l'échec scolaire tandis que la variable indépendante est représentée par les facteurs socioculturels dans l'approche par compétence.

### **2.2.6. Techniques et outils de collecte des données**

Les techniques d'investigation sont « l'ensemble des moyens nécessaires mis en œuvre de façon systématique par l'enquêteur » (Ghiglione & Matalon 1999, p.80) pour effectuer la collecte des données.

Dans cette étude, les données ont été collectées sur la base de questionnaires et d'entretien (avec un guide d'entretien). Un questionnaire et des entretiens ont permis la collecte des données auprès des autorités locales du système éducatif. En d'autres termes, ils ont permis un sondage sur l'appréhension de ces autorités sur l'échec scolaire. Le questionnaire constitue en réalité l'un des instruments déterminants en matière d'enquête et c'est pour cela que Pourtois et Desmet (1997) le conçoivent comme un instrument de prise d'informations basé sur l'observation et l'analyse de réponses à une série de questions posées. Il permet au chercheur d'appréhender des phénomènes très divers voire des comportements privés et intimes.

Quant à l'entretien, certains le confondent à l'interview. *« L'interview est une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels »*

*ou des groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations » (De Ketele & Roegiers, 1996, p.20).*

Pour ce qui est des apprenants, ils ont été soumis à un test pour leur évaluation. Mais bien avant l'administration des différents outils, un pré-test a été effectué pour les évaluer afin de les rendre valides et pertinents.

Par ailleurs, il a été procédé à un recueil de données rétrospectives quant au cursus et surtout aux résultats des apprenants inclus dans l'échantillon et ceci grâce aux archives scolaires constituées par les registres matricules et les registres d'appel. L'objectif de ce recueil de données rétrospectives est d'obtenir les relevés statistiques qui se rapportent aux résultats des apprenants qui sont pris en compte par notre échantillon.

#### **2.2.7. Mode de traitement des données**

Une fois les données recueillies, elles ont été soumises à un dépouillement manuel et à une analyse propre à la nature de l'étude. Mais avant l'analyse, les données ont été regroupées suivant les hypothèses formulées. Pour cela, on a fait usage d'une part des techniques statistiques en générale et en l'occurrence des statistiques inférentielles pour les données quantitatives. Les statistiques inférentielles ont pour ambition de réaliser des inférences et des prédictions à partir des données recueillies. Elles vont permettre de tester l'hypothèse de l'étude en comparant les moyennes et de vérifier le lien entre des variables. D'autre part, les données qualitatives seront soumises à une analyse de leur contenu et plus précisément à l'analyse structurale qui consiste à mettre en évidence les principes qui organisent les éléments du discours de manière indépendante même de ces éléments. *« L'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de la communication en vue de l'interpréter ».* (Albarello, 2003).

### **2.2.8. Difficultés rencontrées**

Dans la conduite cette étude, plusieurs difficultés ont été relevées et il convient de les souligner. L'une des difficultés est la réticence des apprenants à prendre part à l'enquête non pas parce qu'ils pensent à des conséquences sur leurs études mais parce que la plus part ne sont pas habitués à se soumettre à ce genre d'exercice. Ce qui fait que certains apprenants sont gagnés par une certaine peur.

L'autre difficulté se situe au niveau de certains parents d'apprenant que nous avons approchés pour prendre connaissance de la réalité de leur vécu quotidien et de son rapport avec la scolarité de leurs enfants. Ils trouvent pour la plupart que c'est une enquête diligentée par des autorités qui les auraient identifiés pour une raison qu'ils ignorent. Donc ils sont très peu ces parents qui ont véritablement compris le bien fondé de l'enquête et se sont prêtés à l'exercice.

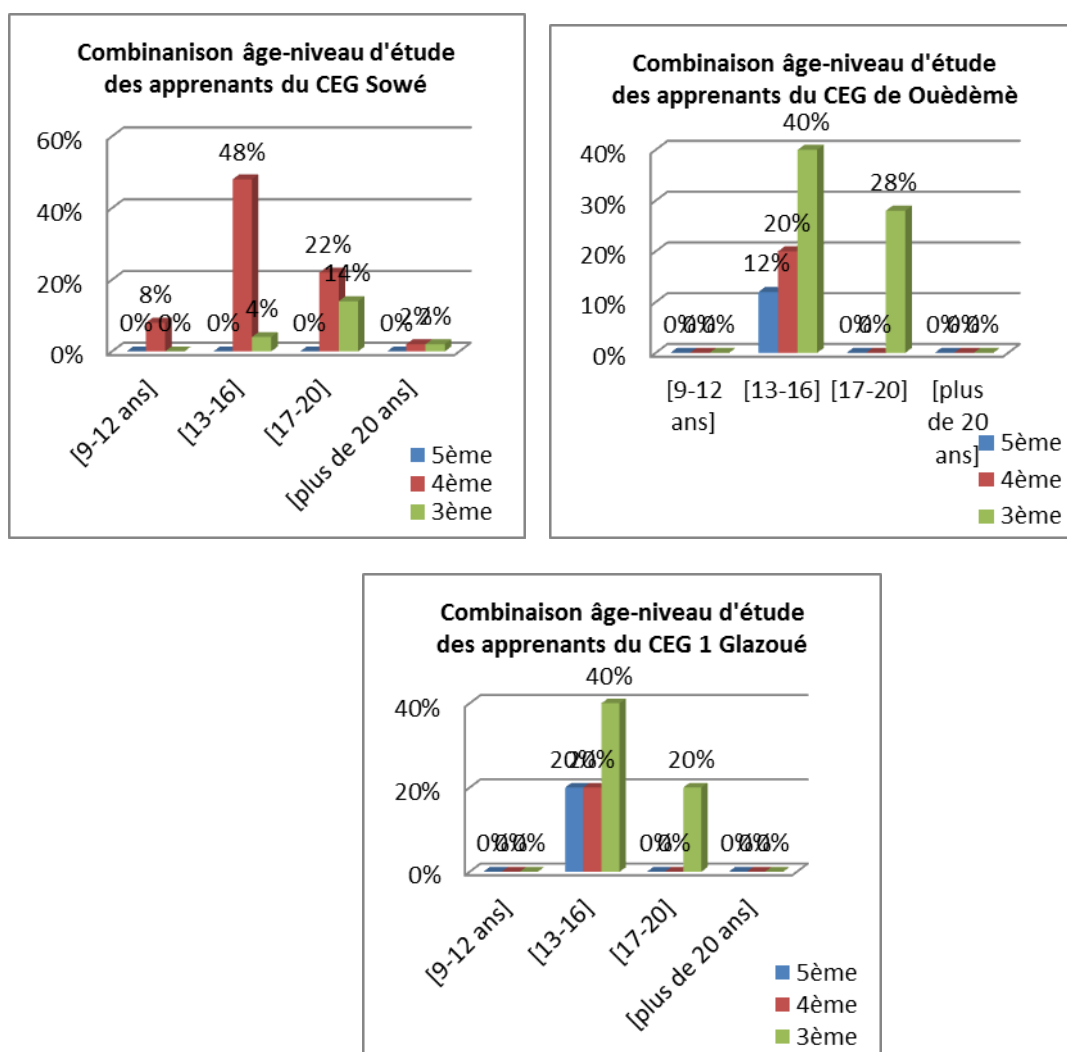
Cependant ces différents faits n'ont pas entaché la pertinence des données recueillies.

**DEUXIEME PARTIE :  
PRESENTATION, ANALYSE ET  
INTERPRETATION DES  
RESULTATS**

## CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats issus de nos enquêtes seront présentés de telle sorte à favoriser une analyse comparative entre le milieu urbain qui est la commune de Glazoué et les milieux ruraux que sont les arrondissements de Sowé et de Ouèdème afin d'expliquer les facteurs socioculturels de l'échec scolaire au secondaire dans ces milieux. Pour ce faire, les résultats des deux zones rurales sont combinés dans un même graphique pour chaque dimension contrairement à la zone urbaine dont les résultats sont présentés distinctement.

**Graphique 1: répartition des apprenants selon leur âge et leur niveau d'étude**



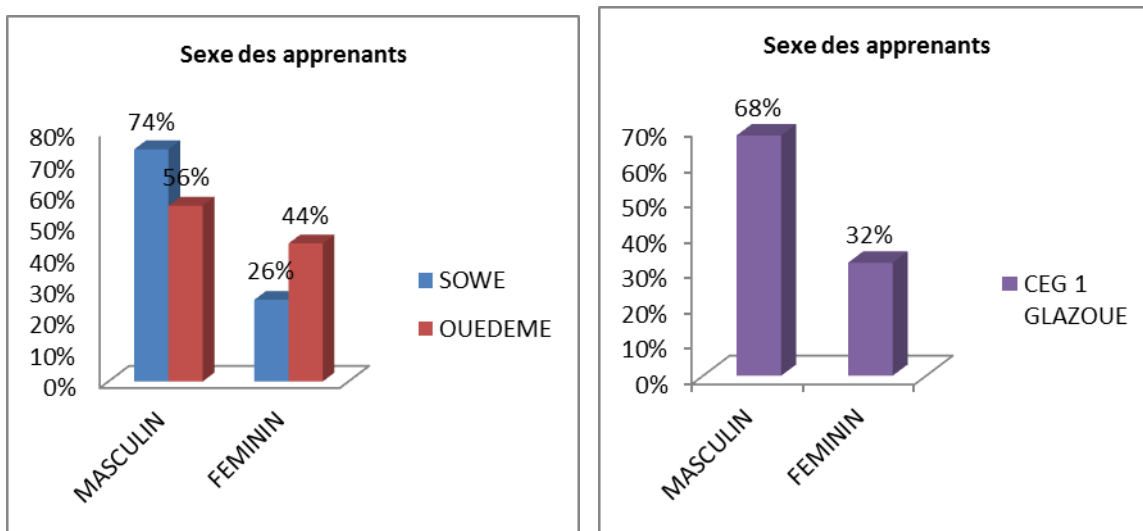
**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Les apprenants qui ont pris part à la présente étude sont de la tranche d'âge de neuf à un peu plus de vingt ans. Mais la majeure partie des enquêtés se trouvent être dans la tranche d'âge comprise entre 13 et 20 ans dans les trois milieux pris en compte

par la présente recherche. Il en est de même pour les âges compris entre 17 et 20 ans.

Le niveau d'étude des apprenants qui ont pris part à l'enquête varie de la classe 5<sup>ème</sup> à la classe de 3<sup>ème</sup>. Mais on constate que la plupart des apprenants enquêtés sont en classe de quatrième et troisième.

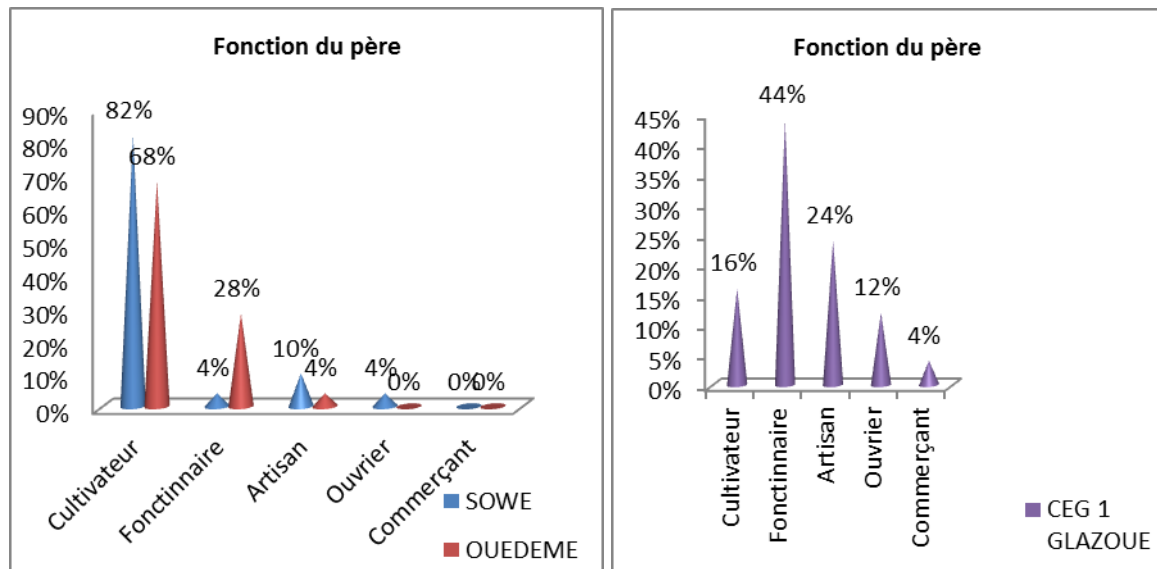
**Graphique 2 : répartition des apprenants selon le sexe**



**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

A travers ces différents graphiques, on constate qu'aussi bien dans les milieux ruraux que dans le milieu urbain pris en compte par la recherche, les garçons qui ont pris part à l'enquête sont plus nombreux que les filles.

**Graphique 3: répartition des apprenants selon la fonction de leur père**



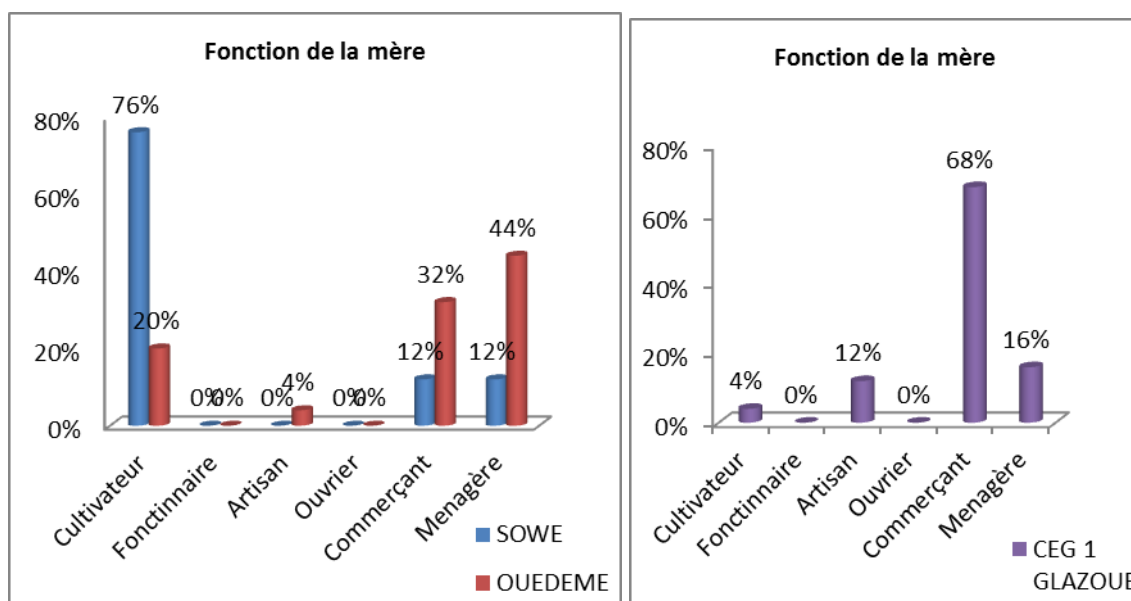
**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Quand on considère le premier graphique relatif à la fonction des pères des apprenants, on remarque que la fonction qui prédomine est celle qui se rapporte au cultivateur. Cette remarque peut se justifier par le fait que nous sommes en présence de milieux ruraux et il est clair qu'en zone rurale, l'agriculture soit l'activité prépondérante et constitue de ce point de vue, un métier dominant. Viennent en suite les fonctionnaires, les artisans et les ouvriers. Que ce soit à Sowé ou à Ouèdèmè, on ne note pas dans le rang des pères des apprenants concernés par l'enquête, des commerçants.

Mais ce constat n'est pas le même à Glazoué où les pères des apprenants qui sont pris en compte par cette recherche sont majoritairement des fonctionnaires dans l'ordre de 44 % contre 28 % et 4 % dans les deux zones rurales. Les autres corps de métier tels que les artisans, les cultivateurs, les ouvriers et les commerçants suivent dans l'ordre décroissant.

Qu'en est-il de la fonction des mères des apprenants ?

**Graphique 4: répartition des apprenants selon la fonction de leur mère**

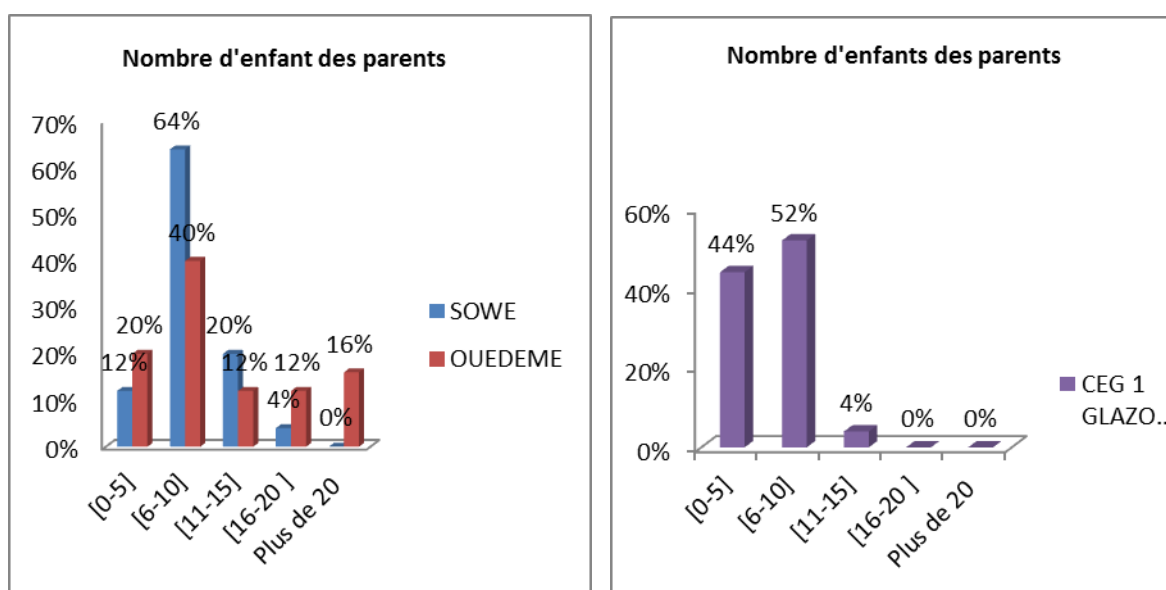


**Source :** enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

En ce qui concerne les mères des apprenants, elles sont pour la plupart des cultivatrices (76 %) à sowé. Mais à Ouèdèmè, les mères sont beaucoup plus des ménagères (44 %) que des commerçantes (32 %) et des cultivatrices (20 %). On retient donc selon cette enquête que dans les zones rurales que sont Sowé et Ouèdèmè, les mères des apprenants sont majoritairement des cultivatrices et des ménagères.

Contrairement, dans le milieu urbain qui est ici la commune de Glazoué, les mères des apprenants sont en général des commerçantes (68 %) suivi des ménagères (16 %).

**Graphique 5:** répartition des apprenants selon le nombre d'enfant qu'ont leurs parents



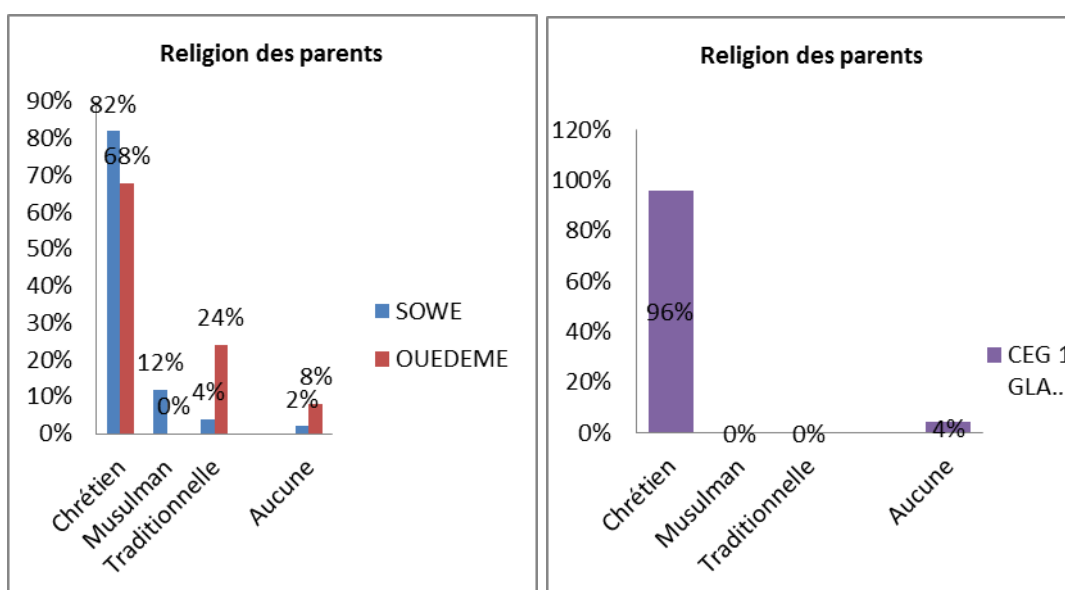
**Source :** enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Que ce soit dans les milieux ruraux ou à Glazoué, nombreux sont les parents des apprenants qui ont un nombre d'enfants compris entre 6 et 10 avec en tête l'arrondissement de Sowé (64 %), suivi de Ouèdèmè (40 %) et vient en dernière position la commune de Glazoué (52 %).

Mais ce qu'il convient de souligner est qu'à Glazoué, plusieurs parents des apprenants enquêtés ont globalement entre 0 à 15 enfants avec 4 % de ceux qui ont entre 11 et 15 enfants. Mais à Sowé et à Ouèdèmè, les parents ont plus de 20 enfants et surtout à Ouèdèmè où 16% des parents des apprenants ont plus de 20 enfants.

Vu que dans les zones rurales (Sowé et à Ouèdèmè), l'activité principale des parents des apprenants est l'agriculture et qu'ils ont assez d'enfants, contrairement à Glazoué où les parents des apprenants sont en majorité des fonctionnaires et ont moins d'enfants que ceux des milieux ruraux, il va sans dire que les conditions de vie des apprenants en milieu rural ne sont pas reluisantes par rapport à ceux des zones urbaines. Encore que l'urbanisation de la commune de Glazoué n'est pas assez avancée.

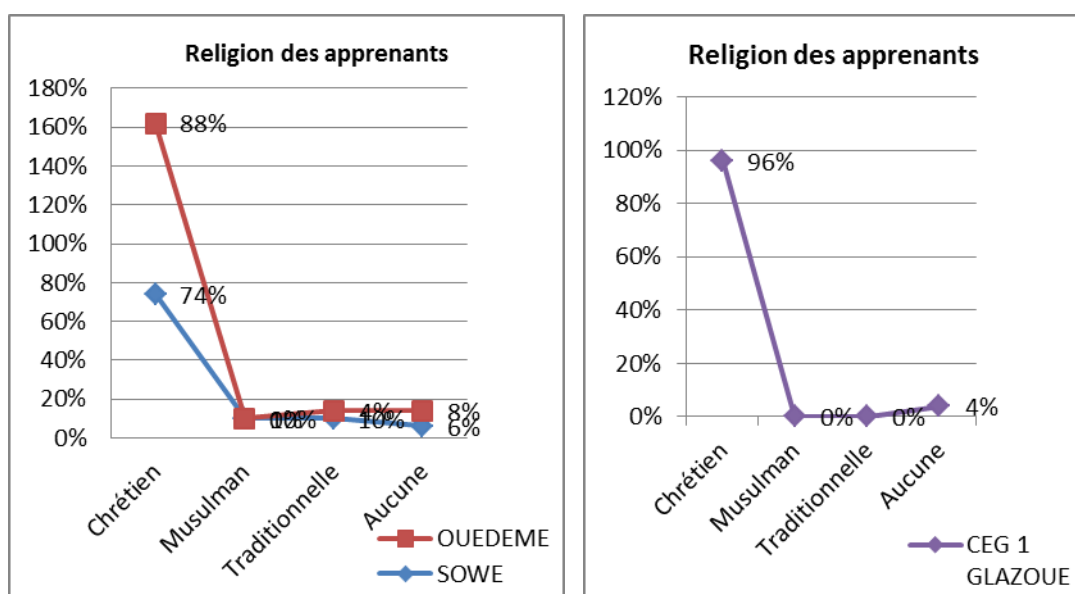
**Graphique 6: répartition des apprenants selon la religion de leurs parents**



**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

La religion la plus pratiquée par les parents des apprenants dans tous les milieux pris en compte par la présente recherche est le christianisme. 96 % à Glazoué, 82 % à Sowé et 68 % à Ouèdèmè. Mais la différence se situe au niveau des autres religions qui ne sont pas négligeables dans les deux milieux ruraux contrairement à Glazoué où on note selon l'enquête, l'absence des parents musulmans et de ceux qui pratiquent les religions traditionnelles.

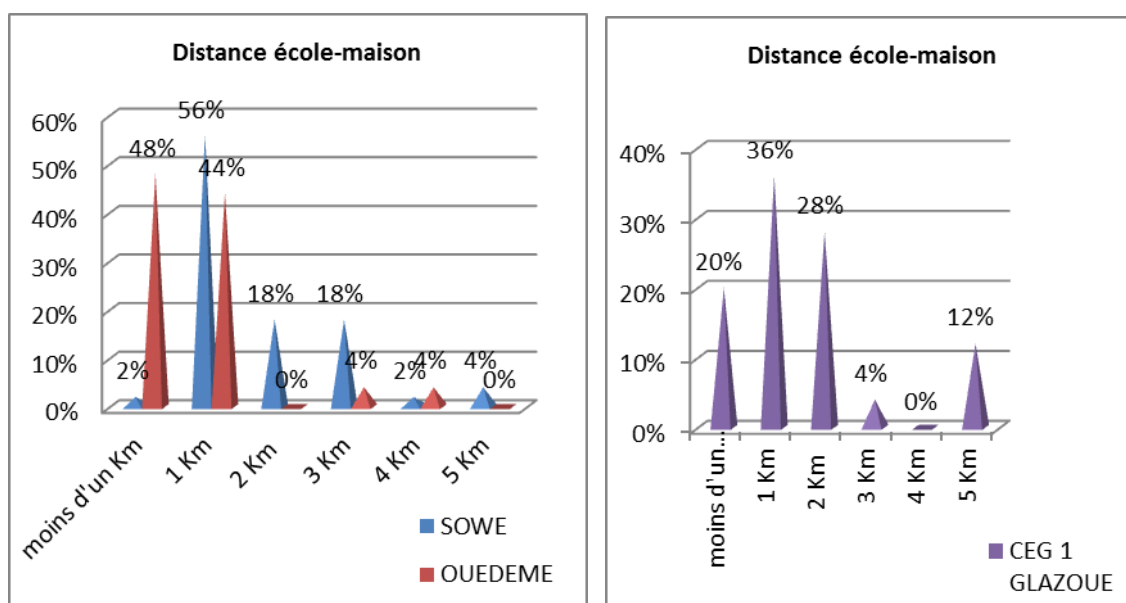
**Graphique 7: répartition des apprenants selon leur religion**



**Source :** enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Pour ce qui est de la religion des apprenants eux-mêmes, le constat est le même que chez les parents sauf qu'il faut préciser à ce niveau qu'on a remarqué que des apprenants pratiquent parfois des religions autres que celles de leurs parents.

**Graphique 8: répartition des apprenants selon la distance entre leur maison et leur école**

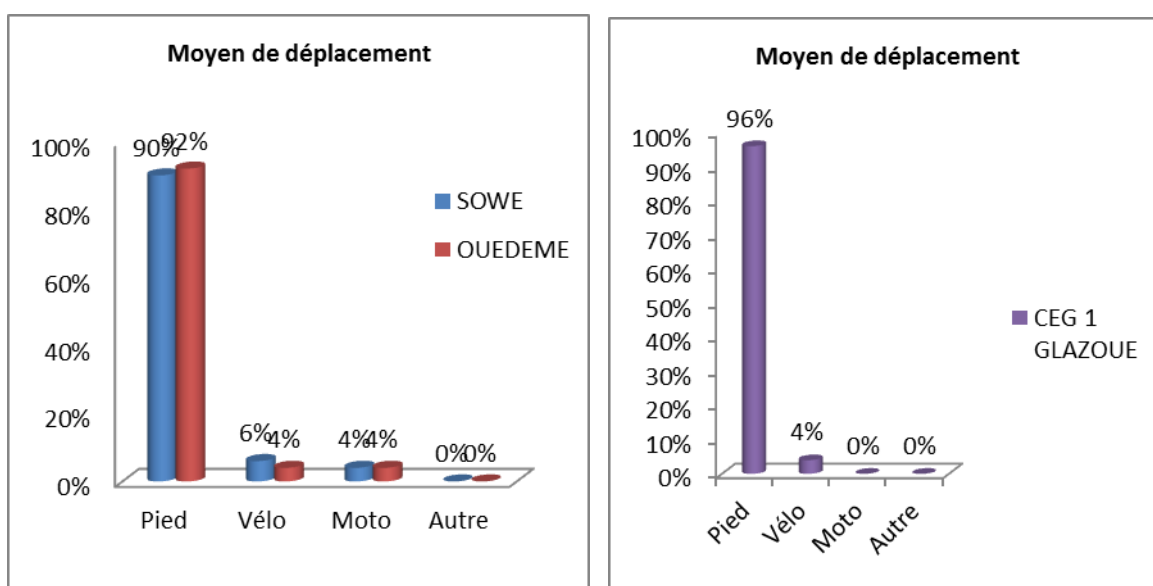


**Source :** enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

A la lecture du graphique IX, on relève que les apprenants parcourent de grandes distances en quittant leur domicile pour l'école. Dans les deux zones rurales, 56 %

de l'un et 44 % de l'autre parcourent au moins un kilomètre avant de se rendre à l'école. Mais à Glazoué, c'est 36 % des apprenants qui parcourent cette distance. Dans cette dernière zone, 12 % des apprenants parcourent 5 km pour se rendre à l'école. Les distances de deux, trois et quatre kilomètres ne sont pas négligeables de part et d'autre. Ces différentes distances montrent les efforts fournis par les apprenants pour se rendre à l'école.

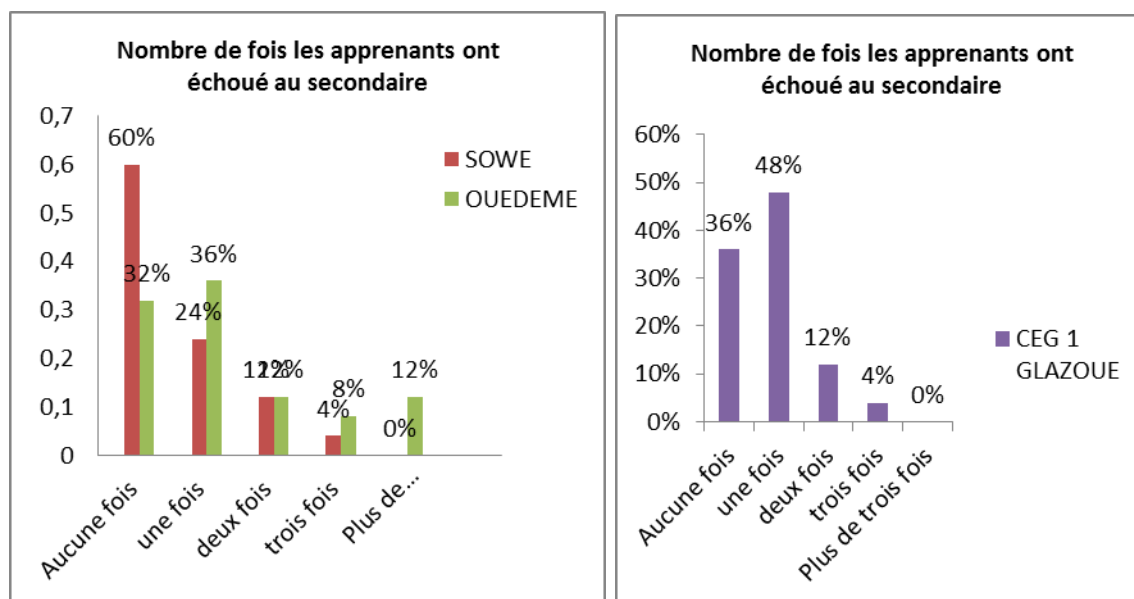
**Graphique 9: répartition des apprenants selon le moyen de déplacement qu'ils utilisent pour se rendre à l'école**



**Source :** enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Avec les différentes distances évoquées plus haut et parcourues par les apprenants, on note dans toutes les zones que les apprenants les parcourent pratiquement tous à pied car à Sowé on dénombre 90 % des apprenants, à Ouèdèmè, 92 % et à Glazoué 96 %. Très peu d'apprenants se déplacent à Vélo ou à moto dans les zones parcourues au cours de l'enquête.

**Graphique 10: répartition des apprenants selon le nombre d'échec(s) qu'ils ont capitalisé au secondaire**

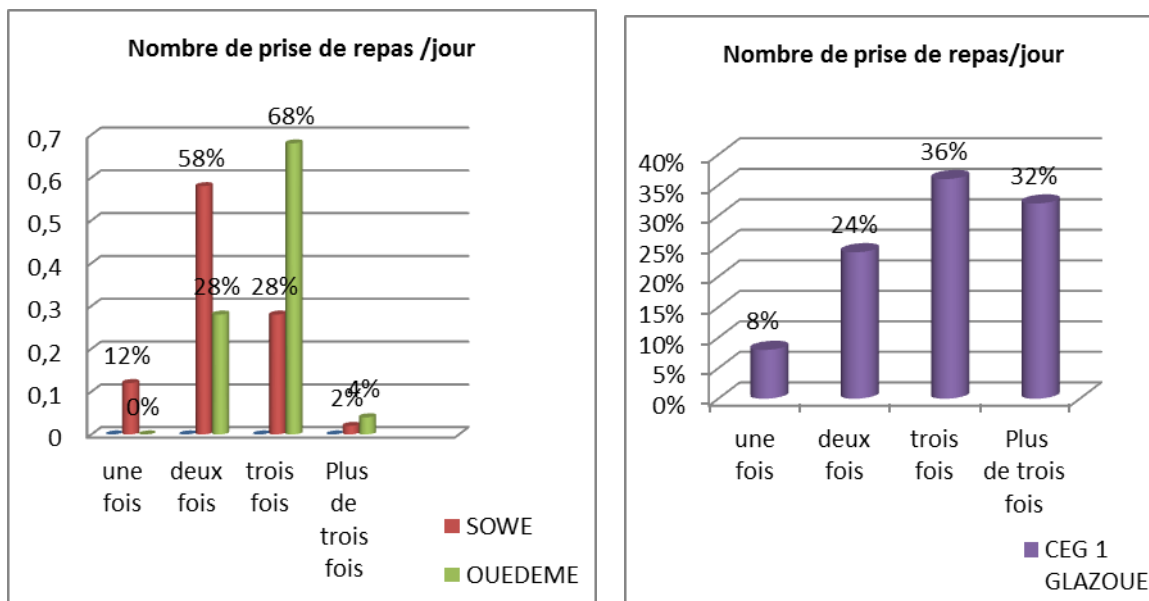


**Source :** enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Pour ce qui est du graphique XI, il mentionne le nombre d'échec(s) capitalisé(s) par les apprenants au secondaire. Il ressort donc qu'à Sowé, 60 % des apprenants affirment n'avoir jamais redoublé une classe depuis qu'ils sont au secondaire donc 40 % ont redoublé une, deux, trois ou plus de trois fois. A Ouèdèmè, ils sont 32 % à ne jamais redoublés contre 68 % pour ceux qui ont échoué au moins une fois tandis qu'à Glazoué c'est 36 % de ceux qui n'ont jamais redoublé contre 64 % de ceux qui ont échoué au moins une fois.

Le récapitulatif fait, on retient que les taux d'échec sont très élevés dans tous les milieux enquêtés à savoir 40%, 68 % et 64 % de redoublement respectivement à Sowé, Ouèdèmè et à Glazoué.

**Graphique 11: répartition des apprenants selon le nombre de repas qu'ils prennent par jour**



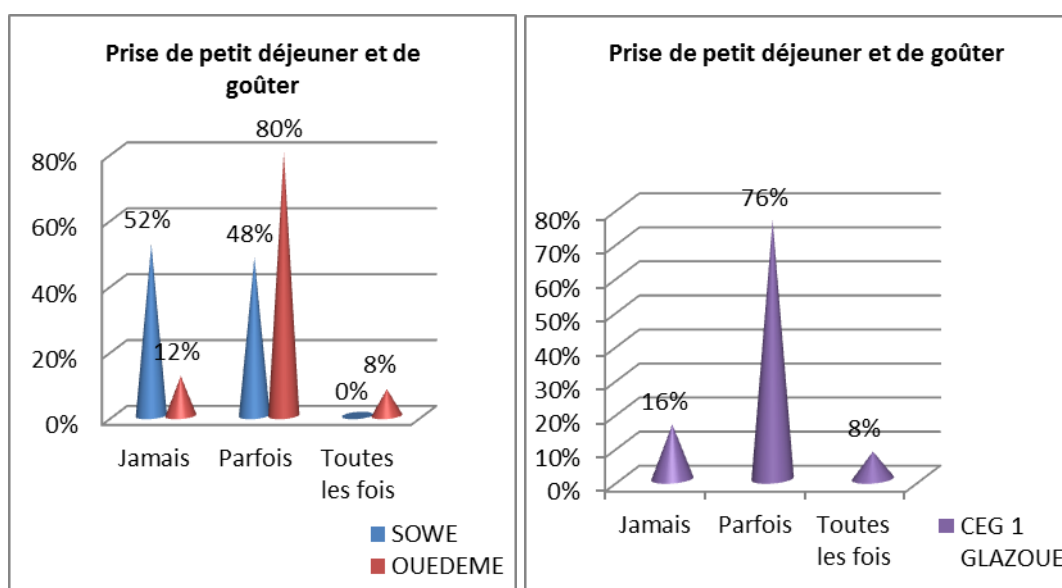
**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Quant au graphique XII, il traduit le nombre de repas pris par jour par les apprenants enquêtés. On dénombre à Sowé, que 30 % des apprenants prennent un nombre supérieur ou égal à trois repas par jour contre 70 % qui prennent moins de trois repas par jour. Mais à Ouèdèmè, le constat est moins alarmant car on relève 72 % des apprenants qui prennent plus de trois repas par jour contre 28 % qui prennent moins de trois repas.

A Glazoué, c'est 68 % qui prennent plus de trois repas par jour contre 32 % qui en prennent moins.

Globalement, on constate que c'est à Sowé que les apprenants prennent moins de repas par jour.

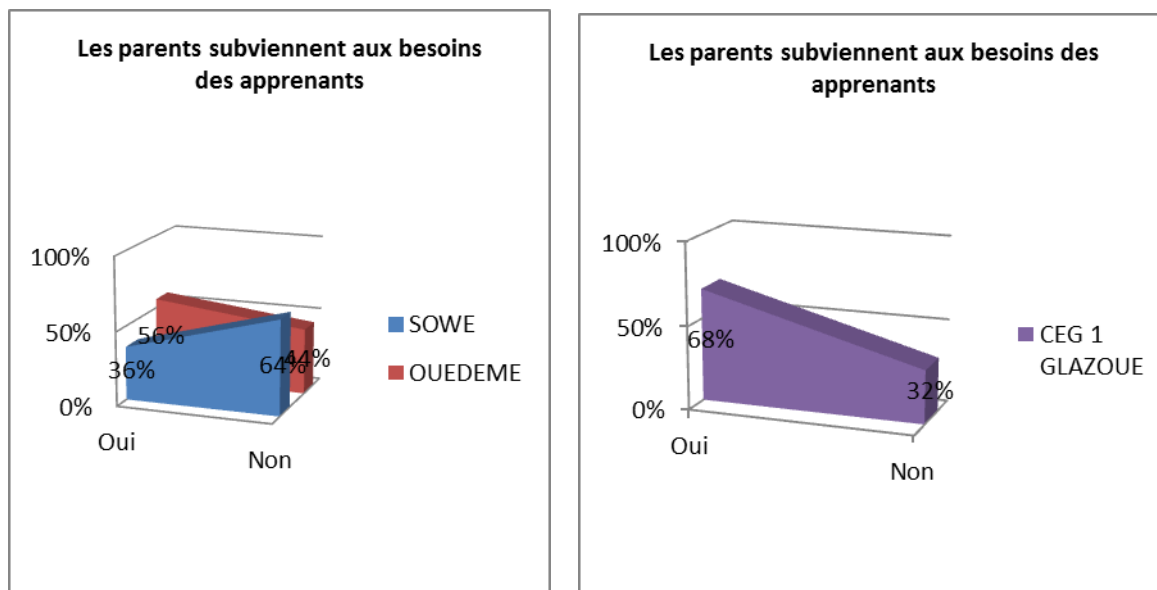
**Graphique 12: répartition des apprenants selon la prise du petit déjeuner et du goûter**



**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

La prise du petit déjeuner et du goûter par les apprenants n'est pas systématique dans les milieux de la recherche. C'est du moins ce que révèle le graphique XIII. A Sowé par exemple 52 % des apprenants ne prennent pas le goûter pendant les récréations. Les 48 % restants le prennent soit parfois, soit toutes les fois. A Ouédèmè, c'est seulement 12 % qui ne prennent pas le goûter contre 16 % à Glazoué. Ici également, c'est une fois encore à Sowé qu'on note une situation pas trop réluisante chez les apprenants.

**Graphique 13: répartition des apprenants selon que leurs parents subviennent à leur besoin**

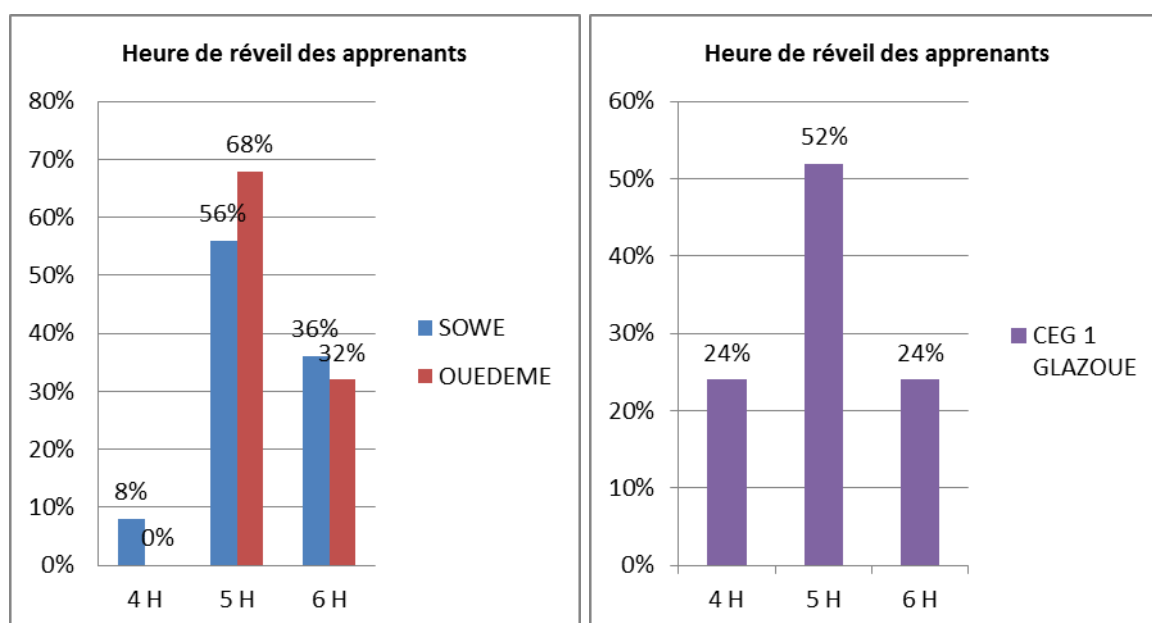


**Source :** Enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Les parents ont le devoir de subvenir aux besoins de leurs enfants. Certains le font mais ce n'est pas le cas chez d'autres. C'est ce que montre le graphique à travers lequel on lit qu'à Sowé, 36 % des parents des apprenants subviennent à leurs besoins. Cela suppose que 64 % des apprenants enquêtés dans ce milieu subviennent eux-mêmes à leurs propres besoins.

Mais à Ouédèmè et à Glazoué, c'est respectivement 56 % et 68 % des parents qui subviennent aux besoins de leurs enfants contre 44 % et 32 %. Ce constat vient encore renforcer le malaise constaté dans les conditions de vie des apprenants.

**Graphique 14: répartition des heures de réveil des apprenants**

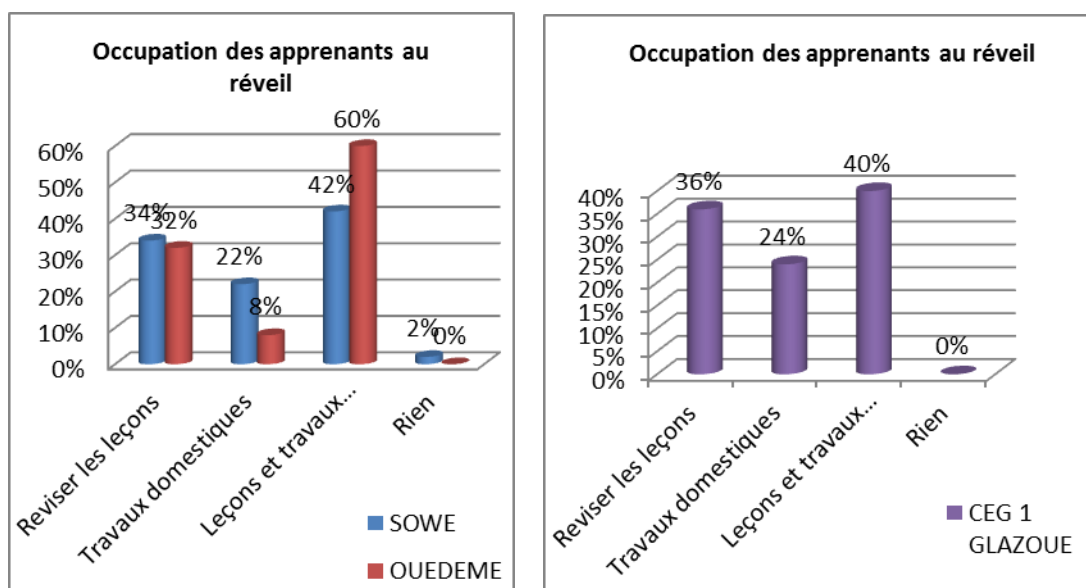


**Source :** enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

L'heure de réveil des apprenants enquêtés varie entre quatre heures et six heures du matin. A Sowé, 8 % des apprenants se réveillent à quatre heures, 56 % à cinq heures et 36 % à six heures tandis qu'à Ouèdèmè, le réveil des apprenants commence à cinq heures (68 %) et 32 % des apprenants se réveillent à six heures. Mais à Glazoué, on remarque que les apprenants se reveillent un peu plus tôt parce que c'est 24 % d'entre eux qui se réveillent à quatre heures contre 52 % à cinq heures et 24 % à six heures.

Mais que font les apprenants au reveil ? C'est à travers le graphique XVII qu'on aura une réponse à cette question.

**Graphique 15: répartition des apprenants selon leurs occupations au réveil**

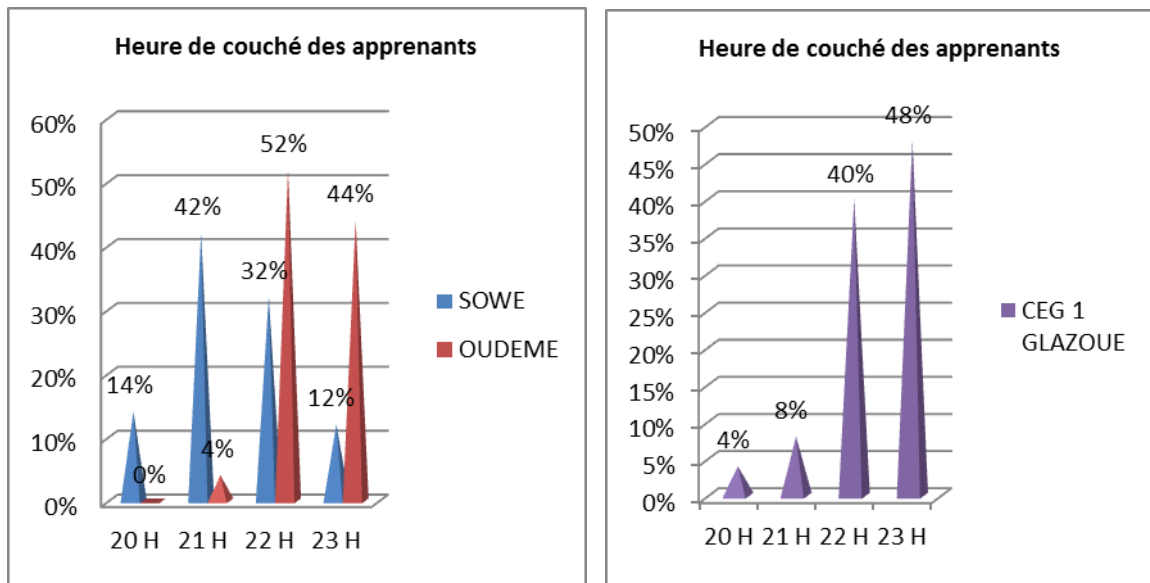


**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Au réveil, les apprenants sont soumis à diverses activités. Certains se livrent à la révision de leurs leçons, d'autres font des travaux domestiques et d'autres encore ne font rien du tout.

Dans les deux milieux ruraux, les activités que mènent les apprenants de façon courante sont la révision des leçons et les travaux domestiques. A Glazoué, le constat est pratiquement le même avec quelques exceptions près. Mais dans tous les cas, les apprenants ne restent pas généralement sans rien faire au réveil.

**Graphique 16: répartition des heures auxquelles dorment les apprenants**

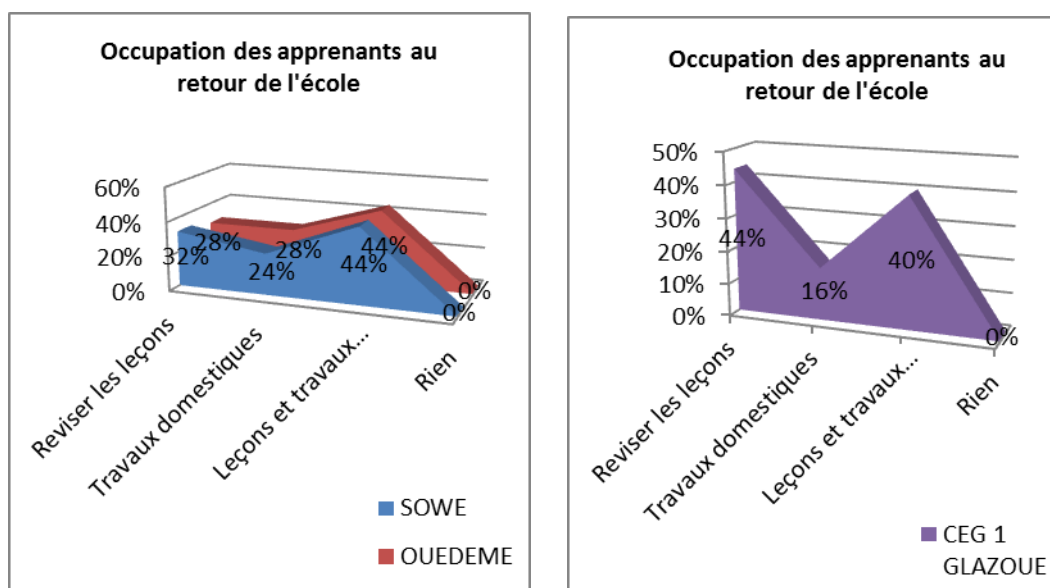


**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Pour ce qui est de l'heure du coucher des apprenants, c'est entre 20 heures et 23 heures. Le constat qu'on puisse faire au niveau de ce graphique est qu'en milieu urbain, les apprenants dorment un peu plus tard que ceux des milieux ruraux. Pendant que 48 % des apprenants dorment à 23 heures à Glazoué, c'est 12 % des apprenants de Sowé qui dorment à cette même heure et 44 % à Ouèdèmè. On comprend la situation de Ouèdèmè qui tend parfois à ressembler à celle de Glazoué en ce qui concerne tous les résultats parce que ce arrondissement est plus développé que Sowé qui est en quelle que sorte un milieu plus enclavé. Le taux d'apprenants qui dorment à 22 heures n'est pas négligeage dans tous les milieux. Mais très peu d'apprenants dorment à 21 heures et à 22 heures sauf à Sowé où 42 % des apprenants enquêtés dorment à 21 heures.

Mais que font les apprenants avant d'aller se coucher ou au retour de l'école ?

**Graphique 17: répartition des apprenants selon leurs occupations au retour de l'école**



**Source** : enquête réalisée dans le cadre de cette étude en 2013

Au retour de l'école le soir, les activités auxquelles sont soumis les apprenants sont les mêmes que celles qu'ils mènent au réveil. Ici également, les travaux domestiques combinés à la révision des leçons l'emportent plus ou moins sur la révision des leçons comme activité unique à mener et sur les travaux domestiques comme activité unique à mener.

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

### **1. Analyse des facteurs socioculturels de l'échec scolaire**

#### **1.1. Le statut social des familles**

Faire des études aujourd'hui nécessite un minimum de moyen financier. Cela suppose donc que les parents doivent disposer d'un minimum pour subvenir non seulement aux besoins généraux de leurs enfants, mais aussi aux besoins qui relèvent du milieu scolaire. Malheureusement, cela n'a toujours pas été le cas parce qu'on assiste parfois à une fuite de responsabilité au niveau de certains parents. Une fuite de responsabilité faite volontairement, ou par contrainte. Cette situation est effective dans les différents milieux où nos enquêtes ont été menées. Nous en voulons pour preuves, les résultats qui révèlent que les parents des apprenants enquêtés sont pour la plupart des cultivateurs (pères) et ménagères (mères) en ce qui concerne les milieux ruraux que sont Sowé et Ouèdèmè. Cela met en relief, les conditions pénibles dans lesquelles vivent ces apprenants et leurs parents. Et c'est dans ces milieux que le taux d'échecs semble être élevé au regard des différents résultats obtenus surtout à Sowé. Voilà qui vient confirmer une fois de plus la thèse qui évoque que les enfants des milieux favorisés réussissent mieux que ceux des milieux défavorisés. A Glazoué, contrairement aux deux premiers milieux, qui constitue en quelle que sorte un milieu urbain par rapport à Sowé et à Ouèdèmè, les parents des apprenants enquêtés sont en majorité des fonctionnaires (pères) et des commerçants (mères).

En plus de ne pas disposer de moyens financiers, les parents des apprenants provenant des milieux ruraux sont ceux-là même qui ont plus d'enfants et on remarque à travers les résultats qu'à Sowé, 20 % des parents des apprenants ont entre 11 à 15 enfants et à Ouèdèmè, 16 % d'entre eux ont plus de 20 enfants. On dirait même que les vrais chiffres dépasseraient ceux avancés dans les enquêtes parce que dans nos cultures, on ne dit pas le nombre exact d'enfants qu'on a à son actif.

De même, c'est 64 % et 44 % des apprenants respectivement à Sowé et à Ouèdèmè qui prennent en charge les dépenses liés à leurs propres besoins. On se demande alors que font ces apprenants pour subvenir à leurs besoins ?

En effet, les apprenants pour faire face aux besoins sans cesse croissants auxquels ils sont confrontés, parce que laissés à eux-mêmes, sont obligés de s'adonner à des activités génératrices de revenus. Lesquelles activités vont des travaux champêtres aux diverses formes de prestations de services. Ce faisant, les apprenants en question sont contraints à sacrifier un peu de leur temps scolaire pour se faire de l'argent afin de subvenir aux dits besoins. Mais une telle situation ne peut rester sans conséquences parce que le fait de sacrifier son temps scolaire pour d'autres fins va sans doute affecter les résultats scolaires des apprenants qui s'adonnent à ces pratiques qui s'imposent à eux tant qu'ils éprouveront toujours le besoin de poursuivre leurs études.

## **1.2. Attitudes des parents envers l'école**

Le système des valeurs de la famille détermine l'attitude de l'élève vis à vis de l'école. Le caractère hostile de certains parents à voir leurs enfants poursuivre leurs études peut expliquer l'échec de ces derniers. C'est un fait qui s'explique parfois par le niveau d'instruction des parents. Le niveau d'instruction des parents influence généralement l'éducation des enfants et il a même été démontré que, plus le niveau d'instruction d'un parent est élevé, plus il est ouvert à la modernité et plus il est favorable à l'éducation formelle.

Dans la présente étude, il se fait que nombreux sont ces parents d'apprenants surtout dans les milieux ruraux qui n'ont jamais été à l'école ou qui n'ont pas un niveau d'instruction élevé. Pendant que certains parents accompagnent la scolarité de leurs enfants d'autres l'ignorent, ou sont bloqués par des obstacles et du fait de leurs exigences, ces parents entravent la volonté propre de leurs enfants. Cela provoque parfois des mésententes parce que ne voyant pas les choses de la même façon que les autres. Les entretiens avec quelques filles ont montré que certains parents trouvent que le fait pour leur fille de savoir lire et écrire est largement suffisant pour qu'elles arrêtent les études pour vaquer à autres choses. Toutes ces filles qui, contre

vent et marrée décident de poursuivre leurs études rencontrent d'énormes difficultés qui expliquent parfois leurs échecs parce que ne pouvant se focaliser uniquement sur leurs études.

Par ailleurs, l'apprenant a besoin d'une part, d'avoir confiance en lui et en ses propres capacités et d'autre part il a besoin de sentir qu'on lui fait confiance. Si l'apprenant ne trouve plus chez lui des parents qui le rassurent, il est prédisposé à l'échec scolaire car l'enfant qui est constamment dévalorisé, que ce soit en famille qu'à l'école, est inhibé et ne saurait donner le meilleur de lui même.

L'autre phénomène est celui de saut de classe. C'est un processus qui consiste pour les parents, en complicité avec les enseignants et les autorités d'établissements scolaires, de faire avancer ou sauter de classe à leur enfant après avoir estimé que ce dernier dépasse le niveau où il est censé normalement être. C'est un phénomène qui est de plus en plus fréquent de nos jours et qui s'est beaucoup accentué à l'ère de l'Approche Par Compétence. Pourtant il n'est pas sans conséquences sur l'avenir des enfants qui au cours de leur cursus scolaire brillent mais une fois dans la vie active sont incapables de faire face aux réalités professionnelles. Dans l'autre cas, ces enfants finissent très tôt les études mais l'âge qu'ils ont ne permet pas aux employeurs de les employer.

C'est donc un phénomène à bannir à tout prix parce que le résultat n'est pas satisfaisant au bout du rouleau.

### **1.3. La religion**

La religion constitue souvent une menace à l'épanouissement de l'éducation formelle. En effet, il est fréquent que des pratiques de l'école moderne soient contraires à celles traditionnelles. La distance entre la culture de la famille et la culture de l'école est donc parfois génératrice d'échec scolaire.

L'enseignement coranique est *« parfaitement modelé sur les besoins éducatifs tels que ressentis par la société traditionnelle et il est organisé en harmonie avec les normes de cette dernière. A contrario, le système d'enseignement `moderne» est très récent et peu implanté dans la société traditionnelle dans laquelle il a pris le*

*caractère d'une institution extérieure, d'un appendice de l'Etat moderne» »*  
(Rwehera, 1999, p. 206).

Nous constatons que l'attachement aux valeurs traditionnelles et la réticence à la modernité constituent des handicaps sérieux à la scolarisation ou à la poursuite des études. Ailleurs, c'est l'initiation de l'apprenant au couvent qui participe de son échec scolaire ou de sa déscolarisation parce devant d'une part passer un temps relativement long au couvent et d'autre part, il se doit de refuser toutes les informations reçues à l'école qui vont contre les valeurs acquises au couvent.

Mais dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas remarqué ces cas de figure ou du moins, ils ne nous ont pas été révélés. Même si les résultats révèlent que certains apprenants pratiquent une religion différente de celle de leurs parents, cela ne pose pas de problème ont laissé croire les enquêtés. Mais sachant que certaines religions ne sont pas compatibles, compte tenu de leurs pratiques respectives, on se demande si cette situation n'affecte pas indirectement le cursus des apprenants qui sont dans le cas.

Ce qu'il convient de retenir ici est que la religion n'a pas constitué un facteur déterminant dans l'échec scolaire dans les milieux où ont eu lieu nos enquêtes.

## **2. Les autres facteurs influents à l'ère de l'Approche Par Compétence**

### **2.1. L'âge comme facteur d'échec**

L'âge a été depuis la nuit des temps considéré comme un facteur déterminant dans l'échec des apprenants. Mais ce facteur est souvent laissé pour compte quand il s'agit d'énumérer les différents facteurs ou du moins les facteurs déterminants de l'échec scolaire.

Krueger (1998), mentionnait que le fait d'être plus jeune améliore la persistance scolaire. A ce sujet, il évoque que plus on commence en avance sur l'âge requis, plus on sera scolarisé parce que, lorsqu'on atteindra l'âge minimal pour décrocher, on aura terminé une année scolaire de plus que les autres. Cette approche ne va pas en contradiction avec celle de Thompson (2001) qui pense qu'être plus âgé que les autres dans un groupe-classe permet une plus grande réussite parce que les apprentissages sont facilités. Le premier appréhende la réussite en nombre moyen

d'années de scolarité tandis que l'autre la considère en vitesse d'apprentissage à un niveau scolaire donné.

Cependant, bien d'autres études ont révélé que l'entrée tardive à l'école ou, au contraire, la précocité de certains élèves à entrer à l'école étaient des facteurs explicatifs importants de l'échec.

22 % des apprenants de Sowé enquêtés ont un âge compris entre 17 et 20 ans et sont en troisième et 14 % des apprenants de cette tranche d'âge sont en classe de troisième. Quand on considère l'âge d'entrée à l'école primaire au Bénin qui est six ans, les apprenants devraient avoir 13 ans en 5<sup>ème</sup>, 14 ans en 4<sup>ème</sup> et 15 ans en 3<sup>ème</sup> s'ils n'ont pas bien entendu repris deux fois une même classe. Cela voudra dire que ces 22 % et 14 % d'apprenants sont entrés tardivement à l'école ou ont connu au cours de leur cursus plusieurs échecs. Dans l'un ou dans l'autre cas, la prédisposition à l'échec scolaire est imminente.

C'est aussi le cas de 8 % d'apprenants dans ce même milieu qui sont en classe de quatrième et dont l'âge est compris entre 9 et 12 ans. Il s'agit ici d'une précocité qui explique également l'échec scolaire des apprenants. Cette précocité pourrait s'expliquer par le phénomène de saut de classe aux apprenants qui prend de l'ampleur à l'ère de l'APC.

Cependant, cette situation est moins dramatique à Ouèdèmè et à Glazoué où la normale semble effective.

Par ailleurs, il est nécessaire de tenir compte de l'âge requis pour scolariser les enfants car avec Piaget (1969), on sait que « toute nourriture intellectuelle » n'est pas bonne à n'importe quel âge et que l'enseignement pour être fécond doit tenir compte du niveau de maturité intellectuel de l'enfant.

## **2.2. L'alimentation et le sommeil de l'apprenant**

Des études ont montré l'importance de l'alimentation dans la réussite scolaire. (Williams, 1998). Le régime alimentaire des enfants joue un rôle essentiel pour la croissance, le développement, et la performance scolaire.

En effet, quand on se réfère à la hiérarchie des besoins de Maslow et plus précisément aux besoins physiologiques, on s'aperçoit que la faim détermine l'une

des bases de la motivation de l'apprenant. Si ce besoin n'est pas satisfait, l'apprenant est sans énergie et cela le conduit à l'inaction et ce faisant, sa capacité d'apprentissage diminue. C'est dire combien de fois l'alimentation de l'apprenant est très capitale. La performance à l'école est donc aussi déterminée par une bonne alimentation.

Les résultats de cette étude montrent, que 70 % des apprenants enquêtés à Sowé prennent moins de trois repas par jour, contre 28 % à Ouèdèmè et 32 % à Glazoué. De même, 52 % des apprenants de Sowé ne prennent pas le goûter pendant les récréations contre 12 % à Ouèdèmè et 16 % à Glazoué. Ces différents résultats sont d'autant plus inquiétants vue l'importance des taux relevés. Cela suppose que nombreux sont ces apprenants qui dans ces milieux ne mangent pas à leur faim et les conséquences de ce fait ne sont pas sans effets négatifs sur l'apprenant en situation de classe parce que son attention ne sera plus focalisée sur ce qui se fait. Il n'en demeure pas moins pour ceux qui sont privés de prendre le petit déjeuner et le goûter. L'apprenant qui est affamé ne pourrait suivre convenablement les enseignements en classe, nous l'avons déjà dit. Mais il n'y a pas que ça. L'apprenant qui voit, pendant la récréation, ses camarades s'offrir de quoi manger va s'en prendre à ses parents qui, selon lui, ne satisfont pas à ses besoins. Il pourrait à partir de cette idée qu'il se fait être frustré et par conséquent ne pas s'adonner à ses études.

Par ailleurs, la qualité de sommeil est également déterminant dans l'apprentissage. Tout comme l'alimentation, la non-satisfaction du sommeil chez l'apprenant perturbe son processus d'apprentissage. Il y a donc un lien étroit entre les performances scolaires et la gestion du sommeil.

Les troubles du sommeil peuvent perturber fortement un enfant, en particulier dans sa scolarité. Ils peuvent affecter les résultats et le travail scolaire.

En effet, le sommeil est indispensable à la maturation du cerveau et à la mémorisation. Sans un sommeil suffisant, l'attention est moins bonne, les performances diminuent et des troubles du comportement peuvent se manifester. Ces troubles nés du fait de la mauvaise qualité du sommeil peuvent affecter les

capacités d'apprentissage de l'élève. L'élève sera donc moins concentré, moins attentif et moins réceptif à l'enseignement donné.

Malheureusement, on constate à travers les résultats que les apprenants enquêtés n'ont pas un temps suffisant de sommeil. A Sowé, 64 % des apprenants se réveillent avant six heures et 12 % parmi eux dorment à 23 heures. A Ouèdèmè, c'est 68 % des apprenants enquêtés qui se réveillent avant six heures et 44 % parmi eux dorment à 23 heures tandis qu'à Glazoué 76 % des apprenants se réveillent avant six heures et 48 % d'entre eux dorment à 23 heures. Cela voudra dire que moyennement, ces apprenants ont un temps de sommeil de six heures.

Pourtant, nous avons affaire, de façon générale, à des adolescents de 13 à 16 ans qui devraient avoir un temps de sommeil allant de neuf à dix heures selon les règles établies en chronobiologie et en chrono-biopsychologie. En plus, nombreux sont ceux qui, parmi eux, ne bénéficient pas de la sieste.

Dans les trois zones explorées, on se rend alors compte que la qualité de sommeil des apprenants n'est pas bonne parce que ce sommeil n'est pas suffisant pour leur permettre une bonne récupération. On assistera sans doute à des conséquences sur leurs performances.

### **2.3. La taille de la classe et le mode évaluatif dans l'APC**

Une classe est caractérisée par plusieurs paramètres dont les effets peuvent influencer différemment les acquisitions des élèves.

Depuis l'annonce et la mise en application de la gratuité de la scolarité surtout au primaire, les salles de classe sont bondées d'apprenants. Ce qui a forcément des retombées au secondaire où on note des effectifs de plus en plus grands dans les classes avec également la gratuité de la scolarité des filles au premier cycle.

Les parents ont ressenti suite à ces mesures un allégement des charges qui leur incombaient. Ils n'y avaient plus de raisons à ne pas scolariser leurs enfants. C'est ce qui explique en partie la grande taille des effectifs des apprenants dans les classes dans ces dernières années.

Cette situation qui a pris de l'ampleur dans l'APC, n'est pas sans conséquences sur le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation parce que la taille généralement admise dans les classes est comprise entre 25 à 30 élèves.

En effet, en présence d'un effectif pléthorique, l'enseignant n'arrive plus à se préoccuper de chaque apprenant comme cela devrait l'être et ce qui s'en suit, c'est que les apprenants sont parfois livrés à eux-mêmes. Le suivi des apprenants est donc handicapé. La gestion de la classe devient très pénible et on enregistre des perturbations en ce qui concerne l'acquisition des connaissances. Ce fait ne peut que générer des échecs scolaires. De même, les apprenants ne sont plus évalués comme cela se doit parce que quand les enseignants se font une idée du nombre de copies qu'ils auront à corriger après avoir soumis les apprenants à un contrôle, ils préfèrent se limiter à deux évaluations. Ce qui ne renseigne pas forcément du niveau réel des apprenants parce que là encore, on s'arrange à soumettre les apprenants à des questions dont les réponses faciliteront la correction.

Parlant de l'évaluation, on pourrait s'interroger sur les modes qui font l'objet d'usage dans l'APC car l'évaluation des élèves est un principe qui a pour objectif de classer ou de trier les élèves afin de décider de leur orientation.

Dans l'APC au Bénin, l'apprentissage vicariant est beaucoup privilégié c'est-à-dire tout processus d'acquisition de connaissance entre apprenants. En d'autres termes, les apprenants apprennent en groupe. Ce mode d'apprentissage trouve ses avantages dans le fait qu'il contribue à l'anéantissement de la verticalité et prône l'horizontalité. Les apprenants trouvent beaucoup plus de facilité à apprendre entre eux que de se voir transmettre le savoir par un supérieur comme l'enseignant. De même, les faiblesses dues au registre linguistique sont corrigées dans le groupe.

Donc de façon globale, les élèves apprennent en groupe parce que de petits groupes sont formés dans les classes et ceci durant tout le temps que dure l'année scolaire. Mais quand arrive le moment des évaluations, les apprenants sont évalués individuellement. Cela pose un problème à partir du moment où les apprenants qui ont passé tout leur temps à apprendre aux côtés des autres ou en s'appuyant sur les autres éprouveront des difficultés à affronter seuls les tâches contenues dans

l'épreuve à laquelle ils sont soumis. Si les apprenants passent pratiquement tout le temps à faire usage de l'apprentissage vicariant, il urge de leur offrir des occasions à être évalués en groupe. Si non l'idéal aurait été de leur permettre autant que faire se peut, d'apprendre beaucoup plus individuellement qu'en groupe à partir du moment où nous savons qu'ils seront plus évalués individuellement qu'en groupe.

Ceci apparait donc comme un problème dans l'APC et contribue un temps soit peu à l'échec des apprenants.

### **3. DISCUSSION**

Loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences donne aux apprenants, une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Si des facteurs socioculturels de l'échec scolaire ont pu être étudiés avant l'APC, on peut les étudier également à l'ère de l'APC et même les étendre si possible.

Les facteurs socioculturels relevés dans la présente étude ne sont pas des facteurs nouveaux dus au fait de l'avènement de l'APC au Bénin. Ces facteurs ont toujours existé et la revue de littérature en a fait cas. Seulement, il convient de mentionner qu'avec l'APC, ces facteurs ont acquis un pouvoir d'impact.

Il apparait donc que l'âge de l'apprenant est très déterminant dans l'explication de l'échec scolaire. Que l'enfant entre précocement ou tardivement à l'école, il est prédisposé à l'échec scolaire. Mais certains enfants, étant dans ces cas de figures arrivent à s'en sortir. Cela veut dire que l'âge à lui seul n'explique pas l'échec scolaire. Il convient de souligner que la gratuité de la scolarité dans certains domaines d'enseignement a non seulement engendré la pléthore d'apprenants dans les classes, mais a aussi favorisé la précocité que l'on remarque dans la scolarisation des enfants. Du coup, des jeunes finissent leurs études universitaires sans pour autant avoir l'âge requis pour occuper une fonction dans la société.

Parlant toujours des facteurs socioculturels, on s'aperçoit que la pauvreté des parents avec des difficultés pour prendre en charge les frais scolaires et des considérations culturelles participent à l'échec scolaire. Il en est de même du niveau

d'instruction des parents. Quand ce niveau est bas, il peut affecter considérablement le rendement scolaire de l'apprenant. Par exemple pour les enfants de commerçants, leur souci n'est pas d'aller loin dans les études, mais d'obtenir juste ce minimum de formation avant de rejoindre leur père dans le commerce et pour mieux l'aider dans ces activités commerciales. Mais par contre chez les enfants de fonctionnaires, le souci serait de devenir comme leurs parents et pour se faire, il faut aller loin dans les études.

C'est ce qui expliquerait donc que les enfants dont les parents sont des fonctionnaires réussissent mieux à l'école que ceux dont les parents sont des cultivateurs, artisans, commerçants pour ne citer que ceux-ci et par ricochet, on dira que les enfants scolarisés en zone urbaine ou en milieu social favorisé ont plus de chance de réussite que ceux scolarisés en zone rural ou en milieu social défavorisé. Car on retrouve beaucoup plus les fonctionnaires dans les zones urbaines et beaucoup plus les artisans, commerçants et cultivateurs en zones rurales.

Cette approche a été vérifiée dans le cadre de cette étude à travers une analyse comparative des données recueillies de part et d'autres ; Glazoué étant considéré comme la zone urbaine de la commune et Sowé et Ouèdèmè comme des zones rurales et Sowé plus rural que Ouèdèmè.

Pour finir, on ne le dira pas assez, les facteurs socioculturels identifiés au cours de cette étude ne sauraient être attribués à l'APC sauf la pléthore des élèves dans les classes à l'ère de l'APC et le mode évaluatif dans l'APC. Les autres se sont dans une certaine mesure accentués mais tout compte fait, ils existaient déjà.

## CONCLUSION

L'échec scolaire est un problème qui touche beaucoup d'enfants d'où notre intérêt pour traiter ce sujet et aussi parce qu'il est de plus en plus fréquent et est devenu de ce fait, un phénomène de société.

Socialement, l'échec scolaire constitue un problème dans la mesure où toute société qui voudrait que tous ses enfants parviennent à accéder aux savoirs nécessaires à l'exercice de la citoyenneté.

Auparavant attribué au quotient intellectuel de l'élève, il est aujourd'hui reconnu que l'échec scolaire est multifactoriel. L'élève n'est plus le responsable de son échec, il en devient la victime. Mais dans le cadre de cette étude, il a été essentiellement question des facteurs socioculturels.

La présente recherche avait donc pour objectif principal de déterminer les facteurs socioculturels de l'échec scolaire qui caractérisent les Nouveaux Programmes d'Etude dans le contexte de l'approche par compétence et de rendre compte de leurs influences. Pour ce faire, une hypothèse principale a été formulée et stipule que l'Approche Par Compétence a généré d'autres facteurs déterminants de l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire en l'occurrence des facteurs socioculturels. La vérification de cette hypothèse a conduit à l'adoption d'une démarche méthodologique donnée qui se rapporte à une combinaison de la recherche quantitative et de la recherche qualitative avec l'usage des différents outils et techniques afférents. De même, l'effectivité de l'échec scolaire dans les milieux ciblés pour l'étude a été déduite de la consultation des statistiques existantes sur le sujet et des résultats issus des enquêtes. Mais on aurait pu procéder par des tests pour établir la véracité du phénomène. Toutefois, cela n'a pas entaché la véracité des résultats obtenus.

Ce cheminement a donc abouti à des résultats. Il est important de signaler que les facteurs qui influencent les acquisitions des élèves sont si nombreux qu'il est pratiquement impossible de tenir compte de l'ensemble, encore moins de les contrôler dans une analyse. Néanmoins, quelques uns ont été identifiés.

Il ressort de ces résultats que l'âge de l'apprenant peut influencer ses études.

Il en est de même du statut socio-économique des parents d'élèves et de leur attitude face à l'école. Les parents dans les milieux ruraux ont un pouvoir d'achat très faible et n'arrivent pas à subvenir aux besoins notamment ceux scolaires de leurs enfants. Les apprenants sont donc laissés à eux-mêmes et sont obligés de quitter les cours pour s'adonner à des activités génératrices de revenus ne serait ce que pour faire face aux charges qui se présentent à eux. Les enfants deviennent alors des parents pour eux-mêmes. Mais Glazoué, que nous considérons comme un milieu urbain, ne présente pas une situation aussi dramatique que celle des deux autres milieux ruraux parce qu'à ce niveau, nombreux sont ces parents qui sont des fonctionnaires et des commerçants contrairement à Sowé et à Ouèdèmè où les parents sont beaucoup plus des cultivateurs.

En ce qui concerne l'attitude des parents, on a remarqué que lorsque le niveau d'instruction des parents est bas, ces derniers ont parfois tendance à être hostiles à l'école ou à certains de ses enseignements. Ce qui crée des mésententes entre parents et apprenants surtout avec les filles parce que certains parents estiment que les filles ne sont pas faites pour de longues études. Par conséquent il faut les soustraire de l'école une fois qu'un niveau minimum est atteint. L'autre constat est le phénomène de saut de classe qui est soit une initiative des parents, soit une initiative des enseignants. Tout compte fait, c'est une complicité entre parents et enseignants qui est fatale pour les apprenants dans l'avenir.

D'autres facteurs tels que l'alimentation de l'apprenant, la qualité de son sommeil n'en sont pas moins importants comme des éléments explicatifs de l'échec scolaire.

Par contre, la religion n'a pas été identifiée comme un facteur socioculturel qui explique l'échec scolaire dans les différents milieux ciblés par la présente étude. Par ailleurs, nous voudrions insister sur deux facteurs qui dans le cadre de cette étude ont particulièrement caractérisé l'échec scolaire : il s'agit du nombre pléthorique des apprenants dans les salles de classe et du mode d'évaluation des apprentissages scolaires en vogue dans l'APC. On retiendra d'une part, que plus les élèves sont très nombreux, moins sont les efforts que fournissent les enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation. D'autre part, les élèves

procèdent plus par l'apprentissage en groupe et ils ne sont pratiquement pas évalués en groupe. Tout ceci explique également l'échec scolaire dont font montre les apprenants.

Dans un autre registre, l'idée selon laquelle les apprenants des milieux favorisés réussissent mieux que ceux des milieux défavorisés s'avère être vérifiée dans la présente étude. Voilà en quelques lignes les résultats obtenus dans cette recherche.

D'une façon générale, on ne saurait confirmer l'hypothèse principale de cette recherche selon laquelle l'APC a généré de nouveaux facteurs qui caractérisent l'échec scolaire car ceux qui ont été identifiés existaient bien avant l'avènement de cette approche.

Toutefois, le mode d'évaluation à l'ère de l'APC étant propre à cette approche constitue un facteur nouveau qui explique l'échec scolaire. De même, certains facteurs tels que le nombre pléthorique d'apprenants dans les classes et le phénomène de saut de classe aux apprenants se sont accentués au cours de l'APC.

Ces résultats sont d'une grande importance pour la communauté scientifique qui pourrait par exemple chercher à savoir pourquoi la religion, constituant clé des facteurs socioculturels de l'échec scolaire, n'a pu l'expliquer dans le cadre de cette étude.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher (l'acteur social et la recherche scientifique)*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier 2<sup>e</sup> ed.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Banque Mondiale (2002). *Le système éducatif béninois: Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative*, consulté sur le site [www.banquemondiale.org](http://www.banquemondiale.org) le 12 Octobre 2012.
- Bastin, G. & Roosen, A. (1991). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles : De Boeck-wesmael.
- Baudelot, C. & Establet R. (1992). *Allez les filles!* Paris : Seuil.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classe sociale, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Edition de minuit.
- Bisailon, R. (1992). *La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée*. In Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (p. 5–26), Québec: Centrale de l'enseignement du Québec, Editions St-Martin.
- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X. (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétence ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1<sup>ère</sup> éd.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, juil.-sept, p. 325-347
- Capuano, F., Bigras, M., Gauthur, M., Normandeau S., Letarte M-J. & Parent S. (2001). *"Impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire*

*des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école* ", *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXVII, 1, 195-228.

- Carron, G. & Chau, T. (1998). *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris : UNESCO.
- Chazal, S. & Guimont, S. (2003). *La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2003, 32, n° 4, 595-616.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of education opportunity*, Washington, DC: Government Printing Office.
- De Ketele, J-M. (1996). *Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles*, in *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.
- De Meerler, C. (2006). *Competenties in balans, Zoeken naar afstemming tussen competentieontwikkeling in school en bedrijf* Koning Boudewijnstichting, In Nico Hirtt *L'approche par compétences : une mystification pédagogique. L'école démocratique*, n°39, septembre 2009
- Deslandes, R. & 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 pp 61-72.
- Dodson, F. (2000). *Tout se joue avant 6 ans*. Paris : Marabout.
- Dornbusch, S. M. & al (1990). *When effort in school does not produce better grades: A family environment affects a school process* in Fuschs et al.1996
- Farran, D. C. (1990). *"Effects of intervention with disadvantaged and disabled children: a decade review"*. In Meisels, S. J. and Shonkoff, J. P. (dir), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University press.
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.

- Flynn, J.R. (1999). *Searching for justice: The discovery of IQ gains over time*. *American Psychologist*, 54, 5-20.
- Grootaers, D. (1980). « La condition scolaire et l'échec », *Revue Contradiction* N°25, Bruxelles.
- Houessou, P. (2012). Cours sur : *l'analyse des facteurs de réussite et d'échec à l'école*, Université d'Abomey-calavi.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Laperrière, A. (1982). *Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle école de Chicago*, *Sociologie et sociétés*, 14, 31– 40.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Maux, B. (2011). *Le choix de l'échantillon, statistiques, logiciels et enquête*, Université de Rennes 1.
- Perrenoud, P. (1992). *La triple fabrication de l'échec scolaire*, in Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé S.A.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 3e éd.
- Perrenoud, P. (1997), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* Actes du 20<sup>ème</sup> colloque de l'AQPC, Association Québécoise de pédagogie collégiale.
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Mardaga.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociale*. Paris : Dunod, 2<sup>e</sup> ed.

- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : l'Harmattan.
- Rousseau, J. & Leblanc, P. (1992). *La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents*. Université du Québec à Trois-Rivières
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D.P. (1993). "Success by empowerment: The high scope Perry Preschool study through age 27." *Young Children*, 49(1), 54-58.
- Thompson, G. (2001). « *Birthdy and Correlation to Achievement* », *The University of Alberta's Express News*, [[http://www. Ualberta.ca/Express News/news/2000/070600.htm](http://www.Ualberta.ca/ExpressNews/news/2000/070600.htm)].
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitario, F. & Dobkin, P. L. (1994). "Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior: A test of two personality theories." *Archives of General Psychiatry*, SI, 732-739.
- Williams, James H., Leherr, Kay (1998). « *Children's Health and Nutrition as Educational Issues: A Case Study of the Ghana Partnership for Child Development's Intervention Research in the Volta Region of Ghana* », *Technical Paper*, No. 91, [<http://www.edrs.com/members/sp.cfm>].
- Withol de Wenden C. (1990). « *L'école et la formation* », *Hommes et migration* N°1135, Septembre, p. 50-52.

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : Questionnaire d'enquête

### QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES APPRENANTS

Ce questionnaire s'inscrit exclusivement dans le cadre d'une recherche dans le domaine académique. Nous vous prions donc de bien vouloir répondre de façon objective aux différentes questions qui vous sont posées ci-dessous tout en vous garantissant la confidentialité de vos réponses. Merci

- 1- Quel âge as-tu? [9-12ans]  [13-16ans]   
[17-20ans]  Plus de 20 ans
- 2- Sexe : Masculin  Féminin
- 3- Quelle est la fonction de ton père ?-----
- 4- Quelle est la fonction de ta mère ?-----
- 5- Combien d'enfants a ton père ?-----
- 6- Quelle est la religion de tes parents ?  
Chrétienne  Musulmane   
Traditionnelle  Aucune
- 7- Quelle est ta religion ?  
Chrétienne  Musulmane   
Traditionnelle  Aucune
- 8- Quel collège fréquentes-tu ? CEG 1 Glazoué   
CEG Ouèdèmè  CEG Sokponta
- 9- Quelle classe fréquentes-tu ? 5<sup>ème</sup>  4<sup>ème</sup>  3<sup>ème</sup>
- 10- Es-tu content d'aller à l'école ? OUI  NON   
Pourquoi ?-----
- 11- Tes parents sont-ils d'accord que tu poursuives tes études ?  
OUI  NON   
Pour quelle(s) raison(s) ?-----  
-----

12- Ta maison est à quelle distance de ton école ?-----

13- Par quel moyen te rends-tu à l'école ?

\* A pieds  \* A vélo  \* A moto

\* Autre  Précise-----

14- Combien de fois as-tu redoublé une classe depuis que tu as commencé le secondaire ?

Zéro fois  Une fois  Deux fois

Trois fois  Plus de trois fois

15- Combien de fois manges-tu par jour ?

Une fois  Deux fois  Trois fois  Plus de trois fois

16- As-tu l'habitude de manger pendant la récréation ?

\* Jamais  \* Parfois  \* Toutes les fois

17- Tes parents arrivent-ils à subvenir à tes besoins de façon générale ?

OUI  NON

Si non, pourquoi ?-----

18- Exerces-tu des travaux pour subvenir à tes besoins scolaires?

OUI  NON

19- A quelle heure te réveilles-tu le matin ? -----

20- A quelle heure te couches- tu dans la soirée ?-----

21- Que fais-tu au réveil le matin avant d'aller à l'école ?

Réviser mes leçons  travaux de maison  Rien

22- Que fais-tu quand tu rentres à la maison après les cours du soir ?

Réviser mes leçons  travaux de maison  Rien

**Merci pour votre collaboration**

## ANNEXE 2 : Relevés statistiques présentant l'état des lieux des admissions et des échecs de 2010 à 2012 dans les milieux de l'étude

Tableau 1 : statistique des apprenants en 2010-2011 au CEG Sowé

Promotion	Inscrits			Promus			Redoublants			Exclus			Abandons		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
5 <sup>ème</sup>	46	21	67	44	17	61	01	04	05	00	00	00	01	00	01
4 <sup>ème</sup>	71	47	118	42	32	74	24	13	37	01	00	01	03	03	06
3 <sup>ème</sup>	45	31	76	23	14	37	21	17	38	00	00	00	01	00	01

*Source : censorat du CEG de Sowé*

Tableau 2 : statistique des apprenants en 2010-2011 au CEG Ouèdèmè

Promotion	Inscrits			Promus			Redoublants			Exclus			Abandons		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
5 <sup>ème</sup>	112	68	180	94	58	152	17	10	27	00	00	00	01	00	01
4 <sup>ème</sup>	126	61	187	73	34	107	42	24	68	02	03	05	09	00	09
3 <sup>ème</sup>	157	81	238	38	20	58	94	50	144	16	05	21	09	06	05

*Source : censorat du CEG de Ouèdèmè*

Tableau 3: statistique des apprenants en 2010-2011 au CEG 1 de Glazoué

Promo tion	Inscrits			Promus			Redoublants			Exclus			Abandons		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
5 <sup>ème</sup>	244	229	473	174	131	305	32	35	67	04	03	07	34	60	94
4 <sup>ème</sup>	337	227	564	216	111	327	75	61	136	11	12	23	35	43	78
3 <sup>ème</sup>	324	217	541	140	91	231	102	72	174	25	31	56	57	23	80

*Source : censorat du CEG 1 de Glazoué*

Tableau 4 : statistique des apprenants en 2011-2012 au CEG de Sowé

Promotion	Inscrits			Promus			Redoublants			Exclus			Abandons		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
5 <sup>ème</sup>	51	29	80	50	27	77	01	02	03	00	00	00	00	00	00
4 <sup>ème</sup>	62	37	99	39	14	53	20	14	34	01	05	06	02	04	06
3 <sup>ème</sup>	59	44	103	27	17	44	29	21	50	03	04	07	00	02	02

*Source : censorat du CEG de Sowé*

**Tableau 5** : statistique des apprenants en 2011-2012 au CEG de Ouèdèmè

Promotion	Inscrits			Promus			Redoublants			Exclus			Abandons		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
5 <sup>ème</sup>	125	74	199	83	45	128	34	21	55	03	04	07	05	04	09
4 <sup>ème</sup>	147	87	234	49	18	67	52	38	90	35	23	58	11	08	19
3 <sup>ème</sup>	170	83	253	34	07	41	50	22	72	81	51	132	05	03	08

*Source* : censorat du CEG de Ouèdèmè

**Tableau 6** : statistique des apprenants en 2011-2012 au CEG 1 de Glazoué

Promotion	Inscrits			Promus			Redoublants			Exclus			Abandons		
	G	F	T	G	F	T	G	F		G	F	T	G	F	T
5 <sup>ème</sup>	171	153	324	110	79	189	47	49	96	09	16	25	05	09	14
4 <sup>ème</sup>	231	222	453	133	80	213	73	102	175	15	28	43	10	12	22
3 <sup>ème</sup>	352	240	592	79	62	141	212	94	306	54	79	133	07	05	12

*Source* : censorat du CEG 1 de Glazoué

### Annexe 3 : Les tableaux de répartition

**Tableau 7:** répartition des apprenants selon leur âge et leur niveau d'étude

Age		[9-12]	[13-16]	[17-20]	Plus de 20 ans	
		Niveau d'étude				
TAUX	Sowé	5 <sup>ème</sup>	00 %	00 %	00 %	00 %
		4 <sup>ème</sup>	08 %	48 %	22 %	02 %
		3 <sup>ème</sup>	00 %	04 %	14 %	02 %
	Ouèdèmè	5 <sup>ème</sup>	00 %	12 %	00 %	00 %
		4 <sup>ème</sup>	00 %	20 %	00 %	00 %
		3 <sup>ème</sup>	00 %	40 %	28 %	00 %
	Glazoué	5 <sup>ème</sup>	00 %	20 %	00 %	00 %
		4 <sup>ème</sup>	00 %	20 %	00 %	00 %
		3 <sup>ème</sup>	00 %	40 %	20 %	00 %

**Tableau 8:** répartition des apprenants selon le sexe

Sexe		Masculin	Féminin	TOTAL
TAUX	Sowé	74 %	26 %	100 %
	Ouèdèmè	56 %	44 %	100 %
	Glazoué	68 %	32 %	100 %

**Tableau 9:** répartition des apprenants selon la fonction de leur père

Fonction		Cultivateur	Fonctionnaire	Artisan	Ouvrier	Commerçant
TAUX	Sowé	82 %	04 %	10 %	04 %	00 %
	Ouèdèmè	68 %	28 %	04 %	00 %	00 %
	Glazoué	16 %	44 %	24 %	12 %	04 %

**Tableau 10 :** répartition des apprenants selon la fonction de leur mère

Fonction		Cultivatrice	Fonctionnaire	Artisane	Ouvrière	Commerçante	Ménagère
TAUX	Sowé	76 %	00 %	00 %	00 %	12 %	12 %
	Ouèdèmè	20 %	00 %	04 %	00 %	32 %	44 %
	Glazoué	04 %	00 %	12 %	00 %	68 %	16 %

**Tableau 11:** répartition des apprenants selon le nombre d'enfant qu'ont leurs parents

Nombre d'enfants qu'ont les parents		[0 à 5]	[6 à 10]	[11 à 15]	[16 à 20]	Plus de 20	TOTAL
TAUX	Sowé	12 %	64 %	20 %	04 %	00 %	100 %
	Ouèdèmè	20 %	40 %	12 %	12 %	16 %	100 %
	Glazoué	44 %	52 %	04 %	00 %	00 %	100 %

**Tableau 12:** répartition des apprenants selon la religion de leurs parents

Religion		Chrétien	Musulman	Traditionnelle	Aucun	TOTAL
TAUX	Sowé	82 %	12 %	04 %	02 %	100 %
	Ouèdèmè	68 %	00 %	24 %	08 %	100 %
	Glazoué	96 %	00 %	00 %	04 %	100 %

**Tableau 13:** répartition des apprenants selon leur religion

Religion		Chrétien	Musulman	Traditionnelle	Aucun	TOTAL
TAUX	Sowé	74 %	10 %	10 %	06 %	100 %
	Ouèdèmè	88 %	00 %	04 %	08 %	100 %
	Glazoué	96 %	00 %	00 %	04 %	100 %

**Tableau 14:** répartition des apprenants selon la distance entre leur maison et leur école

Distance		Moins d'un Km	1 Km	2 Km	3 Km	4 Km	5 Km	TOTAL
TAUX	Sowé	2 %	56 %	18 %	18 %	02 %	04 %	100 %
	Ouèdèmè	48 %	44 %	00 %	04 %	04 %	00 %	100 %
	Glazoué	20 %	36 %	28 %	04 %	00 %	12 %	100 %

**Tableau 15:** répartition des apprenants selon le moyen de déplacement qu'ils utilisent pour se rendre à l'école

Moyen		Pied	Vélo	Moto	Autre	TOTAL
TAUX	Sowé	90 %	06 %	04 %	00 %	100 %
	Ouèdèmè	92 %	04 %	04 %	00 %	100 %
	Glazoué	96 %	04 %	00 %	00 %	100 %

**Tableau 16:** répartition des apprenants selon le nombre d'échec(s) qu'ils ont capitalisé au secondaire

Nombre d'échec		Aucune fois	Une fois	Deux fois	Trois fois	Plus de trois fois	TOTAL
TAUX	Sowé	60 %	24 %	12 %	04 %	00 %	100 %
	Ouèdèmè	32 %	36 %	12 %	08 %	12 %	100 %
	Glazoué	36 %	48 %	12 %	04 %	00 %	100 %

**Tableau 17:** répartition des apprenants selon le nombre de repas qu'ils prennent par jour

Nombre de repas/jour		Une fois	Deux fois	Trois fois	Plus de trois fois	TOTAL
TAUX	Sowé	12 %	58 %	28 %	02 %	100 %
	Ouèdèmè	00 %	28 %	68 %	04 %	100 %
	Glazoué	08 %	24 %	36 %	32 %	100 %

**Tableau 18:** répartition des apprenants selon la prise de goûter pendant la récréation

Prise de goûter pendant les récréations		Jamais	Parfois	Toutes les fois	TOTAL
TAUX	Sowé	52 %	48 %	00 %	100 %
	Ouèdèmè	12 %	80 %	08 %	100 %
	Glazoué	16 %	76 %	08 %	100 %

**Tableau 19:** répartition des apprenants selon que leurs parents subviennent à leur besoin

Modalité		OUI	NON	TOTAL
TAUX	Sowé	36 %	64 %	100 %
	Ouèdèmè	56 %	44 %	100 %
	Glazoué	68 %	32 %	100 %

**Tableau 20:** répartition des heures de réveil des apprenants

Heures		4H	5H	6H	TOTAL
TAUX	Sowé	08 %	56 %	36 %	100 %
	Ouèdèmè	00 %	68 %	32 %	100 %
	Glazoué	24 %	52 %	24 %	100 %

**Tableau 21:** répartition des apprenants selon leurs occupations au réveil

Occupations		Réviser les leçons	Travaux domestiques	Réviser les leçons et Travaux domestiques	Rien	TOTAL
TAUX	Sowé	34 %	22 %	42 %	02 %	100 %
	Ouèdèmè	32 %	08 %	60 %	00 %	100 %
	Glazoué	36 %	24 %	40 %	00 %	100 %

**Tableau 22:** répartition des heures auxquelles dorment les apprenants

Heures		20H	21H	22H	23H	TOTAL
TAUX	Sowé	14 %	42 %	32 %	12 %	100 %
	Ouèdèmè	00 %	04 %	52 %	44 %	100 %
	Glazoué	04 %	08 %	40 %	48 %	100 %

**Tableau 23:** répartition des apprenants selon leurs occupations au retour de l'école

<b>Occupations</b>		<b>Réviser les leçons</b>	<b>Travaux domestiques</b>	<b>Réviser les leçons et Travaux domestiques</b>	<b>Rien</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TAUX</b>	Sowé	32 %	24 %	44 %	00 %	100 %
	Ouèdèmè	28 %	28 %	44 %	00 %	100 %
	Glazoué	44 %	16 %	40 %	00 %	100 %

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	2
In MEMORIAM.....	3
DEDICACE.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES GRAPHIQUES.....	8
RESUME.....	9
SUMMARY.....	10
INTRODUCTION.....	11
PREMIERE PARTIE : cadre théorique et méthodologique.....	13
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE.....	14
1. Problématique.....	14
2. Objectifs.....	16
2.1. Objectif général.....	16
2.2. Objectifs spécifiques.....	16
3. Hypothèse de recherche.....	16
4. Revue de littérature.....	16
4.1. Appréhension générale de l'échec scolaire.....	17
4.2. Les facteurs socioculturels de l'échec scolaire.....	20
4.2.1. Les facteurs se rapportant à l'origine sociale et socioprofessionnelle.....	20
4.2.2. Les facteurs liés à la langue.....	21

4.2.3. Les facteurs liés à la culture et à aux pratiques religieuses.....	22
4.2.4. La famille et l'échec scolaire .....	23
4.3. La lutte contre l'échec scolaire.....	23
4.4. L'approche par compétence.....	24
<b>CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>27</b>
1. Recherche documentaire .....	27
2. Approche empirique .....	27
2.1. Cadre d'étude : La commune de Glazoué.....	27
2.1.1 Cadre physique.....	27
2.1.2 Etat de la population.....	28
2.1.3 L'Enseignement secondaire .....	28
2.2 Méthode d'étude.....	29
2.2.1. Nature de l'étude .....	29
2.2.2. Population .....	29
2.2.3. Echantillonnage.....	30
2.2.4. Dispositions procédurales .....	31
2.2.5. Variables de l'étude.....	32
2.2.6. Techniques et outils de collecte des données.....	32
2.2.7. Mode de traitement des données .....	33
2.2.8. Difficultés rencontrées .....	34
<b>DEUXIEME PARTIE : présentation, analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>35</b>
<b>CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS .....</b>	<b>36</b>
<b>CHAPITRE IV: ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>52</b>

1. Analyse des facteurs socioculturels de l'échec scolaire .....	52
1.1. Le statut social des familles .....	52
1.2. Attitudes des parents envers l'école .....	53
1.3. La religion .....	54
2. Les autres facteurs influents à l'ère de l'Approche Par Compétence .....	55
2.1. L'âge comme facteur d'échec .....	55
2.2. L'alimentation et le sommeil de l'apprenant .....	56
2.3. La taille de la classe et le mode évaluatif dans l'APC .....	58
3. DISCUSSION .....	60
CONCLUSION .....	62
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	65
ANNEXES.....	69
ANNEXE 1 : Questionnaire d'enquête.....	70
ANNEXE 2 : Relevés statistiques présentant l'état des lieux des admissions et des échecs de 2010 à 2012 dans les milieux de l'étude .....	72
Annexe 3 : Les tableaux de répartition .....	74
TABLE DES MATIERES.....	78