

UNIVERSITE FELIX HOUPHOUET BOIGNYDE COCODY-ABIDJAN



00523

UFR : SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
INSTITUT D'ETHNO- SOCIOLOGIE

Département de sociologie

THESE UNIQUE DE DOCTORAT

Option: Sociologie de l'Education

*Condition de vie et réussite scolaire en milieu rural : Cas des élèves du
primaire de la Sous-préfecture de Duffrebo*

N'DRI Kouamé Abou

Directeur de Thèse : M. DEDY Séri

Maître de Recherches

Jury:

M. ALAIN Cissoko (*Professeur Titulaire -UFHB*) : *Président*

M. DEDY Séri (*Maître de Recherches*) –UFHB): *Rapporteur/ Directeur de Thèse*

M. BAHA Bi Youzan (*Professeur titulaire-UFHB*) : *Examineur*

M. YAO Gnabeli Roch (*Professeur titulaire -UFHB*) : *Examineur*

M. IBO Guehi Jonas (*Directeur de Recherches-UNA*) : *Examineur*

M. SOKO Constant (*Maître de Conférences - UFHB*) : *Examineur*

Année Universitaire 2012-2013

N'DRI Kouamé Abou

*Condition de vie et réussite scolaire en milieu rural : Cas des élèves du
primaire de la Sous-préfecture de Duffrebo*

Décembre 2013

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
<i>Dédicace</i>	<i>2</i>
Liste des sigles et abréviations.....	3
Liste des tableaux	4
Liste des figures	7
Remerciements.....	8
Introduction	10
PREMIERE PARTIE :	13
CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	13
Chapitre 1 : Cadre théorique	14
Chapitre 2 : Cadre méthodologique	90
DEUXIEME PARTIE:	116
PRESENTATION DU CHAMP DE L'ETUDE ET EVOLUTION DE L'ECOLE IVOIRIENNE DE 1960 A NOS JOURS	116
Chapitre 3: Présentation du champ de l'étude.....	118
Chapitre 4: Evolution de l'école ivoirienne de 1960 à nos jours.....	127
TROISIEME PARTIE :	142
DETERMINANTS SOCIAUX DE LA REUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS ISSUS DES FAMILLES DEFAVORISEES DANS LA SOUS- PREFECTURE DE DUFFREBO	142
Chapitre5: Caractéristiques socio-économiques de la population étudiée	143
Chapitre 6 : Jeu d'interactions enfants/ acteurs socio-educatifs et réussite scolaire	150
Conclusion et Recommandations.....	208
Bibliographie.....	216
Annexes.....	236

Dédicace

Cette thèse est dédiée à mon père, feu KONOGO N'dri Amara qui de son vivant n'a cessé de m'apporter son soutien à chaque fois que besoins se font ressentir. Il était tout pour moi, un père, un ami, un conseiller, un confident et surtout mon protecteur.

*Papa, tu n'es plus de ce monde mais comme l'a dit BIRAGO Diop « **les morts ne sont pas morts** », oui papa, tu es toujours parmi les vivants, car tes conseils me servent toujours. Sois-en sûr, ton fils ne te trahira jamais.*

Que ton âme repose en paix

Liste des sigles et abréviations

BNDA	Banque Nationale pour le Développement Agricole
BAC	Baccalauriat
BEPC	Brevet d'Etude du Premier Cycle
CEPE	Certificat d'Etude Primaire Elementaire
COGES	Comité de Gestion Scolaire
DECO	Direction des Examens et Concours
DSRP	Documents Stratégies pour la Réduction de la Pauvreté
ENV	Enquête sur le Niveau de Vie
EPP	Ecole Primaire Publique
INS	Institut National de la Statistique
IPH	Indicateur de la pauvreté Humaine
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
VR	Valeur Relative
VA	Valeur Absolue

Liste des tableaux

Tableau 1 : Elèves ayant obtenu le CEPE de 2000 à 2009 dans quatre villages de la sous-préfecture de Duffrébo	93
Tableau 2 : Matrice de selection des participants à l'étude.....	
Tableau 3 : Listes des personnes entretenues	
Tableau 4: Données sur la pluviométrie des quatre dernières années	120
Tableau 5 : Tableau de repartition des populations	122
Tableau 6 : Fêtes et cérémonies religieuses qui marquent la vie au village.....	
Tableau 7: Principales activités économiques pratiquées.....	125
Tableau 8 : Evolution du nombre d'écoles par ordre d'enseignement de 1959/60 à 2001/2002	132
Tableau 9 : Effectifs des enseignants du primaire de 1960 à 2001	133
Tableau 10 : Taux de succès au CEPE de 2000 à 2009.....	135
Tableau 11 : Evolution du nombre d'école par ordre d'enseignement dans la Sous-Préfecture de Duffrébo.....	137
Tableau 12 : Effectif des enseignants du primaire dans la Sous-Préfecture de Duffrébo	138
Tableau 13 : Effectifs des écoliers dans la Sous-préfecture de Duffrébo de 2000 à 2009 au primaire.....	139
Tableau 14: Taux succès au CEPE dans 04 villages étudiés de 2000 à 2009	140
Tableau 15 : Source approvisionnement en eau dans les villages enquêtés...	147
Tableau 16 : Répartition des enquêtés selon les sources de consommation en eau.....	148
Tableau 17: Répartition des enquêtés par rapport aux discussions avec leurs parents axées sur l'école.....	152
Tableau 18 : Avis des enfants par rapport aux encouragements de la part de leurs parents.....	156

Tableau 19 : Répartition des enquêtés selon la nature des encouragements reçus de leurs parents	157
Tableau 20: Répartition des élèves enquêtés selon la nature des sanctions subies de la part des parents pour les mauvais résultats.....	158
Tableau 21: Avis des élèves enquêtés sur le rôle de l'école par rapport à leur avenir	160
Tableau 22: Répartition des élèves enquêtés selon leurs projets d'avenir	161
Tableau 23: Répartition des élèves enquêtés selon leur responsabilité à la maison.....	162
Tableau 24: Répartition des élèves enquêtés selon les éventualités du partage de leurs difficultés hors école avec leurs parents.....	163
Tableau 25: Répartition des enquêtés selon la nature des relations avec leurs camarades de classe.....	164
Tableau 26 : Répartition des enquêtés selon leur relation avec les enseignants	166
Tableau 27 : Répartition des enquêtés selon que les enseignants les incitent à participer aux prises de décisions.....	168
Tableau 28: Répartition des enquêtés en fonction de leur opinion sur la manière dont l'enseignant dispense son cours	170
Tableau 29: Répartition des enquêtés en fonction des sanctions du maître pour les leçons non apprises	172
Tableau 30: Répartition des enfants enquêtés selon leur rapport avec le COGES	174
Tableau 31: Répartition des enquêtés selon qu'ils reçoivent ou pas des encouragements de leur mutuelle de développement	176
Tableau 32 : Interactions parents -enfants	178
Tableau 33: Rapport parents-enseignants	180

Tableau 34 : Opinion des enquêtés sur la participation de l'école à leur accomplissement	185
Tableau 35 : Contribution de l'école à l'atteinte des objectifs des élèves enquêtés	186
Tableau 36 : Opinion des enquêtés sur l'interaction "réussite scolaire-réussite sociale"	187
Tableau 37: Opinion des enquêtés sur le développement de leur capacité de responsabilité par l'école.....	188
Tableau 38: Opinion des enquêtés sur l'école comme canal d'ouverture à autrui	190
Tableau 39 : Opinion des parents sur le motif de scolarisation de leurs enfants	191
Tableau 40: Opinion des parents sur le rôle de l'école.....	192
Tableau41 : Aspirations des enquêtés de sortir leurs parents de la pauvreté ..	196
Tableau 42: Répartition des enquêtés selon la qualité de leur comportement face à l'école.....	198
Tableau 43: Répartition des enquêtés selon leur sentiment face à une tâche bien accomplie.....	199
Tableau 44: Opinion des enquêtés sur l'esprit de compétition au sein de l'école	200
Tableau 45 : Répartition des enquêtés selon qu'ils ont la crainte ou pas d'être puni	201
Tableau 46 : Résumé des caractéristiques propres à l'enfant	202

Liste des figures

Figure 1 : Classification des enquêtés par sexe.....	143
Figure 2 : Classification des enquêtés par âge	144
Figure3 : Classification selon le niveau d'étude	145
Figure 4 : Nature de biens possédés par les parents.....	146
Figure 5: Suivi des activités de l'enfant par ses parents	150
Figure 6 : Repartition des enquêtés en fonction des échanges avec leurs parents	153
Figure 7: Avis des enquêtés par rapport au contrôle de leurs devoirs par leurs parents.....	154
Figure 8 : Implication des parents dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants	155
Figure 9 : Avis des enquetes sur leur determination a se prendre en charge...	197

Remerciements

Nous remercions tout d'abord notre Directeur scientifique, le Professeur DEDY Séri Faustin pour ses conseils et sa disponibilité, mais surtout pour la confiance qu'il nous a accordée et la motivation qu'il a su nous insuffler.

Nous remercions également le Sous-Préfet de Duffrébo ainsi que les directeurs des écoles primaires de Duffrébo, de N'drikro, d'Amoriakro et d'Akpokro qui nous ont permis d'accéder aux archives de ces écoles. Merci aussi aux enseignants, aux responsables des COGES et aux parents d'élèves pour leur esprit d'ouverture et de fraternité.

Pour cette thèse, nous devons beaucoup aux Dr SEHI Bi Tra Jamal, Dr GALA Bi Tizié Emmanuel et Dr DROH Jean Claude, dont la disponibilité et l'efficacité nous ont été très indispensables.

Ensuite; nous tenons à remercier également tous ceux qui ont partagé notre aventure au quotidien.

ADOU Koffi Inza, KOFFI Koffi Edmond, MDL Chef Mathias KOUACOU, et PLAOU Amadou pour leur soutien moral et financier.

NANGO Arhamata qui soignait notre moral sans oublier ceux, nombreux qui ont manifesté leur intérêt pour ce travail. Que tous soient remerciés pour nous avoir soutenus et parfois supportés.

Merci à monsieur Ignace AKA qui, bien qu'éloigné a suivi ce travail et y a participé à sa manière aux travers de nos longs entretiens téléphoniques.

Un remerciement tout particulier à monsieur ADOU Léon, qui aussi pertinent que modeste n' imagine même pas à quel point à lui a pu et su nous aider.

Nous remercions également messieurs KABORE Sékou, SIDIBE Yacouba, DIABY Ibrahim et KOUASSI Moustapha, pour leurs encouragements et leur indéfectible soutien.

Merci à Madame Sanogo née KONE Maimouna, Maître KACOU et Monsieur Alioune DIOP, opérateur éconimique pour leur soutien financier et moral.

Nos remerciements vont également droit à la famille EPONON et à la famille SIDIBE qui nous ont adopté depuis notre classe de seconde au lycée classique de garçons de Bingerville.

Merci également à notre oncle ADOU Koffi Kassoum pour ses conseils.

Merci à nos grandes sœurs, à nos nièces et neveux plus particulièrement à madame BOSSON née Kouamé Ahébé, mademoiselle KABRAN Akpobla Prisca Nadège, BOSSON Privat, Madame KACOU et KOUASSI Koffi Stéphane pour leur assistance psychologique et financier.

Merci à notre épouse KONE Makessa, à nos enfants Vanessa, Achille, Samira et Ange Leroy pour leur soutien et leur tolérance face à nos nombreuses absences.

Enfin, nos remerciements à notre mère qui sans cesse, après le décès de notre père, nous a soutenu sur tous les plans et nous a supporté. Merci maman pour tous ceux que vous faites pour nous.

Introduction

L'école est essentielle dans le développement de toutes les nations parcequ'elle garantit la qualité des ressources humaines et offre des perspectives de développement individuel et durable. Cependant l'accès à l'école et la réussite scolaire sont étroitement liés à l'origine sociale des apprenants (Bourdieu, 1980)

En effet, dans la scolarisation des enfants, là où, ils côtoient tous une école affichée commune dans ses objectifs et dans son organisation, des inégalités patentées de réussite scolaire d'origine sociale s'affichent. Par exemple, l'étude de la proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième en 2010 (RERS, 2011) indique que 3,4% des enfants de cadre et d'enseignements entrent en 6^{ème} avec du retard, alors que 18,3 % des enfants d'ouvriers sont dans ce cas.

L'étude des lauréats au diplôme du brevet des collèges (RERS 2001), a également conduit à une conclusion comparable : 95,3% des enfants de cadre et de professions intellectuelles supérieures obtiennent ce diplôme contre 38% des enfants d'ouvriers.

Toujours dans cette même perspective, selon Bourdieu (1979), la quantité de ressources, qu'il nomme capital dans le sens où son détenteur en tire bénéfice, joue un rôle essentiel dans la position sociale d'un individu. C'est en première approximation, de la combinaison du capital économique et culturelle, le capital social étant mobilisé au service de la mise en valeur de ces deux capitaux, que résulte le niveau social d'un individu.

Suivant cette assertion bourdieusienne, le capital social est appréhendé comme un bien individuel, comme « le produit de stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orienté vers l'institution ou la reproduction de relations sociales directement utilisables » (Bourdieu, 1980).

De ce suit, nous constatons un écart de performances scolaires entre les enfants issus de milieux favorisés et ceux des milieux dits défavorisés. Cet écart de

performance scolaire nous interpelle. C'est pourquoi nous avons choisi comme sujet de recherche : « Condition de vie et réussite scolaire en milieu rural »

Pour notre part, nous nous sommes plutôt interrogés sur les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants des milieux dits défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo. Ainsi dans le but de mener à bien cette étude, nous nous sommes donné une démarche qui se présente comme:

➤ Première partie relative au cadre théorique et méthodologique.

En clair, le cadre théorique s'articule autour de la justification du choix du sujet, de la problématique, de la définition des concepts, de la revue de la littérature, des objectifs de l'étude, de la thèse, des hypothèses de recherche. Le cadre méthodologique quant à lui, comporte le terrain d'enquête, la population d'enquête, de l'échantillon d'enquête, des méthodes de recherche, des techniques de recueil des données, des méthodes d'analyse des données et les difficultés rencontrées ainsi que leurs impacts sur notre étude.

➤ Deuxième partie consacrée à la présentation du champ de l'étude et l'évolution de l'école ivoirienne de 1960 à nos jours.

Cette partie permettra de mieux appréhender les réalités de cette Sous-préfecture mais également de voir comment jusque là, l'école a évolué en Côte d'Ivoire et quelles sont les politiques et les stratégies qui ont été mises en place pour permettre une croissance du taux de scolarisation et partant de la réussite scolaire. Mieux cette partie permet de voir l'évolution du taux de réussite scolaire en Côte d'Ivoire de 2000 à 2009 et plus spécifiquement de la Sous-préfecture de Duffrébo.

➤ Troisième partie consacrée aux déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants des familles défavorisées dans la Sous-Préfecture de Duffrébo.

Pour être explicite, cette partie de notre travail comporte les résultats d'enquête et la discussion.

PREMIERE PARTIE :

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Chapitre 1 : Cadre théorique

1. Problématique

La crise économique des années quatre vingt (80) continue de plonger ses conséquences négatives sur le niveau de vie des foyers, conduisant à la croissance de la pauvreté en Côte d'Ivoire, (*DGDER/ PSDAT, 2006*).

En effet, le seuil de la pauvreté relative a connu une croissance remarquable de 1985 à 1998. De 75000 FCFA en 1985, il est passé à 162 800 FCFA en 1998 (*INS, 1998*). De même, l'extrême pauvreté est passée de 63 375 FCFA en 1993 à 86 760 FCFA et 95 700 FCFA en 1995 et 1998. L'analyse de l'incident ou ratio de pauvreté, sur la base des seuils fixés, montre que ce phénomène de portée internationale connaît une hausse importante entre 1993 et 1998, période associée à la dévaluation du FCFA, (*INS, 1998*).

Aussi faut-il dire que l'incidence de la pauvreté (pourcentage de la population sous le seuil de pauvreté nationale), qui était de 10 % en 1985 est passée à 32,6% en 1993 puis à 36,8 % en 1995 pour s'établir à 33,6% en 1998.

Avec un taux d'augmentation de 10 % à 33,6 % entre 1985 et 1998, le taux de pauvreté a atteint 48 % en 1999 (*ENV, 2008*). Par ailleurs, la pauvreté a été mesurée à travers sa dimension monétaire qui s'appuie sur l'indicateur de bien-être. Le seuil de pauvreté au plan national, dépasse ainsi les revenus formels. Cette mesure a permis d'identifier comme pauvre en 2008, toutes personnes qui a une dépense de consommation inférieure à 661 FCFA par jour, soit 241 145 FCFA par an (*DSRP, 2008*).

Ce qui traduit une évolution au profil de la pauvreté (*DSRP, 1998*). L'indicateur de la Pauvreté Humaine (**IPH**) qui s'attache au déficit rencontré dans trois domaines essentiels de l'existence humaine (durée de vie, niveau d'instruction et condition de vie), montre que pour la période 1990-1995, environ 43 % de la

population ivoirienne est affectée par les différentes formes de pauvreté (*IPH, 1990-1995*).

Ces indicateurs traduisent la précarité des conditions de vie en Côte d'Ivoire et montrent également le retard à rattraper en matière de revenus monétaires et de niveau de couverture des services sociaux de base. En Côte d'Ivoire, une personne sur deux est pauvre contre une personne sur dix en 1985. En réalité, le nombre de pauvres a été multiplié par 10. En outre, la pauvreté est plus accentuée en milieu rural qu'en milieu urbain. En effet, En milieu rural, de 15 % en 1985, le taux de pauvreté est passé à 49 % en 2002 puis à 62,45 % en 2008. Cependant en milieu urbain, la pauvreté est passée de 5 % en 1985 à 24,5 % et 29,45 % en 2008, (*DSRP, 2008*).

A l'instar d'autres localités de Côte d'Ivoire, la situation de pauvreté s'observe également à plusieurs niveaux de la vie sociale des populations de la Sous-préfecture de Duffrébo, dans le département d'Agnibilékro. En effet, l'inexistence de l'encadrement agricole et de la distribution des intrants (semences, engrais) ainsi que le relâchement des investissements sociaux depuis la faillite de la Banque Nationale pour le Développement Agricole (*BNDA*) en 1993, a provoqué la chute de la productivité agricole. A cela s'ajoutent les difficultés d'accès à la terre, la destruction du capital forestier et le vieillissement de la population agricole et des vergers. En plus, l'exode rural et l'insuffisance de l'organisation du monde paysan ont également participé à l'appauvrissement de la population. On assiste à la détérioration des rapports sociaux et des infrastructures de base (routes, pistes, centres de santé, école etc.). Aussi faut-il souligner l'augmentation des coûts d'accès aux services sociaux de base.

Selon les données recueillies à la coopérative centrale de la Sous-Préfecture de Duffrébo, la production de cacao qui était de 5000 tonnes en 1993 est passée à 1500 tonnes en 2009. Quant au café, de 1 200 tonnes en 1993, la production

est à 800 tonnes en 2009 (rapport des coopératives agricoles de la Sous-préfecture de Duffrébo, 2010).

Par ailleurs, au plan culturel, le poids de la famille élargie, la pression du clan, du village constituent entre autres des freins à l'épanouissement des individus et créent un type de parasitisme social.

Au plan sanitaire, le niveau de fréquentation des services de santé publics dans la Sous-préfecture de Duffrébo est estimé à 12% de la population totale (*Rapport annuel du centre de santé urbain de Duffrébo, 2009*). Ce taux est très faible lorsqu'on le compare aux taux nationaux de 2000 à 2009 qui varient entre 19 et 21% (*source : DSRP 2009*). Ce taux qui est estimé à 12 %, donne des renseignements sur le comportement des habitants vis-à-vis de la médecine moderne. On est donc en droit de dire que les populations par manque de moyens financiers, sont tournées vers l'automédication et la médecine traditionnelle pour recouvrir la santé. Aussi faut-il ajouter, le manque d'ambulance opérationnelle pour les cas de maladies qui nécessitent un transfert au Centre Hospitalier Régional d'Abengourou (*enquête exploratoire, 2008*).

Au plan scolaire, la Sous-préfecture de Duffrébo souffre d'un manque d'infrastructures scolaires et d'une dégradation avancée des infrastructures existantes, outre l'EPP I de Duffrébo qui a bénéficié d'un projet de réhabilitation de l'ONG « *SAVE THE CHILDREN* », depuis 2009, (*enquête exploratoire, 2008*).

En effet, les enquêtes de terrain qui se sont déroulées de 2009 à 2010, ont permis de rendre compte des réalités scolaires de cette Sous-préfecture. En fait, la plupart des écoles sont dégradées et non électrifiées. A cela s'ajoutent le manque des espaces de jeu et des latrines. Quant au nombre d'enseignants, on note également une insuffisance. Les rares cantines scolaires existant sont dégradées.

Conformement aux normes de l'Education Nationale dictées par l'UNESCO, le nombre d'élèves par classe pédagogique varie entre 25 et 32 élèves au maximum. Pourtant, les effectifs par classe dans les différentes écoles de la Sous-prefecture de Duffrébo, varie de 50 à 60 élèves donc largement supérieurs au nombre pédagogique conventionnel. Ces effectifs posent un véritable problème aux enseignants car, de l'effectif des élèves d'une classe dépendent en grande partie le type de pédagogie que l'enseignant pourra déployer ainsi que les succès que les élèves pourront avoir dans leurs apprentissages. En effet, un enseignant qui gère un effectif léger peut facilement appliquer la méthode active qui exige une intense activité et une prise de parole fréquente des élèves. Avec la méthode active, les élèves posent des questions aux enseignants et à leurs condisciples, ils apportent des réponses ou font des recherches pour trouver des solutions afin d'explicitier leurs connaissances. De tels élèves acquièrent rapidement et durablement des connaissances à l'école et dans la vie active.

Au regard de ce qui précède, on pourrait avancer que les conditions de vie et d'études difficiles des élèves de la Sous-prefecture de Duffrébo devraient avoir des conséquences néfastes sur les résultats scolaires de ceux-ci car selon certaines thèses, il existe une corrélation entre la réussite scolaire et l'origine sociale. En effet, en se référant à ces thèses dont Bourdieu et Passeron en sont des tenants, les enfants qui devraient normalement réussir à l'école sont ceux issus des familles dotés de capital culturel et économique. Autrement dit, les enfants des milieux défavorisés sont victimes de la situation économique morose de leurs parents et par conséquent réussissent moins à l'école.

Cependant, force est de constater que, malgré les conditions de vie et d'études difficiles des élèves de cette localité, les taux de réussite scolaire pour les élèves en général et pour ceux des classes de CM2 en particulier, ont connu une hausse de 2000 à 2009, période de crise politico-militaire.

A cet effet, les données recueillies dans les différentes écoles étudiées indiquent les taux suivants de réussite scolaire sur la période allant de 2000 à 2009:

52,15% en 200-2001, 84,23 % de 2001-2002, 76,95 % de 2002-2003, 84,75 % de 2003-2004 ; 90,05% de 2004-2005 ; 65,38 % de 2005-2006 ; 80,00 % de 2006-2007 ; 79,40 % de 2007-2008 et de 82,68 % de 2008-2009 (*source : EPP1 Duffrébo, EPP1 Amoriakro, EPP Akpokro et EPP N'drikro*).

Ces taux sont parfois supérieurs ou identiques aux taux nationaux qui varient entre 30 % et 82 % pour les classes de CM2, (*Direction des Examens et Concours DECO, 2009*).

Comparativement au seuil de succès fixé à 75 % par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique, on pourrait donc dire que la réussite scolaire dans la Sous-préfecture de Duffrébo, a dépassé le seuil de succès, donc acceptable dans l'ensemble. Car, à Duffrébo, les taux de succès des élèves se situent autour de 77,08 % (Enquête, 2009).

Comment peut-on expliquer la réussite scolaire des élèves de la Sous-préfecture de Duffrébo ? Autrement dit, quels sont les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés ?

En quoi les interactions constructives entre l'enfant et les acteurs socio-éducatifs concourent-elles à la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo?

Quelles sont les représentations que l'enfant et sa famille se font de l'école dans la Sous-préfecture de Duffrébo ?

Quelles sont les ressources personnelles mobilisées par les élèves dans le processus de leur réussite scolaire ?

2. Révue de la littérature

Mener une étude sur la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés requiert d'un préalable épistémologique nécessaire. Celui de voir comment les chercheurs jusque-là, ont abordé la question de la réussite scolaire. Cette démarche nous a permis de bien orienter cette étude.

Nous avons procédé donc à une thématisation des différentes positions des auteurs qui ont abordé cette question.

2.1. Origine sociale comme facteur de réussite à l'école

2.1.1. Dimensions de l'origine sociale les plus en lien avec la réussite scolaire

Lorsque l'on souhaite caractériser l'origine sociale d'un individu, plusieurs dimensions complémentaires de l'espace social sont à considérer. Les plus fondamentales sont :

- ✓ Dimension sociale ;
- ✓ Dimension économique ;
- ✓ Dimension culturelle.

Chacune de ces dimensions renvoie à un type de ressources que chaque sujet possède en quantité différente.

2.1.1.1. Dimension sociale

Selon Bourdieu (1979), la quantité des ressources, qu'il nomme capital dans le sens où son détenteur en tire bénéfice, joue un rôle essentiel dans la position sociale d'un individu. C'est, en première approximation, de la combinaison du capital économique et culturel, le capital social étant mobilisé au service de la mise en valeur de ces deux capitaux, que résulte le niveau social d'un individu. Suivant cette acceptation bourdieusienne, le capital social est appréhendé comme un bien individuel, comme « le produit de stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orientées vers l'institution ou la reproduction des relations sociales directement utilisables » (Bourdieu, 1980, p.2).

Les ressources sociales renvoient au réseau social dont dispose un individu, à son ampleur et à sa nature. Ce faisant, ce sociologue privilégie les formes du capital social des classes favorisées en prêtant que peu d'attention à celle dont peuvent être dotées les classes populaires. Pour cet auteur, le capital social agit au travers du capital économique et du capital culturel. Les familles au statut socio-économique élevé gravitent dans des cercles sociaux aux ressources culturelles et matérielles étendues qui peuvent apporter à l'enfant une aide extérieure efficace. Les enfants fréquentent ainsi des personnes aux carrières de niveaux supérieurs ayant eux-mêmes des enfants qui atteignent de hauts niveaux d'études.

Dans le sens opposé, un tel réseau social évite aux familles qui le possèdent d'être en contact avec des personnes qui pourraient, par leur influence, agir négativement sur la réussite scolaire de leurs enfants. Scolairement, comme plus tard à propos de l'insertion professionnelle, les relations sociales participent à la réussite scolaire.

L'approche de Coleman (1990) n'est pas sans parenté avec celle de Bourdieu. Il définit le capital social comme des ressources à la disposition des individus qui facilitent leur action au sein des structures dans lesquelles ils prennent place.

Chaque acteur contrôle certaines ressources et ses interactions lui donnent la possibilité d'accéder à d'autres ressources dont il ne dispose pas, mais qui ont pour lui un intérêt particulier. Plus précisément, Coleman étudie la façon dont les réseaux de relations créent des obligations et des attentes réciproques puis font émerger des normes partagées qui favorisent l'action collective. En se référant à Coleman, Putman (2000) définit le capital social comme ce qui se rapporte aux relations entre individus, aux réseaux sociaux et aux normes de réciprocité et de confiance qui en émergent. Il abandonne une vision strictement individuelle et utilitariste des relations et appréhende le capital social avant tout comme une ressource collective, un facteur de solidarité qui facilite la vie quotidienne comme l'action collective. Le capital social n'est plus une ressource aux mains des individus, mais une dotation collective, caractéristique de l'ensemble de la société.

Dans une étude portant sur la relation entre la difficulté scolaire d'enfants de 15ans au moment de l'enquête et la composition sociale du voisinage de la famille, Goux et *al* (2005) font le constat qu'une partie non négligeable du retard scolaire semble s'expliquer par des effets de voisinage. Non seulement, les jeunes, résidant depuis plus d'un an dans un voisinage socialement dépourvu, manquent de réseaux relationnels, mais encore ne partagent pas les normes qui donnent sens à ces réseaux.

Ces travaux rejoignent l'analyse de chercheurs suisse (Favre et *al*, 2006) menée à propos d'enfants scolarisés dans le primaire et cherchant à comprendre pourquoi, malgré le maintien voire l'augmentation des ressources en matière d'aide sociale ou encore d'accueil des jeunes en dehors de l'école, les difficultés scolaires rencontrées par certains jeunes, vivant dans des quartiers socialement ségrégués, persistaient. Ces chercheurs observent que tout se passe comme si, dans le cas des familles dont l'enfant est en difficulté, les occasions de

rencontres, d'informations, de discussions que l'école met à la disposition des familles ne faisant pas sens ou étaient inutilisables.

Les ressources relationnelles ne manquent pas, mais elles ne constituent pas des ressources « exploitables » par les populations concernées. Il apparaît ainsi pour ces auteurs qu'il ne faut pas s'enfermer dans l'acception quantitative du capital social comme un bien dont on a plus ou moins, mais qu'il convient d'intégrer dans l'analyse des rapports symboliques et sociaux de pouvoir qui s'inscrivent dans les relations entre les acteurs de l'école.

Alors que l'ensemble de ces travaux récents invite à prendre en considération plus avant la problématique du capital dans les recherches concernant les inégalités scolaires, d'autres chercheurs tels Marks et *alii* (2006), concluent leurs travaux portant sur une cohorte d'adolescents de 15 ans de 30 pays différents en indiquant que l'évidence empirique de l'importance du capital social sur la réussite scolaire n'est pas forte. Mac et *al* (1999) précise, quant à eux, que plus qu'être favorable aux apprentissages et à la réussite scolaire, le capital social serait un facteur opérant sur le comportement scolaire de l'enfant. Le capital social faciliterait ainsi l'intégration scolaire de l'enfant, mais l'impact sur la réussite scolaire elle-même resterait à démontrer.

A ce stade de la recherche, si l'existence de l'effet du capital social dans le domaine éducatif fait consensus, c'est l'effet relatif du capital social sur les performances scolaires comparativement à l'effet du capital économique et à celui du capital culturel qui est discuté. L'exploration des travaux qui suivent, relevant des dimensions économiques et culturelles, participera à éclairer ce questionnement.

2.1.1.2. Dimension économique

Appréhendé au travers de la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, le capital économique paraît nettement corrélé à la réussite scolaire. Le fait, maintes fois démontré, que les enfants de cadres, à quelque niveau de scolarité que ce soit, atteignent un taux de réussite plus élevé que les enfants d'ouvriers en donne illustration. Mais corrélation ne signifie pas causalité directe.

Dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur notamment, lorsque les ressources culturelles parentales sont contrôlées, l'effet des ressources matérielles sur la réussite scolaire se réduit. Et si l'on compare le pouvoir explicatif du capital culturel et économique à ces niveaux de scolarisation, l'effet des ressources financières sur les carrières scolaires est considérablement plus faible que l'effet des ressources culturelles parentales. C'est en tout cas ce que Teachman *et al* (1987); DE Graaf, (2000) établissent. Le niveau des ressources éducatives familiales, à l'école élémentaire, est bien lié aux textes scolaires, même lorsque le capital culturel et notamment le niveau d'éducation des parents et d'autres facteurs sont pris en compte. Cependant l'effet des salaires de la famille sur les scores est plus faible que celui de l'éducation des parents.

Alkassou MAIGA (1990), a conclu de ses analyses que les enfants des couches sociales défavorisées (paysans, manœuvres, artisans ...) étaient les plus exposés au phénomène de déperdition par rapport à leurs copains issus des milieux favorisés économiquement (fonctionnaires, commerçants, militaires...). En effet, cela est rendu possible par le fait que les plus défavorisés soient les plus incapables à garantir à leurs enfants de bonnes conditions de travail faute de moyens économiques et matériels. Il conclut que l'échec scolaire s'explique par les mauvaises conditions de travail et par conséquent l'origine sociale serait un déterminant des déperditions scolaires dans la mesure où l'incapacité à supporter la scolarité de son enfant est fonction des catégories socioprofessionnelles des parents.

De même Lokpo (1999), après analyse des données de son étude qui a pris en compte le nombre total de redoublants pendant leurs cursus scolaires, a conclu que les élèves ayant des tuteurs de classes populaires (agriculteurs éleveurs, ouvriers....), sont les plus exposés aux échecs scolaires par rapport à ceux issus des tuteurs aisés. Pour Lokpo , le manque accru de moyens qui se traduit par l'incapacité des tuteurs de couches défavorisés à offrir aux enfants qu'ils ont en charge de meilleures conditions d'étude justifie cette situation.

Dans une étude internationale relative au lien entre origine sociale et performance en compréhension de l'écrit d'élèves de 15 ans, Meuret et *al* (2006) aboutissent à des conclusions comparables. Dans les 13 pays européens étudiés, si la richesse matérielle croît avec le niveau professionnel du père, son effet sur l'apprentissage reste faible. Plus récemment, Poullaouec (2010) confirme l'effet marginal du revenu sur les performances scolaires. Ce seraient les diplômes parentaux qui exerceraient l'influence la plus forte.

La faible influence du capital économique ainsi souvent démontrée à propos des compétences acquises en enseignement primaire et secondaire inférieur ne doit cependant pas occulter l'existence d'un effet propre. Le travail de Maurin (2004), bien qu'en partie mis en doute par Poullaouec, montre à ce sujet l'impact des ressources financières de la famille aux travers de l'effet des conditions maternelles de travail à la maison dont dispose l'enfant. Le fait que l'enfant bénéficie d'une chambre individuelle, par exemple influe significativement, positivement sur sa réussite scolaire.

2.1.1.3. Dimension culturelle

Parmi les ressources dont dispose la famille, le capital culturel constitue la dimension qui apparaît le plus en lien avec le capital scolaire. En matière de scolarisation, l'héritage culturel lié à l'origine sociale qui explique l'essentiel

des variations observées dans les parcours scolaires. Toutefois, si la communauté des chercheurs s'entend sur l'établissement de ce lien, multidimensionnelle, la notion de capital culturel a été opérationnalisée de différentes façons dans les recherches empiriques pour expliquer la réussite scolaire.

Le capital culturel défini par Bourdieu existe sous trois formes. Mauger (2002), nous en rappelle la définition : « à l'état incorporé », c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme (à commencer par la docilité, étymologique, la disposition à se laisser instruire) ; « à l'état objectivé », sous la forme de biens culturels (bibliothèques, discothèques, médiathèques, etc.) ; « à l'état institutionnalisé », sous la forme, pour l'essentiel et pour la période contemporaine, du titre scolaire ». Pour Bourdieu, le capital culturel est le critère déterminant de l'explication des inégalités scolaires d'origine sociale et le niveau de diplôme des parents en est son meilleur indicateur. Le système scolaire, implicitement favorise et légitime les détenteurs d'un capital culturel acquis dans les familles qui en sont fortement dotées. Aussi bien dans le langage que dans certaines dispositions culturelles ou comportementales qu'elle exige, l'école favorise le type de capital culturel qui est acquis par la socialisation familiale dans les milieux dominants.

Face à cette interprétation, de nombreuses voix de chercheurs se sont élevées pour dénoncer le manque d'opérationnalisation du concept de capital culturel. Selon Lahire (1995), le concept de capital culturel ne permet pas de bien comprendre pourquoi les enfants de classe populaire réussissent moins bien à l'école, et pourquoi certains réussissent, ni pourquoi les enfants des classes supérieures réussissent mieux. Sa critique porte sur la notion même de transmission du capital. D'après cet auteur, ce qui socialise l'enfant, ce n'est pas un indicateur réifié, le niveau de diplôme parental, ce sont les relations sociales concrètes dont il fait l'expérience et qui font de lui progressivement un être

social. Ce qui acquiert, ce n'est pas le capital, ce sont « les habitudes corporelles, langagières, comportementales, au départ liées à un contexte » Lahire (2005). Ce qui peut « défavoriser » certains élèves à l'école n'est alors pas un « manque » de capital culturel, mais, entre autres, une faible familiarisation avec la culture de l'écrit, caractéristique fondamentale du système scolaire.

Selon cette approche, la notion du capital culturel est donc également critiquable dans son ambition à décrire les exigences culturelles de l'école.

Sullivan (2002), interroge également l'opérationnalisation défailante du concept de capital culturel chez Bourdieu. Ces travaux empiriques confirment que le capital culturel, opérationnalisé de façon très large et pas seulement par le niveau d'étude des parents, est transmises au sein des familles et à un effet sur les performances scolaires des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire, mais qu'un fort effet de classe sociale sur les résultats scolaires persiste lorsque le capital culturel est contrôlé. Pour cet auteur la « reproduction culturelle » ne produit qu'une explication partielle des différences sociales dans les acquisitions scolaires.

Le niveau de diplôme parental, toujours montré fortement corrélé à la réussite scolaire de l'enfant et souvent considéré comme l'indicateur du capital culturel familial, ne peut finalement pas être le seul représentant. Les recherches plus récentes relativisent même son influence propre. En ce sens, les relativement récents travaux de Sullivan (2006), à l'occasion de son analyse de l'association entre l'attitude d'élèves anglais de 16 ans envers l'éducation et le niveau d'éducation de leurs parents, affirment que si l'association entre le niveau scolaire des parents et les performances aux tests des enfants reste forte, il n'existe pas, à résultats contrôlés, de lien entre le niveau scolaire parental et les attitudes de leurs enfants envers l'école.

Ainsi entre le concept mal opérationnalisé et au pouvoir explicatif à nuancer, le concept de capital culturel est à préciser et à amender.

2.1.2. Variables familiales en lien avec la réussite scolaire

2.1.2.1. Taille et structure de la famille

La taille et la structure de la famille sont deux autres caractéristiques participant à la définition du milieu social. Examinons leurs effets sur la réussite scolaire.

Les études de l'effet de la taille de la famille et plus spécifiquement de l'effet de la taille de la fratrie sur la réussite scolaire nous indiquent qu'un lien statistique existe entre ces variables. Plus le nombre d'enfants d'une famille augmente, plus l'enfant concerné par l'étude aura de risques d'obtenir de faibles résultats et de se retrouver dans le groupe des non-diplômés.

Selon Bouhia et *al*, (2010), un enfant ayant quatre frères et sœurs ou plus, a en moyenne 1,7 fois plus de risques de sortir sans diplôme et cette particularité persiste lorsque l'appartenance sociale est contrôlée. En sus, et indépendamment de l'origine sociale, le rang de l'enfant dans la fratrie est également lié au niveau de résultats obtenus. Les enfants uniques réussissent mieux que les aînés, qui ont, quant à eux, plus de chances d'avoir de meilleurs résultats scolaires que leurs cadets; Buisson (2003); Lagrange (2007). Cependant, bien que l'influence de ces facteurs soit démontrée sur les résultats scolaires, tant dans le premier degré que dans le second degré, leurs effets restent néanmoins très modestes comparativement aux autres caractéristiques du milieu social, présentées dans les paragraphes qui précèdent.

L'analyse de Vallet et *al* (1995) nous indique que la taille de la famille apparaît sans influence significative chez les familles favorisées.

A propos de la structure familiale, la revue de la recherche liée à la réussite scolaire en fonction de ce facteur répertorié de nombreuses études montrant que les enfants de famille non traditionnelle (monoparentale, recomposée, garde alternée, famille d'accueil), comparés à ceux de familles traditionnelles, obtiennent des résultats scolaires plus faibles et éprouvent davantage de problèmes disciplinaires: absences, suspension, adaptation scolaire difficile, notamment au secondaire inférieur (Deslandes et al, 2005). Quelques auteurs font cependant appel à la prudence car le pourcentage de variance dans la réussite scolaire expliqué par la structure familiale est là encore plutôt modeste. Pour ce qui est de cette recherche, la structure familiale ne sera pas une variable prise en compte parceque pour nous quelle que soit la taille de la famille c'est la qualité des rapports sociaux entre l'enfant et son environnement qui nous intéresse.

2.1.2.2. Lieu de résidence

Par le lieu résidence, c'est la dimension spatiale des inégalités scolaires qui est examinée. Cette dimension peut se manifester au travers des effets du contexte social dans lequel vit l'enfant et des effets de contexte scolaire.

A propos des effets de voisinage, rappelons que (Goux et al, 2005) utilisent l'enquête emploi pour mettre en avant qu'une partie significative de l'échec scolaire d'élèves de 15 ans semble s'expliquer par des effets de voisinage, au-delà des caractéristiques socio-économiques individuelles. Plus récemment, les résultats de (Issehnane et al, 2010), relatifs à l'étude des difficultés scolaires d'adolescents de 18 ans sur la période 1990-2002, confirment l'existence d'un effet négatif du contexte social sur la scolarité pour ceux qui vivent dans les quartiers à plus faible capital socio-économique plutôt qu'ailleurs.

Concernant l'environnement scolaire de l'enfant, les caractéristiques des classes ou des établissements scolaires fréquentés par les élèves ont été montrées influentes sur les résultats scolaires. Les effets viennent à la fois de l'influence que les élèves ont les uns sur les autres « peer effect » et de l'influence du public des écoles sur les pratiques des enseignants, qui ensemble forment ce qu'on appelle le « school mix effect » (Bellat et *al*, 2004). Ce sont pour les élèves moyens, et particulièrement pour ceux qui sont issus des milieux populaires, que l'importance du contexte scolaire est la plus forte dans le déroulement de la scolarité (Mingat et *al*, 1988); (Davezies, 2005). Mingat et *al*, détaillent les effets contextuels étudiés au collège: concernant la progression, le gain d'explication est d'avantage dû à l'appartenance à la classe, plus qu'à l'établissement. Pour la notation, c'est pour moitié la tonalité générale du collège et pour moitié la classe qui apporte un gain d'explication. Pour ce qui est de l'orientation, la tonalité du collège est plus explicative que la classe. Notons cependant que dans tous les cas, les variables individuelles restent plus explicatives de la réussite scolaire que les variables contextuelles.

Si la variation de réussite scolaire selon le lieu de résidence est moins marquée pour les publics d'élèves socialement favorisés, c'est notamment pour des raisons de possessions et d'exercice du capital culturel, mais aussi de ressources pour obtenir les meilleures conditions de scolarisation (Broccolichi et *al*, 2007). Les familles favorisées bénéficient d'un « capital de position », en lien avec leur lieu d'habitation, du fait de la répartition inégale des ressources scolaires avantageuses dans l'espace urbain et d'un « capital de situation » en raison de leur mobilité qui leur permet d'optimiser leurs ressources et également de pallier un éventuel déficit du capital de position (Barthon et *al*, 2009). En outre, si les parents favorisés ont une plus grande capacité que les autres parents à repérer et choisir les écoles les plus efficaces, les écoles efficaces ont, elles aussi, une plus grande propension à admettre les enfants de familles favorisées (Grisay, 1999).

En somme, aux 1^{er} et 2^{ème} degrés de scolarisation, le facteur « lieu de résidence » marque davantage son influence sur les familles populaires que sur les familles favorisées et discriminent difficilement ces dernières entre elles.

2.2. Interaction constructives parent-enfant et réussite scolaire : une analyse des pratiques éducatives familiales

Dès la fin des années 1930, certains chercheurs, pionniers en la matière, ont voulu savoir dans quelle mesure les pratiques éducatives étaient liées à l'appartenance sociale et culturelle des familles. L'étude des effets différentiels des pratiques éducatives des parents sur la personnalité des enfants selon les cultures a alors initié les premiers travaux anthropologiques, ceux de (Kardiner 1949) et de (Whiting et *al*, 1953), (Montandon et *al*, 2000).

S'en sont suivies de nombreuses recherches, notamment francophones, intéressées par les conséquences de l'éducation familiale, dans ses pratiques et attitudes, sur les enfants. Plusieurs de ces travaux typologiques ont ainsi cherché à analyser les effets des différents types ou styles éducatifs sur l'enfant, tantôt sur son développement cognitif, son développement social, ses résultats scolaires, ses traits de personnalité, son estime de soi (Baumrind, 1980) (Lautrey, 1980); (Kellerhals et *al*, 1991), en essayant, chaque fois de déterminer les caractéristiques les plus favorables. Parmi ces travaux, certains se sont intéressés plus spécifiquement aux effets scolaires des pratiques éducatives familiales. Ont ainsi été explorées les influences familiales sur la réussite de l'enfant aux tests scolaires. Sur son adaptation scolaire, sur son rapport à l'apprentissage. Les résultats de certaines études menées en Afrique corroborent également avec ceux d'Europe et de l'Amérique. Ce sont ces travaux que nous allons analyser ici.

2.2.1. Apport des études menées sur le milieu familial

L'étude des processus éducatifs au sein de la famille est récente. J'usqu'aux années 1980, deux orientations de recherche coexistaient pour expliquer les inégalités scolaires d'origine sociale. Les sociologues étudient les processus de

reproduction intergénérationnelle des positions sociales et les psychologues s'intéressent aux relations affectives parents-enfants (Durning, 1996).

Avec l'essor des théories constructivistes de l'apprentissage qui met l'accent sur les interactions du sujet avec son milieu, les approches sociologiques se modifient.

Des travaux des trois chercheurs emblématiques du constructivisme, Piaget, Vigotsky, et Bruner, les sociologues retirent respectivement que l'enfant crée sa connaissance de son interaction renouvelée avec les phénomènes et les objets, que l'environnement social favorise l'apprentissage quand l'enfant est exposé à des interactions sociales multiples, que la qualité d'appropriation des savoirs renvoie à une structuration cohérente des connaissances à laquelle la médiation d'autrui peut aider. Dans les approches socioconstructivistes qui s'approprient ces résultats, le couple enfant-adulte est l'élément central, l'adulte étant alors considéré comme le milieu d'appartenance (Labrell, 2005).

Le développement cognitif et la socialisation d'un enfant dépendent alors de la qualité et de la quantité des situations qu'il vit, l'adulte agissant comme un médiateur de la culture (Pourtois et *al*, 1993). Selon cette conception, le développement de l'enfant paraît indissociable des effets du milieu culturel d'appartenance. L'intérêt porté au milieu de vie de l'enfant, et en premier lieu, à sa famille, s'accroît. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux de DEDY Seri et *al*. En effet pour ces auteurs ; le niveau d'instruction des parents ; l'environnement familial ; les travaux domestiques ; la représentation sociale de la fille dans la société ; la perception de l'école et du système éducatif sont ici présentés comme des éléments ayant une incidence sur la scolarisation

Les chercheurs qui se focalisent sur l'étude du système éducatif familial considèrent que chacune des interventions des parents, dans quelque domaine où elle apparaît et aussi limitée soit-elle, doit être étudiée car elle est chargée de significations dans la construction des dimensions sociales et cognitives de

l'enfant. Ainsi se trouve décrit le fonctionnement de la famille, par une attention portée, d'une part, à la socialisation parentale au travers des attitudes, des représentations envers l'éducation, des comportements éducatifs et pédagogiques des parents, et d'autre part, à l'accompagnement scolaire au travers de pratiques familiales directement en lien avec la réalité scolaire. Les différents travaux examinant l'une ou l'autre, ou un ensemble de ces caractéristiques familiales, mettent en évidence, séparément ou tous à la fois, mais de façon assez peu organisée. Il est vrai, leurs effets sur le développement cognitif de l'enfant, sur son adaptation sociale et scolaire ainsi que sur la scolarité et la réussite scolaire.

Afin d'aider à démêler cet écheveau, Deslandes et *al* (1994) proposent le lien de causalité suivant :

Les variables sociodémographiques pourraient définir certaines caractéristiques parentales, dont les représentations et valeurs qui, à leur tour, susciteraient certains modes d'interactions familiales donnant naissance aux modèles éducatifs et aux pratiques familiales. Les modèles éducatifs familiaux assureraient alors la réceptivité des enfants à l'influence des parents et les pratiques parentales agiraient directement sur les comportements et les performances scolaires.

L'analyse des travaux empiriques qui suit nous permettra de construire des connaissances objectives et articulées entre-elles quant à l'impact scolaire des pratiques éducatives familiales. Observons ainsi dès à présent le fonctionnement familial éducatif, d'une part selon sa dimension de socialisation et d'autre part selon sa dimension d'accompagnement de la scolarité. Les résultats de recherche mis en exergue seront directement placés en perspective avec les explications a priori de la réussite scolaire avancées dans le chapitre précédent.

2.2.2. Pratiques parentales de socialisation

2.2.2.1. Représentation parentales relatives à l'école et à l'éducation

Les représentations que forment les parents à propos de l'école diffèrent selon les milieux sociaux. D'après Pourtois et *al* (1980), les parents de milieu défavorisé, lorsque marqués par un passé scolaire personnel négatif, auraient tendance à plus facilement ressentir un sentiment d'impuissance et de fatalité que les parents de milieu favorisé. Ils intérioriseraient plus aisément une forme d'infériorité en matière scolaire, une inaptitude à entretenir une relation constructive avec l'école.

A l'inverse, les représentations des parents de milieu favorisé seraient beaucoup plus assurées quant à la réussite scolaire de leurs enfants. Ce qui fait dire à ces auteurs que les représentations familiales vont alors susciter chez l'enfant, soit un sentiment de positivité envers l'école, soit un sentiment d'étrangeté aux conséquences immédiates sur l'adaptation ou non scolaire de l'enfant.

Les travaux de Sullivan (2006) interrogent ces conclusions établies au niveau de scolarisation primaire et montrent que pour un enfant de 16 ans, scolarisé en secondaire supérieur, prévaut une absence de différence entre classes sociales, à propos des valeurs attribuées à l'éducation par les familles, une fois les résultats scolaires de l'enfant contrôlés. Ainsi, placer une haute valeur en l'éducation n'apparaît pas être une distinction caractéristique des milieux favorisés à cet âge de l'enfant. L'auteur rejette également l'idée, à ce niveau de scolarisation, que des différences sociales d'attitude envers l'éducation expliquent de différences sociales d'implication dans la participation à l'éducation.

Hors du cadre de la stratification des milieux sociaux, Kaplan et *al* (2000) se sont intéressés au lien entre la représentation scolaire négative de la mère et celle de son enfant. Les auteurs identifient le chaînon causal suivant: la

représentation scolaire négative de la mère est associée à sa plus faible réussite scolaire qui conduit à une plus faible stabilité de la structure familiale et ainsi à un plus faible investissement parental dans la scolarité de l'enfant. Finalement, ces variables, à leur tour, conduisent à une expérience négative de l'école chez l'enfant. Les mesures des effets des différentes variables indiquent, de plus, que la représentation scolaire maternelle négative a un effet significatif direct sur l'implication de la mère dans ses relations avec l'école et les acteurs scolaires ainsi que sur les encouragements au progrès scolaire de l'enfant.

A ces effets, s'ajoute celui du niveau de réussite de la mère qui, de son côté, influe sur l'investissement parental dans le suivi scolaire, dont la faible hauteur est directement liée à la représentation scolaire négative de l'enfant.

Conjointement aux représentations parentales relatives à l'école, les croyances des parents à propos de l'éducation de leurs enfants influents également sur son adaptation scolaire et plus indirectement sur ses résultats scolaires. Ces croyances concernent les connaissances parentales à propos de la chronologie des acquisitions de l'enfant et à propos des moyens d'influencer les processus du développement (Bergonnier-Dupuy, 2000).

Dans un cadre de référence constructiviste, Sigel (1982) montre que lorsque les parents considèrent que l'enfant se construit de façon active, ils utilisent une stratégie éducative fondée sur un mode d'interaction de type interrogatif plutôt qu'impératif et privilégient des comportements de distanciation facilitant l'anticipation sur les actions, la structuration des situations et la capacité à percevoir l'évolution des systèmes et phénomènes, comportements censés aider l'enfant à une pensée conceptuelle.

Dans une étude complémentaire, le même auteur (Sigel, 1985) montre que ces stratégies de distanciation assurent le rôle de variable intermédiaire entre les représentations parentales et le développement de l'enfant. Les idées des parents sur la nature des processus du développement influent sur leurs comportements

éducatifs qui opèrent ensuite sur le niveau de développement cognitif de l'enfant.

Par ailleurs l'exactitude avec laquelle les parents évaluent les compétences de leurs enfants pour leur proposer des activités adaptées est démontrée en lien avec un accroissement de la performance cognitive de l'enfant (Miller, 1995). La qualité de développement intellectuel de l'enfant semble ainsi dépendre de la capacité parentale à considérer l'enfant acteur de son développement et à lui proposer des activités adaptées à ses compétences actuelles finement repérées.

Les travaux plus récents de Sullivan (2006) confirment l'importance de la prise en compte des croyances parentales envers l'éducation de leurs enfants et montrent l'influence positive de la croyance des parents aux hautes capacités cognitives de leurs enfants. De telles croyances sont montrées participer à expliquer les décisions des acteurs, parents et enseignants, en matière d'éducation. L'auteur établit également le caractère social des niveaux de croyances. Si les valeurs attribuées à l'éducation ne sont pas liées aux classes sociales, les croyances aux capacités de l'enfant le sont.

2.2.2.2. Stratégies éducatives parentales et réussite scolaire

A côté de l'influence sur la réussite scolaire des représentations parentales relatives à l'éducation et à l'école en particulier, les travaux sur l'éducation familiale évoquent l'action, au sein de la famille, de multiples autres processus éducatifs. Afin, d'une part, de structurer les pratiques constitutives de ces processus ainsi que les relations observées entre ces pratiques, et d'autre part éviter, autant que faire se peut, la projection des idées morales de chacun sur la définition de la « bonne » éducation, les chercheurs ont établi des typologies. L'objectif de tels outils est alors d'expliquer « rigoureusement » et en un

nombre très réduit de facteurs explicatifs discriminants, la complexité de la réalité familiale. De nombreux « modèles éducatifs familiaux » ou « styles éducatifs parentaux » ont été construits pour satisfaire à cette fonction.

Pour tester la valeur des modèles de pratiques, la conduite de l'enfant a été étudiée. Un certain nombre de travaux, pas nécessairement les mêmes que ceux qui ont établi les typologies, a ainsi mesuré l'impact des styles de pratiques identifiés tantôt sur le développement cognitif de l'enfant, tantôt sur son adaptation sociale ou son épanouissement. Les performances scolaires ont souvent été un indice utilisé pour mesurer l'efficacité des styles éducatifs parentaux. Bien que la variété des méthodologies appliquées, des concepts utilisés et des objectifs poursuivis par les chercheurs rendent la comparaison des résultats difficile, des modèles éducatifs plutôt convergents, quant aux styles de pratiques jugées positives ou nocives, semblent avoir été construits autour de l'idée qu'« une bonne » éducation se doit d'être libérale sans être laxiste, elle n'est acceptable que si elle produit un enfant autonome » (Gayet, 2000).

✓ Développement cognitif et réussite scolaire

Baldwin et ses collaborateurs (Baldwin et *al*, 1945) sont parmi les premiers à proposer une typologie des attitudes parentales et de la confronter au développement cognitif de l'enfant. Des cinq types de parents qu'ils identifient selon trois thèmes de variables: l'acceptation de l'enfant, la protection/indulgence et la démocratie à la maison, c'est l'environnement démocratique, pour lequel les parents respectent la liberté de leur enfant dans un climat d'échanges égalitaires sans être, ni trop protecteur, ni trop autoritaires, qui apparaît corrélé positivement avec un bon développement cognitif.

Par la suite, de nombreux autres travaux vont confirmer, en les précisant, ces conclusions. Deux dimensions majeures des pratiques éducatives parentales

seront alors étudiées: l'articulation entre permissivité et contrôle et l'articulation entre chaleur et hostilité. En combinant ces deux axes, Baumrind développe (1971) une typologie très connue en trois styles éducatifs: les parents autoritaires (authoritarians), structurants (authoritative) et permissifs (permissive). L'utilisation de cette typologie par d'autres chercheurs permettra d'établir un lien positif entre le style structurant, aux parents fermes dans les règles de la vie familiale, mais soutenant l'activité de l'enfant tout en favorisant son autonomie, avec de meilleurs résultats scolaires et un meilleur développement cognitif de l'enfant. La plupart des typologies ultérieures, qui suivent la filiation de Baumrind, confirme l'impact positif, sur le développement de l'enfant et sur ses performances scolaires, du modèle du parent entretenant une communication ouverte avec son enfant tout en apportant exigences fermes, encouragements à l'autonomie, respect des droits des uns et des autres et chaleur affective. (Aubret-Bény, 1981); (Dornbusch et *al* 1987).

D'autres travaux élargissent les résultats en prenant en compte dans l'élaboration de leur modèle des variables du processus éducatif alors inexplorées.

C'est notamment le cas de travaux de Pourtois et *al* (1989); Desmet et *al*, (1993). Est ainsi étudié le degré de proximité au développement et à l'adaptation sociale de l'enfant, de l'appartenance sociale et culturelle, de l'histoire familiale, des attitudes des parents et notamment de la mère et des variables individuelles des parents (intelligence et personnalité). L'analyse met en évidence, à propos des variables les plus discriminantes de la trajectoire scolaire, l'importance des variables de l'environnement éducatif familial. Plusieurs facteurs maternels émergent: le style éducatif, les attitudes éducatives, l'adaptation familiale et les traits de personnalité.

C'est donc d'abord la capacité de la mère à tenir compte des capacités de l'enfant et à lui faire construire ses connaissances, plutôt qu'à lui imposer, qui

va favoriser une trajectoire scolaire de qualité. Ensuite, une trop grande tolérance de la mère, insuffisamment exigeante dans ses attentes, ne permet pas à l'enfant d'exploiter profitablement ses ressources personnelles et familiales et conduit à un accomplissement scolaire en deçà de ce qu'il pourrait être. Enfin, un conformisme au rôle maternel traditionnel sans remise en cause du rôle statutaire du père et une plus forte soumission sociale et expansivité émotionnelle apparaissent moins en lien avec la réussite scolaire. Chez ces auteurs, il semble donc que ce soit une combinaison complexe d'interaction de facteurs qui soit favorable au développement et à la réussite scolaire de l'enfant. Dans le cadre des études sur l'influence des pratiques parentales sur le développement cognitif, Lautrey (1980) met à profit les développements conceptuels de Piaget et combine de manière très astucieuse: types de familles, styles éducatifs et développement intellectuel de l'enfant. Son travail occupe une place particulière au sens où la construction de sa typologie est fondée sur deux concepts piagétiens: « l'assimilation » et « l'accommodation »; concepts construits à d'autres fins puisqu'ils caractérisent, pour leur auteur, la faculté d'adaptation d'un individu, autrement dit, son intelligence. Lautrey, lui, utilise ces deux notions pour décrire les modalités d'action de l'adulte sur l'enfant. « L'assimilation » piagétienne s'apparente à « la régularité » de Lautrey et « l'accommodation » à « la perturbation ». Lautrey voit en « la régularité » des pratiques parentales visant la consolidation des schèmes et en « la perturbation » des pratiques de renouvellement d'expérience qui conduisent à la construction de nouveaux schèmes.

Toujours en s'appuyant sur les travaux de Piaget, Lautrey postule qu'un environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il sera à la fois source de perturbation et offrira les conditions nécessaires à la rééquilibration et donc à la construction. A partir de ces caractéristiques, trois types d'environnement familial sont obtenus: faiblement structuré (sans règles),

rigidement structuré (avec des règles en toute circonstance) et souplement structuré (avec des règles modulées par circonstances).

L'hypothèse vérifiée est que le type de structuration souple, qui permet plus fréquemment les constructions cognitives, est plus favorable au développement intellectuel que chacun des deux autres).

Dans cette recherche, à la conceptualisation rigoureuse, l'auteur met donc en relation l'appartenance sociale des parents repérée par notamment la profession et le niveau d'éducation avec le mode de structuration de leur groupe familial et examine comment cette structuration affecte les valeurs et principes éducatifs qui sont jugés importants dans la famille et qui guident les pratiques, et quelles en sont les conséquences sur le développement cognitif de l'enfant mesuré par l'intermédiaire de différentes épreuves. Les résultats obtenus montrent que la structuration familiale est liée au statut social et au développement cognitif. La structuration familiale souple, majoritairement présente dans les classes moyennes et aisées, est associée à la meilleure réussite aux tests. Ce sont ces familles qui associent le mieux stabilité et perturbation et aident efficacement leurs enfants à s'adapter aux situations nouvelles par la valorisation de l'originalité et de l'initiative chez leurs enfants, alors qu'inversement les formes rigides se trouvent davantage dans les milieux populaires, qui accordent de l'importance aux normes externes et au contrôle de l'enfant.

Par ce travail, Lautrey dépasse le registre de la description des pratiques éducatives familiales et de leurs conséquences souvent déduites plutôt qu'établies.

Grâce à une analyse scientifiquement robuste des effets des pratiques éducatives parentales, clairement opérationnalisées, Lautrey aboutit à une typologie des pratiques éducatives en lien avec l'appartenance sociale, et à des résultats à propos de leurs impacts sur le développement cognitif de l'enfant qui surclassent, mais surtout enrichissent considérablement de nombreux autres

travaux ou souvent l'analyse concrète des influences des pratiques n'apparaît pas.

✓ **Socialisation et réussite scolaire**

Conduits dans le domaine de la socialisation, plusieurs travaux apportent des résultats utiles pour mieux comprendre les disparités de réussite scolaire.

Une des recherches emblématiques en la matière est celle de Kellerhals et *al* (1991). L'objectif du travail est de répondre à la question de l'influence conjuguée entre milieux sociaux et styles éducatifs familiaux sur la socialisation de pré-adolescents. Dans une première étape, les chercheurs définissent différents types de cohésion familiale à partir de deux axes d'études :

La cohésion interne de la famille (fusion/autonomie de ses membres) et l'intégration externe de la famille (ouverture du groupe familial vers l'extérieur). Quatre groupes de familles sont identifiés selon le degré d'autonomie entre ses membres et d'ouverture. Dans une seconde étape, trois styles éducatifs sont établis à partir des composants du processus éducatif suivants: finalités éducatives parentales, méthodes pédagogiques, structure des rôles éducatifs entre parents et modes d'interaction parentale avec d'autres agents d'éducation. Le style maternaliste se caractérise par une forte différenciation des rôles parentaux, une chaleur affective entre parents et enfants, une exigence d'obéissance de la part de l'enfant et un souhait d'accommodation de l'enfant au monde extérieur.

Le style statuaire met l'accent sur l'autorité et la conformité avec des rapports parents-enfants distants et une faible ouverture à l'extérieur.

Le style contratualiste, quant à lui, donne de l'importance à l'expression, l'autorégulation, l'ouverture aux autres avec beaucoup de relations parents-

enfants sans différenciation sexuée des rôles parentaux. Des liens existent entre type de cohésion familial et styles éducatifs.

Les auteurs les analysent en prenant en compte le milieu social d'appartenance. Ainsi, les familles favorisées, quel que soit leur type de cohésion familiale, mettent l'accent sur l'autonomie négociée et la responsabilité individuelle et ont de fortes aspirations pour l'avenir de leurs enfants. Si ces résultats n'expliquent pas directement les meilleurs résultats des enfants de ces familles, Ils participent à expliquer la bonne adaptation scolaire de l'enfant préparé par une socialisation familiale de ce type.

Les résultats des travaux de Bouissou (1996) viennent éclairer d'une autre manière les raisons d'une bonne adaptation scolaire. Cette chercheuse met en evidence une typologie de pratiques familiales en croisant un axe « homogénéité-hétérogénéité » correspondant au niveau de dissonance éducative de l'éducation parentale dans ses pratiques et un axe « forte responsabilisation-faible responsabilisation » permettant d'estimer le niveau d'autonomie de l'enfant. Une éducation homogène fortement responsabilisante serait la plus efficace pour favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant.

Plus généralement, dans l'ensemble des travaux consacrés aux pratiques de socialisation, l'adaptation scolaire et les résultats de l'enfant apparaissent dépendre de la combinaison entre disposition affective, contrôle, cohérence des pratiques et surtout encouragement à l'autonomie que valorisent, non pas seulement les familles des milieux défavorisés, mais particulièrement les familles de milieux favorisés.

En montrant dans son livre publié en 1989, que les parents des classes moyennes et supérieures partagent les finalités et les valeurs sur lesquelles repose la socialisation scolaire avec les professionnels de l'éducation exerçant en maternelle; Plaisance (1989) donne une clé supplémentaire pour comprendre la bonne adaptation scolaire de certains enfants. Il met en avant l'existence d'une

certaine proximité culturelle entre les enseignants et les parents appartenant à ces couches sociales se matérialisant par une continuité entre l'esprit de la socialisation scolaire et celui de la socialisation familiale.

Cette sorte de « connivence culturelle » se lit, d'après Plaisance, dans l'évolution des modèles pédagogiques de l'école maternelle qui passe d'un « modèle productif » où l'enfant est évalué en fonction de la réussite de ses travaux, de son aptitude à l'effort et de son application, à un « modèle expressif » où l'enfant valorisé est celui qui exerce ses capacités d'autonomie et de coopération et qui fait preuve de son originalité et de l'expression de sa personnalité. Aujourd'hui, peut-être conviendrait-il d'ajouter au partage de la dimension d'expression, celui de la dimension de construction, en raison de l'attente actuelle supplémentaire, par les parents des milieux favorisés développement par l'enfant de compétences transversales.

Dans son enquête sur le jugement professoral au lycée, Mercle (1996) complète à ce niveau de scolarisation les constats de Plaisance en remarquant que les professeurs valorisent plus volontiers, selon leur propre dire, les élèves motivés, coopérants, intéressés et ayant un projet d'études défini. Et parmi les projets scolaires et professionnels des élèves, une nouvelle catégorisation professorale s'établit selon la proximité culturelle du projet de l'élève avec l'enseignant qui contribue à la personnalisation de la relation évaluative. Plus l'élève manifestera de l'initiative, un esprit ambitieux et de la responsabilité, meilleur sera le jugement de l'enseignant envers lui.

Ainsi, pour les parents des milieux aisés, épanouissement et autonomie sont désormais les caractéristiques du bon élève et les critères de sa réussite. Aux valeurs valorisant le conformisme dans ses dimensions de politesse, de discipline et d'honnêteté qui qualifient le bon élève, il ya quelques décennies, se substituent aujourd'hui aux valeurs mettant l'accent l'autonomie et l'épanouissement dans ses dimensions d'initiative, de curiosité intellectuelle et

d'esprit créatif et critique. Les uns et les autres veulent croire en la congruence des objectifs de deux projets concernant l'enfant, celui de construire un individu « capital » au sens où l'enfant représente une valeur scolaire anticipatrice d'une valeur sociale et celui de construire un individu « personne » dotée d'une identité personnelle authentique, ce qui renvoie au modèle individualiste d'épanouissement de l'individu notamment décrit par De Singly (2003).

✓ **Estime de soi et réussite scolaire**

De nombreux travaux en psychologie du développement tendent à montrer des relations entre l'estime de soi et la réussite scolaire. Une estime de soi valorisante peut engager une augmentation de son investissement scolaire, contribuer à valoriser ses aspirations, ses projets et même ses compétences et par là, conduire à un accroissement de sa réussite scolaire. Dans la construction de l'estime de soi, les pratiques parentales apparaissent essentiellement au sens où elles déterminent les images que l'enfant se forme de lui-même. Suivant cette idée, Kellerhals et *al* (1991) soulignent le lien entre le style éducatif et l'estime de soi. D'après les résultats obtenus, l'estime de soi est d'autant plus positive que, dans le style éducatif, on perçoit la négociation, la relation, la communication et l'encouragement à la prise de décision. En revanche, une estime de soi négative sera caractéristique d'un style éducatif où le contrôle, la contrainte, une faible communication entre les parents et l'enfant, et l'encouragement à l'accommodation seront prédominants.

Un peu plus récemment, Lescarret et *al* (1997), dans la logique de Pourtois, ont mis en évidence qu'une dynamique familiale est d'autant plus favorable à la réussite scolaire qu'elle est porteuse de deux caractéristiques générales: la sécurité et la loi en présence équilibrée. Des quatre postures éducatives

identifiées: « rigide » (trop de loi et peu de sécurité), « couveur » (pas de loi et trop de sécurité), « laisser-faire » (pas de loi et pas de sécurité) et « stimulant » (présence équilibrée de loi et de sécurité), le style stimulant est trouvé favorablement et significativement associé à un plus haut niveau d'estime de soi scolaire et social et l'estime de soi est mesurée liée à la réussite scolaire. Les pratiques éducatives parentales semblent donc déterminantes dans le processus de la construction de l'image de soi. Et lorsque la famille instaure un climat de confiance, manifeste de l'attention au travail de l'enfant et applique des sanctions modérées favorisant ainsi l'autonomie et l'effort, l'intégration scolaire et les performances scolaires semblent meilleures. Croisé avec le milieu social, le style « stimulant » apparaît, d'après les auteurs, nettement plus soutenu par les parents de milieu favorisé.

✓ **Internalité et réussite scolaire**

Les croyances de type interne privilégient le rôle causal de l'acteur dans ce qu'il fait et dans ce qui lui arrive plutôt que les causes externes associées aux influences extérieures, aux circonstances, à la chance ou au pouvoir d'autrui. En ce qui concerne la réussite scolaire, les élèves « internes » obtiennent de meilleures performances expliquées par une plus grande efficacité dans les acquisitions, dans le traitement de l'information, et dans une moindre mesure, grâce à l'existence d'une plus forte motivation à la réussite (Zorman, 2001). Lorsque l'on observe la présence de cette croyance au contrôle personnel, elle apparaît plus fréquemment présente chez les familles des groupes sociaux au statut élevé qui, professionnellement, privilégient les valeurs d'autonomie, de prise en charge et de responsabilité.

Beauvois et *al* (1990) considèrent que l'internalité n'a pas à voir avec un trait de personnalité innée, mais que certaines pratiques éducatives familiales en

favorisent l'acquisition en tant que norme sociale. Ainsi, si les pratiques éducatives autoritaires permettent le repérage par les enfants des valeurs morales, leur « internalisation » n'est pas pour autant réalisée. Ce sont en revanche les pratiques qui mettent en évidence pour l'enfant le lien cognitif entre son acte et ses conséquences et qui insiste pour que l'acte soit produit, qui conduisent à l'« internalisation ».

D'après les travaux de ces auteurs, les parents internes offrent plus de modèles comportementaux à leurs enfants, en réalisant plus souvent les choses afin de leur montrer comment faire; il existe moins de différences entre les rôles paternel et maternel; l'enfant « interne » est confronté dès son plus jeune âge à un registre cognitif et normatif plus étendu; les mères font plus appel à la culpabilité dans l'éducation. Il s'agit, en fait d'un équilibre subtil entre, d'une part, l'apport de nouveauté et exercice permanent du contrôle et, d'autre part, un discours d'appel à l'autonomie et à la responsabilité.

Plusieurs travaux de recherche (Beauvois et *al*, 1997) ont montré que l'internalité se retrouve très fortement valorisée à l'école. Les enseignants, mais aussi formateurs ou recruteurs, placés en position de juger autrui, attribuent plus de valeur et émettent à l'égard de cette personne un meilleur jugement si celle-ci est connue pour avoir fourni des explications internes.

Dans leur étude examinant comment les enseignants de CE2 construisent le jugement qu'ils portent sur la valeur scolaire de leurs élèves, Bressoux et *al* (1998, 2001, 2003) montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les maîtres ont effectivement tendance à privilégier les élèves qui choisissent des explications internes. La préférence est accordée aux élèves qui expliquent de manière interne, non seulement les résultats scolaires obtenus, mais aussi les événements psychologiques auxquels ils peuvent être confrontés. Ces auteurs montrent encore que le niveau de performance scolaire exerce un effet significatif sur le score d'internalité de l'élève attribué par l'enseignant. Plus le

résultat d'un élève aux épreuves nationales est élevé, meilleur est le jugement de l'enseignant à son égard. La norme d'internalité est donc indissociable de l'activité d'évaluation et donc de la réussite scolaire de l'enfant.

2.2.2.3. Stratégies pédagogiques parentales

✓ Le rôle pédagogique maternel

Le choix de nombreuses recherches d'étudier les pratiques maternelles plutôt que paternelles renvoie à la statistique toujours valable aujourd'hui d'une implication de la mère dans l'éducation de l'enfant plus grande que celle du père (Bihr et *al*, 2002); (Gouyon, 2004). Cet intérêt spécifique pour le rôle maternel ne prétend donc pas nier celui du père, ni son évolution au cours des dernières décennies dont rendront sans doute compte les recherches avenir, mais témoigne de la réalité familiale éducative actuelle.

L'analyse de pourtois et de ses collaborateurs (Pourtois, 1979), (Pourtois et *al*, 1993) met en évidence que les comportements, attitudes éducatives et traits de la personnalité de la mère sont en relation avec la qualité du développement cognitif de l'enfant et de son adaptation scolaire et que ces mêmes éléments sont en lien avec le milieu social dans lequel est intégré l'enfant.

Ainsi, dans son étude de 1979, Pourtois établit que la conduite maternelle d'imposition qui assure une transmission dogmatique des connaissances sans susciter la participation de l'enfant et sans justifier les apprentissages, interfère négativement avec le développement de l'enfant et les acquisitions scolaires. A *contrario*, le comportement « de développement » de la mère qui stimule la pensée de l'enfant et aide à sa structuration et qui demande une recherche personnelle, favorise indirectement le développement de l'enfant et le prépare à

réussir ultérieurement à l'école. Formulées par l'auteur, trois conduites et une attitude favorisent la maîtrise à venir des acquisitions scolaires: «apprendre à l'enfant à chercher et/ou découvrir par lui-même les informations, lui fournir des standards de performance, accepter sa demande et/ou approuver sa production, exiger et/ou apporter une justification et/ou une explication à sa réponse et manifester une attitude de confiance » (Pourtois, 1979,).

Quinze ans après, en 1993, l'étude, prélevant appui sur la même cohorte, étudie l'impact à long terme des déterminants familiaux sur la trajectoire scolaire. Il est montré que le niveau d'acquisition initial joue un rôle important dans l'explication du parcours scolaire vécu, mais que les variables de l'environnement exercent aussi une fonction capitale. Les auteurs établissent l'étendue de l'influence du style éducatif maternel.

D'après leurs résultats, les « conduites visant à accroître la signification de la démarche de l'enfant » développent l'intelligence et favorisent l'accès à un enseignement supérieur. Dans le détail, les conduites les plus favorables sont: Tenir compte des capacités de l'enfant et ne pas imposer la façon de procéder; Exprimer un sentiment de confiance et de réussite; se centrer sur l'enfant plus que sur la matière à enseigner;

Exprimer des jugements positifs envers l'enfant ou son activité et enfin ne pas donner de nombreux feedback correctifs.

D'autres études et notamment celle, outre atlantique, des psychologues Barocas et al (1991) montrent, dans le même sens que Pourtois, que le développement cognitif n'est pas réductible à l'effet du milieu socio-économique, mais que la variable « style d'enseignement de la mère », « maternal teaching style, (MST) » exerce un effet significatif le médiatisant.

Enfin, les chercheurs de l'équipe de Hess (Hess et al, 1984a) établissent dans une étude longitudinale que la « compétence préscolaire » de l'enfant

(reconnaissance de lettre, de nombres, additions simples et écriture de son nom) évaluée à 5-6 ans est corrélée à cinq variables maternelles :

La mère se fait comprendre de l'enfant; elle attend pour lui un développement favorable; elle utilise avec lui des mots relativement techniques; elle ne croit pas en l'influence de la chance; elle se fait obéir en invoquant des règles. Certains de ces facteurs restent corrélés aux résultats scolaires observés 6 ans plus tard, ces mêmes chercheurs, à l'occasion d'une seconde étude (Hess et *al.*, 1984b), testent deux tactiques éducatives, l'une « directe » fondée sur des arguments d'autorité, l'autre « indirecte » fondée sur la prise de conscience par l'enfant de la conséquence de ses actes et faisant appel à son autocontrôle. L'emploi de la tactique directe est négativement corrélé avec les performances scolaires mesurées à 4 ans, 5/6 ans et 12 ans, y compris lorsque la catégorie socioprofessionnelle est contrôlée. L'attitude la plus favorable semble être celle qui combine contrôle direct et indirect.

Mis en comparaison, les résultats des travaux analysés ci-avant convergent vers une conclusion commune. Les pratiques pédagogiques maternelles favorables aux apprentissages scolaires prennent les caractéristiques d'une éducation cognitive exigeante qui vise que l'enfant recherche la signification des informations qu'il reçoit et prenne conscience de la démarche qu'il emprunte. Cette forme d'éducation est plus fréquemment présente dans les familles socialement favorisées.

✓ **Facteurs de performances scolaires**

Dans l'objectif de mieux connaître l'effet des stratégies pédagogiques parentales sur la réussite scolaire, certaines études se sont intéressées aux pratiques pédagogiques familiales relevant à la fois de la socialisation de l'enfant, de son accompagnement scolaire et de son développement intellectuel.

Pourtois et *al* (1989) nous enseignent que les travaux de l'école Chicago Marjoribanks en particulier (1972, 1979), son représentant le plus marquant, apportent des résultats en la matière. L'originalité de ce courant de recherche réside notamment dans le fait que les auteurs incluent dans leur modèle à la fois les caractéristiques des personnes et celles des situations qu'ils posent en interaction. Cette position est celle des interactionnistes. Leurs études cherchent à rendre compte du réseau de relations entre les comportements parentaux, les interactions parent-enfant et les performances de l'enfant. Les variables de l'environnement familial identifiées favorables aux performances scolaires de l'enfant peuvent être regroupées en trois grands domaines :

- Domaine de l'accompagnement à la scolarité: attitude parentale positive à l'égard de la scolarité, attente de réussite et aspirations intellectuelles et professionnelles élevées; fréquence et positivité des relations école-parents et disponibilité et implication parentales dans le suivi du travail scolaire.

- Domaine de l'éducation et de la construction du champ intellectuel de l'enfant : partage d'activités familiales communes variées et de qualité et utilisation d'activités pour réfléchir, imaginer, apprendre ; incitation à l'indépendance et à l'exploration de l'environnement; utilisation d'un langage de qualité et capacité parentale à réagir verbalement.

- Domaine de la construction des valeurs et des attitudes sociales: structuration et organisation souple dans la gestion du travail familial et faible recours aux punitions et à la coercition.

En confirmation et précision des conclusions précédentes, les revues de littérature effectuées par Palacio-Quintin (1988), à propos de la nature des facteurs familiaux qui sont plus spécifiquement associés à la réussite ou à l'échec scolaire de l'enfant, mérite d'être souligné. Durning (1996) rapporte les facteurs suivants :

-Pour les enfants qui ont les plus faibles performances, l'environnement familial est souvent directif et s'exprime sous forme impérative. Il intervient à la place de l'enfant et donne des solutions sans offrir plusieurs possibilités. L'enfant est peu orienté vers la tâche et les parents de ces enfants donnent plus de feed-back négatifs (jugements négatifs, reproches, punition...) que les parents aux enfants en réussite.

-Pour les enfants qui réussissent le mieux, l'environnement familial aide l'enfant à l'exploration et l'oriente plus soigneusement vers la tâche. Il l'encourage à évaluer les conséquences de ses actions futures et à vérifier les résultats des actions déjà effectuées. Il donne davantage de feed-back positifs (encouragement, récompense, etc.), plus d'indices et d'informations spécifiques et pertinentes et enfin, pose plus de questions.

Les informations à propos des styles pédagogiques familiaux efficaces du point de vue scolaire convergent entre études. Si les résultats notent l'importance de la qualité et de la diversité des apprentissages, ils insistent, d'une part, sur le bien fondé de l'utilisation de la démarche de construction des connaissances plutôt que celle d'imposition et, d'autre part, sur l'utilisation de la motivation et de la négociation pour soutenir les efforts nécessaires à l'apprentissage.

Par ailleurs, tous notent que ces pratiques sont plus fréquentes en milieu socio-culturellement favorisé.

L'avancée et la prégnance, dans la sphère familiale, du modèle constructiviste prônée par les didacticiens en milieu scolaire, apparaissent ainsi démontrées. On peut raisonnablement affirmer que la continuité entre le modèle pédagogique familial et celui du milieu scolaire est l'un des facteurs favorables à la réussite scolaire.

2.2.2.4. Pratiques culturelles parentales

L'intérêt d'étudier l'effet des pratiques culturelles parentales vient le plus souvent de la volonté d'éclairer la notion de capital culturel introduite par Bourdieu et que de nombreuses recherches empiriques ont souhaité opérationnaliser le concept. Communément, le niveau de diplôme parental est la variable qui s'y substitue, mais lui-même assez éloigné de l'explication causale, certains chercheurs ont directement décrit le capital culturel par des variables caractérisant les activités culturelles des individus. Opérationnalisés selon ce principe, les effets du capital culturel ont été testés directement ou indirectement sur la réussite scolaire.

Parmi les études visant à expliquer, par le capital culturel, certaines pratiques parentales en lien avec la réussite scolaire, les pratiques culturelles ne s'avèrent pas être un facteur toujours éclairant.

L'étude de Katsillis et *al*, (1990) en donne illustration. Ces chercheurs s'intéressent au lien entre capital culturel et participation parentale au suivi scolaire de l'enfant en opérationnalisant le concept de capital culturel par des variables mesurant la participation des parents à la « culture formelle ». Sont ainsi mesurées la fréquentation des musées, des galeries et des théâtres ainsi que l'intensité de la lecture. Testées sur la participation parentale, aucun lien n'est trouvé. Alors que l'association entre l'origine sociale et l'implication parentale est montrée positive, le capital culturel, mesuré de cette manière, ne participe pas à expliquer l'action de l'origine sociale.

A propos cette fois de l'attitude des élèves envers l'école, les conclusions sont différentes. Les travaux de Sullivan (2006) mettent en évidence l'existence d'une association très significative entre les pratiques culturelles des parents et les attitudes envers l'éducation des élèves étudiés âgés de 16 ans, lien qui persiste lorsque les résultats scolaires sont contrôlés. Plus les pratiques

culturelles parentales sont nombreuses et diversifiées, plus positive est l'attitude des enfants envers l'école. En distinguant cette variable « attitude » en deux composantes: intérêt instrumental et intérêt intrinsèque pour l'école, le lien devient encore plus significatif dans le cas des élèves qui voient un intérêt intrinsèque à l'éducation. Alors que l'étude montre par ailleurs que, ni la catégorie sociale, ni le niveau de diplôme parental ne sont corrélés à l'attitude de l'enfant envers l'école, les pratiques culturelles ne sont démontrées un facteur explicatif. Si la catégorie sociale et le niveau de diplôme sont fortement associés aux performances scolaires, ce sont les pratiques culturelles qui sont associées aux attitudes envers l'école.

Dans la même étude, Sullivan établit encore, à la performance contrôlée, que le fait d'avoir des parents qui participent à la culture conduit à un meilleur regard sur ces propres capacités et sur ces chances d'obtenir le diplôme préparé.

L'effet de la participation parentale culturelle s'avère cependant plus important sur la vision des chances d'obtention du diplôme que sur l'appréciation par l'étudiant de ses capacités. En revanche, et contrairement aux résultats à propos de l'attitude envers l'école, la catégorie sociale et le niveau de diplôme des parents exercent un effet sur l'appréciation par l'enfant du niveau de ses compétences et de ses chances de réussite. Le niveau d'étude des parents influe même très significativement sur la vision des chances d'obtention de diplômes. Au final, les facteurs favorables à la réussite scolaire ne sont pas réductibles à ceux de la catégorie sociale ou du niveau de diplôme parental. Les pratiques culturelles parentales médiatisent bien l'effet des facteurs distaux de l'origine sociale.

Parmi l'ensemble des recherches, certaines ont directement mesuré l'effet du capital culturel sur les performances scolaires. Une des études éclairantes sur le sujet est à nouveau celle de Sullivan (2002). L'auteur recueille des données auprès de 465 familles à l'enfant âgé de 16 ans. Elle mesure les activités

culturelles des parents et des enfants via les variables; lecture, télévision, musique, participation à une culture publique et formelle. Les connaissances culturelles des enfants et leurs compétences en langage sont par ailleurs testées. La classe sociale de la famille, le niveau d'études (repéré par le plus haut degré entre le père et la mère) et l'école fréquentée (parmi 4 écoles de caractéristiques proches) sont aussi introduits dans sa modélisation.

En cherchant à expliquer les performances scolaires des élèves, l'auteur constate un effet brut des pratiques culturelles parentales et de celles de l'enfant. Mais une fois toutes les variables introduites dans le modèle, les connaissances culturelles et les compétences en langage de l'enfant annulent la significativité des capitaux culturels des parents et de l'enfant. L'effet de la classe sociale reste en revanche significatif, mais pas celui du niveau d'études. Bien plus que le capital culturel parental ou de l'enfant, ce sont en fait, les connaissances et les compétences culturelles possédées par l'enfant qui ont un effet direct sur la réussite scolaire.

L'étude prouve ainsi que si la participation culturelle agit sur la réussite scolaire, c'est parce qu'elle est associée à des ressources intellectuelles qui aident l'enfant à l'école. Par là même, l'auteur réfute l'idée d'enseignants qui auraient un comportement préjudiciable aux enfants des classes sociales les plus démunies. Le capital culturel s'avère être l'un des mécanismes à travers lequel les familles favorisées assurent un avantage scolaire pour leurs enfants. Par ailleurs, l'auteur établit que l'école fréquentée n'exerce aucun effet significatif, ni sur les performances scolaires, ni sur les connaissances culturelles et compétences en langage. Elle en conclut que les capacités langagières et de culture générales sont plus transmises par la famille que par l'école.

Dans sa recherche d'identification des activités culturelles associées aux meilleurs scores en connaissances culturelles et langage, Sullivan (2002) établit que la lecture est l'activité la plus positivement associée à ces connaissances et

compétences. La télévision exerce un faible effet positif, mais ni la pratique culturelle formelle, ni la musique n'ont un effet significatif.

De Graaf montre que la participation des parents à une culture formelle n'est pas associée avec la réussite scolaire alors que le comportement de lecteur lui est lié. De Graaf (2000), reprend une étude aux termes semblables (sans la prise en compte de la participation culturelle des répondants à l'âge adolescent).

Le niveau d'éducation parental, la position sociale du père, les ressources financières parentales et la structure familiale sont contrôlés. Un effet significatif de la lecture parentale sur le niveau scolaire atteint par les répondants est à nouveau trouvé. La participation parentale formelle (« aux beaux-arts ») est, quant à elle, toujours trouvée sans effet. Par ces constats, De Graaf infère que l'effet du capital culturel sur le niveau scolaire atteint est dû aux ressources éducatives, telles la capacité d'analyse et les compétences cognitives qui sont développées par la lecture. D'après l'auteur, la participation à la culture formelle sert plutôt à communiquer un statut, alors que la consommation culturelle privée participe au développement intellectuel. Sullivan (2002) interprète ses résultats dans le même sens. La distinction importante entre la lecture et les autres formes culturelles réside dans la forme verbale ou littéraire qu'elle utilise pour transmettre le contenu culturel. La musique ou l'image, qui n'utilisent pas les mots purs transmettre l'information, sont en conséquence moins à même de développer les compétences qui sont recherchées et valorisées à l'école. Ce serait ainsi la nature même de l'activité culturelle, en rapport ou non avec la maîtrise de la langue, qui contribuerait à la construction de compétences aux actions différenciées sur la réussite scolaire.

Rapporté aux différentes classes sociales, De Graaf (2000) établit que l'effet de la pratique parentale de lecture a un effet plus fort sur la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés que sur la réussite des enfants de milieux favorisés, ces derniers réussissant à l'école, plus parce qu'ils partagent

quotidiennement la culture scolaire que parce que leurs parents ont des pratiques culturelles spécifiques. Il n'en reste pas moins vrai cependant qu'une partie de l'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire s'explique en termes de compétences spécifiques, telle les connaissances culturelles et les compétences langagières, acquises par l'enfant et construites par la culture.

2.2.2.5. Conduites langagières

La maîtrise de la langue maternelle étant un facteur important dans les acquisitions scolaires, le thème des disparités linguistiques en fonction des milieux sociaux a donc très tôt retenu l'attention des chercheurs. Les travaux aux conséquences les plus remarquables sont ceux du linguiste Bernstein menés avec ses collaborateurs londoniens en 1975 et son détracteur, Labov, conduits aux états-unis en 1978.

Bernstein oppose deux formes d'usage du langage, la forme « commune » et la forme « formelle ». D'après l'auteur, la première est la seule forme d'expression que connaissent et utilisent les personnes issues des milieux populaires alors que la seconde est bien maîtrisée par les membres des classes moyennes et supérieures. De ces deux formes d'usage découlent deux types de rapport au langage, deux codes. Le code « restreint », plus dépendant de la situation concrète, plus limité et stéréotypé et le code « élaboré », plus indépendant du contexte, plus universaliste et moins prévisible car plus riche (Nimal et *al*, 2000). En regard de la réussite scolaire, deux conclusions sont tirées. D'une part, quand un enfant est sensibilisé à un code élaboré, son expérience scolaire est celle d'un développement symbolique et social alors que pour un enfant qui ne connaît qu'un code restreint, l'expérience est une expérience de changement symbolique et social (Terrail, 2002).

La continuité entre pratiques familiales et scolaires donnerait ainsi un avantage scolaire aux familles socio-culturellement favorisées. D'autre part, la richesse structurale de la langue relevant du code élaboré serait en relation avec une pensée plus complexe et subtile, favorable à de meilleures performances scolaires. En ce sens, la maîtrise de la langue apparaît l'expression d'un avantage scolaire direct, détenu essentiellement par les familles favorisées.

Si la consonance des conduites langagières scolaires et familiales est un privilège scolaire que la recherche n'a pas écarté ni démenti, Labov (1978) s'est appliqué à montrer qu'il n'existait en revanche pas de code « restreint » au sens intellectuel du terme et donc pas de défaillance cognitive associée. Pour cet auteur, les travaux de Bernstein souffrent de plusieurs carences méthodologiques qui conduisent à remettre en cause sa théorie du déficit linguistique. Labov regrette que les corpus présentés par Bernstein ne soient pas des productions longues authentiques, mais reconstruites et que la norme choisie comme référence dans une situation précise devienne la norme absolue, le seul critère de jugement. Il dénonce également le repérage de la complexité du langage par le seul décompte de certains indices linguistiques:

Formes verbales complexes, prépositions « recherchées », subordonnées ou encore nombre de mots « rares ». Enfin et surtout, il soulève des problèmes méthodologiques liées au mode de passation des entretiens. D'après lui, la forme des entretiens mis en place a biaisé les résultats obtenus en imposant des contraintes sociales sur l'enquêté. Les enfants interviewés n'étaient pas en situation d'énonciation naturelle et leurs productions dépendaient de la situation qui pesait sur eux. « Dès lors, les différences linguistiques constatées, et qui sont au demeurant réelles, peuvent être renvoyées au rapport des locuteurs au langage et aux situations » (Bautier, 2001, p.131-132). Ces différences ne seraient en conséquence pas le reflet de compétences cognitives différenciées.

D'après Labov, les raisons les plus importantes de l'échec scolaire des enfants noirs de Harlem qu'il étudiait alors devaient être cherchées au sein des conflits culturels de classes et non dans l'hypothétique faiblesse de la complexité de la pensée traduite par les formes linguistiques utilisées.

Pour autant, s'il est contestable de réduire une appartenance sociale à une forme linguistique unique et par là, à un fonctionnement cognitif spécifique. Pourtois (1979) montre en ce sens, que le comportement linguistique de la mère n'est pas en relation significative avec son appartenance sociale, mais avec ses capacités intellectuelles et son bon fonctionnement social. Les faits conduisent à constater que d'une part, une conduite langagière est liée à la fois à un fonctionnement familial particulier et à un fonctionnement cognitif propre et que d'autre part, la plus grande proportion des familles qui utilisent les formes linguistiques renvoyant à un développement cognitif favorable aux apprentissages, se retrouve chez les familles de milieux favorisés.

Selon cette acception, de nombreuses et très précoces recherches, notamment américaines, ont étudié les relations entre les conduites langagières des parents, et notamment des mères, et leur niveau socio-économique.

Pourtois et *al*, (1995) en rendent compte en citant les études de Hess et *al* (1965, 1968). Ces auteurs notent que les mères socialement défavorisées attribuent rarement, à la réponse de l'enfant, une signification plus précise, qu'elles exigent peu de justifications ou d'explications et qu'elles ne justifient pas leurs propres propos. En comparaison, les mères de milieux favorisés parlent plus et incitent plus leurs enfants à parler. Plus souvent aussi, elles dénomment les objets, prolongent un sujet de conversation et répondent de manière contingente. Enfin, elles présentent une plus grande fluidité verbale et fournissent des descriptions plus longues. Comme le défendra ensuite Bernstein, le langage des milieux modestes paraît peu utilisé au sein de la famille en tant qu'outil de

raisonnement pour amener l'enfant à découvrir des relations entre les objets, les événements ou les actions.

Les caractéristiques du discours des enfants en regard de celui de leur mère ont également été observées. Les études montrent qu'il existe une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant. Pour citer les résultats de Pourtois et *al*, (1985), à l'âge de cinq ans, un quart des habiletés syntaxiques de la mère s'observe dans le discours de l'enfant. Par ailleurs, les variables syntaxiques qui discriminent le mieux les milieux sociaux sont repérées presque aussi nombreuses chez la mère que chez l'enfant. Plus précisément, « l'enfant de cinq ans a intériorisé plus des quatre cinquièmes de la singularité sociale des habiletés syntaxique de son « milieu » (Poutois et *al*, 1995, p.52). Ainsi, l'enfant d'un milieu favorisé a plus de chance que l'enfant d'un milieu populaire à non seulement bénéficier de la continuité entre les conduites langagière de sa famille et celle de l'école, mais aussi à partager et faire sciennes ces pratiques.

Les conduites langagières restent ainsi solidement corrélées au milieu social et constituent un facteur influant dans l'adaptation et la réussite scolaire de l'enfant, tant par la proximité qu'elles peuvent entretenir avec les formes linguistiques scolaires que par les compétences cognitives auxquelles elles sont associées.

2.2.3. Pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité

Dans un mode de reproduction sociale à dominante scolaire, la famille « se devant » de développer les meilleures stratégies possibles pour l'avenir social de son enfant, de multiples modalités de l'accompagnement scolaire existent. Plusieurs chercheurs ont essayé d'en dresser les contours. A côté du « style parental » précédemment décrit qui se présente comme le patron général d'éducation et qui contribue à créer le climat familial, « l'accompagnement

parental » à la scolarité correspond aux actions posées par les parents face au cheminement scolaire de leur enfant. (Deslandes et *al*, 1995). Feuerstein, (2000) y distingue, le choix de l'école, la participation à la gouvernance de l'école, la participation volontaire à l'école, les échanges avec les enseignants, les modalités de communication entre l'école et la maison, l'aide scolaire à la maison et l'environnement domestique d'études. Montandon (1996) y ajoute les discussions sur les devoirs, les enseignants, les camarades ou la vie de la classe et les aspirations des parents concernant l'avenir de leur enfant, qui, d'après l'auteur, font partie des indicateurs les plus pertinents pour définir l'implication des parents.

Allred et *al*, (2000) font état que, depuis plusieurs années, de nombreuses études ont montré que les attitudes parentales et leur implication dans les activités d'apprentissage des enfants à la maison et à l'école avaient une influence sur le niveau, la qualité d'apprentissage, le développement et la réussite des enfants à tous les âges (Macbeth et *al*, 1984); (Toomey 1989); (Jowett, 1990); (David, 1995). D'après Deslandes et *alii*, (1995) les chercheurs sont unanimes à reconnaître l'importance de ce facteur pour la réussite scolaire des élèves du primaire (Epstein, 1992); (Henderson, 1987). Au secondaire, quelques études mettent également en évidence les effets bénéfiques de l'accompagnement parental sur la réussite scolaire (Steinberg et *al*, 1992); (Dornbush et *al*, 1992). De Graaf et *al*, (2000, 2003) précisent que la réussite des enfants passerait avant tout par une bonne connaissance du système éducatif et de ses exigences.

Bien que l'unanimité des résultats autour du bénéfice de l'accompagnement scolaire semble établie, les dimensions de l'implication parentale, les plus en lien avec la réussite scolaire, méritent d'être repérées. Pour ce faire, pour trois grands domaines, celui des projets scolaires parentaux, des relations des parents avec les acteurs scolaires et des interactions parents-enfant dans le cadre du suivi

de leur scolarité, observons plus précisément, dans le développement qui suit, la force de l'association des attitudes, représentations et pratiques familiales étudiées par les chercheurs avec les performances scolaires.

2.2.3.1. Aspirations et projets scolaires parentaux

Dans un contexte où tous les milieux sociaux adhèrent au modèle des études longues, la formulation de projets scolaires pour l'enfant concerne tous les parents. Les études de Sigel (1985), portant sur les systèmes de croyances des parents et leurs enfants et leurs conséquences sur leurs enfants, établissent que les croyances des parents relatives au processus de développement de leurs enfants constituent la source de la construction de projets éducatifs. Ainsi, plus la famille croit aux capacités de l'enfant, à son éducatibilité et à l'influence des conditions environnementales, plus les projets et l'action éducative sont ambitieux.

L'expérience scolaire parentale ainsi que l'histoire familiale ont également été montrées décisives dans la formulation de projets scolaires et dans l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant. En autorisant des parcours scolaires que les conditions sociales familiale ne laissaient pas prévoir (Terrail, 1984 ; Lahire, 1995 ; Poullaouec, 2010), ces familles aux projets scolaires définis mettent en cause plusieurs interprétations:

-une interprétation déterministe bourdieusienne d'abord, qui consiste en « l'intériorisation du probable » par les familles les plus démunies socioculturellement. Selon Bourdieu (1974), les pratiques des individus qu'engendre l'habitus sont ajustées aux probabilités de réalisation du projet visé, selon une forme de « réalisme » qui pousse chacun à vivre « conformément à sa condition » et « à se faire inconsciemment le complice des processus qui tendent à le probable » (Bourdieu, 1974).

Une interprétation empruntée à la théorie de la résistance culturelle défendue par Willis (1977) qui explique comment la culture anti-école « counter-school culture » va graduellement porter les jeunes de milieux populaires à délaisser des positions et des statuts situés dans le haut de la hiérarchie sociale.

Pour l'auteur, c'est cette culture, née d'une expérience d'opposition progressive à l'institution scolaire, et à ses valeurs qui conduit ces jeunes « anti-conformistes » vers le travail et l'industrie.

-Une interprétation fondée sur la théorie du choix rationnel associée aux travaux de Boudon qui explique que les individus agissent selon une logique utilitaire de coût et d'avantages. Action humaine est pour cet auteur avant tout instrumentale et les acteurs calculent rationnellement les lignes d'action qui sont les plus susceptibles de maximiser leurs bénéfices. Les décisions des familles dépendent alors des ressources financières, sociales et cognitives qu'elles possèdent, pour faire aboutir leurs projets scolaires. Inégalement dotées, les familles possèdent des champs de décisions inégaux et des visées scolaires inégales.

Pour autant, si les caractéristiques individuelles des familles interviennent dans la nature des ambitions scolaires formulées, force est de constater l'existence statistique d'un effort différentiel d'aspiration scolaire entre classes sociales, auquel le modèle de l'acteur rationnel de Boudon propose une explication fondée. D'abord en raison de leur expérience scolaire plus souvent positive, leur plus longue fréquentation du système scolaire et donc leur meilleure connaissance du fonctionnement de l'institution, les classes moyennes et supérieures sont plus à même de concevoir et de construire des projets scolaires ambitieux pour l'enfant. Ensuite, c'est en référence aux possibilités de mobilité sociale que leur offrent leurs parcours scolaire puis social, que ces mêmes familles intègrent, avec une plus grande aisance, l'école dans leur stratégie de reproduction sociale. Enfin, les ressources financières de la famille ne peuvent être ignorées dans la formulation des projets scolaires. Compte tenu des

dépenses de scolarisation occasionnées par les études, l'arbitrage coût/avantage ne se pose pas dans les mêmes termes selon le milieu social (Duru-Bellat, 2001). Lorsque l'on cherche à tester l'influence des projets scolaires sur la réussite scolaire, le type d'ambitions scolaires développées par les parents revêt un intérêt particulier.

Par ambitions scolaires, entendons ici les aspirations parentales de carrière scolaire, de niveau d'études atteint. Nombre de chercheurs s'accorde à penser que, si les résultats scolaires sont déterminants dans l'orientation scolaire, les ambitions des familles y jouent un rôle au moins aussi important (Caille et *al*, 2002; Tazouti et alii, 2005, Grelet, 2005, Poullaouec, 2010).

Dans les travaux de Caille et *al*, (2002), la manière dont les parents d'élèves perçoivent le lien entre niveau élevé de formation initiale et insertion professionnelle positive, illustre bien cette situation. Bien que le lien soit perçu par une majorité de parents, l'enquête réalisée auprès des familles du Panel 1995 montre que 81% des familles de cadre jugent qu'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat constitue la meilleure garantie de trouver un emploi, contre 48% des familles d'ouvriers non qualifiés. Ces différences d'attentes et de représentations influencent ensuite sur les demandes des familles dans la procédure d'orientation de fin de troisième. Au niveau de l'enseignement supérieur, Attias-Donfut et *al* (2002) établissent que l'incitation du père et de la mère dans la poursuite des études apparaissent toutes deux significativement positives dans l'explication de probabilité de faire des études supérieures. L'indicateur de double incitation est également significatif et son effet fortement positif est plus important que l'effet d'un seul des parents. Les autres indicateurs d'investissements parentaux mesurés dans l'étude, tels que l'aide au choix d'orientation ou le suivi durant la scolarité, n'ont en revanche pas d'effet significatif sur l'explication de la poursuite d'étude. Grelet (2005) fait les mêmes constats à propos du choix de la spécialité lorsque les enfants sont

scolarisés dans la filière professionnelle. Les spécialités tertiaires et les séries professionnellement « rentables » de la production font d'abord l'objet des ambitions des familles les plus favorisées. Il en va encore ainsi du lieu du déroulement de la formation (lycée professionnel plutôt que centre d'apprentissage).

Toutefois, le fait que les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés et celles qui sont les plus diplômées, expriment toujours des demandes de formation plus ambitieuses, ne signifie pas que les familles plus modestes renoncent a priori aux bons parcours.

Poullaouec (2010) constate, dès les réformes scolaires des années 1960, que le baccalauréat constitue l'ambition minimale des enfants et des parents, y compris parmi les ouvriers qui ne s'auto-excluent plus de l'école. Chez ces familles, la tendance est de privilégier de plus en plus le choix des enfants et de partager leurs aspirations aux métiers idéalisés par beaucoup d'enfants de tous les milieux sociaux (journalistes, enseignant, vétérinaire...). En revanche, lorsque les enfants sont confrontés à une insuffisance de résultats, les ambitions familiales deviennent rapidement plus modestes (Larousse et *al*, 1999). Ces familles battent plus facilement en retraite que les autres, par exemple devant les reticences des conseils de classe.

Directement en rapport avec les trajectoires et performances scolaires, le différentiel d'ambitions scolaires a également des conséquences indirectes sur la réussite par le biais des attitudes de l'enfant.

D'après Kellerhals et *al* (1991), le poids des ambitions parentales élevées s'accompagne d'une valorisation chez l'enfant de l'autorégulation et conduit, de plus, à un contrôle parental plus intense du comportement de l'enfant. Ajoutées à celles de l'internalité dont l'effet a été montré plus avant dans cet écrit, ces attitudes, reconnues par l'école, constituent un avantage scolaire.

Les ambitions parentales agissent également via la perception de soi et de ses compétences par l'enfant, variables qui à leur tour, influent sur la réussite scolaire. Selon Pourtois et *al* (1980), la compétence de l'enfant serait stimulée par les représentations des parents. Leur assurance quant à la réussite scolaire, leur confiance en eux et aux capacités de l'enfant provoqueraient chez l'enfant un effet psychologique favorable à la réussite scolaire. S'exercerait un effet oedipien de la prédiction, c'est-à-dire une « tendance de l'enfant à se conformer effectivement comme on lui prédit qu'il le fera, ou à agir en fonction des résultats prédits » (De Landsheere, 1976). Une image de soi valorisée, installée très tôt chez l'enfant, imprégnerait toute sa psychologie ultérieure et contribuerait au développement de compétences qui à leur tour, influeraient favorablement la réussite scolaire.

En prenant soin de ne pas simplifier de façon caricaturale la réalité, la formulation d'ambitions scolaires élevées semble être un bon « prédicteur » de réussite scolaire et plus spécifiquement de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés.

2.2.3.2. Relations parentales avec l'école

La majorité des parents considère essentielle la relation avec l'école et les enseignants de leur enfant.

D'après l'étude de Gissot et *alii* (1994), trois quarts des parents ayant participé à l'enquête de l'Insee de 1992, portant sur les « efforts éducatifs des familles », se déclarent avoir participé à des rencontres collectives organisées par l'établissement et 65% des parents partagent l'idée qu'il est bon de rencontrer les enseignants même si l'enfant n'a pas de difficultés et même si les enseignants ne demandent pas à les voir.

Deux types de relations avec l'école peuvent être distingués :

Les relations demandées par l'école et les relations volontaires des parents. Dans le premier cas, la significativité de l'effet des invitations aux réunions publiques d'information sur la réussite scolaire n'est pas assurée. Quant à l'association entre les relations parents-enseignants initiées par les enseignants et la réussite scolaire, sa mesure est très souvent négative en raison de la fréquente inscription de ces relations dans un contexte de difficultés scolaires ou comportementales de l'enfant. Dans le cas de l'implication volontaire des parents à l'école, les conclusions sur son effet sur la réussite scolaire divergent. Si certaines études soulignent l'importance de l'implication parentale dans les activités scolaires, Okpala et *al* , (2001) trouvent, au terme d'une étude mesurant l'effet spécifique de l'implication parentale volontaire à l'école, que celle-ci n'explique pas significativement les scores obtenus à l'école élémentaire alors que l'hypothèse prévoyait une influence positive. L'étude de Feuerstein (2000) semble en proposer une interprétation.

D'après ses travaux, le fait que la famille contacte volontairement l'école est impactée positivement par la catégorie socioprofessionnelle, mais négativement par le niveau scolaire de l'enfant. La raison de l'absence de significativité chez Okpala est ainsi peut-être à chercher dans l'objet de la relation volontaire à l'école. Une relation parents-enseignants centrée autour de la difficulté scolaire de l'enfant, qu'elle soit initiée par les parents ou par l'école, reste négativement associée à la réussite scolaire.

Cependant, à côté des relations parentales volontaires motivées par la difficulté de l'enfant, les parents peuvent se rendre à l'école pour participer aux activités scolaires et à la vie de l'école, et/ou pour entretenir une bonne relation avec les enseignants en tant que « bon parent », et/ou pour obtenir des informations utiles à la scolarité de leur enfant, ou encore pour exercer une influence dans le fonctionnement scolaire. Si cette description montre une augmentation du niveau de visées stratégiques des parents dans leur utilisation de la relation à

l'école, elle illustre assez bien aussi les comportements de familles à l'origine sociale croissante. En effet, beaucoup de famille populaire voient dans la relation volontaire à l'école l'occasion de créer un lien avec les enseignants sans nécessairement souhaiter en retirer des informations utiles à la cause de leur enfant. Une bonne partie des classes moyennes cherchent autant à échanger des informations avec l'école qu'à faire bonne impression auprès des enseignants (Vincent, 2001).

Quant aux familles des classes supérieures, elles sont les plus nombreuses à solliciter des rencontres avec les enseignants et les responsables des établissements scolaires, à des fins d'information, mais aussi d'influence, de façon à organiser les meilleures conditions de scolarisation pour leurs enfants et à contrôler leur scolarité (Caille, 1992; Lareau, 1993). Ainsi, alors que toutes ces familles souhaitent construire une relation avec l'école, la nature de celle-ci, au travers des stratégies déployées, peut influencer de façon cruciale la trajectoire scolaire de l'enfant.

En matière d'orientation et de choix d'établissement, à résultats scolaires égaux, les décisions parentales, largement influencées par les connaissances des familles des filières de l'enseignement, mais aussi par la mobilisation dans leur jugement de réseaux sociaux scolaires locaux et, plus en plus, par le capital économique détenu, conduisent à façonner des parcours scolaires inégalement rentables et inégalement valorisés. Là où les parents les mieux informés opèrent des choix de classe via certaines options et filières judicieusement sélectionnées, les familles défavorisées ne font que suivre les informations officielles que peuvent leur donner les professionnels de l'éducation ou qui sont accessibles par le biais de brochures commerciales, leurs principales sources d'informations restant les enfants eux-mêmes (Lareau, 1993).

A propos du choix de l'établissement fréquenté, les comportements des familles varient également largement d'un milieu social à l'autre. Les plus favorisées

pratiquent des stratégies de contournement de la carte scolaire ou de mobilité résidentielle (De Singly, 1996; Van Zanten, 2009a) alors que les classes moyennes, qui ne peuvent quitter les établissements de sectorisation, optent pour ce que nomme Van Zanten « la colonisation » des établissements du quartier ou plus récemment « le capital social collectif » en référence au concept de capital social inclusif ou exclusif de Putman.

Ces familles construisent alors un capital social exclusif en créant dans l'établissement les conditions d'un entre soi au service de leurs propres enfants (classe de niveau par exemple), mais également un capital inclusif lorsque ces parents s'investissent pour améliorer le fonctionnement global de l'établissement au bénéfice de tous les élèves (participation au soutien scolaire par exemple, Van Zanten, 2009a).

Enfin, la variation sociale des formes de relation des familles avec l'école, se manifeste encore par l'existence quasi exclusive de l'intervention des familles favorisées dans la gouvernance même des établissements, tant au travers des associations de parents d'élèves (Gombert et *al*, 2004; Gombert, 2008), qu'à titre individuel, directement auprès des responsables de l'établissement (Van Zanten, 2005; Terrail, 1997).

Au final, de part la large place laissée aux vœux des familles par rapport aux décisions des professionnels de l'éducation, les parents culturellement, socialement et économiquement dotés, usent de stratégies pour acquérir des avantages d'ordre expressif qui mettent en avant l'épanouissement de l'enfant, mais aussi des avantages instrumentaux qui visent la recherche d'avantages positionnels. Ces derniers visés, de plus en plus importants et pressants ont pour objet l'amélioration des performances scolaires de l'enfant en recherchant des contextes favorables aux apprentissages, mais aussi la constitution d'une valeur scolaire « labellisée », agissant comme un signal de qualité et de confiance auprès des professionnels de l'éducation du niveau supérieur. Ces parents ne

sont pas alors seulement en « connivence » avec l'école, mais oeuvrent pour la construction de la valeur scolaire de leur enfant, résultat de l'interaction entre le capital culturel initial de l'enfant, son engagement dans les études et les apports scolaires, « ingrédients » auxquels doit s'ajouter la capacité stratégique de la famille, et notamment son efficacité à enchaîner les établissements prestigieux, (Van Zanten, 2009b).

L'implication parentale présente ainsi de multiples facettes, mais son effet apparaît d'autant plus positif sur la réussite scolaire qu'elle a une optique stratégique. Les pratiques véritablement porteuses d'avantages scolaires consistent en des interventions des parents sur et dans le fonctionnement du système scolaire.

2.2.3.3. Suivi parental du travail scolaire en dehors de l'école

Fortement investis à l'école, les parents sont également très investis dans le suivi du travail scolaire à domicile. Les résultats de l'analyse de l'enquête « Education et famille 2003 » de l'Insee par Gouyon (2004) nous apprennent que les parents consacrent près de dix-neuf heures par mois en moyenne à participer au travail scolaire de leur enfant. Quels que soient la classe sociale et le niveau scolaire de l'élève, les mères y passent en moyenne plus du double de temps que les pères, le plus souvent de leur propre initiative et exercent ce suivi plus longtemps dans la scolarité. L'encadrement domestique du travail scolaire reste néanmoins une activité socialement différenciatrice. Plus les parents sont diplômés, plus l'aide est apportée longtemps dans le cursus scolaire de l'enfant et plus les pères interviennent. Concernant la durée de l'aide quotidienne, ce sont à l'inverse les mères peu diplômées qui y consacrent le plus de temps avec un écart qui se creuse lorsque les mères sont actives. Mais le temps passé n'est pas nécessairement en accord avec le jugement que les parents

apportent sur leur soutien. La moitié de mères sans diplôme ou faiblement diplômées déclarent un sentiment d'incompétence dès le primaire alors que 5 % seulement des mères diplômées du supérieur sont dans ce cas. L'écart s'accroît encore dans la suite des études.

Comme à propos de l'implication parentale à l'école, la mesure de l'effet de l'aide des familles dans les devoirs n'est pas aisée. L'aide repérée par le temps qui y est consacré dépend à la fois de la quantité de travail demandé par l'enseignant, du soin que l'élève y apporte, du niveau de compétences de l'enfant ainsi que du niveau d'efficacité de l'aide parentale. De telles relations suppressives expliquent sans doute une corrélation mesurée le plus souvent négative entre l'aide apportée et les résultats scolaires de l'enfant. Il convient donc de préciser la nature de l'aide pour en mesurer les effets.

Plusieurs études mentionnent l'effet positif de l'investissement parental caractérisé par les discussions parents-enfant (Sui-Chu et *al*, 1996; Feuerstein, 2000; Deslandes, 1996). Pour ces auteurs, plus que la supervision du travail scolaire ou la communication avec l'école, la discussion parent-enfant serait le meilleur « prédicteur » de la réussite académique. Les discussions entourant l'école, les choix des cours, les enseignants, les camarades contribueraient significativement à une meilleure réussite scolaire. Davaillon et *al*, (1993), (Tazouti, 2003) précisent néanmoins ces résultats en indiquant que si l'importance des discussions familiales à propos de la scolarité sont démontrées, leur signification diffère selon que l'enfant est ou non en difficulté. D'un effet positif en cas de réussite (formulation d'un projet scolaire, intégration de l'enfant...), les discussions peuvent prendre un caractère négatif en cas de difficultés scolaires (pointage des difficultés, projet scolaire déprécié...).

Les modalités de l'aide parentale apportée peuvent, elles aussi, influencer la réussite scolaire. Dans ce domaine, l'appartenance sociale des familles est à nouveau source de variations importantes. En milieu modeste, l'aide consiste, plus

souvent qu'en milieu favorisé à s'assurer de l'existence d'un temps dévolu aux devoirs. Les mères vont également davantage s'intéresser à la forme, la présentation et le soin accordés au travail, qu'au fond, à la qualité des acquisitions à maîtriser. Du point de vue pédagogique, elles vont privilégier la restitution fidèle à la reformulation et la mise en lien, et ont tendance à se substituer à l'enfant en cas de difficulté plutôt qu'à l'aider dans la construction des processus (Thin, 1998).

Les méthodes employées peuvent de plus s'avérer inappropriées, voire contre productives avec celle de l'école (Kakpo, 2009). Dans ses travaux portant sur des familles américaines dont l'enfant est scolarisé en élémentaire, Lareau (1993) montre que les familles les moins dotées socialement appliquent typiquement ce qu'elle appelle le modèle de la « direction » parentale, qui consiste en un examen minutieux des devoirs scolaires et en des apports intensifs au programme scolaire générique, sans créer au final la valeur ajoutée que les enseignants attendent. En milieu favorisé, les mères cherchent à s'arroger le rôle du professionnel de l'enseignement. Elles usent davantage de méthodes compatibles avec celles de l'école et, à l'aide d'une documentation adaptée, elles renforcent et développent les connaissances et compétences de leurs enfants. Lareau (1993) explique cette différence de méthodes en référence aux ressources possédées par les familles. Alors que les mères des classes moyennes et supérieures, grâce au réseau social possédé, ont des informations détaillées à propos des performances de leurs enfants, des programmes, mais aussi de la qualité de l'enseignement dispensé, les mères de milieux modestes, même très impliquées, ne sont pas en mesure de produire des informations détaillées sur les forces et les faiblesses d'apprentissage de leurs enfants, ni ne peuvent nommer les forces et les faiblesses de chaque enseignant ou de l'école. Elles ne détiennent bien souvent que des informations n'ayant pas trait aux

savoirs scolaires, mais seulement à la vie quotidienne à l'école, ce qui les rend, au final, très dépendantes de l'école pour éduquer leurs enfants.

Enfin, chez les parents d'origine sociale favorisée, en plus d'un appui scolaire adapté, leur intervention à vocation éducative se prolonge dans la vie familiale. Dans les activités de loisirs, la préparation des repas, le nettoyage et les courses, les mères promeuvent des activités éducatives au service des acquisitions scolaires. L'éducation devient une expérience de tous les jours (Lareau, 2003).

L'aide parentale prend également appui sur l'existence d'un marché d'outils pédagogiques. Que ce soit au travers de la presse spécialisée autour de l'apprentissage, des cahiers de vacances, ou encore des aides extérieures de spécialistes, si tous les parents investissent, la nature des outils et le niveau de recours dépendent de l'origine sociale des familles.

Au terme de cette revue de la littérature nous retenons que deux thèmes fondamentaux ont été convoqués pour expliquer la réussite scolaire dans son ensemble.

Il s'agit dans un premier temps de l'origine sociale marquée par les chercheurs tels que Bourdieu et *al* (1974, 1979, 1980) et Boudon (1973).

Que ce soit chez les premiers où les parcours individuels sont déterminés par le degré de connivence existant entre la culture de classe d'un élève et la culture de classe légitimée et transmise par l'école, ou chez le second, où le parcours scolaire d'un individu résulte de ses choix rationnels, fonction de ses attentes et des coûts anticipés, l'individu est toujours relié à sa position sociale.

Dans un deuxième temps, l'accent a été mis sur les pratiques familiales éducatives en rapport avec la réussite scolaire de l'enfant avec des chercheurs tels que Montondan et *al* (2000).

Au delà de l'ensemble des travaux de recherche analysés, la réussite scolaire s'explique par une pluralité de facteurs, mais les pratiques familiales éducatives semblent être les plus pertinentes de toutes ces facteurs parcequ'elles rentrent

dans le cadre d'une construction de la réussite scolaire par les acteurs et les apprenants eux-mêmes. La réussite scolaire vue sur cet angle n'est pas déterminée d'avance. Elle est donc le résultat d'un ensemble de stratégies mises en place par l'apprenant et les parents ainsi que tous les autres acteurs impliqués dans l'éducation. Cette étude vise à analyser les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés. Elle s'inscrit donc dans une perspective interactionnisme et individualisme.

3. Objectifs, thèse, hypothèse de recherche

3.1. Objectifs de recherche

Nos objectifs de recherche comportent l'objectif général et les objectifs spécifiques qui se présentent comme suit :

3.1.1. Objectif général

Cette étude vise à analyser les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants des familles défavorisées dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

3.1.2. Objectifs spécifiques

Dans le souci de rendre plus opérationnel cet objectif général, trois objectifs spécifiques ont été définis :

- Identifier les ressources personnelles mobilisées par l'enfant qui concourent à sa réussite scolaire ;
- Déterminer les interactions constructives entre parent-enfant axée sur l'école;
- Déterminer les représentations que l'enfant et sa famille se font de l'école.

3.2. Thèse

Les facteurs explicatifs de la réussite scolaire ont été abordés par plusieurs sociologues et autres spécialistes de l'éducation.

De tous ces écrits, l'origine sociale des apprenants a été très souvent convoquée par les chercheurs pour expliquer la réussite scolaire dans son ensemble.

En effet, selon les auteurs comme Bourdieu et *al* (Bourdieu et *al*, 1974), la réussite scolaire serait fortement liée à l'origine sociale de l'enfant.

Autrement dit les parents dotés d'un capital culturel identique à celui de l'école ont leurs enfants qui réussissent mieux que ceux des classes sociales défavorisées marquées par une rupture entre leur capital culturel et celui de l'école.

Bien que cette thèse contient une certaine vérité, la notion de capital culturel ne permet pas de bien comprendre pourquoi certains enfants des classes défavorisées réussissent moins bien à l'école et pourquoi certains réussissent bien, ni pourquoi certains enfants des classes supérieures réussissent mieux mais également pourquoi certains enfants des classes sociales favorisées échouent à l'école.

Cette thèse n'est pas totalement remise en cause mais il faut savoir qu'au delà de l'origine sociale convoquée pour expliquer la réussite scolaire dans son ensemble, les interactions entre l'enfant et les acteurs socio-éducatifs seraient une variable pertinente dans l'explication de la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés (parents, école etc...).

En effet, la réussite scolaire étant un fait déterminé d'avance comme l'ont souligné les thèses déterministes dont Bourdieu et bien d'autres pour qui, la réussite scolaire est liée à la détention d'un capital culturel et économique, présente des limites.

La réussite scolaire serait le résultat d'un ensemble d'interactions constructives entre l'enfant et les différents acteurs impliqués de l'éducation (parents, école, structures intervenant dans le système éducatif...).

Pour ce faire, cette variable est retenue pour l'élaboration de l'hypothèse de travail.

En plus de l'origine sociale, une autre variable est convoquée pour l'explication de la réussite scolaire. Il s'agit de la représentation sociale associée à l'école par

les parents. Pour Pourtois et *al* (Pourtois et *al*, 1980), la représentation sociale que les parents se font de l'école, dépend de leur passé scolaire.

En effet, les parents des milieux défavorisés sont marqués par un passé négatif vis-à-vis de l'école qui a un impact négatif sur leur conception de l'école. Cette conception explique leur impuissance face l'école. Par contre, les parents des milieux favorisés marqués par un passé positif face l'école s'investissent mieux pour la réussite scolaire de leurs enfants.

Cette variable convoquée pour l'explication de la réussite scolaire paraît pertinente sous un certain angle. Mais, le passé scolaire des individus est à ignorer dans la construction de la réussite scolaire. Il serait donc capital de tenir compte de la représentation sociale associée à l'école par les parents et les enfants.

La variable "représentation sociale" est prise en compte dans l'explication de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés.

A côté de ces deux variables retenues pour l'explication de la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés, il est aussi intéressant de tester les caractéristiques propres à l'enfant qui se résument en termes de ressources personnelles mobilisées dans le processus de la réussite scolaire.

Pour conclure Comme thèse de cette étude, nous soutenons les idées selon lesquelles, au delà de l'origine sociale, la réussite scolaire pourrait être expliquée par d'autres facteurs liés à l'apprenant et aux interactions entre l'apprenant, la famille et l'école allant dans le sens de la construction de la réussite quelle que soit l'origine sociale.

3.3. Hypothèse de recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons deux types d'hypothèses. L'une générale et l'autre spécifique

3.3.1. Hypothèse générale

Notre hypothèse générale est libellée comme suit :

La représentation sociale associée à l'école et les interactions constructives entre l'enfant et les acteurs socio-éducatifs ainsi que les ressources personnelles mobilisées par l'enfant expliquent la réussite scolaire des enfants des familles défavorisées dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

3.3.2. Hypothèses spécifiques

En vue de rendre opérationnelle notre objectif générale, nous nous sommes fixés les hypothèses spécifiques suivantes :

- Montrer qu'il existe un lien entre les ressources mobilisées par les enfants et leur réussite scolaire. Mieux l'objectif est de vérifier si l'enfant en tant qu'être conscient participe à sa réussite scolaire. En clair, nous avons montré les idéologies qui structurent la réussite scolaire des enfants issus des milieux dits défavorisés ;
- Montrer que le sens que les parents et les élèves donnent à l'école est d'un apport capital de la réussite scolaire ;
- Montrer que la dynamique qui existe entre la famille, l'école et l'enfant concourent à sa réussite scolaire. Ici, il s'agit d'un dynamisme interactionnisme dans le sens de la construction de la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisé.

3.3.3. Opérationnalisation de l'hypothèse

Il s'agit ici de définir la variable dépendante et les variables indépendantes en définissant les indicateurs qui nous ont permis de vérifier notre hypothèse.

3.3.3.1. Variable dépendante

✓ Réussite scolaire

Cette variable représente la variable à expliquer dans notre travail. Pour notre étude, elle comporte trois modalités qui sont:

Modalités	Indicateurs
Réussite faible	CEPE (premier cycle)
Réussite moyenne	CEPE plus BEPC (premier et second cycle)
Réussite forte	BAC (niveau supérieur)

3.3.3.2. Variables indépendantes

✓ Interactions constructives enfant et acteurs socio-éducatifs

Première variable explicative de la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés.

Modalités	Indicateurs
Interaction axée sur le milieu scolaire de l'enfant	-questionne l'enfant à propos de l'école -discute avec l'enfant sur ses cours -parle et discute avec l'enfant en cas de mauvais résultats -questionne l'enfant sur sa présence aux activités scolaires
Interaction axée sur l'importance de l'école	-questionne l'enfant sur le rôle de l'école -questionne l'enfant sur ses projets avenir -questionne l'enfant sur les enjeux liés à l'école
Interaction axée sur ses rapports avec ses parents	-questionne l'enfant sur ses difficultés à la maison -demande à l'enfant s'il a des responsabilités à la maison -demande à l'enfant s'il participe aux travaux domestiques -demande à l'enfant s'il participe aux travaux champêtres

✓ **Représentation sociale associée à l'école**

La deuxième variable explicative de la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés. Elle comporte deux modalités :

Modalités	Indicateurs
La représentation positive associée à l'école	-demande l'opinion de l'enfant sur sa conception de l'école -demande l'opinion de l'enfant sur scolarisation -demande l'opinion de l'enfant sur la valeur de l'école
Représentation négative associée à l'école	-demande l'opinion de l'enfant sur sa conception de l'école

✓ Ressources personnelles mobilisées par l'enfant

Cette variable est la troisième variable explicative de la réussite scolaire des enfants des familles défavorisées. Cette variable comporte également deux modalités qui sont les facteurs individuels et facteurs scolaires.

Modalités	Indicateurs
Les ressources personnelles mobilisées par l'enfant traduites par les facteurs individuels	-questionne l'enfant sur sa détermination de sortir de la pauvreté et de se prendre en charge -questionne l'enfant sur sa détermination dans l'exécution de ses tâches scolaires et son sens du devoir
Les ressources personnelles mobilisées par l'enfant traduites par les facteurs scolaires	-questionne l'enfant sur sa détermination de compétir avec autrui et sa crainte des punitions -questionne l'enfant sur sa détermination d'obtenir des diplômes

4. Approche conceptuelle

4.1. Interactions constructives

Une interaction est un échange d'information, d'émotion ou d'énergie entre deux agents au sein d'un système. C'est une action réciproque qui suppose l'entrée en contact des sujets. Par ailleurs les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomène en présence ou influence (Edgar et *al* 1977).

Il est possible de définir l'interaction sociale chez les humains comme « une relation interhumaine par laquelle une intervention verbale ou une attitude, une expression significative ou une action provoque une action en réponse, qui retentit sur l'initiateur (échanges) ». Celle-ci est fondamentale pour les individus et favorise le processus de neurogenèse. Le concept d'interaction est souvent utilisé comme une contraction d'interactions sociales.

Selon Edmond et *al* (2006), le terme d'interactions ne fait pas l'objet d'une définition unique « mais présente au contraire une certaine dispersion sémantique ».

Il désigne (notamment dans la perspective interactionniste), pour appréhender les phénomènes relationnels. Elles sont verbales ou non verbales (gestes, regards attitudes).

Dans le cadre de cette étude, ce concept renvoie à la façon dont les acteurs impliqués dans l'éducation de l'enfant interagissent avec ce dernier dans l'optique de construire sa réussite scolaire.

4.2. Représentation sociale associée à l'école

La représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1989).

C'est également la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant divers objets (personnes, événements, catégories sociales) et donnent lieu à une vision commune des choses qui se manifestent au cours des interactions sociales (Fisher, 1997).

Par ailleurs, la représentation sociale peut être définie comme des modalités de pensées pratiques, orientées vers la communication, la compréhension et l'acquisition de l'environnement social, matériel et idéal. Par exemple, on parlera de la représentation sociale de la sécurité, de l'hygiène, ou du travail.

Etudier la représentation sociale, c'est étudier ce que pense les gens de tel objet (contenu d'une représentation), mais aussi la façon dont-ils pensent (organisation socio-cognitive, explicatif du contenu) et pourquoi ils le pensent.

En somme, la représentation se présente comme un ensemble de croyances, d'opinions et d'attitudes propres à un groupe donné à propos d'un objet donné.

Ainsi dans le cadre de cette étude la représentation sociale associée à l'école se définit comme étant l'ensemble des opinions, des pensées et des attitudes que les enfants et les parents ont de l'école. Autrement dit c'est la conception que les parents et les enfants ont de l'école.

4.3. Ressources personnelles mobilisées

L'inclusion de l'enfant dans la relation éducative est à prendre en considération. Par son action, l'enfant modèle l'attitude parentale, la renforce ou l'atténue. L'enfant a également une prise directe sur son développement et son avenir

scolaire. Il n'est plus seulement porteur de structures sociales et familiales, mais, pour paraphraser Sirota (1993), l'enfant intègre à la fois ses ressources personnelles propres pour avancer des prises de décision. L'enfant doit être considéré comme un véritable acteur de sa propre réussite.

Une action propre de l'enfant est donc à envisager et c'est notamment ce que nous enseignent les travaux de Dubet (2001) sur la construction de l'expérience scolaire qui en fait les acteurs de leur propre socialisation et partant de leur réussite scolaire.

Par ailleurs la volonté d'apprendre, la perception de l'utilité des études et l'existence de projets scolaires et professionnels sont essentielles dans la réussite scolaire des enfants issus des familles défavorisées.

Pour cette étude, les caractéristiques propres de l'enfant se résument en termes de ressources personnelles mobilisées par l'enfant pour réussir à l'école et dans la vie sociale.

4.4. Notion de réussite scolaire

La réussite scolaire est d'abord un fait social. Il apparaît de façon très prononcée dans la littérature, qu'il existe une certaine difficulté à saisir le sens exact du concept de « réussite scolaire ». Baby (2002). Dans un article intitulé : *Notes pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*, souligne très bien cette difficulté, lorsqu'il déclare que :

« Dans l'état actuel des choses, « réussir » à faire le point sur la réussite scolaire, pourrait bien résider d'abord dans la capacité de celui qui se lance dans cette aventure de surmonter les ambiguïtés de la question. »

L'auteur montre précisément, qu'il existe pas mal d'ambiguïtés qui entourent la notion de réussite scolaire.

Ces difficultés, comme le mentionne Baby (2002) et bien d'autres auteurs avant lui, comme St Aman (1993), et Bouchard (1996) proviennent de la notion de réussite même.

En effet, pour St Aman (1993) la réussite scolaire renvoie,

« À l'atteinte d'objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés. C'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire » (St Aman 1993, pg 2 ; Bouchard et al, 1996).

Par ailleurs, Baby (2002) souligne les nuances qui font donc de la réussite scolaire une notion ambiguë. L'auteur mentionne que la définition que peut prendre la notion de réussite scolaire varie suivant l'objectif des acteurs impliqués dans le système scolaire. En effet, pour lui, certains acteurs (comme les enseignants par exemple) se situent à l'intérieur du cheminement scolaire, d'autres (le ministère de l'éducation) à son terme. Pour ceux qui se situent à l'intérieur du cheminement scolaire, « **Réussir** » signifie, obtenir la note de passage et plus pour chaque matière. Baby (2002). L'auteur parle alors de « *réussite en cours de route* » ou de « *réussite scolaire proprement dite* ». Tandis que pour ceux qui se situent à son terme, réussir signifie, obtenir un diplôme qui caractérise la fin d'un cycle d'étude. L'auteur parle alors de « *réussite en fin de compte* ». Pour Baby, lorsqu'on parle de réussite scolaire, il convient de préciser de quelle réussite que l'on parle.

La définition que Baby donne à la réussite scolaire s'inscrit dans un perspectif individualisme dans la mesure où cette définition varie en fonction des objectifs que les acteurs impliqués dans le système se fixent. Elle révèle donc le caractère subjectif de la réussite scolaire.

Saint AMAN quant à lui donne une certaine visibilité de la réussite scolaire. Sa définition de la réussite scolaire met en exergue deux dimensions du concept de réussite scolaire qui sont sa dimension idéologique et la dimension structurelle. La réussite scolaire se perçoit à travers les chiffres et les statistiques.

Dans le cadre de cette étude, la réussite scolaire est perçue comme étant un système de relations école -enfant, enfant -famille et famille-école et acteurs du système éducatif couronnées par l'obtention du diplôme de l'enseignement primaire. Il s'agit d'une réussite en fin de compte comme défini par Baby (2002).

4.5. Famille défavorisée

Abordant la question de famille défavorisée revient à définir le concept de pauvreté. D'où l'importance que nous avons accordé à la définition de la notion de pauvreté afin d'appréhender, dans le cadre de cette étude, ce que nous entendons par famille défavorisée.

Ainsi selon l'usage le plus courant, la pauvreté caractérise la situation d'un individu qui ne dispose pas de ressources réputées suffisantes pour vivre dignement dans une société et son contexte. Insuffisance de ressources matérielles affectant la nourriture, l'accès à l'eau potable, les vêtements, le logement, ou les conditions de vie en général. Mais également l'insuffisance de ressources intangibles telles que l'accès à l'éducation, l'exercice d'une activité valorisante, le respect reçu des autres citoyens ou encore le développement personnel.

Cette situation non-désirable et génératrice de souffrances touche des personnes isolées ou des groupes, des segments de population dans des pays développés, une proportion importante de la population dans certains pays en développement, et la majorité de la population des pays moins avancés, en Afrique notamment.

Des analyses économiques et des débats portent sur la mesure de la pauvreté, ses causes, et les moyens à mettre en œuvre pour la réduire. Economie de développement, aide sociale, contrôle des naissances (etc...). Les termes misère,

précarité sont généralement des termes voisins ou connexes de la notion de pauvreté. La pauvreté prend un sens différent, voire vertueux, dans un contexte religieux. Ainsi le vœu de pauvreté dans des ordres catholiques, se définit comme la volonté d'être plus libre par la renonciation aux biens matériels, afin d'être en position optimale d'écoute et rencontre avec DIEU et le prochain.

La pauvreté est généralement considérée comme un phénomène multidimensionnel.

La pauvreté pécuniaire ou l'insuffisance de revenu monétaire entraîne des difficultés, pour se nourrir, s'habiller, se loger, et ce, plus ou intensément, selon que l'on a éventuellement accès à des ressources naturelles considérées valorisables. Elle est estimée au moyen de seuils de pauvreté. Un individu est considéré comme pauvre lorsque son niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté choisi.

Différentes définitions de ces seuils existent, les pays développés utilisent généralement des seuils relatifs, alors que la pauvreté dans les pays en développement estime au moyen de seuils de pauvreté absolus.

Selon l'approche absolue, le seuil de pauvreté est fixé, depuis les travaux de Benjamin Seebohn Rowntree en 1901, en fonction d'un panier de biens alimentaires et non alimentaires nécessaires à la survie quotidienne. 2400 calories par jour pour la pauvreté et 1800 calories pour l'extrême pauvreté. Les biens non alimentaires comprennent l'habillement, le transport, l'hygiène, l'eau et l'énergie.

Selon l'approche relative, le seuil de pauvreté est fixé par rapport à la distribution des niveaux de vie de l'ensemble de la population, avec comme référence le revenu médian c'est-à-dire le revenu qui sépare la population en deux. Ces deux mesures dévoilent deux regards sur le problème de la pauvreté, deux approches politiques que l'on pourra en première approche qualifier de socialiste et de libérale.

A travers le prisme socialiste, la pauvreté s'analyse avant tout comme étant le résultat d'une situation d'exclusion, les rapports sociaux et les inégalités de richesse sont des mécanismes générateurs de discrimination.

La vision libérale considère la pauvreté comme étant l'impossibilité pour un individu d'accéder comme les autres à l'épanouissement et à la satisfaction de ses besoins fondamentaux. L'impossibilité dont les causes sont souvent situées au niveau de la volonté ou de la capacité de l'individu lui-même.

Outres la dimension pécuniaire, la pauvreté s'exprime sous des dimensions regroupées sous le terme de pauvreté humaine. Il s'agit des dimensions sanitaires, éducationnelles, sociales, culturelles, et politiques de la pauvreté.

Le programme des nations unies pour le développement(PNUD) a crée en 1990 L'indice de développement humain, puis deux indicateurs synthétiques de la pauvreté L'IPH-1 et L'IPH-2, qui signifie les indicateurs de pauvreté humaine.

En 2008, la Banque Mondiale a fixé à 1.25 dollars américain par jour, le seuil de pauvreté international.

Quant à Serge PAUGAM, il distingue trois formes de pauvreté

- La pauvreté intégrée, décrit par la situation de pays ou de régions économiquement en retard. Comme la pauvreté est depuis longtemps largement répandue, les pauvres ne sont pas stigmatisés et bénéficient de la solidarité familiale ou de la socialisation par une pratique religieuse qui reste intense.

L'économie informelle est particulièrement développée. C'est une pauvreté sans exclusion ou, plus exactement, l'exclusion suit sa dynamique proprement indépendamment de la pauvreté.

- La pauvreté marginale correspond à la pauvreté d'une petite partie de la population au sein de la société prospère. Ces pauvres, considérés comme des cas sociaux inadaptés au monde moderne sont fortement stigmatisés.

- La pauvreté disqualifiant concerne les sociétés post-industrielles touchées par des difficultés économiques. Les pauvres sont considérés à travers l'image de la

chute ou de la déchéance. L'angoisse du chômage et de l'exclusion touche une grande partie de la société.

Les différents points de vue concernant la pauvreté se sont focalisés dans une perspective idéologique et statistique. En effet comme l'a défini la Banque Mondiale, à partir d'un seuil de pauvreté fixé à 1.25 dollars us soit 625francs CFA par jour.

Pour cette étude, nous nous inscrivons dans cette logique idéologique car nous considérons comme pauvre dans ce village, les individus ayant un faible revenu c'est-à-dire tout individu dépensant moins de 1.25dollars us soit 625francs cfa par jour. Pour nous une famille défavorisée est une famille qui ne dispose pas de biens matériels et de moyens financiers qui lui permettent de dépenser au moins 625 fcfà par jour comme défini par la Banque mondiale en 2008.

5. Cadre de référence théorique

En termes de théorie, celle de l'énergie sorelienne de Stendhal a permis d'identifier comment des enfants issus des milieux dits défavorisés ont pu transcender l'ordre social pour obtenir de bons résultats malgré leur situation difficile. Ici, l'origine sociale de ces enfants de la Sous-préfecture, loin d'être un facteur d'échec scolaire, est plutôt un atout pour leur réussite. Cette réussite s'inscrit dans le cadre où l'individu à partir de ses forces comme définit par Stendhal développe ses stratégies pour atteindre ses objectifs. En fait, selon la conception de Stendhal, l'homme est doté d'une intelligence et d'une énergie qui lui permettent d'aller au-delà de ce que la société lui impose. C'est l'exemple de Julien Sorel, fils de charpentier qui finit par bouleverser l'ordre social grâce à ses Ambitions, son courage et son intelligence. A l'image de Julien Sorel, des élèves de milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo ont pu par les

ressources personnelles prouver que la réussite scolaire n'est pas forcément liée à l'origine sociale comme le fait croire Bourdieu et bien d'autres auteurs dans leur théorie de l'origine sociale qui est d'ailleurs la remise en cause de la théorie de l'énergie sorelienne Stendhal.

Chapitre 2 : Cadre méthodologique

1. Terrain d'enquête

Le champ qui couvre cette étude est la Sous-préfecture de Duffrébo dans le département d'Agnibilékro, à l'est de la Côte d'Ivoire.

Ce choix se justifie d'une part par l'expérience du terrain sur la même problématique et d'autre part, par le fait que les taux de réussite scolaire (jusqu'à 1999) étaient faibles dans cette localité. En effet, le terrain n'est pas du tout nouveau pour nous car il a fait l'objet d'investigation lors de nos travaux de maîtrise et de DEA. Plus spécifiquement en DEA, nous avons mené une étude sur la problématique.

Ainsi le rapport au terrain pendant ces années, nous a fourni comme renseignement la croissance des taux de réussite scolaire de 2000 à 2009, malgré la situation de précarité dans laquelle vivent les populations.

Parlant de la condition sociale, on peut évoquer le niveau d'instruction, la situation économique, le type d'habitat, l'accès à l'eau potable, à la santé etc. ...

C'est fort de ce constat que nous avons opté pour cette localité c'est-à-dire la Sous-préfecture de Duffrébo comme notre terrain d'enquête afin de mieux nous imprégner de cette réalité.

2. Population d'enquête

Chercher à comprendre les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés, c'est avant tout tenir compte de tous les acteurs conditionnés ou conditionnant la réussite scolaire.

Ainsi plusieurs catégories d'acteurs composent notre population d'enquête.

Il s'agit de tous les acteurs intervenants dans le système éducatif de la Sous-préfecture de Duffrébo.

L'implication de ces auteurs sociaux s'explique par le fait que la réussite scolaire soit une action conjuguée de tous les acteurs intervenants dans le système éducatif.

Ils se composent comme suit :

- Les directeurs d'école;
- Les instituteurs;
- Les parents d'élèves;
- Les élèves ;
- Les partenaires et acteurs intervenant dans le domaine éducatif (COGES, ONG, Associations des parents d'élèves).

Cette démarche nous a permis de nous rendre compte de l'apport des différents acteurs dans la réussite scolaire des enfants issus des milieux économiquement faibles.

3. Echantillon d'enquête

L'échantillon d'enquête concerne la population sur laquelle portera notre étude.

Il a été déterminé à partir de la technique de quotas.

3.1. Technique de quota

La technique de quotas s'inscrit dans le groupe des approches non probabilistes. Il s'agit de déterminer le nombre d'individus possédant chaque caractéristique de base que l'on veut étudier dans l'échantillon et d'arrêter de recueillir les données dès que le nombre est atteint. (Durand, 2002). Nous avons choisi cette technique parce qu'elle présente des avantages. D'abord la technique de quota ne nécessite pas de disposer d'une base de données exhaustive de la population, d'où comparativement à un sondage aléatoire de même taille. Ensuite par la technique de quota, il est possible de remplacer un sondé par un autre qui a les mêmes caractéristiques sociodémographiques. Cela permet de réaliser un sondage dans des délais plus courts. Enfin, la technique de quotas nécessite un très faible coût et une rapidité. Cette technique a été appliquée à la population cible. Cette population concerne les élèves ayant obtenu le Certificat d'Etude Primaire Elémentaire (CEPE). Ce choix s'explique par le fait que les statistiques au plan national sur les taux de réussite scolaire au niveau des examens et concours des classes d'examens en Côte d'Ivoire sont plus accessibles contrairement aux taux de réussite scolaire des classes intermédiaires.

Pour notre étude, nous avons décidé d'interroger les un tiers ($1/3$) de la population concernée à partir des critères suivants :

- Etre issus de familles défavorisées ;
- Ayant fréquenté dans la Sous-préfecture de Duffrébo de 2000 à 2009 ;
- Avoir obtenu au moins le Certificat d'Etude Primaire Elémentaire (CEPE) de 2000 à 2009 ;
- Etre présent ou non dans le système éducatif après l'obtention du CEPE.

En s'appuyant sur les critères définis ci-dessus, nous avons décidé d'interroger les élèves de quatre (4) villages sur onze (11) de ladite Sous-préfecture, choisis sur la base de la proximité et de l'alignement. Ce tableau ci-dessous nous donne les noms de ces villages et les effectifs des élèves ayant obtenu le CEPE de 2000 à 2009.

Tableau1 :Elèves ayant obtenu le CEPE de 2000 à 2009 dans quatrevillages de la sous-prefecture de Duffrébo

Villages	Admis au CEPE de 2000- 2009	Source des données
EPP I Duffrébo	256	Rapport save the children 2000-2009
EPP N'drikro	98	Archive EPP N'drikro
EPP I Amoriakro	247	Archive EPP 1 Amoriakro
EPP Akpokro	87	Archive EPP Akpokro
TOTAL	688	

Source : archives des écoles visitées pendant nos enquêtes de 2006 et 2009

En tenant compte du quota de 1/3 fixé, nous aurons à interroger :

Echantillon= population d'enquête / 3

Echantillon = 688/ 3

Echantillon= 229,33

Echantillon= 229 élèves

Au total, 229 élèves ont été interrogés

3.2. Matrice de selection des participants à l'étude

Une partie de cette étude s'inscrit dans une perspective qualitative. Or, l'analyse qualitative des données récoltées par les entretiens se propose de rechercher le « sens », « les systèmes de sens », « les modèles culturels ». Comme l'écrit Hiernaux cité par Albarello (1999 :62), les modèles culturels peuvent être décrits comme des systèmes de sens typiques orientant le comportement des sujets enracinés dans le chef de ceux-ci et socialement produits. On tente de repérer les conditions sociales de production des différents systèmes de sens que l'analyse révèle.

Du point de vue logique de l'analyse, on tente de « remonter des matériaux observés (manifestations) aux systèmes de sens qu'ils recèlent (contenu), puis de ceux-ci aux modèles culturels qui en sont les formes socialement typiques et enfin, de ces derniers aux conditions sociales qui président à leur mise en œuvre, à leur persistance ou à leur transformation ».

Toutefois, la qualité d'un système de sens, d'un modèle culturel ne tient pas aux fréquences d'apparition des éléments qui le constituent; elle tient à leur type d'articulation et c'est précisément cela qu'il convient de faire surgir des matériaux.

Ainsi, comme le recommande Albarello (op.cit. :63) « *il faut que les matériaux que l'on va recueillir et analyser soient susceptibles de témoigner adéquatement des systèmes de sens présents dans le chef des sujets ; il faut donc qu'ils soient appropriés c'est-à-dire qu'ils couvrent au mieux l'ensemble des systèmes de sens susceptibles de se manifester par rapport à une problématique donnée. La « significativité » des matériaux se définit donc par*

leur variété et par leur qualité c'est-à-dire leur adéquation à la manifestation des systèmes de sens »

L'une des conditions pour parvenir à la reconstruction objective de la réalité sociale est la détermination des personnes à interroger.

Selon Albarello (op.cit. :72), même si l'approche qualitative ne vise pas la représentativité d'un échantillon comme cela sera le cas dans l'approche quantitative, il est important de choisir des individus à interroger de manière adéquate. Ce choix s'effectue en répartissant, au sein d'une matrice, les sujets selon les diverses variables considérées comme importantes en fonction des hypothèses traitées.

En effet, les hypothèses qui orientent cette étude indiquent de façon tacite les caractéristiques des acteurs qui doivent être interrogés. Il s'agit de ceux qui, de par leur statut et qualité, peuvent rendre compte des représentations sociales associées à l'école, des interactions constructives entre parent-enfant, école et acteurs intervenants dans le système éducatif qui concourent à la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés.

Ainsi, la matrice de sélection des participants à l'étude se structure comme suit :

- Les parents dont les enfants ont obtenu le CEPE de 2000 à 2009 et qui sont présents ou non dans le système éducatif.
- Les instituteurs qui par leurs méthodes et leur approche, participent à la réussite scolaire de l'enfant;
- Les autres acteurs impliqués dans l'éducation de l'enfant.

Tableau 2 : Matrice de selection des participants à l'étude

Catégorisation des participants à l'étude	Caractéristiques de chaque catégorie de participants
Catégorie 1	Les parents
Catégorie 2	les instituteurs
Catégorie 3	COGES, ONG et Mutuelle

3.3. Détermination du nombre de participants

La détermination du nombre de participants à l'étude pose le problème de l'échantillonnage. Selon d'Hainaut cité par Albarello (op.cit. :108) « *l'échantionnage est l'opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments (c'est-à-dire un échantillon) dans l'ensemble des éléments à observer ou à traiter (population). L'échantillon est l'ensemble des éléments à propos desquels on a effectivement recueilli des données* ». Toutefois, sa production fait l'objet de débat entre deux traditions de recherche (quantitative et qualitative) quant à son objectivité.

Comme l'a souligné DIAKITE (2004), toutes les techniques se valent car chacune d'elles a des avantages et des inconvénients. (Diakité 2004).

Pour revenir à notre étude, nous allons utiliser le critère de saturation pour la construction de notre échantillon.

Il s'agit, comme l'écrit Mucchielli (1991 : 116), du « *phénomène qui apparaît au bout d'un certain temps dans la recherche qualitative lorsque les données que l'on recueille n'est pas nouvelles. Tous les efforts de collectes*

d'informations nouvelles sont rendus inutiles.Ce que l'on récolte alors rentrant dans les cadres déjà connus, on peut arrêter la recherche ».

Lorsque la saturation est atteinte, elle confère une base très solide à la généralisation et de la sorte, elle remplit pour l'approche qualitative la même fonction que la représentativité remplit par le questionnaire pour l'enquête par questionnaire.C'est donc sur une base de cette technique que nous avons déterminé notre échantillon.

En plus, précisons que pour la réalisation des entretiens nous avons eu recours à la technique d'échantionnage « boule neige » obtenu sur la base d'un choix raisonné, donc de convenance. En pareille circonstance, l'accent est d'avantage mis sur l'exemplarité de l'échantillon que sur sa taille.

Dans le cadre de cette étude, elle a consisté dans un premier temps à rentrer en contact avec les enseignants pour avoir une visibilité de l'effectif des élèves qui doivent participer à l'étude. Dans un deuxième temps, il s'est agi de rentrer en contact avec les parents qui s'inscrivent dans notre critère de selection. Et enfin nous avons cherché à rentrer en contact avec les autres acteurs impliqués dans le système éducatif.

En outre, nos enquêtes se sont déroulées sur la période 2008 à 2010.

Tableau 3 : Listes des personnes entretenues

	Années des entretiens et le nombre de participants			Total des participants par catégorie
	2008	2009	2010	
Catégorisation de chaque participant				
Parents	10	08	08	26
Instituteurs	06	02	03	11
COGES	00	01	01	02
Conseillers	01	01	01	03
Association des parents d'élèves	02	02	02	06
Total des participants	19	14	15	48

Source : obtenu sur la base de saturation

Au total, nous avons interrogé 48 acteurs et partenaires du système éducatif.

4. Méthodes d'analyse

« La méthode est constituée d'opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie ». (Grawitz, 1986)

Pour saisir objectivement la réalité de notre objet d'étude, nous avons eu recours à la méthode compréhensive et dialectique dans cette étude.

4.1. Méthode compréhensive

C'est une méthode d'analyse sociologique initiée par Max Weber par opposition à la méthode explicative longtemps explorée dans l'étude des faits. Elle se démarque de celle de Emile Durkheim par sa perspective micro. En effet, la méthode compréhensive descend aux acteurs sociaux pour chercher à comprendre les motivations réelles de leurs actions plutôt que de rechercher à les expliquer sans comprendre au préalable. Weber souligne que la méthode compréhensive est une méthode de travail et d'analyse, s'attachant à déterminer les mobiles conscients ou inconscients des actions individuelles. Toute action que l'homme pose est rationnelle par rapport à une fin qui consiste à se fixer un but et se donner les moyens à sa réussite.

Ainsi dans le cadre de notre étude, cette méthode a permis de comprendre les logiques des acteurs sociaux, puis les moyens mobilisés pour parvenir à leur fin. En clair, cette méthode a permis de comprendre le sens et la signification que les

apprenants donnent à la réussite scolaire et les moyens qui sont mobilisés à cet effet.

4.2. Méthode dialectique

Pour mieux cerner le comment et le pourquoi de la réussite scolaire des enfants issus des familles à faible revenu, nous avons utilisé également la méthode dialectique.

Cette méthode est par excellence une méthode d'analyse et d'explication des phénomènes sociaux.

Par ailleurs, la méthode dialectique est la plus complète et achevée de toutes les méthodes en sciences sociales.

Selon Gingras, pour l'essentiel, elle consiste « *à saisir les faits d'abord dans leur devenir, c'est-à-dire dans leur mouvement dynamique (et historique) plutôt que dans leur état statique ; ensuite dans le complexe global dont ils font partie plutôt qu'en faisant abstraction de cette totalité, enfin dans leurs contradictions apparentes, qui seules peuvent révéler la réalité sociale. La méthode dialectique privilégie l'analyse des rapports sociaux sous leurs multiples angles et cherche à démêler les uns par rapport aux autres sous l'éclairage de leurs contradictions.* »

En clair, la réussite scolaire étant un fait des individus issus des classes sociales favorisées comme l'ont si bien souligné certains auteurs, la méthode dialectique nous a permis de faire un dépassement de la situation économique des familles pauvres et de montrer que malgré la situation sociale des enfants issus des familles défavorisées, ces derniers peuvent aussi réussir à l'école.

5. Techniques de recueil des données

Pour atteindre notre objectif général, nous avons utilisé quatre techniques de collectes de données à savoir la recherche documentaire, l'observation directe et l'entretien semi-directif et le questionnaire.

5.1. Recherche documentaire

Selon Beaud(1986 :99),les matériaux à partir desquels se compose une « *thèse viennent de plusieurs sources:les lectures d'ouvrages ou d'articles,le travail sur document d'archives,les matériaux statistiques,les enquêtes,les entretiens,le dépouillement de journaux et périodiques,etc.* » L'une des techniques pour produire un nombre important de ces matériaux est la recherche documentaire. Celle-ci nous a fourni les moyens théoriques et méthodologiques dont la mobilisation a produit les différentes articulations scientifiques de cette étude. De façon concrète, elle s'est appuyée sur des rapports d'études et de séminaires sur l'école en Côte d'Ivoire, particulièrement en milieu rural.

Elle s'est aussi appuyée sur la production scientifique en matière de paradigmes, de théories et de concepts sociologiques, les ouvrages, revues, de thèses et mémoires sur la scolarisation en Afrique et en Europe. Les ouvrages et articles sur la méthodologie en sciences sociales ont été aussi consultés.Toute cette documentation nous a permis d'avoir des informations sur les déterminants sociaux de la réussite scolaire d'une manière générale et les principes théoriques et méthodologiques en matière de construction et d'analyse de notre objet d'étude.

5.2. Observation directe

La grille de l'observation directe pratiquée est d'une part composée des ménages. Elle faisait objet d'observation parce que c'est de leur condition de vie en relation avec la réussite scolaire de leurs enfants qu'il est question.

L'incursion dans ces ménages par une approche participative, nous a permis de nous imprégner du vécu quotidien de ceux-ci. Leur manière de vivre, le nombre de plats quotidiens auxquels ils ont droit, le style vestimentaire, le type d'habitats dans lequel ils vivent et la source de consommation en eau et en électricité.

Aussi faut-il ajouter l'observation des méthodes éducatives utilisées par les parents dans l'éducation de leurs enfants et la taille de la famille. Tous ces éléments nous ont rendu compte de l'état de pauvreté dans lequel vivent ces ménages.

D'autre part, la grille a concerné les rapports sociaux entre les différents membres de la famille, leur conception de l'école, l'organisation de leur famille, les rapports avec les autres. Mais également les rapports de l'enfant avec ses fréquentations. Cet élément de la grille d'observation a pour avantage de nous rendre compte des interactions constructives qui concourent à la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés mais aussi la représentation sociale associées à l'école par les parents.

L'apparence même si elle n'est pas toujours productrice d'objectivité, passe souvent par un indicateur d'appréciation des individus et des groupes. Ainsi le niveau de langage, les réactions des individus, les tenus vestimentaires, leur comportement dans la société ainsi que le type d'habitats dans lesquels ils vivent sont-ils autant d'éléments d'appréciation de leur condition de vie.

Ces trois éléments constitutifs de la grille d'observation ont été concomitamment utilisés avec l'entretien semi-directif.

5.3. Entretien semi-directif

L'entretien de recherche est défini par Blanchet et *al* (1987 :84-85) de la façon suivante : « ...Nous définissons empiriquement l'entretien de recherche comme un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. L'entretien de recherche est donc utilisé pour étudier les faits dont la parole est le vecteur. Ainsi s'intéresse-t-il à l'étude d'actions passées (approche biographique, constitution d'archives orales, analyse rétrospective de l'actions, etc.), des représentations sociales (système de normes et de valeurs, savoirs sociaux, représentation d'objet, etc.) du fonctionnement et de l'organisation psychique (diagnostic, recherche clinique, etc.).L'entretien de recherche peut également être utilisé, pour étudier le fait de parole lui-même (mécanisme de persuasion, d'argumentation, de modalisation etc.) ».

Pour Blanchet et *al*, (cités par Albarello, op.cit.), l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentation sociales (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expériences).Les premiers renvoient aux idéologies, aux valeurs, aux représentations, aux images et aux sens que les acteurs confèrent à leurs pratiques. Les seconds concernent davantage les enjeux, les expériences personnelles, les trajectoires et les processus. Toutefois, lorsque le chercheur prend la décision d'opter pour la récolte des données par entretiens de recherche, deux choix se présentent à lui quant à la manière dont les interviews se dérouleront pratiquement :

D'une part, seront-ils individuels ou collectifs d'autre part, seront-ils non directifs ou semi-directifs ?

Les entretiens de recherche peuvent être réalisés sous la forme de rencontres individuelles, en tête à tête, entre le chercheur (ou l'interviewer) et les sujets interviewés. On peut également envisager une démarche collective par la réunion de plusieurs sujets c'est-à-dire la technique des tables-rondes ou focus groups. Choisir l'une ou l'autre formule dépend de l'objectif poursuivi et de l'hypothèse à tester. Chaque modalité présente des avantages et des inconvénients. Les entretiens individuels permettent plus de liberté de parole parce que la contrainte sociale y est moins grande que lors d'une discussion de groupe. Inversement, l'entretien de collectif ou le focus group présente l'avantage de susciter la réflexion, la discussion, la contradiction, l'échanges d'idées. La situation de groupe crée une dynamique interne plus forte que dans les entretiens successifs individuels. On risque, cependant, d'y avoir apparaître un contrôle social plus forts et certains participants hésitent à exposer leur point de vue devant les autres.

Il faut, tout de même, souligner que concernant les entretiens individuels, même si ce qui les caractérisent c'est l'expression d'une forme de liberté des interviewés, ils se différencient entre eux par le niveau de liberté. La technique d'entretien non-directif, comme l'affirme Albarello (op.cit. :69), est « plus ouverte et plus libre. Les guides d'entretien semi-directif ont été utilisés pour cette étude. Ils ont concerné les interactions entre parents-enfants et acteurs intervenant dans l'éducation, les représentations sociales associées à l'école. Le degré de formalisation du guide étant fonction « de l'objet d'étude (multidimensionnalité), de l'usage de l'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire et du type d'analyse que l'on projette de faire. » (Blanchet et al cités par Albarello op.cit). Alors trois guides ont été utilisés pour cette étude, l'un adressé aux parents, ensuite l'autre aux enseignants et enfin aux structures

interviennent dans le système éducatif. Il est à noter que tous nos entretiens avec les différents acteurs ont été enregistrés sur support audio.

Guides d'entretien adresses aux parents

Thème 1 : interaction parents enfant axée sur l'école en général ;

Thème 2 : interaction parents-enfants axée sur l'importance de l'école ;

Thème 3 : interaction parent enfant axée sur les activités extra scolaire ;

Thème 4 : la représentation sociale associée à l'école par les parents ;

Thème 5 : idéologies construites autour de l'école ;

Thème 6 : suggestions.

Guide d'entretien adresse aux instituteurs

Thème 1 : expérience professionnelle ;

Thème 2 : interaction enseignants-enfants ;

Thème 3 : méthode éducative mise en place.

Guide d'entretien adresse aux responsables de COGES

Thème 1 : rôle des COGES au sein de l'école ;

Thème 2 : relation COGES-Enfant ;

Thème 3 : relation COGES-Enseignant ;

Thème 4 : relation COGES-Parent.

5.4. Questionnaire

Dans un travail de recherche, « l'enquête par questionnaire consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leurs opinions, à leurs attentes ». (Paul N'da, 2002)

Pour notre travail, nous avons utilisé un type de questions fermées avec propositions de réponses. Nous avons opté pour ce choix dans l'optique de rendre moins difficile le dépouillement de notre questionnaire.

L'administration du questionnaire s'est déroulée comme suit :

- Distribution du questionnaire au plus âgé (18 à 25 ans) afin de leur permettre de cocher les cases vides laissées à cet effet;
- Soumettre les questions directement au moins âgé (11 à 17 ans) afin d'éviter les questions mal remplies ;
- Collecte de tous les questionnaires après avoir fini l'opération d'enquête.

Pour nous aider dans notre tâche, nous avons recruté quatre (4) enquêteurs à cet effet.

Les thèmes qui composent notre questionnaire sont libellés comme suit :

Thème 1 : Identification de l'enquêté ;

Thème 2 : Situation socio-économique des parents ;

Thème 3 : Interaction constructives enfant-acteurs sociaux-éducatifs ;

Thème 4 : Représentation sociale associée à l'école ;

Thème 5: Ressources mobilisées par l'enfant ;

Thème 6: Difficultés.

6. Techniques d'approche

Pour la réalisation de cette étude, nous avons opté pour deux types d'approches à savoir l'approche quantitative et l'approche qualitative.

6.1. Approche quantitative

la méthodes quantitatives sont des méthodes de recherche se fondant sur une épistémologie positiviste ou post-positiviste, utilisant des outils d'analyse mathématique en vue de décrire, d'expliquer et prédire des phénomènes par le biais des concepts opérationnalisés sous forme de variables mesurables. (Javeau, 2011)

Les résultats de la recherche est un nombre ou un ensemble de nombres. On les présente souvent sous forme de tableaux, de graphiques et de figures.

Dans le cadre de cette étude, le choix de cette méthode nous a permis de cerner en termes de pourcentage, l'évolution de la réussite scolaire en fonction des classes d'âge et du sexe.

Pour conclure, on pourrait dire que cette méthode nous a permis d'obtenir des données chiffrées en ce qui concerne les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants issus des milieux dits défavorisés.

6.2. Approche qualitative

En s'inspirant de Taylor, Van Maanen et Strauss (1991 :6), Deslauries a pu définir l'approche qualitative comme étant un type de recherche « *qui produit et analyse des données descriptives, tels que les paroles écrites ou dites et le comportement observables des personnes. Cette définition renvoie à une méthode de recherche intéressée d'abord au sens et par observation d'un phénomène social en milieu naturel. La recherche qualitative ne se caractérise pas par des données, puisqu'elles peuvent être aussi quantifiées, mais bien par sa méthode qui n'est pas mathématique. La recherche qualitative est plus intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des échantillons plus restreints, mais en profondeur* »

Ramenar à notre étude, l'analyse qualitative nous permis de faire une analyse des opinions et des représentations que les uns et les autres se font de l'école et même temps de savoir que l'enfant est acteur de sa réussite scolaire dans les conditions de vie et d'étude difficiles. Aussi faut-il ajouter que la qualité de l'environnement détermine la réussite scolaire.

7. Dépouillement

Il s'est agit du comptage et de la retranscription des données issues des entretiens et des notes d'observation.

7.1. Comptage

Pour le questionnaire, nous avons procédé à un dépouillement manuel en équipe en fonction des étapes suivantes du 02 octobre 2011 au 30 octobre 2011 :

- Repartition des questionnaires aux membres de l'équipe
- Prendre les questions à dépouiller
- Citer les codes
- Inviter ceux qui ont les mêmes codes cochés à lever les doigts
- Compter et mettre le montant devant les codes ;
- Totaliser les cumuls à la fin et faire les pourcentages.
- Dresser les tableaux, graphiques et figures.

7.2. Transcription des données d'enquête

Albarelllo (op.cit.)avertit qu' « *il est exclu que l'analyse soit réalisée sur la base de simple notes écrites prises au vol lors de la réunion ni, pire encore, sur la base de souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. Tous les entretiens doivent donc être enregistrés sur cassettes-audio et intégralement retranscrits pour être ensuite analysés. Ce n'est que dans le cas d'un refus explicite de la part du sujet qu'une exception peut être consentie. Ces cas de refus sont extrêmement rares dans la pratique* ». En effet, la collecte des données est une opération délicate car elle doit être la réplique des différents avis des enquêtés. Dans ce sens, le support de captation des informations se doit d'être approprié. Alors concomitamment aux prises de notes, l'enregistrement est recommandé. Cela a pour avantage de garantir la fiabilité des données et donc la reproduction exacte des informations du terrain. Ce travail de recherche n'a pas dérogé à cette règle. Tous les entretiens ont été enregistrés sur cassette audio et transcrits par la suite. Cette opération a s'est de 5 fevrier 2011 4 mars 2011 soit 1 mois. Elle a permis de déboucher sur l'analyse de contenu.

8. Analyse de contenu

Comme nous avons souligné au debut, cette étude s'inscrit dans une perspective quantitative et qualitative.

Le volet qualitatif de cette étude, nous impose une analyse de contenu pour le traitement de nos données qualitatives. Elle est « *généralement définie comme un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle repose sur le principe de l'inférence: on part du discours et on en déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message ou sur l'environnement* »(Albarelllo op.cit. :77)

Blanchet et *al* (cité par Albarello op.cit.) distinguent plusieurs types d'analyse de contenu :

L'analyse par entretien qui repose sur l'idée selon laquelle chaque entretien, dans sa singularité, est porteur d'un processus sociologique ou psychologique que le chercheur étudie.

L'analyse thématique qui découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche une cohérence thématique.

L'analyse propositionnelle qui repose sur un découpage systématique du discours sur la base d'unités sémantiques; elle établit les relations d'objet à l'intérieur des propositions et révèle la structure sémantique du discours.

L'analyse des relations par opposition qui repère les relations qui existent à travers l'ensemble du matériau entre les signifiants(les objets dont on parle) et les signifiés (ce que l'on dit à leur propos) de sorte que les uns et les autres s'opposent terme à terme.

Bien que ces différents types d'analyse soient pertinents, nous avons opté pour l'analyse thématique car la structure de nos guides d'entretien à travers ses thèmes est une anticipation sur ce type d'analyse.

En effet,l'analyse de contenu,quel qu'en soit le type,ne peut pas fonctionner en dehors du concept de catégorie qui en est un élément central.Il s'agit d'une rubrique significative ou une classification qui rassemble les éléments du discours de même nature, du même ordre,ou du même registre.

Dans le cadre de cette étude les catégories analytiques ont été conçues par rapport à une approche mixte.Car,celle-ci combinent les approches déductive(en rapport aux questions et objectifs de l'étude)et inductive (en rapport avec les informations fournies par le terrain).En d'autres termes,il s'est agi de regrouper les réponses des enquêtés en fonction des similitudes et par rapport aux objectifs de l'étude.Ainsi,les différents thèmes de nos guides d'entretien et les récurrences

des réponses ont permis d'établir les catégories d'analyse. Les catégories d'analyses sont les suivantes :

Caractéristiques des familles enquêtées, les interactions entre les acteurs sociaux-éducatifs et l'enfant et la représentation sociale associée à l'école par les parents.

Ces différentes catégories ont par la suite suivi les trois directions analytiques proposées par Albarello (op.cit. :79) : « *premièrement, l'analyse inter-catégorielle : on voit que certaines catégories sont mieux remplies que d'autres. Cela signifie simplement que les sujets accordent plus d'importance ou en tout cas, s'expriment plus sur tel aspect que sur tel autre.*

Deuxièmement, l'analyse intra-catégorielle permet de travailler sur le sens des attitudes exprimées ; en d'autres termes, ce qui est dit au sein de chaque catégorie.

Enfin, en retrouvant l'origine des bandelettes, on décrit les attitudes selon l'origine des messages ».

Toute cette procédure ne nous a pas fait oublier le problème de la pertinence et de la validité des données recueillies qui se pose avec l'utilisation de la technique d'analyse de contenu. Lessart-Herbert et *al.* (cité par Albarello op.cit.82) abordent cette importante question et citent la définition qu'en fournit Gautier, pour qui « *le souci de validité est d'abord cette exigence que se donne le chercheur qui veille à ce que ses données correspondent étroitement à ce qu'elle prétendent représenter, d'une manière véritable et authentique.* »

Se basant sur Erickson, ces mêmes chercheurs identifient cinq précieuses modalités de validation.

Ces « catégories de problèmes » méritent d'être rappelées :

- L'insuffisance de preuves. Cela signifie que le matériau obtenu et traité est trop léger. L'observation empirique a été menée trop

artificiellement. De sorte, les interprétations faites à partir du matériau sont des extrapolations non suffisamment fondées;

- Le manque de diversité des preuves. Les sources dont est issu le matériau ne sont pas assez diversifiées par rapport aux hypothèses testées;
- Une seule technique d'observation est utilisée alors que celle-ci en impliquaient plusieurs ;
- Une interprétation erronée. Le chercheur n'a pas accordé une signification adéquate à certains éléments issus de son observation ;
- Une insuffisance de preuves infirmantes. Lorsqu'il teste son hypothèse, le chercheur récolte un matériau susceptible de confirmer cette hypothèse mais susceptible également de l'infirmar. Le danger dans ce cas, consiste à ne récolter aucune information de nature à infirmer l'hypothèse ;
- Une analyse insuffisante de cas divergents. Dans le prolongement de ce qui précède, le chercheur a bien récolté des informations susceptibles d'infirmar son hypothèse mais, au moment de ces analyses et de ses interprétations, il ne tient pas suffisamment compte de ces éléments infirmants.

Ces recommandations édictées ont pour fonction d'assurer la validité et la validation du matériau. Elles indiquent le processus (validation) par lequel le chercheur s'assure que ce qu'il veut observer et ce qu'il observe réellement ainsi que la façon dont il effectue l'observation sert adéquatement son objet de recherche (définition de la validation selon J-M DE Ketele cité par Albarello op.cit. :82). Le traitement de nos données d'enquête s'est fait à partir de ces principes de validation.

9. Conditions sociales de l'enquête

Les conditions sociales de l'enquête renvoient à la mise évidence de l'ensemble des procédures concourant à la construction de la relation au terrain. Ce rapport d'enquête renseigne donc sur l'ensemble des conditions sociales de production des données de l'étude. Celle-ci sont variées et multiples. Cependant nous allons rendre compte de celles que nous qualifions de difficultés rencontrées car elles se spécifient par le fait qu'elles ont la capacité de saper les objets de l'étude.

9.1. Difficultés rencontrées lors de l'enquête de terrain

Les difficultés rencontrées sont de plusieurs ordres. Elles se résument comme suit :

- La mobilité des élèves pendant l'année scolaire nous obligeait à choisir la période des vacances pour le recueil des données, car la majorité de ceux-ci est toujours présente dans le système éducatif.
- Compte tenu de l'indisponibilité des parents à cause des travaux champêtres, il fallait attendre les mercredis et dimanches, jours de repos, pour les entretiens avec ceux-ci dans des conditions difficiles.
- En effet, la non existence de chiffres réels sur le niveau de revenu, nous a amené à établir, à partir de reçus de vente des produits d'exportation et des dires de l'enquêté, son niveau de revenu.
- Il fallait toujours traduire l'entretien en langue locale car la plupart des parents est analphabète.

- Nous avons aussi constaté qu'il y a des parents qui ne savent même pas le niveau d'étude de leurs enfants, car très souvent ils avaient recours soit à la mère ou à un proche de l'enfant.
- La méfiance des enquêtés a été une contrainte majeure. En effet, il existe des parents qui refusent catégoriquement de parler de leurs enfants à autrui dans le souci de ne pas les exposer aux sorciers.
- Les enquêtés ne sachant pas qui nous sommes au départ émettent des réserves pour s'ouvrir à nous. Cette attitude n'est pas nouvelle quand on s'en tient au propos d'Albarello(op.cit. :82)qui précise que « *dans les pays en voie de développement, certaines difficultés spécifiques existent:l'enquête y est encore souvent perçue dans son sens administratif, voire policier, plutôt que scientifique* ».S'il est vrai que les enquêtés perçoivent souvent l'enquête dans sa dimension policière, il faut donc reconnaître que le contexte de préparation des élections présidentielle de 2010 qui prévalait lors de nos enquêtes confirmait l'attitude de méfiance de certains de nos enquêtés.
- En plus, il faut noter la difficulté d'accès aux données de la Direction des Examens et Concours.

9.2. Impact des difficultés sur les résultats de l'étude

Les différentes contraintes identifiées n'ont pas eu d'impact déstructurant sur les orientations de l'étude. Au contraire, elles ont permis de justifier leurs pertinences. En effet, concernant la réticence des parents vis-à-vis des renseignements à propos de leurs enfants,nous ont permis de comprendre le degré d'affection que ces parents ont pour ceux-ci.Mieux elle a permis d'identifier l'importance de l'enfant dans la famille et la qualité de la relation entre parents et enfants.

En effet, l'inexistence des données fiables sur les conditions de vie des ménages est un indicateur qui nous renseigne sur la situation de précarité dans laquelle vivent les familles dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

La mobilité des enfants pendant l'année scolaire est également un indicateur qui nous renseigne que l'enfant est présent dans le système éducatif ; donc on pourrait l'inscrire au moins dans la catégorie de réussite scolaire moyenne comme défini dans la rubrique " opérationnalisation des variables de l'étude".

DEUXIEME PARTIE:

**PRESENTATION DU CHAMP DE L'ETUDE ET
EVOLUTION DE L'ECOLE IVOIRIENNE DE 1960 A
NOS JOURS**

Chapitre 3: Présentation du champ de l'étude

1. Aspects géographiques et démographiques

1.1. Données géographiques

La Sous-préfecture de Duffrébo a été créée par le décret 2004-182 du 09 février 2004 dans l'optique de la réorganisation des départements d'Abengourou et d'Agnibilékro (rapport annuel de la Sous-préfecture 2008).

Située dans le département d'Agnibilékro à l'est de la Côte d'Ivoire, la Sous-préfecture de Duffrébo a une superficie de quarante (40km²) kilomètres carré. Ce qui fait d'elle la plus grande Sous-préfecture du département d'Agnibilékro. Elle est limitée :

- A l'est, par la Sous-préfecture de Tanguelan ;
- A l'ouest par le département de Daoukro ;
- Au sud par la Sous-préfecture de Yakassé Feyassé ;
- Au nord par la Sous-préfecture de Koun Fao.

Duffrébo chef lieu de Sous-préfecture est située entre les départements d'Abengourou (45 km), d'Agnibilékro (35 km) et de Daoukro (60 km).

Cette situation lui offre une accessibilité facile qui fait d'elle une grande zone commerciale.

1.1.1. Relief et Géologie

La Sous-préfecture de Duffrébo, à première vue, offre un paysage monotone et confus.

On observe l'absence de montagne, de larges plaines, de grands plateaux. Par contre il existe un paysage peu accidenté et formé de plateaux alternés de plaines avec de nombreux bas-fonds. Quelques légères élévations s'observent dans la partie ouest et sud.

Le sol est constitué par endroit de sol argileux appelé "assa" en langue locale. On note également un type de sol caillouteux de couleur rouge appelé "etty". Une zone très favorable aux cultures agricoles (café, cacao, le palmier à huile, l'hévea, anarcade et les cultures vivrières et maraîchères).

1.1.2. Climat

Le climat dans la Sous-préfecture de Duffrébo comme dans le sud forestier est dominé par la pluie et la pluie elle-même est conditionnée par les mouvements de l'air. C'est la pluie qui différencie les milieux climatiques comme les saisons.

Le climat se définit par une uniformité des températures, dont la moyenne est comprise entre 26 et 32 degré et par une pluviométrie annuelle abondante comprise entre 15000 mm et 19000mm.

Le climat se caractérise par quatre saisons :

- Une grande saison sèche de novembre à avril ;
- Une grande saison de pluie d'avril à juin ;
- Une petite saison sèche de juillet à septembre ;
- Une petite saison de pluie d'octobre à novembre.

Cependant ces dernières années, l'impact négatif du changement climatique se fait ressentir à travers le bouleversement des saisons. On observe une longue saison sèche qui part de novembre en mai voire juin. Elle a une forte conséquence sur l'agriculture. La pluviométrie de ces quatre dernières années est représentée dans le tableau ci-après

Tableau 4: Données sur la pluviométrie des quatre dernières années

Année	Hauteur d'eau (mm)	Nombre de jours de pluies
2002	1498	79
2003	1284,2	83
2004	1395,8	76
2005	828,66	40

Source: Direction Départementale de l'Agriculture Abengourou.

1.1.3. Hydrographie

La Sous-préfecture de Duffrébo appartient au bassin du fleuve Comoé qui constitue le cours d'eau le plus important. Cependant l'on note l'existence de plusieurs cours d'eau qui traversent la Sous-préfecture de Duffrébo dont le principal est l' **''Ehouman''**.

1.1.4. Végétation

La Sous-préfecture de Duffrébo appartient à la zone forestière de la Côte d'Ivoire. Elle a une belle couverture végétale et climatique qui a fait une zone d'abondance en termes de denrées alimentaires et cultures d'exportations (café-cacao). Mais aujourd'hui, cette Sous-préfecture connaît une forte dégradation à cause de la déforestation consécutive aux feux de brousse, à la sécheresse, à l'exploitation abusive du bois et à la pratique des cultures agricoles.

Si cette zone, de part sa situation géographique et ses atouts naturels, devrait être très riche, force est de constater que les populations éprouvent d'énormes difficultés économiques liées à la baisse de la production agricole, aux problèmes de commercialisation de ces produits et la pratique de l'agriculture traditionnelle.

Aujourd'hui cette situation se fait sentir à tous les niveaux de la vie quotidienne dont la conséquence directe est la diminution des pouvoirs d'achat des ménages. C'est ce qui explique d'ailleurs les conditions de vie difficiles dans cette Sous-préfecture qui affectent les résultats scolaires de l'enfant.

1.2. Données démographiques

1.2.1. Peuplement

Le peuplement de cette Sous-préfecture est relativement ancien car la population autochtone (Agni) s'y est installée depuis le XVII^{ème} siècle.

Selon l'histoire orale (racontée par ce peuple), le peuple agni-abbey serait descendu d'une échelle "invisible" qui se trouverait à Katoumasso, le canton ABBEY.

Ce peuple fût rejoint par les Akatro et Bécefouet venant pour la plupart de l'empire du GHANA. Fuyant tous la guerre au GHANA, ils trouvèrent refuge auprès du peuple AGNI ABBEY pour fonder des villages qui feront par la suite partie intégrante de la Sous-préfecture de Duffrébo.

Outre le peuple Agni autochtone, bien d'autres peuples sont venus s'installer dans la Sous-préfecture de Duffrébo. Il s'agit des baoulés, des Abron et les Lobisque l'on retrouve dans les campements où ils pratiquent l'agriculture. D'autres populations allogènes telles que les burkinabés, nigériens, togolais et ghanéens sont également présentes dans la Sous-préfecture de Duffrébo où elles participent activement à l'animation de l'activité économique.

1.2.2 Volume et répartition de la population

Selon l'Institut National de la Statistiques (INS, 2000), la Sous-préfecture de Duffrébo compte 23.469 habitants répartis entre les villages et les campements. Le chef-lieu de la Sous-préfecture Duffrébo compte 7.336 habitants.

Tableau 5 : Répartition des populations

Villages	Population	Connection sur le reseau électrique et eau courante
Duffrébo	7.336	Oui
Amoriakro	7.552	Oui
Attobro	652	Oui
N' gra	859	Oui
N' drikro	412	Non
Akpokro	658	Non
Kokonou	436	Oui
Bangoua	4073	Non
Coméo N'danou	1052	Non
Cécéloubo	202	Non
Adahama	237	Non

Source : rapport sous-préfecture de Duffrébo, 2009

Tous les villages contenus dans le tableau ci-dessus n'ont pas fait partie de cette étude à cause des difficultés financières et logistiques auxquelles nous étions confrontées. Aussi faut-il noter qu'au tour de la plupart de ces villages gravitent des campements dont les populations ont été inclusent dans la population des villages centres.

2. Aspects économiques

Le caractère le plus immédiatement remarquable de l'économie Agni est l'importance de la place qu'y tient l'agriculture. Actuellement les cultures d'exportation, cacao, café, et les cultures vivrières traditionnelles fournissent l'essentiel des ressources et requièrent la majeure partie du travail de la population active qui réside dans la région. Antérieurement à l'introduction des cultures arbustives, les agriculteurs Agni pratiquaient un système de cultures itinérantes sur brûlis qui combinaient dans une certaine mesure jachère et assolement. Ce sont des cultures d'autoconsommation c'est-à-dire l'igname en première année, le maïs, le taro, la banane, l'arachide. Actuellement on assiste à une sorte de rupture de ce système cultural (culture sur brûlis), consécutive au développement des cultures industrielles.

D'ailleurs l'Agni a su s'adapter rapidement aux nouvelles cultures et le système actuel d'exploitation du sol à sa logique propre. Au lieu de cultiver d'un côté les plantes vivrières, et de l'autre les industrielles, suivant la pratique utilisée de longue date pour les cultures vivrières, il a associé dans le même champ les vivriers - igname, taro, banane, maïs, et les cultures arbustives - cacao et café. L'une des raisons du développement agricole de cette région, c'est que l'agriculteur Agni reconnaît plusieurs variétés de sols d'après leur couleur, leur contexture, leur profondeur et il associe à ces diverses caractéristiques des vocations agricoles que le pédologue considère dans l'ensemble comme valables. Aussi, le groupe familial formé par le mari, sa ou ses épouses, leurs enfants et quelques parents proches comme un neveu, une sœur, une mère ou une tante âgée, constitue généralement l'unité économique primaire, à la fois unité d'exploitation et unité budgétaire. A l'intérieur de cette unité que par extension et par commodité on appellera désormais « ménage », les processus de production reposent largement sur une division du travail entre les sexes qu'on peut peut-

être rapprocher d'une certaine séparation de biens et de budgets entre le mari et sa (ou ses) femme.

La division du travail peut être définie très précisément pour certains travaux et certaines cultures et de façon beaucoup plus imprécise pour d'autres. C'est ainsi que la culture de produits vivriers tels que le gombo, le piment, l'arachide sont uniquement l'affaire des femmes de même que le portage de l'eau et la plupart des travaux domestiques, tandis que l'abattage des arbres et le débroussement ressortent du travail des hommes dont les outils sont la hache et la machette; la daba, par contre, sorte de petite houe, est employée tant par les femmes que par les hommes. L'association dans le travail peut prendre différentes formes suivant les cultures: ainsi, c'est toujours sur des parcelles forestières défrichées par le mari que la femme a son propre champ-jardin où elle cultive certains produits vivriers qui ne sont pas de première importance. Pour l'igname au contraire, qui est la culture essentielle, la charge du travail se répartit entre hommes et femmes aussi bien au moment de la plantation qu'à la récolte. De même pour le cacao et le café, la femme joue un rôle très important au moment de la récolte et particulièrement pour le cacao au moment de la préparation du produit. En fait si la plupart des productions agricoles nécessitent la collaboration des deux sexes, à un ou plusieurs stades de la culture, certaines productions sont plutôt considérées comme productions d'homme et certaines autres comme productions de femme. En général cette distinction se fonde sur une réalité économique correspondant à une certaine séparation entre budgets à l'intérieur même du ménage. Le fait que le mari en tant que chef du ménage et de l'exploitation agricole doit assurer aux membres de son groupe familial la subsistance, les vêtements etc., lui donne droit aux revenus monétaires de l'exploitation provenant essentiellement des cultures industrielles: «cacao, café, kola ».

Au contraire la plupart des produits vivriers sont considérés comme appartenant aux femmes. Celles-ci doivent s'en servir avant tout pour la consommation

familiale, mais s'il existe un surplus de production, elles peuvent dans certaines conditions le vendre au marché et garder pour elles tout ou partie de la recette sous réserve, parfois, de ramener du marché du poisson sec ou de la viande pour la cuisine du ménage. Ainsi on peut dire que la division du travail entre les sexes et surtout la répartition des recettes provenant du travail des membres du ménage suit certaines grandes lignes de l'organisation familiale.

Tableau 6: Principales activités économiques pratiquées

Cultures vivrières	Ignames, bananes plantain, taro, manioc, maïs....
Cultures commerciales	Café, cacao, palmier à huile, hévéas, anarcade
Cultures maraîchères	Tomate, choux, salade, oignon,
Elevage	Volaille, bovins, ovins.

Source : Direction de l'ANADER locale d'Agnibilékro

2.1. Cultures d'exportation

L'économie de la circonscription est dominée par le binôme café-cacao. Plusieurs atouts militent en faveur de la cacaoculture :

- Zone forestière très favorable à la culture du café et du cacao à cause de la bonne pluviométrie ;
- Les populations ont une tradition agricole.

Aujourd'hui avec l'introduction de l'hévea culture, la majorité des paysans se sont tournés vers cette nouvelle culture qui plus tard, pourrait avoir un impact négatif sur ces populations.

2.2. Cultures vivrières et maraîchères

La fertilité quasi-permanente des terres de Duffrébo fait de celui-ci, en plus des cultures pérennes dont la production est remarquable, une zone de grandes productions de cultures vivrières et maraîchères à la fois variées et abondantes. En matière de culture vivrière, les productions les plus importantes sont les suivantes : l'igname, la banane plantain, le manioc, le maïs. Dans le domaine des cultures maraîchères, l'on retrouve par ordre d'importance : l'aubergine, la tomate, le gombo et le piment.

Du fait de l'anarchie qui règne dans le domaine de la commercialisation de ces produits, nous ne sommes pas à mesure de fournir des statistiques fiables, ni sur les superficies cultivées ainsi que les récoltes.

2.3. Elevage et pêche

L'élevage est en train de se développer progressivement dans la Sous-préfecture de Duffrébo. L'élevage traditionnel fait place de plus en plus à un élevage moderne.

Il est également important de souligner que les autochtones pratiquent de plus en plus cette activité jadis aux mains des étrangers. Ceux-ci ont un réel besoin en formation pour une production plus accrue.

Nous ne pouvons pas donner de chiffres sur les productions en volaille, bovins et en porcins compte tenu de l'inexistence de fichiers. Toutefois on note la présence de certains éleveurs peuls dans cette Sous-préfecture. Il faut également noter qu'il existe des paysans qui s'adonnent souvent à l'élevage de bovins et de volailles. Mais selon le Sous-préfet de Duffrébo, l'élevage est une activité qui n'est pas aussi développée dans la Sous-préfecture,

comparativement à la zone d'Agnibilékro où cette activité est pratiquée en masse.

2.4. Transport

La quasi inexistence du réseau routier dans la Sous-préfecture de Duffrébo est un réel problème pour les producteurs qui pendant les périodes d'abondance, ils éprouvent des difficultés énormes pour l'évacuation de leurs produits sur Abidjan. Compte tenu de l'état des routes et pistes, il y a un manque de véhicules de liaison entre les villages et campements de cette localité.

Pour résumer ce chapitre nous pouvons dire que les atouts naturels et humains offrent à la Sous-Préfecture de Duffrébo un avantage qui devrait permettre aux populations de sortir de la situation de pauvreté. En effet la qualité du sol, la belle couverture végétale et l'abondance de la pluie, dont bénéficie cette Sous-Préfecture devrait énormément lui profiter, mais on se rend compte que les parents continuent de vivre dans des conditions difficiles qui influent par moment sur la réussite scolaire de leurs enfants.

Chapitre 4: Evolution de l'école ivoirienne de 1960 à nos jours

Au moment de son accession à l'indépendance en 1960, la Côte d'Ivoire enregistrait l'un des taux de scolarisation parmi les plus bas dans l'ex-Afrique Occidentale Française (AOF):

Il était d'environ 10%. Ce taux apparaissait aux yeux des dirigeants politiques ivoiriens comme un défi à relever. Aussi se fixaient-ils, en 1960, l'objectif d'une scolarisation à 100% et décidaient de consacrer 44% du budget national à l'éducation nationale (Noel KOUASSI Ayewa, 2002).

Plus de cinquante ans après les indépendances, la Côte d'Ivoire a-t-elle pu atteindre cet objectif ? On ne peut répondre à cette question que par une analyse du système éducatif et par les résultats qu'elle permet d'obtenir. Pour ce faire nous allons effectuer une analyse minutieuse du système éducatif ivoirien à partir des données statistiques, notamment celles concernant l'enseignement primaire car c'est l'enseignement primaire qui constitue notre objet d'étude.

L'objectif est de mettre en lumière les performances réalisées par l'école ivoirienne mais aussi de relever ses points de faiblesses.

Dès lors, nous tirerons quelques enseignements de cette analyse en mettant d'un côté les facteurs favorables à la scolarisation à 100% et de l'autre côté les facteurs inhibitoires qui constituent un frein à une scolarisation de tous les enfants du pays.

Ce chapitre du travail est essentiel pour nous en ce sens qu'on ne peut parler de réussite scolaire sans toutefois faire cas de la scolarisation en Côte d'Ivoire. Il est donc important pour nous de savoir quel est l'état des lieux au niveau scolaire jusqu'à nos jours et plus spécifiquement l'état des lieux des écoles dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

1. Performances de l'école ivoirienne

Comme nous l'avons signifié plus haut cette partie s'intéresse plus spécifiquement à l'enseignement primaire qui accueille les enfants de la tranche d'âge concernés, mais aussi parce que ce Ministère dispose en son sein d'une Direction de l'Informatique et des Perspectives de l'Education Scolaire (DIPES) où nous pouvons avoir quelques données statistiques.

Les performances de l'école primaire qui retiennent notre attention concerne le nombre d'écoles primaire bâties de 1960 à nos jours, le nombre d'enseignants recrutés, le nombre d'élèves qu'ils encadrent ainsi les réussites scolaires.

Enfin quelques indices de performances propres à cette l'école ivoirienne seront examinés.

1.1. Ministères d'enseignement

En Côte d'Ivoire, chaque ordre d'enseignement correspond plus au moins à un ministère autonome. Aussi chaque ministère s'est-il employé à développer une administration complexe au niveau du secteur de l'éducation qui lui a été échu.

Depuis tous les temps, la Côte d'Ivoire a connu :

- Un ministère de l'enseignement Supérieur ;
- Un ministère de l'innovation et de la Recherche Scientifique ;
- Un ministère de l'éducation nationale et de la formation de base chargée de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général ;
- Un ministère de l'enseignement technique ;
- Un ministère de culture et de la francophonie.

De 1970 à 1982, il a existé en Côte d'Ivoire un ministère de l'enseignement primaire qui malheureusement s'est fondu pour devenir le ministère de l'éducation nationale et de la formation de base.

L'adjonction de l'expression « formation de base » à la dénomination ancienne du ministère de l'éducation nationale avait éveillé dans les consciences des dirigeants un intérêt pour l'enseignement préscolaire qui jusque-là était resté un phénomène assez rare en Côte d'Ivoire.

Aujourd'hui, cet aspect de « formation de base » a été à nouveau retiré de la dénomination du ministère de l'éducation nationale. On parle de Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique.

1.2. Données statistiques de l'enseignement primaire

Selon les données recueillies, l'enseignement primaire a connu un développement prodigieux de 1960 à 2001. Ce développement s'évalue par le nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants qui font fonctionner cet ordre d'enseignement (rapport Ministère de l'Education Nationale 2002).

1.2.1. Nombre d'écoles

En 1960, quand la Côte d'Ivoire accédait à l'indépendance, elle ne peut compter que 1543 établissements scolaires dont 936 pour le secteur public et 604 pour le secteur privé (Ministère de l'Education Nationale 2002).

Mais dix ans (10) après, le nombre global des établissements scolaires va doubler. Ainsi, en 1970-1971, on compte désormais 2252 écoles avec 426 pour le privé et 1826 pour le public.

On observe donc une régression significative de la contribution du privé et un accroissement prodigieux de la part de l'enseignement public. C'est à partir de 1967/1970, l'enseignement primaire dit « télévisuel », qui était en expérimentation depuis 1967/68, va être officiellement implanté en Côte d'Ivoire.

C'est le système d'enseignement complexe qui nécessite la création d'un Ministère de souveraineté, le développement des nouveaux contenus d'enseignement, une méthode d'enseignement qui utilise un outil technologique moderne que ne sont pas capables de s'offrir les promoteurs de l'enseignement privé. Un système d'enseignement télévisuel crée ses propres centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) ainsi qu'un complexe d'éducation télévisuel à Bouaké comprenant un centre de production de matériels didactiques. Mais l'enseignement télévisuel, qui est à la base d'un programme d'enseignement national fortement centralisé, ne durera pas plus d'une décennie car on décidera de sa suppression en 1981/1982 sans raison valable.

Toutefois, le nombre des établissements scolaires continuera à accroître et l'enseignement primaire connaîtra une petite révolution par la suite. Ainsi le nombre des écoles passe à 4418 en 1979/80, à 6765 en 1990/1991 et à 8483 en 2000/2001 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002).

On note qu'avec la suppression de l'enseignement télévisuel, il y a à nouveau un regain de l'enseignement privé qui va inverser la tendance à la régression et augmenter son quota d'établissements à 598 en 1990/1991 et 839 en 2000/2001.

A cette époque un autre fait nouveau se signale également :

L'enseignement préscolaire, devient important avec 1148 classes en 1995/1996 qui n'accueillent encore que peu d'enfants âgés de 3 à 5 ans

Tableau 7 : Evolution du nombre d'écoles par ordre d'enseignement de 1959/60 à 2001/2002

Année scolaire	Public	Privé	Total
1959-1960	936	604	1543
1970-1971	1826	426	2252
1980-1981	4297	510	4807
1990-1991	6167	598	6765
2000-2001	7651	839	8483

Source : Rapport Ministère de l'Education Nationale, 2002

1.2.2. Effectifs des enseignants

En 1960/61, le nombre total des enseignants du secteur public et secteur privé est de 5080; parmi eux, on dénombre 545 femmes et 4535 hommes. Mais ce nombre, parallèlement aux nombres d'écoles, va doubler en une décennie. Il est précisément, au démarrage de l'enseignement télévisuel en 1970/1971 de 1 258 pour les femmes et de 10010 pour les hommes, soit un total de 11 268 enseignants.

L'avènement de l'enseignement télévisuel et la création de nombreux CAFOP va provoquer le triplement du nombre d'enseignants du primaire qui passe brusquement de 11 268 à 26 639 en 1980/81. Lorsque est mis fin le système de l'enseignement télévisuel, le nombre des enseignants va toujours être croissant et cela même au plus profond de la crise économique qui a frappé de plein fouet l'économie de la Côte d'Ivoire, si bien qu'en 1990/91 le nombre d'enseignants est de 39002. La courbe évolutive du nombre des enseignants demeure

régulièrement ascendante puisqu'elle atteindra en 2000/2001 les 44 424 enseignants dont 9 099 femmes et 35 325 hommes.

Tableau 8 : Effectifs des enseignants du primaire de 1960 à 2001

Année scolaire	Enseignants	Total national	
		public	Privé
1960-1961	4535	545	5080
1970-1971	10010	1258	11268
1980-1981	22390	4249	26639
1990-1991	31662	7340	39002
2000-2001	35325	9099	44424

Sources : Ministère de l'Education Nationale, 2002

1.2.3. Effectifs des écoliers

L'évolution considérable du nombre des établissements scolaires et des enseignants a été proportionnelle à l'accroissement du nombre des élèves. En effet, en 1959/60, le nombre des écoliers en Côte d'Ivoire était de 20046 (archives Ministère de l'Education Nationale). Au moment du lancement de l'enseignement télévisuel en 1970, il était de 527 617 dont 193 711 filles et 333 904 garçons. Dix ans plus tard, avec le développement fulgurant et l'expansion de l'enseignement télévisuel, les effectifs des écoliers s'explorent

En 1980 /81, ils sont au nombre de 1 024 585 dont 409 859 filles et 614 726 garçons.

En 1990/91, ils sont au nombre de 1 414 863.

En 2000-2001, ils atteignent les 2 046 861 dont 884 561 filles et 1 162 300 garçons.

Bien que le nombre des filles scolarisées soit relativement et constamment faible depuis 1960, on constate toute de même une nette progression depuis l'avènement de l'enseignement télévisuel dans les années 1970 grâce à une politique efficace de sensibilisation implicite :

En effet, dans les manuels scolaires produits par le système de l'enseignement télévisuel, on prend soin de présenter les filles dans des rôles valorisants et éligitaires avec les garçons. Et sur le terrain, surtout dans les villages, on encourage les parents à envoyer les filles à l'école. Ainsi dans les régions islamisées du pays où les traditions demeurent encore très vivaces et où il est difficile de scolariser volontairement la petite fille, des comités spéciaux sont mis en place pour la sensibilisation, le soutien à la scolarisation et au maintien de la petite fille à l'école.

Par conséquent, les filles de toutes les régions du pays seront davantage représentées dans les effectifs des écoliers. Elles sont plus présentes dans l'enseignement préscolaire où leur nombre est égal à celui des garçons. Signalons que l'enseignement préscolaire qui était inexistant au cours des premières décennies, commence une timide percée dans les années quatre vingt dix (1990): Mais n'arrive pas à absorber plus des 3% des enfants de la tranche d'âge concerné du fait des coûts élevés dans cet ordre d'enseignement qui demeure pour l'instant aux mains des opérateurs privés.

L'Etat de Côte d'Ivoire a commencé à former les enseignants du préscolaire et exhorte les populations villageoises à construire des classes de préscolaire à côté de l'école primaire publique existantes.

2. Rendement interne de l'école primaire 2000 à 2009

Le rendement interne de l'école primaire ivoirienne s'évalue à travers le taux de succès au CEPE et à l'entrée en sixième, le taux de redoublement et le taux d'abandon.

Le Certificat d'Etude Primaire (CEPE) est le diplôme qui sanctionne la fin des six années d'études régulières que comporte le cycle de l'école primaire. Il est obtenu à l'issue d'une évaluation sommative qui certifie le niveau acceptable de connaissances acquises par l'apprenant durant tout le cycle de formation. Ainsi par exemple, le taux de succès au CEPE a varié de 1998 à 2001 de 35 % à un peu plus de 50% des candidats. Les différents résultats au cours de cette période apparaissent dans le tableau suivant :

Tableau 9: Taux de succès au CEPE de 2000 à 2009

Années scolaires	taux de réussite scolaire %
2000-2001	54,40
2001-2002	53,34
2002-2003	30,22
2003-2004	60,58
2004-2005	80,43
2005-2006	70,44
2006-2007	76,36
2007-2008	72,09
2008-2009	74,51

Source : Direction des examens et concours

En matière d'évaluation, le seuil de succès est généralement fixé à au moins 75 % de réussite (Direction des Examens et Concours). Les taux de succès à l'examen de fin de cycle à l'école primaire en Côte d'Ivoire, selon le tableau ci-dessus sont presque au seuil de succès en Côte d'Ivoire (75 %). Néanmoins beaucoup d'efforts restent à faire par l'Etat ivoirien en matière d'éducation. Si au niveau de l'éducation nationale beaucoup d'efforts ont été consentis, ce n'est pas le cas au niveau de réussite qui parfois est influencée par les conditions de vie difficiles des parents et par ricochet des élèves.

3. Etat de l'école dans la sous-préfecture de Duffrébo

3.1. Evolution du nombre d'écoles par ordre d'enseignement

Tableau 10 : Evolution du nombre d'école par ordre d'enseignement dans la Sous-Préfecture de Duffrébo.

Année scolaire	Public	Privé	Total
1959-1960	02	00	02
1970-1971	02	00	02
1980-1981	06	00	06
1990-1991	09	00	09
2000-2001	12	00	12
2001-2009	13	00	13

Source : Données recueillies à la Sous-préfecture de Duffrébo, 2010

On constate à partir de ce tableau que le nombre d'écoles dans la Sous-préfecture de Duffrébo est de treize (13) école. Comparativement à la population dans cette Sou-préfecture qui est estimée à plus de 23.460 habitants

(INS, 2000), nous pouvons dire qu'il y a nécessité de construire d'autres écoles dans cette Sous-Préfecture en vue de réduire le nombre d'élèves par classe dans l'optique de faciliter l'apprentissage de ces enfants.

L'insuffisance des infrastructures scolaires dans cette localité détermine le degré de difficultés des enfants de cette Sous-préfecture dans l'apprentissage scolaire.

Cependant le fait majeur qu'il faut souligner est que les conditions de vie dans cette Sous-préfecture est assez difficile à cause de plusieurs facteurs tels que la dégradation des centres de santé et des infrastructures scolaires, l'inexistence d'infrastructures routières en bon état pour faciliter la commercialisation des produits agricoles de cette Sous-préfecture. A tout cela, il faut ajouter la baisse des pouvoirs d'achat des ménages due au vieillissement des verges et la baisse de la productivité agricole.

3.2. Effectif des enseignants du primaire dans la Sous-Préfecture de Duffrébo

Tableau 11 : Effectif des enseignants du primaire dans la Sous-Préfecture de Duffrébo

Année scolaire	Enseignants	Total	
		public	Privé
200-2001	72	72	00
2001-2002	78	78	00
2002-2003	77	77	00
2003-2004	69	69	00
2005-2006	71	71	00
2006-2007	78	78	00
2007-2008	77	77	00
2008-2009	78	78	00

Source : données recueillies pendant l'enquête sur le terrain, 2010

On constate que le nombre d'enseignants est fonction du nombre d'école et par ricochet du nombre de classes. Pour un nombre d'école évalué à treize (13) écoles depuis 2001, nous avons au total 78 classes dont logiquement 78 enseignants. Cependant, il arrive des moments où nous notons un déficit d'enseignants qui pose un véritable problème aux élèves.

Ce déficit d'enseignants vient expliquer les conditions difficiles de travail dans lesquelles vivent les élèves dans la Sous-Préfecture de Duffrébo.

3.3. Effectif des écoliers dans la Sous-Préfecture de Duffrébo

Tableau 12 : Effectifs des écoliers dans la Sous-préfecture de Duffrébo de 2000 à 2009 au primaire

Villages	Effectifs 2000-2009		Total
	Filles	Garçons	
Duffrébo	2122	2614	4736
Amoriakro	2315	2507	4822
Bangoua	1502	1618	3120
N'gra	789	831	1620
Attobro	692	874	1566
Akpokro	701	706	1407
N'drikro	597	784	1381
Kokonou	594	620	1214
Comoe N'danou	645	742	1387
Adahama	493	635	1128
Ceceloubo	501	636	1137
Total	10 951	12567	23 518
Taux de scolarisation	46,56 %	58,44 %	100 %

Sources archives des différentes écoles, 2000-2009

Ce tableau nous permet d'avoir une appréciation sur le taux de scolarisation de tous les sexes dans cette Sous-Préfecture. Le taux de scolarisation des garçons (58,44%) est supérieur à ceux des filles (46,56 %). Ce qu'il faut retenir est que la scolarisation de la petite fille dans cette Sous-préfecture ne souffre d'aucun mâle. Les parents, conscients du rôle de l'école dans la société offrent la possibilité à tous les enfants d'avoir accès à l'école.

3.4. Taux de succès au CEPE

Tableau 13: Taux succès au CEPE dans 04 villages étudiés de 2000 à 2009

	Elèves présentés	Admis	Taux de réussite
2000-2001	232	121	52,15
2001-2002	222	187	84,23
2002-2003	217	167	76,95
2003-2004	223	189	84,75
2004-2005	191	172	90,05
2005-2006	156	102	65,38
2006-2007	160	128	80,00
2007-2008	165	131	79,40
2008-2009	179	148	82,68
Taux moyen de réussite scolaire	1745	1345	77,08

Source : archives des différentes écoles visitées.

Comparativement aux taux de réussite nationale, ceux de la Sous-Préfecture de Duffrébo ont atteint une proportion acceptable (77,08 %). Ils sont supérieurs au seuil de succès qui est généralement fixé à 75 % (Ministère de l'Education Nationale).

Ce chapitre IV de cette étude nous a permis d'avoir une idée de l'évolution de l'école en Côte d'Ivoire de 1960 c'est-à-dire depuis les indépendances jusqu'à nos jours mais également de faire un état des lieux de l'école dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

Parti de 10% en 1960, le taux de scolarisation a atteint une proportion acceptable qui est de 74 % (cf Ministère de l'Education Nationale).

Cependant en ce qui concerne le taux de réussite scolaire beaucoup reste à faire, car le seuil de succès de 75 % fixé par l'Etat de Côte d'Ivoire n'est pas atteint.

En outre dans la Sous-préfecture de Duffrébo, le taux de réussite scolaire de 2000 à 2009 est acceptable lorsqu'on le compare aux taux nationaux qui sont compris entre 54 et 75 %.

Ces taux de réussite dans cette Sous-préfecture suscitent une curiosité lorsque'on se rend compte des conditions de vie difficiles des ménages. C'est pour cette raison que nous avons choisir d'étudier plus spécifiquement la réussite scolaire des enfants issus des milieux ruraux pauvres dans cette Sous-Préfecture quand on sait l'influence des conditions de vie des parents sur le rendement scolaire des enfants.

TROISIEME PARTIE :

**DETERMINANTS SOCIAUX DE LA REUSSITE
SCOLAIRE DES ENFANTS ISSUS DES FAMILLES
DEFAVORISEES DANS LA SOUS-PREFECTURE
DE DUFFREBO**

Chapitre5: Caractéristiques socio-économiques de la population étudiée

1. Identification des enquêtés

1.1. Sexe

La classification des enquêtés par sexe (**Figure 1**) nous donne des informations sur le taux de réussite scolaire de la jeune fille dans cette Sous-Préfecture.

Si le taux de réussite scolaire des garçons est supérieur (60,26 %, soit 138 garçons) à celui des jeunes filles (39,74 %, soit 91 filles), il faut tout de même reconnaître que les parents de cette Sous-Prefecture accordent une place importance à la scolarisation de la jeune fille.

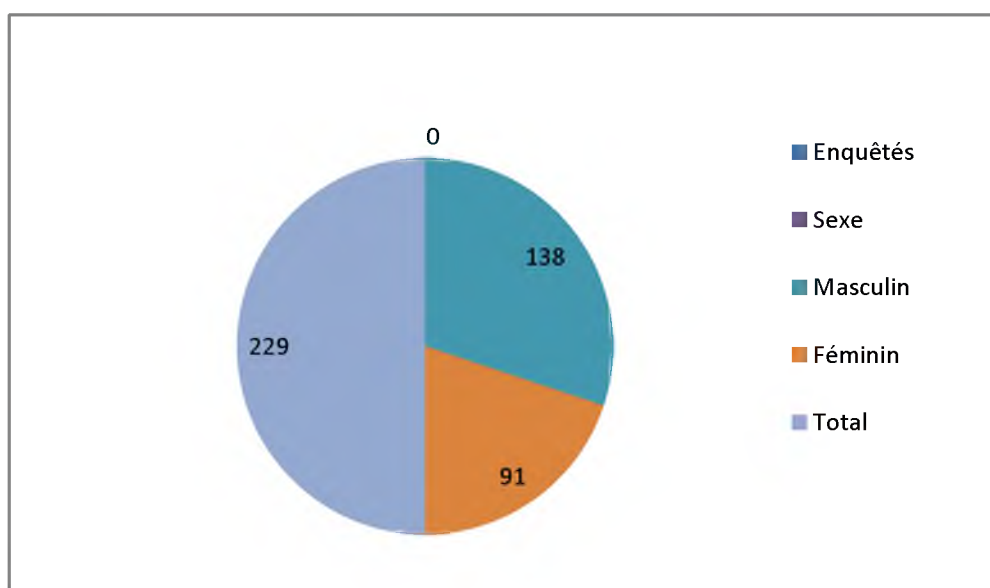


Figure 1 : Classification des enquêtés par sexe

1.2. Age

La (**figure2**), nous donne la structure d'âge de la population enquêtée. Le constat général qui se dégage est que la population est très jeune avec une forte proportion des enfants dont l'âge est compris entre 15 et 25 ans (82,10 %, soit un effectif cumulé de 188 enfants) ;

- 87 enfants, soit 38% ont l'âge compris entre 15 et 20 ans ;
- 38 enfants, soit 16,59 % ont l'âge compris entre 10 et 15 ans
- Seulement 03 enfants ont plus de 25 ans.

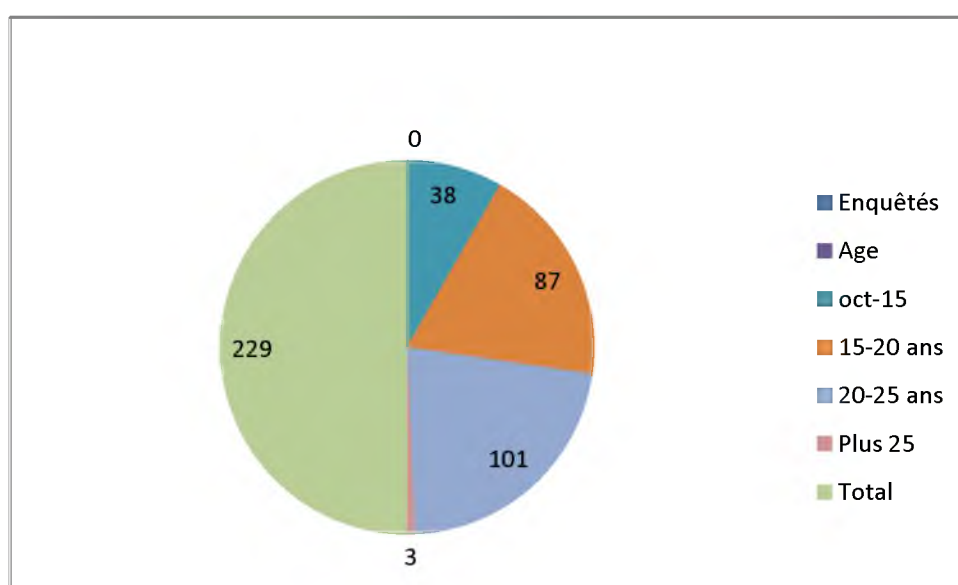


Figure 2 : Classification des enquêtés par âge

La forte présence d'élèves dont l'âge est compris entre 15 et 25 ans pourrait expliquer leur présence dans le système éducatif après leur succès à l'entrée en sixième.

En supposant que la plupart de ces élèves obtiennent l'entrée en sixième à l'âge de 14 ans et si on tient compte des élèves qui ont obtenu leurs diplômes en 2000 donc 9ans plutard (parceque notre étude tient compte des élèves qui

ont obtenu leur CEPE de 2000 à 2009), ces élèves auront au moins 23 ans. Or ici la majorité des enquêtés ont l'âge compris entre 15 et 25 ans.

1.3. Niveau d'étude

Cette figure (**figure 3**) nous instruit sur le niveau d'étude des enfants qui font l'objet de cette étude. Il ressort de nos enquêtes sur terrain que 108 enfants, soit 47,16 % des enfants ont un niveau entre la 6ème et la troisième.

96 enfants, soit 41,92 % se retrouvent au second cycle, Quant 10,92 % soit 25 enfants, ont un niveau supérieur. Il faut noter que ces enfants se retrouvent entre l'enseignement technique, professionnel et les universités ivoiriennes.

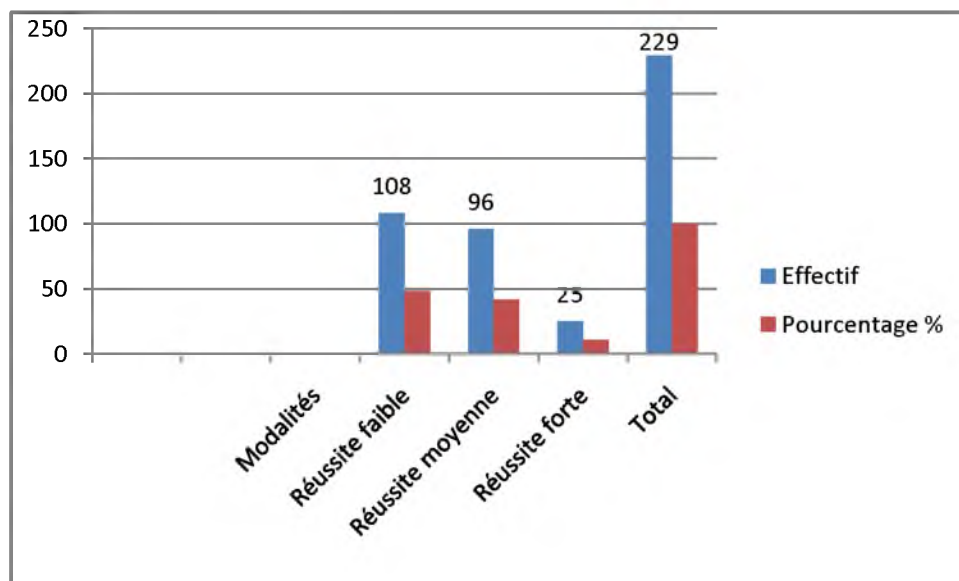


Figure3: Classification selon le niveau d'étude

2. Statut socio-économique des parents

2.1. Possession de biens matériels

Concernant les biens de consommation durables et les moyens de transport possédés (**figure4**), la majorité des enquêtés ont affirmé que leurs parents ne possèdent aucun bien matériel (80,79 %). Par contre 23 soit 10,04 % d'entre eux ont indiqué que leurs parents possèdent un poste radio.

16 enfants soit, 6,99 % des enquêtés révèlent que leurs parents possèdent une télévision et 5 enfants soit, 2,18% indiquent que leur parents possèdent une motocyclette.

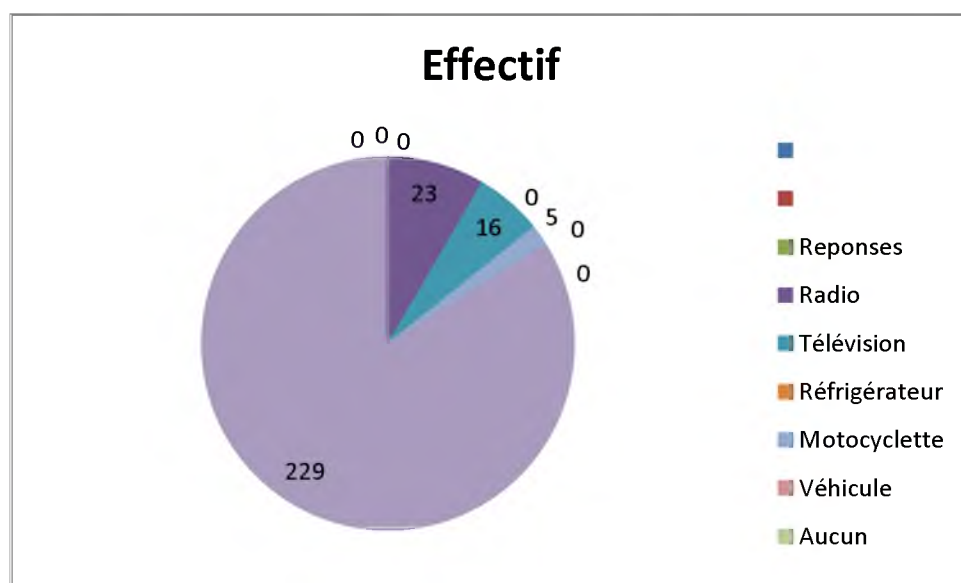


Figure 4 : Nature de biens possédés par les parents

Les résultats représentés par la **figure 4**, nous ont permis de nous rendre compte de l'état de précarité dans lequel se trouvent les populations dans la Sous-préfecture de Duffrébo. Laquelle situation devrait pouvoir avoir un impact négatif sur la réussite scolaire. Au delà du caractère de luxe, la télévision et la

radio constituent des biens précieux pour les élèves, car elles permettent de s'informer, de comprendre la vie à travers les documentaires et autres.

2.2. Source d'approvisionnement en eau

Tableau 14 : Source approvisionnement en eau dans les villages enquêtés

villages source d'eau	DUFFREBO	AMORIAKRO	N'DRIKRO	AKPOKRO	total
Eau courante	+	+			2
Hydraulique villageoise			+	+	2
Puits			+	+	2
Marigot	+	+	+	+	4

Ce tableau nous renseigne sur les sources d'eau dans les villages enquêtés. On se rend compte qu'il existe deux(02) villages qui bénéficient de l'eau courante en plus du cours d'eau qui traverse la Sous-préfecture. Il s'agit des villages de Duffrébo, chef lieu de Sous-préfecture et Amoriakro, l'un des plus gros villages de cette Sous-préfecture.

Quant à N'drikro et Akpokro, ils ne bénéficient que des hydrauliques villageoises qui malheureusement ne sont pas fonctionnelles (voir annexe5, photo 13). Il existe dans ces deux villages des cours d'eau et des puits qui représentent des sources de consommation (voir annexe 5 photo12). Quand on sait les risques que courent les populations en consommant ces eaux non traitées, on est en droit de se poser des questions sur l'état de santé de ces populations qui vivent dans la précarité.

2.3. Source de consommation en eau

Tableau 15 : Répartition des enquêtés selon les sources de consommation en eau

Enquêtés Reponse	Effectif	Pourcentage
Eau courante	108	47,17
Hydraulique villageoise	00	00
L'eau de marigot	86	37,55
L'eau de puit	35	15,28
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Ce tableau(16) nous instruit sur la source de consommation d'eau dans les villages enquêtés. On constate que 47,17% des enquêtés affirment consommer l'eau courante à domicile.

37,55 % des enfants affirment consommer l'eau provenant des marigots contre 15,28 % qui consomment l'eau des puits.

Ces données statistiques contenues dans le tableau 16 nous donnent une idée des conditions de vie des populations dans cette Sous-Préfecture.

Pendant l'entretien avec certains parents, ils ont indiqué clairement et nous citons « *compte tenu de notre situation, nous ne pouvons pas nous permettre d'installer un compteur d'eau à domicile. Nous sommes donc obligés de nous orienter vers les fontaines qui parfois sont très éloignées de nos domiciles* »

Nous sommes allés plus loin en nous renseignant sur le revenu mensuel des parents.

Il ressort des entretiens que le niveau de vie de ces derniers est très bas, car inférieur au salaire minimum garanti qui est de 33000 francs cfa (SMIG) (**voir annexe 2**).

Certains parents avec qui nous nous sommes entretenus ont dit ceci « *...je n'ai aucune idée de mon revenu mensuel parce que ne disposant pas de ressources fiables me permettant d'évaluer mon bénéfice net* ».

En rapport avec la réussite scolaire, cette situation de pauvreté dans laquelle se trouvent les populations de la Sous-préfecture de Duffrébo devrait avoir un impact considérable sur la réussite scolaire des enfants issus de ces familles. Mais on constate que les enfants des dites familles malgré la situation de pauvreté de leurs parents fournissent de bons résultats à l'école. C'est pourquoi, il convient de déterminer les facteurs sociaux qui sous-tendent de tels résultats.

Chapitre 6 : Jeu d'interactions enfants/ acteurs socio-educatifs et réussite scolaire

1. Interaction enfants-parents axée sur l'école

1.1. Interaction axée sur le milieu scolaire

Sur 229 enfants interrogés au cours de l'enquête, les résultats suivants ont été obtenus :

- 189 enfants ont répondu favorable à cette question soit 82,53% ;
- 27 enfants, soit 11,79% n'ont pas donné d'avis favorable à cette question ;
- 13 enfants, soit, 5,68% sont sans position vis-à-vis de cette question.

On pourrait dire à travers ces différents pourcentages que les parents suivent les activités scolaires de leurs enfants. Ce suivi des activités scolaires de l'enfant est pris en compte dans l'explication de la réussite des enfants issus des milieux ruraux pauvres.

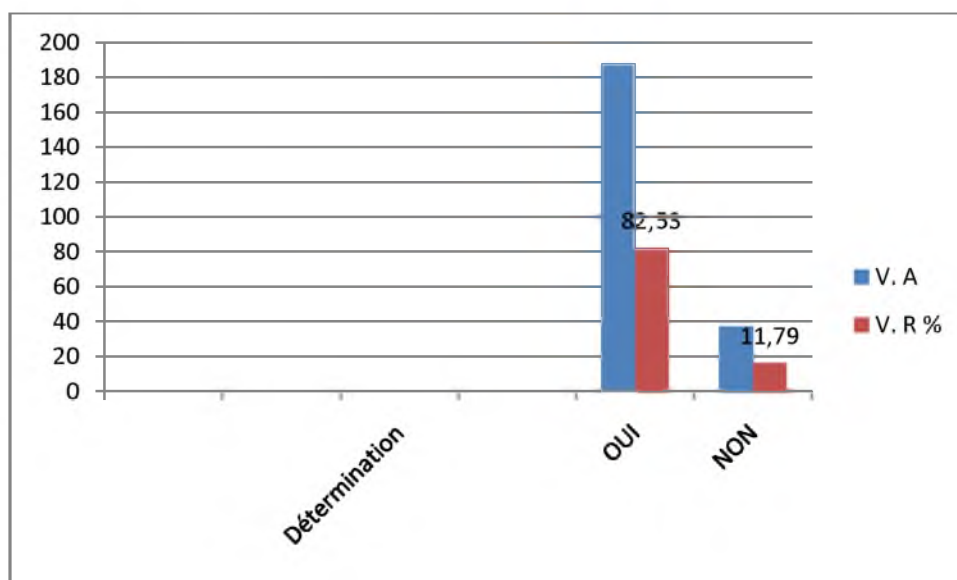


Figure 5: Suivi des activités de l'enfant par ses parents

En vue de consolider ces résultats de l'enquête, nous avons administré un guide d'entretien aux parents. Il ressort des entretiens que les parents ne sachant souvent pas lire et écrire fondent tout leur espoir sur l'enfant. Pour ce faire, aucune liberté ne lui est accordée. Ils suivent aux quotidiens les activités de l'enfant.

Par ailleurs, Au cours des entretiens, le thème récurrent qui ressortait est l'importance de l'enfant pour ses parents. La plupart des parents (79/94) nous disait ceci et nous citons « *mon enfant, c'est mon trésor; je me dois donc de le suivre pour qu'il m'apporte de bons résultats* »

Cette façon de concevoir les choses est déterminante dans la réussite scolaire de l'enfant issu des milieux défavorisés dans la sous-préfecture de Duffrébo. Pour conclure on dira que le suivi des activités scolaires de l'enfant par ses parents est un facteur explicatif de sa réussite scolaire.

Si le fait de priver l'enfant de toute liberté comme l'ont signé certains parents à favoriser la réussite scolaire, il faut cependant noter que les psychologues de l'enfant ne sont pas d'avis avec cette méthode éducative. En effet pour ces derniers l'enfant apprend par le jeu. Donner un peu de temps de loisir, à l'enfant pourrait être utile à son évolution et l'amélioration de son rendement scolaire.

Tableau 16: Répartition des enquêtés par rapport aux discussions avec leurs parents axées sur l'école

Enquêtés Avis	V. A	V.R %
Avis très favorable	188	82,10
Avis non favorable	13	5,68
Pas d'avis	28	12,22
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Les avis recueillis par rapport à cette question sont les suivants :

- 188 enfants, soit 82,10 % reconnaissent avoir des discussions portant sur les cours avec leurs parents ;
- 13 enfants, soit 5,68% n'ont pas donné d'avis favorable à cette question ;
- 28 enfants, soit 12,22% ne se sont pas prononcés sur cette question.

La plupart des enfants menent, selon le tableau ci-dessus, des discussions axées sur les cours avec leurs parents.

Lorsque les rapports quotidiens enfants-parents sont axés sur une approche des cours dispensés à l'école, la réussite scolaire de l'enfant est observable.

Les parents que nous avons approchés ont reconnu leur curiosité vis-à-vis du contenu des cours malgré le fait qu'ils soient analphabètes.

En effet par une approche participative, ils cherchent à comprendre le cours par des questions auxquelles l'enfant est censé répondre. « *Par exemple, je lui demande de m'expliquer son cours dès qu'il est à la maison et qu'il finit de prendre son dîner* ». Cet exercice, se fait en langue locale. Et cela de façon

recurrente comme l'ont si bien souligné les parents lors de nos entretiens (87/94). Abordant la question relative au thème 1 portant sur les interactions parent-enfant axée sur l'école, les avis recueillis sont presque les mêmes car, dans leur quasi-totalité (87/94), les parents reconnaissent échanger avec leurs enfants sur les cours.

La plupart des enfants interrogés sur cette question (**figure 6**) ont affirmé qu'ils discutent et parlent souvent avec leurs parents lorsque les résultats sont mauvais. C'est d'ailleurs ce qui explique le fort taux (72,92 %) soit 167 enfants contre un taux de 18,34 % soit 42 enfants. Les autres réponses ne sont pas du tout favorable (20 enfants, effectif cumulé)

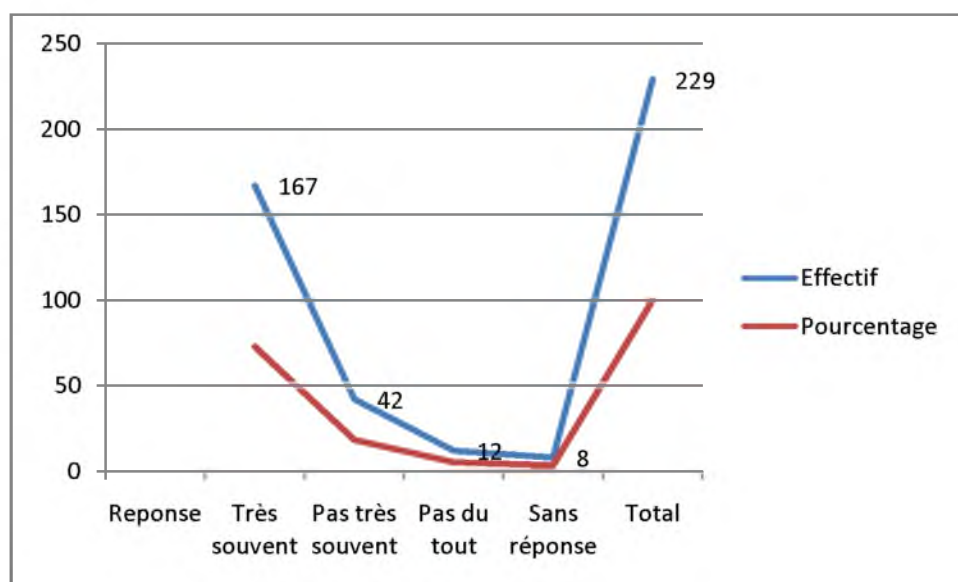


Figure 6 : Répartition des enquêtés en fonction des échanges avec leurs parents

A partir de cette figure qui exprime les tendances des réponses, on peut dire que les échanges enfants-parents portés sur les difficultés scolaires sont essentiels dans la réussite scolaire.

Pour conclure on pourrait dire avec l'appui des guides d'entretiens que la réussite des enfants est motivée par l'esprit d'ouverture des parents, en ce sens

que dans les relations enfants-parents, les derniers cités exercent un contrôle sur les cours de l'enfant afin de l'amener à mieux s'intéresser à l'école. Chose qui est bien perçue par les enfants qui doivent réussir pour avoir une place dans la société.

Nous remarquons que la vérification par les parents de l'exécution des devoirs par l'enfant est essentielle dans la réussite scolaire de celui-ci. C'est d'ailleurs ce qui explique le fort taux d'élèves ayant répondu "oui" à cette question (**figure7**)

La proportion des enfants ayant répondu "non" est de 0,87 %. Cela indique que les parents dans cette Sous-Préfecture quoi qu'en majeure partie soient illettrés, contrôlent les devoirs de leurs enfants.

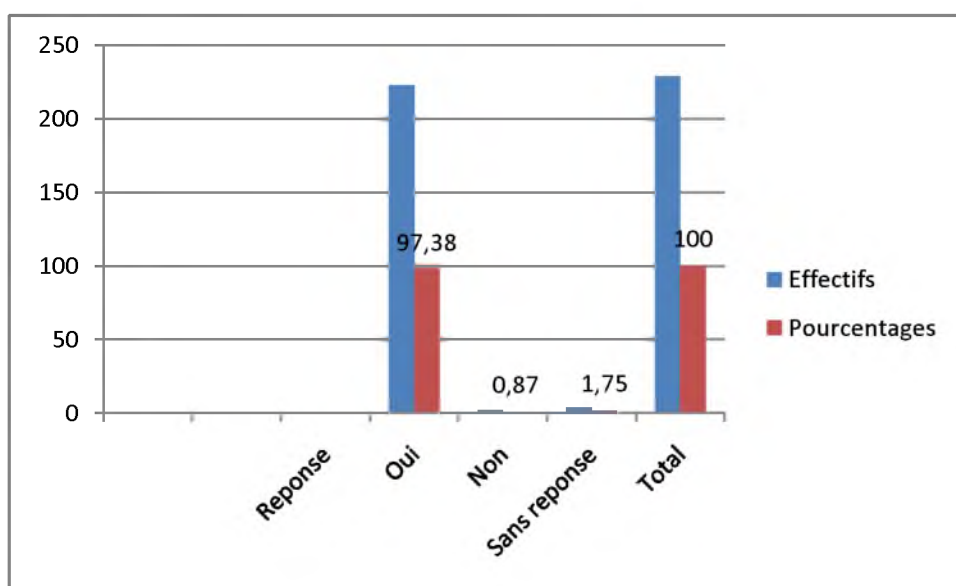


Figure 7: Avis des enquêtés par rapport au contrôle de leurs devoirs par leurs parents

Même si tous les élèves n'ont pas la même appréhension de cette question (2,62 % pourcentage cumulé), il est important de savoir que lorsque les parents s'intéressent à l'exécution des tâches scolaires de l'enfant (devoirs), celui-ci est en droit de prendre ses études au sérieux et partant d'obtenir de bons résultats scolaires.

Ces résultats furent confirmés par les entretiens avec les parents. Dans leur quasi-totalité (86/94), ils ont reconnu faire la « police » derrière leurs enfants en vue de les amener à travailler bien à l'école et d'être des élèves exemplaires. Pour ces parents « *un élève exemplaire s'évalue par sa capacité d'accomplir ses tâches scolaires (mises à jour de ses leçons, exécution de ses devoirs et assiduité en classe)* ».

La plupart des enfants que nous avons interrogés affirment que leurs parents les obligent à apprendre leurs leçons après les heures de cours.

- Ainsi faut-il dire que sur un effectif de 229 élèves interrogés, 223 soit 97,38% ont répondu par l'affirmative à cette question contre 04 soit 1,75 ont répondu négativement.
- 02 enfants soit 0,87% sont restés sans réponse

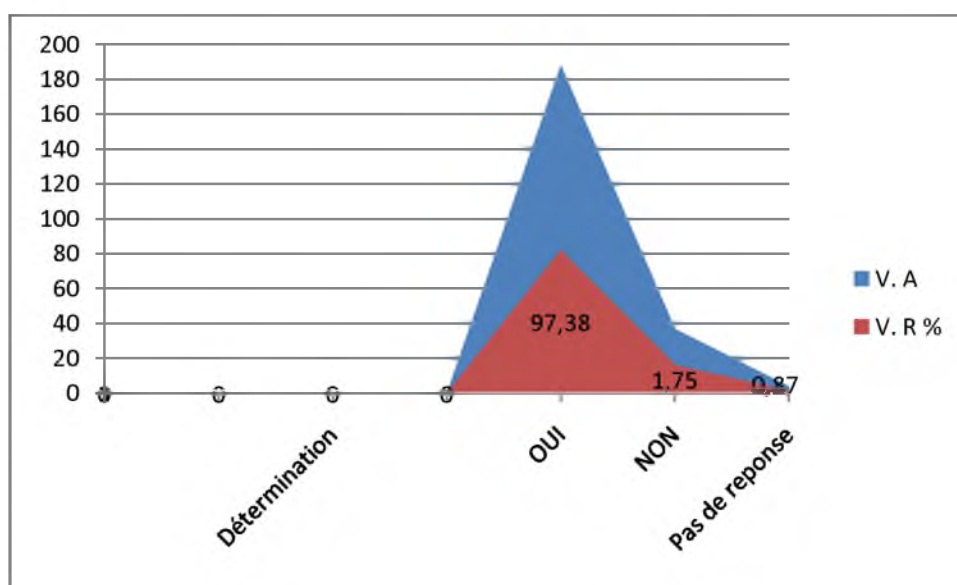


Figure 8 : Implication des parents dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants

L'apprentissage des cours après les heures de classes est essentiel dans la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés, parce que le fait que les parents s'impliquent au suivi régulier de l'enfant est une source de motivation pour celui-ci dans l'apprentissage scolaire.

Tableau 17 : Avis des enfants par rapport aux encouragements de la part de leurs parents

Enquêtés Avis	V.A	V. R %
Avis favorable	198	86,46
Avis pas tout à fait favorable	17	7,42
Pas tout d'avis	11	4,80
Sans réponse	03	1,31
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Ce tableau 18 nous indique le pourcentage des élèves qui reçoivent des encouragements lorsqu'ils ont de bons résultats.

Sur 229 enfants interrogés, 198 soit 86,46% affirment être encouragés par leurs parents dans les rapports de tous les jours lorsqu'ils fournissent de bons résultats à l'école.

17 enfants, soit 7,42 % n'ont pas donné d'avis favorable à cette question ;

Enfin 6,11 % des enfants enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

Ainsi faut-il souligner que dans les rapports enfants-parents, la reconnaissance des potentialités de l'enfant à travers l'offre des présents pourraient contribuer à la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés, car encourager un enfant

quelque soit la nature de l'encouragement stimule en lui l'envie de faire mieux que le résultat précédant.

Dans le but de rechercher la nature des présents qui sont offerts à l'enfant, nous sommes allés plus loin en posant la question suivante :

Quelle est la nature des présents que vous recevez de la part de vos parents ?

Tableau 18 : Répartition des enquêtés selon la nature des encouragements reçus de leurs parents

Enquêtés Nature de l'encouragement	V.A	V.R %
Encouragement symbolique	226	98,69
Offres de présents	02	8,87
Pas d'encouragement	01	0,44
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

- Sur les 229 enfants interrogés, 226 enfants, soit 98, 69% soutiennent que les encouragements de la part des parents sont symboliques ;
- 02 enfants soit, 8,87% reçoivent des présents d'ordres matériels (jouets).

Ces différents résultats nous instruisent sur la nature des rapports enfants-parents ponctuée sur les encouragements symboliques compte tenu de la situation de pauvreté dans cette Sous-Préfecture.

Ces encouragements dont bénéficie l'enfant ont un impact positif sur la réussite scolaire de celui-ci.

En effet, au cours de nos entretiens avec les parents, nous avons compris le sens profond que ceux-ci, donnent à l'acte qu'ils posent vis-à-vis de leurs enfants. Pour ces derniers (93/94), offrir un cadeau à un enfant contribue à le motiver davantage pour un meilleur accomplissement de ses tâches scolaires et partant de sa réussite scolaire. L'encouragement dont bénéficie l'enfant selon les thèmes utilisés par les parents est « *la reconnaissance du travail bien accompli* ».

La réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés passe également par la reconnaissance du travail bien fait à travers des encouragements quelle que soit la nature de ceux-ci.

Tableau 19: Répartition des élèves enquêtés selon la nature des sanctions subies de la part des parents pour les mauvais résultats

Enquêtés Sanctions	V. A	V. R %
Sanction corporelle	102	44,54
Reprise du devoir	101	44,11
pas de sanction	26	11,35
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Sur un effectif de 229 enfants interrogés dans la rubrique « sanction », les résultats suivants ont été obtenus :

- 102 enfants, soit 44,54% disent recevoir des sanctions corporelles de la part de leurs parents lorsqu'ils ont de mauvais résultats scolaires.
- 101 enfants, soit 44,11 % sont invités à la reprise de leurs devoirs.
- 26 enfants, soit un pourcentage de 11,35% ne reçoivent aucune sanction de la part de leurs parents.

Dans les relations enfants-parents, une place importante est accordée à la sanction lorsque les résultats scolaires de l'enfant sont mauvais.

Les sanctions auxquelles les enfants sont exposés pourraient expliquer leur réussite scolaire dans la Sous-Préfecture de Duffrébo.

Les plupart des parents avec lesquels nous nous sommes entretenus ont reconnu être rigoureux dans l'éducation de leurs enfants (91/94). Cette rigueur qui souvent n'exclut pas la chicotte et les sanctions corporelles est essentielle dans l'éducation de l'enfant.

En effet comme l'ont dit les parents dans les entretiens « ***les sanctions c'est le résultat de la non obéissance des prescriptions parentales*** ».

Cette conception des parents enquêtés est conforme aux prescriptions des saintes écritures qui affirment : « ***châtie ton fils, car il y a encore de l'espérance ; mais ne désire point le faire mourir*** ». Proverbes 19 : 18

Autrement dit les sanctions obligent l'enfant à se conformer aux exigences parentales par rapport à l'école. Ce qui va par ailleurs stimuler sa réussite scolaire.

1.2. Interaction axée sur l'importance de l'école

Tableau 20: Avis des élèves enquêtés sur le rôle de l'école par rapport à leur avenir

Enquêtés Avis par Rapport à l'école	V.A	V.R %
Avis très favorable	221	96,51
Avis plutôt favorable	04	1,75
Avis pas favorable	03	1,31
Avis pas du tout favorab	01	0,43
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Parmis les enfants interrogés sur le rôle joué par l'école, la quasi-totalité des enfants (96,51%) a donné un avis très favorable. Cela suppose que les enfants soient conscients de l'importance de l'école pour leur avenir. Cette prise de conscience par les enfants de l'importance de l'école active leur courage face l'apprentissage scolaire.

Tableau 21: Répartition des élèves enquêtés selon leurs projets d'avenir

Enquêtés Projets d'avenir	V.A	V.R %
Planteur	00	00
Artisans	18	7,86
Fonctionnaire	102	44,54
Cadres	101	44,10
Autres	08	3,50
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

La première observation qu'offre ce tableau est qu'aucun enfant ne souhaite être un planteur.

La grande majorité des enfants souhaite travailler dans l'administration (44,54 % souhaitent être des fonctionnaires et 44,10% des cadres).

Ce qui retient notre attention, c'est la crainte des travaux champêtres qu'ils estiment pour la plupart très rude est une source de motivation pour les enfants car ils refusent tous la profession de planteur.

Ainsi donc la réussite scolaire des enfants issus des familles défavorisées pourrait trouver son fondement dans les ambitions sociales de ceux-ci.

L'importance de l'école s'avère donc très déterminante dans la réussite scolaire des enfants issus des milieux pauvres dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

1.3. Interaction enfant-cadre familial

Tableau 22: Répartition des élèves enquêtés selon leur responsabilité à la maison

Enquêtés Responsabilités	V. A	V. R %
Tres souvent	198	86,46
Pas trop souvent	22	9,61
Pas du tout	06	2,62
Sans réponse	03	1,31
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Au nombre des enfants interrogés, les réponses suivantes ont été données :

- Sur 229 enfants interrogés, une forte proportion d'enfants (96,07 %: ce pourcentage cumulé) affirme avoir des responsabilités à la maison ;
- 36enfants, soit 2,62% affirment ne pas être associés aux prises de décisions ;
- 03 enfants, soit 1,31%, quant à eux, n'ont donné de réponse à cette préoccupation.

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous instruisent sur l'importance de la participation des enfants aux prises de décisions quotidiennes qui d'ailleurs, est en relation avec la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés.

Les parents avec lesquels nous nous sommes entretenus (78/94) nous ont expliqué les raisons qui les motivent à confier des responsabilités à leurs enfants malgré leur jeune âge.

En effet comme certain l'ont si bien souligné : « *confier une responsabilité à un enfant, c'est le propulser vers la réussite car cette confiance placée en lui le motive d'avantage à l'école afin de toujours bénéficier de cette confiance de ma part.* »

On retient de ce qui suit, une méthode propre à ces parents démunis vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants. Cette méthode est essentielle car elle permet à l'enfant de se mettre au travail afin de toujours être un modèle dans la société et de mériter la confiance que ses parents place en lui.

5.1.1. Tableau 23: Répartition des élèves enquêtés selon les eventualités du partage de leurs difficultés hors école avec leurs parents

5.1.2.

Enquêtés	V. A	V. R %
Partage des difficultés		
Très souvent	203	88,65
Pas très souvent	17	7,42
Pas du tout	5	2,18
Sans réponse	04	1,75
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

La majorité des enfants interrogés affirment qu'ils parlent très souvent les difficultés vécues avec leurs parents (88,65%).

La proportion des enfants n'ayant pas répondu favorablement à cette question est faible (3,93 %).

La réussite scolaire des enfants des familles défavorisées trouvent également son explication dans la prise de conscience suscitée par les discussions enfants-parents axées sur les difficultés vécues par l'enfant.

Les parents, comme ils l'ont si bien souligné lors de nos entretiens (91/94) sont toujours au côté de leurs enfants afin des susciter en ceux-ci, la volonté de vaincre.

Par ailleurs le fait de partager les difficultés avec l'enfant a pour objectif, selon les parents «*de susciter* » leur prise de conscience.

2. Interaction enfants-autres acteurs impliqués dans l'éducation

2.1. Interaction enfant-camarades de classe

Tableau 24: Répartition des enquêtés selon la nature des relations avec leurs camarades de classe

Enquêtés Relation Enfant Camarades	V. A	V. R %
Très bonne	197	86,03
Bonne	26	11,35
Assez bonne	04	1,75
Passable	02	0,87
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

- 197 enfants, soit 86,03% ont de très bonne relation avec leurs camarades de classe ;

- 26 enfants, soit 11,35% ont de bonne relation avec les camarades de classe ;
- 04 enfants, soit 1,75% affirment avoir d'assez bonnes relations avec les camarades de classe ;
- 02 enfants, soit 0,87 % affirme n'avoir pas d'assez bonnes relations avec les camarades de classe

Ces résultats nous indiquent que les relations enfants-camarade de classe favorisent également la réussite scolaire de l'enfant. Cela se traduit par le fort taux de pourcentage des enfants ayant répondu positivement à cette question.

En effet l'enfant sentant l'harmonie du groupe, intègre celui-ci afin de bénéficier du travail en équipe.

Pour conclure on pourrait dire que les bonnes relations entre l'enfant et ses camarades contribuent à la réussite car à la longue, ces relations pourraient développer l'esprit du travail en groupe.

2.2. Interaction enfant-enseignant

Tableau 25 : Répartition des enquêtés selon leur relation avec les enseignants

Enquêtés Relation avec les enseignants	V.A	V.R
Très bonne	99	43,20
Bonne	103	45
Assez bonne	08	3,5
Passable	15	6,55
Sans reponse	04	1,75
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Sur 229 enfants interrogés pour cette rubrique, les résultats suivants ont été obtenus :

- Une grande proportion des enfants (88,20 %) affirment avoir au moins de bonnes relations avec les enseignants. Ces relations sont pour la plupart centrées sur le comportement de l'enfant en classe et sur ces activités scolaires ;
- Une faible proportion d'enfants affirme avoir des relations acceptables avec leurs enseignants (5,25 %) ;

- 04 enfants soit 1,75% affirment ne pas avoir de contact avec les enseignants. Dans le souci d'avoir également des résultats qualitatifs, nous nous sommes entretenus avec les enseignants concernant leurs relations avec les élèves.

La plupart des enseignants soutiennent que leurs rapports avec les élèves sont des rapports basés essentiellement sur les activités scolaires. Mais par moment, ils affirment se comporter en père de famille par rapport aux élèves. A cet effet, ils avouent ceci : « *nous sommes en Afrique même si nos valeurs sont effritées, nous restons toujours africains* ».

Ceci pour dire que l'éducation d'un enfant appartient à tous. Et donc par moment ils donnent aux élèves des sages conseils, leur parle des expériences vécues par eux afin que ceux-ci puissent en tirer leçon pour leur avenir, qui passe par leur réussite à l'école.

En sociologie de l'éducation, il est question de « l'éducation-processus », pour qualifier le type de rapports qui s'établit entre enseignant et enseigné. Si cette éducation processus est de qualité, cela va se répercuter positivement sur « l'éducation-résultat », en termes de réussite scolaire.

En résumé on pourrait dire que la réussite scolaire des enfants issus des milieux pauvres dans la Sous-prefecture de Duffrébo s'explique également par la qualité des relations entre l'enseignant et l'enseigné.

Tableau 26 : Répartition des enquêtés selon que les enseignants les incitent à participer aux prises de décisions

Enquêtés Prises de Décisions	V. A	V. R %
Oui	197	86,03
Non	22	9,61
Sans réponse	10	4,36
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Ce tableau ci-dessus nous indique le taux de participation des enfants dans les prises de décisions à l'école.

- Sur 229 enfants interrogés, 197 soit 86,03% participent aux prises de décisions à l'école.
- 22 enfants, soit 9,61% ne sont pas souvent présents dans les prises de décisions à l'école.
- 10 élèves, soit 4,36% n'ont donné aucune réponse à cette préoccupation.

La question de relation enfant-enseignant centrée sur la participation des enfants aux prises de décisions dans le milieu scolaire s'avère importante dans la réussite scolaire de l'enfant des milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

En effet, il ressort de nos entretiens avec les enseignants que l'incitation aux prises de décisions est un facteur qui contribue fortement à la construction de la personnalité de l'enfant. Au nombre de 20 enseignants avec qui nous avons eu des entretiens, 17 ont dit ceci et nous citons: « *...il est important pour l'enfant de participer aux prises de décisions telles que la gestion des coopératives*

scolaires, car cette participation en plus de développer un esprit d'ouverture, crée en lui un esprit de responsabilité qui va par la suite favoriser sa réussite scolaire ».

Tableau 27: Répartition des enquêtés en fonction de leur opinion sur la manière dont l'enseignant dispense son cours

Enquêtés Opinion Sur l'enseignant	Effectif	Pourcentage
Très bonne	137	59,82
Bonne	73	31,88
Assez bonne	12	5,24
Passable	06	2,62
Sans réponse	01	0,44
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Cette question nous a permis de recueillir des points de vue sur la manière dont les enfants apprécient les cours dispensés en classe par l'enseignant.

Une grande proportion des enfants apprécie la manière dont les cours sont dispensés par l'enseignant (91,70 %) soit 210 enfants (effectif cumulé).

Une faible proportion trouve que la manière dont l'enseignant dispense les cours est acceptable (7,68%) soit 18 enfants contre 01enfant soit de 0,44% est resté sans réponse à cette préoccupation.

Les réponses à cette question nous permettent d'appréhender l'apport de l'enseignant dans la réussite scolaire de l'enfant. En effet une pédagogie pertinente participe à la réussite scolaire de l'enfant et sa motivation face à l'école.

A ce propos nos entretiens avec les enseignants nous ont permis de comprendre que les enseignants ont des pédagogies qui permettent aux enfants quelles que soient leurs origines sociales de bénéficier d'un enseignement de qualité car pour eux, c'est une satisfaction morale de voir les enfants réussir. Nous avons toujours à travers les entretiens avec les enseignants, relevés des stratégies individuelles développées par les enseignants qui se résument comme suit :

- L'appel pour vérifier si l'enfant est présent au cours ;
- La vérification des cahiers des enfants chaque jour pour voir si ceux-ci sont à jour ;
- Une fiche de renseignement où l'enseignant identifie l'enfant (son origine sociale, ses rapports avec ses parents, ses difficultés à la maison et ses fréquentations). Toutes ces informations lui permettent de s'imprégner de la réalité de l'enfant afin de définir une stratégie propre à ce dernier.
- La communication permanente avec ses parents.

En résumé, la plupart des enseignants ont dit et nous citons « ***notre objectif c'est d'aider ces enfants en situation difficile de pouvoir atteindre un niveau de scolarisation élevé. Pour ce faire nous faisons tout pour appuyer les parents afin que leurs enfants puissent réellement s'intéresser à l'école et de réussir...*** ».

En clair les enseignants affichent à travers ces propos, leur réelle volonté d'accompagner les enfants dans leur parcours scolaire.

Tableau 28: Répartition des enquêtés en fonction des sanctions du maître pour les leçons non apprises

Enquêtés Sanctions	Effectif	Pourcentage
Très souvent	98	42,80
Pas trop souvent	109	47,60
Pas du tout	20	8,73
Sans reponse	02	0,87
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

- La plupart des enfants interrogés affirment être sanctionnés par le maître lorsqu'ils n'apprennent pas leurs leçons (90,40 %).
- Seulement une minorité (9,6 %), soit 22 enfants disent ne pas être sanctionnés.

Les sanctions auxquelles les enfants sont exposées constituent un moyen de pression du maître sur les élèves dans l'apprentissage scolaire.

Cette crainte de la punition constitue un moyen fort comme l'ont soutenu les enseignants pour « *développer une rigueur au niveau des enfants eux-mêmes* ».

En conclusion on pourrait dire que la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés trouve son explication dans la rigueur dans l'éducation de l'enfant. Cette rigueur qui souvent est couronnée par une forte sanction dans l'optique d'amener l'enfant à la prise de conscience.

2.3. Interaction enfants-ONG

La quasi-totalité des enfants que nous avons interrogés ont affirmé qu'il n'existe pas d'ONG qui menent des actions dans leurs établissements. Par ailleurs, cela fût confirmé par les enseignants. Nous ne pourrions donc pas parler de relation entre les ONG et les enfants. Mais ce qu'il faut retenir, c'est que l'ONG "Save the children" a commencé à intervenir à partir de l'année scolaire 2009-2010 dans la Sous-Préfecture de Duffrébo avec la réhabilitation de l'EPPI de Duffrébo. Cependant, un fait paradoxal est à relever. Il s'agit de la conception des enseignants face aux principes de cette ONG. En effet, pour l'ONG "Save the children", l'enfant n'a que des droits et non des devoirs. Autrement dit l'enseignant n'a aucun droit sur l'enfant. Par ailleurs, comme l'ont souligné les enseignants, l'enfant quel que soit son résultat scolaire ne doit pas être sanctionné. Aussi faut-il ajouter que pendant la publication des résultats scolaires, l'enseignant a le devoir de classer que les admis afin de ne pas frustrer l'enfant.

Il faut dire que cette situation a des répercussions négatives depuis 2010 sur les résultats scolaires des écoles réhabilitées par cette ONG parce que l'excès de droits de l'enfant est un frein pour les pratiques éducatives de l'enseignant.

Ceci met en évidence la contradiction entre l'éducation traditionnelle qui privilégie les devoirs de l'enfant vis-à-vis de la société et l'éducation occidentale dite moderne qui, quant à elle privilégie les droits de l'enfant au détriment de ses devoirs vis-à-vis de la société.

2.4. Interaction enfants-COGES

Tableau 29: Répartition des enfants enquêtés selon leur rapport avec le COGES

Enquêtés Rapport avec Le COGES	V. A	V.R %
Très souvent	09	3,93
Pas souvent	87	37,99
Pas du tout	121	52,84
Sans réponse	12	5,24
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Sur une population de 229 élèves interrogés nous avons recueilli les avis suivants :

- 09 enfants, soit 3,93% disent avoir très souvent des contacts avec le COGES.
- 87enfants, soit 37,99% affirment n'avoir pas souvent des rencontres avec les COGES.
- 121 enfants, soit 52,84% n'ont aucune rencontre avec le COGES, structure intervenant dans le milieu scolaire.

A travers ces résultats, il ressort que le COGES, en tant que structure de gestion de l'école devrait marquer sa présence à tous les niveaux dans l'optique de réellement s'imprégner des réalités des enfants, mais c'est tout à fait le contraire. En effet, les informations qui nous sont parvenues de façon récurrente est que le COGES dans les établissements fonctionne difficilement parceque n'ayant pas une bonne politique de gestion et surtout par le manque de formation et les modalités de choix des présidents qui parfois suscitent des réactions au sein des populations.

Aussi faut-il ajouter les cotisations initiées par les COGES, qui selon eux servent à faire des travaux au sein de l'école (il existe un COGES par école).

Dans le souci de confrontation des positions, nous avons approché les responsables des COGES. Il ressort de nos entretiens que le COGES a seulement pour rôle « *de veiller à la non dégradation des infrastructures scolaires des écoles, le matériel didactique et logistique* ».

Les COGES selon les élèves enquêtes n'apportent rien à la réussite scolaire. Mais ce qu'il faut savoir, c'est que cette structure contribue énormément au suivi de la bonne utilisation des matériaux scolaires et des équipements même si par moments des élèves manifestent leur mécontentement vis-à-vis d'elle à cause des cotisations récurrentes non justifiées selon les élèves.

2.5. Interaction enfant-mutuelle de développement axée sur les encouragements

Tableau 30: Répartition des enquêtés selon qu'ils reçoivent ou pas des encouragements de leur mutuelle de développement

Enquêtés Encouragement De la mutuelle	Effectif	Pourcentage
Très souvent	177	77,30
Pas trop souvent	23	10,04
Pas du tout	14	6,11
Sans reponse	15	6,55
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

- Une grande proportion des enfants affirment au moins recevoir des encouragements de la part de la mutuelle de développement (87,34 %).
- Par Contre un faible taux des élèves qui n'ont pas répondu à cette question (12,66 %).

Les résultats contenus dans le tableau ci-dessus nous permettent d'affirmer que les actions menées par les mutuelles de développement de la Sous-préfecture de Duffrébo ont un impact positif sur la réussite scolaire des enfants.

En effet, la mutuelle en tant que structure de développement local dont la plupart des adhérents sont les ressortissants des villages de la Sous-préfecture résidant à Abidjan et autres villes de l'intérieure sont essentiellement constituées de fonctionnaires et de travailleurs. Ces derniers constituent pour les enfants des modèles de réussite sociale qui stimulent en eux un dévouement vis-à-vis de l'école.

Dans le souci de comprendre le sens que ces mutualistes donnent à leurs actions, nous avons approché les présidents des mutuelles de chaque village avec qui nous nous sommes entretenus.

Au sortir de nos entretiens, nous avons compris qu'à travers leurs actions, les mutualistes voudraient amener leurs cadets à travailler d'avantage afin de participer plus tard au développement de leurs villages respectifs.

A cet effet, les présidents des mutuelles des quatre villages faisant l'objet de cette étude, affirment : « *nos actions vis-à-vis des enfants s'inscrivent dans le cadre de la promotion de l'école et partant de l'excellence dans notre village. Ont droit, seuls les enfants qui fournissent de bons résultats scolaires et qui sont disciplinés. Quand on sait bien la situation de nos parents, c'est notre manière à nous d'apporter notre contribution à la réussite scolaire dans nos villages.* » Ce point de vue des présidents des mutuelles des quatre villages (chaque village a une mutuelle) exprime clairement l'objectif visé par cette structure de développement local.

Dans le but de toujours rechercher les déterminants sociaux qui expliquent la réussite scolaire des enfants issus des milieux sociaux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo, nous avons eu des entretiens avec parents et les enseignants sur la question des interactions entre l'enfant et son environnement social qui concourent à la réussite scolaire.

Nous avons interrogé les parents concernant leur relation avec l'école.

3. Interactions parents-enfants axée sur l'école dans le sens de la construction de la réussite scolaire de l'enfant

Tableau 31 : Interactions parents –enfants

Question	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Total
Sur quoi portent les rapports entre vous et votre enfant ?	-Des discussions sur l'école -contrôle des activités scolaires -encouragement en cas de bons résultats -sanctions en cas de mauvais résultats	-Participation aux travaux champêtres -participation aux travaux domestiques	Sans réponses	
Total	86	07	01	94

Source : tableau obtenu à partir des entretiens

3.1. Interactions parents-enfants axées sur l'implication des parents dans le parcours scolaire de l'enfant

Il ressort de ce tableau ci-dessus, que 86 des parents sur 94 (catégorie1), ont une forte implication dans le parcours scolaire de leurs enfants. Cette implication comme l'indique toujours les réponses contenues dans ce tableau, se situe à quatre niveaux :

- Des discussions parents-enfants axées sur l'école ;
- Des contrôles des activités scolaires des enfants ;
- Des encouragements en cas de bons résultats scolaires ;
- Des sanctions en cas de mauvais résultats ;

Cette stratégie éducative utilisée par les parents issus des milieux défavorisés dans la Sous-Préfecture de Duffrébo, participe à la réussite scolaire de l'enfant. En effet, le contact permanent des parents avec leurs enfants, crée un sentiment d'affection, de sécurité et de volonté chez ceux-ci, qui dans l'optique de préserver ces rapports, sont en droit de fournir de bons rendements scolaires.

3.2. Interactions parents-enfants axées sur la participation de l'enfant aux activités hors écoles.

La proportion des parents qui incitent leurs enfants à participer aux travaux champêtres et domestiques est de 07(catégorie 2) sur une population totale de 94. Ce qu'il faut retenir, c'est que dans la construction de la réussite scolaire de l'enfant issu d'un milieu défavorisé, l'accent est de moins en moins mis sur la participation de l'enfant aux activités champêtres et domestiques. En effet, cela s'explique par le fait que ces parents ont le souci de donner assez de temps à leurs enfants pour l'apprentissage scolaire. De ce fait l'accent est moins mis sur les travaux champêtres et domestiques.

L'implication des parents dans le parcours scolaire des enfants est un facteur explicatif de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés dans la Sous-Préfecture de Duffrébo.

4. Interactions parents-enseignants dans le sens de la construction de la réussite scolaire de l'enfant

Tableau 32: Rapport parents-enseignants

Question	Categorie 1	Catégorie 2	Catégorie3	Total
Quels sont vos rapports avec les enseignants ?	-Rencontres permanentes axées sur l'école -discussion sur l'avenir de l'enfant	-Rencontres souhaitées par l'enseignant	Sans réponse	
Total	79	12	03	94

Source : tableau obtenu à partir des entretiens

4.1. Interaction parents-enseignants axées sur les rencontres permanentes avec les enseignants

Au cours de nos entretiens, nous nous sommes rendu compte que la plupart des parents interrogés (79/94) ont de bons rapports avec les enseignants. Mais ce qu'il faut retenir c'est que ces relations sont pour la plupart basées sur l'école.

En effet les parents rendent visite aux enseignants dans l'optique de s'imprégner des résultats scolaires de leurs enfants. Ce suivi du travail de l'enfant, amène l'enseignant à s'intéresser à celui-ci. Les enseignants incitent l'enfant à participer au cours.

Les enseignants en tant que des modèles de réussite scolaire et sociale partagent très souvent leurs expériences vécues avec ces enfants afin de susciter en eux l'esprit de travailleurs.

Par ailleurs, les enseignants à travers des pédagogies “pertinentes” incitent les élèves à participer au cours et à s’impliquer aux activités scolaires de leurs écoles.

Dans les relations enfant-école, enfant-parent et autres acteurs intervenant dans le système éducatif, chaque acteur est essentiel. Cela a été confirmé par les entretiens avec les parents (79/94), les enseignants et les responsables des structures intervenant dans le milieu scolaire.

4.2. Nature des rencontres parents-enseignants

Comme nous l’indique le tableau 33 (catégorie 1), la plupart des rencontres parents-enseignants sont souhaitées par les parents. Ce qu’il faut également noter, c’est que ces rencontres répondent aux besoins de vérifier le rendement scolaire de l’enfant. Aussi faut dire que l’enseignant en tant que modèle de réussite sociale a pour devoir d’orienter les enfants. Ainsi donc l’une des motivations des parents est d’approcher l’enseignant afin de discuter non seulement du rendement scolaire de l’enfant, mais aussi et surtout de son avenir. Le tableau 33, nous indique que 79 parents sur 94 s’inscrivent dans le cadre des rencontres axées sur le rendement de l’enfant à l’école et sur son avenir.

En conclusion nous pouvons dire que les interactions enfants et acteurs socio-éducatif, lorsqu’elles vont dans le sens de la construction de la réussite scolaire, contribuent fortement à la réussite de ces derniers. En effet, on note une forte implication parentale ainsi que du corps éducatif dans la scolarité de l’enfant. D’une part les parents dévoués qui luttent pour la réussite scolaire de leurs enfants et d’autre part, des enfants qui, sachant la situation sociale et économique de leurs parents, se disent ne pas avoir droit à l’erreur donc acceptent leurs situations difficiles et s’adonnent aux études.

Dans l'optique de rechercher les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo, nous avons questionné les élèves et les acteurs impliqués dans leur éducation. A cet effet, plusieurs indicateurs ont été vérifiés.

Il ressort des résultats obtenus dans les tableaux T17 à 33 et des **figures 5 à 8**, que la plupart des enfants ont reconnu l'apport de leurs parents, leurs enseignants et leur mutuelle dans la construction de leur réussite scolaire.

Autrement dit, plus les interactions enfant et les acteurs socio-éducatifs impliqués dans le parcours scolaire de l'enfant est déterminante plus le niveau de réussite scolaire de l'enfant est élevé.

Interrogés sur l'interaction enfant-acteurs impliqués dans son éducation, la plupart des enfants ont reconnu que les différents acteurs impliqués dans leur éducation interagissent de façon positive allant dans le sens de la construction de leur réussite scolaire. Il s'établit entre l'enfant et les différents acteurs socio-éducatifs une forme de communication ouverte qui stimule la réussite de l'enfant.

A ce propos, nous rejoignons Ryan et *al* (1995) qui affirment, que lorsque les interactions parent-enfant sont axées sur l'école, la réussite scolaire est élevée.

Par ailleurs, les différents cas étudiés nous ont permis de voir que la réussite scolaire des enfants issus des milieux pauvres concorde dans tous les cas avec le niveau d'interactions constructives entre l'enfant et les différents acteurs impliqués dans son éducation.

Du point de vue général, la tendance des résultats des variables mises en confrontation est la même (interaction axée sur le milieu scolaire, interaction axée sur l'importance de l'école, l'interaction enfants-parents et parents-enseignants et enfants-enseignants).

Par ailleurs, les enseignants, compte tenu de la situation difficile des parents des milieux ruraux, autorisent l'enfant à suivre les cours même si celui-ci ne

présente aucun document. Comme ils l'ont dit, c'est leur manière à eux de contribuer à la réduction du coût de la scolarité afin d'amener l'enfant à être fréquent à l'école. Les enseignants donc stimulent l'enfant à travers des encouragements mais également sanctionnent l'enfant pour l'amener à apprendre ses leçons. Selon les résultats de notre enquête, les enseignants jouent un rôle capital dans la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés à Duffrébo (tableau 26 à 29).

Les résultats de notre étude ont été confirmés par certains auteurs spécialistes de la sociologie de l'éducation telle que Ryan et *al*, 2002). On pourrait donc dire aisément que les interactions enfant-acteurs socioéducatifs axées sur l'école nous permettent d'expliquer la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés.

Par ailleurs plusieurs études mentionnent l'effet positif de l'investissement parental caractérisé par les discussions parents-enfants (Sui-chu et *al*, 1996 ; Feuntein, 2000 ; Deslandes, 1996). Pour ces auteurs, plus que la supervision du travail scolaire ou la communication avec l'école, la discussion parents-enfants serait un meilleur (révélateur) de la réussite académique. Les discussions entourant l'école, les choix des cours, ces enseignants, les camarades contribueraient significativement à une meilleure réussite scolaire.

Cependant, si les relations parents-enfants s'avèrent explicatives de la réussite scolaire des enfants de familles défavorisées, cette assertion présente toutefois a des limites.

En effet les auteurs comme (Davaillon, 1993 ; Tazouti, 2003), précisent néanmoins que, si l'importance des discussions parentales à propos de la scolarité est démontrée, leur signification diffère selon que l'enfant est ou non en difficulté. D'un effet positif en cas de réussite (formulation d'un projet scolaire, intégration de l'enfant...), les discussions peuvent prendre un caractère négatif en cas de difficultés scolaires (pointage des difficultés, projet scolaire déprécié...).

Pour conclure, cette première partie de la discussion, partie consacrée à l'explication de la réussite scolaire par une interaction constructive entre l'enfant et les acteurs socioéducatifs, nous pouvons confirmer que lorsque les interactions enfant-acteurs socioéducatifs est axée sur l'école, la réussite scolaire de l'enfant est observable. La réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés trouvent son explication des les interactions constructives entre l'enfant et les acteurs socioéducatif.

La variable interaction constructive entre enfants-acteurs socioéducatifs est confirmée par cette étude.

Chapitre 7 : Représentation sociale associée a l'école par l'enfant et les parents

1. Opinion des enfants par rapport à la représentation sociale associée à l'école

1.1. Accomplissement de soi

Tableau 33 : Opinion des enquêtés sur la participation de l'école à leur accomplissement

Enquêtés Opinion	Effectif	Pourcentage
Avis très favorable	201	87,77
Pas trop favorable	11	4,80
Pas du tout favorable	13	5,68
Sans réponse	04	1,75
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

La grande majorité des enfants interrogés a une conception au moins positive de l'école (92,57 %), soit 212 enfants. Quant à 5,68 % des enquêtés, ils affirment que l'école ne participe pas du tout à leur accomplissement.

Enfin 1,75 %, soit 04 enfants, n'ont pas répondu à cette préoccupation.

Cela signifie que les enfants en tant qu'acteurs de leur propre développement sont conscients du rôle de l'école dans la construction de leur personnalité. C'est d'ailleurs ce qui traduit le fort taux d'enfants ayant répondu favorablement à cette question (92,57 %).

1.2. Atteinte des objectifs

Tableau 34 : Contribution de l'école à l'atteinte des objectifs des élèves enquêtés

Enquêté Atteinte d'objectifs	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	183	79,91
Plûtôt d'accord	18	7,86
Plûtôt pas d'accord	19	8,30
Pas du tout d'accord	06	2,62
Sans réponse	03	1,31
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Ce tableau ci-dessus nous donne les indications suivantes :

Plus de deux tiers des enfants enquêtés pensent que l'école permet d'atteindre leurs objectifs (87,77 %, soit un effectif cumulé de 201 enfants).

Quant à 10,92%, soit un effectif cumulé de 25 enfants, ils ne sont pas d'accord avec cette préoccupation.

C'est seulement 1,31 % de ces enquêtés qui n'ont pas donné de réponse à cette question.

L'école perçue par les enfants comme déterminante dans la réalisation de leurs objectifs pourrait expliquer la motivation de ceux-ci vis-à-vis de l'école.

1.3. Insertion sociale

Tableau 35 : Opinion des enquêtés sur l'interaction 'réussite scolaire-réussite sociale'

Enquêtés Réussite scolaire réussite sociale	Effectif	Pourcentage
Avis tout à fait favorable	219	95,63
Avis plus favorable	05	2,18
Avis pas favorable	02	0,87
Avis pas du tout favorable	01	0,44
Sans réponse	02	0,87
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

97,81% des enquêtés pensent que leur réussite sociale est fonction de leur réussite scolaire soit un cumul de 224 enfants.

Quant à 1,31 % d'entre eux, ils sont d'avis contraire.

Enfin 0,87 % n'ont pas répondu à cette question.

Lorsqu'on tient compte du fort taux de répondants favorables au fait que la réussite sociale soit fonction de la réussite scolaire, on est en droit de dire que la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés peut être expliquée par le fait que ces enfants présentent l'école comme un canal d'insertion

sociale. Cette conception de l'école par les enfants est une source de motivation pour ceux-ci dans le processus de leur réussite scolaire.

1.4. Lieu de développement de la responsabilité

Tableau 36: Opinion des enquêtés sur le développement de leur capacité de responsabilité par l'école

Enquêtés Opinion	Effectif	Pourcentage
Avis tout à fait favorable	197	86,03
Avis plutôt favorable	23	10,04
Avis pas favorable	06	2,62
Avis pas du tout favorable	01	0,44
Sans reponse	02	0,87
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Une grande proportion des enfants affirme que l'école permet le développement de leur capacité de prise de responsabilité (96,07 % soit un effectif cumulé de 220 enfants).

Quant 3,06 %, soit un effectif cumulé de 07 enfants ont répondu négativement à cette question.

Ici les réponses données par les enquêtés expriment clairement la vocation sociale des enfants interrogés. Cette vocation sociale est une source de

motivation qui oriente les enfants vers le travail. Et ceci dans l'optique d'être des individus responsables et dotés de personnalité.

1.5. Ouverture à autrui

Tableau 37: Opinion des enquêtés sur l'école comme canal d'ouverture à autrui

Enquêtés Opinion	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	186	81,22
Plutôt d'accord	17	7,42
Plutôt pas d'accord	11	4,80
Pas du tout d'accord	07	3,06
Sans réponse	08	3,5
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Les enfants interrogés ont répondu pour la plupart favorable à la question selon laquelle l'école est canal d'ouverture à autrui. Les différentes données statistiques regroupées dans le tableau ci-dessus, nous permet de mesurer cette représentation que les enfants eux-même ont de l'école et qui peut expliquer leur réussite scolaire. La proportion des enfants qui ont donné un avis au moins favorable est de 88,64 %, soit un effectif cumulé de 203 enfants.

Quant à 7,86 %, soit un effectif cumulé de 18 enfants, ne sont pas du tout d'accord avec ce rôle dévoué à l'école.

L'école perçue dans le sens d'une ouverture envers autrui stimule l'enfant, car la vie en société pour les enfants, est capitale. En effet dans la quête de leur épanouissement, les enfants retrouvent un réel plaisir lors des interactions enfant-enfant axées sur les jeux. Ce plaisir d'être avec leurs camarades

les fortifie davantage et crée un esprit de concurrence favorable à la réussite scolaire.

2. Opinion des parents par rapport à la représentation sociale associée à l'école

2.1. Conception de la scolarisation par les parents

Tableau 38 : Opinion des parents sur le motif de scolarisation de leurs enfants

Question	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Total
Pourquoi scolarisez-vous vos enfants ?	-l'école permet de garantir l'avenir de nos enfants -l'école est sources d'acquisition de connaissances et de savoirs -l'école permet de se prendre en charge	-pour apprendre à écrire et à lire	Pour faire comme les autres	
Total	87	05	02	94

Source : tableau obtenu à partir des entretiens

Ce tableau 39 indique que pour 87 parents (catégorie 1), le motif de la scolarisation de leurs enfants est lié à la fonction que l'école remplit au sein de la société moderne. En effet, pour ces parents, l'école en tant qu'institution moderne, garantit l'avenir de leurs enfants, leur permet d'acquérir des connaissances et de savoirs mais également de se prendre en charge dans la société.

Pour 05 parents (catégorie 2), ils scolarisent leurs enfants pour que ces derniers apprennent à lire et à écrire afin qu'ils ne soient pas ridicules dans cette société en pleine mutation.

Enfin, pour 02 parents (catégorie 3), ils scolarisent leurs enfants, tout simplement dans l'optique de faire comme les autres, donc en retour n'attendent rien d'eux.

2.2. Rôle associé à l'école par les parents

Tableau 39: Opinion des parents sur le rôle de l'école

Question	Réponses en fonction des catégories			
	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Total
Selon vous à quoi sert l'école ?	L'école permet l'atteinte des objectifs. Elle permet également d'obtenir un emploi	L'école permet d'achever la socialisation de nos enfants	pas d'opinion	
Total	89	04	01	94

Source : tableau obtenu à partir des entretiens

Pour 89 parents (catégorie 1), l'école permet d'atteindre des objectifs mais aussi l'obtention d'un emploi.

Pour certain 04 prents (catégorie 2), l'école permet d'achever la socialisation de leurs enfants.

Seulement 01parent, a refusé de répondre à cette question, sous prétexte qu'il n'a aucune opinion à emettre en la matière.

De manière générale, l'école est représentée positivement chez la plupart des parents avec lesquels nous nous sommes entretenus, car ils soutiennent que dans cette société en pleine mutation, seule l'école pourrait permettre à leurs enfants de s'épanouir.

En effet pour ces parents, la plupart des emplois exigent un certain nombre de diplômes aux demandeurs.Or pour ces derniers, l'école serait le seul lieu d'acquisition de diplômes. Cette conception que les parents ont également de l'école permet à l'enfant de bénéficier d'un soutien scolaire de la part de ceux-ci.

Ils ont donné des avis similaires : *« l'école pour moi permet d'acquérir un certain nombre de savoirs et de connaissances.C'est pourquoi, je m'engage à soutenir les efforts de mes enfants afin d'atteindre un bon niveau intellectuel »*.

L'école est donc fondamentale pour ces parents qui dans leur quasi-totalité soutiennent leurs enfants dans leur parcours scolaire.

Tout comme les élèves, les parents ont une certaine visibilité de l'école. L'école est représentée par les parentsde façon positive pour l'enfant de part sa fonction dans la société.

Dans la perspective de rechercher toujours les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés, nous avons vérifié une autre variable de cette étude. Il s'agit de la représentation sociale associée à l'école par les enfants et les parents. Il ressort des résultats de nos enquêtes que

les représentations que les uns et les autres forment à l'endroit de l'école est positive.

En effet, les résultats contenus dans les tableaux (34 à 38), indiquent que plus de 80% des enfants ont une représentation positive de l'école. Pour ces derniers, l'école permet de s'accomplir, d'atteindre ses objectifs, de s'insérer dans la vie, mais également de construire leur personnalité afin de faire d'eux des individus socialisés et responsables dans la société.

Pour les parents par exemple, le fait de scolariser leurs enfants ouvre une voie certaine à la réussite sociale de ces derniers, à l'achèvement de leur socialisation, à leur acquisition de connaissances et de savoirs, donc de l'amélioration de leurs conditions de vie (tableaux 39 et 40).

Abondant dans le même sens, Kaplan et *al*, (2000), en s'intéressant au lien entre la représentation scolaire négative de la mère et la réussite scolaire de son enfant, ont identifié le chaînon causal suivant :

La représentation scolaire négative de la mère est associée à sa plus faible réussite scolaire qui conduit à une plus faible stabilité de la structure familiale et ainsi à un plus faible investissement parental dans la scolarité de l'enfant. Finalement, ces variables à leur tour, conduisent à une représentation négative de l'école chez l'enfant. Les mesures des effets de différentes variables indiquent, de plus que la représentation scolaire négative a un effet significatif direct sur l'implication de la mère dans ses relations avec l'école et les acteurs scolaires, ainsi que sur les encouragements au progrès scolaires de l'enfant.

Autrement dit, la représentation positive que les uns et les autres ont de l'école est très déterminante dans les résultats scolaires de l'enfant. Comme l'ont démontré Kaplan et *al* (2000), plus les acteurs (parents et enfants) ont une représentation positive de l'école, plus le niveau d'implication parentale et des enfants vis-à-vis de l'école est élevé.

Plus loin Bergonnier et *al* (2000), affirment que, conjointement aux représentations parentales relatives à l'école, les croyances de parents à propos de l'éducation de leurs enfants influent également son adaption scolaire et plus directement ses résultats scolaires. Ces croyances concernent les connaissances parentales à propos des moyens d'influencer les processus du développement (Bergonnier- Dupuy, 2000).

Quand on établit un rapprochement entre les théories développées par les auteurs précités et les opinions des enfants et des parents lors de nos enquêtes, on se rend compte que la variable "représentation sociale associée à l'école est importante dans la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés.

En effet l'importance accordée à l'école est fonction de la représentation sociale que les enfants et les parents ont de l'école. Donc la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés s'explique par la représentation sociale associée à l'école par les parents et enfants d'où la confirmation de cette variable de l'hypothèse.

Chapitre 8: Caractéristiques propres de l'enfant et réussite scolaire

1. Aspirations scolaires et la réussite scolaire

1.1. Idéologie de changement de statut des parents

Tableau40 : Aspirations des enquêtés de sortir leurs parents de la pauvreté

Enquêtés Aspirations	Effectif	Pourcentage
Tout à fait d'accord	217	94,76
Plutôt d'accord	08	3,49
Plutôt pas d'accord	01	0,44
Pas du tout d'accord	02	0,87
Sans réponse	01	0,44
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

Le désir des enfants de libérer leurs parents de la situation de pauvreté actuelle a été évoqué à travers ce tableau ci-dessus.

- En effet la majorité des répondants ont répondu favorablement à cette question soit un total cumulé de (98,25 %) ;
- 03 enfants, soit un total cumulé de 1,31%, n'ont pas donné d'avis favorable à cette préoccupation ;
- Enfin 01 enfant, soit 0,44% n'a pas répondu à cette question.

A travers ces résultats, on se rend compte que la détermination pour l'enfant de libérer ses parents de la situation de la pauvreté l'engage. Cet engagement se manifeste par son degré d'aspirations scolaires.

Cela suppose que l'aspiration scolaire exprimée par le désir de libérer ses parents de la situation de pauvreté est un facteur explicatif de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

1.2. Idéologie de l'indépendance

La **figure 9** nous renseigne sur l'engagement de l'enfant face à sa prise en charge par lui-même. Autrement dit, sa détermination à se prendre en charge.

- La proportion d'enfants ayant répondu favorablement à cette question est de 188, soit 82,10%.
- La proportion des enfants ayant répondu négativement à cette question est faible (16,15%).
- Enfin 04 enfants, soit 1,75 % n'ont pas donné de réponse à cette question.

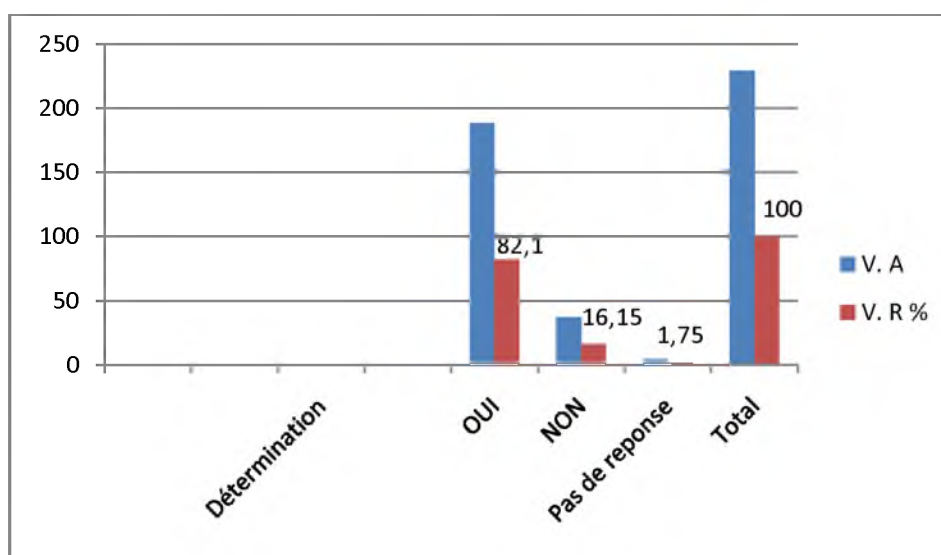


Figure 09 : Avis des enquêtés sur leur détermination à se prendre en charge

La plupart des enfants sont déterminés à se prendre en charge. Derrière cette prise en charge se cache la volonté dans leurs rendements scolaires.

2. Motivations scolaires

2.1. Idéologie de la discipline

Tableau 41: Répartition des enquêtés selon la qualité de leur comportement face à l'école

Enquêtés Comportement	Effectif	Pourcentage
Assez bon comportement	223	97,38
Mauvais comportement	00	00
Pas de réponse	06	2,62
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

On entend par motivation scolaire le comportement positif d'un enfant dans l'exécution des tâches qui lui sont confiées.

- Ici la majorité des enfants interrogés (97,38 %), affirment avoir un comportement positif face à l'école ;
- 2,62% des répondants n'ont pas exprimé de réponse face à cette question.
- Lorsqu'on compare les différents taux (97,38 et 2,62%), on se rend compte que les enfants ont un comportement positif face à l'école.

La réussite scolaire de l'enfant pourrait également être expliquée par sa motivation scolaire qui aussi détermine son engagement vis-à-vis de la réussite scolaire.

2.2. Idéologie du travail bien accompli

Tableau 42: Répartition des enquêtés selon leur sentiment face à une tâche bien accomplie

Enquêtés Sentiment	Effectif	Pourcentage
Sentiment de fierté	187	81,65
Sentiment de soulagement	40	17,47
Aucun sentiment	01	0,44
Sans réponse	01	0,44
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

- La majorité des enfants sont au moins soulagés ou fiers lorsqu'ils accomplissent bien une tâche, soit un 99,12 %, représentant 227 enfants ;
- 01 enfant, soit 0,44% dit n'avoir aucun sentiment ;
- 01 enfant, soit 0,44% n'a donné aucune réponse à cette préoccupation.

A travers les résultats contenus dans le tableau précédant, nous sommes en droit de dire que le sens de devoir est pris en compte dans l'explication de la réussite scolaire des enfants issus des milieux ruraux pauvres dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

3. Facteurs scolaires

3.1. Idéologie de la compétition

Tableau 43: Opinion des enquêtés sur l'esprit de compétition au sein de l'école

Enquêtés Esprit De compétition A l'école	V. A	V. R %
Très bon	211	92,14
Bon	11	4,80
Assez bon	03	1,31
Passable	04	1,75
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

- La grande majorité des enfants conçoivent l'esprit de compétition à l'école comme étant bon, soit l'effectif cumulé de 222 enfants ayant répondu favorablement à cette question (96,94 %) ;
- 03 enfants, soit 1,31%, jugent assez bon les compétitions à l'école ;
- 04 enfants, soit 1,75%, jugent passable les compétitions face à l'école ;

Cette compétition positive est essentielle dans la réussite scolaire des enfants en ce sens qu'elle incite l'enfant à travailler d'avantage à l'école.

3.2. Idéologie de la peur

5.1.3. Tableau 44: Répartition des enquêtés selon qu'ils ont la crainte ou pas d'être puni

5.1.4.

Enquête Crainte De punition	V.A	V.R
Oui	202	88,21
Non	21	9,17
Sans réponse	06	2,62
Total	229	100

Source : tableau obtenu à partir des résultats d'enquête de terrain

- La majorité des enfants interrogés a la crainte d'être punis (88,21%) ;
- 21 enfants soit, 9,17 %, n'ont quant à eux la crainte de la punition ;
- 06 enfants, soit 2,62 %, ne se sont pas prononcés sur cette question.

Le fort taux d'enfants ayant répondu favorablement à cette question suppose que l'engagement de l'enfant face à l'apprentissage scolaire soit déterminé par le souci de ne pas être puni. Cette crainte qui l'anime le motive davantage dans ses études afin d'éviter d'être puni par les parents et les enseignants.

La crainte d'être puni est un facteur qui stimule l'engagement de l'enfant et donc sa réussite scolaire.

Au vu de tous ces résultats, on se rend compte que les caractéristiques propres de l'enfant sont déterminantes dans la réussite scolaire de celui-ci.

Les caractéristiques propres de l'enfant se résument comme suit :

Tableau 45 : Résumé des caractéristiques propres à l'enfant

Caractéristiques propres à l'enfant	Indicateurs
Facteurs individuels	Aspirations scolaires Motivations scolaires Niveau d'autonomie
Facteurs scolaires	Compétition avec autrui Crainte par rapport aux punitions Poursuite d'objectifs scolaires

La problématique de la recherche des déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés nous ont conduit à la vérification de la variable 'caractéristiques propres de l'enfant'.

Il ressort des résultats de nos enquêtes que l'enfant, en tant qu'acteur participe à sa propre réussite scolaire malgré les conditions de vie difficiles de ses parents. Les caractéristiques propres de l'enfant se résument en termes de facteurs individuels et de facteurs scolaires contenus dans le (tableau 46)

En effet, plusieurs études ont abordés la question de l'aspiration scolaire de l'enfant. Dans une étude sur la problématique de l'abandon scolaire des filles au Mali, Diallo (2001) constate qu'en dépit des contraintes environnementales (socio-culturelles, économiques), certaines filles parviennent à compléter au moins le cycle de l'enseignement fondamental. Diallo attribue cette réussite scolaire à l'aspiration scolaire de ces filles qui, comme il l'a avancé, est motivée par le fait qu'elles veulent être (autre chose) que ce que la société leur offre. Ce sont, selon le propre concept de Diallo, des filles (résistantes ou persistantes). Dans une logique similaire à celle de la réalité soulevée par Diallo, Bouchard et

Saint Aman, bien avant elles (1996), soutiennent que c'est cette résistance qui amène les élèves des milieux défavorisés à réussir à l'école.

Toujours, selon ces auteurs, les apprenants des milieux défavorisés vont développer des stratégies pour pouvoir sortir du plan social que la société leur offre. Le désir de sortir de la situation sociale dans laquelle ces élèves vivent, a amené ces derniers à développer des stratégies pour résister aux conditions défavorables (économique et culturelles) de leur milieu.

Cette réflexion paraît être assez intéressante dans la recherche des pistes d'explication concernant la réussite scolaire des enfants qui vivent dans un contexte hostile à l'apprentissage comme dans les milieux défavorisés à Duffrébo.

A cet effet, nos enquêtes ont confirmé que les enfants des milieux défavorisés à Duffrébo, compte tenu de leurs situations sociales, développent un ensemble de stratégies pour pouvoir réussir à l'école. Ces stratégies sont dues au fait qu'ils doivent réussir à l'école pour pouvoir comme l'élève malien présenté par Diallo (2001), sortir de la situation sociale dans laquelle ils se trouvent. C'est dans cette perspective que nous pouvons avancer que la réussite scolaire peut trouver des éléments d'explication dans le fait que les élèves aspirent à aller loin que possible dans les études afin de sortir leurs parents dans la situation de pauvreté. (Tableau 41)

Dans le contexte des milieux défavorisés, le niveau d'aspiration scolaire de l'individu va le rendre plus résilient par rapport aux difficultés qu'il va rencontrer dans son environnement. Par résilience, nous entendons ici comme Lepage (1997), la capacité que l'élève a pour affronter les barrières afin de réussir à l'école.

Il s'agit dans le cas de cette étude de l'ensemble des stratégies mises en place par l'enfant (sa volonté de se prendre en charge afin de surmonter les difficultés de vie la vie), figure (8).

La majorité des enfants interrogés est consciente de leurs situations sociales et est unanime qu'elle développe des stratégies propres à travers leur volonté intrinsèque.

L'aspiration scolaire est donc un indicateur assez pertinent dans l'explication de la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés à Duffrébo.

Un parent peut très bien encadrer son enfant, interagir de façon très constructive avec lui, pour ce qu'a trait à sa formation, mais si ce dernier, surtout dans les milieux défavorisés, n'a pas une aspiration scolaire élevée, un rêve, un projet qui nécessite la réussite à l'école, cette demande des parents aura très peu d'effet. L'aspiration scolaire de l'enfant est donc un élément qui explique l'augmentation de la motivation de ce dernier pour réussir à l'école.

Le deuxième indicateur des caractéristiques propres de l'enfant que nous avons vérifié à travers cette étude est la motivation scolaire. Ce terme de motivation scolaire fait généralement référence au comportement positif d'un individu dans l'exécution d'une tâche. L'intérêt manifesté pour un travail, la qualité et la quantité de la production de l'école est autant de facteurs qui peuvent permettre d'attribuer à un élève l'épithète (motivé). Les résultats présentés dans le tableau (42), nous indiquent que les enfants issus des milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo sont conscients de leur situation sociale et pour ce faire développent des comportements positifs face à l'école (97,38%).

Pour des cognitivistes comme Tardif (1992), la motivation traduit dans le contexte scolaire : l'engagement, la persévérance et la participation de l'élève dans une tâche. Elle est donc, toujours selon la perspective cognitiviste un processus de décision où l'individu choisit d'agir en vue de contrôler son environnement tout en s'engageant (Diallo, 2001).

La motivation, selon la source qu'il anime (interne ou externe, environnemental) peut être intrinsèque ou extrinsèque. Dans le contexte scolaire nous pouvons voir deux sources :

L'une qui est liée aux facteurs individuels (aspiration scolaire de l'enfant exemple, le goût pour les études). Dans ce cas nous parlerons de motivation intrinsèque.

L'autre source est liée à l'environnement de vie de l'enfant. Dans cette rubrique, nous pouvons souligner les facteurs familiaux tels que l'aspiration scolaire des parents et les renforcements positifs (encouragement) que les parents donnent à leurs enfants comme nous l'avons montré dans les relations parents-enfants, ici également, il ressort de l'engagement individuel de l'enfant que les discussions parent-enfants axées sur l'importance de l'école sont d'autant d'éléments environnementaux qui motivent l'enfant à réussir à l'école.

La motivation scolaire représente également dans le cadre de cette étude un élément qui explique la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés. En effet dans cette étude, nous voyons que les parents ont mis beaucoup d'accent sur la discussion centrée sur le projet d'avenir des enfants et aussi sur les contributions affectives qu'ils apportent à ces derniers. De ce fait nous disons que la motivation de l'enfant issu des milieux défavorisés explique sa réussite scolaire. Cette motivation développe en eux des stratégies pour pouvoir réussir et libérer leurs parents de la situation de pauvreté dans la Sous-préfecture de Duffrébo. Réussite qui présuppose une possibilité future de réussir dans la vie.

Dans le cas de ces élèves interrogés dans la Sous-préfecture de Duffrébo, c'est de devenir « autre chose » ou éviter de vivre la même situation sociale que leurs parents ou encore de changer la vie de la famille.

Le niveau d'aspiration scolaire de l'élève et sa motivation pour changer sa vie et celle de son entourage sont des éléments qui expliquent la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo. Ces deux éléments peuvent prendre forme à l'intérieur d'une réflexion faite par Girard (2001).

Réflexion qui explique le désir de scolarisation des enfants des milieux défavorisés par leurs parents et apprenants. L'auteur en essayant d'expliquer pourquoi, il y a tant d'enfants de milieux défavorisés qui vont à l'école, déclare que ce phénomène est lié à :

« Une volonté de ne pas être marginalisé dans une société largement gouvernée, en ses institutions, par son savoir » (Girard 2001)

En dépit des limites réelles de cette réflexion de Girard, elle souligne cependant assez clairement l'élément central qui peut expliquer la motivation de l'enfant qui vit en milieu défavorisé dans la Sous-préfecture de Duffrébo. Elle mentionne tout aussi bien la situation sociale que craint ce dernier (le fait d'éviter la marginalisation sociale).

Face à ce constat réel, nous pouvons avancer que le désir d'avoir une vie meilleure et le comportement positif à l'école ainsi que le sentiment de fierté pour un travail bien accompli, sont des éléments fondamentaux qui motivent les enfants à réussir à l'école. (Tableau 43.)

Généralement dans la littérature, lorsqu'on parle d'autonomie en relation avec le contexte scolaire, les auteurs (Deslandes et *alii*, 1999) considèrent l'orientation vers le travail et le niveau d'indépendance.

L'orientation vers le travail se rapporte aux compétences que possède l'enfant en lien avec le travail scolaire. Il s'agit de l'ensemble des stratégies qui peuvent permettre à l'individu d'avoir une attitude très assidue vis-à-vis des tâches académiques telles que sa persévérance dans les tâches, sa résistance aux distractions ainsi que son esprit de compétition avec autrui.

L'indépendance de son côté se rapporte à l'absence de dépendance excessive des autres, le sentiment de contrôle et d'initiative.

L'ensemble de ces éléments jouent un rôle important dans la réussite de l'enfant issu de famille défavorisée. Les résultats contenus dans le tableau (tableau 44). nous les confirment. En effet la capacité de persévérance dans les tâches

scolaires de l'enfant et la capacité de prendre des initiatives personnelles représentent deux moyens qui peuvent permettre à l'apprenant de faire face aux contraintes environnementales qui peuvent l'empêcher de réussir. Le niveau de l'autonomie de l'enfant vis-à-vis des tâches scolaires est très important puisqu'il permet à l'individu de se prendre en charge, de développer des stratégies et de prendre des initiatives qu'il estime être bon pour construire sa réussite scolaire.

Dans les milieux défavorisés, cette capacité est à notre sens très importante parcequ'elle permet à l'apprenant de réfléchir personnellement pour trouver des moyens adaptés pour contrecarrer les différents obstacles qui peuvent jouer sur sa réussite scolaire ou occasionner son échec.

L'inclusion de l'enfant dans les relations éducatives est à prendre en considération. Par son action, l'enfant modèle l'attitude parentale, la renforce ou l'atténue. L'enfant a également une prise directe sur son développement et son avenir scolaire. Il n'est plus seulement porteur des structures sociales et familiales, mais pour paraphraser Sirota (1993), l'enfant intègre à la fois les caractéristiques de son milieu et ses caractéristiques propres pour avancer des prises de décisions. L'enfant doit être considéré comme un véritable acteur du groupe familial. Une action propre de l'enfant est donc à envisager et c'est notamment ce que nous enseignent les travaux de Dubet (2001), sur la construction de l'expérience scolaire chez les enfants. Les jeunes construisent eux-même le sens de leur expérience scolaire, ce qui en fait d'eux, des acteurs de leur propre socialisation.

Au terme de cette étude, nous pouvons dire que notre hypothèse de travail a été confirmée par nos enquêtes de terrain. En effet, la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés dans la Sous-Préfecture de Duffrébo, s'explique par la représentation sociale associée à l'école, par les interactions constructives entre l'enfant et les acteurs socioéducatifs ainsi que les caractéristiques propres de l'enfant.

Conclusion et Recommandations

1. Conclusion

Intrigué par la constante référence de la littérature sur les échecs perpétués des enfants issus des milieux sociaux défavorisés, nous nous sommes interrogés au contraire sur la « **condition de vie et réussite scolaire en milieu rural : cas des élèves du primaire de la Sous-préfecture de Duffrébo** »

La justification du choix du sujet s'est articulée autour de trois rubriques à savoir :

- La motivation et intérêt personnel qui se traduit par la volonté d'apporter notre contribution à la réussite scolaire des enfants des milieux dits défavorisés, en suscitant en un comportement positif face à l'école ;
- La pertinence sociale qui se résume en terme d'incitation à la prise en compte des préoccupations des enfants issus des milieux dits défavorisés ainsi que celles de leurs parents en vue d'accroître davantage leurs taux de réussite à l'école ;
- La pertinence scientifique qui se traduit par la remise en cause de la corrélation établie entre réussite scolaire et origine sociale.

Après cette justification du choix de notre objet d'étude, nous avons procédé à la définition des concepts clés de notre sujet en vue de mieux appréhender notre objet.

Par la suite, notre question de recherche a été élaboré autour de la question centrale à savoir, quels sont les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants issus des milieux dits défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo ? C'est autour de cette question centrale que nous avons formulé les questions secondaires suivantes :

- En quoi les interactions constructives entre l'enfant et les acteurs socio-éducatifs concourent-elles à la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo?

- Quelles sont les idéologies qui structurent la réussite scolaire des élèves de la Sous-préfecture de Duffrébo ?
- Quelles sont les ressources personnelles mobilisées par les élèves dans le processus de leur réussite scolaire ?

Par ailleurs, les préoccupations soulevées par notre question de recherche nous ont orientées vers les travaux effectués sur notre objet d'étude par les chercheurs qui nous ont précédés. Ainsi cette récension des écrits nous a permis d'identifier de thèmes centraux qui ont fait œuvre de discours scientifiques. Il s'agit de la corrélation établie entre origine sociale et réussite scolaire ainsi que les pratiques éducatives parentales et réussite scolaire.

Pour notre part, notre objectif vise à analyser les déterminants sociaux de la réussite scolaire des enfants des milieux dits défavorisés dans la Sous-préfecture de Duffrébo. Dans le souci de rendre opérationnel cet objectif général, nous nous sommes fixé les objectifs spécifiques suivants :

- Identifier les caractéristiques propres de l'enfant qui concourent à sa réussite scolaire ;
- Mesurer l'influence de la famille et de l'école sur la performance des élèves;
- Identifier les représentations sociales que les parents et les enfants se font de l'école

Comme thèse de cette étude, nous soutenons les idées selon lesquelles, au delà de l'origine sociale, la réussite scolaire pourrait être expliquée par d'autres facteurs liés à l'apprenant et les interactions entre l'apprenant, la famille et l'école allant dans le sens de la construction de la réussite quelle que soit l'origine sociale. D'où notre hypothèse générale libellée comme suit :

- La représentation sociale associée à l'école et les interactions constructives entre l'enfant et les acteurs socio-éducatifs ainsi que ses caractéristiques propres expliquent la réussite scolaire des enfants des familles défavorisées dans la Sous-préfecture de Duffrébo.

Cette hypothèse générale a été scindée en trois hypothèses spécifiques qui sont :

- Montrer qu'il existe un lien entre les ressources mobilisées par les enfants et leur réussite scolaire. Mieux l'objectif est de vérifier si l'enfant en tant qu'être conscient participe à sa réussite scolaire. En clair nous montrerons les idéologies qui structurent la réussite scolaire des enfants issus des milieux dits défavorisés ;
- Montrer que le sens que les parents et les élèves donnent à l'école, est d'un apport capital dans la réussite scolaire ;
- Montrer que la dynamique qui existe entre la famille, l'école et l'enfant concourent à sa réussite scolaire. Ici, il s'agit d'une dynamique interactionnisme dans le sens de la construction de la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés.

A partir de la construction de notre objet d'étude, nous nous sommes donné une méthodologie en vue d'aboutir à des résultats explicatifs de notre question de recherche. En effet cette étude s'est déroulée dans la Sous-préfecture de Duffrébo, dans l'est de la Côte d'Ivoire précisément dans le département d'Agnibilékro de 2006 à 2009. Notre population d'enquête est constituée d'élèves, de parents, des acteurs et partenaires du système éducatifs.

La population à interroger a été obtenue par la technique de quota pour la détermination des élèves à interroger. En clair nous avons fixé un quota de un tiers (1/3) de la population totale des élèves ayant obtenu le Certificat d'Etude Primaire Elementaire (CEPE) de 2000 à 2009 dans quatre villages de ladite Sous-préfecture, sélectionnés sur la base de proximité et d'alignement. Pour les élèves participant à cette étude, les critères suivants ont été définis :

- Etre issus de familles défavorisées ;
- Ayant fréquenté dans la Sous-préfecture de Duffrébo de 2000 à 2009 ;
- Avoir obtenu au moins le Certificat d'Etude Primaire Elementaire (CEPE) de 2000 à 2009 ;
- Etre présent ou non dans le système éducatif après l'obtention du CEPE.

En appliquant cette technique de détermination de l'échantillon, nous avons interrogé les 1/3 de 688 élèves qui respectent les critères de choix.

Pour les parents et les acteurs du système éducatif, nous avons construit notre échantillon à partir du critère de saturation. Au total, la population à interroger se présente comme suit :

- 229 élèves ;
- 94 parents ;
- 20 enseignants ;
- 06 dirigeants de COGES ;
- 04 conseillers ;
- 24 individus membres des associations des parents d'élèves.

Soit un total cumulé de 377 individus.

Afin de mieux expliquer la réussite des élèves des milieux dits défavorisés, nous sommes appuyés sur la méthode compréhensive qui nous a permis de comprendre les idéologies et les motivations qui soutiennent la réussite scolaire des enfants des familles défavorisées. Nous avons également eu recours à la méthode dialectique qui nous a permis de nous rendre compte des contradictions qui entourent la réussite scolaire.

Par ailleurs les données de nos enquêtes ont été recueillies à partir d'un questionnaire et de guides d'entretien que nous avons administrés aux élèves, aux parents, aux acteurs et partenaires du système éducatif. A cet effet, nous avons recruté quatre (04) enquêteurs pour nous aider dans cette tâche.

A la suite du dépouillement, les résultats suivants ont été obtenus :

- Plus de 80% des enfants reconnaissent interagir avec la famille, l'école dans le sens de la construction de leur réussite scolaire ;
- 77,30% des Mutuelles reconnaissent être en rapport avec les élèves. Lesquels rapports sont axés sur l'octroi des prix d'excellence afin de motiver leurs cadets ;
- 3,93% des élèves ont affirmé n'ayant pas de rapport avec les COGES dans le sens de la construction de la réussite;
- 100% des enseignants disent s'impliquer dans la construction de la réussite des enfants à partir de la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec ceux-ci;
- 99% des acteurs du système éducatif disent interagir avec les enseignants et les enfants dans le cadre de l'école ;
- Plus de 89 % d'enfants ont une opinion favorable face à l'école ;
- 87 parents sur 94 présentent l'école comme une dynamique de changement de statut donc encouragent leurs enfants ;
- Plus de 97% des enfants disent être acteurs de leur réussite scolaire. Et cela grâce un ensemble d'idéologies qui les animent (idéologie de l'indépendance, l'idéologie de changement de statut ainsi que l'enjeu de la socialisation urbaine.

Au terme de cette étude, nous disons que notre hypothèse a été confirmée par les résultats. On pourrait donc dire que dans les conditions de vie et d'étude difficile, la qualité des interactions enfants, famille et école, la représentation sociale que les parents et les enfants se font de l'école ainsi que les caractéristiques propres de l'enfant sont les déterminants sociaux de la réussite des enfants des milieux dits défavorisés.

L'intérêt de cette étude est qu'elle représente un modèle de remise en cause de la corrélation entre origine sociale et réussite scolaire longtemps soutenue par des

chercheurs comme Bourdieu et Passeron et bien d'autres du courant déterminisme.

Il est donc important de savoir que quelle que soit son origine sociale, tous les enfants ont les mêmes chances de réussite à condition qu'ils y mettent la volonté d'une part et d'autre part la qualité des rapports sociaux qui entourent l'enfant et les idéologies qui structurent la réussite scolaire.

2. Recommandations

Pour terminer nous faisons les recommandations suivantes aux décideurs, aux structures en charges de l'éducation et aux parents et partenaire du système éducatif :

- Sensibilisation des parents au suivi régulier de leurs enfants au niveau de l'école et de la famille ;
- Création des cellules d'écoute et d'encadrement des enfants issus des milieux défavorisés dans les établissements scolaires de la Sous-Préfecture de Duffrébo;
- Construire des écoles primaires en milieu rural avec des internats afin de recevoir les enfants en situation difficile et de favoriser leur insertion après l'obtention du Certificat d'Etude Primaire dans les établissements d'élites ;
- Dotation des établissements primaires de la Sous-Préfecture de Duffrébo de cantines scolaires à caractère purement social, dans l'optique de résoudre le problème d'accès à la nourriture ;
- Mise sur pied d'un programme d'appui à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enfants des milieux défavorisés avec la distribution de kits scolaires à tous les niveaux de l'enseignement primaire ;
- Dotation des écoles de cette Sous-préfecture de matériels informatiques afin de pouvoir centraliser toutes les données sur l'école primaire en vue

de l'élaboration des politiques visant à améliorer les conditions d'étude des enfants.

- Organisation régulière de journées carrières et de conférences débats avec des projections de film sur des modèles de réussite scolaire et sociale d'enfants issus des milieux défavorisés ;
- Afin d'améliorer les conditions de vie des familles et par ricochet celles de l'enfant, il faut la réactivation des structures d'octroi de crédit aux paysans telle que la Banque Nationale pour le Développement Agricole (BNDA) ;
- Rédistribution des intrants aux paysans afin de favoriser l'augmentation de leur production ;
- Construction des centres de santé à caractère social afin de favoriser l'accès aux soins médicaux des enfants et des parents à moindre coût dans cette Sous-Préfecture.
- Octroie de deux ambulances dans les écoles de la Sous-préfecture afin de résoudre le problème d'évacuation des enfants malades pendant l'année scolaire suivi de la construction de médicaux scolaires au nombre de quatre(4) dans les villages centres.

Pour conclure, cette étude ouvre également la voie à la problématique sur l'échec scolaire des enfants issus des milieux dits favorisés en Côte d'Ivoire.

Bibliographie

1. Ouvrage de méthodologie

1. **Emile DURKHEIM**, « Les règles de la méthode sociologique, » *PUF*, Paris, 1985, p. 12-24 ;
2. **Luc ALBARELLO et alii**, « *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* », Armand collin, Paris, 1995, p. 112-139 ;
3. **Luc ALBARELLO**, « *Devenir particulier-chercheur, comment reconcilier la recherche et la pratique sociale* », de Boek-université, Bruxelles, 2004, p.30-47 ;
4. **Luc ALBARELLO**, « *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique* », de Boek-universté, Bruxelles, 2003, p.78-86 ;
5. **Madéleine GRAWTZ**, « *Méthode des sciences sociales*, » Edition Dalloz, Paris, 1986, p. 148-187 ;
6. **Pierre RONGERE**, « *Méthode des sciences sociales* » Edition Dalloz, Paris, 1979, p88-102 ;

2. Ouvrages de spécialité

7. **Agnès Van zanten**, « *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales* », PUF, Paris, 2009 a, p. 223-235 ;
8. **Agnès Van zanten**, « *La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes* », Bern, Lang, 2009 b, p. 231-244 ;

9. **Andree DAVAILLON**, « *Les collégiens en difficulté : portraits de famille* », éducation et formations, n° 36, 1993, p. 47-53 ;
10. **Bernard CHARLOT et al**, « *L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire* ». lien social et politiques- RIAC, n° 35, 1996, p. 137-151 ;
11. **Bernard CHARLOT et alii**, « *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs* », colin, Paris, 1992, p.8-10 ;
12. **Bernard LAHIRE et al**, « *Pour une didactique sociologique* », éducation et société, vol. 4, n° 2, 1999, p. 29-56 ;
13. **Bernard LAHIRE**, « *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* », gallimard/seuil, Paris, 1995, p.29-33 ;
14. **Brett FAVRE et al**, « *Capital social et analyse des changements démographiques, sociaux et culturels dans une commune genevoise* », le capital social, la découverte, Paris 2006, p. 177-192 ;
15. **Brigitte MONFROY et al**, « *Les stratégies scolaires des familles: une approche en terme de capital spatial* », communication au séminaire international : Penser les marchés scolaires, RAPPE, Université de Genève, 12-13-14 mars 2009 ;
16. **Britt-Marie BARTH**, « *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension* », Retz, Paris, 1995, p. 48-65 ;

- 17.Cathérine BARTHON**, « *Les stratégies scolaires des familles : une approche en terme de capital spatial* », communication au séminaire international
- 18.Céline PIQUEE**, « *Public modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité : Prévenir les ruptures scolaires* », ville-école-intégration diversité, n° 132, 2003, p.188-203 ;
- 19.Claude THELOT**, « *L'origine sociale des enseignants* », éducation et formations, n°37, 1994, p. 19-21 ;
- 20.Claudine ATTIAS-DONFUT et alii**, « *Le nouvelle esprit famille* », paris, la découverte.2002, p. 112-135 ;
- 21.Daniel GAYET**, « *C'est la faute aux parents : les familles et l'école* », syros, Paris, 1999, p.49-52 ;
- 22.Daniel GAYET**, « *L'élève, côté cour, côté classe* », INRP, Paris, 2003, p.69-74 ;
- 23.Daniel GAYET**, « *Les performances scolaires comment on les explique* », l'harmattan, Paris, 1997, p.32-36 ;
- 24.Daniel GAYET**, « *Les pratiques éducatives des familles* », PUF, Paris, 2004, p.41-43 ;
- 25.Daniel GAYET**, « *Quelle typologie en éducation familiale* », les sciences de l'éducation pour une ère nouvelle, vol. 33, n°4, 2000, p. 39-58 ;

- 26.Daniel Thin**, « *Quartiers populaires, l'école et les familles* », PUL, Lyon, 1998, p. 76-84 ;
- 27.Danilo MARTUCELLI**, « *A l'école. Sociologie de l'expérience* », seuil, Paris, 2001, p. 99-122 ;
- 28.DEDY Seri et al**, « *Etude des déterminants familiaux de la scolarisation des filles et des enfants en zone de sous-scolarisation de la Côte d'Ivoire* », rapport final, ROCARE, M.E.N.F.B (DPES), Abidjan 1997, p.45-52 ;
- 29.DEDY Seri et al**, « *Famille et Education en Côte d'Ivoire* », Edition des Lagunes, Abidjan, 1995, p.15;
- 30.Denis MEURET et al**, « *L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ?* », revue française de Sociologie, n° 47, 2006, p. 49-79 ;
- 31.Didier GOUX et al**, « *Composition sociale du voisinage et échec scolaire* », revue économique, vol. 56, n° 2, 2005, p. 349-362 ;
- 32.Dominique GLASMAN**, « *Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique* », revue française de pédagogie, n° 100, 1992, p. 19-33 ;
- 33.Dominique GLASMAN**, « *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école* », PUF, Paris, 2001, p.23-26 ;

- 34.Dominique GLASMAN**, « *Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école* », éducation et formations, n^o 101, 1998, p. 31-37 ;
- 35.Elisabeth BAUTIER**, « *Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse* », revue française de pédagogie, n^o 137, 2001, p. 117-161 ;
- 36.Eric PLAISANCE**, « *L'enfant, la maternelle la social* », PUF, Paris, 1989, p.52-56 ;
- 37.Fabienne ROSENWALD et al**, « *Que font les jeunes pendant les vacances d'été ?* », éducation et formations, n^o 72, 2005, p. 201-213 ;
- 38.Florence DEFRESNE et al**, « *Le choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ?* », éducation et formations, n^o 70, 2004, p. 7-39 ;
- 39.Florence LABRELL**, « *Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ?* », revue française de pédagogie, n^o 151, 2005, p. 17-28 ;
- 40.Fourier CHARLES et al**, « *L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée* », sociétés contemporaines, n^o 77, 2006, p. 31-56 ;

- 41.Fourier CHARLES**, « *L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin* », revue française de pédagogie, n^o 124, 1998, p. 29-42 ;
- 42.François De SINGLY**, « *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* », colin, Paris, 2009, p.49-56 ;
- 43.François DE SINGLY**, « *L'école et la famille* », in VAN ZANTEN A., (Dir), *l'école, l'état des savoirs*, paris, la découverte, 2000, p. 271-279 ;
- 44.François DUBET**, « *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?* », seuil, Paris, 2004, p.28-36 ;
- 45.François DUBET, et al**, « *L'hypocrisie scolaire. Pour un savoir enfin démocratique* », seuil, paris, 2000, p.38-41 ;
- 46.François DUBET, et al**, « *Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes* », lien social et politique-RIAC, n^o 35, 1996, p. 109-121 ;
- 47.François Heran**, « *Ecole publique, école privée : qui peut choisir ?* », économie et statistique, n^o293, 1996, p. 17-40 ;
- 48.François HERAN**, « *La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique* », revue française de sociologie, vol. 28, n^o3,1987, p. 385-416 ;

- 49.François OEUVRARD**, « *Quelques repères historiques* », éducation et formations, n° 74, 2007, p. 9-18 ;
- 50.Françoise AUBRET-BENY**, « *Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire* », L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 10, n° 3, 1981, p. 249-272 ;
- 51.Génévivre BERGONNIER-DUPUY**, « *Processus éducatif intra-familiaux* », les sciences de l'éducation, vol. 33, n°4, 2000, p.59-81 ;
- 52.Génévivre BERGONNIER-DUPUY**, « *Stratégie éducative paternelle et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire* », enfance, n° 1, 1997, p. 371-379 ;
- 53.Génévivre BERGONNIER-DUPUY**, « *Famille(s) et scolarisation* », revue française de pédagogie, n°151, 2005, p. 05-16 ;
- 54.Georges MONTANDON**, « *Les relations des parents avec l'école* », lien social et politique-RIAC, n° 35, 1996, p. 63-73 ;
- 55.Grégoire DELHAYE et al**, « *Famille anti-crise thématiques en éducation familiale* », de Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989, p.17-25 ;
- 56.Hugues LAGRANGE**, « *Déviance et réussite scolaire à l'adolescence* », recherches et prévisions observation sociologique du changement CNRS sciences po, n° 88, 2007, p. 53-70 ;

- 57. Jean Claude PUJOL et al**, « *L'école et les parents : pratiques et représentations* », l'orientation scolaire et professionnelle, n° 2, 1998, p. 255-269 ;
- 58. Jean Paul LAURENS**, « *La réussite scolaire en milieu populaire* », presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1992, p.56-64 ;
- 59. Jean Pierre CAILLE**, « *Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde* », Education et Formations, n° 72, 2005, p. 77-99 ;
- 60. Jean Pierre CAILLE**, « *Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication* », éducation et formations, n° 32, 1992, p. 15-23 ;
- 61. Jean Pierre CAILLE, et al**, « *Filles et garçons face à l'orientation* », education et formations, n° 63, 2002, p. 111-121 ;
- 62. Jean Pierre CAILLE, et al**, « *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution* » in collectif, France, portrait social, paris, insee, la documentation française, 2006, p. 115-137 ;
- 63. Jean Pierre CAILLE**, « *L'enquête jeunes 2002 : dispositif et situation scolaire des répondants* », éducation et formations, n° 72, 2005, p. 9-23 ;
- 64. Jean Pierre JAROUSSE et al**, « *Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique* », l'orientation scolaire et professionnelle, vol. 28, n°3, 1999, p. 475-496 ;

- 65. Jean Pierre POURTOIS (J.P) et al**, « *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire* », PUF, paris, 1993, p.37-46 ;
- 66. Jean Pierre POURTOIS et al**, « *Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale* », revue française de pédagogie, n° 96, 1991, p. 5-15 ;
- 67. Jean Pierre POURTOIS et al**, « *L'éducation familiale* », revue française de pédagogie, n° 86, 1989, p. 69-101 ;
- 68. Jean Pierre POURTOIS et al**, « *L'enjeu scolaire. La perception en milieu parental socialement contrasté* », population et famille, n° 2/3, 50-51, 1980, p. 29-52 ;
- 69. Jean Pierre POURTOIS et al**, « *Syntaxe et fonction du discours pédagogique. Interaction mère-enfant ; syntaxe, conduite éducative et milieu social* », bulletin de psychologie, vol 38, n° 371, 1985, p. 739-758 ;
- 70. Jean Pierre POURTOIS**, « *Comment être de bons parents* », sciences humaines, n° 120, 2001, p. 32-35 ;
- 71. Jean Pierre POURTOIS**, « *Comment les mères enseignent à leur enfant 5-6 ans* », PUF, Paris, 1979, p.58-63 ;
- 72. Jean Pierre TERRAIL**, « *La sociologie des interactions famille/école* », sociétés contemporaines, n° 25, 1997, p. 67-83 ;

- 73.Jean Pierre TERRAIL**, « *De l'inégalité scolaire* », la dispute, Paris, 2002,
- 74.Jean Pierre TERRAIL**, « *Les ouvriers et l'école: le sens de la réussite* », société française, n° 9, 1984, p. 4-7 ;
- 75.Laurent DAVEZIES**, « *influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire* », éducation et formations, n°72, 2005, p. 171-199 ;
- 76.Louis André Vallet**, « *L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement évolution entre 1964 et 1997* », éducation et formations, n° 56, 2000, p. 33-40 ;
- 77.Louis André VALLET**, « *Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration* », éducation et formations, n° 40, 1995, p. 5-14 ;
- 78.Marc André DENIGER**, « *Synthèse de la clôture : définir ensemble la réussite* », colloque : tous ensemble pour la réussite, montréal, 2004, p16-24 ;
- 79.Marguérite ALTET**, « *Les styles pédagogiques* », Sciences Humanitaires, HS n°12, 1996, p. 78-80 ;
- 80.Marie DURU-BELLA**, « *Les inégalités sociales à l'école* », genèse et mythes, PUF, Paris, 2002, p.18-22 ;

- 81. Marie DURU-BELLAT et al,** « *Les scolarités de la maternelle au lycée* », revue française de Sociologie, vol. 34, n^o 1, 1993, p. 43-60 ;
- 82. Marie DURU-BELLAT,** « *L'école pourrait-elle réduire les inégalités ?* », sciences humaines, n^o136-, 2003, p. 36-39 ;
- 83. Marie DURU-BELLAT,** « *Le déroulement de la scolarité au collège, le contexte fait des différences* » ; revue française de sociologie, vol 29 n 4, 1988, p 649-666 ;
- 84. Marie DURU-BELLAT,** « *Ecole: l'inégalité des parcours* », sciences humaines, n^o 72, 1997, p. 28-31 ;
- 85. Mathias MILLET et al,** « *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale* », PUF, Paris, 2005, p. 47-59 ;
- 86. Maurice REUCHLIN,** « *Les différences individuelles à l'école : aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques* », PUF, Paris, 1991, p. 105-124 ;
- 87. Michel EURIAT et al,** « *Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990* », revue française de sociologie. Vol. 36, n^o 36-3, 1995, p. 403-438 ;
- 88. Michel Zorman,** « *Précarisation et apprentissages scolaires* », inserm Eds, Paris, 2001, p. 273-271 ;

- 89.Odette LESCARRET et al**, « *Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives* », Spirale, n° 20, 1997, p. 7-25. 121-161 ;
- 90.Odette LESCARRET et alii**, « *Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire chez l'adolescent* », à chacun sa famille : approche pluridisciplinaire, Ed. Universitaires du Sud, Toulouse, 1998, p. 258-273 ;
- 91.Olivier SAUTORY**, « *La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants* », éducation et formations, n° 74, 2007, p. 49-64 ;p. 59-67 ;
- 92.Pascal BRESSOUX et al**, « *Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire* », l'orientation scolaire et professionnelle, vol. 30, n°3, 2001, p.353-371 ;
- 93.Pascal BRESSOUX et al**, « *Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire* », revue française de pédagogie, n° 122, 1998, p.19-29 ;
- 94.Pascal BRESSOUX**, « *Quand les enseignants jugent leurs élèves* », PUF, Paris, 2003, p.287-289 ;
- 95.Paul DURNING**, « *Faut-il éduquer les parents ?* », sciences humaines, n° 64, 1996, p. 10-15 ;
- 96.Philippe GOMBER**, « *L'école et ses stratèges, les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, PUR. Parisienne », éducation et société, vol 2, n° 14, 2008, p. 67-83 ;

97. **Philippe NIMAL et al**, « *L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles* », raisons éducatives, Bruxelles, n° 3, 2000, p. 125-145 ;

98. **Philippe PERRNOUD**, « *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum* », in colloque de l'association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec, 27-29 novembre 2002 ;

99. **Pierre BOURDIEU et al**, « *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement* », éditions de minuit, Paris, 1970, p.4-9 ;

100. **Pierre BOURDIEU**, « *Avenir de classe et causalité de la probale* », revue française de sociologie, vol. 15, 1974, p.3-42 ;

101. **Pierre PERIER**, « *Ecole et Famille populaire : sociologie d'un différend* », presses universitaires de Rennes, Rennes, 2005, p.78-84 ;

102. **Poulet-COULIBANDO**, « *Le milieu social des collegiens confrontation des sources* », Éducation et formation, n° 74, 2007, p. 21-29 ;

103. **Rachid BOUHIA et al**, « *Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques* », éducation et formations, n° 79, 2010, p. 81-91 ;

104. **Régine SIROTA**, « *Le métier d'élève* », revue française de pédagogie, n° 104, 1993, 1993, p. 85-108 ;

105. **Rollande Deslandes (R) et al**, « *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire* », *service social*, vol. 43, n^o2, 1994, p. 63-80 ;
106. **Rollande DESLANDES et al**. « *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire* », *revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n^o 2, 2004, p.411-433 ;
107. **Rollande DESLANDES et alii**, « *Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire* », *revue mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n^o2, 1995, p. 63-80 ;
108. **Rollande DESLANDES et al**, « *Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents* », *revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n^o1, 1998, p. 9-24 ;
109. **Rollande DESLANDES et al**, « *Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents* », *revue française de pédagogie*, n^o151, 2005, p. 61-74 ;
110. **Sabina ISSEHNANE et al**, « *Effets contextuels et effets de pairs : quelles conséquences sur la réussite scolaire ?* », *document de travail du centre d'études de l'emploi*, n^o125, 2010, p.48-49 ;
111. **Scott ANANIAN et alii**, « *Les disparités d'orientation au lycée* », *Education et Formations*, n^o 72, 2005, p. 101-112 ;

112. **Severine KAKPO**, « *Travail hors la classe: familles populaires, familles hyper partenaires?* », diversité, ville-école-intégration, n° 156, 2009, p. 98-103 ;
113. **Sophie DEVINEAU et al**, « *Effet du statut professionnel du père, de la mère et du couple sur le devenir des enfants selon leur sexe : le cas des enseignants* », cahiers de la MRSH de caen, n°27, 2001, p. 29-68 ;
114. **Sophie LEMAIRE**, « *Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1989* », note d'information MEN, n° 06.01, 2006, p.33-35 ;
115. **Sylvain BROCCOLOCHI et alii**, « *Fragmentations territoriales et inégalités scolaires: des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves* », éducation et formations, n° 74, 2007, p. 31-48 ;
116. **Tristan POULLAOUËC**, « *Diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école* », la dispute, Paris, 2010, p.74-78 ;
117. **Vincent ALBOUY et al.**, « *Les inégalités scolaires d'accès aux grandes écoles* », Economie et Statistique, n°361, 2003, p.27-52 ;
118. **Yael BRINBAUM et al**, « *Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours* », population-F, vol. 64, n°3, 2009, p.561-610 ;

119. **Youssef TAZOUTI**, « *Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire)* », revue française de pédagogie, n° 151, 2005, p. 29-46 ;
120. **Youssef TAZOUTI**, « *Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire* », revue européenne de psychologie appliquée, vol. 53, n° 2, 2003, p. 97-106 ;
121. **Yves ALPE et al**, « *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 2 :* » Au seuil du collège, Besançon, presses Universitaires Franc-comtoises, 2003, p. 156-184 ;
122. **Yves GRISA**, « *Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ?* », de Boeck, Bruxelles 1999, p. 113-138 ;
123. **Yves PRETEUR et al**, « *Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit* », de Boeck, Bruxelles, 1995, p. 181-200 ;
124. **Yvette GRELET**, « *Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale* », éducation et formations, n° 72, 2005, p. 125-136 ;
125. **Zaihia Zeroulou**, « *La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobiliSation* », revue française de sociologie, vol. 29, n° 3, 1998, p. 447-47 ;

3. Ouvrages généraux

126. **Basile BERNSTEIN**, « *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social* », éditions de minuit, Paris, 1975, p. 41-48 ;
127. **Carole DAVERNE**, « Des héritiers », VEI enjeux, n^o 132, 2003, p. 90-104 ;
128. **Claudine ATTIAS-DONFUT et al**, « *Investissement en capital humain en fonction des sexes* », Revue économique, vol. 53, n^o 4, 2002, p.839-862 ;
129. **François DE SINGLY**, « *La famille individualiste face aux pratiques culturelles* », public(s) de la culture, presses des sciences, Paris po, 2003, p. 43-59 ;
130. **François DUBET**, « *Les épreuves de l'individu* », sciences humaines, n^o 116, 2001, p. 39-41 ;
131. **Hugues FAUCHEUX**, « *Évaluation de la pertinence des catégories socioprofessionnelles(CSP)* », rapport de l'inspection générale de l'INSEE, 23 mars 1999.
132. **Jacques LAUTREY**, « *Classe sociale, milieu familial, intelligence* », PUF, Paris, 1980, p.27-33 ;

133. **Jean Léon BEAUVOIS et alii**, « *Norme d'internalité et évaluation professionnelle* », revue internationale de psychologie sociale, n° 4, 1991, p. 9-28 ;
134. **Pierre BOURDIEU**, « *La distinction critique sociale du jugement* », édition minuit, Paris, 1979, p.5-8 ;
135. **Pierre BOURDIEU**, « *Le capital social. Notes provisoires* », actes de la recherche en sciences sociales, vol. 31, 1980, p.2-3 ;
136. **Sylvie OCTOBRE et al**, « *Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle* », revue française de Sociologie, vol. 49, n° 4, 2008, p. 695-722 ;

4. Mémoires et thèses

137. **Annie Da-Costa Lasne**, « *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : les pratiques éducatives parentales spécifiques* », Université de Bourgogne, 2012, p. 44-106 ;
138. **Fabrice kouassi Constant**, « *Problématique de droits de l'homme dans le développement du capital humain : enquête réalisée au sein des lycées publics laïc et privé confessionnel dans les communes de Cocody et Treichville, Abidjan* », mémoire DEA, ISAD, 2005, p. 25-26 ;
139. **Jean Baptiste Ndagijimana**, « *Motivation et réussite des apprentissages scolaire* », mémoire de DEA, université de Bouaké, 2008 ; p. 28-34 ;

140. **Mohamadmaddour Abdallah**, « *Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale, et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants Syriens et français d'âge scolaire* », université Rennes 2, 2011, p. 28-102 ;
141. **Nayé Dominique**, « *Echec scolaire et devenir comportemental des adolescents vivant dans les quartiers précaires d'Abidjan : le cas de Yahosei* », mémoire de maîtrise, UFR criminologie, 2005, p. 10-28 ;

5. Dictionnaires

142. **Dictionnaire universel**, 3^{ème} Edition, Hachette.
143. **Foulame**, « *Vocabulaire des sciences sociales* », PUF, Paris ,1978 ;

Annexes

ANNEXE1 : QUESTIONNAIRES ADRESSES AUX ENFANTS ET GUIDES D'ENTRETIEN

Caractéristiques de la population étudiée

Identification de l'enquêté

Sexe

00. Masculin		
01. Féminin		

3.4.1. 1.1.2. Age

00. [10-15[		
01. [15-20[		
02. [20-25[		
03. [25 et plus		

Niveau d'étude

00. Réussite faible		
01. Réussite moyenne		
02. Réussite forte		

Statut socio-économique des parents

Nature de biens durables possédés par les parents

00. Radio		
01. Télévision		
02. Réfrigérateur		
03. Motocyclette		
04. Véhicule		
05. Aucun		

Source d'approvisionnement en eau

00. Eau courante		
01. Hydraulique villageoise		
02. Eau de marigot		
03. Eau de puits		

Source de consommation d'eau

00. Eau courante		
01. Hydraulique villageoise		
02. Eau de marigot		
03. Eau de puit		
04.		

Interaction enfant/ acteurs sociaux-éducatifs qui concourent à la réussite scolaire des enfants issus des milieux défavorisés

vos activités scolaires sont-elles suivies par vos parents?

00. Avis favorables		
01. Avis non favorables		
02. Pas d'avis		

Echangez-vous avec vos parents sur vos cours ?

00. Avis très favorables		
01. Avis non favorables		
02. Pas d'avis		

Parlez-vous souvent de vos difficultés en classe avec vos parents ?

00. Très souvent		
01. Pas très souvent		
02. Pas du tout favorable		
03. Sans réponse		

Etes-vous soumis à des vérifications de vos résultats scolaires par vos parents ?

00. Oui		
01. Non		

Vos parents sont-ils souvent impliqués dans votre apprentissage scolaire ?

00. Très souvent		
01. Pas très souvent		
02. Pas du tout		
03. pas de réponse		

Recevez-vous des encouragements de la part de vos parents lorsque vos résultats scolaires sont bons ?

00. Avis favorable		
01. Avis pas tout à fait favorable		
02. Avis pas du tout favorable		
03. Sans réponse		

Quelle est la nature des encouragements que vous recevez de la part vos parents ?

00. Encouragement symbolique		
01. Offre de présent		
02. Pas d'encouragement		

Quelles sont les sanctions auxquelles vous êtes exposées quant vous avez de mauvais résultats ?

00. Sanction corporelle		
01. Reprise des devoirs		
02. Pas de sanctions		

L'école joue t-elle un rôle important pour votre avenir ?

00. Avis très favorable		
01. Avis plutôt favorable		
02. Avis pas favorable		
03. Avis pas du tout favorable		

Quels sont vos projets de demain ?

00. Planteur		
01. Artisan		
02. Fonctionnaire		
03. Cadre		
04. Autres		

Avez-vous des responsabilités à la maison ?

00. Très souvent

01. Pas trop souvent

02. Pas du tout

03. Sans réponse

Partagez-vous souvent vos difficultés hors école avec vos parents ?

00. Très souvent

01. Pas trop souvent

02. Pas du tout

03. Sans réponse

Quelles sont vos relations avec vos camarades de classe ?

00. Très bonne

01. Bonne

02. Assez bonne

03. Passable

04. Sans réponse

Quelles sont vos relations avec vos enseignants ?

00. Très bonne

01. Bonne

02. Assez bonne

03. Passable

04. Sans réponse

Vos enseignants vous suscitent-ils à participer aux prises de décisions à l'école ?

00. Oui

01. Non

02. Sans réponse

Comment trouvez-vous la manière dont l'enseignant dispense ses cours ?

00. Très bonne

01. Bonne

02. Assez bonne

03. Passable

04. Sans réponse

Subissez-vous des sanctions de la part de votre enseignant lorsque vos leçons ne sont pas apprises ?

00. Très souvent

01. Pas trop souvent

02. Pas du tout

03. Sans réponse

Existe-t-ils des organisations non gouvernementales qui interviennent dans votre école ?

00. Oui

01. Non

Etes-vous en contact avec le comité de gestion(COGES) de votre école ?

00. Très souvent

01. Pas trop souvent

02. Pas du tout

03. Sans réponse

Recevez-vous des encouragements de la part de votre mutuelle de développement ?

00. Très souvent

01. Pas trop souvent

02. Pas du tout

03. Sans réponse

Représentation sociale associée à l'école par les enfants et les parents

3.1. Pensez-vous que l'école participe t-elle à l'accomplissement de soi ?

00. Avis favorable		
01. Avis pas trop favorable		
02. Avis pas du tout favorable		
03. Sans réponse		

L'école contribue t-elle à l'atteinte de vos objectifs ?

00. Tout à fait d'accord		
01. Plutôt d'accord		
02. Plutôt pas d'accord		
03. Pas du tout d'accord		
04. Sans réponse		

Pensez-vous que la réussite sociale dépend-elle de votre réussite scolaire ?

00. Avis favorable		
01. Avis pas trop favorable		
02. Avis pas du tout favorable		
03. Sans réponse		

L'école développe t-elle votre responsabilité ?

00. Avis favorable		
01. Avis pas trop favorable		
02. Avis pas du tout favorable		
03. Sans réponse		

Pensez-vous que l'école permet-elle d'être en relation avec les autres ?

00. Tout à fait d'accord

01. Plutôt d'accord

02. Plutôt pas d'accord

03. Pas du tout d'accord

04. Sans réponse

Rapport caractéristiques propres de l'enfant et sa réussite scolaire

Votre réussite s'explique-t-il par votre détermination de sortir vos parents de la pauvreté

00. Tout à fait d'accord

01. Plutôt d'accord

02. Plutôt pas d'accord

03. Pas du tout d'accord

04. Sans réponse

Etes-vous déterminé à vous prendre en charge ?

00. Oui

01. Non

02. Sans réponse

Quel est votre comportement face à l'école ?

00. Très bon

01. Bon

02. Assez bon

03. Passable

Quelle satisfaction retirez-vous face à une tâche bien accomplie par vous ?

00. La fierté

01. Confiance

02. Sans répons

Comment concevez-vous l'esprit de compétition au sein de l'école ?

00. Très bon

01. Assez bon

02. Passable

Avez-vous souvent la crainte d'être puni

00. Oui

01. Non

02. Sans réponse

GUIDE ADRESSE AUX PARENTS

THEME 1 : Interaction parents-enfants axée sur l'école en général

- 1- Suivez-vous les activités scolaires de vos enfants ?
- 2- Initiez-vous des rencontres avec les enseignants de vos enfants ?
- 3- Participez-vous aux réunions des parents d'élèves ?
- 4- Avez-vous des relations avec les responsables du COGES ?

THEME 2 : Interaction parents-enfants axée sur l'importance de l'école

- 1- Parlez-vous souvent de l'importance de l'école à vos enfants ?
- 2- Pourquoi insistez-vous sur l'importance de l'école vis-à-vis de vos enfants ?
- 3- Pensez-vous que l'école répond-elle à vos attentes et celles de vos enfants ?

THEME 3 : Interaction axée sur les activités extra scolaires

- 1- Vos enfants participent-ils aux activités domestiques à la maison ?
- 2- Contrôlez-vous les sorties et entrées de vos enfants ?
- 3- Vos enfants vous accompagnent-ils au champ ?
- 4- Existe-t-il une communication entre vous et vos enfants ?

THEME 4 : Représentation sociale associée à l'école par les parents

- 1- Que pensez-vous de l'école ?
- 2- Quelle est votre attitude face à l'école ?
- 3- Donnez-nous votre opinion sur l'école

THEME 5 : Suggestions

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

THEME 1 : Expérience professionnelle

- 1- Quelle est votre expérience professionnelle ?

THEME 2 : Interaction enseignant-enfant

- 1- Quelles sont vos relations avec vos élèves ?
- 2- Sanctionnez-vous souvent des élèves ?

THEME 3 : Méthodes éducatives

- 1- Quelle stratégie mettez-vous en place pour amener vos élèves à participer au cours ?

THEME 4 : Suggestions

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX RESPONSABLES DU COGES

THEME 1 : Rôle des COGES au sein de l'école

- 1- Comment fonctionnent les COGES
- 2- Votre structure suit-elle les activités scolaires des enfants?

THEME 2: Relation COGES-enfants

- 1- Votre structure a-t-elle des relations avec les enfants ?
- 2- Ces relations sont de quel ordre ?

THEME 3 : Relation COGES-Enseignants

- 1- Quelles sont vos relations avec les enseignants ?

THEME 4 : Suggestions

**ANNEXE 2 : LES EFFECTIFS DES CM2 DE 2000 A 2009 DANS LES ETABLISSEMENTS
PRIMAIRES DES QUATRES VILLAGES FAISANT L'OBJET DE NOTRE ETUDE**

EPPI AMORIAKRO
Effectif par classe des CM2

Années scolaires	Effectifs
2000-2001	66
2001-2002	68
2002-2003	63
2003-2004	59
2004-2005	58
2005-2006	52
2006-2007	53
2007-2008	62
2008-2009	62

Le Directeur


AMOU KOFFI MATHIEU

EPP AKPOKRO
Effectifs par classe des CM2

Années scolaires	Effectifs
2000-2001	53
2001-2002	51
2002-2003	48
2003-2004	63
2004-2005	47
2005-2006	39
2006-2007	33
2007-2008	33
2008-2009	42

P.O Le directeur

 Mahaman Siaka

EPP N'DRIKRO
Effectifs par classe des CM2

Années scolaires	Effectifs
2000-2001	48
2001-2002	43
2002-2003	46
2003-2004	50
2004-2005	41
2005-2006	35
2006-2007	38
2007-2008	31
2008-2009	33

Le directeur

 
Kouame' Yao

P.O. Le directeur

Mahaman Siaka



Save the Children
Suisse

Mise à jour infrastructures

Date :

Année scolaire : 2008-2009

X - Ressource des COGES

	Fonctionnels	Non fonctionnels
Nbre de COGES fonctionnels	01	0
Nbre de COGES subventionnés par l'Etat	01	
Montant global de la subvention de l'Etat	1 200 000	
Nbre de COGES sans subvention	0	
Montant moyen des cotisations par enfant	0	

XI - Infrastructures

Nbre de rationnaires

150

Etat des locaux

• Magasin

bon acceptable mauvais

• Cuisine

bon acceptable mauvais

• Réfectoire

bon acceptable mauvais

Existence de latrines

bon acceptable mauvais non

Existence de point d'eau

oui non

Qualité environnement

bon acceptable mauvais

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2000-2001

I- Identification de l'école

EPP : JUFEREBO
IEP : AGNIBILEKROU
DREN : ABENGOUROU
Année d'affiliation : Nov. 1956
Action SC :

II- Effectif enseignant

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	
Nombre d'enseignants formés en FPC : 0			
Nombre d'enseignants utilisant le FPC : 0			

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADME		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	19	28	15	23	04	05	0	0	
CP2	26	23	19	17	07	06	0	0	
CE1	16	29	10	19	06	10	0	0	
CE2	17	26	11	20	06	06	0	0	
CM1	20	23	12	17	08	06	0	0	
CM2	21	44	08	22	13	22	0	0	
S/TOTAL	119	173	75	118	44	55	0	0	
TOTAL	292		193		99		0	0	

IV- Résultat au CEPE

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
21	44	03	22

V- COGES

Nombre total de COGES : 0
Nombre de COGES formés : 0
Participation des enfants : 0

VI- Vie scolaire

Nombre total de clubs : 0
Nombre de clubs formés : 0
Clubs en activité : 0

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

Environnement de l'EPP est-il sain ? Oui
Enfants formés sur VIH SIDA :
Capables de répondre à 4/5 :

VIII- Financement COGES

Le COGES a-t-il été formé ?
Mesures transparentes de gestion ?
Exécution de projet d'école

IX- Association

Nombre de coopératives : 0
Coopératives fonctionnelles : 0
Coop. Non fonctionnelles : 0

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2007-2008

I- Identification de l'école

EPP : DUFEREBOI
IEP : AGNIBILEKROU
DREN : ABENGOURDOU
Année d'affiliation : Nov. 1956
Action SC :

II- Effectif enseignant

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	
Nombre d'enseignants formés en FPC : 04			
Nombre d'enseignants utilisant le FPC : 04			

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADMIS		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	30	30	24	22	07	07	0	0	
CP2	23	31	17	17	06	14	0	04	
CE1	22	26	16	19	06	07	2	0	
CE2	19	27	08	16	09	13	0	0	
CM1	21	37	10	27	11	10	0	0	
CM2	13	26	03	10	13	26	0	0	
S/TOTAL	123	177	78	111	52	77	02	04	
TOTAL	305		189		129		03		

IV- Résultat au CEPE

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
13	26	11	19

V- COGES

Nombre total de COGES : 1
Nombre de COGES formés : 1
Participation des enfants : 100% (participation totale des enfants aux COGES)

VI- Vie scolaire

Nombre total de clubs : 7
Nombre de clubs formés : 7
Clubs en activité : 7 (Le football, le basket, le tennis, le judo, le karaté, le judo-judo, le judo-judo)

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

Environnement de l'EPP est-il sain ? oui
Enfants formés sur VIH SIDA : Non
Capables de répondre à 4/5 :

VIII- Financement COGES

Le COGES a-t-il été formé ? oui
Mesures transparentes de gestion ? oui
Exécution de projet d'école

IX- Association

Nombre de coopératives : 0
Coopératives fonctionnelles : 0
Coop. Non fonctionnelles : 0



Save the Children
Sénégal

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2006-2007

I- Identification de l'école

EPP : DUFEREBO
IEP : AGNIBILEKROU
DREN : ABENGOLIROU
Année d'affiliation :
Action SC :

II- Effectif enseignant

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	
Nombre d'enseignants formés en FPC : 02			
Nombre d'enseignants utilisant le FPC : 02			

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADMIS		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	23	37	14	21	09	16	00	00	
CP2	21	26	12	15	09	11	00	01	
CE1	29	32	17	18	12	14	00	00	
CE2	18	28	16	23	02	05	00	00	
CM1	14	32	09	20	04	12	00	00	
CM2	15	21	15	20	15	21	01	00	
S/TOTAL	120	176	83	117	61	79	01	01	
TOTAL	296		200		140		02		

IV- Résultat au CEPE

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
15	21	15	20

V- COGES

Nombre total de COGES : 1
Nombre de COGES formés : 1
Participation des enfants : Active
dans les activités coopératives

VI- Vie scolaire

Nombre total de clubs : 7
Nombre de clubs formés : 7
(football)
Clubs en activité : 7
dont 1 en activité

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

Environnement de l'EPP est-il sain ? Oui
Enfants formés sur VIH SIDA :
Capables de répondre à 4/5 :

VIII- Financement COGES

Le COGES a-t-il été formé ? Non
Mesures transparentes de gestion ? Oui
Exécution de projet d'école :

IX- Association

Nombre de coopératives : 0
Coopératives fonctionnelles : 0
Coop. Non fonctionnelles : 0

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2005-2006

I- Identification de l'école

EPP : DUFEREBO I
IEP : AENIBILEKROU
DREN : ABENGOUROU
Année d'affiliation : NOV. 1976
Action SC :

II- Effectif enseignant

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	
Nombre d'enseignants formés en FPC : 0			
Nombre d'enseignants utilisant le FPC : 0			

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADMIS		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	26	32	17	17	04	15	10	00	
CP2	27	33	22	23	05	10	00	00	
CE1	26	29	18	18	08	11	01	01	
CE2	14	38	11	26	03	12	00	00	
CM1	14	26	10	12	04	14	00	00	
CM2	16	14	12	11	16	14	00	01	
S/TOTAL	123	172	90	107	25	76	01	02	
TOTAL	295		207		121		03		

IV- Résultat au CEPE

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
16	14	09	10

V- COGES

Nombre total de COGES : 1
Nombre de COGES formés : 1
Participation des enfants :

VI- Vie scolaire

Nombre total de clubs : 7
Nombre de clubs formés : 7
Clubs en activité : 7
Clubs non fonctionnels : 0

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

Environnement de l'EPP est-il sain ? 7/10
Enfants formés sur VIH SIDA :
Capables de répondre à 4/5 :

VIII- Financement COGES

Le COGES a-t-il été formé ? 7/10
Mesures transparentes de gestion ? 7/10
Exécution de projet d'école : Non

IX- Association

Nombre de coopératives :
Coopératives fonctionnelles :
Coop. Non fonctionnelles : 2

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2004-2005

I- Identification de l'école

II- Effectif enseignant

EPP : DUFEREBO-1
IEP : AGNIBILEKROU
DREN : ABENGOURDOU
Année d'affiliation : NOV. 1956
Action SC :

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	

Nombre d'enseignants formés en FPC : 0
Nombre d'enseignants utilisant le FPC : 0

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADMIS		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	27	38	24	19	19	05	00	00	
CP2	21	35	10	20	11	15	00	00	
CE1	18	33	04	22	14	11	00	00	
CE2	19	26	08	11	11	15	01	00	
CM1	15	28	07	13	08	15	00	01	
CM2	21	24	15	18	21	24	00	00	
S/TOTAL	121	164	68	103	84	83	01	01	
TOTAL	285		111		167		02		

IV- Résultat au CEPE

V- COGES

VI- Vie scolaire

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
21	24	21	23

Nombre total de COGES : 1
Nombre de COGES formés : 1
Participation des enfants : Active
des enfants

Nombre total de clubs :
Nombre de clubs formés :
Clubs en activité

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

VIII- Financement COGES

IX- Association

Environnement de l'EPP est-il sain ? oui
Enfants formés sur VIH SIDA :
Capacité de répondre à 4/5 :

Le COGES a-t-il été formé ? Non
Mesures transparentes de gestion ? oui
Exécution de projet d'école

Nombre de coopératives : 2
Coopératives fonctionnelles : 2
Coop. Non fonctionnelles : 0



Save the Children
Suisse

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2003-2004

I- Identification de l'école

EPP : DUFEREBO
IEP : AGNIBILEKROU
DREN : ABENGOLIRU
Année d'affiliation : nov. 1982
Action SC :

II- Effectif enseignant

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	
Nombre d'enseignants formés en FPC : 0			
Nombre d'enseignants utilisant le FPC : 0			

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADMIS		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	31	29	20	20	11	09	00	00	
CP2	15	34	12	23	03	11	00	00	
CE1	20	30	11	19	09	11	00	00	
CE2	20	21	09	14	11	07	00	00	
CM1	16	22	11	07	05	15	01	02	
CM2	19	32	15	26	19	22	03	05	
S/TOTAL	121	168	78	109	58	85	04	07	
TOTAL	287		187		143		11		

IV- Résultat au CEPE

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
19	32	14	27

V- COGES

Nombre total de COGES : 01
Nombre de COGES formés : 00
Participation des enfants : /

VI- Vie scolaire

Nombre total de clubs : /
Nombre de clubs formés : /
Clubs en activité : /

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

Environnement de l'EPP est-il sain ? Oui
Enseignants formés sur VIH SIDA : 2 personnes
Enseignants ont appris en classe
Enseignants de répondre à 4/5 : de 2 à 5 de 2 à 5 de 2 à 5

VIII- Financement COGES

Le COGES a-t-il été formé ? 00/01
Mesures transparentes de gestion ? 00/01
Exécution de projet d'école : /

IX- Association

Nombre de coopératives : 01 les : 07
Coopératives fonctionnelles : 1 s : 0
Coop. Non fonctionnelles : 0



Save the Children
Suisse

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2002-2003

I- Identification de l'école

EPP : DUFEREBOI
IEP : AGNIBILEKROU
DREN : ABENGOUROU
Année d'affiliation : NOV-1986
Action SC :

II- Effectif enseignant

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	
Nombre d'enseignants formés en FPC :			0
Nombre d'enseignants utilisant le FPC :			0

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADMIS		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	22	30	12	24	09	12	00	00	
CP2	27	32	14	23	05	06	00	00	
CE1	21	37	12	13	09	10	00	00	
CE2	15	26	15	13	05	09	00	00	
CM1	37	33	08	08	04	10	04	05	
CM2	23	37	13	16	23	37	02	04	
S/TOT	135	135	74	97	55	84	06	09	
TOTAL	330		171		133		15		

IV- Résultat au CEPE

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
23	37	19	25

V- COGES

Nombre total de COGES : 01
Nombre de COGES formés : 01
Participation des enfants :

VI- Vie scolaire

Nombre total de clubs : ✓
Nombre de clubs formés : ✓
Clubs en activité ✓

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

Donnement de l'EPP est-il sain ? ✓
Formés sur VIH SIDA : ✓
es de répondre à 4/5 : ✓

VIII- Financement COGES

Le COGES a-t-il été formé ? ✓
Mesures transparentes de gestion ? ✓
Exécution de projet d'école ✓

IX- Association

Nombre de coopératives : 1
Coopératives fonctionnelles : 1
Coop. Non fonctionnelles : 0



Save the Children
Suisse

Fiche de recueil des données par école

Date :

Année scolaire : 2001-2002

I- Identification de l'école

EPP : DUFEREB 01
IEP : AGNIBILEKROU
DREN : ABENGOUROU
Année d'affiliation : NOV. 1996
Action SC :

II- Effectif enseignant

	Qualité		observations
	Titulaires	Bénévoles	
Hommes	6	0	
Femmes	0	0	
Nombre d'enseignants formés en FPC : 0			
Nombre d'enseignants utilisant le FPC : 0			

III- Effectifs élèves

	EFFECTIFS ELEVES		ADMIS		REDOUBLANTS		ABANDONS		OBSERVATIONS
	Filles	Garçon	Fille	Garçon	Filles	Garçon	Filles	Garçon	
CP1	22	30	20	28	02	02	0	0	
CP2	27	32	22	30	05	03	0	0	
CE1	21	37	18	34	03	03	0	0	
CE2	15	26	12	23	03	03	0	0	
CM1	27	32	25	29	02	03	0	0	
CM2	23	37	19	33	04	04	01	03	
S/TOTAL	135	194	116	177	19	17	01	05	
TOTAL	329		293		36		06		

IV- Résultat au CEPE

TOTAL INSCRIT		TOTAL ADMIS	
Filles	Garçon	Filles	Garçon
22	37	19	33

V- COGES

Nombre total de COGES : 1
Nombre de COGES formés : 1
Participation des enfants :

VI- Vie scolaire

Nombre total de clubs :
Nombre de clubs formés :
Clubs en activité

COGES mobilisant des ressources additionnelles :

VII- Protection

Environnement de l'EPP est-il sain ? oui
Enfants formés sur VIH SIDA : oui
Répondre à 4/5 : oui

VIII- Financement COGES

Le COGES a-t-il été formé ? non
Mesures transparentes de gestion ? oui
Exécution de projet d'école ? non

IX- Association

Nombre de coopératives :
Coopératives fonctionnelles :
Coop. Non fonctionnelles :

ANNEXE 3 : REVENUS ANNUELS DE QUELQUES PARENTS D'ELEVES
RCONTRES LORS DE L'ETUDE

COOPANON
 Coopérative Agricole Anonkion
 Numéro Agrément : N° 011/7211
 Siège Social : Agnibilekrou
 Code : Cc1017
 BP : 163 Agnibilekrou
 Tél : 35 91 03 06
 Lieu des Opérations : Agnibilekrou

REÇU D'ACHAT
 Campagne : 2012-2013
 Produit : CACAO ou CAFE

DEUR : SAMADOU COUMAREU
 phone : 47-24-63-91
 d'achat : N° 011/7211
 ité (producteur ou autres) : MEMBRE

N° 0005361

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	5	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	357	2. Projet : <u>PA</u>
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	725	3. Certifié : <u>PA</u>
Montant payé (Fcfa)	254.45	

Date : 9/12/2012
 Signature de l'acheteur : APM

Date : 9/12/2012
 Signature du vendeur

COOPANON
 Coopérative Agricole Anonkion
 Numéro Agrément : N° 011/7211
 Siège Social : Agnibilekrou
 Code : Cc1017
 BP : 163 Agnibilekrou
 Tél : 35 91 03 06
 Lieu des Opérations : Agnibilekrou

REÇU D'ACHAT
 Campagne : 2012-2013
 Produit : CACAO ou CAFE

DEUR : N° 011/7211
 phone : 35-35-24-39
 d'achat : N° 011/7211
 ité (producteur ou autres) : MEMBRE

N° 0005360

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	1	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	49	2. Projet : <u>U12</u>
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	725	3. Certifié : <u>U12</u>
Montant payé (Fcfa)	35.525	

Date : 8/12/2012
 Signature de l'acheteur : APM

Date : 8/12/2012
 Signature du vendeur

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkion
Numéro Agrément : N° 011/7211
Siège Social : Agribilekrou
Code : C01017
BP : 163 Agribilekrou
Tél : 35 91 03 06
Lieu des Opérations : Agribilekrou

REÇU D'ACHAT

Campagne 2012-2013

Produit : CACAO ou CAFE

VENDEUR

Nom : KATI APPIA ANILINE

Téléphone : 01 21 12 13 63

Lieu d'achat : N° 98 KRO

Qualité (producteur ou autres) : ANILINE

N° 0005358

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	12	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	265	2. Projet : PA
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	725	3. Certifié : PA
Montant payé (Fcfa)	192 125	

Date : 6/12/2012
Signature de l'acheteur

Date : 6/12/2012
Signature du vendeur

APPIA

APPIA

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkion
Numéro Agrément : N° 011/7211
Siège Social : Agribilekrou
Code : C01017
BP : 163 Agribilekrou
Tél : 35 91 03 06
Lieu des Opérations : Agribilekrou

REÇU D'ACHAT

Campagne 2012-2013

Produit : CACAO ou CAFE

VENDEUR

Nom : KASSI ANILINE GEM

Téléphone : 01 21 12 13 63

Lieu d'achat : N° 98 KRO

Qualité (producteur ou autres) : ANILINE

N° 0005359

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	5	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	329	2. Projet : UZ
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	725	3. Certifié : UZ
Montant payé (Fcfa)	238 525	

Date : 7/12/2012
Signature de l'acheteur

Date : 7/12/2012
Signature du vendeur

APPIA

GEM

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkion
Numero Agreement : N° 0117211
Siège Social : Agnibiekrou
Code : Co1017
BP : 163 Agnibiekrou
Tél : 35 91 03 06
Lieu des Opérations : Agnibiekrou

REÇU D'ACHAT

Campagne : 2012 / 2013

Produit : CACAO ou CAFE

VENDEUR

N : K. APPIA ANILINE

phone : 01 21 11 69

d'achat : N. 3005358

alité (producteur ou autres) : MEMBRE

N° 0005358

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	11	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	263	2. Projet : PA
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	725	3. Certifié : PA
Montant payé (Fcfa)	192.25	

Date : 6/12/2012
Signature de l'acheteur

Date : 6/12/2012
Signature du vendeur

AP29

AP29

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkion
Numero Agreement : N° 0117211
Siège Social : Agnibiekrou
Code : Co1017
BP : 163 Agnibiekrou
Tél : 35 91 03 06
Lieu des Opérations : Agnibiekrou

REÇU D'ACHAT

Campagne : 2012 / 2013

Produit : CACAO ou CAFE

VENDEUR

N : K. ASSI N. D. G. G. M.

phone : 01 21 11 69

d'achat : N. 3005358

alité (producteur ou autres) : MEMBRE

N° 0005358

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	5	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	329	2. Projet : 112
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	725	3. Certifié : 112
Montant payé (Fcfa)	238.525	

Date : 7/12/2012
Signature de l'acheteur

Date : 7/12/2012
Signature du vendeur

AP29

G. M.

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkton
Numéro Agrément : N° 911/7211
Siège Social : Agnibiekrou
Code : Co1017
BP : 163 Agnibiekrou
Tél : 35 91 03 06
Lieu des Opérations : Agnibiekrou

REÇU D'ACHAT
Campagne 2012-2013
Produit : CACAO ou ~~CAFE~~

NOM : ABENAN SOCO MARIE
N° : 0005356
Téléphone :
Lieu d'achat : N° 1017
Qualité (producteur ou autres) : MEMBRE

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	<u>2</u>	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	<u>145</u>	2. Projet : <u>RA</u>
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	<u>725</u>	3. Certifié : <u>RA</u>
Montant payé (Fcfa)	<u>103.675</u>	

Date : 5/12/2012
Signature de l'acheteur : ABM

Date : 5/12/2012
Signature du vendeur : +

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkton
Numéro Agrément : N° 911/7211
Siège Social : Agnibiekrou
Code : Co1017
BP : 163 Agnibiekrou
Tél : 35 91 03 06
Lieu des Opérations : Agnibiekrou

REÇU D'ACHAT
Campagne 2012-2013
Produit : CACAO ou ~~CAFE~~

NOM : ADAMA N'GUESSAN
N° : 0005357
Téléphone : 69-57-77-55
Lieu d'achat : N° 1017
Qualité (producteur ou autres) : MEMBRE

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	<u>3</u>	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	<u>200</u>	2. Projet : <u>RA</u>
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	<u>725</u>	3. Certifié : <u>RA</u>
Montant payé (Fcfa)	<u>145.000</u>	

Date : 5/12/2012
Signature de l'acheteur : ADAM

Date : 5/12/2012
Signature du vendeur : +

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkion
Numero Agrément : N° 011/7211
Siège Social : Agniblekrou
Code : Co1017
BP : 163 Agniblekrou
Tél : 35 91 03 00
Lieu des Opérations : Agniblekrou

REÇU D'ACHAT
Campagne 2012.1.2013
Produit : CACAO ou CAFE

VENDEUR
Nom : N. GUESSAN N. JRI EN
Téléphone : 09 35 36 01
Lieu d'achat : At. J. K. K. K.
Qualité (producteur ou autres) : FEA F. R. E.

N° 0005352

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	<u>3</u>	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	<u>3.14</u>	2. Projet : <u>K. P.</u>
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	<u>70</u>	3. Certifié : <u>P. A.</u>
Montant payé (Fcfa)	<u>215 150</u>	

Date : 2/11/2012
Signature de l'acheteur : APM

Date : 2/11/2012
Signature du vendeur : AK

COOPANON
Coopérative Agricole Anonkion
Numero Agrément : N° 011/7211
Siège Social : Agniblekrou
Code : Co1017
BP : 163 Agniblekrou
Tél : 35 91 03 00
Lieu des Opérations : Agniblekrou

REÇU D'ACHAT
Campagne 2012.1.2013
Produit : CACAO ou CAFE

VENDEUR
Nom : N. GUESSAN N. JRI EN
Téléphone : 09 35 36 01
Lieu d'achat : At. J. K. K. K.
Qualité (producteur ou autres) : FEA F. R. E.

N° 0005354

RUBRIQUE	QUANTITE	NATURE PRODUIT
Nombre de sacs	<u>2</u>	1. Ordinaire
Poids net (Kgs)	<u>1.35</u>	2. Projet : <u>U. P.</u>
Prix unitaire (Fcfa / Kg)	<u>725</u>	3. Certifié : <u>U. P.</u>
Montant payé (Fcfa)	<u>100 050</u>	

Date : 3/11/2012
Signature de l'acheteur : APM

Date : 3/11/2012
Signature du vendeur : K. P.

**ANNEXE 4: ETAT DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRE DANS LA SOUS
PREFECTURE DE DUFFREBO**



Cantine scolaire (photo 1: photographe ADOU Léon)



Latrine (photo2 : photographe ADOU Léon)



EPP I DUFFREBO (photo3 : photographe ADOU Léon)



PANNEAU INDICATEUR (photo4 : photographe ADOU Léon)





Interieur d'une salle de classe (photo 5: photographie ADOU Léon)





Interieur d'une salle de classe (photo 6 : photographie ADOU Léon)



Une salle sans vie (photo 7: photographie ADOU Léon)



Plaffond dégradé (photo 8 : photographe ADOU Léon)



Une salle de classe sans porte (photo 9 : photographe ADOU Léon)



Latrille (photo 10 : photographe ADOU Léon)



Une école dont la toiture est presque inexistant (photo 11 : photographe ADOU Léon)

ANNEXE 5 : QUELQUES INDICATEURS DES CONDITIONS DE VIE



Marigot (photo 12: photographe ADOU Léon)



Hydraulique villageois non fonctionnel (photo 13 : photographie ADOU Léon)





Une ambulance non fonctionnelle (photo 14 : sphotographe ADOU Léon)



Habitat (photo 15 : photographe ADOU Léon)



Cuisine (photo 16 : photographe ADOU Léon)

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	1
<i>Dédicace</i>	<i>2</i>
Liste des sigles et abréviations.....	3
Liste des tableaux	4
Liste des figures	7
Remerciements.....	8
Introduction	10
PREMIERE PARTIE :	13
CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	13
Chapitre 1 : Cadre théorique	14
1. Problématique	14
2. Révue de la littérature	19
2.1. Origine sociale comme facteur de réussite à l'école.....	19
2.1.1. Dimensions de l'origine sociale les plus en lien avec la réussite scolaire	19
2.1.1.1. Dimension sociale.....	19
2.1.1.2. Dimension économique	22
2.1.1.3. Dimension culturelle.....	24
2.1.2. Variables familiales en lien avec la réussite scolaire.....	27
2.1.2.1. Taille et structure de la famille	27
2.1.2.2. Lieu de résidence	28
2.2. Interaction constructives parent-enfant et réussite scolaire : une analyse des pratiques éducatives familiales	31
2.2.1. Apport des études menées sur le milieu familial	31
2.2.2. Pratiques parentales de socialisation.....	34
2.2.2.1. Représentation parentales relatives à l'école et à l'éducation	34
2.2.2.2. Stratégies éducatives parentales et réussite scolaire.....	36
2.2.2.3. Stratégies pédagogiques parentales.....	47
2.2.2.4. Pratiques culturelles parentales.....	52

2.2.2.5. Conduites langagières	56
2.2.3. Pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité	59
2.2.3.1. Aspirations et projets scolaires parentaux.....	61
2.2.3.2. Relations parentales avec l'école.....	65
2.2.3.3. Suivi parental du travail scolaire en dehors de l'école	69
3. Objectifs, thèse, hypothèse de recherche.....	74
3.1. Objectifs de recherche	74
3.1.1. Objectif général	74
3.1.2. Objectifs spécifiques.....	74
3.2. Thèse.....	74
3.3. Hypothèse de recherche	77
3.3.1. Hypothèse générale.....	77
3.3.2. Hypothèses spécifiques	77
3.3.3. Opérationnalisation de l'hypothèse	78
3.3.3.1. Variable dépendante	78
✓ Réussite scolaire	78
3.3.3.2. Variables indépendantes.....	78
✓ Interactions constructives enfant et acteurs socio-éducatifs	78
✓ Représentation sociale associée à l'école.....	80
✓ Ressources personnelles mobilisées par l'enfant	81
4. Approche conceptuelle	82
4.1. Interactions constructives	82
4.2. Représentation sociale associée à l'école.....	82
4.3. Ressources personnelles mobilisées.....	83
4.4. Notion de réussite scolaire.....	84
4.5. Famille défavorisée	86
5. Cadre de référence théorique	89
Chapitre 2 : Cadre méthodologique	90
1. Terrain d'enquête	90

2.	Population d'enquête.....	91
3.	Echantillon d'enquête.....	91
3.1.	Technique de quota.....	92
3.2.	Matrice de selection des participants à l'étude	94
3.3.	Détermination du nombre de participants.....	96
4.	Méthodes d'analyse.....	99
4.1.	Méthode compréhensive.....	99
4.2.	Méthode dialectique.....	100
5.	Techniques de recueil des données.....	101
5.1.	Recherche documentaire.....	101
5.2.	Observation directe.....	102
5.3.	Entretien semi-directif.....	103
5.4.	Questionnaire	105
6.	Techniques d'approche	106
6.1.	Approche quantitative.....	106
6.2.	Approche qualitative	107
7.	Dépouillement.....	108
7.1.	Comptage.....	108
7.2.	Transcription des données d'enquête	108
8.	Analyse de contenu	109
9.	Conditions sociales de l'enquête.....	113
9.1.	Difficultés rencontrées lors de l'enquête de terrain	113
9.2.	Impact des difficultés sur les résultats de l'étude.....	114
	DEUXIEME PARTIE:	116
	PRESENTATION DU CHAMP DE L'ETUDE ET EVOLUTION DE L'ECOLE IVOIRIENNE DE 1960 A NOS JOURS	116
	Chapitre 3: Présentation du champ de l'étude.....	118
1.	Aspects géographiques et démographiques	118
1.1.	Données géographiques.....	118

1.1.1. Relief et Géologie	118
1.1.2. Climat	119
1.1.3. Hydrographie.....	120
1.1.4. Végétation.....	120
1.2. Données démographiques	121
1.2.1. Peuplement	121
1.2.2 Volume et répartition de la population	122
2. Aspects économiques.....	123
2.1. Cultures d'exportation.....	125
2.2. Cultures vivrières et maraîchères.....	126
2.3. Elevage et pêche.....	126
2.4. Transport	127
Chapitre 4: Evolution de l'école ivoirienne de 1960 à nos jours.....	127
1. Performances de l'école ivoirienne.....	129
1.1. Ministères d'enseignement.....	129
1.2. Données statistiques de l'enseignement primaire.....	130
1.2.1. Nombre d'écoles.....	130
1.2.2. Effectifs des enseignants	132
1.2.3. Effectifs des écoliers	133
2. Rendement interne de l'école primaire 2000 à 2009	135
3. Etat de l'école dans la sous-préfecture deDuffrébo.....	137
3.1. Evolution du nombre d'écoles par ordre d'enseignement	137
3.2. Effectif des enseignants du primaire dans la Sous-Préfecture de Duffrébo.....	138
3.3. Effectif des écoliers dans la Sous-Préfecture de Duffrébo	139
3.4. Taux de succès au CEPE	140
TROISIEME PARTIE :	142
DETERMINANTS SOCIAUX DE LA REUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS ISSUS DES FAMILLES DEFAVORISEES DANS LA SOUS- PREFECTURE DE DUFFREBO	142

Chapitre5: Caractéristiques socio-économiques de la population étudiée	143
1. Identification des enquêtés.....	143
1.1. Sexe.....	143
1.2. Age.....	144
1.3. Niveau d'étude.....	145
2. Statut socio-économique des parents	146
2.1. Possession de biens matériels.....	146
2.2. Source d'approvisionnement en eau	147
2.3. Source de consommation en eau.....	148
Chapitre 6 : Jeu d'interactions enfants/ acteurs socio-educatifs et réussite scolaire.....	150
1. Interaction enfants-parents axée sur l'école	150
1.1. Interaction axée sur le milieu scolaire	150
1.2. Interaction axée sur l'importance de l'école	160
1.3. Interaction enfant-cadre familial	162
2. Interaction enfants-autres acteurs impliqués dans l'éducation	164
2.1. Interaction enfant-camarades de classe.....	164
2.2. Interaction enfant-enseignant.....	166
2.3. Interaction enfants-ONG	173
2.4. Interaction enfants-COGES.....	174
2.5. Interaction enfant-mutuelle de développement axée sur les encouragements	176
3. Interactions parents-enfants axée sur l'école dans le sens de la construction de la réussite scolaire de l'enfant.....	178
3.1. Interactions parents-enfants axées sur l'implication des parents dans le parcours scolaire de l'enfant	178
3.2. Interactions parents-enfants axées sur la participation de l'enfant aux activités hors écoles.	179
4. Interactions parents-enseignants dans le sens de la construction de la réussite scolaire de l'enfant	180

4.1. Interaction parents-enseignants axées sur les rencontres permanentes avec les enseignants	180
4.2. Nature des rencontres parents-enseignants.....	181
Chapitre 7 : Représentation sociale associée a l'école par l'enfant et les parents	185
1. Opinion des enfants par rapport à la représentation sociale associée à l'école	185
1.1. Accomplissement de soi	185
1.2. Atteinte des objectifs.....	186
1.3. Insertion sociale.....	187
1.4. Lieu de développement de la responsabilité.....	188
1.5. Ouverture à autrui.....	190
2. Opinion des parents par rapport à la représentation sociale associée à l'école	191
2.1. Conception de la scolarisation par les parents.....	191
2.2. Rôle associé à l'école par les parents.....	192
Chapitre 8: Caractéristiques propres de l'enfant et réussite scolaire.....	196
1. Aspirations scolaires et la réussite scolaire	196
1.1. Idéologie de changement de statut des parents.....	196
1.2. Idéologie de l'indépendance.....	197
2. Motivations scolaires	198
2.1. Idéologie de la discipline.....	198
2.2. Idéologie du travail bien accompli	199
3. Facteurs scolaires	200
3.1. Idéologie de la compétition	200
3.2. Idéologie de la peur	201
Conclusion et Recommandations.....	208
Bibliographie.....	216
1. Ouvrage de méthodologie.....	217
2. Ouvrages de spécialité	217

3. Ouvrages généraux	233
4. Mémoires et thèses	234
Annexes.....	236