

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
THE SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING UNIT FOR SCIENCES
OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
TEACHINGS IN EDUCATION

MONITORING PARENTAL ET MOTIVATION À APPRENDRE CHEZ LES ELEVES DU NIVEAU 3 DE L'ÉCOLE PUBLIQUE DE SOA

*Mémoire soutenu le 18 Septembre 2025 en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'éducation*

Filière : Enseignements fondamentaux en Éducation

Spécialité : Psychologie de l'Éducation

Par

MENGUE NGABENA Olga

Licence en Droit Privé

Matricule : 22W3439

Devant le Jury



Président : EYENGA ONANA Pierre Suzanne

Professeur

UY1

Rapporteur : NGUIMFACK Léonard

Professeur

UY1

Examineur : WAKEU Martial Aimé

Charger de Cours

UY1

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	v
RESUME.....	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITERATURE.....	19
DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE.....	47
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	49
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	76
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET SUGGESTION.....	102
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	116
ANNEXES	123

À

MES PARENTS:

NGABENA MENGUE

BETOLO BOLO Madeleine

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit d'un long labeur. Une telle réalisation n'aurait pu être possible sans la participation de plusieurs personnes. Nous tenons ici, à témoigner nos remerciements :

- À notre encadrant Professeur NGUIMFACK Léonard, pour sa disponibilité, sa patience et ses conseils qui ont permis la réalisation de ce travail.
- Au Docteur WAKEU Martial Aimé, pour son accompagnement avant et pendant la rédaction de ce mémoire.
- À tous les enseignants du département des Enseignements Fondamentaux en Éducation, pour leurs encadrements tout au long de notre formation.
- À Mme ASSILE Rose Chantal, Maîtresse du CEI à l'école publique de SOA pour son soutien infaillible.
- À tous ceux qui ont participé de quelques manières que ce soit à la réalisation de ce mémoire

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AEP : Association Européenne des Parents

CE : Cours Préparatoire

CPE : Communication Parents/Enfants

C M1 : Cours Moyen 1

CM2 : Cours Moyen 2

ED : Encadrement lors des Devoirs

EP SOA II B Gp1 : École Publique de SOA Groupe II B1

EP SOA II B GP2 : École Publique de SOA Groupe II B2

EP SOA II A Gp2 : École Publique de SOA Groupe II A1

EP SOA II A GP1 : École Publique de SOA Groupe II A2

IAS : Importance Accordée à la Scolarité

IPSE : Implication Parentale dans la Scolarité de l'Enfant

LEP : Lien École/Parents

PV : Perception de la Valeur (accordée aux activités scolaires)

PC : Perception de sa Compétence (à réussir les activités scolaires)

PCD : Perception sur le Contrôle du Déroulement (des activités)

SIL : Section d'Initiation au Langage

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1: Les styles d'apprentissage selon McCarthy	21
Tableau 2 : Personnel de l'école publique de SOA GI B école mère de SOA.....	59
Tableau 3: Tableau représentatif de la population de l'étude.	61
Tableau 4: TABLEAU SYNOPTIQUE	66
Tableau 5: Communication parents/enfants.....	76
Tableau 6: L'encadrement lors des devoirs	78
Tableau 7: Importance accordée à la scolarisation.....	82
Tableau 8: Lien École/Parents	84
Tableau 9: Perception de la valeur accordée aux activités scolaires.....	87
Tableau 10: Perception de leurs compétences à réussir les tâches scolaires.....	88
Tableau 11: Perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.....	89
Tableau 12: Tableau croisé Com_Parent_Enfant Motivation_A_Apprendre	91
Tableau 13: Tests du khi-carré pour la première hypothèse	91
Tableau 14: Mesures symétriques.....	92
Tableau 15: Tableau croisé Encadre_Pdt_Devoirs * Motivation_A_Apprendre.....	93
Tableau 16: Tests du khi-carré	94
Tableau 17: Coefficient de contingence de HR2	95
Tableau 18: Tableau croisé Importance_Scolarisation * Motivation_A_Apprendre.....	96
Tableau 19: Tests du khi-carré pour la troisième hypothèse	97
Tableau 20: Coefficient de contingence HR3	98
Tableau 21: Tableau croisé Lien école/parent * Motivation_A_Apprendre	99
Tableau 22 : Tests du khi-carré pour la quatrième hypothèse	99
Tableau 23: Mesures symétriques.....	100

RESUME

La présente étude part du constat selon lequel certains élèves des écoles primaires manifestent un désintérêt progressif vis-à-vis de leurs apprentissages. Ceci se traduit notamment par l'abandon scolaire ou un manque de persévérance face aux défis académiques pour certains et pour d'autres, par l'absentéisme, le refus de participer aux leçons durant les enseignements, le manque de concentration, le refus d'effectuer les devoirs à la maison ou de réviser leurs leçons etc. Ces faits sont en déphasage avec le modèle de motivation scolaire de qui montre que la motivation chez un élève se traduit entre autres par la valeur qu'il accorde à l'activité, la compétence à réussir une tâche et la contrôlabilité d'une activité, le choix d'entreprendre une activité, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. D'où le problème de l'absence de motivation chez ces élèves. L'observation du comportement des élèves ci-dessus décrit conduit à s'interroger sur le rôle que jouent les parents auprès de ces derniers. Dès lors, la recherche étant quantitative, une enquête a été initiée auprès de 297 élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle, le monitoring parental influence la motivation à apprendre chez ces derniers. Les données récoltées avec un questionnaire ont été analysées à travers les statistiques descriptives et le test du khi-carré. Les résultats ont permis de confirmer nos différentes hypothèses de recherche, en conséquence notre hypothèse générale soit $\chi^2_{cal} (52,12)$ supérieur à $\chi^2_{lu}(28,02)$ pour la première hypothèse, $\chi^2_{cal} (580,66)$ supérieur à $\chi^2_{lu} (413,02)$ pour la deuxième hypothèse, $\chi^2_{cal} (595,32)$ supérieur à $\chi^2_{lu} (445,56)$ pour la troisième hypothèse, $\chi^2_{cal} (121,35)$ supérieur à $\chi^2 (76,57)$ pour la quatrième hypothèse. Le coefficient de contingence (CC) est respectivement = 0,71 ; 0,82 ; 0,81 et 0,77 ; avec $P = .000$ pour chaque hypothèse. Ainsi la communication parents/enfants au sujet de l'école, l'encadrement lors des devoirs, l'importance accordée à la réussite scolaire et le lien école/parent, influencent la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Au regard de tout cela, des suggestions ont été faites à toute la communauté éducative pour renforcer et créer un parfait monitoring parental dans la scolarité des élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa, suscitant sur ce la motivation à apprendre chez ces derniers.

Mots clés : monitoring, parental, motivation, apprendre, élèves du niveau 3, école publique, Soa.

ABSTRACT

This study starts from the observation that some primary school students show a progressive disinterest in their learning. This is reflected in particular by school dropout for some or a lack of perseverance in the face of academic challenges and absenteeism for others, the refusal to participate in lessons during teaching, a lack of concentration, the refusal to do homework at home or to review their lessons. These facts are out of sync with the school motivation model, which shows that motivation in a student is reflected, among other things, by the value they place on the activity, the ability to succeed in a task, the controllability of an activity, the choice to undertake an activity, cognitive engagement, perseverance, and performance. Hence the problem of lack of motivation among these students. The observation of the students' behavior described above leads us to wonder about the role that parents play in their lives. Therefore, a survey was initiated among 297 students in level 3 of the Soa public school to test the hypothesis that parental monitoring influences their motivation to learn. The data collected through a questionnaire were analyzed using descriptive statistics and the chi-square test. The results confirmed our various research hypotheses, consequently, our general hypothesis. $\chi^2_{cal} (52,12)$ less than $\chi^2_{lu} (28,02)$ for the first hypothesis, $\chi^2_{cal} (580,66)$ less than $\chi^2_{lu} (413,02)$ for the second hypotheses, $\chi^2_{cal} (595,32)$ less than $\chi^2_{lu} (445,56)$ for the third hypotheses, $\chi^2_{cal} (121,35)$ less than $\chi^2 (76,57)$. The contingency coefficient (CC) is respectively = 0.71, 0.82, 0.81, and 0.77; with $P = .000$ for all hypotheses. Thus, communication between sponsor and child about school, supervision during homework, the importance attached to academic success, and the link between school and sponsor influence the motivation to learn among level 3 students at the Soa public school. In view of all this, suggestions have been made to the entire educational community to strengthen and create perfect parental monitoring in the schooling of level three students at public school, thereby fostering motivation to learn among the latter.

Keywords: monitoring, parental, motivation, to learn, students at level 3, public school, Soa

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation vient du verbe « éduquer » (educare). Elle renvoie à trois synonymes à savoir élever, enseigner, former. Le premier fait référence à la famille, le second à l'école et le troisième à l'éducation qui est une formation initiale ou professionnelle. Selon Reboul (1989), « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal » (p.127). La formation de l'enfant renvoie à l'épanouissement intellectuel, physique, civique, moral et son insertion dans la société. L'éducation est ainsi, une nécessité individuelle et communautaire ; une priorité mondiale mais aussi nationale. C'est ainsi qu'au Cameroun, l'art. 11 de la loi d'orientation n°98/004 du 14 avril 1998 stipule que l'Etat veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et sociaux-culturelles nationales et à l'environnement international.

Le rôle de chaque acteur de la communauté éducative n'est pas toujours facile ou assuré, entraînant ainsi entre des redoublements chez les élèves de plus en plus observé au primaire.

Sur ce, Epstein (1992) va développer le modèle de l'influence partagée. Inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et dérivé d'une perspective sociale et organisationnelle, il affirme que l'école et la famille ont des responsabilités communes en ce qui a trait à l'éducation des jeunes et qu'elles atteignent un plus haut niveau d'efficacité lorsqu'elles travaillent ensemble, voire en partenariat. Le développement, l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève sont au cœur même du modèle. La famille et l'école donnent sur ce aux élèves, le capital culturel (langage, connaissances des codes sociaux et culturelles).

Pourtant, plusieurs éléments entrent en jeu dans le monitoring parental, selon des recherches, en dehors des relations avec l'école : le plan affectif, la communication avec leurs enfants, l'aide dans les devoirs... Toutes ces composantes du monitoring parental aboutissent aux performances scolaires et à l'obtention d'un diplôme en passant par la motivation à apprendre chez les élèves.

Il nous a paru judicieux de mener notre recherche dans l'optique d'éclairer sur ce facteur important dans l'apprentissage : le monitoring parental et la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 du cycle primaire précisément, ceux de l'école publique de Soa.

L'étude consiste montrer que le monitoring parental joue un très grand rôle la motivation à apprendre chez ces élèves.

Ce travail est structuré en deux grandes parties à savoir : un cadre théorique (première partie) et un cadre empirique (deuxième partie).

La première partie est subdivisée en deux chapitres. Le chapitre (1) intitulé problématique de l'étude est intitulé de la manière suivante : présentation du contexte et de la justification de l'étude, la formulation et le positionnement du problème, la question principale, les questions secondaires, l'hypothèse générale, les hypothèses spécifiques, l'objectif général, les objectifs spécifiques, l'intérêt et la délimitation de l'étude. Le chapitre (2), intitulé revue de la littérature présente les principaux concepts et théories convoquées dans la présente étude.

Dans la seconde partie, le chapitre (3) porte sur la méthodologie où nous traitons de la méthodologie de recherche. L'on y rappelle les hypothèses et la manière dont elles ont été opérationnalisées, le type de recherche, la population d'étude, l'instrument de collecte des données, la présentation du site, l'outil et la technique d'analyse des données. Le chapitre (4) qui porte sur la présentation des résultats et le chapitre (5) sur la discussion des résultats, les difficultés assortie des suggestions.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Cette partie intitulée cadre théorique, permet de situer et de présenter les procédés utilisés pour rendre accessible le sujet d'étude. Il s'agira. Ainsi, il sera question dans premier chapitre de la problématique de l'étude, construit sur le contexte de l'étude, le problème, la question principale et les questions secondaires, l'objectif général et les objectifs spécifiques, l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques, l'intérêt de l'étude. Puis dans un deuxième chapitre il sera question de présenter la revue de la littérature en passant par la définition des concepts.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, il sera question de présenter tour à tour, le contexte de l'étude et la problématique. Cette dernière décrit le phénomène à étudier puis, présente la formulation et le positionnement du problème, la question principale, les questions secondaires, l'hypothèse générale, les hypothèses spécifiques, l'objectif général, les objectifs spécifiques, l'intérêt et la délimitation de l'étude.

1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

L'éducation est la base du développement de tout être humain et de la société. Plusieurs facteurs influencent l'éducation de l'enfant dès sa naissance entre autres, la famille, l'école et l'administration qui en jouent un rôle primordial. Comme le dit un adage américain popularisé par Clinton (1996), « It's take a village to raise a quit », c'est-à-dire ça prend un village pour élever un enfant. Toutes fois, les parents resteront toujours les premiers éducateurs de l'enfant. Ces derniers ont l'obligation de suivre le comportement social de l'enfant et ses résultats scolaires.

Au Royaume-Uni la loi Education Act de 1996, souligne l'importance de la collaboration entre les écoles et les parents ; au Québec la Loi de 2009 sur l'éducation , reconnaît le rôle des parents comme premiers éducateurs de leurs enfants ; en France, la Loi no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République accentue l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants ; aux Etats-Unis la loi Every Student Succeeds (2015), encourage la participation parentale dans l'éducation.

Selon l'association Européenne des parents (AEP), les parents et les écoles ont des droits et obligations dont nous allons énumérer certains contenus dans leur charte : - les parents ont le droit de se voir reconnaître la primauté de l'éducation de leurs enfants ;-les parents ont le devoir d'élever leurs enfants de manière responsables et de ne pas négliger leurs enfants ;-les parents ont le droit de plein accès au système d'enseignement pour leurs enfants en fonction de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs mérites ;- les parents ont le devoir de s'engager personnellement dans l'éducation scolaire dispensée à leurs enfants ;-les parents ont le droit d'accéder à toutes les informations des institutions d'éducation relatives à leurs enfants ;-les

parents ont le devoir de communiquer aux écoles de leurs enfants toutes les informations utiles pour parvenir à leurs objectifs communs d'éducation ; -les parents ont le devoir de s'engager personnellement envers l'école où ils ont placé leurs enfants car elle constitue un élément vital de leur communauté locale. En réalité, c'est le respect de tous ces droits et devoirs qui motivera les enfants à faire leurs devoirs à la maison, à étudier pour un meilleur résultat scolaire.

Au Cameroun plusieurs lois impliquent les parents dans la quête de motivation à apprendre chez les élèves du second cycle mais surtout du cycle primaire. Entre autres, la Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui met l'accent sur l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants; le Décret n° 2001/041 portant organisation des Établissements scolaires Publics au Cameroun dans son Article 5 définissant les parents d'élèves comme membre du personnel de l'établissement scolaire public, prévoyant un conseil d'école et où les parents sont représentés par 04 membres afin que ceux-ci soient informés des décisions sur le suivi scolaire de leurs enfants lors des réunions des parents d'élèves, et encourage la création des associations des parents d'élèves dans son Article 54 ; le décret n° 2005/140 du 25 avril 2005 portant organisation de l'éducation de base au Cameroun, dans son chapitre II Section II (Art 30) qui met en œuvre la politique d'orientation-conseil des élèves permettant aux enseignants de se rassurer des rapports parents/enfants et autres ; enfin, le Décret n° 2012/433 du 1er octobre 2012 portant création et organisation du conseil national de l'éducation au Cameroun qui prévoit la représentation des parents au sein du Conseil National de l'Éducation.

Les statistiques relatives aux résultats du baccalauréat général au Cameroun montrent qu'on est parti de 75,73 % en 2023 à 37,26% en 2024. Dans l'un des journaux « The 7 :30 News » sur la Crtv, Lawsamba (2024) souligne que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et devraient se rassurer du niveau scolaire de ceux-ci.

Plus tard dans « Le 20h30 », toujours sur la chaîne nationale, Ndengue (2024) Chef service sciences et société à la rédaction centrale à la CRTV évoque la responsabilité parentale dans la mesure où, les parents offrent des téléphones portables hors prix au lieu de payer les documents à ceux-ci ; ils ne contrôlent pas si leurs enfants partent à l'école ou pas, prennent les cours, ou s'ils font leurs devoirs. La Chef service sciences et société à la rédaction centrale de la dite chaîne prend l'exemple selon lequel : « Un parent vient revendiquer le téléphone confisqué de son enfant par l'administration au lieu de réprimander l'enfant ». Elle poursuit en disant : « ...Ces téléphones qui les amènent sur les réseaux sociaux et vers des sites qui ne

servent pas à éduquer mais à divertir ; au point où ils ont créé les lycées bilingues de tik tok, facebook... »

Sur Equinoxtv, Ndongoti (2024) conseillère d'orientation, dans le journal de 20h souligne que les parents travaillent en collaboration avec les enseignants. À sa suite, Somo (2024) psychosociologue de l'éducation et des organisations pensent que les parents doivent mettre en place les bases intellectuelles et même émotionnelles, développer le système de valeurs et d'attitude de leurs enfants afin que ces derniers soient à même d'agir seul et travaillent leur sentiment d'auto efficacité, qu'ils soient encouragés à se surpasser pour un meilleur résultat scolaire.

Les journalistes relèvent le fait que les élèves de nos jours et plus précisément cette année étaient plus focalisés sur les réseaux sociaux plus précisément sur les sites de distraction et ce sous le regard parental. Quel a été le rôle de ces derniers au courant de l'année académique 2023/2024 ? Ces émissions télévisées n'ont pas manqué de préciser une fois de plus que les parents contribuent majoritairement à motiver leurs enfants dans l'apprentissage garantissant ainsi la réussite scolaire de ces derniers. Ceci en veillant à leurs apprentissages, en se rassurant auprès des enseignants s'ils vont à l'école, en leur dotant des fournitures scolaires nécessaires à leurs réussites, en leur donnant l'envi d'apprendre. Et donc, l'échec de cette jeunesse est attribué en grande partie aux parents.

Certes il s'agit bien des élèves de l'enseignement secondaire mais ce principe s'applique également aux élèves du cycle primaire. Ceux-là même qui ont encore besoin de faire plus d'efforts à la maison, en dehors des classes. Il est clair que ces élèves ont besoin d'être tenus pour produire de bons résultats à l'école car, c'est en travaillant bien au cycle primaire que nous assurons un meilleur cycle secondaire étant donné que l'avenir d'un enfant est conditionné par le cycle primaire voire préscolaire.

Les données recueillies dans des écoles publiques révèlent que, 36,1% d'élèves ont eu leurs entrée au CM2 pour un taux de réussite de 60% au CEPE dans une première école, 56,4% d'élèves ont eu leur entrée au CM2 pour un taux de réussite de 100% au CEPE dans une deuxième école, 43,5% ont eu leur entrée au CM2 avec 87% au CEPE dans une troisième école et 65% d'élèves ont eu leur entrée au CM2 avec 91% au CEPE dans une quatrième.

Les parents doivent donc se rassurer que leurs enfants restent focalisés sur les études en multipliant des exercices, des travaux dirigés par eux-mêmes et bien d'autres, en contrôlant si

effectivement ils vont à l'école et font leurs devoirs laissés par les enseignants, et même s'ils ont tous leurs fournitures scolaires ; pourquoi pas vérifier ses rapports avec ses camarade. Ils sont tenus sur ce, d'assurer le côté matériel et affectif de leurs enfants. Tout cela permettra à l'apprenant de ne pas se dérouter de sa mission scolaire.

L'échec des élèves du niveau 3 du cycle primaire est d'une certaine manière dû au manque de motivation à apprendre. L'ensemble des discours du Chef de l'Etat camerounais à la nation nous amène à croire que les parents sont en grande partie responsables de cette amotivation. En 2020 le 10 Février, le Président de la République Camerounaise dit : « (...) Je ne peux pas évoquer, avant de conclure, un évènement récent qui bouleverse nos consciences : le meurtre d'un jeune professeur de mathématiques par un de ses élèves. Cet acte, à peine croyable, en dit long sur les dérives de nos sociétés modernes. J'en appelle aux parents aux hommes de religion et aux enseignants pour que, grâce à l'éducation qu'ils dispensent, de tels faits ne puissent se produire(...) ». Au regard de ces propos du Président de la République les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et donc les premiers responsables des actes de ces derniers. En cela, ils sont également les sources de toute quelconque motivation à poser une action ou une autre. Le président de la République camerounaise attire donc l'attention de ces derniers en premier lieu.

Le chef de l'État camerounais (2024) interpelle la jeunesse dans un discours. A cet effet, le Président de la République commence par remarquer que rien ne peut s'obtenir de grand si l'on n'acquiert pas les valeurs civiques et morales qui sont le socle même de la vie. Valeurs qui commencent à s'inculquer dès le bas âge c'est-à-dire, à partir déjà même de la maison et de l'école primaire. Par la suite, le Chef de l'État témoigne de la dépravation des valeurs suscitées dans notre société et malheureusement parmi les jeunes. En énumérant ces différents maux qui minent la société camerounaise, Son Excellence exhorte à une véritable prise de conscience. Il tire par là une sonnette d'alarme aux parents en ces termes : « ...J'en appelle également aux parents et plus généralement à tous les éducateurs, pour qu'ils assument pleinement leurs responsabilités. Malgré l'évolution inexorable des mentalités, ils ne doivent pas baisser les bras et doivent continuer à éduquer et à encadrer notre jeunesse. Ils doivent continuer à inculquer à nos jeunes les valeurs nécessaires à un cheminement fructueux à travers les épreuves de la vie... »

Nous comprenons par ce récit du chef de l'État camerounais à la population que les parents sont la locomotive de la société. Ceci passe par l'ensemble de valeurs que ces derniers

donnent à leurs enfants lorsqu'ils sont tous petits. Ils sont source de motivation, de réussite ou d'échec de ces derniers. C'est grâce aux parents que les enfants sont motivés à faire ou à ne pas faire un certain nombre de choses.

Le message du Chef de l'État au cours de la 56^{ème} Edition de la fête de la jeunesse a d'ailleurs été commenté par plusieurs chaînes de télévision le 11 Février entre autres Crtv news dans le journal de 9h ; Stv dans Hebdo avec pour titre « 10 Février : le Chef de l'Etat parle aux jeunes » de 12h- 13h30mn et enfin Canal2 International dans l'émission Canal Presse avec pour thème « Fête de la jeunesse : Décryptage du discours du Chef de l'Etat » à partir de 12h jusqu'à 13h. Ces derniers ont commenté point par point le dit discours. Ils n'ont pas manqué de souligner que l'ensemble de maux énumérés par le Président de la République sont dus au manquement des parents à leur travail ou obligation ; d'où l'interpellation du Président. Ce manquement du devoir ou de l'obligation du parent où celui-ci ne suit pas attentivement son enfant est donc source non seulement de l'échec scolaire causé par l'absence de motivation, mais également source d'attirance des enfants et jeunes vers des horizons néfastes. Les panélistes du décryptage condamnent les parents en alléguant que beaucoup d'entre eux négligent leurs enfants en les laissant sans nutrition, les envoyant dans la rue très tôt. Ils poursuivent en disant que ces derniers (parents) ne les suivent pas dans leurs études (des devoirs jusqu'à la composition), les laisse à leur sort et ce sans même chercher à prendre un répétiteur quand ceux-ci n'ont pas le temps.

Les discours du chef de l'Etat à la nation camerounaise montrent qu'un ensemble de fléaux qui minent la jeunesse (des mauvais comportements tels que la délinquance, le désordre...) doit être corrigé par les parents d'abord à travers leur éducation, ensuite par les valeurs qu'ils inculquent aux enfants. Ces fléaux se clôturent généralement par l'amotivation et l'échec sur tous les plans y compris en milieu scolaire. Ces discours voudraient dire que si la jeunesse se dérouté du droit chemin, c'est en grande partie de la faute des parents, ceux-ci ne faisant pas leur travail.

Recherchant à promouvoir une société exemplaire, nous avons au regard de ce constat, choisi le sujet Monitoring parental et motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

1.2. PROBLEME DE RECHERCHE

Formuler un problème selon Fortin et Gagnon (2016) revient à « ...définir le sujet, le phénomène ou le concept à l'étude au moyen d'une progression logique d'éléments, de relations, d'arguments et de faits » (p.123). C'est présenter le sujet à l'étude, expliquer son importance résumer les données issues des faits, préciser les aspects théoriques ayant cours dans le domaine et suggérer une investigation empirique.

L'apprentissage est défini selon Dehaene (2018) comme l'automatisation des connaissances et procédures passant par la répétition et l'entraînement. Le déroulement du dit apprentissage est souvent confronté par des comportements ou pratiques diverses de la part des élèves ne favorisant pas ces apprentissages. Masse et al (2006) évoquent d'abord l'abandon scolaire ou l'arrêt prématuré de la scolarité intervenant souvent avant l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat, pour certains. Pour d'autres l'absentéisme répété ou chronique, le refus de participer aux leçons durant les enseignements. L'on en voit qui ne posent pas de questions, n'essaient de rien faire, manquent de concentration. Le refus d'effectuer les devoirs à la maison ou de réviser leurs leçons à travers un manque d'engagement, d'enthousiasme et beaucoup ne contrôlent pas leurs jeux. Il y'en a qui ne croient pas en la possibilité de pouvoir exceller à l'école. Ces faits sont constitutifs de ce que l'on appelle en psychologie de l'éducation : l'absence de motivation à apprendre chez ces élèves, l'amotivation.

Frechette-Simard, Plante et al (2019) définissent la motivation scolaire comme étant une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but: Ce qui pousse l'élève à entreprendre une action ou une autre.

La motivation à apprendre est définie par Légendre (2005) comme étant « un facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages » (p.915). Cette motivation n'est possible que si un certain nombre d'éléments sont réunis.

La motivation à apprendre se manifeste de plusieurs manières selon Britt (2018) : premièrement par l'engagement cognitif qui correspond au degré d'effort mental que l'élève déplore lors de l'exécution d'une activité (p. 6). L'élève motivé montre son engagement en recourant de façon consciente à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et lui permettent de réaliser l'activité. C'est une manière de gérer activement et de façon réfléchi les stratégies d'apprentissage au cours de l'accomplissement d'une tâche. Deuxièmement nous

avons la persévérance et troisièmement, l'apprentissage. Quels peuvent ainsi être les facteurs de la motivation à apprendre chez les élèves ?

D'après Britt (2018), les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle dans l'apprentissage ou approches pédagogiques sont divers (p. 11). Entre autres nous avons :

- En premier lieu ceux relatifs à la classe. Il s'agit de l'activité du climat, de l'enseignant lui-même, des pratiques évaluatives ainsi que le système de récompense et sanctions. Également, l'enseignant est libre de choisir la pédagogie de sa classe ou les courants pédagogiques de son choix.

Britt (2018) présente les types d'activités à savoir ceux d'enseignement et ceux d'apprentissage devant être pris en compte. En classe, certaines conditions sont exigées pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante : des buts et des consignes clairs, une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève, la diversification, le défi pour l'élève, exiger un engagement cognitif de l'élève, responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, permettre à l'élève d'interagir avec les autres, avoir un caractère interdisciplinaire enfin l'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

- En deuxième lieu nous avons les facteurs relatifs à l'école.
- En troisième lieu nous avons les facteurs relatifs à la société.
- En quatrième lieu les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève.

Viau (2005) présente les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'apprenant à savoir, le facteur relatif à la classe (activité pédagogique/enseignants/récompenses et sanctions/climat de la classe) ; les facteurs relatifs à l'institution (règlements/horaires...) ; les facteurs relatifs à la société (valeurs/marché de l'emploi/culture...) enfin, les facteurs relatifs à la vie de l'apprenant (famille/amis/travail d'appoint...).

Epstein (2011) évoque l'implication parental comme facteur de la réussite scolaire de l'enfant et donc de la motivation à apprendre.

C'est ce dernier point qui fera l'objet de notre étude : le monitoring parental.

Le monitoring ou l'encadrement ou l'implication parental, peut être considéré comme une source de motivation à apprendre pour les enfants. D'après Deslandes et Bertrand (2004), c'est l'ensemble des moyens financiers et psychologiques que les parents mettent au service de la scolarité des enfants. Ces derniers limitaient l'implication parentale uniquement sur le plan

financier et psychologique à l'école. Ils n'évoquaient pas ce qu'il en était de la responsabilité parentale à la maison.

Epstein (2001, 2011) entrevoit le monitoring parental comme ayant six (06) types d'implications parentales qui le définiraient à savoir les pratiques éducatives à la maison, le degré de communication entre l'école et la famille, le volontariat ou la participation aux activités organisées à l'école, l'encadrement parental scolaire à la maison, la participation aux prises de décisions et la collaboration avec la communauté. Notamment :

- La fonction parentale (Parenting)
- La communication (Communicating)
- Le bénévolat (Volunteering)
- L'apprentissage à domicile (Learning at home)
- La participation à la prise de décision à l'école (Decision making)
- La collaboration avec la communauté (Collaborating with community)

D'autres auteurs comme Tazouti (2012) et autres ont tout de même retenu les dimensions les plus fréquemment citées par les auteurs: D'abord, l'implication parentale à domicile qui comprendrait l'aide et l'encadrement du travail scolaire de l'enfant à domicile, le soutien parental à l'enfant concernant le travail scolaire, la communication parents/enfants à propos de l'école, les aspirations et les attentes des parents envers la scolarité de l'enfant, enfin, le temps que les parents consacrent par jour au suivi du travail scolaire de l'enfant

Ensuite, l'implication parentale à l'école qui concerne la communication parents-enseignants au sujet du travail scolaire de l'enfant, la participation des parents à des réunions organisées par l'école et la participation des parents à la vie de l'école. Enfin, dans la communauté, cette implication parentale renvoie à la participation des parents dans des organisations officielles (comités scolaires, association des parents) et les échanges avec les autres parents. Ces derniers ont également à leur tour omis d'émettre de façon claire, l'hypothèse des ressources économiques à la disposition des enfants tels que les frais de scolarité, les fournitures scolaires ; ainsi que le soutien affectif.

Wilder (2013) disait que la participation parentale est un concept large et il n'existe pas de consensus à sa définition. Il existe donc une panoplie de définitions de l'implication parentale dans le suivi scolaire de leur enfant. Les sous-types les plus connus sont la participation dans les devoirs et à l'école, le soutien émotionnel et les attentes académiques des parents.

Tazouti (2014) dispose que: « Plusieurs chercheurs, éducateurs et décideurs politiques partagent l'idée communément admise que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant

(IPSE) a une influence positive sur les performances scolaires de l'enfant (Fan et Chen, 2000) ». Cela signifie que si les parents assurent leur rôle d'éducateurs à la maison et collaborent avec l'école, les enfants seraient motivés dans leurs études. L'auteur ajoute même que cette implication est parfois avancée comme élément de réponses à certains problèmes éducatifs.

La définition proposée par Keith et al. (1993) dans Tardif et Archambault (2016) est considérée comme la plus pertinente pour rendre compte de l'implication parentale dans le suivi scolaire d'élèves du primaires, malgré qu'elle ait été pensée pour des élèves qui en sont au début de leurs parcours au secondaire. En effet, elle regroupe les dimensions qui font consensus dans les écrits scientifiques. Il s'agit de :

- La participation : la participation des parents à l'école y est décrite uniquement en termes de participation dans des activités ayant lieu à l'école comme faire partie de comités, prendre part à des levées de fonds ou faire du bénévolat à l'école.
- Les aspirations scolaires : C'est le niveau anticipé de scolarité atteint par l'élève dans le futur.
- L'encadrement en général : il concerne les devoirs, car cela exclut les pratiques parentales ne visant pas explicitement la réussite éducative de l'enfant.

Cependant, cette définition présente des manquements. La participation des parents à l'école en milieu pluriethnique et défavorisé peut s'élargir à d'autres aspects du lien entre l'école et les parents. Ce lien se traduit par des comportements observables tels que, communiquer avec l'enseignant en écrivant dans l'agenda de l'enfant, mais aussi par des aspects qui réfèrent au ressenti du parent relativement à l'école. Les aspirations scolaires quant à elles peuvent être étendues aux éléments qui renvoient aux valeurs et croyances des parents quant à l'importance de la réussite scolaire en général. L'encadrement en général peut encore être plus intéressant si le soutien se traduit également par les encouragements ou par un encadrement ne requérant pas d'habiletés scolaires particulières comme le fait de se rassurer que les devoirs ont été faits.

C'est ainsi que Tardif-Grenier et Archambault (2016) ont développé ces quatre dimensions du suivi parental au primaire.

- la communication parent-enfant au sujet de l'école ;
- l'encadrement lors des devoirs ;
- l'importance accordée à la réussite scolaire ;

- le lien école-parent. Ce dernier qui est divisé en deux à savoir, le lien comportemental école-parent ; et enfin le lien affectif école-parent.

Les parents sont donc les premiers éducateurs des enfants, ce sont eux qui leur donnent les premières leçons de vie, leurs enseignent la morale; les suivent en dehors de l'école, assurent leur bien être à la maison : leur rôle est aussi biopsychologique. Le monitoring parental, étant l'ensemble de stratégie, mis en exergue pour garantir la motivation à apprendre chez les élèves, c'est à juste titre que l'Institut de Recherche Pédagogique (2000) affirme :« la volonté d'installer un partenariat a été confortée par les résultats de nombreuses études qui se sont attachées à montrer les difficultés, pour les enseignants, à agir efficacement seuls, sans implication des parents, puis s'agissant de l'enfant, que celui-ci apprend mieux quand il est motivé et que cette motivation est largement dépendante de l'attitude familiale ». Au regard de tout ce qui précède, le problème qui se pose est celui de la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

1.2.1. Questions de recherche

- Question principale

La question de recherche principale vise à décrire le phénomène à étudier et à le comprendre. C'est la question centrale qui sert de fil conducteur pour le chercheur. Suite au problème de motivation à apprendre évoqué plus haut, nous pouvons nous poser la question principale qui est celle de savoir quelle est l'influence du monitoring parental sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa ?

- Questions secondaires

Plusieurs questions permettent de mieux cerner la question principale.

QS1 : La communication parents-enfants au sujet de l'école influence-t-elle la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa ?

QS2 : L'encadrement des parents lors des devoirs influence-t-elle la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa ?

QS3 : L'importance que les parents accordent à la réussite scolaire influence-t-elle la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa ?

QS4 : Le lien école-parent influence-t-il la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa ?

1.2.2. Objectifs de l'étude

- Objectif général

L'objectif général de la présente étude est de vérifier si le monitoring parental a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau de l'école publique de Soa.

- Objectifs spécifiques:

Les objectifs spécifiques de cette études sont de :

Vérifier si la communication parents-enfants au sujet de l'école a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

Examiner si l'encadrement des parents lors des devoirs a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

Déterminer si L'importance accordée à la réussite scolaire a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

Vérifier si le lien école-parent a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

1.2.3. Hypothèses de recherche

Une fois les questions posées, nous essaierons tout au long de notre recherche d'y répondre et ce en définissant des hypothèses bien précises. Elles sont de deux ordres: générale et spécifique.

- L'hypothèse générale ;

Cette étude postule que le monitoring parental a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

- Hypothèses spécifiques :

HS1 : La communication parents-enfants au sujet de l'école a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HS2 : L'encadrement lors des devoirs a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HS3 : L'importance accordée à la réussite scolaire a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HS4 : Le lien école-parent a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

1.2.4. Intérêts de l'étude

Il est question dans cette partie de mettre en lumière la nécessité de parler du monitoring parental favorisant la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. D'où les intérêts scientifique, éducatif, psychologique et social.

- L'intérêt scientifique

Le sujet revêt d'un intérêt scientifique dans la mesure où nous ne nous attardons pas à présenter les modèles de suivi ou monitoring parental, mais nous mettons également l'accent sur son impact non pas sur la réussite scolaire directement, plutôt sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Il sera question de vérifier si ces modèles constituent des sources de motivation à apprendre ou lequel des modèles est plus important et même, ce qui pourrait impacter ces modèles afin qu'ils ne soient pas effectifs.

- L'intérêt sur plan éducatif

Le suivi parental n'est toujours pas facile à observer et cela dépend encore du type de famille (instruite ou non), de la culture, et de bien d'autres facteurs. Si nous prenons la collaboration parents enseignants, nous verrons que celle-ci n'est pas du tout aisée en raison de tous ces facteurs. Cela échappe donc souvent à certains enseignants d'établir une bonne complicité avec les parents pour créer cette motivation à apprendre chez les élèves et surtout ceux du niveau 3 de l'école publique de Soa. Le fait de déterminer les différentes pratiques possibles peut aider certains enseignants dans leur collaboration avec les parents. Les parents à leur tour sauront comment s'y prendre non seulement avec ces enseignants, mais également avec leurs enfants, car reconnaissons-le, de nombreux parents n'ont pas les connaissances appropriées pour s'y prendre, pire d'autres pensent que c'est le rôle ou uniquement celui de l'enseignant d'éduquer l'enfant.

- L'intérêt psychologique

Notre recherche sera d'une grande avancée dans le domaine de la psychologie de l'éducation parce qu'elle traite d'une notion psychologique dans le domaine de l'éducation qui est celle de la motivation à apprendre. Nous allons appréhender les différents modèles de suivi parental qui lui sont favorable. Évidemment ceci A travers les différentes perceptions de la motivation à apprendre et la façon dont le monitoring parental les favorise.

- L'intérêt social

Notre sujet présente aussi un intérêt social dans la mesure où nous étudions le fonctionnement actuel des établissements scolaires. D'abord nous verrons comment la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa est favorisée. Est-ce que les enseignants collaborent encore avec les parents ? Comment cette collaboration est faite ? Comment les parents perçoivent cette collaboration à leur niveau ? Comment ils se comportent à la maison, ces parents avec leurs enfants ? Cela aiderait les enfants dans leur quête de la motivation pour apprendre.

Également, le soutien émotionnel des parents pour leurs enfants nous permettra de voir comment les parents peuvent participer à l'insertion scolaire et social de leurs enfants ceci en passant par l'écoute de ces derniers et les conseils qu'ils prodigueront.

Nous aurons sur ce, un regard positif sur les pratiques de suivi des parents autour de leurs enfants et les résultats de cette étude donneront plus d'outils aux parents afin qu'ils soient de véritables sources de motivation pour leurs enfants dans leurs apprentissages.

1.2.5. Délimitation de l'étude

La délimitation d'un sujet permet de recadrer celui-ci dans les limites conceptuelles auxquelles devront s'ajuster l'ensemble des concepts à étudier. Afin d'examiner le sujet dans un cadre spécifique, la délimitation de notre étude se fera sur les plans : temporel, thématique et spatial.

- Délimitation temporelle

Le temps est l'un des critères incontournables autour duquel se structure la faisabilité d'un sujet. Notre étude est l'aboutissement de neuf mois de recherche en vue de la rédaction du mémoire de Master à la Faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé 1. Ainsi est circonscrit son volume.

- Délimitation spatiale

Dans le cadre de notre recherche, nous allons mener notre étude dans la région du centre, département de la Mefou et Afamba, dans l'arrondissement de Soa, précisément à l'école publique de Soa sur les élèves du niveau 3 (CM1, CM2). Le choix de cette population cible repose sur le fait qu'ils présentent le niveau le plus élevé de ladite école primaire : ils sont

ainsi mieux outillés pour nous fournir des informations. De plus, ces élèves sont plus proches du secondaire.

- Délimitation thématique

Précisons ici qu'il s'agit d'une recherche dans le cadre des sciences de l'éducation précisément dans les Enseignements Fondamentaux en Education notamment la psychologie de l'éducation. Il est indispensable de rappeler que la psychologie est une discipline scientifique qui est au cœur du processus d'enseignement/ apprentissage. De manière plus précise, la psychologie de l'éducation est la discipline scientifique qui observe, analyse et cherche à expliquer tous les aspects psychologiques des situations d'éducation.

L'éducation occupe une prestigieuse place dans toute société d'où le choix de mener notre recherche dans ce champ au regard de l'absence de motivation chez les élèves du niveau 3. Il est sur ce, nécessaire de comprendre la sphère handicapante de ce phénomène.

Le choix de notre thème porte sur « le monitoring parental et motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa ».

L'enjeu dans cette étude est de démontrer que la communication parents/enfants au sujet de l'école, l'encadrement lors des devoirs, l'importance accordée à la scolarisation et le lien école/parents ont une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves.

En somme, ce chapitre intitulé problème de recherche nous a permis de présenter le sujet d'étude. Nous sommes partis du constat que les élèves redoublent de plus en plus pour ressortir le problème de la motivation à apprendre. Nous avons vu que cette motivation à apprendre a plusieurs facteurs parmi lesquels l'implication parentale ou le monitoring parental dans le suivi scolaire de l'enfant qui a retenu notre attention. Le sujet revêt sur ce des intérêts scientifique, éducatif, psychologique et social. Au regard de tout ce qui précède, quels sont les écrits qui ont permis la construction de ce travail ?

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITERATURE

La revue de la littérature sert à définir le problème dans l'ensemble du processus de recherche et pour avoir une idée précise sur ce qui est écrit jusqu'à nos jours. Il est donc important dans toute recherche, de confronter son travail à celui de chercheurs antérieurs. C'est ainsi que dans cette partie nous sommes amenés à travers une définition des concepts et une présentation des théories et des différentes relations autour des dits concepts ; à établir une revue de la littérature.

2.1. DE LA MOTIVATION A APPRENDRE

Il est important de définir les concepts de motivation et apprendre avant d'en établir une revue de la littérature sur la motivation à apprendre.

2.1.1. Définition des concepts

- Motivation

La « motivation » vient du latin « motivus » qui renvoie à « mobile » ou « motif » ; et de « movere » qui signifie, « mouvoir », « déplacer »... : les motifs qui poussent un individu à l'action. C'est ce qui fait dire à Rousseau (1951) : « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne ». Vianin (2006) parlant de mouvement, entend une mise en activité, d'où il voit la motivation comme une impulsion, une énergie. Decker (1988) parle de « source d'énergie psychique nécessaire à l'action » (p.15), Aubert (1994) de « de la démarche vers... ce qui pousse à... ce qui donne l'élan » (p.91). Houssaye (1996), quant à lui, ajoute l'idée de conscience du sujet : « (...) action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement (...) » (p. 223).

Pour Vallerand et Thill (1992), « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p.18).

- De la notion d'apprentissage

Plusieurs auteurs ont défini le terme apprendre. Pour Bruner (1966) apprendre est un processus actif qui implique la découverte et l'exploration de l'environnement pour acquérir des connaissances.

Vygotsky (1978), définit apprendre comme étant un processus social qui implique l'interaction avec les autres pour développer des connaissances et des compétences.

Dans les stades de développement, Piaget (1950) définit le terme « apprendre » comme l'acquisition de nouveaux schèmes d'action, l'interaction permanente entre l'individu et les objets (le monde) permettant la construction des connaissances et des compétences. Le schéma de l'apprentissage est développé par notre auteur comme suit : d'abord il y'a la rencontre d'une nouvelle situation ensuite, création du déséquilibre, puis, assimilation ou accommodation et enfin, la modification du schème ancien ou création d'un schème nouveau. Retenons que le plus souvent pour parler de l'expression « apprendre », les auteurs utilisent le plus souvent « apprentissage ».

Magalie (2012) présente les stratégies d'apprentissage : d'abord cognitive. Cette théorie est fondée sur une construction dynamique du savoir mettant en relation les savoirs et les stratégies mobilisés par l'apprenant actif. C'est un procédé utilisé par l'élève pour faciliter l'exécution des processus d'apprentissage, visant à faciliter l'encodage de l'information ainsi qu'à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes. Ensuite les stratégies métacognitives (p.44). Magalie définit la stratégie métacognitive en reprenant celle de Flavell (1997) : « la connaissance que quelqu'un a de ses propres processus cognitifs et de tout ce qui leur est relié. ». C'est donc le fait pour un apprenant d'avoir une connaissance de soi et de sa pensée et l'utiliser pour le contrôle des tâches. En dehors du contrôle, il y'a l'autorégulation et l'utilisation effective des stratégies cognitives. L'élève grâce à cette méthode est plus actif, mobilise ses ressources pour réussir ses apprentissages. Également, Magalie (2012) parle des stratégies affectives celles-là qui contrôlent les sentiments et les émotions de l'élève dans le but de réduire l'anxiété vécue lors de l'apprentissage. Cette méthode contrôle l'impulsivité, le langage interne et le stress. Magalie (2012) évoque (Tremblay, 2005), qui pense que certaines stratégies affectives ont un effet sur la motivation de l'élève. Comme stratégies affectives, les élèves peuvent utiliser des méthodes de relaxation, respirer profondément, s'encourager et se fixer des objectifs précis pour réduire l'anxiété. Enfin Magalie (2012) parle de stratégie de gestion des ressources (p.46). Il s'agit ici d'organiser l'environnement, le temps et les ressources disponibles de l'élève. Cette stratégie regroupe entre autres, la planification d'un horaire de travail, le choix d'un lieu de travail approprié et la disponibilité du matériel nécessaire à la tâche.

Magalie (2012) présente également les styles d'apprentissage selon McCarthy

Mc Carthy (1986) présente quatre (04) styles d'apprentissage à savoir : séquentiel verbal, séquentiel-non verbal, simultané verbal, simultané –non verbal. Le tableau ci-dessous nous donne quelques caractéristiques de chaque groupe d'élève.

Tableau 1: Les styles d'apprentissage selon Mc Carthy

<u>Séquentiel verbal</u> - Respecte les règles établies - Se vérifie au cours de la tâche - Respecte les échéanciers - Utilise un vocabulaire précis - À une très bonne mémoire auditive	<u>Séquentiel non verbal</u> - Produit les étapes montrées - Travaille avec minutie et précision - Regarde et retient les détails visuels - S'intéresse à la routine quotidienne
<u>Simultané verbal</u> - Généralise les idées logiques - Fait des synthèses - Reformule avec aisance - Aime argumenter	<u>Simultané non verbal</u> - Fonctionne par essai/erreur - Aime être en action - Apprend par analogie - Répond intuitivement

Adapté du site internet, Goulet, L. (s.d). Style d'apprentissage.

Magalie(2012) présente aussi les styles d'apprentissage : D'abord divergent dont les caractéristiques sont : -préfère les expériences concrètes ; -aime réfléchir à ces expériences ; -est imaginatif ; -s'intéresse aux gens et aux émotions. Ensuite, assimilateur : -préfère réfléchir à une expérience de façon abstraite et théorique ; -aime créer des modèles théoriques ; -a tendance à peu s'intéresser aux gens et aux applications pratiques des connaissances. Puis convergent : - préfère réfléchir à une expérience de façon abstraite et théorique ; -aime expérimenter l'idée ou l'action ; -a un esprit pratique et a tendance à être peu émotif ; -préfère traiter avec les choses plutôt qu'avec les gens. Enfin, accommodateur : -préfère les expériences concrètes et aime mettre en application l'idée/l'action ; -s'adapte facilement aux nouvelles expériences ; - a tendance à régler les problèmes en se fiant à leur intuition.

Selon Dehaene(2018) l'apprentissage obéit à quatre facteurs pour sa réussite appelés « piliers de l'apprentissage » : l'attention qui est le mécanisme de filtrage qui nous permet de

sélectionner une information et d'en moduler le traitement. Elle est composée de trois systèmes dont l'alerte (vigilance), l'orientation (à quoi faire attention et amplifie tout objet d'intérêt), et le contrôle exécutif (décide comment traiter l'information). Puis nous avons l'engagement actif car un organe passif n'apprend pas. Il s'agit d'explorer avec curiosité, générer activement des hypothèses et les mettre en à l'épreuve. Également, nous avons le retour sur l'erreur car en phase d'apprentissage, l'erreur est considérée comme normale, évitable, féconde et le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève pour l'aider à accepter son erreur d'abord et pour comprendre comment elle a été produite. Enfin, la consolidation car il est important de se tester régulièrement. Cela oblige à apprendre de ses erreurs. À travers les Quiz collaboratifs et interactifs, ressort un intérêt incontestable pour susciter la motivation parce qu'ils créent une émulation, fédère la classe autour d'un outil pédagogique ludique.

Cependant il est important de différencier les styles d'apprentissages des stratégies d'apprentissage. Les premières font partie intégrante de la personnalité et ont une base physiologique tandis que les deuxièmes sont des techniques mises en œuvres par les apprenants en situation d'apprentissage pour résoudre un problème, aborder une tâche ou de participer à des activités en cours. Les stratégies peuvent être apprises et être choisies spécifiquement par les apprenants face à une situation.

- La motivation à apprendre/définition

Viau (2005) nous donne une définition sociocognitiviste reprenant les différents aspects (énergie, facteurs personnels et environnementaux, objectif, conscience) contenus de manière isolée dans les diverses définitions (p.7): la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Dynamique parce qu'il peut varier dans le temps en fonction des matières étudiées ; se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les tâches qui lui sont proposées ; et dépend de la perception qu'il a de lui-même et de son environnement dont l'école et ses buts.

Loriers (2012), perçoit la motivation comme objet de défis non seulement pour les enseignants et autres professionnels de l'éducation mais aussi pour les parents (p.2). Elle est définie par Marylou(2018) comme un phénomène qui tire ses sources dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement. Frechette-Simard, Plante et al (2019) définissent la motivation en contexte scolaire comme étant une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but:

Ce qui pousse l'élève à entreprendre une action ou une autre. Il convient d'apprécier les types de la motivation.

2.1.2. Les types de motivation à apprendre

Deci et Ryan (2008) distinguent la motivation autonome (choix) ou intrinsèque et celle contrôlée ou extrinsèque. Puis, à côté de ces deux types, il y'a l'amotivation.

- La motivation intrinsèque ou motivation autonome

La motivation chez l'élève est intrinsèque lorsque ce dernier est motivé intrinsèquement à s'engager dans une activité pour le plaisir même de s'engager et de satisfaire le plaisir inhérent à la tâche en soi. Elle représente l'état interne, les besoins et les intérêts qui en découlent et dépend de l'individu lui-même. D'après Guettaf (2021), la motivation intrinsèque chez les apprenants comporte 04 sources à savoir le défi, la curiosité, le contrôle et la fantaisie. D'où la motivation est donc définie comme des « forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire».

Deci et Ryan (2008) entendent la motivation intrinsèque comme liée à l'intérêt qu'on prend à faire une chose elle-même et à la satisfaction qu'on en retire. La motivation intrinsèque va de pair avec le sentiment de compétence ainsi que le besoin de libre choix : autodétermination. Cela signifie qu'un élève se percevant comme « bon », « fort », ou capable de réaliser une tâche, a tendance à être fortement motivé intrinsèquement.).

Lieury et Fenouillet (1996) avaient également trouvé que la motivation intrinsèque survient lorsque le sujet accomplit délibérément une activité, pour son propre intérêt, et non dans l'attente d'une récompense, d'une satisfaction supplémentaire, ou dans le but d'éviter un désagrément. Pour eux, la réussite d'une activité, les bonnes notes ou encore les informations permettant de s'améliorer participent donc à un sentiment de compétence favorable. Le besoin d'autodétermination quant à lui pour nos auteurs, renvoi au fait de se sentir libre d'agir, c'est-à-dire en ayant la possibilité de choisir parmi plusieurs activités, ou de décider soi-même du déroulement d'une tâche précise. Notons que cette liberté d'action n'est possible que si toute contrainte, pression, ou contrôle provenant d'autrui sont exclus. Tout comme le sentiment de compétence accroît la motivation intrinsèque de l'élève, l'autodétermination favorise elle aussi cette forme de motivation. Ainsi, nous pouvons constater que la motivation est étroitement liée à l'image de soi Vianin (2006).

- La motivation extrinsèque ou motivation contrôlée

Elle survient à partir du moment où le sentiment de compétence baisse ou que la liberté de l'enfant s'amenuise. L'élève n'effectuerait plus son travail par simple plaisir (motivation de type intrinsèque), mais bel et bien pour les avantages qu'il en retire. Il s'agit à ce moment de la motivation à apprendre de type extrinsèque selon Lieury et Fenouillet (1996). Celle-ci est régie par des renforcements positifs (bonnes notes, compliments... dans le but d'encourager un comportement) ou négatifs (mauvaises notes, punitions, qui tendent à supprimer une attitude). La motivation extrinsèque apparaît d'après Vianin (2006) lorsque « l'élève effectue (...) une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément » (p.30). Lieury et Fenouillet (1996) précisent que les renforcements négatifs se répercutent fortement sur l'élève, avec découragement et amotivation (absence totale de motivation) en guise de conséquences. Les renforcements positifs seraient également à administrer avec délicatesse car, donnés à des élèves déjà motivés intrinsèquement, ils pourraient amoindrir leur motivation, (Vianin, 2006).

Nous remarquons donc que l'image de l'élève face à ses propres capacités (sentiment de compétence), d'une part, et que les conditions dans lesquelles il travaille (contrainte ou liberté), d'autre part, jouent un rôle essentiel dans la motivation (extrinsèque ou intrinsèque) ou l'amotivation de celui-ci.

- L'amotivation

L'amotivation est le degré zéro de la motivation selon Deci et Ryan (2008) : c'est l'absence totale de motivation ou d'autodétermination et d'intention d'agir. Elle s'observe chez des apprenants qui ne croient pas être suffisamment compétents pour atteindre un but ; ceux qui ont un manque d'intérêt pour la tâche ou veulent défier et s'opposer face aux demandes externes, (Ryan et Deci, 2017). Elle est souvent associée à des conséquences négatives à la longue telles que le décrochage scolaire...

2.1.3. Les facteurs de la motivation scolaire

Il existe trois éléments dans la perspective cognitive qui influencent principalement la motivation, ainsi que le comportement de l'élève face aux tâches scolaires : la conception des buts poursuivis par l'école, la conception de l'intelligence, et enfin la perception de la contrôlabilité de la tâche (Crahay, 1996).

- La conception des buts poursuivis par l'école

La représentation que l'élève se fait des buts de l'école détermine grandement son attitude face aux activités scolaires (Crahay, 2010). Sur ce, implication, persévérance, prise de risque, telles sont quelques caractéristiques présentes à des degrés d'intensité différents chez l'élève, en fonction des finalités qu'il attribue à l'école (Crahay, 1996). Elliott et Dweck dans Crahay,

(1996) mettent en évidence deux sortes de buts possibles, qu'ils opposent : les buts de performance, d'une part, qui relèvent de l'évaluation (réussir les examens) et les buts d'apprentissage, d'autre part, qui se caractérisent par la compréhension et l'acquisition de savoirs.

Pour les élèves qui conçoivent la finalité de l'école comme une réalisation de performances, la pression et la « lutte pour la survie » prédominent dans la classe selon Crahay (1996). L'élève à l'impression d'être évalué en permanence, et cette menace qui pèse sur lui se ressent dans son attitude face au travail. En effet, le temps scolaire est au calcul, le but recherché étant de minimiser les coquilles et autres échecs Crahay (2010). Ce genre d'élève évite donc de s'engager dans des activités jugées compliquées et recherche la facilité, fuyant ainsi tout risque de faillite en s'assurant la réussite Crahay (2010). Dans cette conception de performance, l'élève n'a, selon lui, pas le droit à l'erreur, car ce dernier est source d'un jugement négatif que portera l'enseignant sur lui (Huart, 2001). Il lui faut donc masquer à tout prix ses ignorances ou difficultés, en ne laissant refléter de lui qu'une image d'élève compétent (Huart, 2001). Ce faisant, l'élève aspire à être reconnu socialement, notamment en remportant de bonnes notes pour satisfaire l'enseignant. Par conséquent, « toute son énergie est axée sur la validation de ses compétences plutôt que sur le développement de stratégies cognitives nouvelles » (Crahay, 2010, p. 288).

Les élèves poursuivant des buts d'apprentissages par contre se situent dans une dynamique autre de travail. Ils se focalisent sur la maîtrise de capacités et placent l'accent sur la compréhension des savoirs, compréhension qui passe par la régulation des erreurs et la remédiation des lacunes Crahay (1996). Ainsi, l'échec n'effraie ni ne freine un élève qui juge être dans une situation d'apprentissage. Ces élèves présentent un degré de participation et d'engagement élevé selon notre auteur. Vianin (2006) pense qu'ils n'hésitent effectivement pas à s'investir corps et âmes dans des tâches qu'ils ont volontairement choisies pour leur niveau de difficulté apparent ou pour la nouveauté qu'elles présentent et que cette recherche de défi les motive grandement.

Tardif (2004) pointe le fait qu'en principe, les jeunes élèves qui sont dans leurs premières années de scolarité, sont majoritairement orientés vers des buts d'apprentissage, alors qu'ils se dirigent au fil de leur cursus scolaire vers une conception évaluative de l'école (buts de performance). La conception des buts poursuivis par l'école, tout comme la motivation liée à celle-ci, évolue et se modifie donc avec l'âge.

Pour Britt (2018, p.4), cela consiste en un jugement que l'élève porte sur l'utilité de l'activité afin d'atteindre des buts qu'il poursuit. Cependant, il est important de prendre deux éléments en considération. Il s'agit de l'utilité de l'activité (ce que l'activité lui apportera) ; et le but que l'élève se fixe. Ce dernier est la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut faire. Ces buts sont de deux catégories chez l'élève : les buts sociaux tels que, s'affirmer, s'identifier à des jeunes de son âge, adhérer à un groupe d'élève, pour partager des valeurs, un projet et autres. Et les buts scolaires tels que, les buts d'apprentissage (l'élève accomplit une activité pour acquérir des connaissances, des habiletés) ; et les buts de performance (réussite d'une activité dans la recherche de l'estime, des félicitations, des récompenses...des autres.

Viau (1994) quant à lui parle de modèle de motivation dans l'apprentissage ou déterminent. Le premier modèle (des déterminants) concerne les composantes de la motivation qui sont directement influencés par le contexte dans lequel l'élève se trouve. Ce modèle renvoie à la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. Le premier modèle est subdivisé en trois : D'abord la valeur de l'activité où l'élève se pose la question « pourquoi ferai-je cette activité ? ». Il s'agit ici du jugement sur l'utilité et du but qu'un apprenant se fixe (buts sociaux et buts scolaires qui comprennent les buts d'apprentissage et les buts de performance

Vianin (2006), quant à lui, met en parallèle buts d'apprentissage et motivation intrinsèque et associe les buts de performance avec une sorte de motivation extrinsèque.

- **La conception de l'intelligence**

Un autre facteur motivationnel de l'élève est la conception qu'il se fait de l'intelligence, bien que Vianin (2006, p.85) cité dans Romailier (2014) trouve que cet aspect influence la motivation « dans une moindre mesure » (p.68).

À ce niveau également, les auteurs opposent, en reprenant la théorie de Dweck (1986), deux sortes de conceptions possibles: l'intelligence stable et l'intelligence évolutive.

Parlant de l'intelligence stable, semblable à un talent inné, les erreurs sont à proscrire, car elles signalent l'incompétence de l'élève. En outre, tenter de combler ses lacunes ou de remédier à ses fautes n'améliore pas son niveau, quoi qu'il en soit figé Vianin (2006), et donc, l'investissement dans les tâches scolaires et la motivation face à celles-ci sont plutôt faibles. En revanche, si l'élève conçoit son niveau d'intelligence comme étant évolutif, et pouvant donc être rehaussé, un échec ne rimera pas avec incapacité à ses yeux, bien au contraire. En retravaillant ce qui n'a pas été acquis, il pourra progresser et se perfectionner, chose qui fera jaillir en lui un désir de réussite et une certaine motivation.

Dweck (1986), cité dans Huart (2001) relie la conception de l'intelligence à la conception des buts poursuivis par l'école, en affirmant :

Les enfants qui croient que l'intelligence est un trait fixe tendent à vouloir obtenir des jugements favorables de ce trait (buts de performance), tandis que les enfants qui voient l'intelligence comme une qualité malléable tendent à vouloir développer cette qualité (buts d'apprentissage) (p.224).

Ainsi, plus que les capacités réelles de l'élève, c'est l'image qu'il se fait lui-même de ses propres capacités qui créera ou non une motivation (Tardif, 2004).

Britt (2018) présente la perception de la compétence de l'élève. L'élève évalue ses capacités à résoudre une tâche de façon adéquate : il se demande s'il est compétent dans une quelconque activité donnée. La perception de compétence est à différencier des attentes de résultats. La perception de sa compétence renvoie à une évaluation que l'élève fait de sa capacité à réussir ; tandis que les attentes de résultats renvoient à l'évaluation que fait un élève de ses possibilités de réussite. La perception de sa compétence vient premièrement des performances antérieures (succès, échec, exercices scolaires). Ensuite, de l'observation de l'exécution d'une tâche par d'autres (un élève démontre comment il a procédé pour résoudre une tâche, ou lorsque l'enseignant explique comment procéder à la réalisation d'un exercice). Puis, la persuasion qui consiste en l'intervention des enseignants ou autres intervenants qui essaient de convaincre un élève de ses capacités à accomplir une tâche. Enfin, les réactions émotives et physiologiques qui renvoient à l'opinion de sa compétence.

- La perception de la contrôlabilité de la tâche

Le troisième et dernier élément qui explique la motivation d'un élève à apprendre est la perception de la contrôlabilité de la tâche. Encore appelée théorie de l'attribution causale. Le postulat posé par les auteurs cités plus haut est que toute personne ne cherche à octroyer un sens aux expériences vécues. Sur ce, une cause, déterminante dans le comportement du sujet par la suite, est attribuée par l'individu à ses malheurs et bonheurs (Crahay, 2010).

L'on retrouve cela dans le contexte scolaire, où l'élève tente de justifier ses réussites, et ses échecs. Les causes assignées aux succès ou autres revers peuvent être catégorisées selon trois dimensions : le lieu de la cause (interne ou externe), sa stabilité (ou variabilité) et sa contrôlabilité (ou non-contrôlabilité).

La cause est interne lorsque la performance de l'élève est expliquée par un paramètre

« Personnel », inhérent à celui-ci (la méthode de travail, par exemple) alors qu'elle est externe si l'élève invoque un facteur (la sévérité de l'enseignant, par exemple) extérieur à sa personne pour justifier son résultat (Crahay, 2010).

Ce dernier pense que la stabilité de la cause, quant à elle, illustre la « durée » (dans le temps) de cette dernière : une cause stable revêt un aspect immuable (un talent particulier notamment), tandis qu'une cause variable peut être soumise à des changements (l'état de fatigue de l'élève notamment).

Enfin, pour l'auteur, on dit d'une cause qu'elle est contrôlable si l'individu assume être l'acteur du résultat produit, et qu'elle est à l'inverse non contrôlable dans le cas où le sujet n'a aucune prise sur ce qui lui arrive (Crahay, 2010).

Britt (2018,) présente la perception de contrôle sur la tâche. Selon viau (1998), « la perception de la contrôlabilité est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire ». Pour l'auteur, Ses principaux facteurs sont la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles.

La perception de contrôlabilité est influencée par la perception de sa compétence définie plus haut et les perceptions attributionnelles et l'interprétation des causes de ce qui arrive à une personne influence son comportement. Les causes évoquées par les élèves pour interpréter leurs échecs ou réussite scolaire sont de prime abord, le lieu de la cause. Le lieu permet de distinguer les causes internes de la réussite ou de l'échec telles que la fatigue, l'effort, le talent... des causes externes telles que la chance, la difficulté d'une tâche... Ensuite, la stabilité de la cause : le caractère permanent de la cause (talent intelligence...). La cause est dite modifiable lorsqu'elle est susceptible de fluctuer (chance effort...). Enfin, le contrôle de la cause. On parle de contrôle lorsque l'élève a la possibilité de percevoir qu'il aurait pu éviter un échec ou faire mieux. La cause est incontrôlable lorsque c'est le contraire.

2.1.4. Les facteurs externes et internes de la motivation chez l'apprenant

À côté de ces facteurs suscités, Guettaf (2021) nous propose une classification autre des facteurs de la motivation chez les apprenants : Premièrement, les facteurs internes à la classe. Il s'agit ici des activités pédagogiques, l'enseignant, l'atmosphère ou le climat de la classe (la bonne gestion des disciplines, l'organisation du travail de la classe, prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants, l'évaluation des apprenants d'une manière juste et équitable...), l'enseignant ou le professeur (avoir un caractère interdisciplinaire, exiger un engagement cognitif, représenter un défi pour l'apprenant...), et les récompenses.

Deuxièmement, Selon Guettaf (2021), l'entourage de l'enfant joue un rôle important dans la motivation, les familles déterminent le degré de motivation à apprendre les élèves (p.23). De ce fait, un enfant qui a vécu dans une famille cultivée a une constatation de lui-même, une utilité et un plaisir d'apprendre. Egalement, un enfant qui a l'habitude de lire des livres, d'aller dans les musées, à jardiner..., sera certainement plus motivé qu'un enfant qui ne pratique que la lecture. L'auteur souligne également que toutes fois, les exigences des différentes familles ont une influence de telle sorte que si elles sont trop élevées, l'enfant ne pourra pas les réaliser, se frustrera et sera amotivé. Les exigences sont bénéfiques si elles sont réalistes et adaptées à ses capacités.

Il s'agit des facteurs externes à la classe qui se résume en perception de la valeur et perception de contrôlabilité vu plus haut.

Nous devons reconnaître en fin de compte que les multiformes du monitoring ou de l'implication parentale sont importantes dans le parcours scolaire des enfants tels que le démontrent les auteurs évoqués tout au long de cette partie. Cela est d'autant plus important au Cameroun où nous faisons face à la montée des réseaux sociaux. Encore plus, pour les élèves du niveau 3 du cycle primaire où nous devons mettre les bases aux élèves afin de leur préparer un avenir scolaire sain.

2.2. DE LA NOTION D'ÉLÈVES DU NIVEAU 3 DE L'ECOLE PUBLIQUE

2.2.1. Définition

Le Ministère de l'Education de Base (2018) définit le niveau 3 comme cycle des approfondissements.

La classification des classes par niveau du cycle primaire est une disposition l'art. 17 de la loi d'orientation de l'éducation(1998). Les différents niveaux sont classés comme suit :

- Le niveau 1 comprenant la SIL (Section d'Initiation au Langage) et le CEP (Cours Préparatoire) et dans une certaine mesure CPS (Cours Préparatoire Spécial) ;
- Le niveau 2 comptant les Cours Elémentaire 1 et 2 ;
- Le niveau 3 comportant les Cours moyen 1 et 2.

2.2.2. Éléments constitutifs du programme du niveau 3 et type d'évaluation

- **les éléments constitutifs du programme du niveau 3**

D'après le curriculum l'enseignement primaire francophone camerounais (2018) le programme du niveau III est constitué des disciplines suivantes :

Les mathématiques, les sciences technologies, les sciences humaines et sociales, le français et littérature, les langues et cultures nationales, l'éducation artistique, le développement personnel, l'éducation physique et sportive et les TIC (p.15).

- Type d'évaluation

En voici ci-dessous les types d'évaluation:

D'abord, l'évaluation diagnostique, qui sert à localiser les problèmes éventuels qui pourraient empêcher les apprentissages dans les domaines donnés et intervient à l'entame des apprentissages. Puis l'évaluation formative c'est une évaluation interactive et fréquente, des progrès et des acquis des élèves, et intervient tout au long des apprentissages. Enfin, l'évaluation certificative qui consiste à une appréciation et à une sanction publique communiquée par l'intermédiaire de documents officielles.

- Les modes d'évaluation

Les évaluations se font sous forme écrite, orales et pratique.

2.2.3. Les missions de l'école primaire camerounaise

L'école primaire camerounaise est obligatoire. Inclusive et égalitaire, elle a le devoir de créer des avenir durables pour tous. L'éducation de base d'après le curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais (2018) s'est fixé les missions essentielles (p. 13): Il s'agit d'abord d'instruire. C'est la mission première de chaque enseignant, chaque salle de classe, chaque école. Il s'agit de faire acquérir des connaissances à chaque apprenant, de lui permettre de construire ses savoirs afin de soutenir son développement intégral. Ensuite, socialiser car, les élèves doivent apprendre dès leur jeune âge à mieux vivre avec autrui. Le Cameroun offre un très grand brassage d'ethnies, de cultures, de religions... Enfin, qualifier : la société camerounaise a besoin d'un leadership dans tous les domaines d'activité, basé sur l'expertise et non le statut. L'école doit donc offrir un environnement permettant à l'élève de prendre une orientation très tôt vers les domaines où il se sentirait à l'aise. Il n'est pas question d'une spécialisation dès l'école primaire, mais de la prise en compte des aptitudes réelles de chaque élève et des domaines d'activités dans lesquels il aurait plus de dispositions. Il faut donc détecter les talents des élèves très tôt et les encourager dans ce sens.

2.3. DE LA NOTION DU MONITORING PARENTAL

Nous ne saurions présenter une revue de la littérature sur le monitoring parental sans définir les notions de monitoring et parental.

2.3.1. Définition des concepts

- Monitoring

Le mot monitoring vient de l'anglais et est dérivé du verbe « to monitor » qui signifie surveiller, contrôler ou observer. Monitor lui-même a des racines latines venant de « monere » qui signifie avertir ou conseiller. Le moniteur est donc une personne qui exerce le rôle ou la fonction de guide, de conseiller.

Le monitoring est un terme auquel les auteurs ont donné plusieurs significations. En français, il renvoie aux termes collaboration, engagement, participation, partenariat, implication. Expression utilisée par plusieurs chercheurs anglais elle renvoie à partnerships, involvement (Bempechat et Shernoff, 2012). Il renvoie également aux termes suivi et pratique. Le terme monitoring désigne l'ensemble des interactions, de pratiques mises en œuvre pour atteindre un objectif.

- Parental

En ce qui concerne le terme parental, la parentalité est née dans les années 50 en psychologie clinique. Elle désignait selon Huart (2022, p.2), « le désir d'un adulte d'avoir un enfant et les changements psychologiques qui accompagnent sa naissance ».

Le dictionnaire critique d'action sociale (1995, p. 269-270) définit pour sa première fois la parentalité comme « la fonction d'être parents, en y incluant à la fois des responsabilités juridiques telles que la loi les définit, des responsabilités morales telles que la socio-culture les impose, et des responsabilités éducatives ». L'on comprend par-là, le lien entre un enfant et son parent et/ou ce dernier (parent) aurait des droits et obligations envers son fils.

- Monitoring parental

Il est important de souligner ici que nous allons de temps en temps utiliser les synonymes du monitoring parental tels que suivi parental, accompagnement parental et bien d'autres mais surtout, « implication parental » parce qu'elle a été l'expression la plus utilisée par les chercheurs scientifiques selon Larivée (2011).

Le monitoring ou implication ou suivi parental, désigne l'ensemble des interactions entre parents et enfants axées sur l'école. Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants

et c'est à eux de poser les premiers jalons d'une éducation qui continue en interaction avec l'école. Le monitoring parental se rapporterait à ce que le parent pense être capable de faire pour son enfant pour certains auteurs. Hoover-Dempsey et Sandler (1995) pensent que les parents seraient susceptibles de mieux investir la scolarité de l'enfant s'ils prennent conscience que cette participation fait partie intégrante de leur rôle parental. Cette compréhension du rôle parental va déterminer le type d'activité que le parent va considérer comme important. Selon nos auteurs, la construction du rôle parental peut prendre trois formes distinctes selon qu'on se base sur premièrement, le parent(les parents sont intimement convaincus qu'ils sont les premiers responsables de leur enfant) ; deuxièmement, l'école(les parents pensent que l'école est l'ultime responsable du succès scolaire de leur enfant) ;et troisièmement, le partenariat(les parents estiment que le succès scolaire de leur enfant dépend de la relation qu'ils ont avec l'école et l'enseignant).

Le monitoring parental pourrait se définir également comme les interactions entre le parent et l'enfant et entre le parent et l'école favorisant ainsi la réussite scolaire en passant par la motivation à apprendre chez ce dernier. Selon Hill et Tyson (2009), les différents cadres conceptuels de l'implication parentale incluent des stratégies d'implication parentale à la maison et à l'école. Il existe donc une panoplie de définitions de l'implication parentale dans le suivi scolaire de leur enfant ou du monitoring parental comme facteur de la motivation à apprendre chez l'enfant. Certains auteurs globalisent la participation parentale tandis que, d'autres en donnent les sous-types ou modèles pour la définir.

2.3.2. Les modèles du monitoring parental

Il existe une multitude de modèles tendant à déterminer la consistance du monitoring parental :

Epstein (2001) voit le monitoring parental comme ayant six (06) types d'implications parentales qui le définiraient à savoir : les pratiques éducatives à la maison, le degré de communication entre l'école et la famille, le volontariat ou la participation aux activités organisées à l'école, l'encadrement parental scolaire à la maison, la participation aux prises de décisions et la collaboration avec la communauté. Précisément, cela renvoi à :

- La fonction parentale (Parenting)
- La communication (Communicating)
- Le bénévolat (Volunteering)
- L'apprentissage à domicile (Learning at home)
- La participation à la prise de décision à l'école (Decision making)

- La collaboration avec la communauté (Collaborating with community)

D'abord, la fonction parentale fait référence à la capacité des parents d'offrir une supervision adéquate et les soins nécessaires à leur enfant. En dehors du soutien affectif, les parents doivent remplir d'autres responsabilités de base relatives à l'alimentation, au sommeil, à la sécurité, à l'hygiène, etc. Dans ce sens, Epstein (2001) encourage l'école à aider la famille à s'approprier son rôle parental et les parents à aider l'école à comprendre la réalité des familles.

Ensuite, la communication, permettrait de mieux gérer plusieurs aspects de la vie scolaire de l'élève. Elle comporte divers éléments tels que la fréquence des échanges, la nature des propos échangés au moyen d'une médiation variée (agenda scolaire, téléphone, courriel, déplacement à l'école) à propos du parcours socioscolaire de l'enfant. L'auteur considère la communication comme une base essentielle pour l'établissement d'une bonne relation entre les parents et l'école étant donné qu'elle leur octroie le droit à l'information mutuelle sur le vécu scolaire de l'élève.

Également, le volontariat réfère à la participation des parents comme bénévoles au sein d'activités de la classe (exposés, soutien à l'enseignant), ou à l'école (service à la bibliothèque, surveillance). À cet égard, Epstein (2001) précise que le parent peut donner un coup de main à l'enseignant en se rendant à l'école pour différents projets. Il pourra également accompagner les élèves lors de sorties, des voyages. Il peut même animer un jeu ou une équipe lors d'une journée sportive.

Aussi, l'apprentissage à domicile, concerne en quelque sorte la responsabilité psychopédagogique des parents dans le sens où ils s'impliquent auprès de leurs enfants dans la supervision des devoirs ou lors des discussions concernant leur vécu scolaire ou même lors de prise de décisions touchant leur programme d'étude. Néanmoins, Epstein (2001) souligne que l'enseignant doit partager avec les parents des stratégies pouvant être utilisées lors de la période des devoirs et offrir le matériel didactique nécessaire afin de rendre l'apprentissage à la maison plus facile.

Également, pour Epstein (1992 ; 2011), la participation à la prise de décision à l'école, est une variable qui inclut la participation des parents dans la prise de décisions sur les politiques éducatives : leur présence aux assemblées ou aux comités et leur participation à diverses actions militantes associées au domaine de l'éducation.

Enfin, la dernière dimension touche la collaboration avec la communauté. Cette dimension amène les parents à identifier des personnes ou des organismes dans la communauté (municipaux, gouvernementaux, culturels, éducatifs, etc.), vers le soutien du travail de l'école ou celui des familles et des élèves et améliorer la communication entre l'école, la famille et la communauté.

En définitive, cette typologie envisage la collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour soutenir, d'un côté, l'apprentissage des élèves et, de l'autre côté, aider l'école et la famille à assurer leur responsabilité à l'égard de la réussite et du plein épanouissement des enfants (Epstein, 2011). Selon ce modèle, plus les trois milieux (scolaire, familial, communautaire) partagent une relation de proximité, plus leur interaction s'avère maximale pour optimiser le plein potentiel des élèves, comme le mentionne l'auteur, « In partnership, educators, families and community members work together to share information, guide students, solve problems and celebrate successes » (Epstein, 2001, p. 4). Cependant l'auteur n'a pas évoquer l'importance accordée à la scolarisation car si un parent ne voudrait pas que son enfant aille plus loin avec les études, il risque ne pas accorder d'intérêt à l'école et cela peut s'observer par le manque de fourniture scolaires chez l'enfant et bien d'autres.

À partir d'une méta-analyse portant sur vingt-cinq études empiriques, Fan et Chen (2000) ressortent différentes variables de l'implication parentale, comme :

- La communication parents - enfant au sujet de l'école
- La supervision et l'encadrement des devoirs et des activités à la maison
- Les attentes et les aspirations scolaires des parents vis-à-vis de l'école et de la scolarisation de l'enfant de manière générale
- La participation parentale à l'école

Fan et Chen(2000) lorsqu'ils parlent de participation parentale à l'école cela est un peu ambigu car, l'on n'y voit pas la collaboration des parents/enseignants qui est très importante pour susciter la motivation dans les apprentissages d'un enfant.

Tout comme la typologie précédente, celle proposée par Jeynes (2005) découle d'une méta-analyse qui rassemble 41 études auprès de plus de 20 000 élèves fréquentant des établissements secondaires en milieux urbains défavorisés aux États-Unis. L'auteur identifie les dimensions suivantes pour étudier l'implication parentale et son impact sur les performances scolaires des élèves :

- Les attentes des parents envers leur enfant
- Les pratiques de littératie dans la famille
- La communication au sujet de l'éducation avec l'enfant et la qualité de la communication générale
- La participation et la présence aux activités scolaires
- Le soutien lors des devoirs
- Le style parental

La méta-analyse de Jeynes (2005) révèle l'impact significatif de la participation parentale dans le parcours scolaire des enfants et soulève les attentes des parents parmi les plus forts prédicteurs familiaux de la réussite scolaire des élèves. Les attentes académiques renvoient aux croyances ou opinions que les parents entretiennent à propos de la progression académique que fera leur enfant, dans les résultats scolaires du plus haut niveau de scolarité atteint ou du fait de fréquenter un établissement post-secondaire ou non. À cet égard, bien qu'elles soient utilisées de façon interchangeable par certains auteurs (Fan et Chen, 2000; Jeynes, 2005), nous pensons qu'il convient de distinguer ce que nous entendons par « attentes » et « aspirations » parentales. En effet, les aspirations réfèrent généralement à des désirs ou des souhaits que les parents formulent concernant la réussite scolaire de leur enfant (Tazouti, 2014). Elles reflètent les valeurs que les parents accordent aux études. La plupart des chercheurs opérationnalisent cette variable en demandant aux parents d'indiquer le niveau scolaire qu'ils espèrent que leur enfant atteindra (Tazouti, 2014 ; Tardif-Grenier, 2015). Tandis que les attentes parentales représentent précisément les jugements ou les croyances réalistes que les parents ont quant à la réussite future de l'enfant (Tazouti, 2014). Jeynes (2005) présente ici les résultats d'une métaanalyse qui rassemble 41 études auprès de plus de 20 000 élèves fréquentant des établissements secondaires en milieux urbains défavorisés aux États-Unis. Tandis que notre étude se fera sur les élèves du primaire et précisément sur ceux du niveau III.

Pour Deslandes et Potvin (1998), le suivi parental se manifeste sur le double plan comportemental et verbal. D'abord, sur le plan comportemental, le suivi parental se caractérise par l'aide que les parents apportent aux enfants dans leurs devoirs et autres exercices de maison donnés à l'école. Le suivi, c'est aussi le fait d'assister les enfants dans l'apprentissage des leçons sans oublier la participation des parents aux réunions convoquées par l'administration de l'école que fréquentent les enfants.

Ensuite, du point de vu verbal, le suivi parental se traduit par les encouragements, compliments, exhortations à l'autonomie, la culture de la volonté et du goût pour les études et autres échanges communicationnels sur les projets d'avenir entre parents et enfants. Ici, l'auteur ne mentionne pas la communication parents/et enseignants qui est pourtant à ne pas négliger en matière de monitoring parental.

Moustapha (2000) dans Youssoufou et al (2023) a hiérarchisé les types d'intervention scolaire des parents en rapport avec le rendement scolaire des apprenants. Ce dernier distingue huit niveaux d'intervention hiérarchisés en degrés.

- Le premier degré concerne la présence parentale dans le foyer ; il s'agit de l'influence dissuasive de l'image parentale sur les enfants, de la pression qu'exercent les parents pour la diligence des tâches domestiques, de l'encadrement parental pour la bonne gestion du temps au profil des études et de la régulation des moments de distraction et de repos des enfants.
- Le second degré a trait à l'entretien de l'enfant sur les plans alimentaire, sanitaire, protectionnel et du loisir.
- Le troisième degré quant à lui se rapporte à la provision du support matériel et financier, en termes d'achat des fournitures scolaires, du paiement de la contribution scolaire et autres frais connexes.
- Le quatrième niveau concerne les interactions axées sur les activités scolaires telles que les entretiens avec l'enfant sur les activités scolaires de la journée, sur les notes obtenues en classe et sur les difficultés encourues par l'enfant dans sa vie scolaire.
- Le cinquième niveau se rapporte aux aides apportées à l'enfant dans les tâches scolaires à faire à la maison telles que la mise à disposition de salle d'études et de lumière, l'assistance dans la résolution des devoirs de maison par le parent lui-même ou par le répétiteur et la supervision des heures d'études de l'enfant.
- Le degré supérieur concerne les interactions axées sur l'importance et l'utilité de l'instruction scolaire.
- Le septième degré renvoie aux comportements qui visent à motiver l'enfant pour les études.
- Enfin, le dernier degré fait référence à la présence parentale à l'école pour discuter des performances de l'enfant avec ses enseignants.

Moustapha (2000) dans Youssoufou et al (2023) hiérarchise les types d'intervention scolaire des parents en rapport avec le rendement scolaire des apprenants, mais dans le cadre de notre étude, il s'agira de mettre les types d'intervention scolaire des parents ou monitoring parental en rapport avec la motivation à apprendre.

Pour le domaine scolaire précisément, la participation parentale réfère à : Un ensemble de comportements qui comprend par exemple, la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution et la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et assemblées générales (Deslandes et Bertrand, 2004, p.415). Pour ces auteurs le rôle parental est susceptible d'évoluer parce qu'il s'agit des croyances que les parents ont sur le développement et l'éducation de l'enfant telles que les croyances sur le rôle du soutien approprié à l'école autant qu'à domicile.

Tardif-Grenier et Archambault (2016) ont développé quatre dimensions du suivi parental au primaire à partir de la définition proposée par Keith et al (1993).

- la communication parent-enfant au sujet de l'école ;
- l'encadrement lors des devoirs ;
- l'importance accordée à la réussite scolaire ;
- le lien école-parent. Ce dernier qui est divisé en deux à savoir, le lien comportemental école-parent ; et enfin le lien affectif école-parent.

Selon nos auteurs la communication parent-enfant renvoie premièrement aux discussions qu'ont les parents par rapport au vécu scolaire de leur enfant en lien avec l'enseignant ou les pairs, leurs résultats scolaires et les difficultés vécues à l'école. Cela signifie qu'un parent qui s'informe de l'absence ou la présence de la motivation de son enfant ou des difficultés auxquelles il fait face, communique avec son enfant au sujet de l'école.

L'importance accordée à la scolarisation quant à elle concerne les attentes positives du parent par rapport à la réussite actuelle et future de leur enfant. Par exemple l'importance accordée aux résultats scolaires...

Le soutien aux devoirs renvoie à l'accompagnement de l'enfant dans les travaux scolaires, par exemple en aidant son enfant à mieux comprendre son devoir.

Le lien comportemental parent-école, réfère au contact direct et indirect que le parent entretient avec l'école : par sa présence à l'école ou des échanges écrits ou verbaux. En fin, le lien affectif école-parent décrit le sentiment de bienvenue du parent lors de ses contacts avec l'école et la confiance qu'il accorde à l'enseignant.

C'est suivant ce modèle que notre travail va se construire.

2.3.3. Les facteurs du monitoring parental

2. Les pratiques parentales :

Deslandes et Royer (1994, p.69) soulignent que des auteurs ont vu nécessaire de présenter plutôt les pratiques parentales liées à la réussite scolaire et donc à la motivation à apprendre. Pour ces auteurs, les pratiques parentales ont un effet direct sur le développement de traits caractéristiques (l'acquisition de valeurs, estime de soi) et les comportements spécifiques « motivation et réussite scolaire ». Il s'agit de : la supervision parentale, le processus de prise de décision, les réactions des parents relativement aux résultats scolaires et la participation parentale dans le suivi scolaire de l'élève.

Dans le cadre de la supervision parentale, les travaux y relatifs confirment que l'encadrement des adolescents par les parents influence fortement la réussite scolaire et contribue à prévenir les comportements déviants, tels que la délinquance et l'usage de drogues (Dornbusch et al, 1987). La supervision parentale paraît moins efficace dans un milieu familial peu affectueux, par exemple lorsque les parents ont un style autoritaire.

Le processus de prise de décision quant à lui est Favorisé par les parents de style démocratique selon (Baumrind, 1991 ; Steinberg et al, 1989 ; Steinberg et al, 1991), la prise de décision concertée fait voir une corrélation positive avec les résultats scolaires de l'adolescent et la quantité d'efforts fournis dans les travaux scolaires. Il aide aussi à prévenir les problèmes comportementaux et favorise le développement de l'autonomie et de la confiance en soi. La prise de décision unilatérale, c'est-à-dire quand l'adolescent prend des décisions seul, est associée à de mauvaises notes et à une plus grande déviance de sa part (Dornbusch et al, 1990).

Pour la réaction des parents aux résultats scolaires, il ressort que généralement, les seules réactions parentales liées à une amélioration de la performance scolaire sont les encouragements des parents, mesurés par l'utilisation du soutien, des compliments, par l'incitation à faire mieux et par l'aide offerte lorsque les élèves ont de faibles résultats scolaires.

3. Le style parental

Plusieurs investigations montrent que le style parental et les pratiques parentales sont de meilleurs facteurs de la réussite scolaire que les caractéristiques familiales. Le style parental correspond à un ensemble d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. Il renvoie en partie, à des pratiques parentales qui représentent des comportements à partir desquels les enfants peuvent inférer les émotions des parents. Baumrind (1978) a été la première chercheuse à élaborer un modèle théorique des styles parentaux basés sur le système de valeurs des parents. Elle postule trois principaux styles parentaux :

- **Autoritaire** : Les parents autoritaires sont décrits par nos auteurs ci-dessus comme étant très exigeants et peu sensibles dans leurs relations avec l'enfant.
- **Démocratique** : les parents démocratiques sont à la fois très exigeants et très sensibles. Les enfants ici ont une forte estime de soi, sont indépendants et performant mieux à l'école. Ce style comporte 03 composantes à savoir l'engagement, l'encadrement et l'encouragement parental élevés.
- **Permissif** : Les parents de cette catégorie sont peu exigeants et très sensibles. Les auteurs suscités distinguent deux types de familles permissives: indulgentes et négligentes. Les enfants ici sont souvent irresponsables, ont une faible compétence cognitive et sociale.
- **Les composantes de la famille**

D'abord, la famille nucléaire, composée d'un couple et de son ou ses enfants. Ensuite, la famille élargie, composée de membres d'une même famille vivant sous le même toit et ayant un lien de sang ou de mariage. Puis la famille adoptive dont les parents ne sont pas les parents biologiques de l'enfant. Egalement, la famille sans enfant constituée d'un foyer de deux personnes n'ayant pas de progéniture. Il y'a également la famille d'accueil qui est un système permettant à un enfant d'être accueilli au sein d'un foyer jusqu' à sa majorité ou une potentielle adoption. La grande différence entre une famille adoptive et une famille d'accueil est qu'il s'agisse d'une solution temporaire

La famille homoparentale : C'est une famille qui se compose d'un couple de même sexe, ayant un ou des enfants et vivant dans un même foyer. Le couple peut être un couple marié, pacsé ou concubin. La famille monoparentale quant à elle, est composée d'un seul parent et de son enfant pouvant être du à un divorce, un veuvage ou peut être le choix d'un célibataire ayant décidé de créer sa famille sans partenaire. Enfin, la famille recomposée : C'est une famille dans laquelle un des deux conjoints a eu un ou des enfants d'une union précédente et forme une

nouvelle famille vivant ensemble dans un même foyer. Elle s'identifie par deux parents et au moins un enfant étant issu d'une union ultérieure.

Plusieurs études ont souligné la relation entre les composantes ou caractéristiques de la famille et le niveau de scolarité atteint par les jeunes. En ce qui concerne l'amoindrissement scolaire, les élèves qui sont concernés sont plus souvent issus des dernières : monoparentales et recomposées.

À côté de ces composantes ou caractéristiques de la famille, nous avons des familles sans nom : composées d'un ou des grands-parents et du ou des petits-fils. Celles-ci favorisent encore moins l'implication parentale dans l'apprentissage des enfants.

2.3.4. Les problèmes liés au monitoring parental

- Les types de familles

Rey et Feyfant (2006), à la suite de plusieurs entretiens ont recensé 04 types de familles à savoir :

D'abord, « Les indifférents ». Ceux-là qui trouvent que les affaires scolaires de leurs enfants n'engagent que l'école. Certains auteurs parlent de la « naïveté parentale » qui désigne « la croyance selon laquelle les parents n'ont pas besoin de s'occuper de l'éducation de leurs enfants parce que l'école le fait à leur place ».

Ensuite, les familles de bonne volonté mais impuissantes ou, qui ne savent pas comment faire et se limitent à répéter les conseils des enseignants à leurs enfants (parents d'origine rurale ou ayant fait peu d'études). Pourtant, le niveau de scolarité des parents semble la caractéristique familiale qui prédit la plus grande partie de la variance dans les résultats scolaires de l'élève (Deslandes et Royer, 1994). Un milieu socio-économique défavorisé, ne permet pas parfois un bon suivi parental. D'après Guennouni (2022), l'aide du parent à la maison peut générer de la confusion chez l'enfant lorsque les explications données sont inappropriées aux tâches de l'élève ou en contradiction avec les attentes scolaires. Bamba et Ndembele (2021) présentent une évaluation des facteurs familiaux sur les acquis scolaires au primaire au Burkina Faso. Les résultats ont montré que les facteurs familiaux n'agissent pas de la même manière selon la matière et le niveau scolaire. Cependant, la possession de manuels scolaires, le niveau économique des parents, le repas à la récréation améliorent les apprentissages scolaires peu importe le cycle fréquenté.

Enfin, les parents familiers de l'éducation. Ce sont des parents qui ont un niveau socio-culturel élevé. Ils ajustent les conseils des enseignants en adaptant à la situation. Mais ceux-ci trient voire critiquent les diagnostics et les injonctions de ces enseignants.

Nous pouvons aussi remarquer les familles dont les parents manquent de temps et de ressources. Cela découle de deux principales causes :

- des familles à revenu modeste, où les parents sont obligés de s'adonner à des travaux qui leur prennent tout le temps au point où la survie au quotidien prend le pas sur l'éducation des enfants.
- la monoparentalité est également tenue responsable de l'absence ou du manque de suivi parental. Quand un seul parent doit exercer la responsabilité de deux parents, le temps et les ressources à consacrer à l'éducation des enfants diminue considérablement.

- Les problèmes liés aux dialogues

Au regard des types de famille, certaines difficultés peuvent naître de la collaboration famille/école. Selon Rey et Feyfant (2006) nous avons :

- dialogue entre enseignants et parents dont le langage de l'école est étranger. Pour Rey et Feyfant (2006), les deuxièmes et troisièmes parents sus-cités ne comprennent pas aisément les conseils des enseignants et les considèrent comme abstraits et généraux les laissant beaucoup à trouver et à décrypter par eux-mêmes. Rey et Feyfant (2006) trouvent que les consignes des enseignants sont rarement précises et ne sont pas par-là simples à comprendre et à mettre en œuvre. Les enseignants ne sont pas parfois conscients de cet enjeu ou alors n'ont pas les compétences suffisantes pour communiquer avec les parents qui ne parlent pas spontanément le langage de l'école. Ce qui signifierait que les rencontres avec les parents pour les enseignants, sont essentiellement le moment d'exposer leur vision des élèves et d'indiquer aux parents leurs responsabilités.
- dialogue entre enseignants et parents revendicatifs ou agressifs.
- dialogue entre enseignants et parents insoucieux.

À cela, nous ajoutons :

- dialogue entre parents et enseignants présentant des difficultés de communication.

Il a été prouvé au fil des temps que les parents ont un rôle primordial dans les affaires scolaires de leurs enfants.

2.3.5. Quelques solutions aux problèmes de collaboration parents/école

- Les types de participations parentales : formes de solutions

Deslandes et Royer (1994) ont rappelé les principaux types de participation parentale visant à aider les familles et l'école dans les responsabilités qu'elles partagent par rapport à la réussite des jeunes présentés par Epstein (1992).

Les six catégories de participation parentale sont :

Le soutien de l'école aux parents dans leurs obligations de base; les obligations de base de l'école; le soutien des parents à l'école; la participation des parents dans les activités d'apprentissage à la maison; l'engagement des parents dans l'administration; la collaboration et les échanges avec la communauté.

Globalement, les six types de participation parentale contribuent à un programme de collaboration famille-école complet et applicable à tous les niveaux scolaires.

- Les modèles d'influence des relations entre les familles et l'école

Les modèles du mésosystème famille-école sont basés sur les responsabilités parallèles, séquentielles, intégrées et partagées.

Le modèle de l'influence parallèle. Centré sur l'incompatibilité, la compétition et le conflit entre la famille et l'école, le modèle de l'influence parallèle soutient que l'école et la famille sont plus efficaces lorsqu'elles travaillent en parallèle, comme « deux mondes à part ». Si les enseignants communiquent avec les parents seulement lorsqu'il y a des problèmes sérieux d'apprentissage ou de comportement et vice versa, la famille et l'école agissent comme des sphères d'influence distincte (Epstein, 1992 cité dans Deslandes et Royer, 1994, p.70). Le modèle de l'influence séquentielle. Ici, les parents ont la responsabilité des premières phases critiques de l'apprentissage préparant l'enfant à l'entrée scolaire. Par la suite, les éducateurs assument les principales responsabilités concernant l'éducation de l'enfant d'âge scolaire. Plus tard, les jeunes adultes assument eux-mêmes l'entière responsabilité de leur éducation. Le modèle de l'influence intégrée. Un troisième modèle, proposé par Bronfenbrenner (1979), repose sur l'approche écologique et insiste sur l'interaction et l'influence entre les individus et les nombreux milieux auxquels ils appartiennent. Le centre d'intérêt devient alors le développement individuel, de même que l'influence de l'environnement sur la personne. Bronfenbrenner (1979) affirme que les échanges dans les mésosystèmes (famille-école)

doivent être axés sur la confiance, la réciprocité et le partage des pouvoirs, trois conditions essentielles à un véritable partenariat (Epstein, 1990).

Pour ce dernier, les modes de participation parentale dans le suivi scolaire qui se doivent de varier en fonction de l'âge et du niveau de maturité de l'enfant. Bamba et Ndembele(2021), également pensent que l'effet du contexte familial diminue au fur et à mesure que le niveau scolaire de l'élève augmente dans les cycles, montrant ainsi le rôle important de l'accompagnement familial dès le bas âge.

Par implication parental dans le cursus scolaire de l'enfant, les auteurs font habituellement référence aux différentes ressources économique et psychologiques que les parents mettent à la disposition de leurs enfants, ainsi qu'aux différentes démarches par lesquelles les parents s'investissent dans le but de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : Deslandes et Bertrand (2004) ; Epstein (2011). Selon nos auteurs, une implication parentale élevée dans le cheminement scolaire de l'enfant est associé non seulement à de meilleures performances de ce dernier, mais aussi à des habiletés autorégulatrices favorisant un sentiment de bien-être, son assiduité, ses plus grandes aspirations scolaires, sa motivation (Deslandes, 2006 ; Epstein, 2011).

La plus part des études ayant donc exploré le rôle de l'implication parentale dans le suivi scolaire se sont attardées à la réussite et à la performance scolaire dont Hill et Tyson (2009) ; Jeynes (2005). Très peu d'études ont évalué empiriquement l'association entre l'implication parentale et l'engagement scolaire. Cependant nous allons travailler dans le sens de l'association de l'implication parentale ou monitoring parental et la motivation à apprendre tout en nous inspirant sur le travail de Tardif-Grenier et Archambault (2016).

2.4. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

2.4.1 : Le modèle du monitoring parental ou suivi parental de Tardif-Grenier et Archambault(2016)

Tardif-Grenier et Archambault (2016) ont développé quatre dimensions du suivi parental au primaire :

- la communication parent-enfant au sujet de l'école
- l'encadrement lors des devoirs
- l'importance accordée à la réussite scolaire

- le lien école-parent. Ce dernier qui est divisé en deux à savoir, le lien comportemental école-parent ; et enfin le lien affectif école-parent.

Selon nos auteurs la communication parent-enfant renvoie premièrement aux discussions qu'ont les parents par rapport au vécu scolaire de leur enfant en lien avec l'enseignant ou les pairs, leurs résultats scolaires et les difficultés vécues à l'école. Cela signifie qu'un parent qui s'informe de l'absence ou la présence de la motivation de son enfant ou des difficultés auxquelles il fait face, communique avec son enfant au sujet de l'école. L'importance accordée à la scolarisation quant à elle concerne les attentes positives du parent par rapport à la réussite actuelle et future de leur enfant. Par exemple l'importance accordée aux résultats scolaires... Le soutien aux devoirs renvoie à l'accompagnement de l'enfant dans les travaux scolaires, par exemple en aidant son enfant à mieux comprendre son devoir. Le lien comportemental parent-école, réfère au contact direct et indirect que le parent entretient avec l'école : par sa présence à l'école ou des échanges écrits ou verbaux. Le lien affectif école-parent décrit le sentiment de bienvenue du parent lors de ses contacts avec l'école et la confiance qu'il accorde à l'enseignant.

2.4.2. Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994)

Viau (1994) quant à lui développe deux modèles de motivation dans l'apprentissage à savoir les déterminants et les indicateurs.

Le premier modèle (les déterminants) concerne les composantes de la motivation qui sont directement influencés par le contexte dans lequel l'élève se trouve. Ce modèle renvoie à la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. Le premier modèle est subdivisé en trois : D'abord la valeur de l'activité. Ensuite la compétence à réussir la tâche. Enfin, la contrôlabilité d'une activité. Ses principaux facteurs sont la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles. Les indicateurs quant à eux sont 04 à savoir, le choix (d'entreprendre une activité) ; l'engagement cognitif (l'utilisation par l'élève lors de l'activité des stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation) ; la persévérance (le temps que l'élève consacre à des activités) enfin, la performance (comportements qui traduisent l'utilisation par l'élève soit de connaissances déclaratives soit des connaissances procédurales ou même des stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation).

2.4.3. La théorie de l'assistance pédagogique de Landsheere (1984)

La théorie de l'assistance pédagogique de Landsheere (1984) démontre que le travail de l'élève est le fruit de la contribution de ses parents par leurs assistances dans les devoirs et l'étude effectués à la maison (p.391). Le parent est sur ce, un assistant : un auxiliaire pédagogique jouant le rôle d'enseignant appelé enseignement de stimulation. Le parent renforce les apprentissages de l'enfant et l'aide à comprendre les leçons faites en classe dès sa connaissance du programme scolaire. Landsheere (1984) appelle cela, « l'apprentissage assisté » ou « mode tutoriel ». Le problème est souvent le manque de base pédagogique pour les parents qui ne sont pas enseignants ou instruits. Le parent doit rendre son domicile vivant en interpellant tous les enfants à participer à l'activité de révision adéquate et en vérifiant régulièrement les cahiers de résumés et d'exercices. Si cela est respecté les élèves seront motivés à apprendre.

2.4.4. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008)

Cette théorie distingue les types de motivation se trouvant sur un contrinuum. D'où Deci et Ryan (2008) et pensent que c'est la forme de la motivation qui détermine la réalisation d'une tâche et non la quantité de motivation. Ainsi, selon le contrinuum, il y'a le degré d'intériorisation et d'intégration de la valeur que l'élève attribue à une action et qui l'incite à s'y engager. Selon cette théorie le comportement humain répond à 03 besoins : d'abord, l'autonomie qui renvoie à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions. Ensuite, le besoin de compétence, qui consiste à interagir avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences. Enfin le besoin d'appartenance sociale qui entend que l'être humain est lié aux autres et est accepté par eux.

Ainsi pour nos auteurs, un environnement favorable produirait donc des formes de motivations positives. Par contre un environnement nuisant à ces besoins aux moyens de récompenses ou de punition par exemple peut miner la motivation. Les contingences extrinsèques telles que les récompenses sont réputées à amener l'élève à vouloir obtenir ces récompenses ou privilège, ce qui ultimement serait moins profitable qu'une motivation intrinsèque.

Voilà sur ce, le terme de ce chapitre où il était question de faire une recension d'écrits autour de notre sujet. Il ressort que nous sommes passés par une définition des concepts (motivation, apprentissage, niveau III du cycle primaire, monitoring parental) puis nous avons parcouru les travaux des chercheurs. De cette recension d'écrits, Viau(1994,2005), Tardif-Grenier et

Archambault(2016) et Landsheere(1984) ont été les auteurs à partir desquels nous avons bâti notre travail. Cependant, nous ne saurions négliger l'importance des résultats d'autres chercheurs.

DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE

La deuxième partie, est constituée du chapitre (3) portant sur la méthodologie où nous traitons de la méthodologie de l'étude, des hypothèses et variables, l'opérationnalisation, le type de recherche, la population d'étude, l'instrument de collecte des données, la présentation du site, technique d'analyse des données, l'analyse des données. Cette partie comporte également le chapitre (4) qui porte sur l'analyse et l'interprétation des résultats. Enfin, le chapitre (5) porte sur la discussion, les difficultés rencontrées et les suggestions.

CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Une fois le problème précisé et les objectifs de cette étude fixés dans la première partie, il est plus judicieux pour nous de définir dans cette deuxième partie et précisément dans le chapitre 3, cette démarche méthodologique qui nous a permis de mieux saisir le problème de notre étude Fortin et Gagnon (2016, p.147) définissent la méthodologie comme « l'ensemble de moyens susceptibles de répondre aux questions de recherche ou de vérifier les hypothèses préalablement formulées ». Il est question de ne pas simplement les citer mais, savoir les utiliser en les adaptant à l'étude et aux objectifs poursuivis. Ce chapitre nous permettra donc de présenter et de décrire l'ensemble des procédures et des moyens que nous utiliserons pour la réalisation de notre enquête. Nous procéderons par la description du type de recherche, de l'instrument de recherche, du site de l'étude, la population, la technique d'échantillonnage, l'échantillon, les outils d'investigation et enfin la technique d'analyse.

3.1. FORMULATION DES HYPOTHESES ET PRESENTATION DES VARIABLES

3.1.1. Présentation des hypothèses

Les hypothèses sont de deux ordres: générale et spécifique.

- L'hypothèse générale ;

Cette étude postule que le monitoring parental a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

Hypothèses spécifiques :

HS1 : La communication parents-enfants au sujet de l'école a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

HS2 : L'encadrement lors des devoirs a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

HS3 : L'importance accordée à la réussite scolaire a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

HS4 : Le lien école-parent a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

3.1.2. Présentation des variables

La présente étude se fait autour du « monitoring parental et motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa ». Il comprend deux variables.

- La variable indépendante

La variable indépendante de notre recherche est « monitoring parental ». La recherche empirique a permis de mesurer la dite variable à travers quatre(04) modalités : d'abord la communication parents/enfant au sujet de l'école, ensuite l'encadrement lors des devoirs, puis l'importance accordée à la réussite scolaire et enfin, le lien école/parents.

- La communication parents/enfant au sujet de l'école comporte comme indicateurs :
 - Échanges sur le vécu scolaire
 - Echanges sur les notes scolaires
- L'encadrement lors des devoirs revoient aux :
 - Accompagnement de l'enfant dans les travaux scolaires
 - Contrôle lors des devoirs
 - Initiations à d'autres exercices
- L'importance accordée à la réussite scolaire s'apprécie à travers :
 - Valeur et croyance de la réussite scolaire
 - Entretien matériel et affectif de l'enfant
- Le lien école/parents peut s'observer à travers :
 - Lien comportemental école/parents
 - Lien affectif école/parents

- La variable dépendante

La variable dépendante de notre recherche s'intitule ainsi qu'il suit : motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Elle est mesurée à travers trois(03) modalités.

- La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par l'élève
 - Utilité de l'activité scolaire et importance accordée à l'école
 - Buts poursuivis
 - Appréciation de l'environnement
- Perception de sa compétence à réussir les tâches scolaires
 - Evaluation de ses capacités
 - Persévérance, engagement et détermination

- Perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaire
 - Degré de contrôle pendant la leçon
 - Degré de contrôle de ses activités avec les enseignants et camarades

3.2. TYPE DE RECHERCHE

Il existe trois sortes de recherche ou devis de recherche: la recherche qualitative, la recherche quantitative et la recherche mixte. La recherche quantitative est celle à partir de laquelle cette étude sera menée.

Dans la recherche quantitative, il existe plusieurs types de recherche : La recherche descriptive simple. Elle consiste à examiner les caractéristiques d'un échantillon. Ensuite, la recherche descriptive comparative qui rend compte des différences observées en milieu naturel dans les variables relatives à deux ou à plusieurs groupes de participants. Également, il existe la recherche descriptive corrélationnelle. La recherche descriptive corrélationnelle est celle-là qui sert à explorer les relations entre des variables dans une situation actuelle ou antérieure. L'établissement des relations entre les variables permet de circonscrire le phénomène à étudier. Ici les questions de recherche guident l'étude. Les données sont recueillies auprès des participants au moyen d'échelle de mesure et de questionnaire. La recherche descriptive corrélationnelle est celle utilisée dans le cadre de la présente étude.

3.3. INSTRUMENT DE RECHERCHE

Les données peuvent être recueillies selon Fortin et Gagnon (2016) par plusieurs instruments parmi lesquels : les entrevues, le questionnaire et les méthodes observationnelles (p.315). L'emploi de chacun de ces instruments varie suivant le type de la recherche et le type de sujet à examiner.

Il est question ici que le chercheur se rassure du type de recherche choisit et surtout, que l'instrument de collecte des données qu'il veut utiliser lui permet de mesurer ce qu'il veut mesurer.

En ce qui concerne l'instrument de recherche, dans le cas de notre étude, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire d'enquête.

3.3.1. Définition du questionnaire

Pour Fortin et Gagnon (2016) le questionnaire est un outil de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions (p.236). Pour nos auteurs c'est la technique la plus utilisée par les chercheurs. Ce dernier a pour but le recueil de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues comme des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions. Le questionnaire offre une

facilitation du recueil des informations de par la structure, la forme et les moyens de recueil de l'information. Il peut comporter des questions fermées ou celles ouvertes. Les participants se limitent juste à répondre aux questions telles que formulées. Certes il faut parfois le faire traduire dans la langue des participants et l'adapter au milieu concerné. Le questionnaire peut être distribué à des groupes de toutes tailles.

Le questionnaire correspond par excellence, à la phase quantitative d'une enquête. En plus, il nous offre un instrument facile à manipuler et de moindre coût sans nécessiter des appareils d'enregistrement. En tant qu'outil d'enquête standardisé dans la forme des questions et le plus souvent préformé dans les réponses, le questionnaire restreint considérablement le choix des réponses et donc le type d'informations recueillies. Son intérêt est dans la consultation d'un grand nombre de participants. Il permet aisément les traitements statistiques.

Le questionnaire a aussi des inconvénients :

Le questionnaire écrit ne donne aucune garantie que c'est la personne visée et elle seule qui y a répondu, sauf si l'enquêteur est présent lors de la passation. De même en ce qui concerne la spontanéité, le questionnaire n'est pas l'outil le plus performant. Le répondant a la possibilité de lire l'ensemble du questionnaire avant de se lancer dans les réponses. Il peut aussi prendre le temps qu'il souhaite pour chaque question. Certaines personnes répondront en quinze minutes ou moins, d'autres le feront en plus de quinze minutes ou sur plusieurs jours. Si vous souhaitez cependant obtenir des réponses spontanées, il vous reste à organiser des modalités de passation qui y seront favorables : temps délimité et présence de l'enquêteur. À une question complexe ou gênante, l'enquêté peut ne pas répondre ou le faire de façon vague ou biaisée. Il se pose alors le problème des questions sans réponses. Le questionnaire que nous allons utiliser dans ce travail essaiera de contourner tous ces obstacles et se plie aux exigences et recommandations scientifiques requises.

3.3.2. Type de questionnaire

L'enquête par questionnaire a pour but de récolter des informations claires et précises. Ces informations peuvent être de natures différentes, se rapportant à des goûts et préférences, des avis, des sentiments ou des renseignements spécifiques à chaque individu. Nous allons exposer les divers types de questionnaires.

- Les questionnaires dichotomiques

Ici le questionnaire offre au répondant le choix entre deux réponses comme « OUI et NON », ou « VRAI ou FAUX ».

- Les questionnaires à choix multiples

Les questions dans cette partie peuvent être illimitées ou limitées. Il s'agit d'une série de réponses possibles disposées selon un ordre déterminé. Exemple il y'a six mois ; Il y'a un an ; il y'a plus d'un an ; il y'a plus de deux ans...

- **Les questionnaires par ordre de rang.**

Il s'agit pour le répondant à classer les énoncés par ordre d'importance où le chiffre le chiffre inférieur correspond à l'énoncé le plus important et le chiffre supérieur correspond à l'énoncé le moins important par exemple et le nombre d'énoncés ne devrait pas aller au-delà de 10. Comme exemple : pour être en bonne santé il faut : faire plus d'exercices ; apprendre à se détendre à moins s'inquiéter ; perdre du poids ; prendre moins de médicaments ; consommer moins d'alcool ; améliorer mes habitudes alimentaires.

- **Les questionnaires numériques.**

Les questions numériques attendent une réponse chiffrée. Il peut s'agir d'une quantité, d'un âge, d'un prix, d'une note... il est indispensable, pour obtenir une réponse valable, de bien indiquer l'unité attendue et, lorsqu'il s'agit d'une note, le sens retenu.

- **Les questionnaires textuels.**

Les questions ouvertes proposent au répondant de répondre librement à la question, par une ou plusieurs phrases. Ces questions sont très souvent employées par les utilisateurs occasionnels d'enquêtes, qui pensent ainsi capter plus d'éléments en laissant la liberté complète de réponse aux personnes interrogées.

- **Les questionnaires de type filtre**

Elles peuvent être incluses dans les questions fermées. Dans ce type de questionnaire, les questions servent à diriger le répondant vers celles qui s'appliquent à la situation. Exemple : Fumez-vous ? OUI, NON

Le questionnaire dichotomique est celui qui permet le recueil des données de cette étude.

3.3.3. La construction des questionnaires

La construction d'un questionnaire et la formulation des questions constituent une phase très importante dans le déroulement d'une enquête. La formulation des questions doit respecter certaines caractéristiques : les questions doivent être aisément compréhensibles ; elles doivent être claires et concises ; permettre d'obtenir des réponses précises, chaque question doit exprimer une seule idée ; éviter de suggérer des réponses conformes à des normes sociales, les termes techniques utilisés doivent être bien définis ; les questions ne doivent pas contenir des mots prêtant à interprétation ni avoir un caractère péjoratif ou tendancieux ; elles ne doivent pas contenir une double négation. Une erreur ou maladresse ou ambiguïté se répercute sur l'ensemble des opérations ultérieures et sur les conclusions de l'étude. La mauvaise préparation

expose au risque de construire un questionnaire qui n'appréhende pas la totalité du phénomène étudié, qui guide la formulation des items est de permettre au participant de faire part de « sa » réponse.

Le questionnaire construit et constitué comporte des questions offrant le choix entre deux réponses.

- Le préambule

Le préambule est la partie introductive du questionnaire. Il renseigne l'enquêté sur l'objectif du questionnaire qui lui est soumis à travers le sujet de recherche et le remercie d'avance pour le temps et l'objectivité dans le processus de remplissage. Également, le préambule rassure sur l'anonymat de l'identité de l'enquêté et mentionne les consignes de réponse.

- Le corps du questionnaire

Le questionnaire de cette étude est constitué de huit(08) sections et comporte 58 items repartis ainsi qu'il suit : quatre(04) section pour la variable indépendante, quatre(03) sections sur la variable dépendante et, une(01) section sur les informations personnelles de l'enquêté.

La première section relative à la variable indépendante porte sur la communication parents/enfant au sujet de l'école et est constituée de six(06) items. La première question de cette section concerne donc les échanges des élèves avec les parents sur le vécu scolaire en d'autres termes sur ce qui se passe avec leurs maîtresse et camarades à l'école. Puis la deuxième concerne la fréquence des échanges entre parents et enfants au sujet de leurs relations avec les enseignants et leurs camarades de classe. La troisième question est relative aux échanges avec les parents sur les raisons de l'échec ou de la réussite scolaire, suivie de la question se rapportant à la fréquence. La quatrième question se rapporte aux échanges avec les parents sur ce qui se passe à l'école et la dernière de cette section concerne la fréquence. Cette section en somme tente de vérifier si les parents communiquent avec leur enfant à propos de l'école.

La deuxième section est relative à l'aide dans les devoirs. Elle comporte seize (16) items qui permettent de savoir si les parents aident leurs enfants à la maison dans la compréhension de leurs leçons, s'ils les aident à faire des exercices à la maison, si ces derniers encouragent leurs enfants au travail scolaire à travers des encouragements et autres. Il est question ici de savoir si les parents contrôlent comment leurs enfants travaillent, s'ils vérifient les réponses trouvées par leurs enfants quand ils travaillent à la maison et donc leur évolution ou progression à la fin de chaque travail. Il s'agit aussi de vérifier si les parents prennent le temps pour la correction des exercices et s'ils donnent des devoirs en dehors de ceux des enseignants pour être sûr de la

compréhension de l'enfant. Nous n'oublions pas les fréquences qui sont également d'une importance capitale dans cette étude.

La troisième section fait référence à l'importance accordée à la réussite scolaire et comporte onze(11) items. Elle permet d'évaluer si les parents veillent à ce que leurs enfants aillent plus loin avec les études, s'ils veillent à ce que ces enfants réussissent à l'école, s'ils croient que leurs enfants peuvent réussir à l'école, s'ils veillent à l'alimentation de leurs enfants, s'ils veillent à ce qu'ils aient toutes les fournitures scolaires nécessaires, s'ils s'occupent de la santé de leurs enfants, si les parents veillent à ce que leurs enfants se lavent, s'ils leur offrent des loisirs ou des moments de divertissements à leurs enfants. Il est question également de savoir si les parents des élèves vivent ensemble, si ces derniers fouettent leurs enfants ainsi que les fréquences respectives à ces questions.

La quatrième et dernière section sur la variable indépendante porte sur le lien école/parents comprend neuf (09) items. Ici il est question déterminer si les parents échangent avec les enseignants sur le vécu scolaire de leurs enfants, s'ils échangent avec le directeur ou le responsable de l'école à propos du comportement de leurs enfants, s'ils demandent souvent à l'enseignant d'avoir un regard sur leurs enfants, s'ils assistent aux réunions des parents d'élèves, s'ils aident souvent les enseignants à l'école, s'ils ont confiance aux enseignants, s'ils souvent bien accueillis par les enseignants, ainsi que les fréquences.

La première section de la variable dépendante porte sur la perception de la valeur accordée aux activités scolaires de l'élève et est constituée de quatre (04) items. La première question est de savoir si faire les devoirs que la maîtresse donne c'est utile pour vérifier de l'utilité de l'école, puis la deuxième question est celle de savoir les élèves aiment l'école, la troisième tente de savoir s'ils aiment faire les exercices pour apprendre (but scolaire) ou pour les bonus (buts sociaux), enfin la dernière vérifie si les élèves aiment venir à l'école et rester à la maison après l'école.

La deuxième section porte sur la perception de leurs compétences à réussir les tâches scolaires et comprend quatre (04) items. Il est question de déterminer dans cette section si l'élève a souvent eu de bonnes performances antérieures c'est-à-dire, s'il a eu de bonnes notes depuis le début de son parcours scolaire, s'il peut notamment sortir premier pour évaluer leur engagement, s'il aime quand la maîtresse enseigne.

Pour ce qui est de la section trois (03) de la variable dépendante, elle renvoie à la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires. Il est question de déterminer si les élèves contrôlent le déroulement des activités scolaires et donc s'ils sont concentrés pendant la leçon et s'ils ont la capacité de contrôle sur leurs actions, leurs jeux.

Enfin, la dernière section portant sur les informations personnelles des enquêtés comporte six (06) items : d'abord la classe puis, l'âge ensuite, le sexe puis, l'ethnie ensuite, la religion et enfin, le rang dans la fratrie.

3.4. PRESENTATION DU SITE DE LA RECHERCHE

Cette sous-section porte sur le site de l'étude qui comprend la justification du choix de l'étude et la situation géographique.

3.4.1. Présentation du site de recherche

4. Présentation de l'arrondissement de soa

L'histoire de la localité de Soa remonte à Charles Atangana Ntsama lorsque les lieutenants Nkundt et Tappenbeck arrivent à Yaoundé en 1888. Ceux-ci ont stabilisé la population qui était dispersée et en migration vers le sud. Après plusieurs années de changement de chefferies et d'étendu du territoire, le dit territoire de Soa acquiert le statut de commune par la loi n°59/44 du 17 Juillet 1959. Cela s'est fait sous l'appellation de « Commune Mixte Rurale de Djoungolo Nord » puis éclate en commune de Djoungolo. La communauté s'appelait couramment Metondo à cette époque.

Par la suite, le décret présidentiel n°64/DF/221 du 20 Juin 1964 crée dans la localité un district sous l'appellation « district d'Okoa », en 1964. Le nom a été modifié en district de Soa district de Soa quelques temps après et la commune prend la dénomination de « Commune Rurale de Soa ». En 1979, la localité devient chef-lieu d'arrondissement. En 2004 l'on a appelé Commune de Soa par la loi n°2004/018 du 22 Juillet 2004.

La commune de Soa depuis sa création est sous la direction des personnalités ci-après :

- **De 1959 à 1975**

Il y'a eu Eloumndene Prosper qui a été le tout premier Maire nommé qui règne pendant 16ans et il lui avait été dédié une place Baptisée « place Eloumndene Prosper » par le Gouverneur de la province du centre Mr Oumarou Koue.

- **De 1975 à 1985**

C'est le temps des Chefs de District et Sous-préfet Maire qui avaient pour adjoints les fils de Soa : Ondigui Christophe, Emini Ndzinga Jean, Etoga Longin.

- **De 1985 à 1996**

C'est la période des administrateurs municipaux nommés à savoir : MESSI Jean (1985-1987), Nkodo Abomo Pascal (1987-1996).

- **De 1996 à nos jours**

C'est la période des Maires élus parmi lesquels :

- ✓ Essama Embolo (1996-2002)
- ✓ Mbede Laurentine (2002-2007)
- ✓ Essama Embolo (Jusqu'à nos jours).

- **Données démographiques de l'arrondissement de Soa**

Le plan communal de développement de SOA (2015,33) par recensement général de la population, chiffre la population à 69043 dont 49199 en zone rurale et 19885 en zone urbaine. De nos jours cette population va très grandissante.

5. création de l'école publique de soa

Avant 2015, l'école publique de soa n'était constituée que d'un seul groupe. Il s'agissait du groupe 1 tout simplement. En 2015 elle s'est divisée en deux(2) groupes à savoir d'un côté le groupe 1A et d'un autre le groupe 1B qui pratiquait le système de mi-temps. Puis en 2017 avec la construction de d'autres locaux dans le dit établissement, quatre(04) autres groupes ont éclaté. L'école publique de Soa est située sur la route de l'ancien commissariat spécial de soa.



Image 1: Présentation de l'école publique de SOA groupe I



Image 2: Présentation de l'école publique de SOA Groupe II

L'école publique de Soa a connu des éclatements qui ont donné naissances à plusieurs groups. Cependant, le groupe mère est toujours existant et en voici dans le tableau ci-dessous le personnel dans les classes :

Tableau 2 : Personnel de l'école publique de SOA GI B école mère de SOA

CLASSES	NOMS ET PRENOMS
CM2	Belome Calixte
CM1	Beyala Appolonie
CE2	Nga Ebode et Koukeu Nana H.
CE1	Assile Rose Chantal
CP	Soureya BikaiI
SIL	Ayissi et Ngounou

6. Les missions de l'école publique de Soa

La mission principale de l'école publique de Soa est celle de l'article 4 de la loi d'orientation de 1998 sur l'orientation du système éducatif camerounais : « L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique et moral et de son institution harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux ». Les membres de l'école publique de Soa s'activent donc professionnellement dans la réalisation des actions telles que dans l'éducation, l'instruction, l'enseignement, la santé, le sport...

7. Les services de l'école publique de Soa

Les directrices et directeurs sont les chefs de service. Ils travaillent en étroite collaboration avec leurs adjoints dans la coordination des différents services. Ensemble ils attribuent les rôles aux différents enseignants des établissements. Les services en question sont d'ordre pédagogique, disciplinaire, sportif, social, financier...

8. Situation géographique

L'école publique de Soa est une institution primaire d'Etat qui se trouve dans la région du Centre, département de la Mefou et Afamba, précisément dans l'arrondissement de Soa. L'école publique de Soa occupe un vaste espace. Elle est constituée de 6groups qui occupent les locaux du dit espace et pratiquent le système de mi-temps.

3.4.2. Justification du choix du site de recherche

La population de l'étude est un univers d'individus se situant dans un cadre géographique sur lequel nous menons l'étude. C'est également un ensemble fini ou infini d'éléments connus d'avance comportant des observations bien déterminées. En ce qui concerne notre étude, le choix de notre site est porté sur l'école publique de Soa en raison de sa position centrale dans le dit arrondissement ceci limitant les dépenses et permettant d'éviter un éventuel biais. Egalement, nous observons que les établissements publics connaissent de plus en plus une négligence de la part des parents par rapport aux établissements privés.

3.5. LA POPULATION D'ETUDE

Le choix de la population d'étude et/ou l'identification de l'échantillon sont déterminants pour une bonne étude. La recherche se fait sur une population donnée.

3.5.1. Définition

La population de l'étude désigne selon Fortin et Gagnon (2016) est la première étape du processus d'échantillonnage (p.260). Elle désigne « le groupe formé par tous les éléments (personnes, objets, spécimens) à propos desquels on souhaite obtenir une information. ». Ce qui signifie que ce qu'on vise à obtenir c'est une population dont tous les éléments comportent autant que possible les mêmes caractéristiques. Elle comprend sur ce le nombre total d'éléments, d'unités ou encore d'individus devant faire l'objet d'une étude statistique. Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les composantes de cette population doivent être capables d'apporter des réponses pertinentes et objectives aux questions du chercheur. Le choix n'est donc pas neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir.

La population de l'étude est également un univers d'individus se situant dans un cadre géographique sur lequel nous menons l'étude. C'est également un ensemble fini ou infini d'éléments connu d'avance comportant des observations bien déterminées. Etymologiquement le terme population vient du latin *populus*, qui signifie un ensemble des personnes vivant sur un espace géographique commun ayant des caractéristiques communes. En sciences sociales, on considère la population comme un ensemble des sujets pouvant faire l'objet d'une recherche. En ce qui concerne notre étude, le choix de notre population est porté sur l'ensemble des élèves de l'école publique de SOA dans 4 groupes présentés dans le tableau ci-dessous.

L'école publique de Soa bien qu'ayant plusieurs groupe, a un nombre d'élèves bien défini. Ces élèves vont constituer notre population d'étude et, le tableau ci-dessous nous présente la dite population.

3.5.2. Présentation de la population d'étude

Tableau 3: Tableau représentatif de la population de l'étude.

GROUPES ET DATE DE CREATION	EP SOA II B GP1	EP SOA II A GP2/2017	EP SOA 2 A GP1/ 2017	EP SOA II B GP1/2017
EFFECTIF CMI	67	23	23	47
EFFECTIF CMII	44	17	39	37
TOTAL	111	40	62	84

Il est à noter que nous n'avons pas eu recours au calcul de l'échantillon tout simplement parce que nous avons trouvé judicieux d'utiliser la population cible dans sa totalité.

3.6. DEROULEMENT DE L'ENQUETE

L'enquête s'est faite comme sus mentionnée au lieudit école publique de Soa dans les groupes EP SOA II B GP1, EP SOA II A GP2, EP SOA 2 A GP1, EP SOA II B GP1. Nous avons passé le questionnaire aux élèves qui ont répondu eux-mêmes. Cela s'est fait sous notre contrôle car, il s'agissait des élèves du primaire. Il est à noter que Nous avons été très bien accueillis par les directeurs et les enseignants. Les élèves ont répondu brillamment au dit questionnaire. Nous avons commencé bien évidemment par deux groupes du matin (de matin : EP SOA II B GP1, EP SOA II A GP2) puis par deux derniers groupes du soir à savoir (de midi : EP SOA 2 A GP1, EP SOA II B GP1).



Image 3: Enquête avec le questionnaire EP
SOA II B



Image 4: Fin de collecte des données EP
SOA II A GP1



Image 5: Fin de collecte des données
EP SOA II A GP2

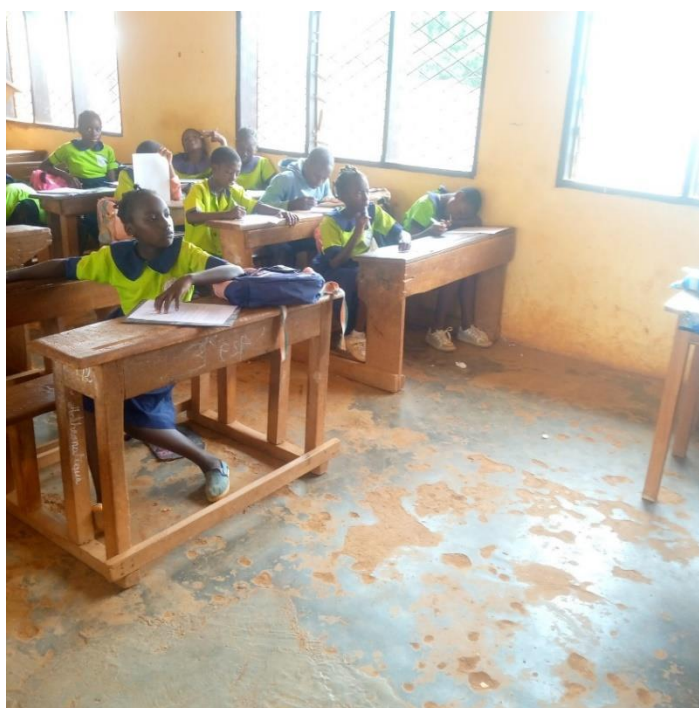


Image 6: Enquête avec le questionnaire EP SOA II B
GP2

3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES.

3.7.1. Le logiciel d'analyse SPSS

SPSS (« Statistical Package for the Social Sciences ») est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique. La première version de SPSS a été mise en vente en 1968 et fait partie des programmes les plus largement utilisés pour l'analyse statistique en sciences sociales. Il est utilisé par des chercheurs appartenant à diverses obédiences scientifiques (économie, science de la santé, éducation nationale, etc.). En plus de l'analyse statistique, la gestion des données (sélection de cas, reformatage de fichier, création de données dérivées) et la documentation des données sont deux autres caractéristiques de ce logiciel.

Notre choix s'est porté sur SPSS pour des raisons ci-dessus énumérées et également parce que SPSS est crédible dans le traitement des échelles d'attitudes. SPSS permet de tirer le plus d'informations possibles d'un ensemble de données. De même, SPSS aborde des sujets plus complexes, comme les dessins ANOVA, la corrélation et la régression, l'analyse discriminante, le facteur d'analyse, la régression logistique qui s'arriment aux grandes préoccupations de notre recherche. Il faut aussi mentionner que SPSS est le logiciel le plus indiqué pour le traitement des résultats des enquêtes réalisées en deux temps.

3.7.2. Le test de signification statistique des données : le khi-deux

Le test du khi carré ou test du khi deux sur le logiciel SPSS, est une méthode qui vise à détecter la relation entre deux variables ; c'est une analyse bivariée. Il permet de détecter s'il y'a une relation d'influence d'une variable sur l'autre. Il ne peut être utilisé que pour croiser deux variables qualitatives.

Le degré de liberté (DDL) est un paramètre qui indique le nombre de valeurs qui peuvent varier librement dans un tableau de contingence. On le calcule en fonction du nombre de lignes et de colonnes dans le tableau. Le DDL est utilisé pour déterminer la distribution de la statistique χ^2 et pour calculer la p-value.

La p-value est la probabilité d'observer une valeur de χ^2 au moins aussi extrême que celle observée, sous l'hypothèse nulle que les variables ne sont pas associées. En d'autres termes c'est la probabilité de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle. Plus la p-value est faible, plus il est probable que les variables soient associées.

Ainsi, si la p-value est inférieure à un certain seuil (généralement 0,005), on rejette l'hypothèse nulle et on conclut que les variables sont associées de manière significative. Si la p-value est supérieure au seuil, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle et on conclut que les variables ne sont pas associées de manière significative.

Le traitement statistique de données s'appuie toujours sur la statistique descriptive et, suivant le type d'enquête, sur l'inférence statistique. Les données recueillies à l'issue de la présente enquête, ont été essentiellement analysées grâce aux outils de la statistique descriptive. L'analyse descriptive a pour but de décrire le monitoring parental et son influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau III du cycle primaire.

3.7.3. La règle de prise de décision avec le test du khi-deux

Le test du khi-deux utilisé comme test d'hypothèse suit une démarche bien précise. La règle de prise de décision avec le khi-deux est donc la suivante :

- Détermination de l'hypothèse alternative(H_a) et l'hypothèse nulle(H_0).

L'hypothèse nulle (H_0) stipule qu'il n'existe aucun lien entre la variable indépendante et la variable dépendante. On peut également dire que les deux variables sont indépendantes l'une de l'autre. L'hypothèse alternative (H_a) quant à elle, stipule qu'il existe un lien entre les variables ou que les deux variables sont dépendantes.

- Choix d'un seuil de signification
- Calcul du nombre de degré de liberté ($n.d.d.1$)= $(n_1-1)(n_c-1)$, avec n_1 =nombre de ligne et n_c =nombre de colonnes
- Calcul du khi-deux
- Lecture de la valeur critique du khi-deux sur une table
- Prise de décision :
 - ✓ si khi-deux calculé est plus grand que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative(H_a) est confirmée.
 - ✓ si le khi-deux calculé est plus petit que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) est confirmée.

3.7.4. La mesure du degré de liaison

Le degré de liaison de la relation entre deux variables différentes est évalué par le coefficient de contingence(CC). Ce coefficient permet de mesurer l'intensité de la liaison existante entre deux variables considérées. La formule du coefficient de contingence est la suivante :

$$CC = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + N}}$$

Avec N = effectif total

3.7.5. Règle de convention

Selon la convention, la relation entre les deux variables est :

- Parfaite si $CC = 1$
- Très forte si CC est supérieur à 0,8

- Forte si CC se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si CC se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si CC se situe entre 0 et 0,2
- Nul si $CC = 0$

A partir de l'hypothèse générale, quatre(04) hypothèses spécifiques découlent et ont été opérationnalisées. A partir ces hypothèses découlent les modalités, les indicateurs et les indices. En voici ci-dessous le tableau synoptique.

Tableau 4: TABLEAU SYNOPTIQUE

Hypothèse Générale	Hypothèses Spécifiques	Variable	Modalités	Indicateurs	Indices
Le monitoring parental influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau III du cycle primaire	HS1 : La communication parents-enfants influence la motivation à apprendre	Monitoring parental	La communication parents-enfants	Échange sur le vécu scolaire	-Rapports élève-enseignants et élève-élèves -Difficultés scolaires
				Échanges sur les notes scolaires	-Causes de la réussite ou de l'échec scolaire -Causes de la baisse, hausse ou maintien des résultats scolaires
	HS2 :L'encadrement lors des devoirs influence la motivation à apprendre		L'encadrement lors des devoirs	Accompagnement de l'enfant dans les travaux scolaires	- la compréhension -résolution -Encouragements

				Contrôle lors des devoirs	-contrôle de la méthode utilisée par l'enfant ; -réponses ; -temps mis pour la résolution, -correction
				Initiation à des exercices autres que ceux laissés par l'enseignant	-Proposition d'autres exercices ; -contrôle de la réponse -temps et énergie fournis
	HS3 :L'importance accordée à la scolarisation influence la motivation à apprendre		L'importance accordée à la scolarisation	Valeur et croyance de la réussite scolaire	-Une réussite pour un niveau pas très élevé et jusqu'aux études supérieures -Attentes positives quant à la réussite présente et future de l'enfant
				Entretien matériel et affectif de l'enfant	-Alimentation ; -fourniture scolaires ; -santé -loisirs ;

				-sécurité ou protection
		Le lien école-parent	Lien comportemental école-parent	-Contact direct avec l'école par des échanges verbaux ou écrits au sujet de l'école -Présence à l'école, dans les réunions, assemblés générales, comités et participation à la prise de décision -Bénévolat au sein des activités de classe comme des exposés, soutien à l'enseignant ; ou à l'école comme pour des services à la bibliothèque et la surveillance
			Lien affectif école parent	

					-Confiance accordée à l'enseignant -Le sentiment de bienvenue des parents lors de ses contacts avec l'école -Discussion avec l'enseignant à propos de l'enfant
	VD : MOTIVATION A APPRENDRE		Perception de la valeur accordée aux activités scolaires par l'élève	Utilité de l'activité scolaire et importance accordée à l'école	-Utilité de l'école -Importance accordée à l'é
				Buts poursuivis	-Buts scolaires -Buts sociaux
				Appréciation de l'environnement	-Appréciation de l'environnement scolaire -Appréciation de l'environnement extra-scolaire
			Perception de sa compétence à	Evaluation de ses capacités	-Performances antérieures -Observation de l'exécution d'une tâche

			réussir les tâches scolaires		-Réactions émotives et physiologique
				Persévérance, engagement et détermination	-Persévérance -Engagement -Détermination
			Perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires	Degré de contrôle pendant la leçon	-Contrôle du déroulement -Contrôle des conséquences
				Degré de contrôle de ses interactions avec les enseignants et ses camarades	-Contrôle de ses actions -Contrôle des conséquences

Parvenus au terme de ce chapitre intitulé méthodologie de la recherche, il a été question pour nous de rendre compte des différents procédés méthodologiques ayant abouti à la collecte des données sur le terrain. À cet effet, nous avons utilisé la méthode quantitative et précisément de l'étude de cas. Comme instrument de collecte des données nous avons utilisé le questionnaire. La population d'étude étant constituée des élèves de l'école publique de Soa, notre questionnaire a été administré auprès des élèves de ladite école. Sur ce, 297 élèves ont constitué notre population d'étude. Les données obtenues ont été traitées à partir du logiciel SPSS grâce auquel deux analyses ont été réalisées : d'abord l'analyse descriptive (à l'aide des tableaux) et ensuite celle différentielle (à partir du test statistique khi-deux). Nous avons trouvé nécessaire de présenter le tableau synoptique de l'étude. Sur ce, quelles sont les résultats qui en résultent et quelle interprétation en faire ?

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Une fois la méthodologie présentée, il est question de présenter les résultats d'analyse qui ont été obtenus à partir du logiciel SPSS puis, d'en faire une interprétation. Rappelons tout de même que le questionnaire a été passé à 297 élèves de l'école publique de Soa qui ont répondu d'eux-mêmes aux questions. Le logiciel SPSS a permis de traiter les informations récoltées. Nous allons sur ce, présenter l'analyse descriptive(1) puis l'analyse différentielle(2).

4.1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Les tableaux ci-dessous récapitulent les résultats obtenus de l'analyse grâce au logiciel SPSS.

Le tableau n°5 ci-dessous présente les données obtenues suite à l'analyse sur la communication parents/enfants au sujet de l'école.

Tableau 5: Communication parents/enfants.

Questions	réponses	fréquences	pourcentage
		N : 297	(%)
Echanges avec les parents sur ce qui se passe avec les maîtres/maîtresses et camarades en classe	OUI	241	81,1
	NON	56	18,9
Fréquence des échanges	Rarement	115	38,7
	Quelques fois	60	20,2
	Régulièrement	67	22,6
Echange avec les parents sur les raisons sur les raisons de l'échec ou de la réussite	OUI	233	78,5
	NON	63	21,2
Fréquences des échanges	Rarement	109	36,7
	Quelques fois	53	17,8
	Régulièrement	71	23,9
Echange avec les parents sur ce qui se passe à l'école	OUI	221	74,4
	NON	75	25,3
Fréquences des échanges	Rarement	119	40,1
	Quelques fois	21	7,1
	Régulièrement	82	27,6

Le tableau n°5 ci-dessus présente les données obtenues sur la communication parents/enfants au sujet de l'école :

En ce qui concerne la question sur les échanges des élèves avec les parents sur le vécu scolaire, 241 élèves échangent avec leurs parent sur ce qui se passe avec leurs maîtresse et camarades ; et 56 ne le font pas. Soit un pourcentage de 81% pour ceux qui le font et 18% pour

ceux qui ne le font pas. Ce qui revient à dire que 81% d'élèves échangent avec leurs parents sur leurs relations avec les enseignants et avec les élèves. La majorité des échangent avec leurs enfant au sujet de l'école. Dans cette majorité, la plus part échangent rarement. Ceci s'illustre à travers les résultats obtenus en ce qui concerne la fréquence des échanges entre parents et enfants au sujet de leurs relations avec les enseignants et les camarades : 115 élèves sur 241 échangent rarement, soit un pourcentage de 38,7% ; 60 seulement échangent quelques fois, soit un pourcentage de 20,2% ; enfin, 67 échangent régulièrement soit un pourcentage de 22,6%. En conclusion la plus grande partie d'élèves pour ceux qui échangent, le font moins (rarement) avec leurs parents.

Pour ce qui est des échanges avec les parents sur les raisons de l'échec ou de la réussite scolaire, 233 élèves sur 297 échangent avec leurs parents soit un pourcentage de 75%, tandis que 63 élèves n'échangent pas avec leurs parents à ce sujet, soit un pourcentage de 21, 2%. A cette question un seul élève n'a pas répondu. Les résultats de l'analyse présentent sur ce, que la plus part d'élèves échangent avec leurs parents sur ce qui les amène à réussir ou à échouer. Pour ce qui est de la fréquence, 109 élèves ont mentionné qu'ils échangent rarement avec leurs parents au sujet des raisons de leurs échecs ou réussite scolaire, soit un pourcentage de 36%. 53 élèves ont confirmé qu'ils échangent quelque fois avec leurs parents au dit sujet soit un pourcentage de 17,8%. Cependant 71 élèves ont confirmé qu'ils échangent régulièrement dont un pourcentage de 23,9%. La plus part d'élèves qui échangent avec leurs parents au sujets des raisons de leur échec ou réussite le font rarement.

En ce qui concerne les échanges avec les parents sur ce qui se passe à l'école, selon les résultats obtenus, 221 élèves sur 297 échangent avec leurs parents soit un pourcentage de 74,4%, tandis que 75 élèves n'échangent pas avec leurs parents à ce sujet, soit un pourcentage de 25, 3%. Il ressort que 74,4% d'élèves communiquent avec leurs parents sur ce qui se passe dans leur école et donc la grande majorité le fait. Dans cette majorité, 119 élèves sur 221 ont mentionné qu'ils échangent rarement avec leurs parents à ce sujet, soit un pourcentage de 40,1% : la plus part échange rarement. 21 élèves ont confirmé qu'ils échangent quelque fois avec leurs parents au dit sujet soit un pourcentage de 7,1%. Cependant 82 élèves ont confirmé qu'ils échangent régulièrement dont un pourcentage de 27,6%.

Le tableau n°6 ci-dessous présente les données d'analyses des résultats obtenus sur la question l'encadrement lors des devoirs.

Tableau 6: L'encadrement lors des devoirs

Questions	réponses	fréquences	pourcentage
		N : 297	(%)
Aides parentales dans la compréhension des leçons	OUI	250	84,2
	NON	47	15,8
Fréquence des aides	Rarement	89	30,0
	Quelques fois	55	18,5
	Régulièrement	105	35,4
Aides des parents dans la résolution des exercices à la maison	OUI	246	82,8
	NON	50	16,8
Fréquences des aides	Rarement	90	30,3
	Quelques fois	50	16,8
	Régulièrement	107	36 ;0
Encouragement des parents au travail	OUI	263	88,6
	NON	31	10,4
Fréquences des encouragements	Rarement	79	26,6
	Quelques fois	54	18,2
	Régulièrement	131	44,1
Regards des parents sur la manière de travailler	OUI	234	78,8
	NON	60	20,2
Fréquences des regards	Rarement	66	22,2
	Quelques fois	72	24,2
	Régulièrement	98	33,0
Vérification par les parents des réponses obtenues	OUI	242	81,5
	NON	52	17,5
Fréquence des vérifications	Rarement	70	23,6
	Quelques fois	66	22,2
	Régulièrement	107	36,0
Regard des parents sur le temps mis pour résoudre un exercice	OUI	178	59,9
	NON	115	38,7
Fréquences des regards	Rarement	79	26,6
	Quelques fois	62	20,9
	Régulièrement	39	13,1
Correction des parents sur les travaux scolaires à la maison	OUI	217	73,1
	NON	77	25,9
Fréquences des corrections	Rarement	74	24,9
	Quelques fois	53	17,8
	Régulièrement	92	31,0
Donation des devoirs autres que ceux laissés par l'enseignant	OUI	224	75,4
	NON	71	23,9
Fréquences	Rarement	76	25,6
	Quelques fois	56	18,9
	Régulièrement	93	31,3

Le tableau n°6 ci-haut présente les données obtenues en rapport avec l'encadrement lors des devoirs (deuxième modalité) :

En ce qui concerne la question de savoir si les parents aident leurs enfants à la maison dans la compréhension de leurs leçons, 250 élèves sur 297 ont confirmé être aidés par leurs parents soit un pourcentage de 84,2%, tandis que 47 élèves ne le sont pas, soit un pourcentage de 15,8%. Les résultats rendent compte du fait que la plus part des élèves se font aidés par leur parents dans la compréhension des leçons à la maison. Seulement, en rapport avec la fréquence, 89 élèves ont mentionné qu'ils se font aider dans la compréhension des leçons rarement avec leurs parents, soit un pourcentage de 30,0%. 55 élèves ont confirmé qu'ils sont aidés quelques fois avec leurs parents au dit sujet soit un pourcentage de 18,5%. Cependant 105 élèves ont confirmé qu'ils sont aidés régulièrement dont un pourcentage de 35,4%. Donc, parmi les élèves qui ont affirmé que leurs parents les aident à comprendre leurs leçons à la maison la majorité le fait régulièrement soit un pourcentage de 35,4% sur les 84,2%, sont aidés régulièrement.

Le tableau présente les résultats sur les aides parentales dans la résolution des exercices. À cet effet, 246 élèves sur 297 sont aidés, soit un pourcentage de 82,8%, tandis que 50 élèves ne sont pas aidés par leurs parents à ce sujet, soit un pourcentage de 16,8%. À cette question un seul élève n'a pas répondu. Beaucoup d'élèves sont aidés par leurs parents pour résoudre les exercices. La fréquence des aides des parents dans la résolution des exercices à la maison, peut s'observer dans le tableau ainsi qu'il suit : 90 élèves ont mentionné que leurs parents les aident rarement, soit un pourcentage de 30,3%. 50 élèves ont confirmé qu'ils échantent quelques fois avec leurs parents au dit sujet soit un pourcentage de 16,8%. Cependant 107 élèves ont confirmé qu'ils se font aidés régulièrement dont un pourcentage de 36,0%. À l'issu de cette question, il ressort que la plus part soit 36% des élèves se font aider par leurs parents sur les 82,8% régulièrement.

Sur la question relative aux encouragements des parents au travail scolaire, 263 élèves sur 297 sont encouragés par leurs parents soit un pourcentage de 88,6%, tandis que 31 élèves ne le sont pas, soit un pourcentage de 10,4%. À cette question 3 élèves n'ont pas répondu (3,10%). Relativement à la fréquence, 79 élèves ont mentionné qu'ils se font encouragés par leurs parents rarement, soit un pourcentage de 26,6%. 54 élèves ont confirmé qu'ils sont encouragés quelques fois par leurs parents au dit sujet soit un pourcentage de 18,2%. Cependant 131 élèves ont confirmé qu'ils échantent régulièrement dont un pourcentage de 44,1%. La grande partie des élèves dont les élèves sont encouragés par leurs parents le sont régulièrement.

Selon la question en rapport avec les regards des parents sur la manière avec laquelle les enfants travaillent le tableau récapitule que 234 élèves sur 297 sont regardés par leurs parents

soit un pourcentage de 78,8%, tandis que 60 élèves ne le sont pas, soit un pourcentage de 20,2%. À cette question 3 élèves n'ont pas répondu, soit un pourcentage de 1,10%. La majeure partie des élèves ont les regards des parents sur la manière avec laquelle ils travaillent.

Cependant en rapport avec la fréquence des regards, 66 élèves ont mentionné que leurs parents regardent la manière de travailler de leurs enfants, soit un pourcentage de 22,2%. 72 élèves ont confirmé qu'ils sont regardés quelques fois par leurs parents au dit sujet soit un pourcentage de 24,2% ; 98 élèves ont confirmé que leurs parents regardent la manière avec laquelle ils travaillent régulièrement, soit un pourcentage de 33,0%. Dans cette question le tableau présente que le pourcentage d'élèves sur qui les parents ont un regard régulier est un peu plus élevé de celui des parents qui regardent quelques fois et celui des parents qui regardent rarement.

A la question de savoir si les parents vérifient les réponses trouvées par leurs enfants quand ils travaillent à la maison, le tableau récapitule que 242 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents vérifient les réponses qu'ils ont, soit un pourcentage de 81,5%, tandis que 52 des parents d'élèves ne le font pas, soit un pourcentage de 17,5%. A cette question 2 élèves n'ont pas répondu. Il y'a là une forte domination du pourcentage (81,5%) des élèves dont les parents surveillent les réponses à la maison. Pour ce qui est de la fréquence, 70 élèves ont mentionné que leurs parents vérifient leurs réponses rarement, soit un pourcentage de 23,6%. 66 élèves ont confirmé que leurs parents vérifient quelques fois les réponses qu'ils ont, soit un pourcentage de 22,2%. Cependant 107 élèves ont confirmé qu'ils vérifient régulièrement, soit un pourcentage de 36%. Selon le tableau, le pourcentage dominant parmi les fréquences au sujet de la vérification des réponses est celui des élèves dont les parents le font régulièrement soit c'est-à-dire 36%.

Le tableau ci-dessus présente les résultats relatifs à la question de savoir si les parents regardent le temps que les élèves mettent pour résoudre un exercice : 178 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents regardent soit un pourcentage de 59,9%, tandis que 115 des parents d'élèves ne le font pas, soit un pourcentage de 38,7%. Il ressort pour la majeure partie des élèves que, les parents regardent le temps qu'ils mettent pour résoudre les exercices. Ainsi, au regard des fréquences obtenues, 79 élèves ont mentionné que leurs parents regardent le temps qu'ils mettent pour faire l'exercice, soit un pourcentage de 26,6%. 62 élèves ont confirmé qu'ils sont regardés par les parents quant au temps qu'ils mettent pour résoudre un exercice soit un pourcentage de 20,9%. Cependant 39 élèves ont confirmé l'être régulièrement dont un

pourcentage de 13,1%. Le pourcentage dominant est celui de la fréquence « rarement ». En d'autres termes, la plus part des élèves dont les parents surveillent le temps mis, le font rarement.

En rapport avec la question sur la correction des parents sur ce que font leurs enfants, 217 élèves sur 297 évoquent que leurs parents corrigent ce qu'ils font, soit un pourcentage de 73,1%, tandis que 77 élèves ne le sont pas, soit un pourcentage de 25,9%. Le taux d'élèves dont les parents font la correction est bien plus élevé que celui des parents qui ne le font pas.

Pour ce qui est de la fréquence, 74 élèves ont mentionné que leurs parents corrigent ce qu'ils font rarement, soit un pourcentage de 24,9%. 53 élèves ont confirmé que les parents corrigent quelques fois, soit un pourcentage de 17,8%. Cependant 92 élèves ont mentionné que leurs parents corrigent régulièrement dont un pourcentage de 31,0%. Ces résultats montrent que le pourcentage est élevé quant à ceux des élèves dont les parents corrigent les devoirs régulièrement.

Sur la question des devoirs donnés par les parents autres que ceux des enseignants, le tableau présent que 224 élèves sur 297 reçoivent les dits devoirs de leurs parents soit un pourcentage de 75,4%, tandis que 71 élèves n'en reçoivent pas, soit un pourcentage de 23,9%. Sur ce, la plus grande partie des parents d'élèves donnent des devoirs à leurs enfants.

Concernant la fréquence, 76 élèves ont mentionné que leurs parents leur donnent des devoirs, soit un pourcentage de 25,6%. 56 élèves ont confirmé qu'ils ne leur donnent que quelques fois, soit un pourcentage de 18,9%. Cependant 93 élèves ont confirmé qu'ils leur donnent régulièrement dont un pourcentage de 31,3%. Le pourcentage dominant ici sur les 75,4% est celui des parents qui donnent régulièrement soit 31,3%.

Le tableau n°7 ci-dessous présente les résultats d'analyse sur la question de l'importance accordée à la scolarisation.

Tableau 7: Importance accordée à la scolarisation

Questions	réponses	fréquences N : 297	pourcentage (%)
Veille des parents à ce que l'enfant aille loin avec les études	OUI	261	87,9
	NON	29	9,8
Veille des parents à ce que l'enfant réussisse à l'école	OUI	259	87,2
	NON	29	9,8
Croyance des parents en la possible réussite de l'enfant à l'école	OUI	251	84,5
	NON	39	13,1
Veille à l'alimentation	OUI	247	
	NON	50	
Fréquences de la veille	Rarement	68	22,9
	Quelques fois	37	12,5
	Régulièrement	142	47,8
Mise à disposition de toutes les fournitures scolaires nécessaires	OUI	243	81,8
	NON	52	17,5
Mise à disposition des soins sanitaires	OUI	267	89,9
	NON	29	9,8
Veille à ce que l'enfant se lave	OUI	266	89,6
	NON	29	9,8
Offres de loisirs ou des moments de divertissement	OUI	198	66,7
	NON	95	32,0
Vie commune des parents	OUI	194	65,3
	NON	99	33,3
Le fouet à la maison	OUI	125	42,1
	NON	73	24,6
	Rarement	96	32,3

Le tableau n°7 ci-dessus présente les résultats sur les questions concernant l'importance accordée à la scolarisation :

À la question de savoir si les parents veillent à ce que leurs enfants aillent plus loin avec les études les résultats présentent que 261 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents veillent soit un pourcentage de 87,9%, tandis que 29 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 9,8%. Les élèves au regard des résultats obtenus, confirment que la majorité de leurs parents veillent à ce qu'ils aillent plus loin avec les études.

À la question de savoir si les parents veillent à ce que leurs enfants réussissent à l'école, 259 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents veillent soit un pourcentage de 87,2%, tandis que 29 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 9,8%. Sur ce, le constat est clair que la plus part des parents, veillent à ce que les enfants réussissent à l'école.

Pour ce qui est de savoir si les parents croient que leurs enfants peuvent réussir à l'école, 251 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents croient qu'ils peuvent réussir soit un pourcentage de 84,5%, tandis que 39 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 13,1%. À cette question 7 élèves n'ont pas répondu, soit un pourcentage de 2,4%. Le tableau démontre que la plus part des enfants ont parents qui croient en leur capacité de réussite.

Relativement à la question de savoir si les parents veillent à l'alimentation de leurs enfants, 247 ont répondu par l'affirmative et 50 ont répondu par la négation. La plus part des enfants ont mentionné que leurs parents veillent. En rapport avec la fréquence, pour ceux des parents qui veillent à l'alimentation de leurs enfants, 68 élèves ont mentionné que leurs parents veillent rarement soit un pourcentage de 22,9%, tandis que 37 élèves ont répondu quelques fois, soit un pourcentage de 12,5%; enfin 142 élèves ont répondu régulièrement soit 47,8%. À ces fréquences 50 élèves n'ont pas répondu.

Pour ce qui est de savoir si les parents veillent à ce que leurs enfants aient toutes les fournitures scolaires nécessaires, le tableau récapitule ainsi qu'il suit : 243 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents y veillent soit un pourcentage de 81,8%, tandis que 52 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 17,5%. Les élèves dont les parents veillent à l'acquisition de toutes les fournitures scolaires nécessaires sont majoritaires (81,8%).

La question a été posée concernant les parents et la santé de leurs enfants, selon les résultats des analyses, 267 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents le font soit un pourcentage de 89,9%, tandis que 29 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 9,8%. À cette question 1 élève n'a pas répondu, soit 3%. Beaucoup de parents d'élèves amènent leurs enfants à l'hôpital lorsqu'ils sont malades.

Pour ce qui est de savoir si les parents veillent à ce que leurs enfants se lavent 266 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents y veillent soit un pourcentage de 89,6%, tandis que 29 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 9,8%. À cette question 1 élève n'a pas répondu, soit 3%. Il est clair selon les résultats que la plus part des parents ont un regard sur le fait que leurs enfants se lavent ou pas.

Relativement à la question de savoir si les parents offrent des loisirs ou des moments de divertissements à leurs enfants, 198 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents le font soit un pourcentage de 66,7%, tandis que 95 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage

de 32,0%. Bien que la majorité d'élèves ont confirmé que leurs parents leur offrent des divertissements, bon nombre de parents également ne le font pas.

Pour ce qui est de savoir si les parents des élèves vivent ensemble, 194 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents vivent ensemble soit un pourcentage de 65,3%, tandis que 99 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 33,3%. Sur ce, le pourcentage des parents d'élèves vivant ensemble est élevé, cependant le nombre d'élèves dont les parents vivent séparément n'est pas à négliger.

Pour ce qui est de savoir si les parents fouettent leurs enfants, 125 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents le font, soit un pourcentage de 42,1%, tandis que 73 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 24,6%. Cependant 96 élèves ont répondu rarement dont un pourcentage de 32,3% et 3 élèves n'ont pas répondu, soit 1,0%. Le fouet également est utilisé par une grande partie de parents, bien que beaucoup ne l'utilisent pas aussi ou l'utilisent peu.

Le tableau n°8 ci-contre présente les résultats des analyses sur le lien école/parents en ce qui concerne les pourcentages et les fréquences.

Tableau 8: Lien École/Parents

Questions	réponses	fréquences	pourcentage
		N : 297	(%)
Échanges parents/enseignants sur le vécu scolaire de l'enfant	OUI	120	40,4
	NON	175	58,9
Fréquence des échanges	Rarement	60	20,2
	Quelques fois	32	10,8
	Régulièrement	30	10,1
Échange avec le directeur/la directrice sur le comportement de l'enfant	OUI	106	35,7
	NON	188	63,3
Fréquences des échanges	Rarement	55	18,5
	Quelques fois	26	8,8
	Régulièrement	24	8,1
Demande des parents d'un regard de l'enseignant sur l'élève	OUI	107	36,0
	NON	186	62,6
Présence des parents aux réunions des parents	OUI	179	60,3
	NON	117	39,4
Aides des parents faites aux enseignants	OUI	54	18,2
	NON	241	81,1
Confiance des parents sur le maître/la maîtresse	OUI	240	80,8
	NON	55	18,5
Accueil des parents par le maître/la maîtresse	OUI	263	88,6
	NON	33	11,1

Le tableau n°8 ci-dessus présente les résultats des analyses sur le lien école/parents :

Pour ce qui est de savoir si les parents échangent avec les enseignants sur le vécu scolaire de leurs enfants, 120 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents échangent soit un pourcentage de 40,4%, tandis que 175 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 58,9%. À cette question 2 élèves n'ont pas répondu. À cette question, les résultats montrent que la plus parts des parents, selon les réponses données par les élèves, ne communiquent pas avec les enseignants au sujet du vécu scolaire de leurs enfants certes, mais le pourcentage de ceux qui communiquent n'est pas à négliger.

Pour ce qui est de la fréquence, 60 élèves ont mentionné que leurs parents échangent rarement avec les enseignants sur le vécu scolaire de l'enfant de 20,2%. 32 élèves ont confirmé que les parents échangent quelques fois soit un pourcentage de 10,8%. Cependant 30 élèves ont confirmé qu'ils échangent régulièrement dont un pourcentage de 10,1%. Sur 58,9% d'élèves dont les parents ne communiquent pas avec les enseignants, 10,1% le font régulièrement. Donc seuls quelques parents communiquent véritablement avec les enseignants sur le vécu scolaire de leurs enfants.

À la question de savoir si les parents échangent avec le directeur de l'école à propos du comportement de leurs enfants, 106 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents échangent soit un pourcentage de 35,7%, tandis que 188 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 63,3%. Ainsi, il n'est pas à négliger le nombre de parents au regard des statistiques, dont les parents échangent avec la directrice/directeur de l'école à propos du comportement de l'enfant, cependant, la majeure partie d'élèves affirment que les parents ne discutent pas avec le directeur/directrice sur leurs comportements. Relativement à la fréquence des échanges des parents avec le directeur sur le comportement de leurs enfants, 55 élèves ont mentionné que leurs parents échangent rarement soit un pourcentage de 18,5%. 26 élèves ont confirmé que les parents échangent quelques fois soit un pourcentage de 8,8%. Cependant 24 élèves ont confirmé qu'ils échangent régulièrement soit un pourcentage de 8,1%. Dans les 35,7% des parents d'élèves qui échangent avec le directeur, 8,8% échangent régulièrement dont 24 parents d'élèves. Le tableau présente que les parents ne discutent pas régulièrement ou même ne le font pas avec le directeur/ directrice de l'école.

En rapport avec la question « les parents demandent souvent à l'enseignant d'avoir un regard sur leurs enfants ? » 107 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents le demandent, soit un pourcentage de 36,0%, tandis que 186 élèves ont répondu par la négation, soit un

pourcentage de 62, 6%. Selon le tableau, la majorité d'enfants ont des parents qui ne demandent pas à l'enseignant de s'occuper d'eux.

Pour ce qui est de savoir si les parents assistent aux réunions des parents d'élèves, 179 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents assistent aux dites réunions, soit un pourcentage de 60,3%, tandis que 117 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 39, 4%. À cette question 1 élève n'a pas répondu. Ici la majorité des parents assistent aux réunions des parents d'élèves, bien que le pourcentage de ceux des parents d'élèves qui ne le font pas ne soit pas à négliger.

Quant à la question de savoir si les parents aident souvent les enseignants à l'école, 54 élèves sur 297 ont répondu par l'affirmative, soit un pourcentage de 18,2%, tandis que 241 élèves ont répondu par la négative, soit un pourcentage de 81, 1%. La grande partie des parents d'élèves n'assistent pas les enseignants.

À la question de savoir si les parents ont confiance aux enseignants, 240 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents ont confiance, soit un pourcentage de 80,8%, tandis que 55 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 18, 5%. La plus part des élèves ont confirmé que leurs parents ont confiance aux enseignants.

Pour ce qui est de savoir si les parents sont souvent bien accueillis par les enseignants, 263 élèves sur 297 ont mentionné que leurs parents sont bien accueillis soit un pourcentage de 88,6%, tandis que 33 élèves ont répondu par la négation, soit un pourcentage de 11, 1%. Le tableau relève que la majorité (88,6%) d'élèves ont répondu par l'affirmative donc, la plus part des parents d'élèves sont bien accueillis par les enseignants.

Le tableau n°9 ci-dessous fait état des résultats du questionnaire sur la perception de la valeur accordée aux activités scolaires.

Tableau 9: Perception de la valeur accordée aux activités scolaires

Questions	réponses	fréquences	pourcentage
		N : 296	(%)
utilité des devoirs	OUI	277	93,6
	NON	19	6,4
Importance de l'école	OUI	280	94,6
	NON	16	5,4
Buts scolaires et buts sociaux	OUI	276	93,2
	NON	20	6,8
Appréciation de l'environnement	OUI(les deux)	133	44,9
	NON (aucun)	5	1,7
	École (uniquement)	150	50,7
	Maison (uniquement)	8	2,7

Le tableau n°9 ci-dessus présente les résultats du questionnaire sur la perception de la valeur accordée aux activités scolaires :

À la question de savoir si faire les devoirs que la maîtresse donne est utile, 277 élèves sur 296 ont répondu oui, soit un pourcentage de 93,6%. 19 élèves ont répondu non soit un pourcentage de 6,4%. La plus part des élèves trouve donc que les devoirs sont utiles et qu'il faut en faire.

Dans ce tableau, concernant la question de savoir si les élèves aiment l'école, il ressort que 280 élèves sur 296 ont mentionné aimer l'école soit un pourcentage de 94,16% tandis que 16 élèves ont répondu ne pas aimer l'école soit 5,4%. Une grande partie des élèves trouve que l'école est importante.

Pour ce qui est d'aimer faire les exercices pour apprendre (but scolaire) ou pour les bonus (buts sociaux), 276 élèves sur 296 aiment faire les exercices soit 93,2% et 20 élèves n'aiment pas soit 6,8%. Le tableau présent également ici que majoritairement, les élèves aiment faire les exercices.

À la question de savoir si les élèves aiment venir à l'école et rester à la maison après l'école, 133 sur 296 ont répondu qu'ils aiment venir à l'école et rester également à la maison après l'école soit un pourcentage de 44,9%, 5 élèves ont dit ne pas aimer ni venir à l'école ni rester à la maison soit 1,7%. 150 élèves préfèrent uniquement venir à l'école et donc n'aiment pas rester à la maison soit un pourcentage de 50,7%, cependant 8 élèves préfèrent uniquement rester à la maison soit 2,7%.

Le tableau n°10 ci-dessous présente les résultats des analyses sur la perception de leurs compétences à réussir les tâches scolaires obtenus à partir du questionnaire.

Tableau 10: Perception de leurs compétences à réussir les tâches scolaires

Questions	réponses	fréquences	pourcentage
		N : 296	(%)
Performance antérieures	OUI	189	63,9
	NON	107	36,1
Engagement	OUI	143	48,3
	NON	153	51,7
Réactions émotives	OUI	255	86,1
	NON	41	13,9

Le tableau n°10 ci-haut récapitule les résultats des analyses sur la perception de leurs compétences à réussir les tâches scolaires :

En ce qui concerne ainsi la question sur les performances antérieures, 189 élèves sur 296 ont répondu ayant eu de bonnes notes depuis le début de leurs parcours scolaire soit 63,9%, tandis que 107 affirment ne pas avoir eu de bonnes notes soit 36,1%. La plus part des élèves ont eu de bonnes notes dès le bas âge. Toutes fois le pourcentage des élèves n'ayant pas eu de bonnes notes n'est pas moindre.

296 élèves ont été interrogés sur le fait de pouvoir sortir premier pour évaluer leur engagement. Au regard du tableau ci-haut, 143 ont affirmé qu'ils peuvent sortir premiers soit 48,3%. 153 ont répondu par la négation soit 51,7%. La majorité d'élèves n'ont pas cette capacité à pouvoir occuper le premier rang dans un classement.

La question a été posée à 296 élèves de savoir s'ils aiment quand la maîtresse enseigne, 255 ont confirmé aimer quand la maîtresse enseigne soit 86,1% et 41 élèves n'aiment pas soit 13,9%. Les résultats présentent ainsi que la majorité des élèves aiment quand la maîtresse/le maître enseigne.

Le tableau n°11 ci-contre donne les résultats sur le questionnaire en rapport avec la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.

Tableau 11: Perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

Questions	réponses	fréquences	pourcentage
		N : 296	(%)
Contrôle du déroulement des activités scolaires	OUI	202	68,2
	NON	94	31,8
Contrôle de ses actions	OUI	187	63,2
	NON	109	36,8

Le tableau n°11 ci-dessus présente les résultats des analyses suite au questionnaire et relativement à la question sur la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires :

Pour ce qui est de savoir si les élèves contrôlent le déroulement des activités scolaires, 202 élèves ont affirmé être concentrés pendant la leçon soit 68,2%, tandis que 94 élèves ont répondu par la négation soit 31,8%. Sur ce, le tableau démontre que plusieurs enfants ont la capacité de contrôle sur les activités scolaires.

En ce qui concerne la question de savoir si les élèves ont la capacité de contrôle sur leurs actions, 187 sur 296 élèves ont affirmé qu'ils ont la capacité de contrôler leurs jeux soit 63,2% tandis que 109 élèves n'ont pas la capacité de contrôler leurs jeux soit 36,8%. Le tableau montre que les élèves majoritairement ont la capacité de contrôle sur leurs jeux. Mais, l'effectif des élèves en manque de cette capacité n'est pas à négliger.

4.2 : VERIFICATION DES HYPOTHESES

Les tableaux précédents consistaient en une analyse descriptive des données. Il est question ici de faire une analyse inférentielle. Les valeurs de notre étude étant quantitatives, nous utiliserons un instrument de la statistique inférentielle : le test du khi-deux de Bravais-pearson. Il permet d'étudier le lien pouvant exister entre deux variables. La vérification de nos hypothèses passe par les étapes suivantes :

- Déterminer les hypothèses statistiques (Hypothèses alternative et hypothèse statistique ou hypothèse nulle)
- Tracer les tableaux de contingence (fréquences observées et espérées)
- Déterminer le nombre de degré de liberté
- Calculer χ^2 à l'aide du logiciel SPSS
- Enoncer le seuil de significativité (α) et l'intervalle de confiance (t)
- Lire le khi-deux critique ($\chi^2_{0,95}$)
- Prendre la décision

Pour vérifier notre hypothèse générale, nous l'avons éclaté en quatre hypothèses de recherche à savoir :

HR1 : La communication parents/enfants au sujet de l'école influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

HR2 : L'encadrement lors des devoirs influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HR3 : L'importance accordée à la réussite scolaire influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HR4 : Le lien école/parents influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

4.2.1 Vérification de la première hypothèse

Notre première hypothèse stipule que la communication parents/enfants au sujet de l'école influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

1^{ère} étape : Énonciation de l'hypothèse alternative et de l'hypothèse statistique

Ha1 : Il existe une forte corrélation entre les deux variables : la communication parents/enfants au sujet de l'école influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

Ho1 : Il n'existe pas de corrélation entre les deux variables : la communication parents/enfants au sujet de l'école n'influence pas la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

2^{ème} étape : Tracé des tableaux de contingence pour HR1

Le tableau n°12 ci-dessous illustre les résultats du croisement de la communication parent/enfants et la motivation à apprendre.

Tableau 12: Tableau croisé Com_Parent_Enfant Motivation_A_Apprendre

Effectif														
		OU I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Com_Parent_Enfant	NON	0	0	0	0	0	0	4	0	2	0	1	4	11
	OUI	0	0	0	1	0	3	3	5	12	7	1	1	33
	2	0	1	1	0	3	0	9	9	26	21	18	9	97
	3	1	3	0	2	7	10	17	22	33	33	21	7	156
Total		1	4	1	3	10	13	33	36	73	61	41	21	297

3^{ème} étape : Détermination du nombre de degré de liberté de HR1

Le nombre de degré de liberté dans le test de dépendance est égal à $(r-1)(c-1)$ où r renvoie au nombre de rangés et c désigne le nombre de colonnes. Ce tableau de contingence a 4 colonnes et 7 lignes.

- Donc r est =12 et c est = 4
- À N : n.d.d.l. = à $(12-1)(4-1) = 33$
- $ddl = 33$

4^{ème} étape : calcul de χ^2 de HR1

Le tableau n°13 ci-dessous présente les résultats du test du khi deux sur la valeur, le ddl, la signification du khi-carré de Pearson, du rapport de vraisemblance, de l'association linéaire et le nombre d'observations valide.

Tableau 13: Tests du khi-carré pour la première hypothèse

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	52.129 ^a	33	.000
Rapport de vraisemblance	50.326	33	.003
Association linéaire par linéaire	2.473	1	.000
N d'observations valides	297		

Dans ce tableau, il ressort que la valeur du χ^2 calculée est de : $\chi^2_{cal} = 52,12$

5^{ème} étape : Énonciation du seuil de significativité(a) et de l'intervalle de confiance(t)

α est la probabilité pour qu'un paramètre ne soit compris dans un intervalle. C'est la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle alors que celle-ci est vraie. Sa valeur fixe le risque que l'on prend en disant que ce que l'on observe est lié à un facteur systématique plutôt qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Pour notre étude, nous avons $\alpha = 5\% = 0,05$. Le niveau le plus bas de

l'intervalle de confiance généralement est de 90%. Dans le cadre de notre étude nous avons choisi pour l'intervalle de confiance $t = 95\% = 0,95$. Ceci dans le souci d'élargir notre intervalle de confiance.

6^{ème} étape : Lecture de la valeur critique du khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du khi-carré, pour $nddl = 33$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est 28,02.
- Décision : le χ^2_{cal} (52,12) supérieur au χ^2_{lu} (28,02), H_0 est rejetée et H_a est acceptée. Cela voudrait dire que la communication parents/enfants au sujet de l'école influence de façon significative la motivation à apprendre chez les élèves.

Le tableau n°14 ci-contre nous récapitule la valeur et la signification de phi et V de Cramer : tableau des mesures symétriques.

Tableau 14: Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	.719	.000
	V de Cramer	.242	.000
N d'observations valides		297	

Le tableau ci-dessus montre que le coefficient de contingence a pour valeur 0,71. Nous pouvons donc conclure que la relation entre les deux variables est forte.

7^{ème} étape : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche H_{R1} est confirmée. Le coefficient de contingence CC qui permet de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,71. Elle nous permet ainsi de relever qu'il existe une relation significative entre la communication parents/enfants au sujet de l'école et la motivation à apprendre.

4.2.2 : Vérification de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse est la suivante : l'encadrement lors des devoirs influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

1^{ère} étape : Énonciation de l'hypothèse alternative et de l'hypothèse statistique

Ha2 : Il existe une forte corrélation entre les deux variables : L'encadrement lors des devoirs influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

Ho2 : Il n'existe pas de corrélation entre les deux variables : L'encadrement lors des devoirs n'influence pas la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

2^{ème} étape : Tracé des tableaux de contingence pour HR2

Le tableau n°15 ci-dessous illustre les résultats du croisement de l'encadrement pendant les devoirs et la motivation à apprendre.

Tableau 15: Tableau croisé Encadre_Pdt_Devoirs * Motivation_A_Apprendre

Effectif														
		Motivation_A_Apprendre												Total
		OUI	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Encadre_Pdt_Devoirs	NON	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	4
	OUI	0	0	0	0	0	1	5	0	2	0	1	0	9
	2	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	1	0	9
	3	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0	5
	4	0	0	0	0	1	2	2	1	4	3	4	6	23
	5	0	0	0	0	0	1	4	2	7	7	2	1	24
	6	0	0	0	0	2	0	7	3	16	14	9	3	54
	7	0	2	0	0	6	2	6	12	14	16	13	2	73
	8	1	2	1	3	1	5	7	14	21	17	11	9	92
	9	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total		1	4	1	3	10	13	33	36	73	61	41	21	297

3^{ème} étape : Détermination du nombre de degré de liberté de HR2

Le nombre de degré de liberté dans le test de dépendance est égal à $(r-1)(c-1)$ où r renvoie au nombre de rangées et c désigne le nombre de colonnes. Ce tableau de contingence a 13 colonnes et 7 lignes.

- Donc r est =12 et c est = 13
- A N : n.d.d.l. = $(12-1)(13-1) = 132$

- $nddl=132$

4^{ème} étape : calcul de χ^2 de RH2

Tableau 16: Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Significatio n asymptotiq ue (bilatérale)
khi-carré de Pearson	580.664 ^a	132	.000
Rapport de vraisemblance	403.071	132	.000
Association linéaire par linéaire	234.164	1	.000
N d'observations valides	297		

Il ressort de ce tableau que la valeur du χ^2 calculé est de $\chi^2_{\text{cals}}=580,66$.

5^{ème} étape : énonciation du seuil de significativité(a) et de l'intervalle de confiance(t)

α est la probabilité pour qu'un paramètre ne soit compris dans un intervalle. C'est la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle alors que celle-ci est vraie. Sa valeur fixe le risque que l'on prend en disant que ce que l'on observe est lié à un facteur systématique plutôt qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Pour notre étude, nous avons $\alpha = 5\% = 0,05$. Le niveau le plus bas de l'intervalle de confiance généralement est de 90%. Dans le cadre de notre étude nous avons choisi pour l'intervalle de confiance $t = 95\% = 0,95$. Ceci dans le souci d'élargir notre intervalle de confiance.

6^{ème} étape : Lecture de la valeur critique du khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du khi-carré, pour $nddl = 132$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2 lu est 413,02.
- Décision : le $\chi^2_{\text{cal}}(580,66)$ supérieur $\chi^2_{\text{lu}}(413,02)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée. Cela voudrait dire que l'encadrement lors des devoirs influence de façon significative la motivation à apprendre chez les élèves.

Le tableau n° 17 ci-dessous présente les résultats du coefficient de contingence.

Tableau 17: Coefficient de contingence de HR2

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	.823	.00
	V de Cramer	.209	.00
N d'observations valides		297	

La valeur de coefficient de contingence au regard de ce tableau est de 0,82.

Comme la valeur de C est égale à 0,82 nous concluons que la nature de la relation est très significative.

7^{ème} étape : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR2 est confirmée. Le coefficient de contingence CC qui permet de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,82. Cela nous permet ainsi de relever qu'il existe une relation très significative entre l'encadrement lors des devoirs et la motivation à apprendre.

4.2.3 : Vérification de la troisième hypothèse

Notre troisième hypothèse stipule que l'importance accordée à la réussite scolaire influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

Ha1 : Il existe une forte corrélation entre les deux variables : l'importance accordée à la réussite scolaire influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

Ho1 : Il n'existe pas de corrélation entre les deux variables : l'importance accordée à la réussite scolaire n'influence pas la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

2^{ème} étape : Tracé des tableaux de contingence pour HR3

Le tableau n°18 ci-contre est un tableau de croisement de la troisième hypothèse : le tableau de contingence.

Tableau 18: Tableau croisé Importance_Scolarisation * Motivation_A_Apprendre

Effectif														
		Motivation_A_Apprendre												Total
		OUI	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Importance_Scolarisation	NON	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	OUI	0	0	0	0	0	0	1	1	3	2	2	1	10
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	5
	3	0	0	0	0	0	1	0	1	3	1	1	0	7
	4	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0	5
	5	0	0	0	1	0	0	1	2	2	0	0	0	6
	6	0	0	0	0	0	1	2	0	3	3	1	0	10
	7	0	0	0	2	0	1	4	7	4	5	5	4	32
	8	1	2	0	0	1	0	6	3	10	11	4	3	41
	9	0	0	0	0	2	3	4	9	16	16	10	2	62
	10	0	1	0	0	4	2	7	8	16	6	9	5	58
	11	0	1	1	0	0	1	3	1	8	10	2	1	28
	12	0	0	0	0	3	4	3	2	4	6	4	4	30
	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	29	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Total		1	4	1	3	10	13	33	36	73	61	41	21	297

3^{ème} étape : Détermination du nombre de degré de liberté de HR3

Le nombre de degré de liberté dans le test de dépendance est égal à $(r-1)(c-1)$ où r renvoie au nombre de rangés et c désigne le nombre de colonnes. Ce tableau de contingence a 15 colonnes et 6 lignes.

- Donc r est =12 et c est = 15
- A N : n.d.d.l. = $(12-1)(15-1) = 154$
- nddl= 154

4^{ème} étape : calcul de χ^2 de HR3

Tableau 19: Tests du khi-carré pour la troisième hypothèse

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	595.321 ^a	154	.000
Rapport de vraisemblance	431.376	154	.000
Association linéaire par linéaire	240.761	1	.000
N d'observations valides	297		

Dans le tableau n°19 ci-haut, il ressort que la valeur du χ^2 calculée est de $\chi^2_{\text{cal}} = 595,32$

5^{ème} étape : énonciation du seuil de significativité(a) et de l'intervalle de confiance(t)

α est la probabilité pour qu'un paramètre ne soit compris dans un intervalle. C'est la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle alors que celle-ci est vraie. Sa valeur fixe le risque que l'on prend en disant que ce que l'on observe est lié à un facteur systématique plutôt qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Pour notre étude, nous avons $\alpha = 5\% = 0,05$. Le niveau le plus bas de l'intervalle de confiance généralement est de 90%. Dans le cadre de notre étude nous avons choisi pour l'intervalle de confiance $t = 95\% = 0,95$. Ceci dans le souci d'élargir notre intervalle de confiance.

6^{ème} étape : Lecture de la valeur critique du khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du khi-carré, pour $n_{ddl} = 154$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est 445,56.
- Décision : le $\chi^2_{\text{cal}}(595,32)$ supérieur $\chi^2_{lu}(445,56)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée. Cela voudrait dire que l'importance accordée à la réussite scolaire influence de façon très significative la motivation à apprendre chez les élèves.

Le tableau n°20 présente les résultats du coefficient de contingence de la troisième hypothèse.

Tableau 20: Coefficient de contingence HR3

Mesures symétriques

			Valeur	Signification approximative
Nominal	par	Phi	.810	.000
Nominal		V de Cramer	.202	.000
N d'observations valides			297	

Le tableau n°20 ci-dessus montre que le coefficient de contingence a pour valeur 0,81. Nous pouvons donc conclure que la relation est très forte.

7^{ème} étape : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR3 est confirmée. Le coefficient de contingence CC qui permet de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,81. Cela nous permet ainsi de relever qu'il existe une relation très significative entre l'importance accordée à la réussite scolaire et la motivation à apprendre.

4.2.4 : Vérification de la quatrième hypothèse

Notre quatrième hypothèse stipule que le lien école/parent influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

1^{ère} étape : Énonciation de l'hypothèse alternative et de l'hypothèse statistique

Ha1 : Il existe une forte corrélation entre les deux variables : le lien école/parent influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

Ho1 : Il n'existe pas de corrélation entre les deux variables : le lien école/parent n'influence pas la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

2^{ème} étape : Tracé des tableaux de contingence pour HR1

Le tableau n°21 ci-dessous illustre les résultats du croisement du lien école/parent et la motivation à apprendre.

Tableau 21: Tableau croisé Lien école/parent * Motivation_A_Apprendre

Effectif														
		Motivation_A_Apprendre												Total
		OUI	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Lien école/parents	NON	0	3	1	2	9	9	12	5	5	1	0	0	47
	OUI	1	1	0	1	1	2	14	25	33	20	12	0	110
	2	0	0	0	0	0	2	7	6	35	40	29	21	140
Total		1	4	1	3	10	13	33	36	73	61	41	21	297

3^{ème} étape : Détermination du nombre de degré de liberté de HR4

Le nombre de degré de liberté dans le test de dépendance est égal à $(r-1)(c-1)$ où r renvoie au nombre de rangs et c désigne le nombre de colonnes. Ce tableau de contingence a 3 colonnes et 6 lignes.

- Donc r est =12 et c est = 3
- A N : n.d.d.l. = $(12-1)(3-1) = 22$
- $nddl = 22$

4^{ème} étape : calcul de χ^2 de HR4

Le tableau n°22 ci-dessous présente les résultats du khi-carré de la quatrième hypothèse.

Tableau 22 : Tests du khi-carré pour la quatrième hypothèse

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	121.359 ^a	22	.000
Rapport de vraisemblance	105.326	22	.000
Association linéaire par linéaire	87.473	1	.000
N d'observations valides	297		

Dans ce tableau n°22 ci-dessus, il ressort que la valeur du χ^2 calculée est de $\chi^2_{cal} = 121,35$

5^{ème} étape : Énonciation du seuil de significativité(a) et de l'intervalle de confiance(t)

α est la probabilité pour qu'un paramètre ne soit compris dans un intervalle. C'est la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle alors que celle-ci est vraie. Sa valeur fixe le risque que l'on prend en disant que ce que l'on observe est lié à un facteur systématique plutôt qu'à des fluctuations

d'échantillonnage. Pour notre étude, nous avons $\alpha = 5\% = 0,05$. Le niveau le plus bas de l'intervalle de confiance généralement est de 90%. Dans le cadre de notre étude nous avons choisi pour l'intervalle de confiance $t = 95\% = 0,95$. Ceci dans le souci d'élargir notre intervalle de confiance.

6^{ème} étape : Lecture de la valeur critique du khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du khi-carré, pour $nddl = 22$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2 lu est 76,57.
- Décision : le $\chi^2_{cal}(121,35)$ sup $\chi^2_{lu}(76,57)$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée. Cela voudrait dire que le lien école/parents influence de façon significative la motivation à apprendre chez les élèves.

Tableau 23: Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	.774	.000
	V de Cramer	.523	.000
N d'observations valides		297	

Le tableau ci-dessus montre que le coefficient de contingence a pour valeur 0,77. Nous pouvons donc conclure que la relation est forte.

7^{ème} étape : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR4 est confirmée. Le coefficient de contingence CC qui permet de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,77. Cela nous permet ainsi de relever qu'il existe une relation significative entre le lien école/parents et la motivation à apprendre.

Au sortir de ce chapitre, il était question de présenter les résultats des différentes analyses : analyse descriptive obtenue avec le logiciel SPSS et l'analyse inférentielle obtenue grâce au test statistique khi-deux. Il en ressort la majorité des parents des parents communiquent avec leurs enfants bien que le pourcentage de ceux qui ne communique pas n'est pas à négliger ; encore que dans le pourcentage de ceux qui échangent avec leurs enfants au sujet de l'école, la majorité le fait rarement. Pour ce qui est de l'encadrement lors des devoirs, il ressort que la grande partie des parents aident leurs enfants dans la compréhension des leçons et pendant les exercices. L'on doit également prendre en compte cette minorité qui ne le fait pas. En rapport

avec l'importance accordée à la réussite scolaire, la grande partie des parents voudraient voir leurs enfants aller le plus loin possible avec les études, se soucie de savoir si leurs enfants ont le goût, les fournitures scolaires nécessaires, s'ils se lavent et ont des loisirs de temps en temps et bien d'autres. Cependant les résultats des analyses présentent que les parents ne coopèrent pas avec l'école qu'il s'agisse des chefs d'établissement ou des enseignants sur le comportement de leur enfant ou sur une quelconque activité ayant trait à la vie éducative de l'enfant.

Les résultats obtenus à partir du test statistique khi-deux, démontrent une relation significative entre les deux variables car toutes les hypothèses ont été confirmées. Sur ce, quelles sont les suggestions que nous pouvons apporter pour tenter de parfaire notre étude ?

CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET SUGGESTION

Dans cette partie, il est question d'évaluer toute notre recherche et de montrer la pertinence ou la validité des résultats en rapport avec le problème de recherche, les questions, les hypothèses, le cadre de référence. Cela se fera en mettant les résultats en relation avec d'autres travaux tout en appréciant les limites.

5.1 : DISCUSSION

La discussion se fait autour de l'hypothèse générale suivante : le monitoring parental influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Parmi les éléments constitutifs du modèle du monitoring parental, nous avons selon Tardif et Archambault (2016) d'abord la communication parents/enfants, ensuite l'encadrement lors des devoirs, puis l'importance accordée à la scolarité et enfin le lien école parent.

5.1.1 : la communication parents/enfants au sujet de l'école et motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

La première hypothèse de notre recherche est formulée ainsi qu'il suit : la communication parents-enfants au sujet de l'école a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Elle a été confirmée à partir de l'application des tests statistiques. La conclusion qui ressort desdits tests est qu'il existe une relation d'influence entre la communication des parents avec leurs enfants au sujet de l'école (ce qui s'y passe, les raisons de l'échec ou de la réussite, les difficultés rencontrées) et la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Nous affirmons tout cela car, le coefficient de contingence est de 0, 71. Cela signifie qu'il existe 71% de chance que la communication parents/enfants suscite la motivation à apprendre chez les élèves de l'école publique de Soa. Les dits résultats prennent tout leur sens dans le cadre théorique de notre recherche. En effet, cela correspond à la théorie de Landsheere (1984, p. 391) et aux travaux de recherche de Tardif et Archambault (2016), Deci et Ryan (2008) et Viau (1994). C'est ainsi que les résultats de notre recherche laissent comprendre que les élèves du niveau 3 du cycle primaire de l'école publique de Soa ne sont pas motivés dans leurs apprentissages ceci pouvant être dû au manque d'une véritable communication parents/enfants au sujet de l'école. Les parents ne communiquent pas, ou pas assez avec leurs enfants pour susciter cette motivation. Certes la plus part des parents le font mais, encore est-il, qu'ils ne le font pas régulièrement ou suffisamment. La communication parents/enfants ici voudrait dire que le parent se renseigne auprès de son enfant sur la vie scolaire de ce dernier. Cette

communication permet au parent de savoir comment appréhender son enfant, comment l'encadrer face aux problèmes qu'il peut rencontrer durant le temps mis à l'école, comment pallier à ce problème à la maison. Il s'agit pour les parents de voir quelles sont les difficultés que rencontre l'enfant à l'école et de chercher à y remédier ; s'il n'en a pas, voir comment l'en féliciter pour la constance de ce manque de difficultés. Pourtant cette communication est totalement absente chez certains et très peu présente chez d'autres. Tout cela survient comme un rappel aux parents à l'importance de ladite communication.

En effet, Tardif et Archambault (2016) en développant les quatre dimensions du suivi parental au primaire, perçoivent la communication parents/enfants sur ce qui se passe avec les enseignants ainsi qu'avec les camarades et même, au-delà de la classe.

Moustapha (2000) dans Youssoufou et al (2023) hiérarchise les types d'intervention scolaire. Le quatrième niveau fait référence aux interactions axées sur les activités scolaires telles que les entretiens avec l'enfant sur la journée à l'école, sur les notes obtenues en classe et sur les difficultés encourues par l'enfant dans sa vie scolaire. Le cinquième degré se réfère aux interactions au sujet de l'importance et de l'utilité de l'instruction scolaire.

Pour expliquer l'absence de motivation chez les apprenants, Rey et Feyfant (2006) ont relevé certains problèmes du monitoring parental tels que le type de famille. Ils évoquent le fait que certaines familles ne favorisent pas la motivation à apprendre chez les élèves. Rey et Feyfant (2006) présentent d'abord, « Les indifférents ». Ceux-là qui trouvent que les affaires scolaires de leurs enfants n'engagent que l'école. Nos auteurs comme bien d'autres assimilent cela à de la « naïveté parentale » qui renvoie au fait de penser que les parents n'ont pas besoin de s'occuper de l'éducation de leurs enfants parce que l'école le fait à leur place. Ce type de famille laisse donc le travail de l'éducation des enfants aux enseignants. Pour elles, ils ne doivent pas s'ingérer dans la dite tâche (l'éducation de l'enfant). Ensuite les familles de bonne volonté mais impuissantes qui se limitent à répéter les conseils des enseignants à leurs enfants. Ces familles sont donc impuissantes parce qu'elles n'ont pas fait d'études ou viennent des zones rurales. Pourtant, le niveau d'étude des parents est une caractéristique de la famille qui facilite la communication parents/enfants et donc, la motivation à apprendre. Enfin, les parents familiers de l'éducation. Ce sont des parents qui ont un niveau socio-culturel élevé. Ils ajustent les conseils des enseignants en adaptant à la situation. Mais ceux-ci trient voire critiquent les diagnostics et les injonctions de ces enseignants. Ce qui pourrait donc semer une confusion dans la réflexion de l'enfant. Nous pouvons aussi remarquer les familles dont les parents

manquent de temps car, ceux-ci ayant un revenu modeste, sont obligés de s'abandonner à des travaux qui les occupent durant toute la journée au point où la survie au quotidien prend le pas sur l'éducation des enfants. La monoparentalité est également tenue responsable de l'absence ou du manque de communication et donc, de suivi parental facteur de l'absence de motivation à apprendre. Quand un seul parent doit exercer la responsabilité de deux parents, le temps diminue considérablement.

Cette recherche a démontré que les problèmes que rencontrent les élèves sont d'abord le manque d'engagement. En effet 51,7% des élèves ne croient pas en leurs capacités à pouvoir être premier de la classe. Ensuite, ils rencontrent les difficultés au regard des performances antérieures. Soit 36,1% n'ont pas eu de bonnes notes depuis leur bas âge. Egalement, les résultats font remarquer les problèmes de contrôle du déroulement des activités scolaires où l'on observe que 31,8% d'élèves en manque de concentration pendant la leçon ; et de contrôle de ses actions où les résultats ont présenté 36,8% d'élèves ne contrôlent pas leurs jeux. Ces derniers ne savent pas à quel moment cesser de jouer pour se concentrer sur les activités scolaires. En somme, ils n'ont pas les deux derniers éléments déterminants de motivation que Viau (1994) présente à savoir la compétence à réussir la tâche et la contrôlabilité d'une activité.

Ces résultats démontrent que les élèves ont besoin que leurs parents leur donnent la force nécessaire pour qu'ils puissent croire en leur capacité à réussir : le soutien affectif. Ces derniers doivent aussi lors de leur communication avec leurs enfants, leur donner des conseils sur comment établir un programme journalier (emploi de temps) par exemple. Cela permettra qu'ils ne dépensent pas beaucoup dans les actions extra-scolaires (jeux), car comme le disent Deci et Ryan (2008), c'est la forme de la motivation qui détermine la réalisation d'une tâche et non la quantité de motivation.

5.1.2 : L'encadrement lors des devoirs influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

La deuxième hypothèse spécifique stipule que l'encadrement lors des devoirs a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Cette hypothèse a été validée à l'issue des tests statistiques. L'encadrement pendant 3 de l'école publique de Soa les devoirs suscitent la motivation à apprendre. Cela voudrait dire que le manque d'encadrement pendant les devoirs entraîne l'amotivation des élèves.

La confirmation de cette hypothèse s'est faite au regard du coefficient de contingence qui est de 0,82 approuvant ainsi qu'il existe 82% de chance que l'encadrement des parents

pendant les devoirs suscite la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. C'est dans ce sens que la théorie de Landsheere (1984, p.391) et les travaux de recherche de Tardif et Archambault (2016), Deci et Ryan (2008) et Viau (1994) abordent. Tout au long de la recherche, les résultats montrent que les élèves du niveau III du cycle primaire ne sont pas motivés dans leurs apprentissages au regard de l'encadrement des parents dans les devoirs. Cela part du fait que les parents n'aident pas, ou pas assez leurs enfants dans les apprentissages (la compréhension des leçons) ainsi que dans les devoirs pour susciter cette motivation. Il est vrai que la plus part des parents s'investissent dans ladite tâche, mais nombreux aussi ne le font pas régulièrement. L'encadrement lors des devoirs ici renvoie selon Tardif et Archambault (2016), à l'accompagnement de l'enfant durant les travaux scolaires, par exemple en aidant son enfant à mieux comprendre son devoir, en lui faisant des encouragements ou tout simplement en se rassurant si l'enfant a bien pris les cours. Landsheere (1984) renchérit en disant que le parent renforce les apprentissages de l'enfant et l'aide à comprendre les leçons faites en classe dès sa connaissance du programme scolaire (p. 392). Il appelle cela, « l'apprentissage assisté ». Le parent doit rendre son domicile vivant en interpellant tous les enfants à participer à l'activité de révision adéquate. Il doit vérifier régulièrement les cahiers de résumés et d'exercices. Si cela est respecté les élèves seront motivés à apprendre.

Moustapha (2000) (cité dans Youssoufou et al, 2023) hiérarchise les types d'intervention scolaire. En hiérarchisant les modèles de l'implication parental, le cinquième niveau se rapporte aux aides apportées à l'enfant dans les tâches scolaires à faire à la maison comme la mise à disposition de salle d'études et de lumière, l'assistance dans la résolution des devoirs de maison par le parent lui-même ou par le répétiteur et la supervision des heures d'études de l'enfant. Le degré supérieur concerne les interactions axées sur l'importance et l'utilité de l'instruction scolaire.

Cette aide dans les devoirs a pour but de faciliter la compréhension des leçons à l'enfant afin que ce dernier puisse faire ses exercices en toute assurance. Il s'agit pour les parents de voir quelles sont les difficultés que rencontre l'enfant dans la compréhension des leçons et la résolution des exercices afin d'y remédier ; ceci passe donc par les contrôle, remarques, encouragements... Pourtant cette aide est entièrement absente ou très peu présente. Tout cela survient comme un rappel aux parents à l'importance de ladite communication avec leurs enfants.

Pour expliquer l'absence de motivation chez les apprenants, Rey et Feyfant (2006) ont relevé certains problèmes du monitoring parental tels que le type de famille. Il évoque que certaines familles ne favorisent pas la motivation à apprendre chez les élèves. D'abord, les indifférents. Ceux-là pour qui comme nous l'avons vu plus haut, les affaires scolaires de leurs enfants n'engagent uniquement que l'école. Il s'agit également de la naïveté parentale c'est-à-dire, le fait de croire que les parents peuvent ne pas s'occuper de l'éducation de leurs enfants parce que l'école le fait déjà. A côté de ce type de famille, il y'a les familles de bonne volonté mais impuissantes. N'ayant pas fait d'étude ou d'origine rurale, leur niveau de scolarité ne leur permet pas d'aider leurs enfants dans les devoirs ou même la compréhension des leçons. Impuissant également parce que n'ayant pas de moyens pour chercher un répétiteur à l'enfant. Un autre cas d'impuissance est celle des parents ne disposant pas de temps pour travailler avec l'enfant à la maison ou étant le seul parent (cas de famille monoparentale), consacre son temps à la recherche du pain quotidien. Aussi, pour Landsheere (1984, p.391) le problème est souvent le manque de base pédagogique pour les parents qui ne sont pas enseignants ou instruits.

Cette étude a démontré que les problèmes que rencontrent les élèves sont d'abord le manque d'engagement. En effet 51,7% des élèves ne croient pas en leurs capacités à pouvoir être premier de la classe. Ensuite, ils rencontrent les difficultés au regard des performances antérieures. 36,1% n'ont pas eu de bonnes notes depuis leur bas âge. Également, les résultats font remarquer les problèmes de contrôle du déroulement des activités scolaires où l'on observe que 31,8% d'élèves en manque de concentration pendant la leçon ; et de contrôle de ses actions où les résultats ont présenté 36,8% d'élèves ne contrôlent pas leurs jeux : les difficultés au niveau des déterminants motivationnel évoqué par Viau (1994). Ces derniers ne savent pas à quel moment cesser de jouer pour se concentrer sur les activités scolaires.

Bien que la majorité des élèves affirment de se faire aider par leurs parents dans les devoirs, ceux-ci doivent continuer à le faire tout en renforçant leurs pratiques et ceux des parents qui ne le font pas, devraient s'y mettre tout simplement. Pour Landsheere (1984) le parent doit interpellé tous les enfants à participer à l'activité de révision adéquate et en vérifiant régulièrement les cahiers de résumés et d'exercices (p.391). Si cela est respecté les élèves auront un intérêt à apprendre. Les enfants de cet âge ont besoin d'une force qu'ils croient supérieure et habile pour les rassurer ou les guider une fois qu'ils sont face un problème dont ils ignorent l'équation. C'est pendant ces aides que les parents peuvent également trouver les moyens de les encourager, les féliciter lorsqu'ils travaillent bien et pourquoi pas donner des punitions à ces derniers pour qu'ils se rendent compte de la nécessité de la motivation lors des apprentissages.

5.1.3 : L'importance accordée à la réussite scolaire influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

La troisième hypothèse spécifique prédit que l'importance accordée à la réussite scolaire a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Cette hypothèse a été validée à l'issue des tests statistiques. Cela laisse entendre que l'absence de cette importance accordée à la réussite scolaire entraîne l'amotivation chez ces élèves.

La confirmation de cette hypothèse s'observe à travers le coefficient de contingence qui est de 0,81 montrant ainsi qu'il existe 81% de chance que l'importance accordée à la réussite scolaire suscite la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. C'est dans ce sens que la théorie de Landsheere (1984) et les travaux de recherche de Tardif et Archambault (2016), Deci et Ryan (2008) et Viau (1994) s'illustrent. Tout au long de cette recherche, les résultats démontrent que les élèves du niveau 3 du cycle primaire ne sont pas motivés dans leurs apprentissages en partie à cause de la non effectivité de l'importance que les parents accordent à la réussite scolaire. Cela part du fait que les parents n'accordent pas, ou n'accordent pas suffisamment d'importance dans la scolarité de leurs enfants. Il est vrai que la plus part des parents y mettent du leur, mais nombreux aussi le font moins, d'autres ne le font même pas.

L'importance accordée à la réussite scolaire renvoie selon Tardif et Archambault (2016) aux valeurs et croyances des parents quant à l'importance de la réussite scolaire en général. C'est donc le niveau anticipé de scolarité atteint par l'élève dans le futur. Cela voudrait dire que si les parents veulent voir leurs enfants aller plus loin avec les études, ils s'y mettront pour que ces derniers y parviennent. C'est dans cette même logique que Moustapha (2000) (cité dans Youssoufou et al 2023) hiérarchise les types d'intervention scolaire des parents en rapport avec le rendement scolaire des apprenants. Il en distingue huit niveaux d'intervention hiérarchisés en degrés parmi lesquels, la présence parentale dans le foyer dans le but de donner un meilleur réconfort aux enfants, puis le deuxième degré qui porte sur l'entretien de l'enfant sur les plans sanitaire, alimentaire, protectionnel et du loisir. Le troisième degré quant à lui se rapporte à la provision du support matériel et financier, (fournitures scolaires, du paiement de la contribution scolaire et autres frais connexes). Cela signifie que les parents dans le souci de voir leurs enfants aller plus loin avec les études vont mettre à leurs dispositions tous les moyens nécessaires à la réalisation de cela. Il s'agit ici de l'alimentation (gouté, déjeuner...), des soins sanitaires, de la

documentation (livres, cahiers, stylos, crayon, calculatrice...), des loisirs et même, se rassurer de lui donner un foyer conjugal propice pour ses études.

L'importance accordée à la réussite scolaire suscite ainsi les apprentissages. C'est dans ce sens que Deci et Ryan (2008) soulignent que c'est la forme de la motivation qui détermine la réalisation d'une tâche et non la quantité de motivation. Cela va susciter l'enfant non seulement à un état de confiance mais, de façon générale une motivation à apprendre. L'enfant n'aura aucune excuse pour justifier l'échec scolaire. Pourtant, certes bon nombre de parents le font, mais il reste des parents qui ne le font pas ou pas suffisamment.

L'absence de motivation chez les apprenants, s'explique parmi les multiples problèmes que Rey et Feyfant (2006) ont relevés. Cependant cette étude s'attardera sur les indifférents et les familles de bonne volonté mais impuissantes : Les indifférents car, une fois que leur enfant est inscrit le reste ne les concerne pas. Ces familles laissent le plus souvent les enseignants faire leur travail, ce qui est impossible. Les familles de bonne volonté mais impuissantes quant à elles n'ont pas de moyens économiques pour répondre à tous besoins de leurs enfants. Cela est parfois dû au manque de stabilité ou à l'état de famille monoparentale. Parfois il s'agit aussi de l'ignorance car il ne suffit pas par exemple d'avoir des moyens financiers pour offrir un loisir adéquat (en fonction de ce qu'il y'a, le parent peut offrir un loisir à l'enfant).

La présente étude a démontré que les problèmes que rencontrent les élèves sont d'abord, le manque d'engagement. En effet 51,7% des élèves ne croient pas en leurs capacités à pouvoir être premier de la classe. Ensuite, ils rencontrent les difficultés au regard des performances antérieures. Soit 36,1% d'élèves n'ayant pas eu de bonnes notes depuis leur bas âge. Egalement, les résultats statistiques font remarquer les problèmes de contrôle du déroulement des activités scolaires où l'on observe 31,8% d'élèves en manque de concentration pendant la leçon ; et de contrôle de ses actions où les résultats ont présenté que 36,8% d'élèves ne contrôlent pas leurs jeux. Ces derniers ne savent pas à quel moment cesser de jouer pour se concentrer sur les activités scolaires.

Les résultats statistiques démontrent que bien que la majorité des élèves affirment que leurs parents accordent de l'importance à l'école (84,5% de parents croient en la réussite de leur enfant, 81,8% des parents veillent sur les fournitures scolaires...), il y'en a qui ne le font pas également. Ceux-ci doivent s'y mettre tandis que la grande majorité qui le fait doit continuer et même renforcer ses méthodes. Les enfants de cet âge doivent savoir que les parents font tout leur possible pour qu'ils soient à l'aise afin de pouvoir susciter en eux la détermination,

l'engagement : la motivation dans les apprentissages. En effet, cela les rassure et leurs donne suffisamment de force pour progresser, braver les petites difficultés sur le chemin. C'est pourquoi Landsheere (1984) pense que le parent doit rendre son domicile vivant pour susciter la motivation à apprendre chez leurs enfants. Si l'enfant voit comment son parent accorde de l'importance à la réussite scolaire, lui à son tour, accordera de la valeur à l'activité scolaire, valeur que défini Viau (1994).

5.1.4 : Le lien école/parents influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

La quatrième hypothèse spécifique stipule que le lien école/parents a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. Cette hypothèse a été validée à l'issus des tests statistiques. Le lien école/parents suscite la motivation à apprendre.

La confirmation de cette hypothèse s'est faite au regard du coefficient de contingence qui est de 0,77 confirmant ainsi qu'il existe 77% de chance que le lien école/parents suscite la motivation à apprendre chez les élèves du niveau III du cycle primaire. C'est dans ce sens que les travaux de recherche de Tardif et Archambault (2016) ont été menés. Tout au long de notre recherche, les résultats montrent que les élèves du niveau III du cycle primaire peuvent ne pas être motivés dans leurs apprentissages au regard du lien école/parents. Cela part du fait que les parents ne communiquent ou ne collaborent pas avec l'école. L'école renvoyant ici au chef d'établissement, aux maîtres et maîtresses.

Le lien école/parents renvoie d'après Tardif-Grenier et Archambault (2016) au lien comportemental parent-école (contact direct et indirect que le parent entretient avec l'école : par sa présence à l'école ou des échanges écrits ou verbaux), et au lien affectif école-parents (sentiment de bien venu du parent lors de ses contacts avec l'école et la confiance qu'il accorde à l'enseignant). Selon Epstein (2001) cela renvoie d'abord à la communication permettant une bonne relation entre parents et école à travers le droit d'information mutuelle qui en découlera. Ensuite, il s'agit pour l'auteur, du volontariat qui fait référence à la participation des parents comme bénévoles au sein des activités de la classe (exposés, soutien à l'enseignant...), ou à l'école en général (services à la bibliothèque, surveillance). Le parent peut encore aider dans différents projets et même accompagner les élèves lors des sorties, des voyages... Moustapha (2000) cité dans Youssoufou et al (2023) évoque le dernier degré pour expliquer le lien

école/parents. Pour lui cela renvoie à la présence parentale à l'école pour discuter des performances de l'enfant avec ses enseignants.

Le lien école/parents a pour but de faciliter le travail de toute la communauté éducative (enseignants, parents, élèves). Il s'agit pour les parents de voir quelles sont les difficultés que rencontrent l'enfant d'en discuter avec l'enseignant afin de trouver des solutions. Egalement, cela permet de se rendre compte de comment est-ce-que le parent peut aider l'enseignant afin que ce dernier fasse mieux son travail. Pourtant ce lien école/parents est totalement absent chez les parents d'élèves de l'école publique de Soa et le personnel scolaire. Tout cela survient comme un rappel sur l'importance du lien de communication et d'entraide qui doit exister entre l'école et les parents.

Pour expliquer l'absence de motivation chez les apprenants, Rey et Feyfant (2006) relèvent comme frein au lien école/parents, les problèmes liés aux dialogues tels que d'abord, le dialogue entre enseignants et parents dont le langage de l'école est étranger. Dans ce cas, les parents de zone rurales ou n'ayant pas fait d'études ne comprennent pas aisément les conseils des enseignants et les considèrent comme abstraits et généraux et ne sont pas par-là simples à comprendre et à mettre en œuvre. Les enseignants ne sont pas parfois conscients de cet enjeu. Ensuite nous avons le dialogue entre enseignants et parents revendicatifs ou agressifs. Puis, le dialogue entre enseignants et parents insoucieux.

À cela, s'ajoute le dialogue entre parents et enseignants présentant des difficultés de communication.

Il a été prouvé au fil des temps que les parents ont un rôle primordial dans les affaires scolaires de leurs enfants.

Cette étude a démontré que les problèmes que rencontrent les élèves sont premièrement le manque d'engagement. En effet 51,7% des élèves ne croient pas en leurs capacités à pouvoir être premier de la classe. Ensuite, ils rencontrent les difficultés au regard des performances antérieures. 36,1% n'ont pas eu de bonnes notes depuis leur bas âge. Egalement, les résultats font remarquer les problèmes de contrôle du déroulement des activités scolaires où l'on observe que 31,8% d'élèves en manque de concentration pendant la leçon ; et le problème de contrôle de ses actions où les résultats ont présenté 36,8% d'élèves ne contrôlent pas leurs jeux. Ces derniers ne savent pas à quel moment cesser de jouer pour se concentrer sur les activités scolaires.

Pour ce qui est du lien école/parents, les résultats présentent un très faible pourcentage des parents qui communiquent avec l'école (chef d'établissement) soit 35,7% des parents communique et dont 8,8 le font rarement. Pour la communication avec les enseignants, le pourcentage est de 40,4% pour les parents qui échangent et dont 8,1% pour les parents qui le font régulièrement, 8,8% le font quelques fois 18,5% le font rarement. En ce qui concerne les aides faites aux enseignants 18,2% de parents aident les enseignants. 80,8% de parents ont confiance à l'enseignant.

Ces résultats démontrent que la plus part des parents ne collaborent pas avec l'école. Cependant, le pourcentage élevé des parents qui ont confiance aux enseignants (80,8%) laisse croire que ces derniers abandonnent leurs enfants aux enseignants.

5.2 : DIFFICULTES RENCONTREES ET LIMITES DE L'ETUDE

5.2.1 : Difficultés rencontrées

La difficulté majeure rencontrée a été au niveau de la collecte des données. Il est vrai que les dispositions n'ont pas été prises pour contourner les obstacles de terrain (calculer l'échantillon), ceci pour essayer de parfaire notre travail, mais notre enquête ne s'est pas déroulée sans difficultés. Également, quelques difficultés financières, et de temps ont été rencontrés car la période n'était pas propice. Le questionnaire devait être passé en février mais avec les préparatifs du défilé et les examens, cela n'a pas été possible et finalement ledit questionnaire a été passé au mois de mars.

5.2.2 : Limites de l'étude

En ce qui concerne les limites de cette étude, il ressort que l'étude aurait pu être mixte c'est-à-dire, elle aurait pu se faire à partir des méthodes de recherche quantitative et qualitative. La méthode qualitative aurait permis de mieux étudier et comprendre les perceptions que chaque acteur ou membre de la communauté éducative a du problème de motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 du cycle primaire de l'école publique de Soa ainsi que le rôle que joue le parent. Par exemple la méthode qualitative aurait permis de comprendre, d'où vient précisément le problème du manque de collaboration des parents avec l'école.

Les différentes remarques pourront combler les manquements autour de ce qui a été fait tout au long de ce travail et permettre d'une certaine manière d'aboutir à une recherche nouvelle.

5.3. SUGGESTIONS

La recherche vise la résolution d'un problème scientifique social. C'est dans ce sens que dans l'étude menée sur le monitoring parental et la motivation à apprendre chez les élèves de l'école publique de Soa, il a été formulé quelques suggestions.

5.3.1- Suggestion à court terme

- Aux élèves

Quelques suggestions ont été faites aux élèves à savoir :

De consacrer la majeure partie de leur temps aux études.

D'établir un calendrier pour un travail méthodique

De participer à toutes les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant

De respecter les consignes et recommandations des enseignants

Travailler en équipe avec les camarades pour l'entraide dans les activités d'apprentissage.

Communiquer d'avantage avec leurs parents sur le vécu scolaire et respecter leurs consignes.

- Aux parents

Il a été suggéré aux parents de :

Prendre en compte l'aspect d'accompagnement affectif c'est-à-dire éviter les conflits dans la famille, être des amis pour leurs enfants.

De renforcer le soutien matériel en s'acquittant des frais de scolarité de leurs enfants, des fournitures scolaires, de se rassurer de leur alimentation (l'argent du déjeuner). A ceux des parents qui n'ont pas fréquenté, l'on suggère de payer un répétiteur pour l'enfant.

De soigneusement réfléchir avant de concevoir un enfant c'est-à-dire, voir s'il y'a les moyens nécessaires pour élever un enfant, si l'autre parent est l'idéal.

De créer un cadre propice pour les apprentissages: en dehors d'aider d'avantage les enfants dans la compréhension de leurs leçons et dans la résolution des devoirs, ceux-ci doivent les encourager à regarder le journal, les chaînes diffusant les classes (Nathan +...), en faisant les sorties éducatives (aller au zoo, au parc, au musée...).

De se rapprocher des chefs d'établissements et des enseignants pour prendre connaissance du vécu scolaire de l'enfant (difficultés rencontrées à l'école, en classe, pendant une leçon...) et ainsi assurer une meilleure collaboration.

De participer aux activités scolaires telles que des réunions, des convocations...

- Aux chefs d'établissements et enseignants les suggestions sont les suivantes :

Communiquer régulièrement avec les parents en faisant parvenir des convocations aux parents(en envoyant par exemple un mot sur un bout de papier ou tout autre moyen de

communication), lorsque ceux-ci constatent une négligence de leur part, un manque de suivi de leur enfant, ou tout simplement un besoin de communiquer.

D'utiliser régulièrement des stratégies de motivation telles que les récompenses, les encouragements, les défis.

Aux chefs d'établissements de créer les groupes à partir des réseaux sociaux pour pouvoir communiquer avec les parents à partir d'un réseau social (watsapp par exemple).

Créer des occasions de rencontre (par exemple un match de football entre parents d'élèves du CM1 contre parents d'élèves du CM2, ou des journées de challenge ...) permettant aux parents d'élèves de mieux se connaître afin que ces dernier s'aident mutuellement en cas de besoin.

- Au ministère de l'éducation

Nous avons suggéré au ministère de l'éducation de soutenir encore plus matériellement certains parents qui manquent d'argent pour acheter les fournitures scolaires à leurs enfants.

De récompenser les meilleurs élèves en octroyant par exemple des livres, des cahiers, des ardoises...

Organiser les séances d'information pour les parents sur l'importance du suivi parental et les stratégies pour motiver les élèves.

Fournir des ressources et des formations pour les enseignants pour les aider à motiver les élèves et à travailler avec les parents.

5.3.2- Suggestion à long terme

Le ministère de l'éducation peut former des acteurs efficaces pour sensibiliser les parents sur la nécessité de maintenir la paix dans une famille, de communiquer et d'encourager les enfants.

Il peut communiquer aux médias à plus de sensibilisation sur l'importance du monitoring parental pour la motivation à apprendre.

Parvenus au terme de notre chapitre, il a été question de confronter les résultats aux travaux de d'autres chercheurs. Les suggestions ont été faites aux élèves, parents, chefs d'établissement et enseignants et au ministère de l'éducation.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif principal de tout système éducatif et même des communautés éducatives est la réussite des élèves à la fin de leurs apprentissages, d'où leurs investissements. Cependant, l'engagement de l'élève dans son parcours scolaire joue un rôle très important dans la quête de cette réussite. Les élèves pour y parvenir, doivent compter sur certaines ressources, telles le monitoring parental tout au long de son parcours scolaire.

Cette étude portant sur le « monitoring parental et la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa » met en lumière les pratiques parentales, ou modèles favorisant la motivation à apprendre chez les élèves. Car nous pouvons constater de par cette recherche que l'amotivation est un phénomène bien plus présent qu'on ne le pense et que les parents sont en grande partie responsables de cet état de choses. Ainsi, une implication parentale élevée dans le cheminement scolaire de l'enfant est associée non seulement à de meilleures performances de ce dernier, mais aussi à des habiletés autorégulatrices favorisant un sentiment de bien-être, son assiduité, ses plus grandes aspirations scolaires : sa motivation. Il s'agit de montrer le rôle incontournable des parents sur l'engagement scolaire des élèves.

- Nous nous sommes posé la question principale selon laquelle quelle est l'influence du monitoring parental sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 du cycle primaires ? Il était question pour nous dans un objectif général de montrer l'influence du monitoring parental sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau III du cycle primaire. En d'autres termes, il s'agit de montrer le rôle incontournable des parents sur l'engagement scolaire des élèves. L'hypothèse générale de cette étude postule que le monitoring parental a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa. En Hypothèses spécifiques :

HS1 : La communication parents-enfants au sujet de l'école a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HS2 : L'encadrement lors des devoirs a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HS3 : L'importance accordée à la réussite scolaire a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.

HS4 : Le lien école-parent a une influence sur la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa

La revue de la littérature autour du sujet nous a permis de comprendre les concepts qu'il regorge. La recherche étant de type quantitative, nous avons passé le questionnaire à 297 élèves de l'école publique de Soa. Les données ont été traitées à partir du logiciel SPSS. Les hypothèses étant confirmées par le test t de khi-deux, nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle il existe un lien d'influence entre le monitoring parental et la motivation à apprendre chez les élèves. Les résultats nous permettent ainsi de réaliser que les parents qui communiquent avec leur enfant sur le vécu scolaire, qui les encadrent dans les devoirs, qui accordent de l'importance à leur scolarisation et qui collabore avec l'école à leur sujet, évitent l'amotivation chez ces derniers. Il importe maintenant de mettre en place les interventions nécessaires pour susciter cette implication chez tous les parents.

Les difficultés que nous avons rencontrées sur le terrain sont relatives au temps car les enseignants se plaignent du programme de cours qui est assez vaste et ne voudraient pas perdre d'avantage de temps. Ajouté à cela, le problème de remplissage : il s'agissait des élèves bien que du niveau 3 de l'école publique de Soa, de bas âge et donc, il fallait les surveiller au moment du remplissage pour éviter le trop plein de réponse vides et par là les biais. Nous avons eu également des difficultés financière.

À la fin de notre étude, des suggestions ont été faites, entre autres aux parents, de communiquer d'avantage avec leurs enfants à la maison à propos de l'école, d'aider encore plus leurs enfants à faire les exercices, de mettre à leur disposition le minimum de matériel nécessaire, sans oublier de collaborer avec les chefs d'établissement et les enseignants pour motiver leurs enfants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association Européenne des Parents.(nd). Charte des droits et obligations des parents.
- Aubert, J.- L. (1994). Si l'huile flotte sur l'eau c'est pour apprendre à nager : comprendre et prévenir l'échec scolaire. Criterion.
- Bandura, A.(1997).Auto-efficacité :le sentimentd'efficacité personnelle. De Boeck Université.
- Bruner,J.(1966).Theory of instruction.Harvard University Press.
- Bamba, A.& Dembele,K.(2021). Suivi parental et performance scolaire dans l'engagement fondamental au mali : Le cas de la commune V du district de bamako. 11(17).
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans Brooks-Gunn, J., Lerner, R. & Petersen, A. The encyclopedia of adolescent. Garland, p.746-758.
- Baumrind, D. (1978).Parental disciplinary patterns and social competence in children.Youth & Society 9(3). 239-276.
- Bempechat, J. & Shernoff,D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans Christenson,S., Reschly, A. & Wylie, C. Handbookof research on student engagement. P.315-342, Springer.
- Britt-Marie,B.(2018).Les grands penseurs de l'éducation. Les essentiels, 17.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by design and nature.
- Brown,B., Mount, N., Lamborn, S. & Streinberg, L. (1993). Parenting practices and peer groupe affiliation inadolescence. Childdevelop ment, vol. 64, p.467-482.
- Canal 2 International. (2024, 11Février).CANAL PRESSE 12h-13h : Fête de la jeunesse : décryptage du discours du Chef de l'Etat. Cameroun. Canal 2 International. .

- Cameroun. (1998). Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. *Journal officiel de la République du Cameroun*, no 981, p.1-12.
- Cameroun. (1959).Loi n°59/44 du 17 juillet 1959.
- Cameroun. (2004). Loi n° 2004/018 du 22 Juillet 2004.
- Soa. (2015).Plan commercial de développement de Soa. P.34-37
- Cameroun. (1979). Décret présidentiel n°79-469 du 14 novembre 1979.
- Cameroun. (1984). Décret présidentiel n°64/DF/221 du 20 juin 1964.
- Cameroun. (2001). Décret n° 2001/041 portant organisation des Etablissements scolaires Publics au Cameroun. *Journal officiel de la République du Cameroun*, no 2001/140, p. 1-17.
- Cameroun. (2005). Loi n° 2005/140 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère de l'éducation de base au Cameroun. *Journal officiel de la République du Cameroun*, no 2005/140, p.1-15.
- Cameroun. (2012). Décret n° 2012/433 du 1er octobre 2012 portant création et organisation du conseil national de l'éducation au Cameroun. *Journal officiel de la République du Cameroun*, no 2012/433, p. 1-10.
- Clinton, R.(1996). It take a village.
- Crahay, M. (1996). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? De Boeck.
- Crahay, M. (2010). Psychologie de l'éducation (2^e éd.). Quadriga.
- CRTV News. (2024, 11Février). Le 9h. Cameroun: CRTV.
- CRTV News. (2024, July 22). The 7:30 News. Cameroon: CRTV.
- CRTV News.(2024, 22juillet). Le 20h30. Cameroun : CRTV.
- Decker, J.-F. (1988). Être motivé et réussir. Organisation.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008a). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

- Dehaene, S. (2018). Apprendre, les talents du cerveau, les défis de machines. Odile Jacob.
- Deslandes, R. & Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire. *Revue Service Social*, 43(2), 63-80.
- Deslandes, R. & Potvin, P. (1998). Le Milieu Familial et la Réussite des Adolescents. *Bulletin du Crires*, p. 1-4.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- De Landshere, G. (1982). Introduction à la recherche en éducation. Armand Collin.
- Dictionnaire critique d'action sociale. (1995). La parentalité. Bayard.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Robert, F. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58: 1244-1257.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Mont-Reynaud, R. & Chen, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 143-160.
- EquinoxeTV HD. (2024, 22 Juillet). Le 20h. Cameroun: Equinoxe TV HD.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview, Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Westview.
- Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. in *Encyclopedia of Educational Research*, M. Alkin (dir.). MacMillan, p. 1139-1151.
- Etats-Unis.(2015). Every Student Succeeds Act (P.L. 114-95). Gouvernement Publishing Office.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta- analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Fenouillet, F. (2009). Toward an integration of the theoretical conceptions of motivation. Habilitation à diriger les recherches, Université Paris Ouest la défense.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 906-911. Dans Magali, S. (2012). Répertoire de pratiques pour l'apprentissage des leçons scolaires à la maison. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke
- Fortin, M. & Gagnon, J. (2016) Fondement et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives. Montreal (3). QC Chenelière Education
- France. (2013). Loi no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ? *Journal officiel de la République française* no 0159, p.11413.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I. & al (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles: Une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*. 54 (3), 1-20. (link unavailable).
- Gettaf, A. (2021). La motivation scolaire dans l'enseignement /apprentissage en classe de FLE. Université de biskra.allerand
- Guenouni, H. (2022). Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763, doi:10.1037/a0015362.
- Houssaye, J. (1996). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (3^e éd.). ESF.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *The Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2005). Final performance report for OERI grant: A path to enhanced achievement. DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Huart, T. (2022). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 221-240.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, (40), 237–269, doi: 10.1177/0042085905274540.
- Keith, T., Keith, P., Troutman, G., Bickley, P., Trivette, P., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474–496.
- Larrivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3) Montréal, Québec : Guerin.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- Loriers, B. (2012). Quel est le rôle des parents dans la motivation à apprendre : analyse UFAPEC no 29, 11.
- Magali, S. (2012). *Répertoire de pratiques pour l'apprentissage des leçons scolaires à la maison*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaétan Morin.
- Mc Cathy, B. (1986). Hemispheric mode indicator right and left brain approaches to learning. Barrington: Excel dans Magali, S. (2012). *Répertoire de pratiques pour l'apprentissage des leçons scolaires à la maison*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.
- Ministère de l'éducation de base du Cameroun. (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais*. Yaoundé, Cameroun : Ministère de l'éducation de base.

- Moustapha, A. M. (2000). L'Egalisation des Chances et Réussite Scolaire. Education Béninoise (1), p.9-12. dans Yessoufou, A. Towou, S. & Amougou, G. (2023). Suivi parental du primaire au secondaire : Tendances et incidence sur le rendement scolaire. *European Journal sciences*, 8(3), 1-17. Doi : 10.468227/ejss.v8i13
- Piaget, J. (1954). Thé construction of reality in the child. Basic books.
- Québec (Province). (2009). Loi sur l'éducation (L.R.Q., c. I-13.3). Editeur officiel du Québec.
- Reboul, O. (2010). Qu'est-ce qu'apprendre ? (10^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Rogers, C. R. (1996). Liberté pour apprendre (2^e éd.). Dunod.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2006). Les parents et l'école. Veille scientifique et technologique de l'institut national de recherche pédagogique. (2000). Vol(22), P.1-12.
- Romailler, S. (2014). Les élèves face à la notion scolaire : Source de Motivation à apprendre. Mémoire de maîtrise. Haute école pédagogique du Valais.
- Rousseau, J. (1951). L'Emile. p.116.
- Royaume-Uni. (199). Education Act 1996(c. 56). Her Majesty's Stationery Office.
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness. Guilford.
- Streinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. & Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1): 19-36
- Streinberg, L., Eimen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescent. *Child Development*, vol 60, 1424-1436.
- STV (2024, 11 Février). HEBDO 12h-13h30mn: Le Chef de l'Etat parle aux jeunes. Cameroun : STV.
- Tardif, G. et Archambault, J. (2016). Validation d questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez les élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue Européenne de psychologie appliquée*, 66, 139-150.

- Tardif, J. (2004). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Logiques.
- Tazouti, Y. (2014). Relation entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant: que faut-il retenir des études empiriques? *Revue internationale de l'éducation familiale*. 2(36), p97-116 « 31(1), 5-20. (Link unavailable) »
- Tremblay, M. (2005). Des stratégies gagnantes pour apprendre. Université du Québec à Chicoutimi. Site télé accessible à l'adresse <http://sdeir.uqac.ca/Doc numérique/format/PDF/13827414.pdf>. Dans Magali, S. (2012). Répertoire de pratiques pour l'apprentissage des leçons scolaires à la maison. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke
- Vallerand, R. & Thill, E. (1992). Introduction à la psychologie de la motivation. Editions Etudes Vivantes, p.18.
- Vianin, P. (2006). La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? De Boeck.
- Viau, R. (2005). La motivation scolaire. (3^e éd.). De Boeck.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. St-Laurent, nouveau pédagogique.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Le questionnaire ci-dessous est une étude sur le monitoring parental et la motivation à apprendre chez les élèves du niveau III du cycle primaire. Dans le cadre de la dite étude, je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre aux questions ci-jointes. Il n'existe pas de réponses justes ou fausses. Vos réponses seront toujours bonnes si elles correspondent à ce que vous pensez réellement. Nous vous rassurons que vos réponses seront traitées dans l'anonymat.

Choisissez les réponses qui correspondent à votre opinion :

SUR LE MONITORING PARENTAL

I- LA COMMUNICATION PARENTS -ENFANTS

1-Echangez-vous avec papa et maman sur ce qui se passe avec vos maître/maîtresses et vos camarades de classe ? 1. OUI ☐ 2. NON ☐ (Aller à 2)

1-1.Si OUI, quelle est la fréquence de vos échanges (cochez une des trois réponses)

- 1) rarement ☐
- 2) Occasionnellement (quelques fois) ☐
- 3) Régulièrement ☐

2- Discutez-vous avec papa et maman sur les raisons pour lesquelles vous avez passés ou échoués? OUI ☐ NON ☐ (Aller à 3)

2-1. Si OUI, Si OUI, quelle est la fréquence de vos discussions (cochez une des trois réponses)

- 1- Rarement ☐
- 2- Occasionnellement (quelques fois) ☐
- 3- Régulièrement ☐

3- vous parlez sur ce qui se passe à l'école ? OUI ☐ NON ☐ (Aller à II-1)

3-1.Si OUI, quelle est la fréquence de vos échanges (cochez une des trois réponses)

- 1- Rarement ☐
- 2- Occasionnellement (quelques fois) ☐
- 3- Régulièrement ☐

II-L'ENCADREMENT LORS DES DEVOIRS

1- Papa et maman vous aident à comprendre vos leçons ? OUI ☐ NON ☐ (Aller à 2)

1-1.Si OUI, combien de fois (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

2- Papa et maman vous aident à résoudre vos exercices à la maison ? OUI ☐ NON ☐

(Aller à 3)

2-1. Si OUI, quelle est la fréquence de leur aide (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

3- Papa et maman vous encouragent à travailler ? OUI ☐ NON ☐ (Aller à 4)

3-1. Si OUI, quelle est la fréquence de leurs encouragements (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

4- Papa ou maman regarde la manière avec laquelle vous travaillez à la maison ?

OUI ☐ NON ☐ (Aller à 5)

4-1. Si OUI, quelle est la fréquence de leurs regards (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

5- Papa ou maman vérifie les réponses que vous avez ? OUI ☐ NON ☐ (Aller à 6)

5-1. Si OUI, quelle est la fréquence de leurs vérifications (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

6- Papa ou maman regarde le temps que vous mettez pour faire l'exercice ?

OUI ☐ NON ☐ (Aller à 7)

6-1. Si OUI, Si OUI, quelle est la fréquence de leurs observations (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

7- Papa ou maman fait la correction de ce que vous faites ? OUI ☐ NON ☐ (Aller à 8)

7-1. Si OUI, quelle est la fréquence de leurs corrections (cochez une des trois réponses)

- 1- Rarement ☐
- 2- Occasionnellement (quelques fois) ☐
- 3- Régulièrement ☐

8- papa ou maman vous donne des devoirs à la maison ? OUI ☐ NON ☐ Aller à III-1)

8-1. Si OUI, quelle est la fréquence de leurs devoirs (cochez une des trois réponses)

- 1- Rarement ☐
- 2- Occasionnellement (quelques fois) ☐
- 3- Régulièrement ☐

III IMPORTANCE ACCORDEE A LA SCOLARISATION

1- Papa ou maman veille à ce que vous alliez plus loin avec les études ?

1-1) ☐ OUI

1-1) ☐ NON

2- Papa ou maman veille à ce que vous passiez à l'école ?

2-1) ☐ OUI

2-2) ☐ NON

3- Papa et maman croient que vous pouvez réussir à l'école ?

3-1) ☐ OUI

3-2) ☐ NON

4- Papa et maman veillent à votre alimentation (goûté, déjeuner, dîner) ?

OUI ☐ NON ☐ (Aller à 2)

4-1. Si OUI, quelle est la fréquence de leurs veilles (cochez une des trois réponses)

1) Rarement ☐

2) Occasionnellement (quelques fois) ☐

3) Régulièrement ☐

5- papa et maman veillent à ce que vous aillez tous les fournitures scolaires nécessaires ?

5-1) ☐ OUI

5-2) ☐ NON

6-Papa et maman vous amènent à l'hôpital quand vous êtes malades?

6-1) ☐ OUI

6-2) ☐ NON

7- papa et maman s'assurent-ils que vous vous l'avez ?

7-1) ☐ OUI

7-2) ☐ NON

8- papa et maman vous offrent-ils des loisirs ou des moments de divertissement ?

8-1) ☐ OUI

8-2) ☐ NON

9- papa et maman vivent ensemble ?

9-1) ☐ OUI

9-2) ☐ NON

10- papa ou maman vous tapent souvent très fort à la maison ?

10-1) ☐ OUI

10-2) ☐ NON

10-3) ☐ RAREMENT

IV- LIEN ECOLE-PARENT

1- Papa ou maman échange souvent avec votre maître ou votre maîtresse sur ce qui se passe à l'école ? OUI ☐ NON ☐ (Aller à 2)

1-1.Si OUI, quelle est la fréquence de leurs échanges (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

2-Papa ou maman cause souvent avec le directeur de l'école à propos de votre comportement ? OUI ☐ NON ☐ (Aller à 3)

2-1.Si OUI, Si OUI, quelle est la fréquence de leurs causeries (cochez une des trois réponses)

1- Rarement ☐

2- Occasionnellement (quelques fois) ☐

3- Régulièrement ☐

3-Papa ou maman demande souvent à l'enseignant d'avoir un regard sur vous ?

3-1) ☐ OUI

3-2) ☐ NON

4-Papa ou maman assiste souvent aux réunions des parents ?

4-1) ☐ OUI

4-2) ☐ NON

5-Papa ou maman aide souvent la maîtresse à l'école de temps en temps ?

5-1) ☐ OUI

5-2) ☐ NON

6-Papa et maman ont-ils confiance en votre maîtresse ou votre maître ?

6.1) ☐ OUI

6-2) ☐ NON

7-Papa et maman sont-ils souvent bien accueillis par la maîtresse ou le maître ?

7-1) ☐ OUI

7-2) ☐ NON

SUR LA MOTIVATION À APPRENDRE

I- LA PERCEPTION DE LA VALEUR ACCORDEE AUX ACTIVITES SCOLAIRES PAR L'ELEVE

1- je trouve que faire les devoirs que la maîtresse donne c'est utile parce que ça nous permet de réussir. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

2- J'aime l'école. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

3- J'aime faire les exercices données par la maîtresse pour apprendre beaucoup de choses, pas pour que la maîtresse me donne les bonus. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

4- J'aime venir à l'école et être à la maison parce qu'il y'a des endroits où travailler et jouer avec mes amis. 1. OUI ☐ 2. NON ☐ 3. école ☐ 4. maison ☐

II- PERCEPTION DE LEURS COMPETANCES A REUSSIR LES TÂCHES SCOLAIRES

1- J'ai toujours eu les bonnes moyennes depuis la maternelle. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

2- Je suis engagé à regarder toujours attentivement quand mon camarade résous un exercice au tableau et que la maîtresse explique. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

3- Je peux sortir premier. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

4- J'aime quand ma maîtresse enseigne. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

III- PERCEPTION DE CONTRÔLE SUR LE DEROULEMENT DES ACTIVITES SCOLAIRES

1- Je suis souvent très concentré (attentive) pendant la leçon pour comprendre.

1. OUI ☐ 2. NON ☐

2- J'ai la capacité de moins jouer pour bien faire mes devoirs. 1. OUI ☐ 2. NON ☐

Identification du sujet

Classe :

Age :

Sexe : 1. Fille ☐ 2. Garçon ☐

Ethnie :

Religion :

Rang dans la fratrie

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	v
RESUME.....	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE	5
1.2. PROBLEME DE RECHERCHE.....	10
1.2.1. Questions de recherche.....	14
1.2.2. Objectifs de l'étude	15
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITERATURE.....	19
2.1. DE LA MOTIVATION A APPRENDRE.....	19
2.1.1. Définition des concepts.....	19
2.1.2. Les types de motivation à apprendre	23
2.1.3. Les facteurs de la motivation scolaire.....	24
2.1.4. Les facteurs externes et internes de la motivation chez l'apprenant.....	28
2.2. DE LA NOTION D'ÉLÈVES DU NIVEAU 3 DE L'ÉCOLE PUBLIQUE	29
2.2.1. Définition	29
2.2.2. Éléments constitutifs du programme du niveau 3 et type d'évaluation	29
2.2.3. Les missions de l'école primaire camerounaise.....	30
2.3. DE LA NOTION DU MONITORING PARENTAL.....	31
2.3.1. Définition des concepts.....	31
2.3.2. Les modèles du monitoring parental.....	32
2.3.4. Les problèmes liés au monitoring parental	40

2.3.5. Quelques solutions aux problèmes de collaboration parents/école.....	42
2.4. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	43
2.4.1 : Le modèle du monitoring parental ou suivi parental de Tardif-Grenier et Archambault(2016)	43
2.4.2. Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994).....	44
2.4.3. La théorie de l'assistance pédagogique de Landsheere	45
2.4.4. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008).....	45
DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE.....	47
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	49
3.1. FORMULATION DES HYPOTHESES ET PRESENTATION DES VARIABLES ..	49
3.1.1. Présentation des hypothèses.....	49
3.1.2. Présentation des variables	50
3.2. TYPE DE RECHERCHE	51
3.3. INSTRUMENT DE RECHERCHE	51
3.3.1. Définition du questionnaire.....	51
3.3.2. Type de questionnaire	52
3.3.3. La construction des questionnaires	53
3.4. PRESENTATION DU SITE DE LA RECHERCHE.....	56
3.4.1. Présentation du site de recherche	56
3.4.2. Justification du choix du site de recherche	60
3.5. LA POPULATION D'ETUDE	60
3.5.1. Définition	60
3.5.2. Présentation de la population d'étude	61
3.6. DEROULEMENT DE L'ENQUETE.....	61
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES.	63
3.7.1. Le logiciel d'analyse SPSS	63
3.7.2. Le test de signification statistique des données : le khi-deux	63

3.7.3. La règle de prise de décision avec le test du khi-deux.....	64
3.7.4. La mesure du degré de liaison.....	64
3.7.5. Règle de convention.....	64
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	76
4.1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	76
4.2 : VERIFICATION DES HYPOTHESES	89
4.2.1 Vérification de la première hypothèse	90
4.2.3 : Vérification de la troisième hypothèse	95
4.2.4 : Vérification de la quatrième hypothèse	98
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET SUGGESTION.....	102
5.1 : DISCUSSION.....	102
5.1.1 : la communication parents/enfants au sujet de l'école et motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.....	102
5.1.2 : L'encadrement lors des devoirs influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.....	104
5.1.3 : L'importance accordée à la réussite scolaire influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.....	107
5.1.4 : Le lien école/parents influence la motivation à apprendre chez les élèves du niveau 3 de l'école publique de Soa.	109
5.2 : DIFFICULTES RENCONTREES ET LIMITES DE L'ETUDE	111
5.2.1 : Difficultés rencontrées	111
5.2.2 : Limites de l'étude	111
5.3. SUGGESTIONS	112
5.3.1- Suggestion à court terme	112
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	116
ANNEXES	123