

**Étude des liens corrélationnels entre la collaboration école-famille,  
l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire  
des élèves du primaire au Burkina Faso**

**Par**

**Fernand OUEDRAOGO**

**Thèse présentée à la Faculté des Sciences de l'Éducation  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en psychopédagogie et d'andragogie**

**Juillet 2015**

**Fernand OUEDRAOGO, 2015**

## Résumé

Cette recherche quantitative, de type descriptif corrélationnel, a pour objectifs, d'une part, d'identifier les différents types de collaboration école-famille, les types d'implication parentale et les styles éducatifs des parents et, d'autre part, de déterminer leurs liens avec la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso, notamment ceux en classe de Cours Moyen deuxième année (CM2) selon leur genre et zone de résidence.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons adopté une approche écosystémique qui a permis d'aborder à la fois les relations entre les parents et les enfants (microsystème) et celles avec l'école (mésosystème). Ceci, dans le but de mieux cerner les dynamiques relationnelles qui se déroulent entre ces différents milieux de vie de l'enfant et de déterminer leur influence sur ses résultats scolaires. À cet effet, des questionnaires évaluant la perception des participants sur les dimensions de la recherche, à savoir la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents, ont été passés à 615 parents d'élèves de CM2 provenant de six régions administratives du Burkina Faso, dont deux fortement urbanisées (régions du Centre et des Hauts-Bassins) et quatre principalement rurales (régions du Sahel, de l'Est, du Plateau Central et du Centre Est). Une douzaine d'écoles publiques réparties entre ces régions ont été retenues dans le cadre de la présente recherche.

Les données ainsi recueillies ont été analysées avec un logiciel de traitement statistique (Statistical Package for the Social Sciences : SPSS) qui a permis de faire à la fois des analyses descriptives et corrélationnelles (test du khi-deux). Les résultats descriptifs révèlent la présence de différents types de collaboration école-famille (information, consultation, coordination et concertation), d'implication parentale (rôles, communications, bénévolat, soutien aux apprentissages à domicile, prises de décisions et collaboration avec la communauté) et de styles éducatifs (démocratique, autoritaire, permissif et négligent). Ensuite, les résultats corrélationnels montrent que les relations école-famille ne permettent la réussite scolaire des élèves que si les parents entretiennent des relations régulières et réciproques d'information, de consultation, de coordination et de concertation avec les maîtres de leurs enfants autour de sujets relatifs au rendement scolaire, au comportement, aux activités culturelles, etc. S'agissant de

l'implication parentale, il ressort que celle-ci ne favorise la réussite scolaire que si les parents s'impliquent de façon continue ou permanente dans les rôles (achats de fournitures scolaires, d'habits, etc.), les communications avec l'école (au sujet du rendement scolaire, du comportement, etc.), les activités de bénévolat (nettoyage, apport d'agrégats, etc.), les apprentissages à domicile (devoirs, leçons, etc.) et les prises de décisions (association des parents, conseil d'établissement, etc.). Pour ce qui concerne la collaboration avec la communauté à travers l'usage des ressources communautaires (centres de lecture, bibliothèques, etc.), même une faible implication à ce niveau favorise la réussite scolaire. Enfin, en ce qui a trait aux styles éducatifs des parents, les résultats indiquent que les styles démocratiques et autoritaires sont ceux qui favorisent la réussite scolaire, mais avec une légère domination du style démocratique.

En conclusion, nous constatons que la collaboration école-famille, l'implication parentale et le style éducatif démocratique favorisent tous la réussite scolaire à des niveaux différents. Même faibles, des relations réciproques entre l'école et la famille sont susceptibles de favoriser la réussite scolaire des élèves du primaire dans le contexte burkinabé. Par contre, pour l'implication parentale, il faut généralement des engagements continus des parents. Le style démocratique se présente comme celui qui favorise le plus la réussite scolaire. Mais les zones de résidence (rurales) ont plus d'influence sur toutes ces variables que le genre. D'où l'importance de favoriser ou de promouvoir de véritables collaborations entre l'école et la famille en vue de permettre une plus grande réussite des élèves, surtout en zones rurales. Les actions de plaidoyer ou de lobbying devraient ainsi aller dans ce sens; elles peuvent être menées à la fois par les parents à travers leurs structures associatives, les institutions ou organismes œuvrant dans le domaine de l'éducation, et par la communauté des chercheurs.

**Mots-clés :** collaboration école-famille, implication parentale, styles éducatifs parentaux, réussite scolaire, école primaire, zone de résidence, genre, Burkina Faso

## **Abstract**

This quantitative and descriptive correlational research conducted in the context of Burkina Faso, aims 1) to identify the different types of school-family collaboration, parental involvement and parental styles, and 2) to determine their links with the academic success of elementary school students, in particular 6<sup>th</sup> graders (CM2) according to their gender and area of residence.

To achieve these objectives, we adopted an ecosystemic approach that enabled us to tackle both the relationships between parents and children (microsystem) and those with the school (mesosystem). This, in order to better understand the relational dynamics that take place between children's home and school environments and to determine the extent to which these dynamics influence their educational outcomes. To this end, 615 parents of 6<sup>th</sup> graders responded to a questionnaire assessing their perceptions on the research dimensions, i.e. school-family collaboration, parental involvement and educational styles of parents. The questionnaire was administered in six regions of Burkina Faso, of which two are highly urbanized (Central and Hauts-Bassins regions), and four are primarily rural (Sahel region, Eastern region, the Central Plateau, and Central East). A dozen public schools distributed across these regions were selected for this research.

The data thus gathered were analyzed with a well-known statistical software (Statistical Package for the Social Sciences: SPSS) which helped carry out both descriptive and correlational analyses (chi-square test). The descriptive results of our analyses show the presence of different types of school-family collaboration (information, consultation, coordination and cooperation), parental involvement (roles, communications, volunteering, supporting learning at home, decision making and community collaboration) and parenting styles (democratic, authoritarian, permissive, and neglectful). As for the correlational results, they showed that the school-family relations promote the academic success of students only if parents maintain regular and reciprocal relationships of information, consultation, coordination and consultation with their children's teachers about topics related to academic performance, behavior, cultural activities, etc. Regarding parental involvement, it appeared that it supports academic success only if parents are involved continuously in the roles (purchasing school supplies, etc.),

communications with the school (academic performance, behavior, etc.), volunteer activities (cleaning, supply of construction materials, etc.), learning at home (homework, lessons, etc.) and decision making (parent association, school council, etc.). With respect to collaboration with the community through the use of community resources (reading center, library, etc.), the results showed that even a low level of involvement at this level promotes academic success. Finally, the results have established that in connection with parenting styles, the democratic and authoritarian styles are those that promote school success, but with a slight domination of the democratic style.

In conclusion, we find that the school-family collaborative relationships, parental involvement and democratic educational style all promote academic success at different degrees. Reciprocal relations between school and family, be them weak, can foster the academic success of elementary school students in the Burkinabe context. On the contrary, as far as parental involvement is concerned, sustained commitment is required. The democratic style emerged as the one that promotes success the most. But the area of residence (namely rural) appeared to have more influence on all these variables than gender does. It is therefore important to facilitate or promote genuine school-family collaborative relationships in order to foster greater student success, especially in rural areas. Advocacy or lobbying actions should thus be carried out in this direction; they can be conducted by parents through their associative structures, institutions or organizations working in the field of education as well as the research community.

**Keywords :** family-school collaboration ; parental involvement; parenting style; parental educational styles; academic achievement; primary school; area of residence; gender; Burkina Faso

# Table des matières

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>XI</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>XXII</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</b> .....	<b>XXIII</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>XXIV</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>XXV</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>6</b>
1.1.    LE CONTEXTE ÉDUCATIF DU BURKINA FASO.....	6
1.1.1. <i>Les principales réformes du système éducatif burkinabè</i> .....	9
1.1.2. <i>Intérêt et justification du choix d'entreprendre la recherche au cycle primaire</i> .....	13
1.2.    ÉTAT DE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE ET DE L'IMPLICATION PARENTALE AU BURKINA FASO	15
1.3.    CONDITIONS SOCIO-ÉCONOMIQUES, ZONE DE RÉSIDENCE DES PARENTS ET DISPARITÉ DE GENRE DANS LA SCOLARISATION DES ENFANTS.....	21
1.4.    FACTEURS SOCIOCULTURELS, ZONE DE RÉSIDENCE DES PARENTS ET DISPARITÉ DE GENRE DANS LA SCOLARISATION DES ENFANTS.....	24
1.5.    STYLES ÉDUCATIFS PARENTAUX ET RENDEMENT SCOLAIRE DES ENFANTS .....	27
1.6.    ÉNONCÉ DU PROBLÈME DE LA RECHERCHE ET QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	30
1.7.    PERTINENCE SOCIALE DE LA RECHERCHE.....	31
1.8.    PERTINENCE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE.....	33
<b>CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>34</b>
2.1.    PROCÉDURE ET CRITÈRES DE RECENSEMENT.....	34

2.2.	DÉFINITION DES PRINCIPAUX CONCEPTS ET PRÉSENTATION DES CADRES THÉORIQUES .....	36
2.2.1	<i>Une diversité de concepts pour désigner les relations école-famille.....</i>	36
2.2.2	<i>Le concept de collaboration école-famille .....</i>	37
2.2.3	<i>Le concept de participation et d'implication parentale.....</i>	44
2.2.4	<i>Le concept de styles éducatifs parentaux.....</i>	56
2.2.5	<i>Le concept de réussite scolaire.....</i>	64
2.3.	COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE ET RÉUSSITE SCOLAIRE .....	67
2.3.1	<i>Conditions nécessaires à l'établissement de relations école-famille et d'implication parentale ...</i>	67
2.3.2	<i>Qualité des interactions enseignants-parents et émergence de facteurs favorables à la réussite scolaire.. ..</i>	68
2.3.3	<i>Implication parentale et émergence de facteurs favorables à la réussite scolaire .....</i>	70
2.4.	STYLES ÉDUCATIFS PARENTAUX ET RÉUSSITE SCOLAIRE.....	76
2.4.1	<i>Effets du style éducatif démocratique sur le rendement scolaire .....</i>	76
2.4.2	<i>Effets du style éducatif autoritaire sur le rendement scolaire .....</i>	78
2.4.3	<i>Effets du style éducatif négligent sur le rendement scolaire.....</i>	80
2.4.4	<i>Effets du style éducatif permissif sur le rendement scolaire.....</i>	81
2.4.5	<i>Variabilité ou uniformité des styles éducatifs parentaux selon les contextes culturels .....</i>	82
2.5.	CONTEXTE FAMILIAL, GENRE ET RÉUSSITE SCOLAIRE .....	84
2.5.1.	<i>Caractéristiques sexuelles des enfants et variabilité de l'implication parentale .....</i>	85
2.5.2.	<i>Contexte socioculturel, implication parentale et rendement scolaire selon le genre .....</i>	87
2.5.3.	<i>Contexte socioéconomique, styles éducatifs parentaux et rendement scolaire selon le genre .....</i>	91
2.6.	OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	94
<b>CHAPITRE 3 : LA METHODOLOGIE .....</b>		<b>95</b>
3.1.	ENJEU ET TYPE DE RECHERCHE .....	95

3.2.	ECHANTILLONNAGE, RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS ET DEROULEMENT DU RECUEIL DES DONNEES.....	97
3.2.1.	<i>Échantillonnage et recrutement des participants</i> .....	97
3.2.2.	<i>Déroulement des rencontres</i> .....	101
3.3.	OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS, DIMENSIONS ET VARIABLES DE LA RECHERCHE.....	103
3.4.	DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE MESURE ET CRITERES DE QUALITE .....	110
3.4.1.	<i>Pré-expérimentation et adaptation du questionnaire</i> .....	115
3.5.	DESCRIPTION DES PARTICIPANTS .....	118
3.6.	CONSIDERATIONS D'ORDRE ETHIQUE.....	126
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....</b>		<b>130</b>
4.1.	BRÈVE PRÉSENTATION DES PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	130
4.2.	LES DIFFÉRENTS TYPES DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE AU BURKINA FASO.....	131
4.2.1.	<i>État des lieux sur les relations de type information</i> .....	131
4.2.2.	<i>État des lieux sur les relations de type consultation</i> .....	139
4.2.3.	<i>État des lieux sur les relations de type coordination</i> .....	147
4.2.4.	<i>État des lieux sur les relations de type concertation</i> .....	154
4.2.5.	<i>État des lieux sur les relations de type coopération</i> .....	160
4.2.6.	<i>État des lieux sur les relations de type partenariat</i> .....	164
4.3.	LES DIFFÉRENTS TYPES D'IMPLICATION PARENTALE AU BURKINA FASO .....	169
4.3.1.	<i>État des lieux sur les types d'implication liés aux rôles parentaux</i> .....	170
4.3.2.	<i>État des lieux sur le type d'implication parentale lié aux communications</i> .....	173
4.3.3.	<i>État des lieux de l'implication de type bénévolat</i> .....	177
4.3.4.	<i>État des lieux de l'implication des parents dans les apprentissages à la maison</i> .....	180
4.3.5.	<i>État des lieux de l'implication des parents dans les prises de décisions</i> .....	185
4.3.6.	<i>État des lieux de l'implication parentale dans la communauté</i> .....	188

4.4.	LES DIFFÉRENTS STYLES ÉDUCATIFS DES PARENTS AU BURKINA FASO.....	192
4.5.	LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTS TYPES DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON LEUR GENRE ET LIEU DE RÉSIDENCE .....	201
4.5.1.	<i>Liens entre les relations de type information et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence .....</i>	201
4.5.2.	<i>Liens entre les relations de type consultation et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	208
4.5.3.	<i>Liens entre les relations de type coordination et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	213
4.5.4.	<i>Liens entre les relations de type concertation et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	218
4.5.5.	<i>Liens entre les relations de type coopération et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence .....</i>	223
4.5.6.	<i>Liens entre les relations de type partenariat et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence .....</i>	225
4.6.	LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTS TYPES D'IMPLICATION PARENTALE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON LEUR GENRE ET LIEU DE RÉSIDENCE.....	228
4.6.1.	<i>Liens entre l'implication dans les rôles parentaux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	228
4.6.2.	<i>Liens entre l'implication dans les communications et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	230
4.6.3.	<i>Liens entre l'implication de type bénévolat et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence .....</i>	233
4.6.4.	<i>Liens entre l'implication parentale dans les apprentissages à domicile et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	236
4.6.5.	<i>Liens entre l'implication parentale dans les prises de décisions et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	239
4.6.6.	<i>Liens entre l'implication parentale dans la communauté et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	242
4.7.	LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTS STYLES ÉDUCATIFS DES PARENTS ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON LEUR GENRE ET LIEU DE RÉSIDENCE.....	245
4.7.1.	<i>Liens entre le style éducatif dominant dans les valeurs éducatives des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.....</i>	245

4.7.2.	<i>Liens entre le style parental dominant en matière de principes éducatifs et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	248
4.7.3.	<i>Liens entre le style éducatif dominant en matière de discipline et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	250
4.7.4.	<i>Liens entre le style éducatif dominant au sujet de la place des enfants dans la communication des adultes et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	252
4.7.5.	<i>Liens entre le style éducatif dominant dans l'organisation des apprentissages à domicile et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	255
4.7.6.	<i>Liens entre le style éducatif dominant dans la place accordée aux jeux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	257
4.7.7.	<i>Liens entre le style éducatif dominant des parents dans les réactions au rendement scolaire et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	260
4.7.8.	<i>Liens entre le style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	262
4.7.9.	<i>Liens entre le style éducatif dominant dans la concertation des parents au sujet des enfants et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence</i> .....	265
4.8.	BRÈVE PRÉSENTATION DES INFORMATIONS CONTENUES DANS LE CARNET DE NOTES .....	269
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....		<b>272</b>
5.1.	DISCUSSION AU SUJET DES DIFFÉRENTS TYPES DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE .....	272
5.1.1.	<i>Discussion relative aux types de collaboration selon la zone de résidence</i> .....	273
5.1.2.	<i>Discussion au sujet des relations de collaboration selon le genre</i> .....	281
5.2.	DISCUSSION AU SUJET DES LIENS ENTRE LES TYPES DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON LEUR GENRE ET LIEU DE RÉSIDENCE .....	283
5.2.1.	<i>Discussion au sujet des liens entre les caractéristiques des relations de collaboration et la réussite scolaire des élèves du primaire</i> .....	284
5.2.2.	<i>Discussion au sujet des liens entre les relations de collaboration et la réussite scolaire des élèves du primaire selon la zone de résidence</i> .....	287
5.3.	DISCUSSION AU SUJET DES DIFFÉRENTS TYPES D'IMPLICATION PARENTALE.....	289
5.3.1.	<i>Discussion relative aux différents types d'implication parentale selon la zone de résidence</i> .....	289
5.3.2.	<i>Discussion relative aux types d'implication parentale selon le genre</i> .....	294

5.4.	DISCUSSION AU SUJET DES LIENS ENTRE L'IMPLICATION PARENTALE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON LEUR GENRE ET LIEU DE RÉSIDENCE .....	297
5.4.1.	<i>Discussion des liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves selon la zone de résidence.....</i>	<i>298</i>
5.4.2.	<i>Discussion des liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire selon le statut des parents.....</i>	<i>303</i>
5.5.	DISCUSSION AU SUJET DES DIFFÉRENTS STYLES ÉDUCATIFS DES PARENTS .....	304
5.6.	DISCUSSION AU SUJET DES LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTS STYLES ÉDUCATIFS PARENTAUX ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON LEUR GENRE ET LIEU DE RÉSIDENCE .....	306
5.7.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	308
5.8.	LES PROSPECTIVES.....	310
	<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>313</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>317</b>
	ANNEXE 1 : LETTRE AUX AUTORITÉS ADMINISTRATIVES.....	333
	ANNEXE 2 : RÉPONSE DES AUTORITÉS ADMINISTRATIVES .....	335
	ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE PARENT.....	337
	ANNEXE 4 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	345

## Liste des tableaux

Tableau 1 : concepts ou mots clés et équivalences, tels qu'utilisés dans les bases de données	35
Tableau 2 : synthèse chronologique de quelques typologies de style éducatif parental élaboré sur la base de nos lectures.....	57
Tableau 3 : la typologie des quatre styles éducatifs parentaux de Baumrind .....	60
Tableau 4 : récapitulatif des principaux concepts, dimensions, variables, indicateurs et objectifs de la recherche .....	108
Tableau 5 : récapitulatif des différentes dimensions (variables) et des sections du questionnaire .....	114
Tableau 6 : synthèse des caractéristiques sociodémographiques des participants aux pré-tests .....	115
Tableau 7 : répartition des répondants selon la région de résidence.....	119
Tableau 8 : répartition de l'échantillon selon le type de répondant.....	120
Tableau 9 : répartition des répondants selon l'âge.....	120
Tableau 10 : répartition des répondants selon le niveau d'études ou diplôme .....	121
Tableau 11 : répartition des conjoint(e)s selon le niveau d'études ou diplôme.....	122
Tableau 12 : répartition des répondants selon la catégorie ou le statut socioprofessionnel ...	123
Tableau 13 : répartition des conjoint(e) s selon la catégorie ou le statut socioprofessionnel.	123
Tableau 14 : nombre de garçons en âge de scolarisation non scolarisés dans la famille.....	124
Tableau 15 : nombre de garçons scolarisés dans la famille .....	124
Tableau 16 : nombre de filles en âge de scolarisation non scolarisées dans la famille .....	125
Tableau 17 : nombre de filles scolarisées dans la famille.....	125
Tableau 18 : répartition des élèves de CM2 selon le sexe .....	125
Tableau 19 : répartition des élèves de CM2 selon l'âge .....	126
Tableau 20 : répartition des parents selon les informations envoyées par les maîtres .....	132

Tableau 21 : croisement zone de résidence et information des parents par les maîtres.....	133
Tableau 22 : khi-deux du croisement zone de résidence et information des parents par les maîtres .....	134
Tableau 23 : croisement sexe des enfants et information des parents par les maîtres .....	135
Tableau 24 : tests du khi-deux du croisement sexe des enfants et information des parents par les maîtres.....	135
Tableau 25 : répartition des parents selon les informations envoyées aux maîtres .....	136
Tableau 26 : croisement zone de résidence et information des maîtres par les parents.....	137
Tableau 27 : khi-deux du croisement zone de résidence et information des maîtres par les parents .....	137
Tableau 28 : croisement sexe des enfants et information des maîtres par les parents .....	138
Tableau 29 : tests du khi-deux du croisement sexe des enfants et information des maîtres par les parents .....	138
Tableau 30 : répartition des parents selon les consultations initiées par les maîtres .....	140
Tableau 31 : croisement zone de résidence et consultation des parents par les maîtres .....	140
Tableau 32 : khi-deux du croisement zone de résidence et consultation des parents par les maîtres.....	141
Tableau 33 : croisement sexe des enfants et consultation des parents par les maîtres .....	142
Tableau 34 : khi-deux du croisement sexe des enfants et consultation des parents par les maîtres .....	142
Tableau 35 : répartition des parents selon les consultations initiées envers les maîtres.....	143
Tableau 36 : croisement zone de résidence et consultation des maîtres par les parents.....	144
Tableau 37 : khi-deux du croisement zone de résidence et consultation des maîtres par les parents .....	145
Tableau 38 : croisement sexe des enfants et consultation des maîtres par les parents .....	145
Tableau 39 : khi-deux du croisement sexe des enfants et consultation des maîtres par les parents .....	146

Tableau 40 : répartition des parents selon les relations de coordination initiées par les maîtres .....	147
Tableau 41 : croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les maîtres .....	148
Tableau 42 : khi-deux du croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les maîtres .....	149
Tableau 43 : croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les maîtres .....	149
Tableau 44 : khi-deux du croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les maîtres .....	150
Tableau 45 : répartition des parents selon les relations de coordination initiées vers les maîtres .....	151
Tableau 46 : croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les parents .....	151
Tableau 47 : khi-deux du croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les parents.....	152
Tableau 48 : croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les parents	153
Tableau 49 : khi-deux croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les parents .....	153
Tableau 50 : répartition des parents selon les relations de concertation initiées par les maîtres .....	154
Tableau 51 : croisement zone de résidence et concertations initiées par les maîtres .....	155
Tableau 52 : khi-deux du croisement zone de résidence et concertations initiées par les maîtres .....	156
Tableau 53 : croisement sexe des enfants et concertations initiées par les maîtres .....	156
Tableau 54 : khi-deux du croisement sexe des enfants et concertations initiées par les maîtres .....	157
Tableau 55 : répartition des parents selon les concertations initiées à l'égard des maîtres ....	157
Tableau 56 : croisement zone de résidence et concertations initiées par les parents.....	158

Tableau 57 : khi-deux du croisement zone de résidence et concertations initiées par les parents .....	159
Tableau 58 : croisement sexe des enfants et concertations initiées par les parents .....	159
Tableau 59 : khi-deux du croisement sexe des enfants et concertations initiées par les parents .....	160
Tableau 60 : répartition des parents selon les relations de coopération initiées par les maîtres .....	161
Tableau 61 : croisement zone de résidence et relations de coopération initiées par les maîtres .....	162
Tableau 62 : répartition des parents selon les relations de coopération initiées vers les maîtres .....	163
Tableau 63 : croisement zone de résidence et relations de coopération initiées par les parents .....	164
Tableau 64 : répartition des parents selon les relations de partenariat initiées par les maîtres	165
Tableau 65 : croisement zone de résidence et relations de partenariat initiées par les maîtres .....	166
Tableau 66 : répartition des parents selon les relations de partenariat initiées envers les maîtres .....	167
Tableau 67 : croisement zone de résidence et relations de partenariat initiées envers les maîtres .....	168
Tableau 68 : proportion des parents impliqués dans leurs rôles .....	170
Tableau 69 : croisement zone de résidence et implication dans les rôles parentaux .....	171
Tableau 70 : khi-deux du croisement zone de résidence et implication dans les rôles parentaux .....	172
Tableau 71 : croisement sexe des enfants et implication dans les rôles parentaux.....	172
Tableau 72 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication dans les rôles parentaux .....	173
Tableau 73 : proportion des parents impliquée dans des communications avec les maîtres ..	173

Tableau 74 : croisement zone de résidence des parents et communication avec les maîtres .	174
Tableau 75 : khi-deux du croisement zone de résidence des parents et communication avec les maîtres.....	175
Tableau 76 : croisement sexe des enfants et communication des parents avec les maîtres....	176
Tableau 77 : khi-deux du croisement sexe des enfants et communication des parents avec les maîtres.....	176
Tableau 78 : proportion des parents qui s'impliquent volontairement à l'école.....	177
Tableau 79 : croisement zone de résidence des parents et implication volontaire à l'école...	178
Tableau 80 : khi-deux du croisement zone de résidence des parents et implication volontaire à l'école.....	178
Tableau 81 : croisement sexe des enfants et implication volontaire des parents à l'école .....	179
Tableau 82 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication volontaire des parents à l'école.....	179
Tableau 83 : proportion des parents qui s'impliquent dans les apprentissages à la maison ...	180
Tableau 84 : croisement zone de résidence des parents et implication dans les apprentissages à domicile.....	181
Tableau 85 : khi-deux du croisement zone de résidence des parents et implication dans les apprentissages à domicile .....	182
Tableau 86 : croisement sexe des enfants et implication parentale dans les apprentissages à domicile.....	182
Tableau 87 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication parentale dans les apprentissages à domicile .....	183
Tableau 88 : proportion des parents impliqués personnellement dans le suivi à la maison ...	183
Tableau 89 : croisement sexe du parent et identité de celui qui s'occupe du suivi scolaire...	184
Tableau 90 : khi-deux du croisement sexe du parent et identité de celui qui s'occupe du suivi scolaire .....	184
Tableau 91 : proportion des parents qui s'impliquent dans les prises de décisions.....	185

Tableau 92 : croisement zone de résidence et implication dans les prises de décisions.....	186
Tableau 93 : khi-deux du croisement zone de résidence et implication dans les prises de décisions.....	187
Tableau 94 : croisement sexe des enfants et implication parentale dans les prises de décisions.....	187
Tableau 95 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication parentale dans les prises de décisions.....	188
Tableau 96 : proportion des parents ayant recours aux ressources de la communauté.....	189
Tableau 97 : croisement zone de résidence et recours aux ressources communautaires.....	190
Tableau 98 : khi-deux du croisement zone de résidence et recours aux ressources communautaires.....	190
Tableau 99 : croisement sexe des enfants et recours aux ressources communautaires.....	191
Tableau 100 : khi-deux du croisement sexe des enfants et recours aux ressources communautaires.....	191
Tableau 101 : khi-deux du croisement zone de résidence et valeurs éducatives.....	193
Tableau 102 : khi-deux du croisement zone de résidence et principes éducatifs.....	194
Tableau 103 : khi-deux du croisement zone de résidence et sens de la discipline.....	195
Tableau 104 : khi-deux du croisement zone de résidence et communication des adultes.....	195
Tableau 105 : khi-deux du croisement zone de résidence et apprentissages à la maison.....	196
Tableau 106 : khi-deux du croisement zone de résidence et jeux des enfants.....	197
Tableau 107 : khi-deux du croisement zone de résidence et réaction des parents.....	198
Tableau 108 : khi-deux du croisement zone de résidence et consultation des enfants.....	199
Tableau 109 : khi-deux du croisement zone de résidence et concertation des parents.....	199
Tableau 110 : répartition des styles éducatifs des parents en fonction de la zone de résidence.....	200
Tableau 111 : croisement résultats scolaires et information des parents par les maîtres.....	202

Tableau 112 : khi-deux du croisement résultats scolaires et information des parents par les maîtres.....	203
Tableau 113 : mesures symétriques du lien information venant du maître et réussite scolaire .....	203
Tableau 114 : croisement résultats scolaires et information des maîtres par les parents.....	205
Tableau 115 : khi-deux du croisement résultats scolaires et information des maîtres par les parents.....	206
Tableau 116 : mesures symétriques du lien entre information venant des parents et la réussite scolaire .....	206
Tableau 117 : résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres consultent les parents .....	208
Tableau 118 : khi-deux résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres consultent les parents .....	209
Tableau 119 : mesures symétriques du lien consultation venant des maîtres et réussite scolaire .....	209
Tableau 120 : résultats scolaires des élèves lorsque les parents consultent les maîtres .....	211
Tableau 121 : khi-deux résultats scolaires des élèves lorsque les parents consultent les maîtres .....	211
Tableau 122 : mesures symétriques du lien consultation parents-maîtres et réussite scolaire des élèves.....	212
Tableau 123 : résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres coordonnent avec les parents .....	214
Tableau 124 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coordination maîtres-parents.....	214
Tableau 125 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et coordination maîtres-parents .....	215
Tableau 126 : résultats scolaires des élèves lorsque les parents coordonnent avec les maîtres .....	216
Tableau 127 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coordination parents- maîtres.....	217
Tableau 128 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et coordination parents-maîtres .....	217

Tableau 129 : résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres se concertent avec les parents .....	219
Tableau 130 : khi-deux résultats scolaires des élèves et concertation maîtres-parents .....	219
Tableau 131 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et concertation maîtres-parents .....	220
Tableau 132 : résultats scolaires des élèves lorsque les parents se concertent avec les maîtres .....	221
Tableau 133 : khi-deux résultats scolaires des élèves et concertation parents-maîtres .....	222
Tableau 134 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et concertation parents-maîtres .....	222
Tableau 135 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coopération maîtres-parents .....	224
Tableau 136 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coopération parents-maîtres .....	225
Tableau 137 : khi-deux résultats scolaires des élèves et partenariat maîtres-parents .....	226
Tableau 138 : khi-deux résultats scolaires des élèves et partenariat parents-maîtres .....	227
Tableau 139 : résultats scolaires des élèves et implication dans les rôles parentaux .....	229
Tableau 140 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication dans les rôles .....	229
Tableau 141 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication rôles parentaux .....	230
Tableau 142 : résultats scolaires des élèves et implication parentale dans les communications .....	231
Tableau 143 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication dans les communications .....	232
Tableau 144 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale dans les communications .....	232
Tableau 145 : résultats scolaires des élèves et implication parentale de type bénévolat .....	234
Tableau 146 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication parentale de type bénévolat .....	234

Tableau 147 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale de type bénévolat .....	235
Tableau 148 : résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages à la maison .....	236
Tableau 149 : khi-deux résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages à la maison .....	237
Tableau 150 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages à domicile .....	237
Tableau 151 : khi-deux, sexe des parents et implication dans le suivi des enfants à la maison .....	238
Tableau 152 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et statut du répondant .....	239
Tableau 153 : résultats scolaires des élèves et implication parentale dans les prises de décisions .....	240
Tableau 154 : khi-deux résultats scolaires et implication parentale dans les prises de décisions .....	240
Tableau 155 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale dans les prises de décisions .....	241
Tableau 156 : résultats scolaires des élèves et usage des ressources communautaires .....	242
Tableau 157 : khi-deux résultats scolaires des élèves et usage des ressources communautaires .....	243
Tableau 158 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et usage des ressources commentaires .....	243
Tableau 159 : résultats scolaires des élèves et style éducatif dominant dans les valeurs des parents .....	246
Tableau 160 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans les valeurs des parents .....	246
Tableau 161 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans les valeurs des parents .....	247
Tableau 162 : résultats scolaires et style parental dominant dans les principes éducatifs .....	248

Tableau 163 : khi-deux résultats scolaires et style parental dominant dans les principes éducatifs .....	249
Tableau 164 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et styles parental dominant en matière de principes éducatifs.....	249
Tableau 165 : résultats scolaires et style éducatif dominant en matière de discipline.....	250
Tableau 166 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant en matière de discipline .....	251
Tableau 167 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif en matière de discipline .....	251
Tableau 168 : résultats scolaires et style éducatif dominant au sujet de la place des enfants dans la communication des adultes .....	253
Tableau 169 : khi-deux, résultats scolaires et style éducatif dominant au sujet de la place accordée aux enfants dans la communication des adultes .....	253
Tableau 170 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant au sujet de la place accordée aux enfants dans la communication des adultes .....	254
Tableau 171 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans les apprentissages à domicile .....	255
Tableau 172 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans les apprentissages à domicile.....	256
Tableau 173 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans les apprentissages à domicile .....	256
Tableau 174 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans le jeu et le travail scolaire	258
Tableau 175 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans le jeu et le travail scolaire .....	258
Tableau 176 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans la place du jeu et travail scolaire.....	259
Tableau 177 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans les réactions au rendement scolaire .....	260
Tableau 178 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans les réactions du rendement scolaire .....	261

Tableau 179 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans les réactions du rendement scolaire .....	261
Tableau 180 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions .....	263
Tableau 181 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions.....	263
Tableau 182 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et le style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions.....	264
Tableau 183 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans la concertation entre parents au sujet des enfants .....	265
Tableau 184 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans la concertation entre parents au sujet des enfants.....	266
Tableau 185 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans la concertation entre parents au sujet des enfants.....	266
Tableau 186 : synthèse des résultats des liens entre les styles éducatifs et la réussite scolaire .....	268
Tableau 187 : synthèse des informations contenues dans le carnet de notes.....	270

## Liste des figures

Figure 1 : divers types de collaboration école-famille, tirée de Larivée (2010). .....	41
Figure 2 : Modèle du processus de participation parentale, tirée de Hoover-Dempsey et Sandler et al. (2010). .....	49
Figure 3 : Modèle théorique de l'influence partagée entre la famille, l'école et la communauté, tirée d'Epstein (2001). .....	53
Figure 4 : les six types de participation parentale d'Epstein, tirée d'Epstein (2001). .....	55
Figure 5 : localisation cartographique des 6 régions d'étude .....	97

## Liste des abréviations, sigles et acronymes

**BEPC** : Brevet du premier cycle du secondaire

**CM2** : Cours moyen deuxième année

**CP1** : Cours préparatoire première année

**DEP/MEBA** : Direction des études et de la planification/Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation.

**DEP/MENA** : Direction des études et de la planification/Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation.

**EPT** : Éducation pour tous.

**INSD** : Institut national de la Statistique et de la Démographie.

**MEBA** : Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation.

**MENA** : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation.

**PDDEB** : Plan décennal de développement de l'Éducation de base.

**PDSEB** : programme de développement stratégique de l'éducation de base.

**PIB** : Produit intérieur brut.

**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement

**UNESCO** : United Nations educational, scientific, and cultural organization.

**UNIFEM**: United Nations development fund for women.

## Dédicace

Je dédie cette thèse :

à feu mon père Ouédraogo Abdoulaye qui m'a encouragé et soutenu tout au long de mes études primaires et secondaires, mais malheureusement m'a quitté prématurément au moment où je commençais mes études supérieures. Que son âme repose en paix tout comme l'âme de ma sœur Marguerite.

à ma mère Ouédraogo née Compaoré Mariam qui n'a cessé de se battre pour la réussite scolaire de tous ses enfants à travers son engagement inlassable dans le suivi scolaire. Bien que ne sachant ni lire et écrire, elle s'est néanmoins impliquée dans cette activité dès notre scolarisation, et cela, grâce à une stratégie qu'elle a su mettre en place. En effet, tous les soirs après avoir fini de réviser les leçons, chaque enfant devait ensuite passer devant elle pour la restituer. Lorsque la restitution était linéaire, tu pouvais aller te coucher, car bonne assimilation, mais quand elle était saccadée, tu devais retourner réviser davantage. Cette forme d'implication a guidé en partie notre intérêt pour la présente recherche.

à mon épouse Ouédraogo née Ko Yié Meyié Emma Yolande qui m'a toujours apporté son soutien lors de mes différentes études à l'étranger et également pour avoir accepté d'endurer de longues années d'éloignement dans le but de me permettre d'acquérir de nouveaux savoirs et compétences, et sans lequel appui, il m'aurait été presque impossible d'y parvenir.

à tous mes frères, sœurs, beaux-frères et belles-sœurs, qui n'ont ménagé aucun effort pour me soutenir intellectuellement et matériellement durant toutes mes années scolaires.

## Remerciements

L'élaboration de ce document a connu le soutien de plusieurs personnes qui, à travers leurs soutiens multiformes, ont permis l'aboutissement de la présente recherche sur les liens entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso.

Nous tenons d'abord à remercier de tout cœur et de façon bienveillante notre directeur de thèse, monsieur Serge J. Larivée, professeur au département de psychopédagogie et d'andragogie, à l'Université de Montréal pour sa grande disponibilité et surtout pour son excellent encadrement académique. Spécialiste des questions liées aux relations école-famille (communauté) et de l'implication parentale, son savoir-faire et être ont développé en nous un grand intérêt et une passion pour ce domaine éducatif. Ses qualités humaines et relationnelles, son sens élevé de l'écoute et de la courtoisie resteront pour nous des modèles à valoriser et à développer.

Nos remerciements s'adressent également à madame Nathalie Loye, professeure au département d'administration et fondements de l'éducation, à l'Université de Montréal, monsieur Sébastien Béland, monsieur Hervé Morin, madame Carla Da Costa Barroso et madame Duong Thi Dan Thanh, tous au département d'administration et fondements de l'éducation, à l'Université de Montréal. À toutes ces personnes, nous leur adressons notre profonde gratitude pour leurs divers commentaires tant dans l'élaboration de nos outils de collecte de données que dans les analyses.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance à l'ensemble des parents d'élèves qui ont bien voulu accepter de participer à cette recherche, sans laquelle participation il aurait été impossible de parachever la présente étude. Les remerciements s'adressent également aux maîtres d'école qui ont facilité l'organisation des rencontres avec les parents et la remise des questionnaires à ces derniers à travers leurs enfants.

Par ailleurs, nous adressons notre gratitude aux membres du jury, à savoir les professeurs Fasal Kanouté (présidente du jury), Jean-Claude Kalubi (examineur externe), Martial Dembélé (examineur interne) et Serge J. Larivée (directeur de thèse et représentant du doyen de la faculté des Sciences de l'éducation) d'avoir accepté d'évaluer cette thèse en si peu de temps, et

ce, malgré la période estivale. Nous les remercions aussi pour leurs disponibilités et accompagnements exemplaires. En effet, tout au long des différentes étapes de notre cheminement académique, la pertinence de leurs conseils, commentaires et critiques nous a permis, telle une boussole, de mieux orienter notre recherche et de parvenir à des résultats forts remarquables.

Enfin, nous exprimons notre reconnaissance au Programme Canadien de Bourses de la Francophonie (PCBF) à travers l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) qui offre chaque année l'opportunité à de nombreux étudiants de se former, d'acquérir de nouvelles connaissances et savoir-faire dans divers domaines au Canada, cela dans le but de contribuer au développement de leurs différents pays. Que toutes les personnes qui nous ont aidé, de près ou de loin, se sentent ici remerciées!

## Introduction

D'emblée, notons que l'éducation apparaît comme l'une des valeurs fondamentales de l'espèce humaine et, à ce titre, elle permet, entre autres, de distinguer l'humain des autres animaux grégaires. Pour Aristote (1980) en effet, l'homme est un animal social conçu pour vivre en société, il a besoin de ce fait d'être éduqué afin de faciliter son intégration sociale. C'est pourquoi Badini (1999, p. 151) affirme que « *l'on ne naît pas homme, on le devient moyennant la conjonction heureuse de plusieurs conditions. Nous comprenons alors toute l'importance qui est reconnue à l'éducation comprise comme ce par quoi nous devenons un homme* ». Par ailleurs, l'éducation peut être aussi définie comme un « *ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société* » (Legendre, 2005, p. 502). Cette définition indique bien qu'un individu qui possède une éducation acquiert un certain développement de son Être et partant, contribue au développement de sa société, voire celle des autres à travers le rayonnement de son action. À l'inverse, il peut être imaginé qu'une personne sans éducation pourrait être privée de son bien-être avec une faible participation au développement de sa nation. L'éducation apparaît alors comme un droit inaliénable et c'est à ce titre qu'elle figure dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (ONU, 1948). Mais malheureusement, les différents indicateurs statistiques témoignent que ce droit fondamental est bafoué à travers le monde et plus particulièrement dans les pays pauvres en majorité africains, surtout subsahariens dont le Burkina Faso fait partie (UNESCO, 2000). Plusieurs indicateurs nationaux montrent en effet que des milliers d'enfants burkinabè sont toujours en marge du système scolaire, dont une forte proportion de filles. La situation des enfants qui sont scolarisés reste également non reluisante au regard des taux croissants des redoublements, des échecs, des abandons scolaires, etc. Par conséquent, de nombreux élèves quittent l'école dès le cycle primaire sans avoir obtenu un parchemin; une situation qui perdure depuis l'implantation de l'école (Amat, 2002). En effet, dès les années 1960, correspondant véritablement au début de l'ère de la scolarisation pour de nombreux pays en Afrique (Demba, 2011) et notamment au Burkina Faso, la question de la réussite, tout comme celle de l'échec scolaire des élèves, s'est révélée comme une préoccupation majeure, tant pour l'institution scolaire, la famille que la communauté des chercheurs (Amat, 2002; Djibo, 2010; Kaboré, Kobiane, Pilon, Sanou et Sanou, 2001; kobiané, 2007b). Bien que cette préoccupation paraisse lointaine, elle continue cependant, de nos jours, à faire l'objet de recherches dans de nombreux pays du monde, aussi bien du Nord (Bergonnier-Dupuy, 2005b; Deslandes et Bertrand, 2004;

Deslandes et Royer, 1994; Epstein, 2001; Larivée, 2011a) que du Sud (Amat, 2002; Lange, Zoungrana et Yaro, 2002; Onochie, 2010). Ceci, en vue d'apporter des solutions pérennes au fléau mondial qu'est l'échec scolaire et dont les conséquences sont multiples, à la fois pour l'enfant et sa famille, que pour la société tout entière : abandon scolaire, chômage, banditisme, délinquance, criminalité, etc. (Compaoré, Compaoré, Lange et Pilon, 2007; Kaboré-Konkobo, 2008).

En vue de faire face à cette situation alarmante, de nombreux efforts ont été entrepris par les autorités burkinabè pour résoudre la question des échecs, des abandons ou des déperditions scolaires : réformes scolaires, réalisation d'ouvrages scolaires, équipements scolaires, bourses, gratuité de l'enseignement, etc., mais sans véritablement venir à bout du phénomène. Des chercheurs se sont également intéressés au sujet en examinant soit la question des enseignants (Djibo, 2010), soit celle des enfants ou des familles (Kaboré, 1996; Kobiané, 2007a, 2008), mais rarement à travers une approche écosystémique impliquant notamment l'école et la famille. Or les recherches internationales (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Epstein, 2001) montrent que cette approche permet d'avoir une meilleure compréhension des dynamiques relationnelles existantes au sein des différents environnements de vie de l'enfant, ce qui a pour avantage de faciliter la recherche de solutions communes en cas de difficultés scolaires des élèves. La collaboration école-famille et l'implication parentale qui s'inscrivent dans cette approche permettent, grâce à la participation des deux milieux et à l'harmonisation de leurs stratégies éducatives, de favoriser la réussite scolaire des élèves; c'est ce que confirment les recherches européennes, nord-américaines et asiatiques (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 2010; Sheng, 2012, etc.).

Concept polysémique et bipolaire (réussite versus échec), la réussite scolaire, selon Legendre (2005, p. 1030), est le « *degré de réussite d'un élève au regard de l'ensemble des apprentissages prescrits par les programmes d'études officiels* ». Elle désigne alors, un certain niveau de performance et de rendement scolaire, et traduit en retour l'état de conformité des élèves en fonction des prescriptions ou des attentes de l'école. L'atteinte de tels objectifs serait le vœu partagé à la fois par les familles (Christenson, 2004; Deslandes et Bertrand, 2004), que par l'institution scolaire. Cependant, bien qu'il soit reconnu aux familles et aux parents d'être les premiers éducateurs des enfants (Brogère et Rupin, 2010; Dumont, Trautwein, Ludtke, Neumann et Niggli, 2012; Montandon et Sapru, 2002; etc.), l'école et la famille semblent encore

se renvoyer les responsabilités en cas de défaillances éducatives ou de manquement dans les devoirs et rôles de l'une ou de l'autre (Changkakoti et Akkari, 2008; Warzee, Lesage, Le Goff, Bresson, Mandon et al., 2006). Cette situation d'accusation mutuelle entre ces deux milieux n'est pas propice à la réussite scolaire et augmente le risque d'échec et de décrochage scolaire des enfants (Humbecq, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). C'est pourquoi les recherches actuelles privilégient de plus en plus une démarche holiste dans l'analyse des déperditions scolaires qui consiste à prendre en compte, non plus un seul élément du phénomène, mais plutôt la dynamique relationnelle ou interactionnelle de celui-ci (Bronfenbrenner, 1979, 1986). L'approche écosystémique s'inscrit dans ce paradigme ou modèle théorique (ibid.). Elle est utilisée par de nombreux chercheurs dans le domaine de la collaboration école-famille et de l'implication parentale pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Dans ce paradigme, il y a, d'une part, le modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), de Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins et Closson (2005), de Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010) et, d'autre part, celui de l'influence partagée et la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1992, 1995, 2001). Pour ces différents chercheurs, et bien d'autres, la réussite scolaire des élèves est rendue possible, entre autres, grâce aux interactions positives qui se déroulent dans le mésosystème (relations entre des microsystèmes), c'est-à-dire entre l'école et la famille, deux entités aux influences mutuelles en matière d'éducation des enfants et dont les efforts conjugués peuvent contribuer à améliorer substantiellement et durablement le rendement scolaire des enfants (Deslandes, 2003; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008; Reschly et Christenson, 2012). Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, un accent particulier est accordé à la fois au mésosystème et au microsystème. Le microsystème représente un :

*ensemble d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un environnement particulier constitué de composantes physiques et matérielles spécifiques et comprenant d'autres personnes ayant des caractéristiques distinctives de tempérament, de personnalité ainsi qu'un système propre de valeurs (Bronfenbrenner, 1996 cité dans Legendre, 2005, p. 886).*

Le mésosystème désigne plutôt l'« *ensemble de liens et de processus qui s'établissent entre deux ou plusieurs milieux de vie de la personne en développement, comme par exemple l'école et la maison, [...], etc.* » (Bronfenbrenner, 1996 cité dans Legendre, 2005, p. 866).

À ce sujet, la littérature scientifique révèle que les relations qui se déroulent au sein du mésosystème, à savoir les relations école-famille et l'implication parentale, favorisent de meilleurs rendements scolaires des élèves, comme c'est le cas dans de nombreux pays, tels le Canada, les États-Unis, la France, etc. (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Prévôt, 2008; Robin et Rousseau, 2012). Cependant, force est de constater qu'elles restent peu évoquées et peu implémentées et de niveaux différents dans certains contextes, comme le Burkina Faso, alors qu'elles peuvent être une piste à examiner dans la lutte contre le fort taux de déperditions scolaires. En plus des facteurs de la collaboration école-famille et de l'implication parentale, se trouvent aussi ceux liés aux styles éducatifs parentaux, également présentés dans la littérature internationale comme des facteurs ayant des liens, tant avec le genre des enfants, des parents, que la réussite scolaire des élèves (Baumrind, 1991; Deslandes et Cloutier, 2005; Feyfant, 2011; Lee, Daniels et Kissinger, 2006). Toutefois, ces différentes dimensions sont restées peu décrites ou, si elles le sont, restent peu visibles. En effet, très peu de connaissances sont disponibles sur l'influence de la collaboration et de l'implication des parents dans la réussite scolaire des élèves du primaire dans les pays du Sud, en Afrique et particulièrement au Burkina Faso (Compaoré et Pilon, 2007). La documentation existante renseigne très peu sur les caractéristiques des élèves en situation de réussite ou d'échec scolaire en fonction des liens de collaboration et d'implication que leurs familles entretiennent avec l'école. De plus, dans le cadre de la socialisation ou de la scolarisation des enfants, cette documentation renseigne également très peu sur les attitudes éducatives que ces familles adoptent envers les enfants en vue de favoriser leur réussite scolaire ou sociale. Ainsi, à côté des variables de collaboration école-famille et d'implication parentale, d'autres variables, telles que les styles éducatifs parentaux, contribuent également à influencer le rendement ou la réussite scolaire des élèves selon le genre des parents et celui des enfants (Baumrind, 1991; Deslandes et Bertrand, 2004; Pong, Johnston et Chen, 2010; Sheng, 2012; Wu et Qi, 2006, etc.). La présente recherche vise donc à identifier, d'une part, les différents types de collaboration école-famille, les formes d'implication parentale et les styles éducatifs parentaux propices à un meilleur investissement scolaire et, d'autre part, à déterminer leurs liens avec la réussite scolaire des élèves du primaire en fonction de leur genre et zone de résidence au Burkina Faso. Afin d'atteindre ces objectifs, notre thèse se structure en cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique, le contexte et le problème de la recherche. Ensuite, le deuxième chapitre fait l'état des connaissances existantes sur la question. Le troisième chapitre aborde la méthode de collecte et de traitement des données. Le quatrième

chapitre présente l'analyse des données recueillies auprès des parents. Enfin, le cinquième chapitre interprète et discute les principaux résultats de la recherche.

## **Chapitre 1 : La problématique**

Dans ce chapitre, nous présentons successivement le contexte éducatif du Burkina Faso; l'état des lieux sur les relations école-famille, l'implication parentale et le style éducatif des parents; l'influence des facteurs socio-économiques et culturels des parents dans l'éducation ou la socialisation des enfants; le problème de recherche; et finalement la pertinence sociale et scientifique de l'étude.

### **1.1.Le contexte éducatif du Burkina Faso**

Le Burkina Faso est un pays enclavé situé au cœur de l'Afrique Occidentale dans sa partie subsaharienne, avec une population de 14 017 262 habitants, dont 48 % d'hommes et 52 % de femmes selon le dernier recensement général de la population (Institut national de la Statistique et de la Démographie – INSD, 2006). C'est un pays composé de plus d'une soixantaine de groupes ethniques différents linguistiquement et culturellement (Kobiané et Pilon, 2008; Napon, 2007). La population est non scolarisée à plus de 74 % et plus des deux tiers vivent en zone rurale (INSD, 2006). C'est également un pays aux ressources naturelles limitées qui figure, selon l'indice de développement humain du Programme des Nations Unies pour le Développement- PNUD- (PNUD, 2014), parmi les pays les plus pauvres de la planète; il occupe la 181<sup>ème</sup> place sur 187 avec un indicateur de pauvreté humaine de 58,3 % (Statistiques mondiales, 2015). Plus de 44,6 % de la population vit avec moins de 1,25 \$ par jour (Banque mondiale, 2013). Le Produit Intérieur Brut (PIB) par tête d'habitant est de 600 dollars US (Banque mondiale, 2013). L'économie du pays est dominée par le secteur primaire qui occupe près de 92 % de la population active. Cette économie, reposant sur le coton, les produits d'élevage, l'or, les fruits et légumes, les cuirs et peaux, est fortement tributaire des fluctuations des cours mondiaux des matières premières et aussi des conditions climatiques. La dette publique était estimée en 2013 à 2,56 milliards de dollars US, dont plus de 80 % de dette extérieure (CADTM, 2015).

En matière de scolarisation, le Burkina Faso est l'un des pays ayant les plus faibles taux de scolarisation en Afrique et dans le monde (Compaoré et Ouédraogo, 2007; Dembélé, Somé et

Ouédraogo, 2015; Pilon et Yaro, 2007). Au début des années 1960, le taux brut de scolarisation au primaire n'était que de 6,5 % et il est, depuis lors, allé crescendo au fil des années pour atteindre un taux net de 64,4 % (64,7 % de garçons et 64,2 % de filles) en 2014 (Direction des études et de la planification/Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation - DEP/MENA, 2014). Malgré cette évolution, les indicateurs montrent encore que des milliers d'enfants en âge de scolarisation (6-12 ans, tranche d'âges légale pour le primaire), soit plus de 35,6 %, ne sont toujours pas scolarisés au Burkina Faso surtout dans les régions de l'Est et du Sahel qui sont réputées détenir les plus bas indicateurs en termes de taux net de scolarisation, soit respectivement 45,1 % et 42,3 % (DEP/MENA, 2014). Et cela, en dépit du fait que l'éducation soit reconnue, d'une part, au plan international comme un droit fondamental et inaliénable (ONU, 1948) et, d'autre part, que la Loi d'orientation de l'éducation, au plan national, affirme en son article 4 que : « *l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de six à seize ans* » (Assemblée Nationale, 2007, p. 5). Nonobstant ces dispositions juridiques, le constat est que plusieurs milliers de parents bafouent le droit à l'éducation de leurs enfants, garçons et filles confondus, ou de façon différentielle, en préférant parfois la scolarisation du garçon à celle de la fille (Compaoré et al., 2007; Djibo, 2010; Kaboré-Konkobo, 2008; Kobiané et Pilon, 2008; UNIFEM, 2011), même si les écarts se réduisent progressivement.

De nos jours, plusieurs parents semblent avoir compris la nécessité de scolariser un enfant : c'est pour former un citoyen, un travailleur, un producteur, un bâtisseur capable de se prendre en charge et de faire progresser sa société (et celle des autres) vers le développement économique et social grâce à ses connaissances acquises (Assemblée nationale, 2007). Mieux encore, certains le font parce qu'ils considèrent la scolarisation « *non seulement [comme] une possibilité, mais aussi [comme] une condition, de gagner un capital social et économique* » (Gérard, 2001, p. 66). Cette compréhension qui renvoie à l'efficacité externe du système scolaire, à savoir l'insertion socioprofessionnelle des apprenants, met surtout en évidence que les enfants scolarisés, au-delà du bonheur qu'ils apportent à leurs parents, constituent d'abord l'avenir de toute la Nation. Cet intérêt et cette prise de conscience des parents se sont traduits par une évolution des effectifs scolaires et des taux nets de scolarisation, comme précédemment énumérés, tant chez les filles que les garçons. Cependant, cette évolution numérique ne rime pas nécessairement avec l'efficacité interne du système scolaire, à savoir la performance ou la réussite scolaire des élèves. En effet, pour la grande majorité de ces élèves qui ont eu la chance

d'être scolarisés, quel que soit leur sexe, les indicateurs laissent apparaître de nombreuses difficultés dans leur parcours scolaire : résultats scolaires insatisfaisants, redoublement, abandon ou exclusion scolaire (DEP/MENA, 2014).

Certains indicateurs statistiques de qualité révèlent en effet que le taux de succès aux examens du certificat d'études primaires (CEP), qui est à la fois un diplôme et un examen national sanctionnant la fin de six années de formation au niveau de l'enseignement primaire (la promotion est systématique dans les autres sous-cycles), connaît des taux qui restent relativement faibles : 82,2 % (84,5 % de garçons et 80,2 % de filles) en 2014 (DEP/MENA, 2014). Les indicateurs révèlent aussi que 22,5 % des élèves (20,4 % de garçons et 24,5 % de filles) n'arrivent toujours pas à obtenir leur CEP, grossissant ainsi le taux de redoublement à la fin de la sixième année du primaire (ibid.). De plus, 6,64 % des élèves (7,8 % de garçons et 5,4 % de filles) abandonnent l'école dès le cycle primaire (DEP/MENA, 2014). Par ailleurs, le taux d'achèvement au primaire reste également faible, les régions de l'Est et du Sahel étant une fois de plus identifiées comme celles ayant les plus bas taux, soit respectivement 39,7 % et 21,1 %, pendant que le taux national, bien que faible, est à 57,6 % (dont 55,7 % de garçons et 59,6 % de filles) en 2014 (DEP/MENA, 2014). Ce taux national indique manifestement que presque la moitié des élèves inscrits en première année à l'école primaire (Cours Préparatoire première année - CP1 -) quitte l'école sans avoir atteint la dernière année de scolarisation (Cours Moyen deuxième année - CM2 -) et sans avoir de qualification pour leur insertion socioprofessionnelle. C'est pourquoi Pilon (2006) soutient que :

*[...] la situation dans l'enseignement primaire est telle qu'un enfant entrant à l'école présente un risque de sortie du système (par abandon, échec ou exclusion) plus élevé que la chance de réussite, à savoir atteindre la fin du primaire ou encore obtenir la certification (p. 12).*

Kaboré-Konkobo (2008, p. 4) révèle en effet que « sur 1000 enfants entrés au CP1, seulement 383 atteignent la classe de CM2 ». Cette situation ne paraît pas avoir évolué depuis lors, au regard du taux d'achèvement au primaire de 2014. Tout semble indiquer que le système scolaire burkinabè, à l'image de certains pays en voie de développement, produit plus d'échecs scolaires qu'il n'en promet (Compaoré et Ouédraogo, 2007; Lange et al., 2002) et qu'il demeure toujours un système qui valorise la politique élitiste (Compaoré et Ouédraogo, 2007), pendant que dans la majeure partie des pays industrialisés (Allemagne, Canada, France, USA, etc.), la

démocratisation de l'école fait de plus en plus de place à la promotion de la diplomation pour l'ensemble des élèves.

Ces différents indicateurs dépeignent de manière objective les faiblesses du système scolaire burkinabé qui souffrirait de graves insuffisances liées à son inefficacité interne, externe et à sa mauvaise performance en termes de promotion des élèves (Compaoré et Ouédraogo, 2007; Kaboré et al., 2001). Cette situation prévaut malgré les réformes entreprises par les autorités publiques burkinabè afin de rendre le système éducatif plus efficace, c'est-à-dire plus à mesure de conduire l'ensemble d'une cohorte d'élèves du début de leur cursus scolaire jusqu'à la fin de celui-ci (Compaoré et al., 2007).

### **1.1.1. Les principales réformes du système éducatif burkinabè**

Dans l'optique d'améliorer l'efficacité interne et externe de son système scolaire, le Burkina Faso a implémenté plusieurs réformes, dont celles de 1967, 1974, 1979 et 2007. Ceci, dans le but de rendre, d'une part, le système éducatif plus performant et, d'autre part, d'honorer les différents engagements pris par le pays au plan international lors des conférences d'Addis-Abeba en 1961, de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000, à savoir : atteindre, entre autres, la scolarisation universelle, l'égalité des chances et l'équité à l'école pour tous les enfants sans distinction de sexe (UNESCO, 1990, 2000). La réforme de 1967 visait la ruralisation de l'école à travers la scolarisation des jeunes ruraux et accordait une place importante au travail manuel et agricole (Pilon et Wayack, 2003). Une évaluation de celle-ci en 1970 a montré des résultats insuffisants et son implantation fut arrêtée (Compaoré et al., 2007; Dembélé et al., 2015; Kaboré et al., 2001; Pilon et Wayack, 2003). Les réformes de 1974 et 1979 cherchaient à démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre à celui de produire, et introduire les langues nationales (bilinguisme) dans l'enseignement primaire comme alternative à l'amélioration de la performance du système scolaire et des chances de réussite des élèves (Pilon et Wayack, 2003). Mais avec l'avènement de la révolution en 1983, cette réforme fut annulée et jamais évaluée (Dembélé et al., 2015; Kaboré et al., 2001). Quant à la dernière réforme, celle de 2007, elle avait pour objectif général de mettre en place un système éducatif plus adapté, cohérent et plus fonctionnel (Pilon et Yaro, 2007). Un système accessible à toutes les couches de la société burkinabè en favorisant la gratuité de l'enseignement de base public (l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire), comme stipulé dans la Loi d'orientation de l'éducation en son article 6 :

*l'enseignement de base public est gratuit. La gratuité exclut le versement d'une somme quelconque au titre des frais d'inscription, et ce, tout au long de la période de scolarité obligatoire [6 à 16 ans]. [...] Aucun élève ne peut être inquiété, exclu temporairement ou définitivement ou faire l'objet de rétention de ses résultats scolaires au motif de non versement d'une quelconque contribution (Assemblée nationale, 2007, p. 6).*

Dans le même ordre d'idées et dans le cadre des engagements internationaux (Addis-Abeba en 1961, Jomtien en 1990 et Dakar en 2000), le pays a entrepris en lien avec les objectifs de l'« Éducation Pour Tous » (EPT) (UNESCO, 1990, 2000), de réduire les disparités entre les genres, d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'atteindre une scolarisation universelle pour tous les enfants en âge de scolarisation primaire (6-12 ans) à l'orée de 2015. Ces engagements pris au plan national à travers le programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) pour la période de 2001-2010 ont permis au pays d'obtenir des résultats forts remarquables, mais qui restent globalement assez mitigés au regard des différents indicateurs statistiques ci-dessus présentés (Dembélé et al., 2015). Le PDDEB arrivé à terme en 2010, est remplacé en 2011 par le programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) pour la période de 2012-2021, et dont l'objectif majeur est de poursuivre les actions déjà menées dans le cadre du PDDEB afin d'atteindre une scolarisation primaire universelle en 2020, vu que celle de 2015 semble improbable, avec comme objectifs intermédiaires un niveau d'admission universel de 100 % dès 2015 et un taux d'achèvement de 75,1 % en 2015 (DEP/MEBA, 2010; MENA, 2012). Par ailleurs, dans ce programme, il est prévu le transfert du préscolaire et du post-primaire (premier cycle du secondaire) au Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, dans le but de constituer avec l'enseignement primaire, le continuum d'éducation de base et avoir ainsi un système éducatif plus harmonieux et répondant aux besoins de développement du pays (MENA, 2012).

Toutefois, il convient de souligner qu'à ce jour, dans le cadre des différentes réformes implémentées et, à la lumière des divers documents consultés (DEP/MENA, 2012), la grande majorité des actions menées par les autorités politiques burkinabè pour résoudre la question de la scolarisation, des déperditions scolaires et du maintien des élèves le plus longtemps possible dans le système éducatif ont porté beaucoup plus sur le milieu scolaire que sur l'environnement familial. Les actions réalisées à l'endroit de l'institution scolaire ont concerné surtout l'amélioration et l'accroissement de l'offre éducative : construction d'infrastructures scolaires,

recrutement et formation du personnel enseignant, dotation de manuels scolaires aux enseignants et aux élèves, octrois de bourses scolaires, cantines scolaires, gratuité de l'enseignement de base public,...(MEBA, 2002). Quant aux actions menées en direction des familles, elles ont exclusivement porté sur la sensibilisation des parents, surtout à l'endroit de ceux non scolarisés et vivant majoritairement en zone rurale. Ces sensibilisations visaient à encourager tous les parents, surtout ceux vivant en zone rurale, à instruire leurs enfants sans distinction de sexe. La gratuité de l'enseignement de base public et certaines mesures d'octroi de bourses aux élèves (filles) s'inscrivent dans cette dynamique de la promotion du taux de scolarisation et du maintien des élèves à l'école. Ces actions semblent avoir porté des fruits au regard des indicateurs statistiques qui montrent une évolution importante, quoiqu'assez timide, du taux brut de scolarisation, passant de 67 % en 2007 (début de l'instauration de la gratuité scolaire) à 83 % en 2014 (DEP/MENA, 2014). Le taux net de scolarisation est passé de 53,5 % en 2007 à 64,4 % en 2014 (DEP/MENA, 2014). Cette évolution des taux pourrait traduire une certaine prise de conscience de la part de nombreux parents qui auraient compris la nécessité d'instruire leurs enfants, surtout les filles.

Toutefois, ces actions de sensibilisation des parents à scolariser leurs enfants donnent l'impression d'un processus inachevé, au regard de l'absence ou de l'insuffisance de mesures ou d'actions politiques visant clairement, soit l'implication parentale dans le cheminement scolaire des enfants, l'harmonisation des attitudes ou des styles éducatifs entre l'école et les familles, ou soit la promotion de relations collaboratives entre l'école et les familles. Ceci, afin d'aider ces parents d'élèves en termes de conseils ou d'appui dans le suivi scolaire des enfants, pour d'une part, permettre leur maintien le plus longtemps possible dans le système scolaire et, d'autre part, favoriser leur réussite scolaire. À ce propos, la littérature scientifique internationale reconnaît généralement que la collaboration école-famille et l'implication parentale sont des facteurs favorisant la réussite scolaire des élèves (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Reschly et Christenson, 2012, etc.). C'est pourquoi dans de nombreux contextes nationaux (Canada, France, USA, etc.), il est de plus en plus courant de voir les écoles travailler de façon étroite avec les parents à travers des relations collaboratives ou partenariales dans le but de mieux impliquer les familles dans l'accompagnement des enfants pour une plus grande réussite scolaire (Deslandes, 2003 ; Reschly et Christenson, 2012). Dans ces pays, la réussite scolaire des enfants n'est plus le seul ressort de l'école (qui a souvent du mal sans l'aide des parents et inversement), mais de l'action conjuguée de l'école et de la famille. Ces actions sont rendues

possibles grâce aussi aux efforts institutionnels qui ont permis de définir le rôle et la place des parents dans le système scolaire, par exemple, en leur donnant plus de pouvoir décisionnel à travers les conseils d'établissement au Québec (Canada) (Gouvernement du Québec, 1997). L'ensemble de ces actions ont permis de donner plus de responsabilités aux parents et de rendre optimale leur implication dans le cheminement scolaire de leurs enfants à travers la collaboration école-famille (ibid.).

Contrairement aux pays européens et nord-américains qui intègrent cette dimension école-famille ou école-famille-communauté dans leurs stratégies de lutte contre les déperditions scolaires (décrochage et échec scolaire), force est de constater l'insuffisance ou l'absence de mesures d'implication des familles au Burkina Faso visant à mieux les accompagner dans le suivi scolaire et le maintien de façon durable et efficiente de leurs enfants dans le système scolaire. L'école classique et la famille dans le contexte burkinabè semblent encore deux milieux qui se regardent « en chiens de faïence » sans de véritables actions de collaboration en termes de suivi scolaire et d'accompagnement des enfants vers la réussite scolaire. Or, comme le montrent plusieurs recherches au plan international (Christenson, 2004; Deslandes et Bertrand, 2001, 2004; Epstein, 2001; Gomis, 2003; etc.), la collaboration école-famille influence de manière importante une plus grande implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants. Aussi, elle favorise réciproquement une meilleure connaissance de l'école et des familles (Robin et Rousseau, 2012), toutes choses qui contribuent à l'amélioration des résultats scolaires des élèves et à réduire également leur taux de décrochage scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004). À la lumière de ces résultats, nous supposons, dans le contexte du Burkina Faso, que l'absence de véritables mesures de la part des pouvoirs publics et de l'institution scolaire en termes d'implication, d'accompagnement des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants, de promotion des relations collaboratives entre l'école et la famille, et d'harmonisation des attitudes ou styles éducatifs expliquerait, dans une certaine mesure, le fort taux de déperditions scolaire, de redoublement, d'abandons scolaires et également les écarts de réussites entre genres (filles et garçons) au cycle primaire. Par ailleurs, la faible vulgarisation ou diffusion des résultats de recherches (Compaoré et Pilon, 2007), l'insuffisance ou la quasi-inexistence de la documentation relative au domaine spécifique de l'étude, ne permettant pas d'avoir une bonne compréhension des relations de collaboration école-famille, d'implication parentale et des styles éducatifs des parents, justifie toute l'importance de mener une telle recherche au Burkina Faso.

### **1.1.2. Intérêt et justification du choix d'entreprendre la recherche au cycle primaire**

L'enseignement primaire au Burkina Faso est probablement le secteur de l'éducation ayant connu le plus d'attention, tant de la part des autorités politiques, des chercheurs que des partenaires au développement (Banque mondiale, UNESCO, UNICEF, etc.). En effet, comme le montrent Compaoré et Pilon (2007), sur la base des études répertoriées dans le domaine de l'éducation, celles portant sur le secteur de l'éducation primaire occupent la position prédominante. Cette marque d'attention pourrait se justifier au regard des mauvaises performances scolaires enregistrées au sein de cet ordre d'enseignement, comme précédemment évoquées : taux net de scolarisation faible (64,4 %), taux de redoublement en fin de cycle primaire (CM2) assez élevé (22,5 %) et taux d'achèvement au primaire faible (57,6 %) (DEP/MENA, 2014). Une analyse plus approfondie de ces différents indicateurs montre que sur une population de 1000 enfants scolarisés en première année du cycle primaire (CP1), seulement 576 élèves atteignent la sixième année de scolarisation (CM2), contre 424 qui risquent de quitter l'école plus tôt si rien n'est fait pour les aider. De plus, parmi les 576 élèves qui atteignent la classe de CM2, 130 risquent de redoubler la classe en l'absence de toute intervention des pouvoirs publics, de l'école ou de la famille. Ce tableau sombre et alarmant de la situation scolaire des élèves du primaire présenté renforce les arguments avancés ci-dessus et traduit toute l'importance accordée à ce secteur de l'éducation en termes d'investissements économique, physique et intellectuel. De plus, si tant est que l'enseignement primaire est indispensable au progrès social et au développement économique d'une nation, comme le soutient l'Organisation des Nations unies (ONU) (ONU, 2003), alors cela peut aussi justifier toutes les interventions menées dans ce secteur. Il convient également de rappeler que la majeure partie de ces interventions sont issues des recommandations internationales faites lors des différentes conférences sur l'« Éducation Pour Tous ». Celles-ci encourageaient en effet les différents États, particulièrement ceux ayant les plus faibles taux de scolarisation, à accorder une place prépondérante à l'enseignement primaire (UNESCO, 1990, 2000). C'était en quelque sorte la condition pour ces pays, la plupart aux ressources financières limitées, de pouvoir bénéficier de l'aide au développement, comme cela a été affirmé lors de la conférence de Dakar en 2000 : « *qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources* » (UNESCO, 2000, p. 3). Ces différentes aides ont ainsi permis au Burkina Faso, à travers le programme de développement décennal de l'éducation de base (PDDEB), remplacé actuellement par le programme de

développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), de réaliser un certain nombre d'investissements colossaux afin d'accroître l'offre éducative au primaire. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer la construction de plus de 11 300 écoles et le recrutement d'environ 43 300 enseignants de 2001 à 2012 (DEP/MEBA, 2012), ainsi que la gratuité de l'enseignement de base (l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire) adoptée depuis la réforme de 2007 dans le but de favoriser et d'accroître la scolarisation de tous les enfants en âge scolaire et sans distinction de sexe.

Cependant, en dépit de tous les efforts réalisés dans ce secteur de l'éducation, force est de constater que les résultats scolaires des élèves du primaire sont loin de refléter les attentes de la communauté éducative. Dans une telle situation, où l'école présente de plus en plus des difficultés à s'occuper toute seule de la question éducative des élèves, la nécessité d'impliquer davantage les parents dans l'action éducative nous apparaît pertinente. C'est pourquoi nous pensons que de véritables collaborations entre l'école et la famille en termes d'appui et de conseils des parents dans le suivi scolaire des élèves pourraient contribuer à l'amélioration des résultats scolaires des élèves comme cela a été démontré dans plusieurs contextes internationaux (Christenson, 2004; Deslandes et Bertrand, 2001; 2004, Epstein, 2001).

À l'ensemble des arguments et justifications développés ci-dessus, s'ajoute également le fait que la période de la scolarisation primaire correspond à la tranche d'âge (6-12 ans) où les enfants sont en pleine socialisation (apprentissage des normes sociales, de conduite, de respect des valeurs, etc.) et où les sollicitations de ces derniers par leurs parents en termes de participation aux activités domestiques ou aux travaux champêtres sont également fortes (kobiané, 2007a). Dans ce processus de socialisation des enfants « [...] *considérés comme des êtres imparfaits, des êtres caractérisés par des manques, non raisonnables et non responsables [...]* » (Montandon et Sapru, 2002, p. 127), en somme des Êtres en devenir, le besoin d'une éducation de ces derniers par leurs familles demeure plus que jamais nécessaire afin de leur inculquer les règles ou les normes de conduite de vie jugées indispensables pour l'instauration de la discipline, la cohésion familiale, et également pour faciliter leur intégration ou adaptation dans la société (Montandon et Sapru, 2002). Ainsi, dans cette dynamique d'éducation des enfants, certains parents se montrent parfois plus autoritaires, démocratiques, permissifs ou négligents que d'autres au regard des valeurs éducatives et culturelles qu'ils défendent, et influencent de ce fait, assez précocement, le rendement scolaire de leurs enfants (Baumrind,

1991 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992). Bouchard (2004) soutient en effet que les parents exercent la plus grande influence sur la performance scolaire des enfants, ce qui laisse entrevoir que les différentes formes de socialisation des parents, de même que leurs styles éducatifs, ne sont pas sans conséquence sur la réussite scolaire des élèves du primaire dont la personnalité est en pleine construction. C'est pourquoi, dans le cadre des relations collaboratives entre l'école et la famille, il nous paraît également opportun d'examiner le style éducatif des parents en lien avec la socialisation ou l'éducation des élèves du primaire afin d'enrichir les connaissances dans ce domaine, vu que très peu de travaux, que ce soit au plan national ou international, abordent la recherche sous cet angle.

En définitive, c'est au regard de toutes ces considérations sociales et de tous les efforts déployés en termes d'amélioration du secteur de l'éducation primaire, et dont les résultats restent relativement faibles, que l'analyse de la réussite scolaire au primaire à travers la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents nous a paru comme une piste susceptible d'apporter un autre éclairage sur la question des déperditions scolaires dans le contexte du Burkina Faso.

## **1.2.État de la collaboration école-famille et de l'implication parentale au Burkina Faso**

D'emblée, soulignons que bien que cette section porte sur le Burkina Faso, elle se réfère également à la documentation internationale pour identifier les formes d'implication parentale, le niveau des relations entre l'école et la famille et les types de collaboration.

Selon De Villers (2003, p. 300), collaborer c'est « *travailler en commun à une entreprise, à une œuvre* ». Dans ce sens, la collaboration école-famille peut être vue comme un processus par lequel les parents et les intervenants scolaires travaillent ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun, à savoir la réussite scolaire des élèves. L'atteinte de cet objectif nécessite par conséquent la participation et l'implication effective des familles dans le parcours et le suivi des activités scolaires de leurs enfants (Reschly et Christenson, 2012). Dans le même sens, et à un niveau supérieur, l'implication parentale désigne un degré d'engagement important et actif des parents dans la relation de collaboration avec l'école et dans les travaux scolaires des enfants à la maison (Larivée, 2012).

Au Burkina Faso, d'une manière générale, l'état des relations de collaboration école-famille semble contraster avec celles développées au plan international en termes de types et de niveaux de collaboration (information, consultation, partenariat, etc.) (Larivée, 2010), ou de types (formes) et de lieux d'implication (suivi scolaire, bénévolat, maison, école, etc.) (Epstein, 2001). En effet, dans la majeure partie des pays qui valorisent et qui font la promotion de ces formes de collaboration école-famille et d'implication parentale, que ce soit dans les pays européens, nord-américains ou asiatiques, le constat révèle une abondance de la littérature et une multitude de thématiques abordées à ce sujet. Des faits qui traduisent toute l'importance et la place qu'occupent ces relations de collaboration et d'implication dans les préoccupations sociales, politiques et scientifiques de ces nations (Deslandes et Bertrand, 2001 ; Epstein, 2001 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006 ; Xu et Gulosino, 2006, etc.). De plus, dans certaines de ces nations, par exemple au Canada, des modèles théoriques ont été élaborés, notamment par Larivée (2003, 2008, 2010) afin de décrire et d'évaluer l'état des relations en termes de types et de niveaux de collaboration entre l'école et la famille. Ces modèles situent ces relations dans une sorte de continuum allant graduellement du niveau de relations les moins engageantes aux plus engageantes nécessitant une plus grande implication des différents acteurs (école, famille, etc.) et peuvent, de ce fait, servir comme instruments de mesure de l'état des relations de collaboration entre l'école et la famille dans divers contextes nationaux.

Toutefois, dans le contexte du Burkina Faso, l'insuffisance ou la rareté de la documentation sur les relations de collaboration école-famille laisse penser qu'elles ne font pas partie de la culture ou des valeurs et pratiques courantes du pays. Cette situation empêche véritablement, d'une part, de dresser un portrait exhaustif des différents types et niveaux de collaboration existant entre l'école et les familles et, d'autre part, de disposer de connaissances sur ce qui fait la différence en termes de résultats scolaires lorsque les parents collaborent ou pas avec l'école et lorsqu'ils s'impliquent dans les activités scolaires ou pas. D'où cette recherche de type descriptif corrélationnel, à enjeu fondamental (Fortin, 2010; Van der Maren, 1996) (cf. chapitre 3), qui va permettre de documenter et d'apporter des éclairages sur la question. Mais avant, une présentation de l'état actuel en termes de relations de collaboration et d'implication des différents acteurs (école, familles, etc.) au Burkina Faso s'impose. À ce propos, il convient de rappeler que ces relations diffèrent énormément de celles développées au plan international (USA, Canada, France, etc.), et paraissent se résumer plus à l'implication des parents d'élèves

dans les activités organisationnelles de l'école à travers les associations des parents d'élèves (APE) (Compaoré, 2006; Lange, 2006), plutôt qu'à une implication portant sur les aspects pédagogiques (programmes scolaires, curricula, suivi scolaire, etc.). Reconnues pourtant depuis 1958 par l'État burkinabè, les associations des parents d'élèves sont restées malheureusement et longtemps inconnues ou méconnues des parents d'élèves à cause de leur illettrisme (Compaoré, 2006), mais il se pourrait aussi que l'État n'ait pas développé des initiatives pour promouvoir ces associations auprès de leurs bénéficiaires. L'implication effective des parents d'élèves, surtout en zone rurale, ne s'est faite que dans les années 1986 et 1987, suite à l'adoption de nouveaux textes précisant le rôle des différents acteurs de l'éducation dans la gestion des structures scolaires (Compaoré, 2006). Bien que ces textes reconnaissent aux parents leur rôle dans l'éducation, l'instruction et la formation des enfants (sans toutefois préciser les formes) (Louari, 2013), dans les faits, ce rôle parental semble se diluer au profit de ceux liés à la gestion financière (suivi de l'exécution du budget, collecte d'argent pour la construction et l'entretien des écoles, financement des activités culturelles et scolaires, etc.), organisationnelle et logistique (participation à la réalisation et à la construction des infrastructures scolaires, apport d'agrégats dans la construction ou la réfection des salles de classe, des logements de maîtres, des magasins ou des cuisines, etc.) (Compaoré, 2006). Les parents s'illustrent assez bien dans ces activités manuelles surtout dans les zones rurales, constituant parfois une véritable main-d'œuvre dans la réalisation des chantiers scolaires. L'action des APE s'agrandit en 1992 avec la création de l'association des mères d'élèves (AME), avec pour objectif principal de favoriser la promotion de la scolarisation des filles à travers des actions de sensibilisation auprès des ménages (Compaoré, 2006). En 1995, les parents d'élèves créent le Conseil National des Associations des Parents d'Élèves du Primaire (CNAPEP) (Louari, 2013) en vue de mobiliser et de responsabiliser davantage les familles dans l'éducation des enfants. Le but ultime étant de favoriser l'épanouissement physique, moral et intellectuel des enfants à travers une plus grande implication parentale dans les activités scolaires (suivi du travail scolaire, participation à l'école, etc.) (Louari, 2013). Toutefois sur le terrain, la réalité est différente. L'implication des parents semble en effet se ramener, comme précédemment évoquée, aux activités financières, organisationnelles et matérielles occultant ainsi le volet suivi scolaire. Pour preuve, en 2008 avec le décret portant organisation de l'enseignement primaire, il a été mis en place des Comités de Gestion des écoles (COGES) (les parents ont à charge la gestion de ces comités) et dont les missions principales, comme le stipule l'article 31, demeurent « *la gestion des ressources financières et matérielles de l'école; la*

*mobilisation des ressources au profit de l'école; la conception et la mise en œuvre de projets de développement de l'école* » (Présidence du Faso, 2012, p. 10). Visiblement, le volet appui ou accompagnement des familles dans le suivi des activités scolaires semble une fois de plus absent ou implicitement évoqué. Toutefois, avec l'aide d'un projet dénommé : Projet d'Appui aux Comités de Gestion d'école (PACOGES), les COGES organisent des activités de suivi et de contrôle de la fréquentation des apprenants (MENA, 2012). Ces activités sont expérimentées actuellement dans deux régions (Centre Est et Plateau Central), sur l'ensemble des treize que compte le pays. À la différence des deux autres associations (APE et AME) regroupant en leur sein des parents d'élèves, le comité de gestion est, quant à lui, beaucoup plus fédératif et composé aussi bien de parents d'élèves que de parents n'ayant pas leurs enfants à l'école. Cependant, l'action de ces comités n'étant pas encore évaluées, et du fait qu'ils n'existent que dans très peu d'écoles, donc méconnues et ne concernant pas la grande majorité des parents et leurs enfants, il est difficile de connaître l'influence de cette implication communautaire sur l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Mais de façon générale, le constat est, d'une part, qu'après la mobilisation des familles par l'école pour la réalisation d'activités organisationnelles et matérielles, une fois celles-ci achevées, rarement, l'école continue de travailler avec ces familles en vue de les appuyer ou de les impliquer dans le suivi scolaire des enfants. Cette dimension reste largement sous-exploitée au Burkina Faso tant par les autorités publiques, l'école que par les familles elles-mêmes; et d'autre part, que l'implication parentale dans les différentes instances pédagogiques, scolaires ou décisionnelles (conseil de classe et d'établissement, comité de recrutement des élèves, comité de révision des curricula, etc.) est parfois limitée (un à deux parents) ou absente, probablement en raison de la forte proportion de parents analphabètes (Compaoré, 2006).

À la lumière de ces éléments, il semble que les autorités publiques et l'école classique aient choisi exclusivement de favoriser l'implication des parents à l'école à travers la valorisation de leur participation au plan organisationnel, matériel et financier (Lange, 2006), et cela, au détriment de l'appui scolaire et du soutien des familles dans le suivi scolaire de leurs enfants à la maison, donnant ainsi parfois l'impression à ces familles de n'avoir pas droit à ce type d'accompagnement scolaire (Lange, 2006). En effet, Lange (2006) rappelle que dans le cadre de la conférence de Jomtien sur l'EPT :

*la nécessité du “partenariat” a été clairement proclamée et la Conférence de Jomtien a établi le fait que l’éducation pour tous était “une responsabilité sociale” qui engageait la participation de tous les acteurs nationaux [...] et [...] des organismes de coopération. Cependant, force est de constater que les grands exclus de ce partenariat furent [...] les familles (parents et élèves) [...] (p. 164). [Or pour l’auteure], « le partenariat [suppose] une association d’acteurs qui, par leur action commune, peuvent se fixer des objectifs qu’individuellement ils ne pourraient atteindre » (p. 166).*

Toujours pour Lange (2006), « *la Conférence de Jomtien s’est située essentiellement sur le plan du développement de l’offre éducative, ignorant de la sorte tant la demande familiale d’éducation que les rapports à l’École [...] » (p. 166).* Face à cette situation d’exclusion ou de non prise en compte des préoccupations des familles, celles-ci se retrouvent parfois laissées à elles-mêmes devant les résultats et les exigences scolaires des enfants. Ceci pourrait probablement justifier pourquoi de nos jours certains parents continuent de se demander, dans le meilleur des cas, « *comment* » ils peuvent s’impliquer en termes de moment, de lieu et de type d’activités dans le suivi scolaire de leurs enfants en vue de favoriser leur réussite scolaire (Epstein, 1992, 1995, 2001). Dans le pire des cas, d’aucuns se demandent parfois « *pourquoi* » s’impliquer dans le suivi scolaire de leurs enfants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997), sachant que l’école le fait déjà. Ainsi, face à une telle situation où les parents semblent être livrés à eux-mêmes dans l’accompagnement scolaire des enfants, tant en zone urbaine que rurale, chaque famille y va selon ses propres expériences éducatives, ses propres vécus et ses propres pratiques éducatives, variables selon les familles, les parents (mère ou père) et les enfants (garçons, filles). À cela s’ajoute aussi le fait que certains parents sont même parfois à la recherche d’une recette magique en vue de garantir aux leurs une meilleure réussite scolaire. Malheureusement, en la matière, il n’existe pas de formule standard. Si pour certains parents la situation scolaire de leur enfant est relativement résolue aisément grâce à la présence d’un bon encadrement et de la réussite de leur enfant, pour d’autres, elle demeure toujours un « casse-tête », un véritable cauchemar, mettant parfois à nu les talents de savoir-faire et d’éducateur des parents dans leur recherche de solutions. Dans cette dynamique, certains parents de conditions socioéconomiques favorables préfèrent avoir recours à des « moniteurs ou répétiteurs » à domicile (Lange, 2006), à des « recettes » à suivre à la maison, ou à la documentation et à l’encadrement personnel des leurs. Par contre, d’autres préfèrent laisser à la charge des aînés la responsabilité de l’encadrement des plus jeunes (Hegazy, 2011), ou tout simplement, ils

choisissent de se focaliser sur la discipline, le contrôle des conduites dans la famille comme gage de réussite (respect de certaines règles de conduite, de comportement et de vie familiale), ou au contraire restent laxistes, c'est le laisser-aller, sans règles de conduite et sans une véritable implication des parents ni dans le suivi du travail scolaire des enfants à domicile ni à l'école (Deslandes et Cloutier, 2005; Safont-Mottay et Lescarret, 2008). Dans certaines situations, c'est parfois la résignation, laissant ainsi d'aucuns parents croire que les échecs scolaires sont généralement le fruit de l'institution scolaire, le manque de chance des élèves, le fatalisme, ou carrément l'effet de pratiques occultes, etc., rejetant systématiquement les causes et les responsabilités des déperditions scolaires à l'extérieur de l'environnement familial (Kaboré-Konkobo, 2008).

Il ressort de cette description que de nombreux parents d'élèves sont toujours en quête de stratégies en vue de mieux s'impliquer et d'accompagner leurs enfants vers la réussite scolaire, et ce, quelles que soient leurs zones d'habitation (urbaine ou rurale). Toutefois, la préoccupation reste majeure en zone rurale en raison de la forte proportion de parents non scolarisés (Hegazy, 2011; kobiané, 2007a). Estimée à 74 % de la population (INSD, 2006) et majoritairement issue de milieux socio-économiques défavorisés (niveau d'instruction bas, faible pouvoir d'achat, etc.), cette population, explicitement ou implicitement, affiche également son désir de participer à la réussite de leurs enfants, mais est fortement handicapée par le manque d'instruction que la présence de véritables relations de collaboration entre l'école et ces familles peut permettre de compenser, comme le révèle la littérature internationale (Christenson, 2004; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descoteaux et Hardy, 2008; Epstein, 2001; Gomis, 2003). À l'inverse, l'absence de réelle collaboration entre ces familles et l'école, surtout pour celles ayant des enfants en difficultés scolaires, peut être un frein à la mise en place de stratégies communes visant à favoriser cette réussite scolaire. C'est pourquoi Paquin et Drolet (2006, p. 303) affirment que le « *problème de l'enfant n'a guère de chances de s'améliorer si les deux parties ne collaborent pas* », alors qu'une étroite collaboration entre l'école et la famille favoriserait la réussite scolaire des élèves, particulièrement au primaire (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002; Reschly et Christenson, 2012). Cette collaboration permettrait également aux élèves d'avoir de meilleurs résultats scolaires, d'être moins absents à l'école, d'avoir plus de motivation et d'aspirations scolaires lorsque les parents s'impliquent dans leur suivi scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004; Paquin et Drolet, 2006). Dans ces conditions, la promotion des relations de collaboration école-famille devrait être mise au centre de toutes les

politiques éducatives et administratives en vue de lutter contre les déperditions scolaires et favoriser ainsi la plus grande réussite des élèves. Toutefois, la promotion de ces relations ne peut se faire sans préalablement tenir compte des conditions de vie des familles qui peuvent être des freins à l'instauration de véritables relations avec l'école. En effet, les conditions socio-économiques et socioculturelles des familles peuvent affecter la collaboration avec l'école, l'implication parentale dans le suivi scolaire des enfants, l'adoption d'attitudes éducatives ou de styles éducatifs parentaux non propices au développement cognitif des enfants, etc. Ces conditions de vie pourraient avoir aussi des conséquences sur l'instruction ou la scolarisation des enfants, leur maintien le plus longtemps possible dans le système scolaire, leur réussite scolaire et également varier en fonction du genre et des zones de résidences des enfants.

### **1.3. Conditions socio-économiques, zone de résidence des parents et disparité de genre dans la scolarisation des enfants**

En rappel, le Burkina Faso est un pays très pauvre, classé 181<sup>ème</sup> sur 187 pays selon l'indice de développement humain du PNUD (PNUD, 2014), et avec presque la moitié de sa population, soit 44,6 % qui vit avec moins de 1,25 \$ par jour (Banque mondiale, 2013). Cette pauvreté des ménages qui rime parfois avec famille à taille élevée, amène dans la plupart des situations similaires, les parents à opérer des choix, non seulement dans l'instruction des enfants selon leur sexe (Ouoba, Tani et Touré, 2003), mais également dans leur suivi scolaire. Certains parents choisissent de réserver les tâches domestiques à la fille (kobiané, 2007a), d'autres préfèrent avoir les garçons comme des bras valides dans les activités champêtres (Lange, Zoungrana et Yaro, 2002), tandis que d'autres au contraire vont plutôt scolariser le garçon au détriment de la fille (Ouoba, Tani et Touré, 2003), ou plutôt s'impliquer dans le suivi du garçon que dans celui de la fille. Pourtant, l'article n° 1 de la constitution du Burkina Faso affirme que :

*Tous les Burkinabè naissent libres et égaux en droits [et que] les discriminations de toutes sortes, notamment celles fondées sur la race, l'ethnie, la région, la couleur, le sexe, la langue, la religion, la caste, les opinions politiques, la fortune et la naissance, sont prohibées (Assemblée des Députés du Peuple, 1997, p. 1).*

Selon Kaboré-Konkobo (2008), les raisons qui peuvent justifier ces différents choix sont diverses : certains parents voient dans l'instruction du garçon la relève, l'espoir de la famille, celui qui peut apporter des devises à sa famille (kobiané, 2007b). Il est un investissement sûr et

les produits de sa réussite seront directement distribués dans sa famille. *A contrario*, instruire une fille serait, *primo*, comme labourer dans le champ d'autrui parce que les fruits profiteront à d'autres personnes (la belle-famille et l'époux) et non à la famille biologique. *Secundo*, l'investissement dans l'instruction de la fille présenterait d'énormes risques financiers que les parents aux ressources limitées ne voudraient pas encourir, vu que cela nécessite parfois de brader certains biens (animaux, bétail, vivres, etc.) afin de s'acquitter des dépenses malgré la gratuité de la scolarisation : paiement des cotisations selon le nombre d'enfants, achat des fournitures scolaires et des tenues scolaires, etc. Le risque se situerait au niveau de la probabilité que la fille tombe en grossesse durant sa scolarisation primaire, ce qui anéantirait l'investissement consacré à son instruction, car selon la conception populaire, une fille en grossesse n'est plus en mesure d'achever son cursus scolaire (Pilon et Yaro, 2001). D'ailleurs, au niveau de l'administration scolaire burkinabè, cela était autrefois un motif d'exclusion de la fille. De nos jours, l'exclusion n'est plus administrative, car interdite, mais elle est plutôt psychologique et est liée à la stigmatisation, aux préjugés et aux regards accusateurs des pairs qui finissent par amener la fille à abandonner sa scolarisation, ou tout simplement, à être retirée de l'école par sa famille. Il convient de souligner que le plus souvent, les enfants qui sont victimes de ces discriminations ou préjugés sont généralement issus de familles à faibles revenus (Kobiané, 2007a) et fortement présentes dans les zones rurales, « lieu par excellence des représentations et des rapports sociaux discriminatoires envers les filles » (Kobiané, 2007a, p. 122), ou dans les périphéries des zones urbaines. Ainsi, au regard des facteurs liés aux zones de résidence et aux conditions de vie précaires des ménages, certains enfants, en fonction de leur sexe, ne vont pas avoir les mêmes chances, ni en termes de scolarisation, ni en termes de réussite scolaire ou sociale; le sexe masculin partant avec toutes les faveurs des pronostics. C'est probablement pour cette raison que Kobiané (2007a) soutient que le sexe de l'enfant est une caractéristique fortement déterminante dans sa scolarisation. Cette caractéristique pourrait également se refléter dans le suivi scolaire apporté aux enfants en fonction des différentes aspirations parentales (réussite scolaire, sociale, professionnelle, etc.).

Bien au-delà des pratiques ou des choix différentiels de genre favorisés par les conditions socio-économiques et les zones de résidence des parents, il se peut que l'absence ou l'insuffisance des relations de collaboration entre l'école et les familles en termes de sensibilisation sur les rôles des parents et d'accompagnement des familles dans le suivi scolaire de leurs enfants joue également un rôle déterminant dans le maintien des écarts de genre en matière de scolarisation

et de résultats scolaires des enfants (Lange, 2006). Cette absence ou insuffisance de relations de collaboration peut en effet avoir des influences, d'une part, sur le rendement scolaire des élèves (mauvaises performances, redoublement scolaire, etc.) et, d'autre part, sur les chances de scolarisation des enfants à travers la discrimination de genre, une pratique déniait le droit à l'éducation et traduisant aussi une certaine méconnaissance ou mauvaise compréhension des obligations ou rôles des parents envers leurs enfants (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; ONU, 1948; Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010). Face à cette situation, de nombreux enfants se voient, soit exclus du système scolaire pour insuffisance de rendement par l'administration scolaire, soit retirés de l'école par la famille qui décide d'arrêter le financement des études au profit des autres membres de la famille qui donnent des résultats scolaires satisfaisants. Or, les recherches révèlent qu'une plus grande collaboration en termes d'assistance scolaire entre l'école et les parents peut bien accroître les chances de réussite des enfants et leur maintien le plus longtemps possible dans le système scolaire (Christenson, 2004; Lange, 2006) et ainsi, réduire considérablement les écarts de scolarisation et de réussite scolaire en fonction du genre et des zones géographiques.

Des chercheurs, comme Christenson (2004) ainsi que Xu et Gulosino (2006), indiquent en effet que la collaboration école-famille favorise l'apprentissage scolaire des enfants en permettant leur développement social (rapports sociaux, normes et contrôle, etc.) et cognitif, et cela, grâce au soutien mutuel des parents et des enseignants. De plus, lorsque les écoles accompagnent les parents dans leurs tâches de suivi scolaire à la maison, vu que certains se sentent parfois incompetents dans cette activité, cela renforce la collaboration entre ces deux milieux (Henderson et Mapp, 2002). De ce fait, lorsque l'école et la famille collaborent, elles peuvent être plus efficaces dans leurs interventions auprès de l'enfant (Epstein, 2001) et favoriser sa réussite scolaire. Cette collaboration permet également à l'école ou aux enseignants d'avoir une meilleure connaissance des familles, ce qui participe en quelque sorte à augmenter leurs habiletés pour l'éducation des enfants (Deslandes et Bertrand, 2004).

Dans cette optique, une meilleure collaboration entre l'école et les familles dans le contexte du Burkina Faso peut favoriser davantage la réussite scolaire des élèves en atténuant les effets liés aux conditions socio-économiques des parents et favoriser également une meilleure compréhension des rôles parentaux et le développement de sentiment de compétence dans le suivi scolaire de leurs enfants grâce aux actions de soutien et de sensibilisation de l'école

(Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). En effet, les modèles du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), de Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempsey (2005) et de Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010) montrent que l'école peut travailler à impliquer les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants à travers les invitations à la participation qu'elle adresse aux parents. Ces invitations se révèlent être l'un des meilleurs prédicteurs de la participation parentale au suivi scolaire des enfants (Deslandes et Bertrand, 2004). Par ailleurs, Epstein (1992, 1995, 2001) montre également que lorsque le sentiment de compétence, ou la compréhension des rôles des parents est faible, comme cela semble être le cas pour certains parents au Burkina Faso qui choisissent de scolariser ou de mieux suivre le garçon que la fille, l'auteure précise que l'école peut travailler avec ces familles pour développer leurs compétences et leur compréhension sur les différents rôles parentaux. Ainsi, dès lors que ces parents acquièrent ces différentes compétences, ils peuvent de manière importante influencer positivement la réussite scolaire de leurs enfants (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997).

#### **1.4. Facteurs socioculturels, zone de résidence des parents et disparité de genre dans la scolarisation des enfants**

Le Burkina Faso, comme précédemment indiqué, se caractérise également par sa grande diversité ethnique et culturelle (Napon, 2007). En effet, plus d'une soixantaine de groupes ethniques y vivent avec des pratiques culturelles très variées qui contrastent pour une grande majorité d'entre elles avec les pratiques de la société moderne. Elles sont identifiées par certains chercheurs comme des facteurs qui influencent l'instruction scolaire au Burkina Faso (Dembélé et al., 2015; Kobiané et Pilon, 2008). Pour preuve, dans certaines régions du pays, notamment la région de l'Est, l'instruction des enfants est parfois précédée de pratiques divinatoires (géomancie) qui jugent de l'opportunité ou non de scolariser ces derniers au regard des éventuelles prédictions de réussite ou d'échec à l'école (Kobiané et Pilon, 2008). Mais une fois qu'ils ont accès à l'école, la fille et le garçon n'ont pas les mêmes avantages en termes de temps consacré aux études et aux révisions des leçons. En effet, dans le cadre de la socialisation de la jeune fille, considérée dans la conception traditionnelle comme une préparation à son futur rôle de femme, celle-ci voit ses heures d'études à domicile s'amenuiser considérablement au profit de la préparation à sa future vie d'épouse (Dembélé et al., 2015; Kaboré, 1996; Onochie, 2010; Ouoba et al., 2003), tandis que le garçon a moins de contraintes sociales et peut, par conséquent,

consacrer plus d'heures à ses études et, même au-delà, s'offrir le loisir de jouer au ballon. Kobiané (2006) soutient que :

*l'exécution des activités ménagères par les enfants, particulièrement les filles, peut être également nuisible à leur scolarisation. De nombreux travaux montrent ainsi qu'en milieu urbain la participation des filles aux tâches domestiques demeure importante, ce qui contribue à limiter leurs chances d'entrée à l'école ou à perturber leur scolarité (p. 196).*

Ces écarts observés en termes de rendements scolaires et de chance de scolarisation selon le genre sont, dans une certaine mesure, favorisés par l'organisation sociale du Burkina Faso qui est de type patriarcal (Dembélé et al., 2015). Le patriarcat demeure en effet l'organisation sociale traditionnelle dominante dans la grande majorité des cultures du pays (Dembélé et al., 2015; Ouoba et al., 2003). Il se caractérise par une sorte de supériorité au plan social, culturel, économique, etc., des hommes sur les femmes. C'est un système social où les hommes (garçons) sont plus considérés et respectés que les femmes (filles). C'est au regard de toutes ces considérations que Lange (2006) affirme :

*[qu'] être une fille ou un garçon n'implique pas les mêmes devoirs ni les mêmes droits. L'éducation que transmettent encore aujourd'hui les mères à leurs filles demeure très dépendante des schémas sexistes en vigueur [...] et les représentations sociales des rôles féminin et masculin jouent un rôle important dans l'éviction scolaire des filles (p. 176).*

Toutefois, malgré l'existence des clivages de genre dans la majeure partie des localités du Burkina Faso, les zones rurales, comme précédemment mentionnées, sont désignées comme celles produisant et reproduisant le plus ces différenciations (Kobiané, 2007a; Pilon et Wayack, 2003) du fait d'une certaine conservation des valeurs traditionnelles ou culturelles. À l'opposé, dans les milieux urbains, bien que ces mêmes clivages puissent exister, ils sont relativement atténués par le brassage des cultures, le niveau d'éducation, le pouvoir économique plus élevé, etc., qui favorisent un certain changement de comportements (Lange, 2006). De plus, dans les zones rurales, les facteurs socioculturels semblent avoir plus d'influence que les facteurs socio-économiques dans la scolarisation et la réussite scolaire des enfants. Comme l'affirment Pilon et Wayack (2003, p. 78) « l'enfant d'un ménage rural "plus riche" à beaucoup moins de

*chances [...] que celui d'un ménage urbain "très pauvre" [...] d'être scolarisé* ». Ces divers facteurs peuvent contribuer à expliquer les écarts de scolarisation et de rendement scolaire observés selon le genre à travers les différents indicateurs statistiques fournis au plan national et international (UNESCO, Banque Mondiale, etc.). Ils peuvent également amener les parents à collaborer différemment avec l'école selon le genre de l'enfant, sa zone de résidence et aider à expliquer les différences de performance. Une école consciente et informée sur ces différents facteurs de risque peut travailler, comme le précise Epstein (2001), à mieux connaître les familles et, à travers des communications efficaces, sensibiliser les parents sur les effets que certaines pratiques (travaux domestiques excessifs, scolarisation selon le genre, etc.) peuvent avoir sur l'instruction et le rendement scolaire des enfants.

Par ailleurs, d'autres pratiques, comme le mariage précoce (forcé ou non), affectent plus spécifiquement le bon déroulement du cheminement scolaire des filles ou l'achèvement de leur cursus scolaire. Il est vu comme une pratique culturelle par certains chercheurs (Kaboré-Paré, 1996; Somé, 1991; Badini, 1994 cité dans Kaboré, Kobiané, Pilon, Sanou et Sanou, 2001), alors que d'autres perçoivent plutôt son caractère économique à travers la valeur de la dot remise aux parents de la fille et pouvant s'élever dans certaines localités, par exemple la région de l'Est, à plus de 300 000 francs CFA (environ 600 \$), soit environ cinq fois le revenu par tête d'habitant en milieu rural (Kaboré, Kobiané, Pilon, Sanou et Sanou, 2001). Cette dot permet tant soit peu à ces familles de pouvoir subvenir à leurs besoins et d'améliorer leurs conditions de vie sociale. En plus de ces facteurs socioculturels, s'ajoutent aussi d'autres considérations stéréotypées qui font que certains parents demeurent convaincus que le rôle de la femme se limite au foyer et, à ce titre, la fille n'a pas besoin d'être scolarisée ou de poursuivre de longues études, car comme le relèvent certains parents des zones rurales, l'éducation d'une femme se termine dans la cuisine (Onochie, 2010). Ces différentes représentations sociales, en plus d'être des freins au maintien des filles à l'école et à leur réussite scolaire, portent une véritable atteinte à leur liberté ainsi qu'à leur intégrité physique et psychologique.

Les recherches de Hoover-Dempsey et Sandler (2010) et Gutman et Midgley (2000) indiquent que les facteurs culturels de la famille jouent un rôle important dans l'implication des parents et demeurent variables d'un contexte socioculturel à l'autre. Ceci pourrait expliquer pourquoi certains parents nourrissent des attentes ou des aspirations scolaires différentes à l'égard de leurs enfants. Ces chercheurs précisent toutefois que les effets de ces facteurs peuvent s'atténuer

par une meilleure compréhension des rôles parentaux, un meilleur sentiment de compétence des parents et les invitations à la participation venant de l'école ou des enfants, ce qui nécessite alors de véritables relations de collaboration entre l'école et les familles. La réussite de cette collaboration pourrait à court, moyen ou long terme constituer un renforçateur auprès de ces parents et favoriser plus d'implication de leur part dans l'accompagnement scolaire de tous les enfants sans aucune distinction (Hoover-Dempsey et Sandler, 2010).

Toutefois, pour le succès de cette collaboration, il est également important de prendre en compte les styles éducatifs des parents qui peuvent, au regard de leurs diverses manifestations, affecter différemment la réussite scolaire des élèves.

### **1.5.Styles éducatifs parentaux et rendement scolaire des enfants**

Les styles éducatifs parentaux renvoient à un ensemble d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant à travers l'expression des comportements des parents (Deslandes et Royer, 1994) permettant ainsi de définir les règles de conduite et de vie des membres de la famille (Lautrey, 1980). De façon générale, ces règles introduisent des régularités qui permettent à l'enfant de prévoir les résultats de ses actions, selon le type de famille (Lautrey, 1980). Cette organisation de l'environnement familial, élaborée de façon explicite ou non, est surtout motivée par les conditions de vie des parents, leur permettant de gérer les membres de la famille ou d'adapter l'organisation de la famille en tenant compte des conditions socioculturelles (Lautrey, 1980). Dans la littérature internationale, quatre distinctions majeures sont faites en termes de styles éducatifs parentaux : le style démocratique, caractérisé par une souplesse des parents et une adaptation ou dérogation constante des règles disciplinaires en fonction des événements du moment. Le style autoritaire ou rigide se particularise par l'invariabilité des règles (respect strict des règles) quelles que soient les situations. Le style permissif se distingue par un excès de protection, de tolérance plutôt que l'établissement de règles. Enfin, le style négligent ou laisser-faire se caractérise par une absence de règles (Baumrind, 1991; Deslandes et Royer, 1994; Lautrey, 1980). De manière générale, les chercheurs européens et nord-américains (Baumrind, 1991; Deslandes et Royer, 1994; Lautrey, 1980) reconnaissent que les enfants qui ont des parents qui adoptent un style éducatif démocratique sont les plus motivés, les plus compétents et les plus orientés vers la réussite et la performance scolaire contrairement aux enfants de parents autoritaires, permissifs ou négligents. Ces résultats s'expliquent par l'implication

parentale, l'ouverture des parents, l'usage d'une communication souple et la stimulation à l'autonomie des enfants. Par contre, certaines recherches asiatiques (Chao, 1994, 2000; Pong et al., 2010) tendent plutôt à montrer que le style rigide ou autoritaire favorise également la réussite scolaire des élèves. Ces recherches asiatiques laissent percevoir que les facteurs culturels peuvent aussi influencer la manifestation ou l'adoption par les familles d'un style éducatif particulier. Toutefois, dans une grande majorité de recherches, la littérature scientifique internationale présente le style démocratique ou souple comme celui qui favorise le plus la réussite scolaire des élèves.

Par ailleurs, d'autres constats révèlent que de nombreux parents ignorent, non seulement les stratégies de suivi scolaire et les styles éducatifs favorables à la réussite scolaire des enfants, mais également les attentes et les valeurs sociales de l'école (Prévôt, 2008). Ce constat pourrait aussi bien refléter et caractériser la situation de nombreux parents au Burkina Faso. Face à cette méconnaissance des parents en la matière, et au regard de leurs conditions socio-économiques et culturelles, il arrive que certains parents adoptent des stratégies ou des attitudes éducatives non cohérentes avec le modèle social valorisé par l'école, ce qui, indépendamment du type de parents et du type d'enfants, peut affecter la réussite scolaire de ces derniers. En effet, selon Safont-Mottay et Lescarret (2008) les parents de milieux socioculturels défavorisés, aux pratiques sous-tendues par des valeurs rigides de coercition et d'obéissance facilitent peu l'investissement de l'enfant à l'école, alors que ceux de milieux favorisés communiquent plus, favorisent l'indépendance et la créativité propice à l'exploration intellectuelle, ce qui laisse entrevoir l'existence de liens corrélationnels entre le style éducatif et le rendement scolaire.

Les styles éducatifs parentaux peuvent également avoir des liens avec la réussite scolaire des élèves à travers la divergence de valeurs prônées par l'école et la famille. En effet, l'école en tant que produit de la civilisation occidentale moderne et vecteur de transmission culturelle (Bourdieu et Passeron, 1970) se heurte le plus souvent aux valeurs des parents et à la culture locale traditionnelle qu'ils valorisent. L'école moderne en stimulant et en développant chez l'élève la curiosité, l'esprit critique, l'effort personnel et l'individualisme se trouve être en contradiction, selon Badini (1999, p. 153), avec la culture traditionnelle africaine qui valorise « *l'osmose sociale* », *le conformisme, la dilution dans le groupe [...]* ». Cette conception éducative amène de nombreux parents burkinabè (surtout non scolarisés et vivant dans les zones rurales) à rejeter et à condamner la curiosité et l'autonomie de l'enfant, pensant plutôt que les

valeurs traditionnelles (obéissance, conformisme, rejet de la curiosité, etc.) sont porteuses de réussite sociale (Badini, 1999); et ils éduquent ainsi leurs enfants dans cette logique. Cette conception éducative des parents peut de ce fait influencer leur façon de s'impliquer auprès des enfants à travers divers styles éducatifs parentaux (démocratique, autoritaire, permissif et négligent). Ainsi, certains parents burkinabè vont s'impliquer de manière démocratique dans le suivi scolaire des enfants, tant à la maison qu'à l'école, en favorisant la concertation, l'harmonisation des pratiques éducatives, ou en adoptant des attitudes éducatives favorables à l'épanouissement scolaire des enfants en vue de permettre la réussite de ces derniers. D'autres au contraire vont s'impliquer de manière autoritaire en veillant au respect strict des conduites de vie, allant parfois même aux sévices corporels, aux privations alimentaires dans le but de cultiver l'obéissance et le respect chez l'enfant, vue comme gage de succès scolaire. Tandis que certains vont se montrer soit trop protecteur de l'enfant et refuser parfois d'appliquer les consignes de l'école, ou trop négligent affichant une implication désintéressée en ne se doutant nullement qu'ils peuvent avoir une responsabilité dans la réussite ou l'échec des enfants, ou tout simplement préfèrent parfois la rejeter sur l'école. Or, de la convergence des styles éducatifs à travers une harmonisation des stratégies éducatives entre l'école et la famille peut résulter le succès scolaire des enfants. Ainsi, au regard du contexte du Burkina Faso, il est fort probable que l'analphabétisme des parents (74 % des personnes ne savent ni lire et écrire, selon INSD, 2006), leur appartenance culturelle (plus d'une soixantaine de cultures et de pratiques) et leur zone de résidence (urbaine ou rurale) augmentent les risques de voir ces parents adopter des styles éducatifs non cohérents avec ceux de l'école (par ignorance) et dont les conséquences peuvent affecter le développement cognitif des enfants et avoir des influences sur leur réussite scolaire (Baumrind, 1991; Duru-Bellat et van Zanten, 2009 cité dans Feyfant, 2011; Lautrey, 1980, etc.).

Face à de tels risques préjudiciables au maintien durable des élèves dans le système scolaire et à leur réussite scolaire, la collaboration école-famille et l'implication parentale apparaissent comme une des pistes pour mieux accompagner les parents dans leurs rôles et devoirs éducatifs et aussi favoriser la prise de conscience des effets des styles éducatifs sur le rendement scolaire des enfants (Deslandes et Royer, 1994; Epstein, 2001). Dans ce sens, la collaboration école-famille, à travers des actions d'implication et de sensibilisation des parents, peut favoriser la réussite scolaire des élèves grâce à l'harmonisation des styles éducatifs parentaux en lien avec les styles valorisés par le milieu scolaire. Cette harmonisation et cette sensibilisation des parents

aux effets des styles éducatifs sur la réussite scolaire des élèves peuvent les amener à adopter des règles ou des styles plus démocratiques dans le suivi et l'accompagnement scolaire des enfants et favoriser ainsi leur réussite scolaire (Baumrind, 1991 ; Lautrey, 1980 ; Reschly et Christenson, 2012, etc.).

En résumé, il est ressorti dans ce premier chapitre que la question de la réussite scolaire des élèves du primaire reste préoccupante et toujours non résolue. Plusieurs milliers d'enfants sont en marge du système scolaire pour diverses raisons : inachèvement du cycle d'enseignement primaire, abandon scolaire et redoublement de classe. La responsabilité de cette situation peut être copartagée entre l'école et la famille. En effet, le manque d'encadrement à domicile par les parents dû, soit au manque de compétences, au manque de stratégies ou de techniques adéquates pour mieux aider les enfants dans la réalisation de leurs devoirs à domicile, et à l'absence de soutien et d'implication des familles par l'école peut également expliquer les mauvais rendements scolaires des élèves au Burkina Faso. Compte tenu de cette responsabilité partagée et des influences mutuelles de l'école et de la famille sur le développement social et cognitif de l'enfant, la nécessité d'une collaboration entre ces deux institutions est plus que souhaitable en vue de permettre l'harmonisation qui favoriserait l'amélioration des résultats scolaires des élèves. D'où l'importance d'analyser le phénomène de la réussite scolaire sous l'angle des dimensions de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents en vue de mieux cerner leurs influences mutuelles sur les résultats scolaires des élèves (Bronfenbrenner, 1979). Ceci est d'autant plus nécessaire que la littérature existante et disponible à notre connaissance indique que la question de la réussite scolaire des élèves du primaire a été peu traitée sous cet aspect au Burkina Faso et pourrait de ce fait aussi justifier l'intérêt et la pertinence sociale et scientifique de ce problème de recherche.

### **1.6.Énoncé du problème de la recherche et question spécifique de recherche**

À la lumière des éléments développés ci-dessus, nous constatons qu'au Burkina Faso la réussite scolaire des élèves du primaire, quels que soient leur sexe et leur zone de résidence, est loin d'être à la hauteur des attentes, tant des parents que de l'institution scolaire : faible taux de réussite, fort taux d'échec, de redoublement et d'abandon scolaire. Nous notons également, d'une part, une absence ou insuffisance de collaboration école-famille en termes d'implication

des parents dans le suivi scolaire des élèves du primaire et, d'autre part, un style éducatif parental orienté vers le style autoritaire à travers la valorisation des attitudes traditionnelles. Par ailleurs, sachant que la littérature internationale identifie la collaboration école-famille, l'implication parentale et la manifestation d'un style éducatif particulier (démocratique) envers les enfants comme étant des facteurs favorables à la réussite scolaire des élèves, alors nous nous interrogeons dans le contexte burkinabè, de savoir s'il existe des liens corrélationnels entre les différents types de collaboration école-famille, les types d'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et leur zone de résidence au Burkina Faso? Autrement dit, il s'agit de décrire le rendement scolaire des élèves en fonction des dimensions de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents. Les différents types de collaboration école-famille, d'implication parentale et les styles éducatifs des parents influencent-ils de la même manière les résultats scolaires des élèves selon leur genre et leur zone de résidence?

### **1.7. Pertinence sociale de la recherche**

Cette recherche, à terme, va permettre d'apporter un éclairage à la question de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso. Ceci, grâce à l'analyse du phénomène sous l'angle des dimensions de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents. Par ailleurs, vu que ces dimensions ont été peu étudiées dans le contexte africain, notamment burkinabè, et sachant qu'elles sont présentées dans la littérature scientifique comme des facteurs qui influencent considérablement les résultats scolaires des élèves (Baumrind, 1991; Epstein, 2001 ; Reschly et Christenson, 2012, etc.), il est fort possible que cette recherche conduise à des résultats similaires dans le contexte burkinabè. Elle peut particulièrement permettre d'améliorer les indicateurs de qualité (taux de réussite à l'examen du CEP, taux d'achèvement du primaire, taux de redoublement, d'abandon et d'exclusion scolaire, etc.). De plus, comme dans la collaboration école-famille, les deux milieux travaillent ensemble dans l'atteinte d'un but commun, à savoir la réussite scolaire des élèves, cette collaboration peut permettre, d'une part, de comprendre les préoccupations et les difficultés des parents, de les sensibiliser sur les effets des styles éducatifs et la question du genre et, d'autre part, de partager des stratégies communes en vue de faire face aux barrières qui affectent le rendement scolaire des enfants et leur scolarisation (Christenson, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005). De telles actions de sensibilisation peuvent également favoriser une meilleure

compréhension des rôles parentaux, des attitudes propices au développement cognitif des enfants et des attentes de l'école. Dans cette dynamique, l'école apprendra aussi à mieux connaître les familles et à apporter l'aide ou le soutien adéquat aux enfants éprouvant des difficultés particulières dans leur cheminement scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002). Dans ces conditions, l'école et la famille peuvent arriver à relever les principaux défis de la réussite scolaire au Burkina Faso qui sont, comme précédemment évoqués, d'ordre socioéconomique et culturel (pauvreté et analphabétisme des ménages, mariages précoces, pesanteurs sociales, préjugés ou stéréotypes sexistes, etc.). Toutefois, même si les facteurs socioéconomiques sont cités le plus souvent comme étant la cause de la non-scolarisation ou du mauvais rendement scolaire des enfants (surtout les filles), ils n'expliquent pas pourquoi, dans les mêmes conditions, certains parents choisissent de scolariser ou de mieux suivre les garçons que les filles. C'est pourquoi, en accord avec Pilon et Wayack (2003), nous sommes d'avis que les facteurs socioculturels interviennent énormément plus que les facteurs socioéconomiques dans le processus décisionnel des parents en matière de scolarisation ou de suivi scolaire des enfants. Dans ce sens, il est fort probable que la sensibilisation et les actions menées dans le cadre de la collaboration école-famille puissent provoquer à court, moyen et long terme, des changements de comportements (attitudes, habitudes, etc.) ou de perceptions des parents (préjugés ou stéréotypes, rôles sociaux, etc.) à l'égard de la scolarisation ou du suivi scolaire des enfants et, au-delà, favoriser une meilleure compréhension des responsabilités de chacun des acteurs impliqués dans ce processus relationnel. Ceci est d'autant plus pertinent, dans la mesure où selon la mentalité populaire ou la compréhension des parents burkinabè, les échecs scolaires sont généralement le fruit de l'institution scolaire, le manque de chance des élèves, le fatalisme, ou simplement l'effet de pratiques occultes, etc., rejetant systématiquement les causes et les responsabilités des déperditions scolaires à l'extérieur de l'environnement familial (Kaboré-Konkobo, 2008). Ainsi, très peu de familles sont loin de s'imaginer qu'elles peuvent avoir aussi une part de responsabilité dans le rendement et la réussite scolaire des enfants, convaincus que leur rôle se limite à mettre l'enfant à l'école, le reste relevant de l'institution scolaire, alors que la recherche montre qu'il s'agit plutôt d'une responsabilité partagée entre l'école et la famille (Epstein, 2001). L'instauration d'une collaboration franche entre ces deux milieux, en plus de favoriser une meilleure compréhension des rôles de chacun des acteurs, devrait contribuer à plus d'implication dans la scolarisation et le suivi scolaire des enfants et favoriser leur réussite scolaire. Le succès d'une telle collaboration devrait favoriser la scolarisation et la réussite d'un

plus grand nombre d'enfants et leur ouvrir des opportunités d'emplois qui leur permettront, de ce fait, de participer au développement économique et social du pays.

### **1.8. Pertinence scientifique de la recherche**

Cette recherche, première du genre à notre connaissance, dans le contexte du Burkina Faso, examine la question de la réussite scolaire des élèves sous l'angle de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents à travers une approche écosystémique. Cette approche permet d'aborder la question de la réussite scolaire dans une dynamique relationnelle ou interactionnelle favorisant une compréhension plus globale du problème et aussi une compréhension des influences mutuelles entre les différentes dimensions du phénomène (Bronfenbrenner, 1979, 1986). La plupart des recherches existantes au Burkina Faso ont le plus souvent exploré le phénomène de façon singulière soit à travers l'étude de l'enfant (par exemple, caractéristiques internes), de l'institution scolaire (les enseignants, les programmes, etc.) ou la famille (niveau de vie, caractéristiques des familles, etc.) (Kaboré, Kobiané, Pilon, Sanou et Sanou, 2001). Très peu d'études examinent la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents comme une avenue dans la lutte contre les déperditions scolaires, de sorte qu'il est difficile de dresser un profil exhaustif des différents types de collaboration et d'implication parentale existant au Burkina Faso. Cette absence de connaissance fonde la pertinence scientifique de notre recherche qui se veut de type descriptif corrélational visant d'une part, à décrire les liens entre la collaboration école-famille, l'implication parentale et l'amélioration des performances scolaires des élèves et, d'autre part, identifier les styles éducatifs parentaux qui favorisent la réussite scolaire des élèves dans le contexte burkinabè (enjeu nomothétique ou fondamental). En définitive, cette recherche va permettre de déterminer l'efficacité actuelle des suivis scolaires des élèves au regard des types de collaboration école-famille, des types d'implication parentale et des styles éducatifs des parents en montrant leurs liens avec la réussite des élèves selon leur sexe et lieu de résidence.

## **Chapitre 2 : Le cadre théorique**

En rappel de la problématique, il est ressorti que la question de la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso est assez préoccupante au regard des indicateurs statistiques nationaux qui présentent de forts taux d'échec scolaire : redoublement, abandon, exclusion, etc. Les raisons évoquées sont liées aux conditions socioéconomiques et culturelles des parents (pauvreté et analphabétisme des ménages, stéréotypes sexistes, mariages précoces, etc.). Par ailleurs, la collaboration école-famille, le type d'implication et les styles éducatifs des parents ont été identifiés au plan international comme des dimensions pouvant avoir une influence sur la réussite scolaire des élèves du primaire. À ce sujet, plusieurs modèles théoriques ont été développés dans la littérature scientifique pour traiter de la question de la réussite scolaire, la plupart privilégiant des démarches holistes ou écologiques dans l'analyse des facteurs.

Dans ce chapitre, sont présentés dans une première section, la procédure de recensement des principaux écrits en lien avec la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire. La deuxième section présente la définition des principaux concepts portant sur la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents, suivie de la présentation respective des cadres théoriques associés à ces concepts. De la troisième à la cinquième section, il est fait état des travaux scientifiques sur la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et leurs liens avec la réussite scolaire. Enfin, la sixième section présente les objectifs de la recherche.

### **2.1.Procédure et critères de recensement**

La procédure de recensement des principaux écrits sur la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs parentaux a été la suivante : dans un premier temps, nous avons identifié, en français et en anglais, les principaux concepts ou mots-clés de la recherche documentaire, récapitulés dans le tableau ci-après (cf. tableau 1).

Tableau 1 : concepts ou mots clés et équivalences, tels qu'utilisés dans les bases de données

<b>Principaux concepts en français</b>	<b>équivalence des principaux concepts en anglais</b>
collaboration école-famille	<i>Family-school collaboration</i>
participation école-famille	<i>family-school participation</i>
partenariat école-famille	<i>family-school relationships</i>
	<i>family-school partnership</i>
implication parentale	<i>parent involvement</i>
engagement parentale	
styles éducatifs parentaux	<i>parenting styles</i>
structure familiale	<i>family structure</i>
caractéristique familiale	<i>family characteristics</i>
environnement familial	<i>family environment</i>
réussite scolaire	<i>academic achievement</i>
école élémentaire	<i>elementary school</i>
école primaire	<i>primary school</i>

Ensuite, la recherche bibliographique a été menée dans les principales banques de données utilisées dans le domaine des sciences de l'éducation, soit ERIC, Érudit, Francis et PsycINFO. Les concepts ont été regroupés à l'aide d'opérateurs logiques (ET, OU/AND, OR) pour en faire des équations de recherche. Ainsi, pour la base francophone (Érudit), les équations suivantes ont été retenues : collaboration école-famille [OU participation école-famille OU partenariat école-famille OU implication parentale OU engagement parental] ET styles éducatifs parentaux [OU structure familiale OU caractéristique familiale OU environnement familial] ET réussite scolaire ET école primaire [OU élémentaire]. Dans les bases anglophones (ERIC, Francis, PsycINFO), nous avons les équations suivantes : family-school collaboration [OR family-school participation OR family school-partnership OR family-school relationships OR parent involvement] AND parenting styles [OR family structure OR family characteristics OR family environment] AND academic achievement AND primary school [OR elementary school].

Les critères de délimitation de la recherche documentaire ont été l'année de publication (2000 à 2015) et le caractère empirique et théorique des écrits en lien avec notre objet de recherche.

Il convient de signaler que certains documents, qui sont antérieurs à l'année 2000, ont été également retenus en raison de leur pertinence et de leur lien avec les différents modèles théoriques élaborés et présentés dans cette recherche.

Dans la section suivante, nous présentons la définition des principaux concepts portant sur la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents, suivie de la présentation respective des cadres théoriques associés à ces concepts.

## **2.2. Définition des principaux concepts et présentation des cadres théoriques**

Dans cette section, après une définition des principaux concepts de la recherche, à savoir les concepts de collaboration école-famille, d'implication parentale, de styles éducatifs parentaux et de réussite scolaire, nous présentons, et de façon respective, les divers cadres théoriques associés à ces différents concepts. Mais auparavant, nous soulignons la diversité et la multiplicité des concepts en lien avec les relations de collaboration école-famille.

### **2.2.1 Une diversité de concepts pour désigner les relations école-famille**

D'entrée de jeu, il convient de signaler qu'au regard de la littérature scientifique, tant francophone qu'anglophone, de nombreux termes ou concepts sont utilisés par différents chercheurs pour désigner les diverses interactions qui se produisent entre l'école et la famille. Dans la littérature scientifique francophone, plusieurs concepts sont utilisés : *collaboration*, *participation*, *implication*, *engagement*, *concertation*, *consultation*, *coordination* et *partenariat*. Ainsi, en fonction de leurs divers centres d'intérêt, certains chercheurs vont privilégier soit le concept de *collaboration* (Paquin et Drolet, 2006; Larivée, 2010; etc.); d'*implication* (Larivée, 2011; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008; etc.) ou de *partenariat* (Deslandes, 1999; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008; etc.). Il en est de même dans la littérature anglophone où des chercheurs privilégient les concepts *involvement* (Lee et Bowen, 2006; Sheng, 2012; etc.); *partnership* (Epstein et Van Voorhis, 2010 ; Reschly et Christenson, 2012; etc.); *participation* (Hoover-Dempsey et Sandler, 2010, etc.) ou *collaboration* (Johnson, Pugach et Hawkins, 2004, etc.). Soulignons également que dans le contexte des relations école-famille, ces concepts font parfois référence aux mêmes caractéristiques ou types de relations, c'est-à-dire employés comme des synonymes, alors que d'autres fois, ils désignent des types de

relations différents, d'où l'importance de les clarifier et de préciser les définitions retenues dans le cadre de la présente recherche.

### **2.2.2 Le concept de collaboration école-famille**

Notons tout d'abord que de nombreux chercheurs (Delvaux, Joseph et Mangez, 2002; Favre, Jaeggi et Osiek, 2004) ont catégorisé les relations de collaboration en fonction de la légitimité que les familles accordent à l'école, soit :

*la "lutte ou l'ambivalence" lorsque les parents sont en désaccord actif avec l'école dont ils ont une image négative; le "repli ou la résignation" lorsque les parents sont en désaccord passif avec l'école dont ils ont une image défaitiste; la "distanciation soumise ou la délégation" lorsque les parents sont en accord passif avec l'école dont ils ont une image sacralisée; la "collaboration ou le partenariat" lorsque les parents sont en accord actif avec l'école dont ils ont une image positive (Robin et Rousseau, 2012, p. 50).*

Par rapport à cette dernière catégorie de relations, la documentation scientifique laisse également apparaître une très grande variété dans l'utilisation du concept de collaboration école-famille. En effet, il est parfois employé comme synonyme de partenariat (Périer, 2005), tant par le personnel scolaire que par les chercheurs. Pour Larivée (2010, p. 185), cela s'explique par le fait que « [...] le terme de collaboration est défini de diverses façons selon les contextes dans lesquels il est utilisé [...] ». Face à cette diversité sémantique, il convient alors de spécifier dans quel sens nous utilisons les différents concepts liés à la collaboration école-famille.

Selon De Villers (2003, p. 300), collaborer c'est : « *travailler en commun à une entreprise, à une œuvre* », ce qui traduit en quelque sorte l'action et la volonté d'agir ensemble en vue d'atteindre un but commun. Dans la même veine, Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996, p. 22) précisent que la collaboration est « *un terme générique qui correspond à la participation, à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité* ». La collaboration est alors vue comme une relation plus générale visant à la fois l'action et la responsabilité des acteurs impliqués dans cette relation (parents, école, enseignants, etc.). C'est pourquoi Epstein (1995, 2001) précise que le concept de collaboration école-famille est beaucoup plus général et

englobe la participation parentale. Elle désigne à la fois les responsabilités des parents dans le suivi scolaire et le rôle de l'école dans la facilitation et la mise en place effective de cette participation. La question des rôles des différents acteurs occupe ainsi une place centrale dans cette relation, comme pour dire que la partition (rôle) de chaque acteur est indispensable pour une meilleure symphonie de l'œuvre (action) éducative. Dans ce sens, Robin et Rousseau (2012) définissent la collaboration école-famille comme :

*une relation qui implique que parents et enseignants soient « partenaires » (enseignants et parents peuvent travailler et réfléchir ensemble); « égaux » et « complémentaires » (être parent ou être enseignant sont des « métiers » différents, mais l'un ne doit pas l'emporter sur l'autre, chacun peut apporter à l'autre) dans l'éducation de l'enfant (p. 51).*

Cette forme de collaboration nécessite de ce fait des échanges réciproques « où chacun - parents et enseignants - peut être entendu, que ce soit sur ses savoirs, ses points de vue, ses représentations ou ses idées » (ibid.).

Pour Lange (2006, p. 166), la collaboration école-famille peut être définie comme une relation de partenariat, c'est-à-dire « [...] une association d'acteurs qui, par leur action commune, peuvent se fixer des objectifs qu'individuellement ils ne pourraient atteindre ». Cette définition insiste sur la nécessité de mettre les forces en commun pour atteindre le but fixé. Dans ce sens, elle diffère légèrement de celles présentées ci-dessus et confirme davantage la confusion observée dans l'usage et la définition du concept de collaboration dans le domaine de l'éducation (Larivée, 2010; Périer, 2005).

D'autres chercheurs orientent la définition de la collaboration sur les rapports d'égalité et de pouvoir entre l'école et la famille. Ainsi, pour Christenson et Sheridan (2001), la collaboration implique à la fois l'égalité (respect, écoute, volonté d'apprendre des uns et des autres) et la parité (connaissances, compétences, etc.) des acteurs impliqués dans la relation de soutien scolaire des enfants. Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) utilisent le concept de collaboration partenariale pour désigner ce type de relations où l'école et la famille sont en égalité, ce qui montre une fois de plus que la collaboration est un concept plus général et pouvant, de façon spécifique, prendre diverses formes dont celle de collaboration partenariale. Mais face à une difficulté, voire une impossibilité d'établissement de relation de parfaite égalité

entre ces deux milieux (école-famille), eu égard aux conditions socio-économiques et socioculturelles qui les différencient, ces chercheurs soulignent toutefois que la collaboration partenariale « *se met en œuvre quand, par leur niveau scolaire et par leur statut socio-économique, les parents se sentent à niveau égal avec le système scolaire [...]* » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 299). Cette définition semble plus spécifique et quitte le cadre des relations génériques ou générales pour s'insérer dans des cadres relationnels beaucoup plus formalisés et de niveau supérieur comme le partenariat.

Cependant, certains chercheurs récusent l'idée de l'égalité entre l'école et la famille. C'est notamment le cas de Lareau (1996) qui « *rejette d'emblée le concept de partenariat fondé sur un statut égalitaire, car elle perçoit un plus grand pouvoir des enseignants par rapport à celui des parents à l'école* » (Deslandes, 1999, p. 2). À côté de ces arguments, s'ajoutent, d'une part, ceux fondés sur les inégalités de compétences pédagogiques en termes de savoir explicite (formel) et implicite (non formel) dispensé respectivement à l'enfant par l'école et par la famille (Humbeek, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006) et, d'autre part, ceux basés sur les inégalités des stratégies de soutien scolaire des enfants (Feyfant, 2011). De plus, vu que dans certains contextes socioculturels, le niveau d'instruction des parents est relativement bas, comme c'est le cas au Burkina Faso, où plus de 74 % des parents sont non scolarisés, dans de telles situations, il est difficile d'imaginer une collaboration égalitaire et paritaire entre enseignants et parents, sinon que de voir ces parents manifester un sentiment d'infériorité par rapport aux enseignants (Gomis, 2003).

Pour Larivée (2010), s'inspirant de Landry (1994) et de Bouchard et al. (1996), la collaboration est un terme générique décrivant un processus relationnel qui implique un degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage de pouvoir entre différents collaborateurs dans le cadre de la réalisation d'une activité commune. La collaboration est vue alors comme une sorte de relation stratifiée avec plusieurs paliers ou niveau de relation. Dans ce processus relationnel, la qualité de la relation et le niveau d'implication des différents acteurs que sont les enseignants et les parents peuvent varier au regard de la nature des liens qui les unissent ou du type de tâche à réaliser. Cette définition a pour avantage de préciser différentes déclinaisons (niveaux) ou formes des relations que peuvent entretenir l'école et la famille.

En définitive, malgré cette diversité des définitions, une certaine unité pourrait les caractériser, à savoir : une visée de but commun; une égalité et un engagement des collaborateurs; un respect

mutuel et un processus relationnel visant la recherche de solutions consensuelles. Ainsi, à la lumière de ces définitions, celle de Larivée (2010) nous semble plus appropriée à notre contexte de recherche, car elle met en évidence différentes formes de collaboration variant en fonction du degré des relations et des types de tâches à réaliser entre l'école et la famille. De plus, contrairement aux autres définitions qui sont assez spécifiques ou qui identifient des formes particulières de collaboration sans pouvoir les hiérarchiser, celle de Larivée (2010) les intègre et les présente sous forme de relations stratifiées évoluant par niveau et par degré. Elle offre ainsi un large éventail de formes ou de types de collaboration pouvant servir de grille d'identification des formes de collaboration présentes dans divers contextes. De ce fait, elle donne la possibilité d'identifier les types de collaboration existant au Burkina Faso, ce qui va permettre par la suite de déterminer le lien de ces formes de collaboration avec la réussite scolaire des élèves du primaire dans ce pays.

#### ***2.1.1.1. Cadre théorique en lien avec les formes de collaboration école-famille***

Dans la littérature scientifique internationale, différents modèles théoriques ont été élaborés pour rendre compte des dynamiques relationnelles qui se déroulent entre l'école et la famille. Le constat révèle cependant que certains de ces modèles ne portent pas exclusivement sur les formes ou types de collaboration, mais concernent également la participation ou l'implication parentale (cf. section suivante). Parmi les modèles en lien avec les formes de collaboration, nous pouvons citer le modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille de Bouchard (1998) et celui des diverses formes de collaboration école-famille de Larivée (2010). Le premier modèle (Bouchard, 1998) met surtout en évidence une forme de collaboration entre l'école et la famille, à savoir le partenariat (dont le principe repose sur l'interdépendance, la réciprocité, les communications bidirectionnelles, l'égalité entre les acteurs, la complémentarité dans les compétences). Dans ce modèle, la famille joue un rôle prépondérant en termes de compétences et de responsabilités dans les choix éducatifs des enfants (autodétermination). L'école intervient également auprès des parents pour développer leurs compétences et confiance nécessaires pour mener à bien leurs actions éducatives (appropriation). Toutefois, ce modèle ne permet pas d'identifier les différentes formes de collaboration entre l'école et la famille. Le second modèle (Larivée, 2010) offre cette possibilité. En effet, en plus d'intégrer le partenariat, le modèle de Larivée (2010) présente de

larges possibilités en matière d'identification des formes de collaboration et semble s'adapter à divers contextes nationaux, d'où le choix de ce modèle.

Le modèle pyramidal à base normale de Larivée (2010), inspiré de celui de Landry (1994), présente les relations de collaboration école-famille selon quatre niveaux variables en fonction du degré d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir entre les différents collaborateurs que sont l'école et la famille (cf. figure 1).

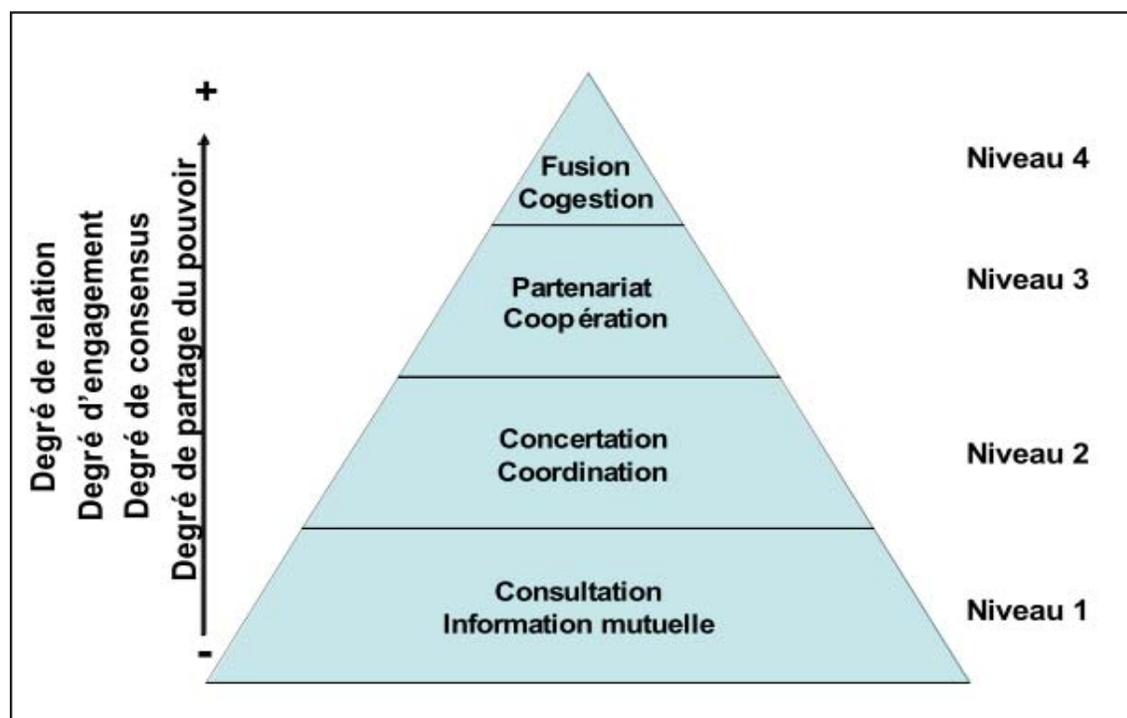


Figure 1 : divers types de collaboration école-famille, tirée de Larivée (2010).

Selon ce modèle, il existe quatre niveaux de collaboration possibles entre l'école et la famille, mais qui sont inégalement favorisés par l'école. Le niveau 1 concerne la consultation ou l'information mutuelle. Ces formes de collaboration renvoient principalement aux échanges de nouvelles entre l'école et la famille à travers les différents canaux d'informations (journal de l'école, agenda de l'enfant, etc.). Elles correspondent à de faibles niveaux d'interaction, mais également à de faibles degrés d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir et semblent être les formes de collaboration les plus répandues depuis les années 1970 à nos jours (Larivée, 2010). Elles se manifestent le plus souvent à travers :

*[...] l'envoi d'informations aux parents par l'école ou l'enseignant, soit de façon ponctuelle (rentrée scolaire, remise des bulletins, etc.) ou périodique (p. ex., journal*

*semestriel); l'envoi d'informations aux enseignants ou à l'école par les parents (avis d'absence, informations sur l'enfant, informations sur la famille, etc.); la consultation des parents sur divers sujets (activités éducatives, projet éducatif, etc.)* (Larivée, 2008, p. 224).

Toutefois, il convient de souligner qu'à ce premier niveau des relations, la communication entre les collaborateurs (école et famille) demeure essentiellement à sens unique (unidirectionnelle), vu que chacune des parties (école ou famille) fait très peu de rétroaction (feedback) à l'autre à la suite des échanges initiaux.

La collaboration peut néanmoins évoluer vers le niveau 2, à savoir la coordination ou la concertation, lorsqu'il y a une certaine harmonisation des actions entre l'école et les parents. En effet, selon Larivée (2008), la coordination renvoie à une :

*harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune. Elle suppose un minimum d'échanges entre les individus concernés afin qu'ils soient mutuellement informés des actions des autres et qu'ils puissent adapter les leurs sans obligatoirement se mettre d'accord sur les moyens choisis pour y parvenir* (p. 224).

De ce fait, bien qu'elle vise la réalisation d'une tâche commune, la coordination n'implique pas nécessairement le même degré d'engagement des différents acteurs. La concertation, par contre, demande un plus grand degré d'engagement des acteurs « *puisque'elle renvoie au processus d'échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune* » (Larivée, 2008, p. 224). L'atteinte de ce but ultime nécessite donc des discussions entre les divers collaborateurs. La concertation privilégie alors les moyens ou les voies pour atteindre les résultats, c'est-à-dire le processus relationnel, tandis que la coordination accorde essentiellement plus d'importance aux résultats finaux (Larivée, 2010).

Le niveau 3 des relations de collaboration est constitué de la coopération et du partenariat qui, selon Larivée (2008, p. 224), sont « *[...] deux types de relation assez similaires au plan consensuel* ». Mais de façon distincte, la coopération désigne un « *[...] processus d'interactions de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique* » (Larivée, 2008, p. 224-225). De ce fait, la

coopération exige un engagement constant et soutenu des parents et de l'école dans la réalisation des différentes activités et la mobilisation des ressources éducatives en vue de la réussite scolaire des enfants (Larivée, 2010). De plus, la réussite de cette coopération nécessite que l'école et les familles soient sur un pied d'égalité en termes de valorisation de leurs compétences respectives (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Étant donné que ces deux milieux sont appelés à coopérer et à travailler ensemble, cela nécessite également une compréhension mutuelle et une communication bidirectionnelle entre eux. Quant au partenariat, il renvoie aux rapports d'égalité entre parents et intervenants scolaires, et se caractérise par « [...] la reconnaissance de l'expertise de l'autre, la confiance mutuelle, la réciprocité, la communication bidirectionnelle, l'engagement élevé de la part de tous les acteurs ainsi que la recherche de consensus dans la prise de décision et la poursuite de buts communs » (Larivée, 2010, p. 185). C'est pourquoi « Bouchard et al. (1996) soulignent que pour coopérer, il faut d'abord être des partenaires parce que la coopération implique des décisions communes » (Larivée, 2008, p. 225). Vu ainsi, cela voudrait dire, en termes de hiérarchisation, que les relations de partenariat sont antérieures à la coopération. Or le modèle de Larivée (2010) montre l'inverse, c'est-à-dire que pour être des partenaires, il faudrait d'abord coopérer, accepter de travailler ensemble pour atteindre des buts communs. En effet, comme l'affirme Larivée (2008) :

*[bien que] la coopération et le partenariat requièrent un consensus décisionnel des acteurs, elle ne possède pas obligatoirement toutes les autres caractéristiques constitutives du partenariat, notamment les principes d'égalité et de partage de pouvoir. C'est pourquoi la coopération se situe au même niveau que le partenariat, tout en présentant un degré de relation, d'engagement et de consensus légèrement inférieur à celui-ci (p. 225).*

Aussi, malgré le fait que le partenariat soit de plus en plus valorisé par l'institution publique, la famille, les chercheurs, etc., l'auteur souligne qu'il est moins développé dans les écoles. En effet, Larivée, Kalubi et Terrisse (2006, p. 529) soutiennent que « les types de collaboration les plus répandus dans les milieux scolaires sont aussi les moins engageants; ils demandent un niveau minimal de participation ». C'est sans doute ce qui avait amené également Deslandes (1999, p. 18) à affirmer que « l'instauration d'un partenariat correspond à un long processus

*continuellement en situation de négociation. À l'heure actuelle, nous concevons le partenariat comme un idéal, un but vers lequel les parents, les enseignants et les écoles doivent travailler ».*

Le dernier niveau du modèle de Larivée (2008) est constitué par la cogestion et la fusion, les deux types de relation les plus engageants étant donné que « *dans ces deux modes d'organisation et de fonctionnement, les liens entre les acteurs concernés sont très ouverts et les partenaires ne font qu'un sur le plan de la gestion (cogestion) ou en tant qu'entité (fusion)* » (Larivée, 2008, p. 226). Toutefois, il semble peu probable que des écoles en soient arrivées à ce niveau de collaboration avec les familles. En effet, l'auteur soutient que ce dernier niveau n'existe pas non plus dans la plupart des systèmes scolaires occidentaux. Ceci ne semble pas correspondre non plus à la réalité des relations de collaboration dans le contexte du Burkina Faso. Dans ce cas, seuls les trois premiers niveaux, relativement observables ou identifiables, seront retenus dans le cadre de la présente recherche.

Nonobstant l'inexistence du quatrième niveau des relations dans le contexte du Burkina Faso, le modèle de Larivée (2010) est celui retenu dans le cadre de cette recherche, car il offre la possibilité d'identifier, d'une part, différentes formes ou types de collaboration existants entre l'école et les parents et, d'autre part, il donne la possibilité de pouvoir situer les liens des différents niveaux de collaboration avec la réussite scolaire des élèves du primaire dans ce pays. À ces arguments, s'ajoute surtout le fait que ce modèle présente un agencement beaucoup plus en phase avec la réalité actuelle des relations de collaboration entre l'école et la famille. C'est pourquoi nous utiliserons ce modèle pour identifier les types de collaboration école-famille présentes au Burkina Faso.

### **2.2.3 Le concept de participation et d'implication parentale**

En plus de la collaboration école-famille présentée dans la section ci-dessus, deux autres concepts sont couramment utilisés dans la littérature scientifique : la participation et l'implication parentale. Selon Larivée (2010), il s'agit en fait, de deux concepts qui sont en réalité étroitement liés et qui mettent en exergue l'ampleur ou l'étendue des actions menées par les parents dans le cadre du soutien scolaire et éducatif des enfants. Pour Legendre (2005, p. 1004), la participation renvoie à l'« *action de prendre part à une activité* » pouvant se dérouler à l'école ou à la maison. Dans le même sens, Migeot-Alvarado (2000, p. 36) soutient que « *par participation des parents, il faut entendre à la fois l'implication collective des*

*familles dans les instances de décision des établissements, la relation individuelle des familles avec les enseignants, mais aussi leur contribution indirecte au fonctionnement des établissements* ». Ainsi, deux formes de participation parentale peuvent être observées : la participation passive et la participation active. Dans le premier cas de figure, les parents sont uniquement informés ou consultés par l'école sur les activités qu'elle mène ou envisage de réaliser au profit des élèves. Dans le modèle pyramidal des formes de collaboration de Larivée (2010), la participation passive se rencontre le plus souvent au premier niveau. Quant à la participation active des parents, elle peut s'observer à travers leur engagement dans les comités ou rencontres de parents, l'animation des activités scolaires, le bénévolat, le soutien scolaire à domicile ou à l'école, etc. Elle pourrait se situer aux niveaux 2, 3 et 4, car d'après ce modèle, plus le niveau de relation s'élève, plus la participation des collaborateurs est censée être franche et active en vue de l'atteinte du but commun. Pour Deslandes et Bertrand (2004) :

*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 à 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 (p. 415).*

Ceci revient à admettre, avec Larivée (2010), que la participation parentale renvoie à l'engagement des parents dans le cheminement scolaire des enfants afin de favoriser leur réussite scolaire. C'est également l'avis de Christenson (2004) pour qui la participation parentale correspond au rôle des parents dans l'apprentissage des enfants. Ainsi, dans cette thèse, nous parlerons de participation parentale pour faire référence de façon précise aux différentes activités dans lesquelles les parents s'investissent en vue de soutenir le parcours scolaire de leur enfant.

Quant au concept d'implication parentale, bien que polysémique et vu parfois comme synonyme de participation (Larivée, 2011), il renvoie selon De Villers (2003, p. 769) au « *fait d'être [engagé] grandement dans une action de façon déterminée... [et de] se donner à fond* ». Ceci revient à dire que l'implication parentale représente un niveau supérieur de participation se traduisant par un degré élevé d'engagement (Larivée, 2010) et d'investissement personnel. Dans ce sens, l'implication parentale peut être considérée comme la partie active de la

participation parentale, et est par essence un processus dynamique. En définitive, Larivée (2008) soutient :

*[qu'] à l'instar de la collaboration, la participation et l'implication sont des termes généraux pouvant revêtir des formes diverses selon le contexte sans préciser le niveau d'engagement. Par exemple, en contexte scolaire, la participation et l'implication parentale font référence à des actions concrètes et observables de un ou de plusieurs parents dans un ou plusieurs types de situations ou d'activités en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant et qui ont lieu à l'école, à la maison ou dans la communauté (p. 226).*

Ces avis sont également partagés par de nombreux chercheurs comme Epstein (1995, 2001); Deslandes et Bertrand (2004); Henderson et Mapp (2002); Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005); Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010), etc., qui reconnaissent de façon unanime cette diversité et variabilité des types d'implication ou de participation parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant. De plus, ces concepts (implication ou participation parentale) sont présentés dans plusieurs modèles théoriques et identifiés comme étant des facteurs qui influencent positivement la réussite scolaire des enfants (Epstein, 1992, 1995, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempsey, 2005; Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010, etc.). Dans le cadre de cette thèse, nous parlerons d'implication parentale pour désigner l'engagement permanent et constant des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Elle est également dynamique.

#### ***2.1.1.2. Une diversité de modèles écosystémiques pour rendre compte de la participation ou de l'implication parentale***

Un grand nombre des modèles théoriques développés dans le cadre de la collaboration école-famille ou de la participation parentale s'inscrivent majoritairement dans une approche écosystémique qui postule que l'humain ne peut être compris que dans son environnement de vie, et que comprendre l'individu, c'est comprendre son milieu et inversement, afin d'expliquer ses conduites. Dans cette dynamique relationnelle, le comportement évoluerait en fonction de la personne et de son environnement, structurant ainsi l'évolution humaine (Bronfenbrenner, 1979). Les modèles théoriques présentés ci-dessous intègrent ces mêmes principes.

Selon Thomas (1994, p. 12), un modèle théorique désigne « *tout système destiné à décrire des relations entre des variables ou des faits [...]* ». Dans la même veine, Legendre (2005, p. 893) ajoute qu'« *un modèle théorique [...] se rattache à une théorie (générale) qu'il engendre ou dont il est issu et qu'il contribue à vérifier, à modifier, à enrichir* ». Toutefois, il convient de préciser que les modèles théoriques peuvent donner lieu à une typologie, vue comme un :

*système de description, de comparaison, de classification, voire même d'interprétation ou d'explication des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets ou de phénomènes distincts (ibid., p. 1416).*

Plusieurs modèles théoriques ont ainsi été développés au plan international en vue de rendre compte de l'influence de la participation ou de l'implication parentale sur les résultats scolaires des élèves, parmi lesquels le modèle de l'influence partagée et la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1992, 1995, 2001); le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997); deWalker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempsey (2005) et de Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010); les formes de participation parentale de Deslandes (1996); la typologie d'Adelman (1994); etc.

La typologie d'Adelman (1994) présente la participation parentale comme un processus continu composé de sept modalités de participation parentale qui se manifeste sous la forme d'un continuum. À l'extrémité supérieure de ce continuum, l'accent est mis sur l'amélioration du fonctionnement individuel, à savoir : répondre aux besoins fondamentaux de l'élève et de sa famille, communiquer et prendre des décisions sur des sujets concernant l'élève, résoudre les problèmes et soutenir les apprentissages scolaires à domicile. L'extrémité inférieure concerne plus le fonctionnement collectif et porte sur l'amélioration du système scolaire, la résolution des difficultés scolaires des élèves et l'amélioration du fonctionnement des écoles dans leur ensemble. Toutefois, cette typologie ne distingue pas les types ou les formes de collaboration ou de participation entretenus par l'école et les familles.

De son côté, Deslandes (1996) propose cinq dimensions dans lesquelles les parents peuvent s'impliquer pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants. Elles portent sur : le soutien affectif des enfants (encouragements, aide aux devoirs, visite de soutien à l'école, etc.); la communication parents-enseignants (échanges téléphoniques, agenda, rencontres de parents,

etc.); les interactions régulières des parents avec les enfants concernant la vie scolaire (relation avec les pairs, difficultés diverses, etc.); la communication parents-école (réunion de parents, comités décisionnels, etc.); et enfin, les discussions parents-enfants à propos de l'actualité et des futurs projets des enfants.

À la différence des modèles qui viennent d'être présentés ci-dessus, les trois autres modèles, à savoir le processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), le modèle de l'influence partagée et la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1992, 1995, 2001) permettent, d'une part, de déterminer les motivations qui amènent les parents à participer au suivi scolaire de leurs enfants et, d'autre part, montrent également comment l'école peut accompagner les familles dans ce suivi scolaire, ce qui laisse alors une certaine possibilité de pouvoir établir les effets de cette participation sur la réussite scolaire des élèves. Les sections suivantes présentent ces trois modèles théoriques servant de base explicative à la présente recherche. Ce choix se justifie, d'une part, au regard de leur relative transférabilité ou adaptabilité au contexte école-famille du Burkina Faso et, d'autre part, du fait que ces modèles sont utilisés par de nombreux chercheurs dans la littérature scientifique pour décrire les bénéfices de la collaboration école-famille sur le rendement scolaire des élèves (Epstein, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004; Henderson et Mapp, 2002, etc.). Il convient également de préciser qu'il s'agit de trois modèles théoriques complémentaires (Deslandes, 1999) qui permettent d'un côté, de répondre à la question du « *comment* » les parents peuvent s'impliquer en termes d'activités, de lieux et de moments en vue de favoriser un meilleur cheminement scolaire de leurs enfants : cas du modèle de l'influence partagée et la typologie de l'implication parentale. De l'autre côté, de savoir « *pourquoi* » les parents décident de s'impliquer dans le suivi scolaire de leurs enfants : cas du modèle du processus de participation parentale.

### ***2.1.1.3. Le modèle du processus de participation parentale***

Le modèle explicatif du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005); de Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010), plusieurs fois révisé, est un modèle syncrétique qui fait la jonction entre l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) et l'approche sociocognitive de Bandura (1986). Le modèle révisé de 2010, composé de cinq niveaux qui se lisent de bas en haut, décrit de manière progressive les mécanismes qui influencent la décision des parents de participer au suivi scolaire et leur lien avec la réussite scolaire des enfants (cf. figure 2).

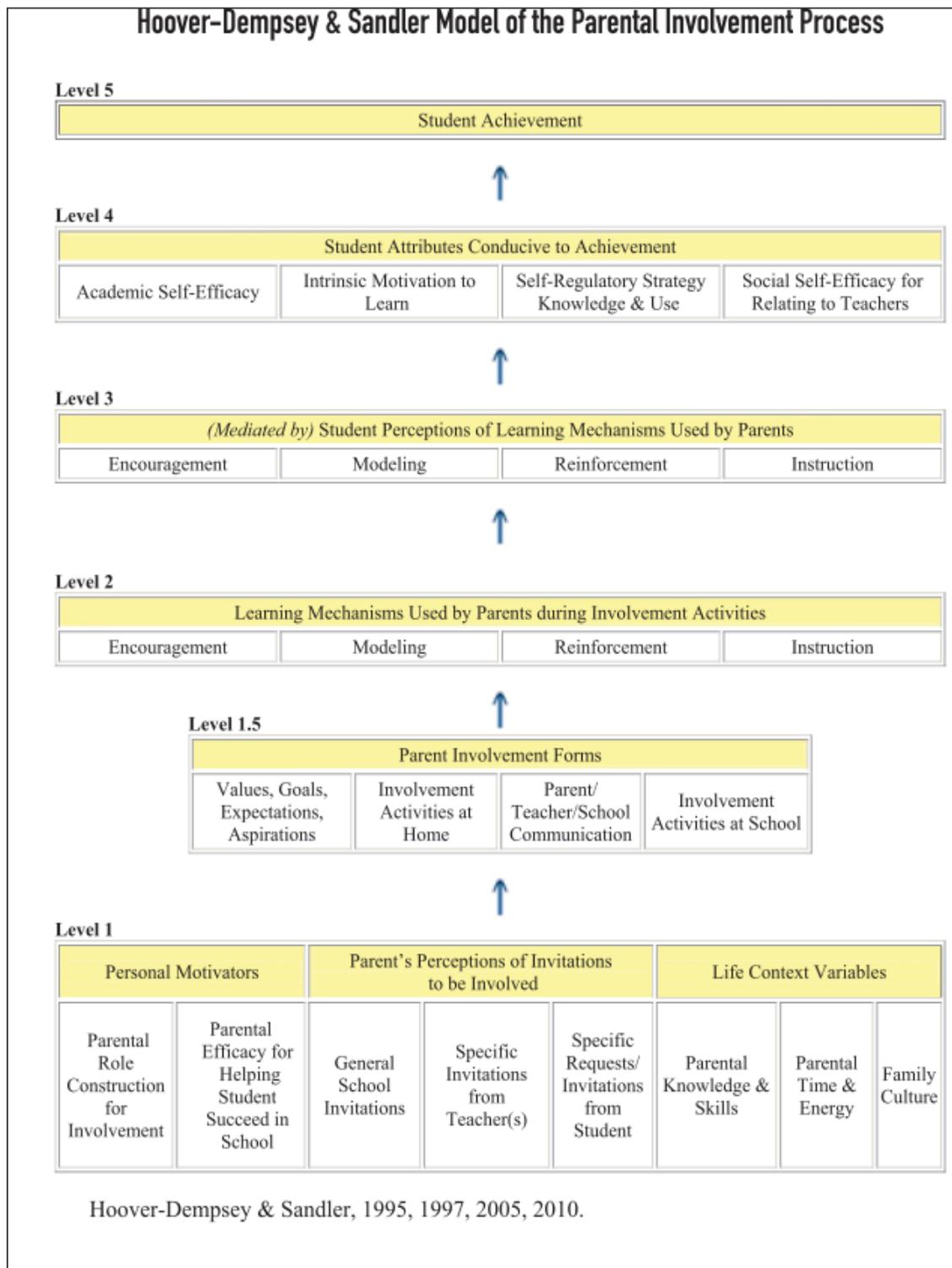


Figure 2 : Modèle du processus de participation parentale, tirée de Hoover-Dempsey et Sandler et al. (2010).

Le premier niveau du modèle (level 1, cf. figure 2), composé de trois principales dimensions, à savoir les motivations personnelles des parents, leur perception à l'égard des opportunités d'invitations et le contexte de vie de la famille, indique que les parents décident de participer au suivi scolaire parce qu'ils ont développé une meilleure compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration; parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour accompagner leur enfant à réussir; parce qu'ils ont une bonne perception des invitations à participer venant de la part de l'école, des enseignants et de leur enfant; parce qu'ils ont les connaissances, les habiletés, le temps et l'énergie nécessaires pour participer au suivi scolaire de leur enfant; enfin, parce que la culture familiale favorise également cette participation (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2005 et Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010). Ainsi, la décision de participer ou non au cheminement scolaire des enfants va se prendre au regard de toutes ces considérations. C'est pourquoi Deslandes et Bertrand (2004) soutiennent que le processus de la participation parentale se met véritablement en marche dès lors que les parents ont compris leur rôle dans le suivi scolaire des enfants.

Une fois que la décision de participation est prise, le modèle montre au niveau 1.5 (level 1.5, cf. figure 2) que les parents choisissent, d'une part, différentes formes d'activités autour desquelles ils peuvent participer avec leur enfant, par exemple, à travers des communications claires et relatives aux valeurs familiales, aux buts qu'ils se sont fixés, à leurs attentes et aspirations en termes d'apprentissages et de réussite scolaire des enfants. D'autre part, les parents choisissent également les lieux où ils peuvent participer, par exemple, la participation parentale peut se faire soit à domicile, soit à l'école à travers des communications efficaces parents-enseignants.

Par ailleurs, le modèle indique au niveau 2 (level 2, cf. figure 2) que les formes (bénévolat, conseil d'établissement, etc.) et les lieux de participation parentale (école, maison, etc.), comme précédemment évoqués (level 1.5), influencent les résultats scolaires de l'enfant par quatre mécanismes : l'encouragement, le modelage, le renforcement et l'enseignement. Ces mécanismes permettent de stimuler et de consolider les apprentissages des enfants à travers les différentes manifestations de témoignage affectif et de soutien des parents au cheminement scolaire de leur enfant.

Dans le même sens, le modèle précise au niveau 3 (level 3, cf. figure 2) que la perception que les enfants ont en retour de la participation de leur parent et des actions menées par ces derniers

influence positivement leur rendement scolaire. En effet, lorsque les enfants ont une perception positive des actions menées par les parents dans le cadre de leur participation, il s'en suit un meilleur investissement scolaire de ceux-ci. Les parents sont alors perçus comme des accompagnateurs, des renforçateurs de la réussite scolaire à travers les encouragements et l'intérêt qu'ils accordent au parcours scolaire de leur enfant.

Dans la même dynamique, le modèle indique au niveau 4 (level 4, cf. figure 2) qu'il se peut que l'enfant devienne par la suite l'acteur de sa propre réussite. Dans ce sens, il est possible qu'il développe tout un ensemble de croyances et de sentiment de compétence en sa capacité à réussir à l'école, à savoir : un sentiment d'auto-efficacité (croyance à pouvoir mener avec succès une tâche), une motivation intrinsèque pour apprendre (stimuli internes au sujet), une autorégulation des compétences (capacité à planifier ses activités) et une capacité sociale à demander du soutien en cas de difficultés.

Enfin, le processus de participation parentale trouve son aboutissement au niveau 5 (level 5, cf. figure 2) qui indique que l'enfant atteint la réussite scolaire grâce, notamment, à l'autonomie qu'il a développée dans le travail scolaire.

Toutefois, il convient d'indiquer que dans le cadre de cette recherche, sans spécifiquement étudier en profondeur chacun des niveaux, nous nous référerons néanmoins à ces différents niveaux du modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005) et de Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010) pour étayer nos arguments lorsqu'il s'agira de décrire et de démontrer les liens entre la collaboration école-famille, l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso.

#### ***2.1.1.4. Le modèle de l'influence partagée et la typologie de l'implication parentale***

Le modèle de l'influence partagée est un modèle syncrétique, tout comme le processus de la participation parentale présenté dans la section précédente. Il s'agit en effet d'un modèle qui fait la jonction entre l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) et une perspective sociale et organisationnelle (Deslandes, 1999). Favorisant la coopération et la complémentarité entre l'école, la famille (Epstein, 1992, 1995) et la communauté (Epstein, 2001), le modèle encourage essentiellement la communication et la collaboration entre ces différents milieux.

Représenté par trois sphères entrecroisées (cf. figure 3) qui symbolisent les différents milieux de vie de l'enfant, le modèle indique que chacun d'eux est constitué d'une force qui provient des expériences, des philosophies et des pratiques propres à chaque type de milieu. Pour Epstein (2001), ce sont ces forces qui structurent la dynamique relationnelle école-famille-communauté en favorisant ou non la présence d'opportunités de rencontres ou la réalisation d'activités communes entre ces milieux. Ainsi, lorsque les forces convergent, elles permettent le rapprochement des milieux, situation indispensable à l'élaboration de stratégies communes en vue d'un meilleur accompagnement scolaire de l'enfant. *A contrario*, lorsque les forces sont divergentes, elles contribuent à l'éloignement des milieux et à rendre difficile le travail en commun, ce qui n'est pas sans conséquence sur le cheminement scolaire des enfants. Le modèle indique que la convergence des forces atteint un niveau optimal lorsque les trois milieux coopèrent ou collaborent ensemble à travers la réalisation d'activités communes au profit des enfants. Toutefois, le modèle précise que les forces évoluent en fonction du temps, de l'âge et du niveau scolaire des enfants. Ceci signifie que la convergence ou la divergence entre les milieux évoluent non seulement au regard des forces de chacun des milieux, mais également en fonction du temps, de l'âge et du niveau scolaire des enfants.

*Par exemple, on constate que les sphères s'entrecroisent à un plus haut degré au cours des années préscolaires et primaires de l'élève (force A). De même, quand les parents participent au suivi scolaire de leur enfant (force B), la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroît. Le même scénario se produit lorsque les activités des enseignants favorisent la participation parentale au suivi scolaire (force C) (Deslandes, 1999, p. 3).*

Par ailleurs, il existe à l'intérieur de chaque milieu, tout un ensemble de communication interpersonnelle (interaction parents-enfants, parents-enseignants) et institutionnelle (école-famille) qui structure la dynamique relationnelle dans ces milieux. C'est pourquoi le modèle insiste sur la réciprocité entre les différents acteurs (enseignants, familles, élèves, etc.) et consacre également un rôle prépondérant aux élèves dans la relation entre l'école et la famille. En effet, la majeure partie des demandes de participation faites aux parents par les enseignants ou l'école transite par les élèves qui se chargent en retour de transmettre les réponses de la famille à l'école ou aux enseignants. Ainsi, le modèle indique que lorsque les échanges entre les parents, les enseignants et l'école sont emprunts de respect mutuel et de partage de buts

communs, cela favorise un meilleur développement et réussite scolaire des élèves (Epstein, 1992, 2001).

Cependant, il faut souligner que dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons uniquement à la relation école-famille, et ce, au regard de notre intérêt de recherche, mais aussi parce que dans une certaine mesure, l'école et la famille pourraient être des parties intégrantes de la communauté (Paquin et Drolet, 2006).

La figure 3 ci-dessous présente de façon schématique le modèle théorique de l'influence partagée.

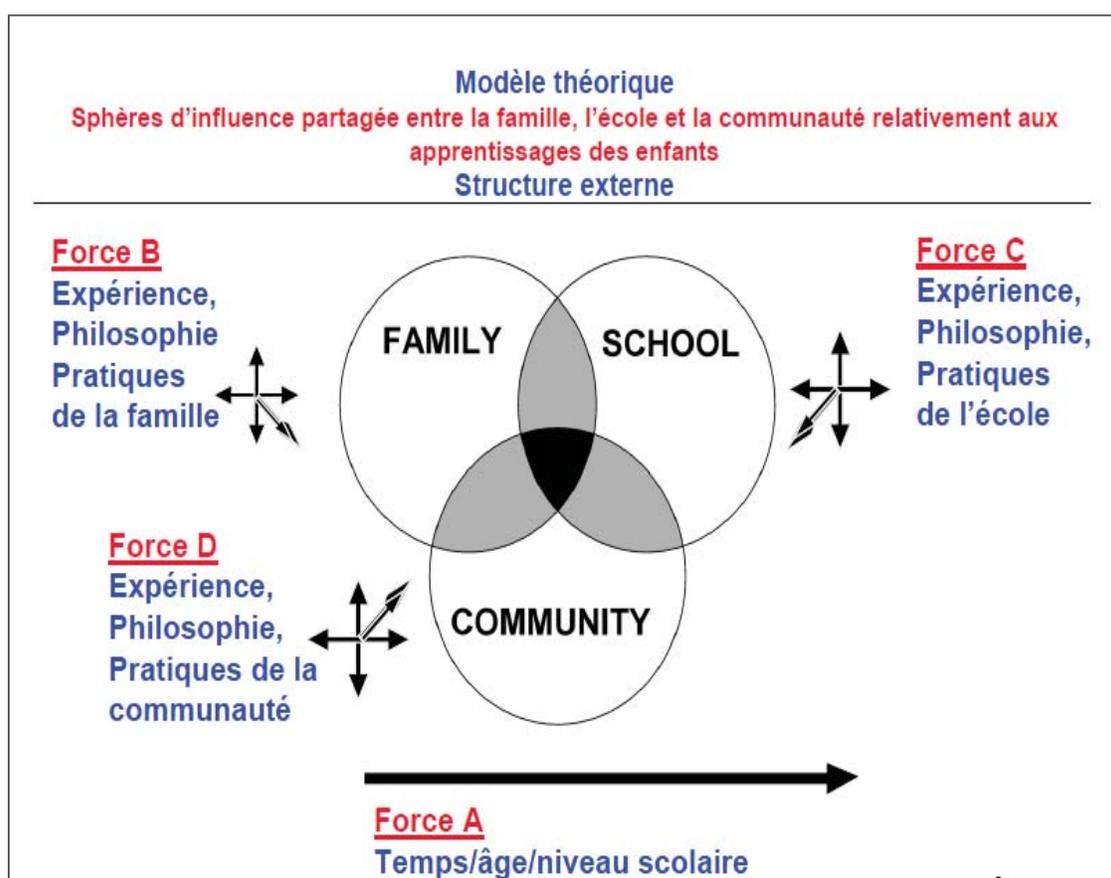


Figure 3 : Modèle théorique de l'influence partagée entre la famille, l'école et la communauté, tirée d'Epstein (2001).

Le modèle théorique de l'influence partagée a par la suite permis d'élaborer la typologie de l'implication parentale (Epstein, 1995, 2001) qui regroupe principalement les activités de partenariat entre l'école, la famille et la communauté. À travers cette typologie, Epstein (1995,

2001) identifie six (6) types d'activités ou situations d'implication parentale à travers lesquelles l'école peut soutenir les parents dans leurs rôles de suivi et d'accompagnement scolaire des enfants. Par ailleurs, elle identifie différentes formes de collaboration (bénévolat, prise de décision, etc.) entre l'école et la famille, et également différents lieux d'implications possibles des parents (maison, école, communauté).

Dans le type 1 (rôle), en lien avec les obligations de base de la famille, l'école soutient les compétences et habiletés parentales en termes d'éducation en aidant celle-ci à comprendre et à connaître le développement de l'enfant afin de favoriser son adaptation scolaire et sociale, ce qui revient à un ajustement des demandes parentales en fonction de l'évolution de l'enfant. Le soutien de l'école vise aussi à permettre aux parents de comprendre et d'exercer leur rôle de base (alimentaire, sécurité, scolaire, etc.). Il vise également à amener les écoles à travailler avec les familles et à mieux les comprendre. Cette compréhension passe par l'instauration d'un dialogue entre la famille et l'école. C'est pourquoi le type 2 (communication) favorise des communications régulières, bidirectionnelles, sincères et efficaces entre l'école et la maison, ce qui permet de rendre compte aux parents des programmes et de l'évolution scolaire des élèves. Cette communication vise également à favoriser le soutien mutuel entre l'école et la famille, facilitant ainsi la résolution des problèmes lorsqu'ils surviennent. Dans le type 3 (bénévolat), l'école facilite et apprécie la participation des parents comme bénévoles à l'école afin de soutenir les élèves et les programmes scolaires (animation d'activités récréatives, jardinage, aide aux devoirs, etc.). Cette participation se poursuit dans le type 4 (apprentissage à la maison) où l'école encourage et soutient les parents à s'impliquer davantage dans les activités scolaires à la maison afin d'accompagner les apprentissages de l'enfant et de consolider ses connaissances reçues à l'école, et ce, grâce à l'assistance parentale apportée lors des devoirs et les activités de suivis scolaires à domicile. Dans le type 5 (prise de décision), l'école encourage les parents à s'impliquer dans les instances administratives afin de participer à la prise de décision (conseil d'établissement, comité de parents, etc.). Enfin, dans le type 6 (collaboration avec la communauté), l'école favorise la collaboration des intervenants scolaires avec la communauté en vue de mieux les intégrer dans celle-ci pour leur permettre d'offrir plus de services de soutien aux enfants et aux familles (Epstein, 1995, 2001). La figure 4 ci-après représente de façon schématique les six (6) types d'implication ou de participation parentale.

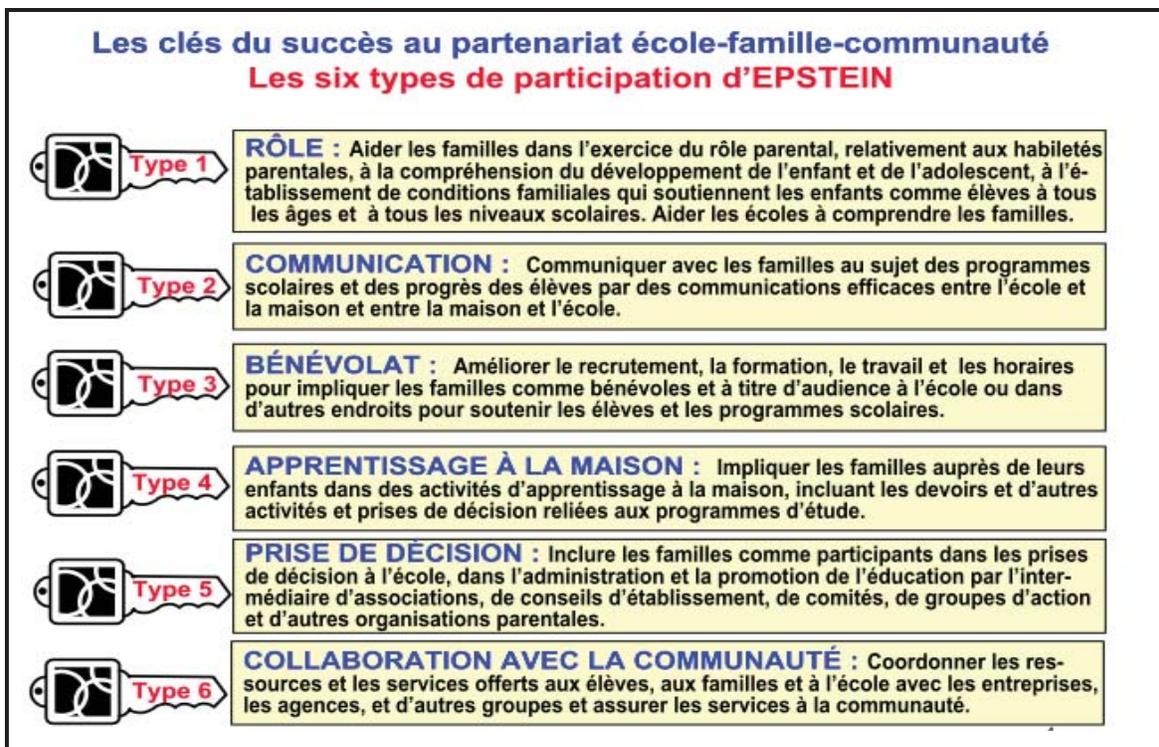


Figure 4 : les six types de participation parentale d'Epstein, tirée d'Epstein (2001).

En définitive, le modèle de l'influence partagée et la typologie de l'implication parentale visent à favoriser ultimement la réussite scolaire des élèves par l'entremise de relations harmonieuses entre l'école et la famille (Epstein, 1992, 1995, 2001). C'est d'ailleurs l'un des arguments qui militent pour le choix de ces modèles comme base théorique (explicative) à la présente recherche, mais également du fait que ces modèles peuvent s'adapter et s'appliquer à divers contextes scolaires et familiaux comme le laissent constater les nombreuses recherches menées au plan international utilisant ces modèles (Deslandes et Bertrand, 2004; Hegazy, 2011; Ichou, 2010; Larivée, 2010). C'est pourquoi nous utiliserons plus particulièrement la typologie de la participation parentale d'Epstein pour identifier les différents types d'implication des parents dans les activités scolaires de leurs enfants au Burkina Faso.

Toutefois, malgré le fait que ces différents modèles théoriques de la participation parentale permettent de rendre compte de l'influence des relations de collaboration et de l'implication parentale sur le rendement scolaire des élèves, ils nous paraissent insuffisants pour expliquer entièrement à eux seuls, le phénomène des déperditions scolaires dans le contexte du Burkina Faso. En effet, en vue d'inculquer aux enfants les valeurs, les croyances et les normes de la

société, certaines familles se voient moralement contraintes, d'interagir de manières différentes ou d'adopter des attitudes ou des styles éducatifs différents avec leurs enfants dans le but de réussir leur socialisation ou éducation, ce qui n'est pas sans conséquence sur leur rendement scolaire. C'est pourquoi nous pensons qu'à côté de ces facteurs de collaboration et d'implication parentale, d'autres facteurs, tels que les styles éducatifs des parents, peuvent également contribuer à influencer la performance scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso.

#### **2.2.4 Le concept de styles éducatifs parentaux**

Pour Legendre (2005, p. 1270), un style renvoie à la « *manière propre, typique, caractérisant la façon globale d'un individu ou d'un groupe d'individus de se comporter, d'agir, de s'exprimer qui lui confère une personnalité distincte et reconnaissable* ». Sur cette base, le style éducatif parental est ce qui particularise un parent par rapport à un autre en termes d'attitudes et de comportements dans l'éducation des enfants. Grolnick et Ryan (1989) cité dans Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc (1999, p. 442) « *définissent le style parental comme étant un support à l'autonomie, une sorte d'engagement parental et de structure d'éducation* ». Dans ce sens, Deslandes, Potvin et Leclerc (2000, p. 209) soutiennent que « *le style parental réfère au patron général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur enfant* ». Darling et Steinberg (1993) abondent également dans le même sens et affirment que :

*le style parental correspond à une constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. [...]. Le style parental se traduit, en partie, par les pratiques parentales qui représentent des comportements à partir desquels les enfants peuvent inférer les émotions des parents (Deslandes et Royer, 1994, p. 65).*

Cette définition apporte une certaine nuance dans la mesure où elle présente les pratiques parentales comme la partie visible des attitudes éducatives, ce qui voudrait dire qu'à travers les différentes règles de conduite instaurées par la famille (heures du coucher et de travail, les interdictions, etc.), l'enfant devrait être en mesure, en cas de manquements de celles-ci, et ce, au regard du contexte et du type de famille, d'anticiper ou non la réaction émotionnelle de ses parents et les conséquences attendues. C'est dans ce sens que Deslandes et Royer (1994, p. 69) soutiennent que « *le style parental modifie la capacité des parents à socialiser leur enfant en*

*influençant l'efficacité des pratiques parentales* », d'où l'importance de tenir compte des styles éducatifs des parents dans l'analyse des facteurs des déperditions scolaires.

En définitive, lorsque nous parlerons des styles éducatifs dans le cadre de cette recherche, nous ferons allusion à la manière dont les parents réagissent ou non aux besoins de l'enfant et les exigences qu'ils manifestent ou non à son endroit (Baumrind, 1966, 1967, 1989, 1991). Lautrey (1980) partage également cette conception et précise que ces manières sont adoptées de façon délibérée et consciente par les parents, et se produisent sous l'effet de mécanismes inconscients déterminés par les conditions socioéconomiques de ces derniers.

Dans la littérature européenne et nord-américaine, plusieurs typologies ont été élaborées par des chercheurs pour rendre compte de la diversité des attitudes éducatives et leur variabilité au plan individuel (père, mère) et familial. D'une manière générale, ces typologies peuvent être regroupées autour de deux grandes dimensions qui sont : « la présence ou l'absence de sensibilité (sécurité) parentale » et « la présence ou l'absence d'exigence (loi) parentale » (Safont-Mottay et Lescarret, 2008) (cf. tableau 2). La sensibilité ou sécurité parentale renvoie aux attitudes protectrices des familles à l'endroit des enfants, et la loi ou l'exigence parentale, aux attitudes de contrôle et de surveillance du comportement des enfants.

Tableau 2 : synthèse chronologique de quelques typologies de style éducatif parental élaboré sur la base de nos lectures.

<b>Dimensions éducatives</b> <b>Auteurs</b>	<b>présence excessive d'exigence et absence de sensibilité parentale</b>	<b>présence élevée d'exigence et de sensibilité parentale</b>	<b>absence d'exigence et de sensibilité parentale</b>	<b>absence d'exigence et présence excessive de sensibilité parentale</b>
Lewin et al. (1939)	Autocratique	Démocratique	Laisser-faire	-
Baumrind (1966, 1967, 1991)	Autoritaire	Démocratique	Négligent	Permissif
Malrieu et al. (1969)	Rigide	Stimulant	Laisser-faire	Couveur
Lautrey (1980)	Rigide	Souple	Faible	-
Vandenplas-Holper (1987)	Hostilité	Contrôle	Négligence	Chaleur
Kellerhals et Montandon (1991)	Statutaire	Maternaliste	Contractualiste	-
Duclos, Laporte et Ross (1994)	Autoritaire	Guide	Permissif	Marchandeur

Malgré cette multitude de typologies et de terminologies, de catégorisation et de classification des styles éducatifs parentaux, nous constatons une certaine convergence des chercheurs, notamment, dans la description des trois premières modalités des styles éducatifs, en dépit de leurs dénominations différentes (cf. tableau 1). La quatrième modalité du style éducatif semble être celle sur laquelle les chercheurs s'accordent peu dans sa description, ou du moins, ils n'ont pas élaboré de modèle à ce sujet (Kellerhals et Montandon, 1991; Lautrey, 1980), ce qui explique parfois les typologies à trois ou à quatre modalités. Mais dans l'ensemble, toutes ces typologies essaient de décrire, d'une part, les différences d'attitudes ou de pratiques éducatives observées chez les parents dans le cadre de la socialisation et de l'éducation de leurs enfants et, d'autre part, d'expliquer les liens entre ces attitudes et le développement cognitif et social des élèves (Montandon et Saprù, 2002). Ces différentes typologies tendent en effet à montrer que les résultats scolaires des élèves peuvent être fortement influencés par le style éducatif des familles à travers la manifestation d'attitudes agressives, souples ou indifférentes à l'égard des enfants. Toutefois, une typologie semble se démarquer des autres, au regard d'un certain nombre de considérations, dont la popularité du modèle, sa cohérence interne, son adaptation et son utilisation dans divers contextes nationaux (Bergonnier-Dupuy, 2005a; Jackson, 2002; Spera, 2005) : il s'agit de la typologie de Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991).

#### ***2.1.1.5. Modèles ou typologies des styles éducatifs parentaux***

D'une manière générale, la documentation scientifique internationale révèle que de nombreux chercheurs se sont intéressés et continuent de porter un certain intérêt à la question des styles éducatifs parentaux en élaborant parfois des modèles théoriques pour décrire les attitudes éducatives des parents (Baumrind, 1966, 1989, 1991; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green et al., 2005; Kellerhals et Montandon, 1991; Lautrey, 1980; Lee, Pong, Johnston et Chen, 2010, etc.). Il convient, toutefois, de souligner que Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991) fut l'une des pionnières à travailler sur ce sujet (Deslandes et Royer, 1994; Potvin et al., 1999) et les résultats de ses travaux sur les quatre styles éducatifs continuent d'être utilisés de nos jours par de nombreux chercheurs, en témoignent les travaux de Daniels et Kissinger (2006); de Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green et al. (2005); de Lee, Pong, Johnston et Chen (2010); de Safont-Mottay et Lescarret (2008); de Tazouti, Malarde et Michea (2010); de Turner, Chandler et Heffer (2009), etc. Des auteurs comme Jackson (2002) et Spera

(2005) précisent de ce fait qu'il s'agit de l'une des approches les plus populaires et les plus importantes en matière d'études des pratiques et attitudes éducatives des parents.

Par ailleurs, il faut relever que la majeure partie des recherches portant sur les styles éducatifs parentaux offrent davantage une diversité de typologies que de modèles théoriques. En effet, les principaux travaux référencés (Baumrind, 1966, 1967, 1989, 1991; Darling et Steinberg, 1993; Kellerhals et Montandon, 1991; Lautrey, 1980; Lee, Pong, Johnston et Chen, 2010; etc.) s'inscrivent dans cette logique et ont donné lieu à des typologies diverses, c'est-à-dire à des systèmes simplifiés de description, de comparaison ou de classification des attitudes parentales (Legendre, 2005) et non à des modèles théoriques « *destiné [s] à décrire des relations entre des variables ou des faits [...]* » (Thomas, 1994, p. 12), comme précédemment rappelé. Mais cela n'entache en rien ces typologies qui restent par essence descriptives.

Dans cette section, nous présentons les deux modèles les plus utilisés en raison, d'une part, de leur niveau d'élaboration et, d'autre part, du fait de leur forte sollicitation, tant dans la documentation scientifique européenne, nord-américaine qu'asiatique : il s'agit du modèle de Lautrey (1980) et de la typologie de Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991), les autres modèles étant plus ou moins considérés comme des prolongements de ces derniers (Arapi, 2012).

S'agissant de la typologie de Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991), il faut souligner que ses recherches sur les méthodes d'éducation des enfants par leurs parents lui ont permis d'identifier deux grandes dimensions importantes dans le style éducatif de ces derniers : la sensibilité (sécurité) parentale et l'exigence (loi ou contrôle) parentale, comme présentée dans la section précédente. La sensibilité parentale renvoie à la manière dont les parents réagissent aux besoins de l'enfant, pouvant être élevée ou faible selon les familles. Le contrôle parental traduit l'étendue des demandes des parents envers l'enfant en termes de comportements responsables et de maturité, pouvant également être élevé ou faible selon les familles. Cela a donné initialement lieu à trois styles qui sont désignés sous le nom de styles éducatifs démocratique (présence élevée de sensibilités et de contrôles), autoritaire (contrôles élevés et faibles sensibilités) et permissif (sensibilités élevées et faibles contrôles) (Baumrind, 1966, 1967, 1989, 1991). Par la suite, d'autres recherches (Maccoby et Martin, 1983) ont permis d'identifier le quatrième style éducatif dénommé style négligent (faibles contrôles et faibles sensibilités). Le tableau 3, tiré d'Arapi (2012, p. 37) illustre ces différents styles éducatifs des parents.

Tableau 3 : la typologie des quatre styles éducatifs parentaux de Baumrind

		Sensibilité	
		Élevée	Faible
Contrôle	Élevé	<b>Style démocratique</b>	<b>Style autoritaire</b>
	Faible	<b>Style permissif</b>	<b>Style négligent</b>

Pour Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991), la manière dont les parents éduquent ou socialisent leurs enfants va varier au regard des valeurs familiales et des buts visés par cette socialisation. En retour, ces valeurs et buts de socialisation vont influencer, de façon consciente ou non, l'adoption ou la manifestation d'un style éducatif particulier chez ces parents. Dans ce sens, les parents qui cultivent le respect, l'autonomie, l'esprit d'initiative, etc., vont avoir tendance à adopter un style éducatif démocratique qui allie exigence et sensibilité parentale. Il s'agit de parents qui contrôlent le comportement des enfants et qui leur expliquent clairement le bien fondée des normes établies. Leurs stratégies éducatives sont beaucoup plus portées sur le soutien des enfants, l'encouragement à l'autonomie, la valorisation de l'autorégulation, et moins sur les mesures punitives et coercitives, sauf quand cela est nécessaire (Potvin et al., 1999). Ces parents se caractérisent également par leur capacité à déroger aux règles qu'ils ont établies, et cela, en fonction des circonstances du moment (Baumrind, 1966; Biletchi, Macintosh et McIsaac, 2013; Lautrey, 1980). Par exemple, l'enfant pourra regarder la télévision aussi longtemps que possible les veilles des jours sans classe. D'un autre côté, les parents qui valorisent la soumission, l'obéissance et qui rejettent l'autonomie, vont être plus disposés à cultiver un style autoritaire caractérisé par sa faible sensibilité, sa forte exigence, sa directivité et le respect strict des règles établies. Dans ces familles, les parents s'attendent très souvent à voir l'enfant obéir aux prescriptions familiales sans que quelquefois des explications leurs en soient données (Darling et Steinberg, 1993) ou que soient prises en compte certaines circonstances du moment. Par exemple, l'enfant ne pourra pas regarder la télévision même la veille des jours sans classe. Pour les parents qui valorisent la tolérance, l'acceptation, la gentillesse, l'indulgence, etc., ils vont être plus enclins à adopter un style permissif. Il s'agit de parents qui sont très sensibles aux besoins des enfants en leur permettant beaucoup de choses, mais qui ne parviennent pas à établir des règles disciplinaires adéquates (Lee, Daniels et Kissinger, 2006). Pour ce faire, ces parents ont tendance à accepter ou à tolérer les caprices et les faits de l'enfant (en bien ou en mal) (Biletchi et al., 2013). Par exemple, lorsque l'enfant

manifeste son désir de regarder la télévision malgré l'heure et la présence de classe le lendemain, les parents acceptent ou tolèrent pour lui faire plaisir et préserver ainsi la cohésion familiale. Parfois, ces parents fournissent eux-mêmes les arguments pour justifier les faits et gestes de l'enfant et se donner bonne conscience (Baumrind, 1991; Bouchard, Deslandes et St-Amant, 1998). Enfin, les parents qui cultivent l'indifférence en laissant l'enfant tout faire, à l'opposé du style précédent, adoptent quant à eux, un style beaucoup plus négligent, qualifié aussi de démissionnaire. Il s'agit de parents qui manifestent peu ou pas de sensibilité, ni de contrôle sur les comportements de l'enfant. Ils se distinguent également par leur incapacité à établir des règles et à accorder une grande attention ou sensibilité aux besoins des enfants, et cela, quelles que soient les circonstances du moment (Biletchi et al., 2013; Lautrey, 1980). Par exemple, l'enfant pourra regarder la télévision comme il veut, peu importe l'heure, le moment et la durée, ou aller se coucher comme il veut (ici, les parents ne se soucient pas de ce que l'enfant fait, alors que dans le style permissif, les parents s'en soucient mais tolèrent pour lui faire plaisir de peur d'affecter la cohésion familiale).

Tous ces styles laissent aisément entrevoir qu'ils puissent affecter de manière différente le développement physique, cognitif et social des enfants. Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991) présente en effet le style démocratique comme celui qui favorise le plus l'émergence cognitive, sociale et scolaire des enfants, du fait de la stimulation de l'autonomie des enfants, de l'ouverture des parents envers ces derniers, de l'implication des parents dans le suivi scolaire, de la souplesse éducative, de l'intérêt que les parents accordent aux besoins physique et cognitif de l'enfant. En définitive, cela contribue à favoriser un meilleur investissement scolaire chez l'enfant (Baumrind, 1966, 1967, 1989, 1991). Étant donné que les trois autres styles offrent très peu une telle stimulation, ils ont été présentés comme moins favorables à l'épanouissement physique et cognitif des enfants, et révélés dans la majeure partie des travaux de Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991) et dans d'autres travaux européens, nord-américains ou asiatiques (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Pong et al., 2010; Potvin et al., 1999).

Pour sa part, Lautrey (1980) s'inspire des travaux de Piaget et de Kohn (Montandon et Sapru, 2002) sur le développement intellectuel de l'enfant pour, d'une part, décrire l'environnement familial de celui-ci et, d'autre part, déterminer l'influence de cet environnement sur le développement cognitif des enfants, et cela, à travers l'identification d'un certain nombre de caractéristiques, dont l'existence de régularités dans le milieu de vie. Les régularités renvoient

à l'ensemble des règles de conduite, des prescriptions définies par le milieu ou la famille en vue d'établir une discipline de vie (Lautrey, 1980). Pour l'auteur, ces régularités sont essentielles au développement cognitif de l'enfant, car elles permettent à celui-ci de prévoir certains événements, ce qui en retour laisse entrevoir des liens entre l'environnement et le développement cognitif des enfants. Ainsi, en fonction des différentes stimulations que le milieu offre aux enfants, Lautrey (1980) distingue deux grands types d'environnement : un environnement où les événements qui se produisent le sont de manières indépendantes, et un environnement où ils sont plutôt en liaison. Lorsque les liaisons sont indépendantes, la relation entre un événement donné, désigné X, et un autre appelé Y est totalement indépendante de tout autre événement; alors connaissant X le sujet peut deviner Y sans risque de se tromper (Lautrey, 1980). Par exemple, à une heure donnée, l'enfant doit manger ou aller se coucher sans aucune exception. Il s'agit d'un milieu rigide où les règles sont immuables et offrant peu de stimulation au développement cognitif de l'enfant et dont les parents proviennent le plus souvent de milieux socio-économiques défavorisés, également caractérisés par l'importance qu'ils accordent aux normes et au contrôle de l'enfant (Lautrey, 1980). Par contre, lorsque les liaisons sont dépendantes, la relation entre X et Y est articulée par un autre événement Z. Ainsi, connaissant déjà l'événement X, l'enfant ne pourra deviner Y que s'il intègre l'événement Z dans ses prévisions (Lautrey, 1980). Par conséquent, « *tant qu'il n'intègre pas [Z] au système des relations sur lesquelles portent ses actions, ses prévisions [seront toujours] erronées dans un certain nombre de cas* » (Lautrey, 1980, p. 63-64). Pour réussir ses prévisions, il doit absolument assimiler l'événement Z, par exemple, tenir compte de la veille des jours sans classe pour aller se coucher sans réviser ses leçons au préalable, ou tenir compte des horaires fixés par les parents, etc. Ce milieu est qualifié de souple, avec des règles flexibles, stimulantes et propices au développement cognitif de l'enfant. Les parents de tels enfants sont le plus souvent issus de milieux socio-économiques aisés (Lautrey, 1980), caractérisés également par l'importance qu'ils accordent à l'autonomie et aux initiatives des enfants. Pour l'auteur, il existe un autre type de milieu qui est, en fait, la rencontre des deux précédents. Dans ce milieu les événements se déroulent de façon aléatoire et sont faiblement liés entre eux, il n'y a presque pas de régularité, aucune relation ne lie l'événement X à Y, de plus, connaissant X, le sujet ne peut pas deviner Y *a fortiori* Z (Lautrey, 1980). Par exemple, l'enfant ne sait pas d'avance s'il peut aller se coucher ou pas, tout est imprévisible. Ce milieu est qualifié d'aléatoire (faible ou laisser-aller) au regard de l'absence de règles définies au préalable. Il est peu favorable au

développement cognitif de l'enfant et est constitué de parents issus soit de milieux aisés ou défavorisés (Lautrey, 1980).

En définitive, ces deux modèles convergent sur un ensemble d'éléments, dont l'identification des styles souples (Lautrey, 1980) et démocratiques (Baumrind, 1966) comme étant ceux qui favorisent le développement physique, social et cognitif des enfants. À l'inverse, les autres styles (autoritaire/rigide, négligent/faible, permissif) ont été présentés comme étant peu favorables à l'investissement scolaire des enfants. De plus, les deux chercheurs font des liens entre les conditions socio-économiques des parents et l'émergence d'un style donné. Les parents de milieux socio-économiques aisés sont présentés comme ceux qui adoptent généralement des styles éducatifs démocratiques ou souples contrairement à ceux des milieux socio-économiques défavorisés qui adopteraient plus souvent des styles autoritaires/rigides, négligents/faibles ou permissifs. Selon Lautrey (1980), ces derniers pourraient aussi se retrouver, dans une certaine proportion, dans les milieux socio-économiques favorisés, ce qui laisse également entrevoir le caractère non figé de ces styles éducatifs pouvant changer selon les situations (sexe, type de parents, rang dans la fratrie, contexte, etc.). Mais la principale divergence entre ces deux modèles se situe au niveau du nombre de modalités des styles éducatifs. Le modèle de Lautrey (1980) paraît combiner le style permissif et négligent de Baumrind (1966) en un style éducatif aléatoire ou faible.

Au regard de toutes ces considérations, nous avons retenu la typologie de Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991) comme base d'analyse dans la présente recherche. Le choix de cette typologie se justifie par le fait qu'elle offre un large éventail de possibilités en vue de cerner les styles éducatifs dans toutes leurs composantes. De plus, elle est la typologie la plus usitée au plan international (Deslandes et Royer, 1994; Potvin et al., 1999; Spera, 2005), certainement en raison de son degré de validité prouvé dans plusieurs contextes nationaux (Arapi, 2012). Sur cette base, il est donc possible qu'elle soit également applicable dans le contexte du Burkina Faso, ce qui peut permettre d'apporter un autre éclairage sur la question des échecs ou de la réussite scolaire des élèves du primaire. C'est pourquoi nous utiliserons la typologie à quatre modalités pour identifier les styles éducatifs des parents au Burkina Faso.

### 2.2.5 Le concept de réussite scolaire

Le concept de la réussite scolaire, comme précédemment rappelé, est un terme aux dimensions dichotomiques (échec versus réussite). Parler de réussite scolaire c'est sous-entendre implicitement ou explicitement le versant opposé qu'est l'échec scolaire. Dans ce travail, nous allons définir uniquement le concept de réussite scolaire, et ce, au regard de notre thème de recherche orienté sur la réussite scolaire, mais également du fait qu'il s'agit de deux concepts antagonistes. En effet, sur la base de critères jugés identiques, la présence de la réussite exclut celle de l'échec et inversement, et donc définir les critères de la réussite, c'est définir ceux qui l'opposent à l'échec. Toutefois, tenter de définir la réussite scolaire, eu égard à son caractère polysémique comme le montre la documentation internationale, c'est admettre avec Baby (2002) que cela revient, en quelque sorte, à lever ses ambiguïtés sémantiques et conceptuelles afin d'harmoniser sa compréhension. C'est pourquoi dans cette section, nous ne prétendons pas présenter de manière exhaustive l'ensemble des définitions, ce qui serait d'ailleurs un exercice périlleux, mais plutôt les plus pertinentes qui sont en lien avec nos objectifs de recherches.

Pour Legendre (2005, p. 1030), la réussite scolaire traduit le « *degré de réussite d'un élève au regard de l'ensemble des apprentissages prescrits par les programmes d'études officiels* ». Dans ce sens, la réussite scolaire désignerait le seuil de performance des élèves au regard des attentes du ministère en charge de l'éducation. Dans le même sens, mais de manière plus détaillée, Henry (2003), précise que :

*la réussite scolaire d'un élève est entendue comme l'atteinte du niveau de maîtrise des compétences définies par le programme de formation, dans l'ensemble des disciplines prévues par le curriculum, à l'intérieur d'un parcours scolaire effectué dans le temps normalement prévu, le tout conduisant à l'obtention d'un diplôme [...] ou par le passage normal à l'ordre supérieur [...] (p. 3).*

Pour ce dernier, la réussite scolaire est davantage axée sur l'atteinte de compétences, l'obtention de diplôme ou le passage en classe supérieure. Dans la même veine, le projet partenaire pour la réussite éducative en Estrie - PRÉE (PRÉE, 2013) soutient que « *la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire. Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études) sont des indicateurs de réussite scolaire* ».

Par ailleurs, certains chercheurs comme Deniger (2004), Potvin (2010), Bouchard et St Amant (1996) font dans leur définition de la réussite scolaire des liens entre l'obtention d'un parchemin et une future insertion socioprofessionnelle, perçus comme l'aboutissement logique de l'instruction et du succès scolaire. Ainsi, pour Deniger (2004) cité dans Potvin (2010, p. 1), « *une définition scientifique de la réussite scolaire serait l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, obtention d'un diplôme ou intégration du marché du travail* ». Dans le même sens, Bouchard et St Amant (1996) soutiennent que :

*la réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations - indiquant la performance - et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, une intégration au marché du travail (p. 4).*

Ces définitions, en plus d'être nuancées, prennent à la fois en compte les aspects pédagogiques (savoirs, évaluation, etc.), de socialisation et de qualification professionnelle. Vues de la sorte, elles s'approchent beaucoup plus de la réussite éducative dont la définition intègre les dimensions instruction, socialisation et qualification (PRÉE, 2013).

Pour Bouchard, St-Amant, Gauvin, Quintal, Carrier et Gagnon (2000, p. 2), « *la réussite scolaire se définit sur deux plans : celui de la performance, qui touche aux résultats et aux parcours sans retard, et celui de la persévérance, qui a trait à la prolongation de la scolarisation* ». Ces chercheurs précisent par ailleurs que « *les performances dans les premières années à l'école [...] ont une incidence considérable sur la persévérance* ». Dans ce sens, Perrenoud (2002, p. 1) soutient que la « *réussite scolaire [...] est associée aux performances des élèves; réussissent ceux qui satisfont aux normes d'excellence scolaire et progressent dans le cursus* ». Ces définitions en mettant l'accent sur les critères de performance et de persévérance font intervenir, de ce fait, la qualité individuelle de l'élève, sa motivation et son degré d'investissement dans le travail scolaire. Ces critères permettent à l'administration scolaire, d'une part, de catégoriser les compétences individuelles des élèves en termes de notes ou moyennes obtenues et, d'autre part, de sanctionner leurs rendements à travers la

prononciation des décisions de passage en classe supérieure, de redoublement de classe ou d'exclusion de l'école. C'est dans ce sens également que Perrenoud (2002) affirme que :

*la réussite ou l'échec scolaires sont dûment établis et proclamés par le système éducatif [et que] la réussite et l'échec ne sont pas des caractéristiques intrinsèques des élèves, mais la résultante d'un jugement porté par les agents du système éducatif sur sa distance aux normes d'excellence scolaire en vigueur (p. 5).*

Cette affirmation voudrait dire que la réussite ou l'échec des élèves serait favorisé par des facteurs externes à l'enfant, comme par exemple, l'absence d'un suivi adéquat à domicile, d'une faible implication des parents, l'absence ou l'insuffisance de bonnes relations de collaboration entre l'école et la famille, l'adoption de styles éducatifs peu favorables à l'épanouissement scolaire des enfants, etc., et qui peuvent, bon gré mal gré, contribuer à influencer soit positivement ou négativement l'investissement scolaire de l'enfant.

En résumé, ces définitions de la réussite scolaire intègrent dans leur ensemble les caractéristiques suivantes : le passage en classe supérieure, l'obtention d'un diplôme (attestation), la performance et la persévérance scolaire, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, l'évolution sans retard dans le cursus, l'insertion socioprofessionnelle du diplômé, etc. En somme, des définitions qui se focalisent soit sur l'efficacité interne, soit sur l'efficacité externe du système scolaire. Ainsi, au regard de notre objet de recherche, nous retenons les définitions de Legendre (2005), de Henry (2003) et de Perrenoud (2002), car elles mettent plus en évidence les résultats scolaires, les acquisitions cognitives des élèves (notes, moyennes, etc.) qui sont mesurables à travers des critères internes au système scolaire (efficacité interne). À l'inverse, les définitions qui font allusion à l'insertion socioprofessionnelle des apprenants (insertion au marché du travail, productivité, etc.) prennent plutôt en compte des critères dont le contrôle échappe parfois au système scolaire (efficacité externe). De ce fait, dans le cadre de cette recherche, lorsque nous parlerons d'élèves du primaire en situation de réussite scolaire au Burkina Faso, il s'agira d'élèves ayant obtenu la moyenne requise suite aux évaluations des compositions trimestrielles (efficacité interne). Ces compositions, organisées au plan provincial permettent d'évaluer les élèves de CM2 de la même province au même moment sur les mêmes épreuves. À l'opposé, l'élève en situation d'échec scolaire serait celui qui n'a pas obtenu la moyenne requise.

Par ailleurs, il est à noter que dans cette section, il ne sera pas présenté de modèle théorique spécifique sur la réussite scolaire, qui du reste n'existe pas<sup>1</sup>. Sur cette base, les différents modèles ou typologies qui ont été présentés dans le cadre de cette recherche et qui décrivent, soit les relations de collaboration école-famille et d'implication parentale (Epstein, 1992, 1995, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010), soit les styles éducatifs parentaux (Baumrind, 1966, 1967, 1971, 1989, 1991; Lautrey, 1980) peuvent servir à étayer la présente section, étant donné qu'ils ont tous pour aboutissement la réussite scolaire.

Dans la section suivante, nous présentons l'état actuel des connaissances sur la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et leurs liens avec la réussite scolaire des élèves.

### **2.3. Collaboration école-famille et réussite scolaire**

Nous présentons dans cette section la synthèse des principaux travaux de recherches qui décrivent non seulement les bénéfices des relations école-famille et de l'implication parentale sur la réussite scolaire des élèves, mais également les conditions nécessaires à l'établissement de ces relations.

#### **2.3.1 Conditions nécessaires à l'établissement de relations école-famille et d'implication parentale**

Plusieurs chercheurs soulignent que dans les relations école-famille ou d'implication parentale, il est nécessaire que les interlocuteurs concernés, notamment les parents et les enseignants, respectent mutuellement un certain nombre de conditions afin de favoriser la réussite scolaire des élèves. Au titre de celles-ci, Sheldon et Van Voorhis (2004) à travers leur recherche de type corrélationnel réalisée auprès de 300 écoles aux États-Unis et portant sur le développement de la collaboration entre l'école et les familles, identifient la participation effective des parents aux activités scolaires, l'ouverture de l'école et la mise en place de stratégies favorisant

---

<sup>1</sup> Toutefois, bien qu'il n'existe pas de cadre théorique, le « *cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation* » (UNESCO, 2005, p. 39) indique que la qualité de l'éducation englobe « l'accès, les processus d'enseignement et d'apprentissage et les résultats » (ibid.).

l'investissement des parents, comme éléments indispensables à l'établissement de relations fructueuses entre l'école et les familles. Dans le même sens, Henderson et Mapp (2002) à travers leur méta-analyse de 80 recherches empiriques, précisent qu'il faudrait que l'école crée des programmes de soutien aux parents concernant leur rôle dans l'encadrement des enfants et aussi développer des relations de confiance mutuelle avec les familles. La reconnaissance et le respect de la diversité culturelle et ethnique des familles doivent être aussi pris en compte comme le précise Prévôt (2008) dans sa recherche descriptive menée auprès de 2492 parents d'élèves du primaire en France. Henderson et Mapp (2002) partagent également cet avis. En somme, il ressort que seul le respect de ces différentes conditions peut permettre une collaboration harmonieuse entre l'école et la famille et, de ce fait, favoriser une meilleure réussite scolaire des élèves, but ultime de toutes les actions de collaboration école-famille.

Par ailleurs, il convient de souligner que la plupart des études sur la collaboration école-famille et l'implication parentale explorent généralement deux grands axes, celui examinant la qualité des relations école-enseignants-parents (communications, participation aux activités scolaires, etc.) et le lien avec les résultats scolaires des élèves, et celui qui examine l'influence de l'implication des parents (suivi scolaire, relation enfants-parents, aide aux devoirs, etc.) sur les résultats scolaires des élèves (Bouchard et al., 2000). Dans les sections suivantes, la revue de la littérature est organisée autour de ces deux axes.

### **2.3.2 Qualité des interactions enseignants-parents et émergence de facteurs favorables à la réussite scolaire**

De façon générale, les relations entre l'école, les enseignants et les parents sont reconnues dans la littérature scientifique comme étant des facteurs qui influencent de manière positive ou négative le rendement scolaire des élèves (Bouchard et al., 2000). En effet, Xu et Gulosino (2006), dans une recherche sur les effets des interactions parents-enseignants dans le cadre de la collaboration école-famille et de l'implication parentale menée auprès de 19 173 élèves du préscolaire aux États-Unis, présentent, à travers des analyses corrélationnelles, que la qualité de la collaboration, autrement dit la qualité des interactions parents-enseignants, est un déterminant positif de la performance scolaire des élèves. Bien qu'il s'agisse d'élèves du préscolaire, ces résultats peuvent tout aussi bien s'observer auprès des élèves du primaire au regard de l'approche théorique utilisée par ces chercheurs, à savoir le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2001). Les travaux de celle-ci, comme précédemment évoqués, démontrent

en effet l'existence d'un accroissement des zones d'influences aux ordres d'enseignement préscolaire et primaire. De son côté également, Deslandes (1999, p. 3) « [...] constate que les sphères s'entrecroisent à un plus haut degré au cours des années préscolaires et primaires de l'élève ». Ainsi, pour Xu et Gulosino (2006), la qualité des relations entre les parents et les enseignants est un gage de la réussite des élèves, car elle favorise l'apprentissage scolaire et le développement social des enfants grâce aux efforts d'appui mutuel entre parents et enseignants. Cette qualité relationnelle permet, d'une part, aux parents et aux enseignants, d'augmenter les opportunités ou occasions de rencontres et, d'autre part, de mettre en commun des stratégies efficaces visant un meilleur soutien des apprentissages des élèves. Henderson et Mapp (2002) ainsi que Prévôt (2008) abondent dans le même sens et montrent que le bénéfice de cette relation profite grandement aux élèves lorsque les écoles ou les enseignants soutiennent les parents dans leurs tâches de suivi à la maison. Ceci, en raison du fait que de nombreux parents, notamment ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés, affirment le plus souvent manquer de stratégies dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Dans ce sens, ces auteurs soutiennent que cette qualité des relations entre enseignants et parents peut favoriser la mise en place de stratégies efficaces et mieux adaptées aux besoins des familles et de leurs enfants, ce qui concourt en définitive à faciliter la réussite scolaire. Toutefois, Bouchard et al. (2000) ainsi que Sheldon et Van Voorhis (2004) notent que cela nécessite que l'école ou les enseignants aillent à la rencontre des parents et inversement en cultivant des communications saines et harmonieuses. Pour ces auteurs, la qualité et la fréquence des communications sont des signes de l'intérêt que l'école et les parents accordent aux résultats scolaires des enfants et traduisent l'existence de relations de collaboration entre l'école et la famille (Bouchard et al., 2000). Par contre, pour certains chercheurs, cette fréquence des relations peut traduire une présence de difficultés scolaires, ce qui amène parents et enseignants à multiplier les rencontres et à développer de nouvelles stratégies pour pallier les difficultés scolaires (Montandon, 1991). Dans tous les cas, c'est de la qualité de ces échanges entre parents et enseignant que dépendra la réussite scolaire des enfants. En effet, les études de Danic (cité dans Bouchard et al., 2000) révèlent que la qualité des échanges entre parents et enseignants détermine le rapport de l'enfant à l'enseignant et à ses apprentissages. Deslandes (2011, 2013), Gomis (2003), Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006) ainsi que Pourtois, Desmet et Lahaye (2004) vont également dans le même sens. Ces auteurs indiquent que lorsque les échanges enseignants-parents sont détériorés, cela entraîne des situations d'accusations mutuelles, ce qui nuit à la performance scolaire des élèves et augmente leur risque d'échec et de décrochage scolaire du

fait des images négatives que chaque partie renvoie à l'enfant, affectant ainsi sa stabilité émotionnelle et son adaptation scolaire. Par contre, lorsque les relations et les communications entre enseignants-parents sont positives, elles favorisent une meilleure performance des enfants, une amélioration de leur comportement, et cela, grâce aux concertations, à l'harmonisation des actions éducatives (Bouchard et al., 2000) et aux soutiens mutuels école-famille. Ainsi, à travers ces communications et relations positives, l'école arrive plus facilement à impliquer davantage les parents dans les activités de suivis et de soutien scolaire des enfants, que ce soit à l'école ou à domicile (Deslandes, 2013; Deslandes et Bertrand, 2004; Galindo et Sheldon, 2012).

### **2.3.3 Implication parentale et émergence de facteurs favorables à la réussite scolaire**

De nombreuses recherches révèlent que les parents demeurent ceux qui exercent la plus grande influence sur le rendement scolaire des enfants (Bouchard et al., 2000; Brougère et Rupin, 2010; Dumont, Trautwein, Ludtke, Neumann, Niggli et Schnyder, 2012). Toutefois, cette influence peut être positive ou négative au regard des différents contextes socio-économiques et culturels des parents. Les études sur la collaboration école-famille précisent que l'école peut travailler à impliquer les parents et à renforcer leurs capacités en termes de soutien dans le suivi des activités scolaires de leurs enfants (Epstein, 1992, 1995, 2001). Le soutien parental renvoie essentiellement à l'implication des parents dans les devoirs et la mise en place d'un environnement familial propice aux apprentissages scolaires des enfants (Bouchard et al., 2000).

Les travaux de Deslandes et Bertrand (2004) portant sur la motivation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant menés auprès de 1227 parents d'élèves du primaire au Québec, montrent que l'implication des parents dans le suivi des activités scolaires favorise une meilleure réussite des élèves. Ces résultats sont favorisés par l'entremise de relations harmonieuses, c'est-à-dire non conflictuelles, entre l'école et la famille. Dans le même sens, les travaux de Larivée (2011) sur l'implication parentale et les performances scolaires des élèves, menés auprès de 70 parents d'élèves, 27 enseignants et 19 directions d'école du préscolaire, primaire et secondaire au Québec; ceux de Galindo et Sheldon (2012) portant sur les bénéfices de la collaboration entre l'école et la famille, menés auprès de 16 425 élèves du préscolaire dans 864 écoles; et ceux de Deslandes et Bertrand (2004), indiquent tous que l'implication des parents dans le suivi des

activités scolaires permet à leurs enfants d'avoir de meilleurs résultats scolaires, un faible taux d'absentéisme et peu de difficultés comportementales. Selon ces chercheurs, ces résultats s'expliquent au regard des efforts menés par les écoles pour communiquer avec les parents et les impliquer davantage dans le suivi et le soutien scolaire des enfants. Cette ouverture de l'école envers les parents favorise ainsi une plus grande implication de ces derniers, tant à l'école qu'à la maison, et aussi une meilleure compréhension des rôles parentaux. De plus, Deslandes et Bertrand (2004) précisent que le fait que les parents s'impliquent, grâce aux relations de collaboration, amène à mieux suivre le cheminement scolaire de leurs enfants et à interagir de manière adéquate face à leurs besoins. Ceci finit par développer chez leurs enfants des habiletés autorégulatrices (l'enfant apprend à se discipliner tout seul), de plus grandes aspirations scolaires, de meilleures perceptions de la classe et du climat scolaire, de meilleures dispositions pour le travail scolaire. Ces résultats sont en lien logique avec les explications du modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005) et de Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010) qui indiquent que lorsque les parents s'impliquent dans le suivi scolaire de leurs enfants, cela finit, entre autres, par développer chez ces derniers, l'autorégulation des comportements, le sens de l'autonomie dans le travail, de plus grandes aspirations scolaires, ce qui a pour avantage de concourir à leur réussite scolaire. Dans ce sens, les études de Davis-Kean (2005) menées auprès de 869 élèves du primaire aux États-Unis et celles de Deslandes et Cloutier (2005) réalisées auprès de 518 élèves du secondaire au Québec, montrent en effet, que le fait que les élèves développent de plus grandes aspirations scolaires pour leurs études, du fait de la collaboration et de l'implication parentale dans leur parcours scolaire, les amène de moins en moins à abandonner de façon prématurée l'école. C'est pourquoi pour Deslandes et Bertrand (2004), l'implication des parents et leur collaboration avec l'école peuvent être une sorte de remède contre le décrochage scolaire, ou du moins, un moyen pour le prévenir grâce à la fois aux activités de suivi du cheminement scolaire et aux échanges possibles entre l'école et la famille. Ces échanges de toutes sortes (téléphoniques, agenda, rencontres avec l'école, etc.) permettent ainsi aux parents et à l'école d'être proactifs dans la recherche de solutions en vue d'enrayer ou de pallier les éventuelles difficultés qui peuvent se présenter ou qui se présentent à l'enfant.

Dans le même sens, les recherches longitudinales de Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) sur les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire, réalisées auprès de 872 élèves du secondaire au Québec, après des analyses corrélationnelles,

aboutissent également aux mêmes conclusions que les travaux précédents. Ces travaux indiquent que l'implication parentale à travers la collaboration école-famille permet de développer chez l'enfant un sentiment de compétence et une autonomie dans le travail scolaire, et cela, grâce à l'assistance de la famille et aux actions d'encouragements prodigués aux enfants lors des travaux scolaires. Bien que ces résultats nous invitent à la prudence au regard du niveau scolaire des élèves, des résultats analogues ont été également observés auprès des élèves du primaire (Deslandes et Bertrand, 2004). Toujours en lien avec le développement de l'autonomie de l'enfant, Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) précisent que l'acquisition du sentiment de compétence et l'autonomie dans le travail finissent par développer chez les enfants une certaine confiance et une plus grande motivation pour les activités scolaires, de sorte qu'un plus grand nombre d'enfants arrivent à compléter tout seuls leurs devoirs. Ils deviennent autonomes, prennent beaucoup plus d'initiative, sont plus persévérants dans le travail et ont un grand plaisir à bien faire leurs devoirs et développent également un sentiment d'auto-efficacité. Gutman et Midgley (2000), à travers une recherche menée auprès de 62 familles d'enfants du primaire et du secondaire, dans le cadre d'une étude longitudinale réalisée aux États-Unis sur le soutien de la réussite scolaire des élèves du primaire issus de milieux pauvres afro-américains et en transition vers le collégial, montrent également, par des analyses corrélationnelles, que les enfants qui ont un fort sentiment d'auto-efficacité, qui pensent qu'ils ont les capacités d'agir de manière à produire des résultats positifs, sont susceptibles de réaliser une meilleure performance dans une variété de tâches scolaires que ne le sont les élèves qui ont des problèmes d'auto-efficacité. Par ailleurs, ces chercheurs ont trouvé des liens significatifs entre l'implication des parents et le soutien des enseignants, ce qui renforce davantage la nécessité d'une meilleure collaboration entre l'école et la famille en vue de soutenir de manière plus efficace la réussite scolaire des élèves, plutôt que d'agir de manière solitaire.

Dans la même veine, d'autres recherches indiquent que l'implication des parents dans le suivi scolaire favorise un meilleur développement de l'estime de soi des enfants grâce aux interactions positives et régulières entre parents et enfants. Ces études dévoilent en effet des liens entre l'estime de soi et la réussite scolaire des enfants et précisent que la perception des parents sur la réussite de leur enfant joue un rôle important sur l'image que ce dernier se fait de lui-même (Deslandes et al., 2000; Lee et al., 2006; Safont-Mottay et Lescarret, 2008). L'encouragement ainsi que le soutien des parents et de l'école sont donc déterminants pour le développement de l'estime de soi et le sentiment de compétences des enfants, ce qui participe

de manière favorable à leur réussite scolaire. Ces différents résultats sont également confirmés par le modèle du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2010; et Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempsey, 2005) qui démontre en définitive que l'implication des parents contribue à favoriser le développement des habiletés, des connaissances et le sentiment de compétence chez les enfants, comme explicités dans les sections antérieures. Dans le même sens, les recherches menées, d'une part, par Sheldon, Epstein et Galindo (2010) sur l'instauration d'un partenariat pour l'amélioration des résultats scolaires des élèves en mathématique, réalisées auprès de 32 écoles primaires et 9 écoles secondaires aux États-Unis et, d'autre part, par Epstein (2001) sur le partenariat école-famille-communauté, réalisées auprès de 600 écoles primaires aux États-Unis et utilisant tous des analyses corrélationnelles, arrivent aux mêmes résultats que ceux présentés ci-dessus : meilleures notes aux tests standardisés, taux de présence à l'école plus élevé, amélioration du comportement à la maison et à l'école, meilleures habiletés sociales et meilleure adaptation à l'école. Ces chercheurs indiquent également que lorsque l'école assigne des activités, par exemple, des exercices de calculs, cela favorise l'implication des parents auprès de leurs enfants et les amène à interagir et à parler de cette activité à la maison. Cette stratégie permet à l'enfant de bénéficier de plus d'explication et de compréhension sur le sujet, ce qui participe à l'amélioration de ses résultats scolaires. Ainsi, lorsque ces échanges se poursuivent, ces enfants deviennent plus performants et persévèrent dans cette activité. De plus, cette interaction renforce également leur passion pour la matière (calcul). Toutefois, les recherches de Murat (2009) portant sur le retard scolaire en fonction des milieux et des compétences parentales montrent à travers l'exploitation des données d'une enquête dénommée *Information et Vie Quotidienne*, réalisée auprès de 10 284 ménages en France, qu'un minimum de compétence parentale est nécessaire pour favoriser cette interaction.

### **2.3.3.1 Facteurs motivationnels et implication parentale dans le suivi scolaire**

De nombreuses recherches sur la collaboration école-famille et l'implication parentale ont mis en évidence les différentes raisons qui amènent les parents à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leurs enfants. La recherche descriptive de Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy (2008), réalisée auprès de 465 parents d'élèves du primaire au Québec, et celle de Deslandes et Bertrand (2004), indiquent que le sentiment de compétence parentale demeure une des variables prédictives de la participation des parents dans les activités scolaires

à domicile. Autrement dit, les parents ne s'impliquent dans le suivi scolaire de leur enfant que lorsqu'ils ont la conviction qu'ils peuvent jouer un rôle dans la réussite scolaire de l'enfant au regard de leurs connaissances et savoir-faire. À l'inverse, lorsqu'ils pensent ne pas disposer de connaissances nécessaires pour aider leur enfant, ils s'impliquent moins dans cette activité (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Walker et al., 2010). Toutefois, la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1995, 2001), notamment le type 1 (rôle) évoqué précédemment, précise que l'école peut travailler avec les parents pour développer leurs compétences et leur permettre, entre autres, de mieux connaître et comprendre le développement de l'enfant afin d'adapter leur accompagnement en fonction de l'évolution de ces derniers. Si le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005) et de Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010) montre que c'est le sentiment de compétence, la compréhension du rôle parental, entre autres, qui amènent les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant, la typologie d'Epstein (1995, 2001) précise comment développer ces compétences parentales et faire comprendre aux parents leurs rôles à travers l'organisation de rencontres et d'activités de soutien aux familles, d'où la complémentarité des deux modèles théoriques. Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005); Walker, Shenker et Hoover-Dempsey (2010) et Deslandes et Bertrand (2004), Deslandes et Rivard (2011) indiquent également que les invitations venant de l'école demeurent une variable prédictive importante de l'implication des parents à l'école. Ceci veut dire que pour pouvoir développer les compétences des parents et leur faire comprendre leur rôle dans le suivi scolaire en vue de soutenir la réussite scolaire des élèves, les écoles se doivent avant tout d'aller à la rencontre des familles en les invitant à participer et aussi à travailler à comprendre ces dernières.

En plus de connaître les raisons qui amènent les parents à s'impliquer dans le suivi scolaire des enfants, d'autres chercheurs ont essayé plutôt de déterminer quel était la forme, le type ou le lieu d'implication qui prédisait le plus la réussite scolaire ? À ce sujet, les résultats ne sont pas unanimes et penchent parfois du côté de l'école (Lee et Bowen, 2006), parfois du côté de la famille (Deslandes et Bertrand, 2004). Ces résultats peuvent s'expliquer soit par la différence des devis de recherche (méthodologie), soit par la diversité des contextes ou des niveaux scolaires des élèves, etc. Mais de façon générale, la majeure partie des chercheurs (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, Larivée, 2011; Sheldon

et Van Voorhis, 2004, etc.) sont unanimes à reconnaître les bénéfices de la collaboration école-famille et de l'implication parentale sur la réussite scolaire des élèves.

En résumé, il ressort de cette recension des écrits sur les relations de collaboration école-famille et la réussite scolaire, que la collaboration école-famille et l'implication parentale favorisent dans de nombreuses situations l'émergence de comportements ou d'attitudes qui concourent à la réussite scolaire des élèves. En effet, il est ressorti que cette collaboration à travers l'implication des parents permet, entre autres, le développement de l'autonomie, le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en soi dans le travail scolaire (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Gutman et Midgley, 2000; Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010); mais également qu'elle favorise le développement de l'estime de soi (Lee, Daniels et Kissinger, 2006; Safont-Mottay et Ilescarret, 2008); l'amélioration de la performance scolaire, la réduction du taux d'absentéisme (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Galindo et Sheldon, 2012; Larivée, 2011; Xu et Gulosino, 2006); la réduction des difficultés comportementales, le développement des habiletés autorégulatrices, et enfin, l'augmentation de l'aspiration scolaire chez les enfants (Deslandes et Bertrand, 2004). Tous ces éléments évoqués montrent que les bénéfices de la collaboration école-famille et l'implication parentale sur le bien-être social et scolaire des enfants sont probants. Toutefois, bien que les recherches indiquent une variation de la collaboration école-famille et de l'implication parentale aux différents ordres d'enseignements (préscolaire, primaire, secondaire...) et aux différents stades de développement de l'enfant (enfance, adolescence...), comme le précise le modèle théorique de l'influence partagée (Epstein, 2001), le préscolaire et le primaire demeurent les secteurs où l'implication parentale et la collaboration avec l'école sont plus grandes (Deslandes, 1999). L'explication avancée dans le modèle du processus de participation parentale vient du fait que les parents ont le sentiment d'avoir les compétences nécessaires pour venir en aide à leurs enfants, mais également que l'école travaille à les impliquer davantage dans cette activité (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2005; Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010). Par ailleurs, les recherches précisent qu'il revient à l'école de créer ces opportunités de rencontres, de planifier et de mettre en œuvre des stratégies pour favoriser la participation et l'investissement parental (Xu et Gulosino, 2006; Larivée, 2011), car comme l'ont montré Deslandes et Bertrand (2004), les invitations venant de l'école demeurent également une variable prédictive très importante dans l'implication des parents à l'école. C'est pourquoi Epstein (1992, 2001) précise que l'implication parentale devient plus grande à la maison et à l'école lorsque les parents voient

que l'école et les enseignants les encouragent à le faire. Pour l'auteure, l'effectivité de cette l'implication favorise la réussite scolaire des élèves, tant du primaire que du secondaire.

Au regard de ces résultats, la collaboration école-famille et l'implication parentale apparaissent comme des variables ayant des influences assez importantes sur la réussite scolaire des élèves, mais suffisent-elles à elles seules à expliquer cette réussite? Nous pensons, et comme précédemment évoqué, qu'à côté de la collaboration école famille et l'implication parentale, d'autres variables, comme les styles éducatifs des parents, peuvent également influencer le rendement scolaire des enfants, d'où l'intérêt d'intégrer cette variable dans l'analyse de la réussite scolaire.

## **2.4.Styles éducatifs parentaux et réussite scolaire**

Les recherches sur les styles éducatifs parentaux, comme il a été rappelé, ont été développées dès les années 1960 avec Baumrind (1966, 1991) qui fut la première en Amérique du Nord à concevoir une typologie des styles éducatifs parentaux. Elle sera suivie en Europe par Lautrey (1980) et par beaucoup d'autres plus tard dont Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992), etc. De façon générale, les travaux de ces chercheurs se sont intéressés aux dimensions affectives des interactions entre parents et enfants dans le cadre des activités scolaires et l'implication parentale à domicile. Leurs recherches montrent que le style éducatif parental est un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire des élèves, ou comme l'affirme Bouchard et al. (2000, p. 27) « [...] *un facteur causal de la réussite scolaire des enfants* »; ce qui veut dire qu'à partir du style éducatif parental, il est possible d'estimer les chances de réussite scolaire d'un élève. La littérature scientifique révèle en effet que les différents styles éducatifs parentaux, à savoir le style éducatif démocratique, autoritaire, négligent et permissif, n'ont pas les mêmes influences sur la réussite scolaire des élèves; certains sont présentés comme étant plus favorables que d'autres dans l'émergence des fonctions cognitives des enfants.

### **2.4.1 Effets du style éducatif démocratique sur le rendement scolaire**

Les recherches longitudinales de Baumrind (1967, 1971, 1989, 1991) sur les styles parentaux, réalisées aux États-Unis, respectivement auprès de 32; 134; 164 et 139 familles d'enfants et adolescents; celles de Lautrey (1980) sur la classe sociale, le milieu familial et l'intelligence, réalisées en France avec 46 familles ayant des garçons en fin de classe primaire (CM2); et les

recherches longitudinales de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) sur les liens entre les pratiques éducatives et la réussite scolaire des adolescents, réalisées aux États-Unis auprès de 6 400 familles, montrent toutes, à travers des analyses corrélationnelles, que le style éducatif démocratique est l'un des indicateurs familiaux qui favorisent le développement des compétences des enfants et des adolescents. C'est également celui qui encourage la participation et le développement de l'autonomie des enfants (Bouchard et al., 2000). Deslandes et Cloutier (2005) parviennent également aux mêmes résultats à travers leurs enquêtes menées auprès de 518 élèves du secondaire au Québec. Tous ces chercheurs attribuent ces résultats au fait que les parents qui adoptent un style éducatif démocratique, généralement issus de conditions socio-économiques favorables (Lautrey, 1980), utilisent des formes d'éducation positives (souplesse des parents tenant compte des variabilités du moment : une présence élevée de lois et de sécurité) qui cultivent et encouragent chez leurs enfants l'émergence d'un certain nombre de valeurs, dont l'esprit d'initiative, et la confiance en soi. Ces parents manifestent en plus une attention soutenue pour le travail scolaire, valorisent la qualité des échanges réciproques avec les enfants, et renforcent également leurs comportements positifs à travers des encouragements et des félicitations. Manscill et Rollins (1990) cité dans Bouchard et Saint-Amant (1999, p. 276) soutiennent en effet que « *l'expression d'éloges, l'aide, l'approbation, l'encouragement, la coopération, l'expression de tendresse, l'affection physique et la rétroaction verbale des parents ont une influence positive sur la motivation scolaire des enfants* ». Cette dynamique relationnelle favorise l'instauration d'un climat de confiance et l'épanouissement physique et intellectuel de l'enfant, conditions qui sont indispensables à sa réussite scolaire (Deslandes et Cloutier, 2005). En plus, les diverses manifestations d'encouragements, de récompenses et de valorisation des comportements par ces parents sont en retour associées à une grande indépendance, une meilleure adaptation sociale, une meilleure estime de soi et de fortes réussites scolaires chez leurs enfants (Baumrind, 1991; Deslandes et Royer, 1994). Les analyses de Lee, Daniels et Kissinger (2006) de données issues d'une enquête longitudinale auprès de 7 866 parents d'élèves vivant aux États-Unis vont également dans le même sens que celles de Baumrind (1991). Ces chercheurs montrent en effet, à travers des analyses corrélationnelles, que les enfants de parents qui adoptent un style éducatif démocratique ont de meilleurs scores en mathématique et en lecture, une meilleure estime de soi, un locus de contrôle interne, traduisant leur capacité à lier leur propre sort à eux-mêmes (autosuffisance). Cette stratégie d'ajustement permet ainsi à ces enfants, en cas de difficultés, d'œuvrer personnellement à la recherche de solutions, ce qui n'est pas le cas pour ceux ayant

un locus externe. De façon générale, ces chercheurs indiquent que les enfants de parents à style éducatif démocratique sont plus motivés, compétents et plus orientés vers la réussite et la performance scolaire, et expliquent cela par l'ouverture des parents, l'usage de communications souples et la stimulation du développement de l'autonomie des enfants. C'est pourquoi Bouchard et al. (2000, p. 11) soutiennent qu'« *une bonne communication entre parents et enfants influence positivement la réussite scolaire* ». Par ailleurs, les recherches de Hickman, Bartholomae et McKenry (2000) sur les liens entre les styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire, menées auprès de 101 écoles du secondaire aux États-Unis, présentent, à travers des analyses corrélationnelles, que le style éducatif démocratique est celui qui est le plus associé à la réussite scolaire des élèves. Bouchard et al. (2000, p. 11) affirment également que ce type de « *relation a un effet positif sur le développement des habiletés cognitives et améliore la performance [scolaire des élèves]* ». Dans le même sens, Epstein (2001), Claes et Comeau (1996, p. 77) indiquent que « *les enfants provenant de familles qui accordent une haute place à l'éducation ont de meilleures performances scolaires* », ce qui semble être le cas des parents qui adoptent un style éducatif démocratique au regard des gestes affectifs et symboliques qu'ils manifestent à l'endroit de leurs enfants, et aussi le fait qu'ils concilient assez bien exigence et sensibilité parentale (Baumrind, 1991). Par ailleurs, d'autres chercheurs soutiennent également que les parents qui adoptent un style éducatif démocratique associent leurs enfants dans les situations de prise de décision; une pratique assez valorisée par cette catégorie de parents (Baumrind, 1991; Deslandes et Royer, 1994). Les recherches démontrent en effet que la prise de décision de manière concertée avec les enfants indique une corrélation positive avec leurs rendements scolaires, leurs fortes implications et investissements dans les travaux et activités scolaires. En plus, cela contribue à prévenir les problèmes de comportement, à favoriser le développement de l'autonomie et la confiance en soi (Baumrind, 1991; Deslandes et Royer, 1994).

#### **2.4.2 Effets du style éducatif autoritaire sur le rendement scolaire**

À l'opposé des parents qui pratiquent un style éducatif démocratique, il ressort que les parents qui adoptent un style éducatif autoritaire, le plus souvent issus de milieux socio-économiques défavorisés (Deslandes et Royer, 1994; Lautrey, 1980), utilisent davantage des formes d'éducation moins souples (rigidité des parents, règles invariables : trop de lois et pas de sécurité), marquées par un contrôle rigide de l'espace et du temps familial, tant pour les heures

des travaux scolaires, que pour les loisirs et activités extra-scolaires, une communication à sens unique offrant peu de possibilités à l'enfant de s'exprimer, et une forte valorisation de l'obéissance, comme le montrent Bouchard, Deslandes et St-Amant (1998, 1999). En effet, à travers leur recherche sur la dynamique familiale et la réussite scolaire, réalisée auprès de 13 enfants du primaire au Québec, ces chercheurs font ressortir à travers une série d'entretiens que les enfants qui ont des difficultés scolaires se trouvent le plus souvent être ceux dont les parents adoptent un style éducatif autoritaire et à l'inverse, ceux qui sont en situation de réussite scolaire ont des parents qui adoptent très souvent un style éducatif démocratique. Deslandes et Royer (1994, p. 66) affirment en effet que « *les enfants de parents autoritaires ont tendance à présenter un faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives et sociales* ». Dans la même veine, les recherches de Lee, Daniels et Kissinger (2006) soutiennent également que les enfants qui évoluent dans des milieux de type autoritaire rencontrent d'énormes difficultés scolaires et un faible niveau d'autonomie. Ces résultats sont aussi en accord avec ceux de Baumrind (1991); Bouchard et al. (2000); et Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) dont les travaux confirment dans une grande majorité de cas que la forte exigence parentale et les faibles sensibilités envers les enfants affectent énormément les performances scolaires de ces derniers. En effet, bien que dans ces milieux rigides ou coercitifs, les parents fassent preuve d'une forte exigence pour le travail scolaire et les projets d'avenir, l'anxiété ou la colère de ces derniers ne permet pas à l'enfant de trouver une confiance en soi indispensable aux apprentissages. La rigidité parentale est telle que l'enfant prévoit immédiatement les résultats de son action sans pouvoir les contextualiser au regard des événements du moment, par exemple, tenir compte de la veille des jours sans classe (Bergonnier-Dupuy, 2005; Davailon, 2004; Feyfant, 2011; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Lautrey, 1980). De nombreuses recherches démontrent en effet que la coercition parentale est assez déstabilisante pour les enfants surtout sur le plan du rendement scolaire (Claes et Comeau, 1996). D'autres recherches mettent effectivement en cause la responsabilité parentale à travers la forme d'encadrement des enfants dans les activités de suivi scolaire. Deslandes et Royer (1994) montrent en effet que l'encadrement des parents ou leur supervision influence très fortement la réussite scolaire des enfants et permet de leur éviter un certain nombre de comportements déviants, par exemple, la délinquance (Deslandes, 2008). Mais ces chercheurs relèvent que ces formes d'encadrement sont défailtantes ou « [...] *moins efficace[s] dans un milieu familial peu affectueux, par exemple lorsque les parents ont un style autoritaire* » (Deslandes et Royer, 1994, p. 67). En somme, la littérature scientifique internationale présente le style éducatif autoritaire, contrairement au style éducatif

démocratique, comme étant moins favorable à l'investissement scolaire et à la réussite scolaire des élèves.

### **2.4.3 Effets du style éducatif négligent sur le rendement scolaire**

De façon générale, les études révèlent que les parents qui adoptent un style éducatif négligent (ou démissionnaire) (absence de règles : pas de lois et pas de sécurité) offrent peu de protection à leur enfant dans son développement social et cognitif (Baumrind, 1991). En effet, la recherche indique que dans ces milieux, la dynamique familiale est caractérisée par une indifférence et une absence de soutien adéquat des parents, du fait que ces derniers manifestent à la fois, de faibles exigences et souplesses éducatives à l'endroit de leurs enfants, et sont également peu engagés dans leurs activités scolaires, et cela, que ce soit à la maison ou à l'école (Baumrind, 1991). Dans ces familles, tout est imprévisible, de sorte que l'enfant est incapable de prévoir ou d'anticiper les résultats de son action comparativement au milieu autoritaire (Deslandes et Royer, 1994; Lautrey, 1980; Potvin et al., 1999). C'est pourquoi, selon Baumrind (1991) ainsi que Hickman, Bartholomae et McKenry (2000), ce type d'environnement familial ne favorise pas la réussite scolaire des élèves du fait d'une véritable absence d'intérêt et d'implication des parents dans le suivi scolaire. Les recherches de Bednar et Fisher (2003) (cité dans Lee, Daniels et Kissinger, 2006) précisent également que les enfants de parents négligents ont tendance à être moins compétents sur le plan scolaire, ont une faible autorégulation et présentent des troubles de comportements. Dans le même sens, Claes et Comeau (1996) soutiennent que cette négligence parentale est très déstabilisante pour les enfants, tant sur le plan cognitif (rendement scolaire), que sur le plan comportemental.

Ces arguments viennent une fois de plus témoigner de la nécessité et de l'importance de l'implication parentale et de la qualité des interactions parents-enfants, à travers les différents styles éducatifs, comme étant l'un des facteurs qui influencent véritablement la réussite scolaire des enfants. C'est probablement pour cette raison que Claes et Comeau (1996, p. 78) affirment que « [...] *les interactions familiales ont un poids supérieur dans la prédiction de la réussite scolaire que les variables rattachées strictement au statut socio-économique* ». C'est aussi l'avis de Deslandes et Royer (1994) qui soutiennent que le style éducatif et les pratiques parentales, qui sont des manifestations du style éducatif, constituent de meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire comparativement aux caractéristiques socio-économiques des familles.

#### **2.4.4 Effets du style éducatif permissif sur le rendement scolaire**

Dans la littérature internationale, le style éducatif permissif est présenté comme celui qui caractérise des parents n'exerçant aucune pression ou contrainte sur leurs enfants, mais les couvrant plutôt d'un excès de protection (pas de lois et trop de sécurité) (Baumrind, 1991). Les recherches révèlent en effet que dans les environnements de type permissif, les parents manifestent une hyper-protection envers leurs enfants et sont très anxieux de ce qui pourrait leur arriver (Baumrind, 1991). De plus, dans ces environnements familiaux, les sanctions sont quasiment inexistantes ou absentes et elles sont remplacées par une forte protection des enfants. Les exigences scolaires et projets d'avenir sont moindres, car les parents ont plutôt tendance à ne pas mettre de pression supplémentaire sur l'enfant au risque de détériorer la cohésion familiale et les relations enfants-parents. Conséquence, les enfants généralement issus de ces familles sont le plus souvent irresponsables, peu performants sur le plan scolaire et social, et présentent également des difficultés d'autocontrôle sur le plan du comportement (Baumrind, 1978, 1991). D'un côté, ces mauvaises performances scolaires et troubles du comportement, dans une certaine mesure, peuvent être en partie attribués au laisser-aller des parents qui s'investissent moins dans les activités et projets scolaires de leurs enfants (Baumrind, 1978, 1991). De l'autre côté par contre, certains chercheurs comme Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy (2008) ainsi que Prévôt (2008) révèlent qu'en réalité, il s'agit plutôt d'un manque de stratégies ou de compétence des parents pour mieux accompagner et stimuler efficacement la performance scolaire de leurs enfants. Il se peut alors que les parents permissifs combrent leur manque de stratégies ou de compétence par l'excès d'affection (chez les parents négligents, c'est plutôt l'absence d'attention), ce qui serait mal perçu ou compris par le milieu scolaire.

En résumé, il ressort de cette recension des écrits sur les styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire que le style éducatif démocratique est présenté comme celui qui favorise le plus la réussite scolaire des enfants. De nombreuses recherches ont ainsi démontré que les enfants dont les parents adoptaient un style éducatif démocratique consacraient plus de temps aux devoirs, avaient de plus grandes aspirations scolaires, une image de soi plus positive, moins de troubles comportementaux, performaient et réussissaient mieux que les enfants dont les parents pratiquaient un style éducatif autoritaire, négligent ou permissif (Baumrind, 1991; Bouchard et al., 1998; Darling et Steinberg, 1993; Deslandes et Cloutier, 2005; Deslandes et Royer, 1994;

Hickman et al., 2000; Lee et al., 2006; Potvin et al., 1999). Ces résultats s'expliquent au regard de l'implication parentale dans le suivi scolaire, la souplesse éducative, la stimulation à l'émergence de l'autonomie de l'enfant, et de l'ouverture des parents à leur égard (Hickman, Bartholomae et McKenry, 2000 ; Spera, 2005). Cette dynamique relationnelle serait en partie liée aux conditions socio-économiques des parents qui favoriseraient ou non la manifestation d'un style éducatif particulier (Jeynes, 2005). Les parents qui adoptent un style éducatif démocratique semblent, de cette manière, être plus en phase avec les attentes de l'école ou des enseignants en termes d'implication, de suivi scolaire et de réussite scolaire des enfants comparativement aux trois autres types de parents (autoritaires, négligents et permissifs). Dans ce sens, le style éducatif démocratique serait en quelque sorte en continuité, c'est-à-dire en lien logique avec les attentes de l'école ou des enseignants, tandis que les trois autres styles seraient en discontinuité avec ces dernières. C'est pourquoi Duru-Bellatet van Zanten, 2009, cité dans Feyfant (2011), affirment que :

*toute analyse du style éducatif des parents doit cependant prendre en compte le style éducatif des enseignants. Les résultats scolaires sont moins bons si les styles éducatifs sont trop différents. Or, la continuité des normes familiales et scolaires est davantage caractéristique des milieux favorisés que des milieux populaires (p. 2).*

D'où la nécessité d'une véritable collaboration entre l'école et les familles en vue d'un meilleur accompagnement et d'une harmonisation des stratégies et attitudes éducatives pour des résultats scolaires probants. Dans ce sens, Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) soulignent également que les contrastes entre les familles et l'école doivent être examinés afin de prévenir d'éventuelles situations de décrochage ou d'échec scolaire des élèves.

#### **2.4.5 Variabilité ou uniformité des styles éducatifs parentaux selon les contextes culturels**

D'une manière générale, et comme ci-dessus présenté, il se dégage une certaine convergence autour de l'importance et des effets des styles éducatifs parentaux sur la réussite scolaire des élèves. Toutefois, des questions se posent sur la variabilité du style éducatif au regard du contexte culturel. En effet, la plupart des recherches réalisées aux États-Unis sur le lien entre le style éducatif parental et la réussite scolaire (Baumrind, 1991; Hickman, Bartholomae et McKenry, 2000 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992, 1994, etc.) identifient

généralement le style démocratique comme celui qui favorise la réussite, contrairement aux trois autres styles (autoritaires, négligents et permissifs). Cependant, les recherches de Chao (1994), réalisées auprès de 50 élèves taïwanais du préscolaire et leurs mères immigrées aux États-Unis, portant sur la compréhension culturelle du style éducatif autoritaire chinois; et les recherches longitudinales de Pong, Johnston et Chen (2010) sur le lien entre le style éducatif parental et la réussite scolaire des élèves, menées à la fois aux États-Unis et à Taiwan, montrent de meilleures performances scolaires chez les enfants blancs et aussi chez les enfants afro-américains et asiatiques, et ce, malgré le fait que la plupart des parents afro-américains et asiatiques pratiquaient un style éducatif autoritaire. Il se trouve que ce style éducatif a été identifié et présenté dans la littérature scientifique comme néfaste à la réussite scolaire et à l'émergence cognitive et sociale des enfants. Ces résultats peuvent s'expliquer par la culture taïwanaise ou afro-américaine qui valorise le respect et l'obéissance (Sheng, 2012). Des auteurs comme Claes et Comeau (1996, p. 77) justifient ces résultats au regard des « [...] aspirations élevées des parents asiatiques et à la croyance qu'ils transmettent à leurs enfants que l'effort soutenu se traduira nécessairement par des résultats élevés » (Chao, 1994, 2000, 2001).

Toutefois, il est à noter que les résultats de Chao (1994, 2000, 2001) et Pong, Johnston et Chen (2010) ont suscité des controverses auprès de la communauté scientifique au point que certains ont estimé que la théorie de Baumrind (1967, 1971, 1989, 1991) était ethnocentrique (Chao, 1994) et ne devrait s'appliquer uniquement qu'aux populations européennes blanches et nord-américaines, tandis que d'autres la jugent générale et applicable aux divers contextes culturels ou nationaux (Pong, Johnston et Chen, 2010). Confirmant cette dernière position de la communauté scientifique, les recherches de Chen, Liu, Li, Cen, Chen et Wang (2000), réalisées à Beijing et à Shanghai (Chine), auprès de 166 enfants et leurs mères, et portant sur l'influence des attitudes démocratiques ou autoritaires des mères sur leurs enfants, révèlent, après des analyses corrélationnelles, que les pratiques parentales autoritaires sont associées négativement à la réussite scolaire des enfants, tandis que les pratiques parentales démocratiques sont associées positivement à la réussite scolaire. Dans le même sens, les recherches de Chen, Dong et Zhou (1997) portant sur le lien des styles éducatifs démocratiques ou autoritaires avec les performances scolaires et sociales des enfants chinois, réalisées auprès de 304 élèves du primaire et 512 parents résidents à Beijing (Chine), arrivent également, après des analyses corrélationnelles, aux mêmes résultats selon lesquels le style éducatif autoritaire est associé à de faibles compétences sociales et une faible réussite scolaire, alors que le style éducatif

démocratique est associé positivement à la réussite scolaire et à de meilleures compétences sociales. Ces résultats des élèves chinois sont similaires aux résultats antérieurs des élèves européens ou américains aux États-Unis (Steinberg et al., 1992) et également en accord avec la théorie de Baumrind (1967, 1971, 1989, 1991), ce qui traduit une certaine preuve de la cohérence interne du modèle et laisse ainsi voir la possibilité d'application de la typologie aux divers contextes nationaux (Pong et al., 2010).

Par ailleurs, d'autres réflexions sur la typologie de Baumrind (1967, 1971, 1989, 1991) visaient à savoir si les résultats obtenus dans un contexte dominé par la culture de l'individualisme (exemple, les pays européens et nord-américains) seraient similaires à un autre où prédomine le collectivisme (exemple, les pays asiatiques et africains) ? À cette question, les recherches de Sorkhabi (2005) portant sur l'applicabilité de la typologie de Baumrind dans un contexte culturel dit collectiviste ou individualiste permettent de répondre par l'affirmative. En effet, l'auteure montre que les fonctions de cette typologie sont similaires dans les deux contextes culturels et aboutissent à des résultats semblables.

En résumé, la typologie de Baumrind est celle présentée par de nombreux chercheurs comme pouvant s'appliquer et s'adapter aux divers contextes socio-culturels au plan international. La force de cette typologie réside en grande partie dans sa cohérence interne.

Enfin, de façon générale, il est ressorti de la littérature scientifique que l'implication des parents dans le suivi des activités scolaires favorise la réussite des enfants, également que les parents qui adoptent un style éducatif démocratique encouragent plus la réussite scolaire de leurs enfants comparativement aux trois autres styles éducatifs (autoritaire, négligent et permissif). Par ailleurs, nous nous interrogeons de savoir si l'implication parentale au suivi scolaire et l'adoption d'un style éducatif particulier varient selon le genre des parents et celui des enfants. Les sections suivantes apportent des réponses à ce sujet.

## **2.5. Contexte familial, genre et réussite scolaire**

L'analyse de la documentation scientifique révèle que certains chercheurs ont uniquement décrit : soit les bénéfices de la collaboration école-famille et de l'implication parentale sur la réussite scolaire des élèves, soit les effets des styles éducatifs parentaux sur la performance scolaire des enfants, mais sans tenir compte chaque fois dans cette description de l'effet du

genre des enfants et des parents (Cyr, Legros et Lalonde, 2001; Doucet, Utzschneider et Bourque, 2009; etc.). D'aucuns se sont précisément intéressés à la question, mais à ce niveau, les résultats de recherches ne sont pas tous convergents et sont mêmes parfois contradictoires. Les raisons sont multiples : différence des devis méthodologiques (différence de concepts, d'outils de mesure, etc.), diversité des niveaux scolaires des élèves (préscolaire, primaire, secondaire) et du contexte géographique de la recherche (Amérique du Nord, Asie, Europe, etc.), etc. Dans les pages qui suivent, nous passons en revue la documentation scientifique qui aborde à la fois les questions du genre, dont celui des parents et des enfants, et leur influence sur le rendement scolaire des élèves. Les résultats de recherches que nous présentons laissent apparaître ces divergences ou contradictions.

### **2.5.1. Caractéristiques sexuelles des enfants et variabilité de l'implication parentale**

Les recherches théoriques de Deslandes et Royer (1994) sur le lien entre le style éducatif, l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves font ressortir que le sexe de l'enfant peut avoir une influence sur l'implication des parents. Ces auteurs montrent en effet que selon les agissements ou le comportement des enfants, les parents ne s'impliquent pas de la même manière. Deslandes et Bertrand (2004, p. 412) affirment, à ce sujet, que « *les mères communiquent davantage avec les enseignants lorsque l'élève est de sexe masculin* » et expliquent cela par le fait que les garçons posent habituellement plus de difficultés aux enseignants en termes de comportements, ce qui nécessite parfois l'interpellation de la famille. Cette participation des mères se justifie au regard du fait que dans la littérature scientifique elles sont présentées comme celles qui s'impliquent davantage dans le suivi scolaire des enfants, et celles qui sont les plus attentionnées (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes, 2003 cité dans Deslandes et Cloutier, 2005). Ces résultats sont également en accord avec ceux de Sheng (2012) dont les travaux portant sur l'implication parentale selon le sexe des enfants font ressortir à travers une série d'entretiens réalisée auprès de 47 élèves du secondaire et 50 parents de Pékin, des différences d'implications et de responsabilités selon le sexe des parents. Les mères sont identifiées comme celles qui sont toujours impliquées dans l'école de leurs enfants, dans les activités de suivi à domicile et même dans le choix des études futures des enfants. Les pères sont présentés comme ceux qui s'impliquent le moins dans ce suivi scolaire. Ces résultats asiatiques sont en parfaite cohérence avec certains résultats présentés dans la littérature

occidentale, notamment Nord-Américaine (Deslandes et Bertrand, 2004). Les résultats des travaux de Bouchard et al. (2000) vont dans le même sens et révèlent que les mères sont généralement celles qui aident les enfants dans leurs travaux à domicile, répondent aux questions, fixent les horaires de télévision, etc. Les travaux de Kellerhals et Montandon (1991) montrent que « [...] *les interventions de la mère seraient quatre fois plus fréquentes que celles du père pour ce qui est du suivi quotidien. Et ce qui vaut pour le soutien scolaire quotidien vaut, plus généralement, en matière de communication parents-enfants* » (Bouchard et al., 2000, p. 12). Cette fréquence des communications est beaucoup plus grande entre mères et enfants que pères et enfants. De plus, même lorsque les mères ont un emploi en dehors du foyer, elles trouvent toujours le temps pour s'occuper des activités scolaires de leurs enfants (Kellerhals et Montandon, 1991). Toutefois, le faible niveau d'instruction de la mère est présenté comme un facteur limitant parfois son implication dans les devoirs (ibid.).

Par ailleurs, Deslandes et Cloutier (2005) font remarquer que les relations de collaboration entre parents et enseignants (interaction parents-enseignants-école) ou l'implication parentale dans les activités de suivi scolaire des enfants (interaction parents-enfants) sont très souvent « *sexué[es]* » (Feyfant, 2011, p. 7), c'est-à-dire tributaires du sexe des acteurs en présence (parents, enfants, enseignants). En effet :

*les pères assistent plus souvent aux réunions de parents en lien avec le garçon et discutent davantage avec lui de l'actualité et de ses projets d'avenir comparativement à la fille. Le père d'un garçon a tendance à contacter plus souvent les enseignants que le père d'une fille. En clair, lorsque les pères s'investissent, c'est davantage auprès des garçons qu'ils le font* (Deslandes et al., 2004, cité dans Deslandes et Cloutier, 2005, p. 63).

Les recherches de Feyfant (2011) montrent que la situation inverse s'observe également chez les mères qui ont tendance à suivre de plus près les activités scolaires de leurs filles. C'est ce que révèle Bouchard et al. (2000, p. 13) en citant Terrail (1992) que « *les mères qui ont elles-mêmes fait les études les plus longues sont particulièrement attentives à la scolarité de leur fille* ». Ceci semble s'opposer à certains résultats européens et nord-américains qui indiquent que la mère est davantage le parent qui s'implique le plus dans les activités de suivi scolaire des enfants (Deslandes et Bertrand, 2004; Kellerhals et Montandon, 1991).

En résumé, la plupart des chercheurs s'accordent pour reconnaître que les mères sont celles qui s'impliquent le plus dans le suivi des activités scolaires des enfants que les pères (Bouchard et al., 2000; Deslandes et Bertrand, 2004; Kellerhals et Montandon, 1991). Cependant, les chercheurs s'accordent moins sur le genre des enfants auprès de qui les mères s'impliquent le plus. Pour certains, c'est plus auprès de la fille (Feyfant, 2011) ou du garçon (Deslandes et Cloutier, 2005), tandis que pour d'autres, les mères le font de manière relativement équitable (Kellerhals et Montandon, 1991). Les auteurs reconnaissent par contre que les pères s'impliquent plus pour les garçons que pour les filles (Deslandes et Cloutier, 2005).

### **2.5.2. Contexte socioculturel, implication parentale et rendement scolaire selon le genre**

De nombreuses recherches réalisées dans divers contextes socioculturels (Amérique, Asie, Europe, etc.) démontrent des liens étroits entre l'implication d'un parent (père ou mère) et son influence sur le rendement scolaire d'un enfant donné (fille ou garçon). Au titre de ces recherches, celle de Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al. (2012) réalisée auprès de 3420 adolescents dans une douzaine de pays (Australie, Canada, Chine, Chypre, Corée du Sud, Estonie, Grèce, Malte, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, USA) et portant sur l'implication scolaire des élèves en fonction de leur sexe, révèle, à travers des analyses corrélationnelles, que dans ces douze pays, l'effet genre est significatif sur le rendement scolaire des élèves. Autrement dit, les filles ont tendance à avoir de meilleur rendement scolaire que les garçons et, également, elles s'impliquent plus à l'école que ces derniers. Dans le même sens, les recherches de Rogers, Theule, Ryan, Adams et Keating (2009) portant sur l'implication des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire, réalisées auprès de 231 élèves au Canada, montrent, à travers des analyses corrélationnelles, que les filles au niveau du primaire réussissent aussi bien ou sinon mieux que les garçons. C'est également le cas pour les résultats des travaux de Deslandes et Cloutier (2005) réalisés auprès des adolescents de deuxième, troisième et quatrième secondaire. En effet, leurs résultats révèlent, à travers des analyses corrélationnelles, que les filles ont de meilleurs résultats en français, qu'elles consacrent plus de temps à leurs devoirs et ont de plus grandes aspirations scolaires par rapport aux garçons, et ce, quel que soit le niveau scolaire (deuxième, troisième ou quatrième secondaire). Des résultats similaires, mais avec un peu plus de nuances, sont également observés dans les recherches longitudinales de Qi (2006). Les résultats de ses travaux portant sur le lien entre les pratiques familiales et la réussite

scolaire des élèves afro-américaines du préscolaire, menés auprès de 2247 familles aux États-Unis, montrent, à travers des analyses corrélationnelles, que les filles réussissent mieux en lecture que les garçons, et les garçons réussissent mieux en mathématiques, en science et connaissance générale que les filles. Ces résultats indiquent qu'en plus de la différenciation du genre en termes de réussite, une autre se greffe, à savoir la différenciation disciplinaire selon le sexe : orientation des filles vers les matières littéraires et les garçons vers les matières scientifiques. Pour Murat (2009) :

*ce résultat pourrait s'expliquer par une spécialisation de l'aide parentale selon le domaine scolaire, conforme aux stéréotypes sociaux associés aux représentations des compétences selon le sexe. Les mères aideraient davantage leurs enfants dans les domaines littéraires, tandis que les pères le feraient en mathématiques (p. 113).*

Par ailleurs, en examinant de plus près l'implication différentielle des parents dans le suivi scolaire des enfants et l'effet sur le rendement scolaire de ces derniers, les recherches de Rogers, Theule, Ryan, Adams et Keating (2009) précisent que la pression éducative du père favorise une réussite scolaire moins élevée, alors que l'encouragement et l'appui scolaire de la mère favorisent une réussite plus élevée. Cependant, les mères et les pères exercent tous les deux plus de pressions scolaires sur les garçons, et manifestent plus d'encouragement et d'appui aux filles. Dans le même sens, les travaux de Deslandes et Potvin (1999) (cité dans Deslandes et Cloutier, 2005) relèvent également que les mères et les pères encouragent plus les filles à l'autonomie, à plus d'auto-détermination et de prise d'initiative que les garçons. Ces différents résultats de recherches indiquent visiblement que la différenciation éducative des parents, autrement dit, leur implication différenciée selon le sexe (père ou mère) influence de manière différentielle le rendement scolaire des enfants; l'affectivité éducative des parents contribuant à renforcer ces écarts de rendement. C'est pourquoi Bouchard et al. (2000, p. 29) affirment que « [...] le sexe du parent le plus présent dans la scolarisation de l'enfant est déterminant dans la meilleure réussite, soit de la fille si c'est la mère, soit du fils si c'est le père ».

D'autres recherches tendent également à démontrer que derrière les écarts de rendement entre filles et garçons se greffent les attentes ou les aspirations éducatives des parents envers chaque enfant, celles-ci influençant en retour les différentes formes d'implication parentale, que ce soit à l'école ou à la maison à travers le suivi des activités scolaires des enfants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Walker

et al., 2010; Walker et al., 2005). Des résultats de recherche montrent en effet que les parents ne nourrissent pas les mêmes attentes à l'égard des projets de scolarisation des garçons et des filles (Bouchard et al., 2000). Les parents désirent voir leurs filles faire de très longues études afin d'avoir un niveau élevé, et préfèrent au contraire voir leurs garçons s'orienter vers des formations techniques ou scientifiques (Duru-Bellat et Janrousse, 1996 cité dans Bouchard et al., 2000) pour certainement des raisons pratiques, ce qui montre aussi que les attentes ou les aspirations éducatives des parents varient donc fortement en fonction du sexe des enfants.

Par ailleurs, les recherches longitudinales de Bowen, Hopson, Rose et Glennie (2012) relèvent également que l'appartenance socioculturelle des familles influence considérablement les attentes et les aspirations scolaires des parents envers leurs enfants. En effet, les travaux de ces chercheurs sur la perception des attentes éducatives des parents par leurs enfants et les liens avec les performances scolaires, menés auprès de 2088 élèves de 11 ans et leurs parents hispaniques, afro-américains et blancs-américains, montrent, à travers des analyses corrélationnelles, que les parents hispaniques et afro-américains ont des attentes plus élevées pour leurs enfants que les parents de race blanche, que ces attentes varient en fonction du sexe des enfants, mais également en fonction de l'appartenance ethnique ou culturelle des parents. Par ailleurs, certaines recherches portant sur des comparaisons de performance scolaire entre enfants asiatiques immigrés ou autochtones avec des enfants américains révèlent que les enfants asiatiques ont des rendements scolaires qui sont plus élevés que ceux des enfants américains (Claes et Comeau, 1996). Ces résultats sont liés aux « [...] *aspirations élevées des parents asiatiques [...]* » (ibid. p. 77). Les enfants asiatiques pensent le plus souvent que leurs rendements sont en dessous des attentes de leurs parents, ce qui les amène à se surpasser, alors que les enfants américains estiment que leurs parents sont satisfaits de leurs rendements et ils se contentent ainsi de cette situation (ibid.).

D'autres recherches menées en Afrique laissent apparaître également que les attentes ou les aspirations des parents affectent la scolarisation et le rendement scolaire des enfants en fonction du genre. Les recherches d'Onochie (2010) réalisées auprès de 50 élèves du secondaire et leurs parents vivant en milieu rural au Nigéria et portant sur les aspirations des filles nigérianes au regard des attentes éducatives des parents, font ressortir, à travers des entretiens, que les parents ont des préjugés sur l'éducation des filles et pensent pour la plupart que cette éducation se termine dans la cuisine. De plus, la majeure partie des parents affirment compter sur leurs filles

pour les travaux domestiques, le soutien à la ferme, pour faire le marché, etc. Les mères affirment voir à travers ces pratiques, une sorte de préparation de la fille à sa future vie d'épouse, tandis que les filles elles-mêmes perçoivent ces pratiques plutôt comme des entraves à l'apprentissage de leurs leçons. Onochie (2010) indique également qu'en milieu rural, contrairement aux garçons, les parents n'encouragent pas les filles à faire de longues études, au risque de rester des femmes célibataires, soi-disant que « *l'éducation amène les femmes à "regarder les hommes vers le bas" ce qui justifie que beaucoup d'hommes ruraux ne voudraient pas se marier avec une femme instruite* »<sup>2</sup> (Traduction libre) (Okojie, Chiegwe et Okpokunu, 1996, cité dans Onochie, 2010, p. 22). Ces résultats montrent également qu'en plus des autres facteurs (culture, milieu, etc.) qui peuvent influencer les aspirations des parents, le niveau de scolarisation joue aussi un rôle prépondérant (Ichou, 2010; Li et Kerpelman, 2007). Toutefois, il convient de préciser que cette situation des filles du Nigeria n'est pas un cas isolé et reflète bien la situation de nombreux pays en Afrique et en Asie (Lange, Zoungrana et Yaro, 2002 ; Sheng, 2012 ; Zhang, Kao et Hannum, 2007). En effet, Zhang, Kao et Hannum (2007) font remarquer que malgré une diminution des écarts de scolarisation et de réussite scolaire entre filles et garçons dans de nombreux pays du monde, le sexe de l'enfant demeure toujours, dans de nombreuses zones rurales dans les pays du Sud, un facteur de différenciation dans l'éducation des enfants. Dans les zones rurales, les filles sont d'abord perçues par leurs parents comme des futures mères ou épouses, avant d'être vues comme des élèves. Ceci a une influence considérable sur les apprentissages de la fille au regard de l'importance des tâches domestiques qui limitent ses temps de révisions, mais aussi entraînent une certaine fatigue physique non propice à l'investissement scolaire (Lange, Zoungrana et Yaro, 2002 ; Zhang, Kao et Hannum, 2007). Dans ce contexte, les mauvaises performances des filles par rapport aux garçons peuvent être liées à la division sexuée du travail domestique. Les chances de réussite des filles et des garçons sont donc asymétriques, inégales et biaisées par les facteurs socioculturels.

Dans l'ensemble, ces résultats révèlent que le contexte culturel des familles (croyances, valeurs éducatives, attentes, aspirations,...) influence énormément le degré de participation des parents

---

<sup>2</sup> "education makes women to look down on men" with the effect that not too many rural men would want to marry the educated women, acted as a medium against female education within some rural places in Nigeria. For that reason, most rural parents might not be willing to invest in the education of their female children since such investment may well inhibit their chances of getting married on time.

et également leur façon de s'impliquer dans les activités scolaires de leurs enfants, car d'un contexte culturel à l'autre, les parents n'ont pas les mêmes représentations sociales, tant à l'égard de l'école qu'à l'égard des rôles sociaux (Bodovski, 2010; Gutman et Midgley, 2000; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010). Le modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) soutient en effet ces différents arguments et montre dès le premier niveau du modèle que la culture familiale est un facteur qui influence non seulement la décision de la participation, mais aussi les formes d'implication parentale (maison, école, etc.).

### **2.5.3. Contexte socioéconomique, styles éducatifs parentaux et rendement scolaire selon le genre**

Les recherches sur l'environnement de vie des enfants et les styles éducatifs des parents soutiennent le plus souvent qu'ils affectent de manière différentielle la performance scolaire des élèves. Les travaux d'Oubrayrie et Lescarret (1997) et de Safont-Mottay et Lescarret (2008), réalisés en France auprès de 317 adolescents et leurs parents venant de milieux défavorisés et comparés à 236 autres adolescents et leurs parents issus de milieux favorisés, montrent, à travers des analyses de régression, qu'il existe des différences dans le style éducatif des parents en fonction de leur sexe. Les parents provenant des milieux défavorisés ont tendance à adopter un style laisser-faire ou négligent et ceux des milieux très défavorisés adoptent le plus souvent un style couveur ou permissif. Les auteurs notent également que le style éducatif des parents varie en fonction du sexe de l'enfant dans les milieux défavorisés. Dans ces milieux, les parents sont plus rigides ou autoritaires avec les filles que les garçons, ce qui n'est pas le cas dans les milieux favorisés où les parents affichent une organisation familiale plus indépendante du sexe des enfants et assez stimulante. Les auteurs indiquent que dans ces milieux favorisés « [...] aucune différence n'émerge entre les filles et les garçons, tant au niveau du contrôle cognitif que de l'estime de soi, comme si l'identité de genre s'estompait au profit d'une identité générale globalement préparée pour la réussite scolaire » (Safont-Mottay et Lescarret, 2008, p. 103). À l'opposé dans les milieux défavorisés, les chercheurs notent une valorisation différentielle du genre, où les filles se dévalorisent au plan physique et émotionnel, mais arrivent à se revaloriser au plan scolaire, alors que c'est la tendance inverse qui est observé chez les garçons, se valorisant au plan physique et émotionnel, ils se dévalorisent au plan scolaire. Ces résultats ont suscité des questionnements chez les chercheurs, et ils se

demandaient « [...] si l'accès à la réussite ne passerait pas, pour les milieux défavorisés en France, davantage par les filles que par les garçons » (ibid.). Des résultats semblables ont également été observés chez Bouchard et al. (2000) qui notent que chez :

*les garçons, plus particulièrement ceux issus de milieux socioéconomiques faibles, [...] étudier ou bien travailler viendrait en contradiction avec la perception qu'ont certains garçons des caractéristiques de la "masculinité". Ces comportements leur paraîtraient efféminés; ils se construiraient conséquemment des identités de groupe tendant à limiter leurs performances et rejetteraient le profil de réussite scolaire associé aux filles, par crainte d'être étiquetés et de perdre leur statut au sein des pairs (p. 22).*

Les auteurs précisent par conséquent, qu'à travers cette façon de s'ajuster, ces garçons s'exposent plus à des risques d'échec ou de décrochage scolaire et à des troubles de comportements, comme par exemple, la délinquance, le banditisme, la prise de drogue, etc.

Par ailleurs, les recherches longitudinales de Larose, Terrisse, Lefebvre et Grenon (2000), réalisées auprès de 133 écoles au Québec et portant sur l'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du primaire, indiquent également que le style éducatif parental varie selon le sexe des parents. Les pères sont identifiés comme moins démocratiques que les mères. Pour Bouchard et al. (2000, p. 17), « *Le père utilise la sévérité et la punition; la mère, la persuasion et la discussion* ». Par contre, les recherches d'Onochie (2010) dans le contexte africain montrent plutôt que les pères sont plus autoritaires et rigides avec les garçons que les filles, vu qu'ils nourrissent de grandes aspirations scolaires et sociales à leur égard.

Certaines recherches se sont aussi intéressées aux liens entre l'estime de soi, le milieu familial et l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Les recherches d'Alles-Jardel, Métral et Scopellitti (2000) portant sur les pratiques éducatives parentales, l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves de sixième, réalisées en France auprès de 96 enfants et leurs parents, relèvent que les pratiques ou le style éducatif des parents ont une influence directe sur l'estime de soi des enfants. Autrement dit, le style éducatif des parents affecte significativement l'estime de soi des enfants. Ces auteurs précisent, par exemple, que dans les environnements familiaux à style éducatif autoritaire, les enfants ont le plus souvent tendance à avoir une estime de soi négative (Koudou, 1995 cité dans Alles-Jardel, Métral et Scopellitti, 2000). Il en est de même

pour les familles négligentes et permissives. Les enfants des familles démocratiques ou souples ont quant à eux, et comme cela a été évoqué dans les sections précédentes, une estime de soi très positive (Deslandes et Royer, 1994; Lee et al., 2006; Safont-Mottay et Lescarret, 2008), ce qui favorise l'investissement personnel et la performance scolaire (Martinot, 2001).

En résumé, des différences de réussite scolaire ont été observées selon les milieux socio-économiques des parents. Dans les milieux favorisés, présentés dans la littérature scientifique internationale comme prédisposés à pratiquer un style éducatif démocratique, la réussite des enfants n'est pas liée au genre. Par contre, dans les milieux défavorisés, prédisposés au style éducatif autoritaire, la réussite varie selon le genre. Dans ces milieux, les filles réussissent mieux que les garçons, de plus, les parents ont tendance à manifester plus de souplesse éducative envers elles et plus de rigidité envers les garçons. Ces résultats ont été révélés dans la plupart des études européennes et nord-américaines (Lam et al., 2012; Rogers et al., 2009). Toutefois, certaines recherches menées dans le contexte asiatique ou africain soutiennent au contraire que le garçon semble mieux réussir que la fille. En plus, les parents encouragent plus les garçons à poursuivre de longues études que les filles, d'où une forte exigence éducative des parents à l'égard des garçons (Lange et al., 2002; Onochie, 2010). Enfin, il ressort également que tous les environnements familiaux ne stimulent pas de la même manière le développement de l'estime de soi des enfants, présentée dans la littérature internationale comme un facteur qui favorise la réussite scolaire, les enfants issus des familles à style éducatif démocratique étant identifiés comme ceux ayant une estime de soi plus positive et prédisposés à mieux réussir à l'école (Alles-Jardel et al., 2000; Deslandes et Royer, 1994).

Au regard de tous ces travaux, et compte tenu de l'insuffisance, et dans une certaine mesure, de l'absence d'information ou de données montrant exactement l'influence que la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents pourraient avoir sur la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso, documenter le phénomène de la réussite scolaire sous l'angle de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents dans le contexte burkinabè, nous est apparue comme une avenue prometteuse.

## **2.6.Objectifs de recherche**

De façon générale, cette recherche vise à documenter l'état actuel des connaissances et à mieux cerner l'influence de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents sur les performances scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso. À cet effet, nous nous sommes fixé un double objectif général, à savoir identifier les types de collaboration école-famille, les types d'implication parentale et les styles éducatifs des parents et étudier leurs liens avec la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et zone de résidence. Plus spécifiquement, nous nous sommes employé à :

1. identifier les différents types de collaboration école-famille existant dans quelques zones rurales et urbaines du Burkina Faso;
2. identifier les différents types d'implication parentale existant dans ces zones;
3. identifier les différents styles éducatifs des parents des zones en question;
4. identifier les liens entre les différents types de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence;
5. identifier les liens entre les différents types d'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence;
6. identifier les liens entre les différents styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.

Dans le chapitre suivant, nous décrivons la méthodologie suivie dans le but d'atteindre ces objectifs de recherche.

## Chapitre 3 : La méthodologie

Ce chapitre décrit la méthodologie suivie en vue d'atteindre les objectifs de la présente recherche, à savoir : identifier, d'une part, les différents types de collaboration école-famille, les types d'implication parentale et les styles éducatifs des parents au Burkina Faso et, d'autre part, déterminer leurs liens avec la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et zone de résidence. Nous présentons successivement, l'enjeu et le type de recherche menée; l'échantillonnage, le recrutement des participants et le déroulement du recueil des données; l'opérationnalisation des principaux concepts, dimensions et variables de la recherche; les instruments utilisés et leurs critères de qualité; les participants; et enfin, les dispositions prises en vue du respect des règles d'ordre éthique.

### 3.1. Enjeu et type de recherche

La présente recherche s'inscrit dans une approche écosystémique et vise la production de « *la connaissance désintéressée, au sens où elle ne prévoit aucune utilisation pratique et immédiate de ses résultats* » (Dagenais, 1991, p. 26), tout en n'excluant pas cette possibilité. Le but étant, selon Van der Maren (1996, p. 61-62) « [...] *le développement et le raffinement des connaissances théoriques* », uniquement dans un souci d'enrichir et de faire évoluer les connaissances scientifiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Dans ce sens, l'enjeu de cette recherche est nomothétique ou fondamental et se justifie au regard de la quasi-inexistence de connaissances sur le sujet dans le contexte du Burkina Faso. En effet, à notre connaissance, comme cela a été déjà souligné, il n'existe aucune étude au Burkina Faso qui aborde la problématique de la réussite scolaire à travers une approche écosystémique et sous l'angle de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents.

Comme le souligne Van der Maren (1996), l'enjeu majeur des recherches nomothétiques est de pouvoir expliquer ou de décrire les faits à travers une démarche nomologique ou hypothético-déductive. Dans ce sens, elles s'inscrivent dans un paradigme explicatif et, comme l'affirment De Ketele et Maroy (2010) :

*une recherche sera d'autant plus fondée sur une épistémologie explicative qu'elle vise à construire ou reconstruire une connaissance sous forme d'un énoncé décrivant de façon générale un ensemble de phénomènes observés ou mettant en évidence une relation ou un jeu de relations récurrentes entre plusieurs ensembles de phénomènes* (p. 231).

Ceci revient, selon Verhoeven cité dans De Ketele et Maroy (2010, p. 233), à décrire la réalité d'un objet à travers « *un découpage de l'objet en variables* ». De ce fait, l'enjeu de la recherche peut également orienter sur le choix du type de recherche à mener.

Ainsi, à la lumière des objectifs poursuivis et de l'enjeu qui l'anime, cette recherche est principalement de type descriptif corrélationnel (Fortin, 2010). Mais dans une certaine mesure, elle pourrait être exploratoire dans le cas du Burkina Faso, car comme l'affirment De Ketele et Roegiers (1996, p. 102) « *toute recherche peut également avoir une fonction exploratoire [...]* ». La recherche exploratoire permet de définir le phénomène à étudier et d'identifier ses principales composantes. Elle permet « *[...] de bien cerner la problématique de l'objet de l'étude* » (ibid.). Toutefois, bien que cette recherche étudie une dimension moins exploitée ou méconnue du phénomène des déperditions scolaires dans le contexte du Burkina Faso, à savoir la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents comme des pistes possibles d'amélioration des résultats scolaires des élèves à travers l'approche écosystémique prenant en compte les facteurs et les influences mutuelles liés au milieu familial et au milieu scolaire, elle est fondamentalement descriptive corrélationnelle. Selon Dagenais (1991, p. 30), « *la recherche descriptive vise à représenter les phénomènes au moyen de l'énumération détaillée de leurs caractères et de la mesure de leurs éléments constitutifs... [Elle] fournit en quelque sorte un portrait de la question abordée, un profil du phénomène étudié* ». C'est pourquoi cette recherche se veut de type descriptif corrélationnel, car elle vise, d'une part, à identifier les différents types de collaboration école-famille, les différents types d'implication parentale et les différents styles éducatifs des parents. Sur cette base, elle peut permettre de dresser un profil des parents et, d'autre part, de montrer ses liens avec le rendement scolaire des élèves. La section suivante présente les stratégies et les procédures de constitution de l'échantillon et de recrutement des participants de cette recherche.

### 3.2.Échantillonnage, recrutement des participants et déroulement du recueil des données

Cette section présente successivement la démarche suivie en vue d’atteindre les participants de cette recherche, à savoir l’échantillonnage, le recrutement des participants, et le déroulement des rencontres.

#### 3.2.1. Échantillonnage et recrutement des participants

Il faut tout d’abord préciser que la collecte des données s’est déroulée au Burkina Faso dans les régions suivantes : région du Sahel, de l’Est, du Centre, des Hauts-Bassins, du Centre Est et du Plateau Central, soit un total de six régions sur un ensemble de treize régions administratives que compte le pays (cf. figure 5, extrait de Consulat général du Burkina Faso à Paris), ce qui représente environ 46,15 % de taux de couverture du territoire national, et rassemblant au plan national, 47,91 % des effectifs des élèves en fin de cycle primaire.



Figure 5 : localisation cartographique des 6 régions d’étude

La sélection des six régions s’est faite sur la base d’un échantillonnage par choix raisonné. Pour Lamoureux (2000, p. 178), l’échantillonnage par choix raisonné s’applique « *quand certains*

*éléments sont des cas typiques de la population visée par la recherche.*». C'est le cas des six régions sélectionnées dans la présente étude, où celles-ci se caractérisent par des contrastes en termes de rendement scolaire, de taux brut ou net de scolarisation selon le genre, etc. Dans ce sens, les critères de sélection des six régions ont été évidemment établis sur la base des indicateurs statistiques nationaux montrant la répartition des pourcentages de scolarisation et de réussite scolaire selon le genre sur l'ensemble des treize régions administratives du Burkina Faso (DEP/MENA, 2014). Les deux premières régions que nous avons retenues sont celles ayant à la fois les plus faibles taux de scolarisation, d'admission et d'achèvement au primaire selon le genre. Il s'agit des régions du Sahel et de l'Est (cf. figure 5). Dans ces deux régions qui sont faiblement peuplées et urbanisées (INSD, 2006), les zones rurales ont été privilégiées. En ce qui concerne la troisième et la quatrième région, en plus d'avoir chacune des taux assez élevés de scolarisation, d'admission et d'achèvement au primaire selon le genre, elles se distinguent également par leur forte population et niveau d'urbanisation (ibid.). Ce sont en effet des deux régions les plus fortement peuplées et urbanisées du pays (ibid.). Les régions ainsi retenues sont le Centre et les Hauts-Bassins, où se trouvent respectivement la capitale politique (Ouagadougou) et la capitale économique (Bobo-Dioulasso) (cf. figure 5). La distinction entre zone urbaine et zone rurale permettra principalement dans l'analyse des données de faire des comparaisons intra-zones ou inter-zones en vue de repérer les différences en termes de types de collaboration école-famille, d'implication parentale, de styles éducatifs des parents selon le rendement scolaire des élèves. Quant à la cinquième et à la sixième régions, comme cela a été évoqué dans la problématique, il s'agit de celles du Centre Est et du Plateau Central (cf. figure 5) où des Comités de Gestion des écoles (COGES) expérimentent actuellement, grâce au soutien du Projet d'Appui aux Comités de Gestion d'école (PACOGES), de nouvelles formes d'activités de suivi et de contrôle de la fréquentation scolaire des élèves en zones rurales.

Dans chacune des quatre premières régions retenues, à savoir la région du Sahel, de l'Est, du Centre et des Hauts-Bassins, un tirage aléatoire, sur la base de la liste des établissements primaires publics existants dans la région et ayant une classe de CM2, a été fait dans le but de retenir deux écoles par région afin de constituer notre échantillon d'écoles. Le choix des établissements publics se justifie au regard de leur accessibilité à toutes les couches sociales, du fait de leur gratuité, mais aussi pour leur implantation dans la majeure partie des zones rurales des différentes régions du pays. S'agissant de la procédure de sélection des écoles, elle a été la suivante : dans chacune des quatre régions en question, nous avons d'abord attribué,

après avoir ordonné alphabétiquement les écoles, un numéro à chacun des établissements primaires publics répertoriés au plan régional et ayant une classe de CM2. Ensuite, à l'aide d'un logiciel de générateur de nombres aléatoires en ligne appelé Random Number Generator (Intemodino Group, 2014), nous avons généré deux nombres aléatoires pour chaque région, soit au total huit nombres aléatoires générés qui ont permis d'identifier les huit premières écoles retenues, à savoir les écoles de *Kampiti* et de *Débéré Talata* dans la région du Sahel; de *Diabo B* et de *Yentenga* dans la région de l'Est; de *Wemtenga C* et de *Wayalghin B* dans la région du Centre; de l'école *Centre C* et de *Lafiabougou E* dans la région des Hauts-Bassins. Dans la cinquième et la sixième région, à savoir le Centre Est et le Plateau Central, où sont expérimentées actuellement de nouvelles formes de suivi scolaire, le recours au tirage au sort n'a pas été nécessaire au regard de la liste des écoles expérimentales fournie par le PACOGES. En effet, il est ressorti de l'exploitation de cette liste que seules deux écoles étaient concernées dans chacune de ces deux régions, et puisque nous ne voulions que deux écoles par région, elles ont été alors toutes retenues. Il s'agit des écoles de *Moackin* et de *Nabdoghin*, dans la région du Plateau Central; de *Moaga* et de *Piroukou*, dans la région du Centre Est. Toutefois, il est à noter que l'école de *Piroukou* n'ayant pas une classe de CM2 au moment de notre collecte, nous l'avons remplacée par l'école de *Lagwenda* située dans la même localité que *Moaga*, ceci dans le but de rester toujours dans la même zone expérimentale. Par ailleurs, le choix de limiter le nombre d'écoles primaires à deux par région, soit douze (12) écoles au total, était essentiellement lié au fait que nous ciblions, au départ, un échantillon théorique d'environ 648 participants<sup>3</sup>, et sachant qu'au Burkina Faso les effectifs des classes sont parfois pléthoriques et aussi que le ratio maître/élèves est estimé à 54 (DEP/MEBA, 2012), cela nous laissait de grandes chances d'atteindre nos prévisions en termes de taille d'échantillon.

Après avoir ciblé et identifié les écoles, nous avons, de façon formelle, adressé au mois de décembre 2013 une correspondance officielle aux autorités en charge du ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (cf. annexe 1) pour, d'une part, les informer sur la recherche en cours et, d'autre part, solliciter leur approbation pour rencontrer les directeurs régionaux, les enseignants et les chefs d'établissement des douze (12) écoles concernées par la présente étude. Ensuite, nous avons pris attache avec la Direction Générale des Études et des

---

<sup>3</sup> Ce nombre a été déterminé sur la base du calcul suivant : 6 régions x 2 écoles par région x 54 élèves en moyenne par classe, soit  $6 \times 2 \times 54 = 648$

Statistiques Sectorielles (DGESS) dudit ministère, dans le but d'apporter quelques précisions sur l'opérationnalisation de la collecte des données, et cela, conformément aux recommandations indiquées dans la lettre d'accord du ministère obtenue en janvier 2014 (cf. annexe 2). À l'issue de cette rencontre avec la DGESS, des correspondances présentant les objectifs de la recherche ont été élaborées par le ministère et envoyées dans toutes les six directions régionales en vue, d'une part, d'officialiser notre démarche de travail et, d'autre part, de faciliter notre accès auprès des chefs d'établissement (personnel administratif), des enseignants et des parents. Ensuite, chaque chef d'établissement, après avoir été informé par sa direction régionale sur l'étude en cours et le public visé pour la collecte des données, en a fait autant en relayant cette information aux enseignants des classes de CM2. Par la suite, il nous revenait de contacter directement les différentes directions régionales pour fixer les dates des rencontres avec les parents. C'est ainsi que, deux à trois semaines après l'envoi des correspondances du ministère, nous avons contacté individuellement, soit au téléphone ou de façon physique, chaque direction régionale dans le but de fixer de manière concertée les dates des rencontres avec les parents. Une fois les dates retenues, elles ont été communiquées dans toutes les écoles concernées par la voie hiérarchique (direction régionale - chefs d'établissement - enseignants de CM2). En dernier ressort, les enseignants de CM2, à travers leurs élèves, étaient chargés d'inviter les parents à participer aux rencontres individuelles et volontaires prévues se tenir au sein de l'école. Dans toutes les régions, toutes les invitations (verbalement formulées ou écrites) ont été généralement adressées aux parents une ou deux semaines avant le début des rencontres.

Dans l'ensemble, vu que les dispositions administratives, comme précédemment présentées, ne nous permettaient pas de rencontrer directement les élèves pour lancer les invitations aux parents, les chefs d'établissement scolaires et surtout les enseignants des classes de CM2 ont alors été pour nous de véritables relais, non seulement dans la transmission de l'information et l'explication des objectifs de l'étude aux parents via les enfants (information écrite ou verbale), mais aussi dans la remise quelquefois des questionnaires aux enfants pour être transmis à leurs parents, et leur récupération une fois complétés (cas uniquement de la région du centre, où les enseignants ont suggéré de procéder de la sorte, cf. section déroulement des rencontres). C'est également auprès de ces enseignants que nous avons recueilli les moyennes du premier et du deuxième trimestre des élèves, avec l'approbation verbale ou écrite des parents et des enfants,

comme mentionné dans le formulaire de consentement (moyennes uniquement utilisables qu'en cas de différences avec celles fournies par les parents).

En accord avec Blanchet et Gotman (1992, p. 50) « *définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose* ». Ainsi, dans cette recherche, bien que les élèves (acteurs chargés soit de la transmission des questionnaires ou de l'information aux parents) et les enseignants (acteurs chargés non seulement de relayer l'information aux parents et aux élèves, mais aussi de fournir la liste des moyennes des élèves de la classe) soient des acteurs directs du succès de cette collecte de données, ils n'ont pas été spécifiquement interrogés pour un certain nombre de raisons. D'abord, les renseignements recueillis uniquement auprès des parents sont susceptibles à eux seuls, d'atteindre les objectifs de la recherche (identifier, d'une part, les différents types de collaboration école-famille, les types d'implication parentale et les styles éducatifs des parents et, d'autre part, déterminer leurs liens avec la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et zone de résidence). Ensuite, bien que cette recherche s'inscrive dans une approche holistique ou écosystémique, ce choix n'affecte en rien les fondements théoriques de l'approche, étant donné qu'avec les parents, nous abordons à la fois les relations avec l'école (mésosystème) et les relations parents-enfants dans la famille (microsystème). Enfin, à ces arguments s'ajoutent, comme évoqué dans la problématique, le fait que selon la littérature internationale, les parents sont considérés comme les premiers éducateurs des enfants (Dumont et al., 2012), et aussi qu'ils exercent la plus grande influence sur leur performance scolaire (Bouchard, 2004). C'est au regard de toutes ces considérations que nous avons décidé d'interroger uniquement les parents d'élèves dans cette recherche. Mais pour atteindre ces derniers, nous devons au préalable passer par l'administration scolaire (ministère, directions régionales, chefs d'établissement scolaire), les enseignants et les élèves.

### **3.2.2. Déroulement des rencontres**

De façon générale, à l'exception des écoles *Wemtenga C* et *Wayalghin B* dans la région du Centre, tous les parents d'élèves des établissements retenus ont été invités à se rendre au sein de l'école de leur enfant pour des séances d'échanges individuels et volontaires. Les raisons qui ont motivé ce choix étaient essentiellement de nature financière, toute chose qui nous a contraint à collecter personnellement nos données dans la douzaine d'écoles sélectionnées. Cette option

de réunir les participants à l'école nous a permis d'administrer le questionnaire à toutes les personnes ayant effectué le déplacement et provenant des dix écoles suivantes : *Kampiti, Débéré Talata, Diabo B, Yentenga, Centre C, Lafiabougou E, Moackin, Nabdoghin, Moaga et Lagwenda.*

La stratégie adoptée pour l'administration des questionnaires était la suivante : une fois que la majorité des parents étaient réunis, des explications d'une dizaine de minutes, en groupe et dans la langue locale de la région [mooré, dioula et fulfuldé (pour le fulfuldé, nous avons eu recours à un interprète)], leur ont été données sur les objectifs de la recherche, le caractère volontaire et libre de leur participation, la confidentialité et l'anonymat de leurs réponses, leur consentement pour le recueil des notes des enfants, etc. À la suite, les questionnaires ont été administrés individuellement à tous les parents présents. La durée moyenne était estimée à une dizaine de minutes. Dès la fin de celles-ci, une sorte de bilan récapitulatif était fait, soit avec le maître de la classe de CM2 ou le chef d'établissement en vue d'établir la liste des élèves dont les parents n'étaient pas présents à la rencontre, cela, dans le but de les recontacter, soit de façon physique, en nous rendant chez eux à domicile, ou en les questionnant au téléphone. Cette démarche a été rendue possible par l'entremise des élèves qui ont bien voulu nous conduire dans leur famille ou de nous communiquer le contact téléphonique de leurs parents, bien évidemment, avec l'aval de ces derniers. En procédant ainsi, nous avons réussi à interroger l'ensemble des parents des dix écoles ci-dessus citées. Par ailleurs, il convient de souligner que notre collecte a été par moment accélérée dans quelques localités, du fait que certains parents présents aux rencontres étaient instruits. Ce fut le cas des parents d'élèves des écoles *Centre C* et *Lafiabougou E* dans la région des Hauts-Bassins. Cette catégorie de parents, majoritairement représentée, a bien accepté de remplir le questionnaire sur place.

Enfin, s'agissant des écoles *Wemtenga C* et *Wayalghin B*, dans la région du Centre, comme précédemment annoncée, une tout autre procédure, à la demande des enseignants, a été adoptée pour le recueil des données. En effet, dans ces deux écoles, les enseignants ont suggéré que les questionnaires soient remis aux élèves pour être acheminés aux parents et réacheminés à l'école une fois complétés par ces derniers. Ensuite, les enseignants nous invitaient à les récupérer. Nous avons adopté cette stratégie, car elle semblait être l'une des meilleures options que nous avons au regard de la faible disponibilité des parents dans les zones urbaines au regard de leurs multiples occupations professionnelles, de la difficulté pour nous à pouvoir parcourir toutes les

concessions des élèves à cause de la dispersion des zones d'habitation des parents, mais aussi du fait que nous avions de grandes chances d'avoir des personnes instruites dans ces différentes familles qui pourraient compléter le questionnaire. C'est ainsi que les questionnaires ont été effectivement remis aux enfants dans des enveloppes non fermées (contenant aussi la note d'information et le formulaire de consentement) pour être transmises aux parents et ramenées fermées dans celles-ci, une fois complétés. Cette précaution permettait par ailleurs de garantir la confidentialité des réponses des participants (cf. section : considération d'ordre éthique). À noter également que, une fois l'envoi des questionnaires fait, des délais de deux à trois semaines ont été accordés aux parents pour qu'ils complètent les questionnaires et qu'ils les retournent à l'école. Des relances ont été faites à certains parents par les enseignants à travers les élèves en vue de collecter l'ensemble des questionnaires dans cette région (Centre).

De façon générale, en adoptant l'une ou l'autre stratégie, nous avons pu recueillir auprès de tous les parents d'élèves des écoles retenues dans le cadre de la présente recherche, toutes les informations dont nous avons besoin. Ainsi, à travers ces différentes stratégies, nous avons réussi à collecter 615 questionnaires sur un effectif théorique estimé à 648 parents (6 régions x 2 écoles par région x 54 élèves en moyenne par classe = 648), soit presque la totalité de l'effectif théorique de départ. L'écart était principalement dû au fait que la plupart des classes concernées par l'enquête n'atteignaient pas le ratio officiel de 54 élèves par classe, d'où le fait que nous nous sommes retrouvés réellement avec 615 participants dont les caractéristiques seront décrites dans les sections suivantes. Mais auparavant, nous procédons, dans la section suivante, à l'opérationnalisation des principales dimensions et variables de la recherche.

### **3.3. Opérationnalisation des concepts, dimensions et variables de la recherche**

En rappel, cette recherche vise à étudier les liens corrélationnels entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso. Ainsi libellée, cette recherche contient différents concepts, différentes dimensions et variables qui doivent être transformés afin de les rendre intelligibles, observables et mesurables. Autrement dit, il faut procéder à leur opérationnalisation, c'est-à-dire « *soumettre les concepts, par l'analyse, à un processus qui les transforme en dimensions,*

*puis en indicateurs permettant de les observer, de les mesurer ou de les quantifier* » (Lemelin, 2004, p. 1-1.3).

Dans le cadre de cette thèse, quatre principaux concepts ont été identifiés et présentés au chapitre 2, il s'agit des concepts « types de collaboration école-famille », « types d'implication parentale », « styles éducatifs parentaux », et « réussite scolaire ». C'est sous ces principaux concepts que sont présentés, dans les sections suivantes, les dimensions, les variables et les indicateurs de la recherche.

### **1. Types de collaboration école-famille : dimensions, variables et indicateurs**

Le concept « types de collaboration école-famille » est constitué de huit dimensions, mais dans le cadre de cette recherche nous avons décidé de retenir les six dimensions qui existent dans les écoles, vu que les deux autres (la cogestion et la fusion) ne sont pas encore appliquées dans plusieurs contextes nationaux, comme cela a été explicité dans le chapitre précédent en lien avec le modèle des divers types de collaboration école-famille de Larivée (2010). Les six dimensions ainsi retenues et qui correspondent également à nos variables sont les suivantes : l'information mutuelle, la consultation, la coordination, la concertation, la coopération et le partenariat. Les principaux indicateurs identifiés sont :

- les échanges de renseignements entre l'école et la famille au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire (variable information);
- les avis émis par l'école ou la famille au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire (variable consultation);
- les tâches réalisées par l'école et la famille grâce à une harmonisation ou organisation de leurs actions éducatives au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire (variable coordination);
- les rencontres d'échanges d'idées entre l'école et la famille en vue de s'accorder pour atteindre un but commun au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire (variable concertation);
- les actions réalisées ensemble à travers une répartition de tâches et de responsabilités entre l'école et la famille pour atteindre un but commun au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire (variable coopération)

- les projets communs réalisés à travers la complémentarité entre l'école et la famille en termes de compétences et de prises de décisions au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire (variable partenariat).

Tous ces six indicateurs sont mesurés dans la section D du questionnaire (items 24 à 35, cf. annexe 3) et sont en lien avec l'objectif 1 de la recherche.

Enfin, il convient de rappeler que le choix de ce modèle (les divers types de collaboration école-famille) s'explique au regard du fait qu'il offre un éventail de possibilités pour évaluer les niveaux de collaboration entre l'école et la famille, mais aussi qu'il s'adapte au contexte du Burkina Faso, vu qu'il semble facilement transférable d'un contexte national à l'autre.

## **2. Types d'implication parentale : dimensions, variables et indicateurs**

Pour l'opérationnalisation du concept « types d'implication parentale », nous nous sommes basé sur la typologie d'Epstein (1995, 2001) présentée au chapitre 2 qui comprend six dimensions ou variables : rôles, communication, bénévolat, apprentissage à la maison, prise de décision, et enfin, collaboration avec la communauté. Le choix de cette typologie vient du fait qu'elle permet d'identifier différentes façons de s'impliquer dans diverses situations (maison, école, communauté) et aussi qu'elle s'adapte au contexte du Burkina Faso. Les principaux indicateurs retenus à cet effet sont :

- Les obligations de base accomplies par la famille au sujet de l'enfant au cours de l'année scolaire (variable « rôles »);
- Les échanges entre l'école et la famille au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire (variable communication);
- Les participations volontaires de la famille aux activités de l'école de l'enfant au cours de l'année scolaire (variable bénévolat);
- Les participations de la famille dans les activités de suivi scolaire de l'enfant à domicile au cours de l'année scolaire (variable apprentissage à la maison);
- Les participations de la famille aux prises de décisions à l'école au cours de l'année scolaire (variable prise de décision);
- Les sollicitations ou l'usage des ressources de la communauté par la famille et l'enfant au cours de l'année scolaire (variable collaboration avec la communauté).

Tous ces six indicateurs sont mesurés dans la section C du questionnaire (items 17 à 23, cf. annexe 3) et sont en lien avec l'objectif 2 de la recherche.

### **3. Styles éducatifs parentaux : dimensions, variables et indicateurs**

S'agissant du concept des « styles éducatifs parentaux », en lien avec la typologie de Baumrind (1967, 1989, 1991) présentée dans le cadre théorique (cf. chapitre 2), deux grandes dimensions ont été retenues : la sensibilité parentale et le contrôle parental. Ces deux dimensions se déclinent en quatre variables qui sont : le style éducatif démocratique, autoritaire, permissif et négligent. Les indicateurs respectifs de ces quatre variables sont :

- la manifestation élevée de sensibilités et de contrôles des parents dans l'éducation de leurs enfants (style démocratique);
- la manifestation de contrôles élevés et de faibles sensibilités des parents dans l'éducation de leurs enfants (style autoritaire);
- la manifestation de sensibilités élevées et de faibles contrôles des parents dans l'éducation de leurs enfants (style permissif);
- la faible manifestation de contrôles et de sensibilités des parents dans l'éducation de leurs enfants (style négligent).

Tous ces quatre indicateurs, inspirés à la fois des travaux de Baumrind (1991) et de Lautrey (1980), sont mesurés dans la section E du questionnaire (items 36 à 44, cf. annexe 3) et sont en lien avec l'objectif 3 de la recherche.

### **4. Réussite scolaire : dimensions, variables et indicateurs**

Le concept de la « réussite scolaire » recouvre une seule dimension, à savoir la dimension rendement scolaire. Cette dimension se décline en deux variables dichotomiques (bipolaires) : la réussite scolaire et l'échec scolaire. Les indicateurs de la réussite sont mesurés dans cette recherche, comme cela a été indiqué au chapitre 2, à travers les moyennes générales obtenues à la composition du premier et du deuxième trimestre par les élèves de CM2. Ces compositions, organisées au plan provincial, permettent une comparaison des élèves d'une même province, car évalués sur les mêmes épreuves (calcul, lecture, histoire, etc.) au même moment. Les indicateurs retenus pour la réussite sont : l'obtention des moyennes trimestrielles requises, soit les élèves ayant obtenu des notes supérieures ou égales à 5/10.

À l'inverse, les indicateurs de l'échec scolaire sont : la non-obtention des moyennes requises au cours des deux trimestres, soit les élèves ayant obtenu des notes inférieures à 5/10.

Les indicateurs de la réussite ou de l'échec scolaire sont tous mesurés dans la section B du questionnaire (item16, cf. annexe 3) et sont en lien avec les objectifs 4, 5 et 6 de la recherche. Dans la section suivante sont présentées les variables indépendantes et la variable dépendante de cette étude.

## **5. Variable dépendante et variables indépendantes**

Au regard de l'intitulé de notre recherche qui porte sur l'étude des liens corrélacionnels entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso, quatre principales variables sont concernées dans cette étude :

- la variable dépendante (VD) : la réussite scolaire ;
  
- les variables indépendantes (VI) au nombre de trois qui sont :
  - les types de collaboration école-famille,
  - les types d'implication parentale,
  - les styles éducatifs des parents.

Le tableau ci-après présente le récapitulatif de l'ensemble des concepts, des dimensions ou variables, des indicateurs et les objectifs retenus dans le cadre de la présente recherche.

Tableau 4 : récapitulatif des principaux concepts, dimensions, variables, indicateurs et objectifs de la recherche

Principaux concepts	Dimensions	Variables	Indicateurs	Objectifs de recherche
Types de collaboration école-famille	Information mutuelle	Information mutuelle	échanges de renseignements entre l'école et la famille au cours de l'année scolaire. Ex, items 24 à 25	Objectif 1 : identifier les différents types de collaboration école-famille
	Consultation	Consultation	avis émis par l'école ou la famille au cours de l'année scolaire. Ex, items 26 à 27	
	Coordination	Coordination	tâches réalisées par l'école et la famille grâce à une harmonisation ou organisation des actions au cours de l'année scolaire. Ex, items 28 à 29	
	Concertation	Concertation	rencontres d'échanges d'idées entre l'école et la famille en vue de s'accorder pour atteindre un but commun au cours de l'année scolaire. Ex, items 30 à 31	
	Coopération	Coopération	actions réalisées ensemble à travers une répartition de tâches et de responsabilités entre l'école et la famille pour atteindre un but commun au cours de l'année scolaire. Ex, items 32 à 33	
	Partenariat	Partenariat	les projets communs réalisés à travers la complémentarité entre l'école et la famille en termes de compétences et de prises de décisions au cours de l'année scolaire. Ex, items 34 à 35	
Types d'implication parentale	Rôles	Rôles	obligations de base accomplies par la famille au sujet de l'enfant au cours de l'année scolaire. Ex, items 17	Objectif 2 : identifier les différents types d'implication parentale
	Communication	Communication	échanges entre l'école et la famille au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire. Ex, items 18	
	Bénévolat	Bénévolat	participations volontaires de la famille aux activités de l'école de l'enfant au cours de l'année scolaire. Ex, items 19	
	Apprentissage à la maison	Apprentissage à la maison	participations de la famille dans les activités de suivi scolaire de l'enfant à domicile au cours de l'année scolaire. Ex, items 20 et 21	
	Prise de décision	Prise de décision	participations de la famille aux prises de décisions à l'école au cours de l'année scolaire. Ex, items 22	
	Collaboration avec la communauté	Collaboration avec la communauté	sollicitations ou usages des ressources de la communauté par la famille et l'enfant au cours de l'année scolaire. Ex, items 23	

Tableau 4 : récapitulatif des principaux concepts, dimensions, variables, indicateurs et objectifs de la recherche (suite)

Principaux concepts	Dimensions	Variables	Indicateurs	Objectifs de recherche
Styles éducatifs parentaux	Sensibilité Contrôle parental	Style démocratique	manifestation élevée de sensibilités et de contrôles des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ex, items 36 à 44	Objectif 3 : identifier les différents styles éducatifs parentaux
		Style autoritaire	manifestation de contrôles élevés et de faibles sensibilités des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ex, items 36 à 44	
		Style permissif	manifestation de sensibilités élevées et de faibles contrôles des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ex, items 36 à 44	
		Style négligent	manifestation faible de contrôles et de sensibilités des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ex, items 36 à 44	
Réussite scolaire	Rendement scolaire de l'élève	Réussite scolaire	moyennes scolaires requises (supérieure ou égale à 5/10). Ex, item 16	Objectif 4 : identifier les liens entre les différents types de collaboration école-famille et la réussite scolaire
		Échec scolaire	non-obtention de la moyenne scolaire requise (inférieure à 5/10). Ex, item 16	Objectif 5 : identifier les liens entre les différents types d'implication parentale et la réussite scolaire  Objectif 6 : identifier les liens entre les différents styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire

L'opérationnalisation des principaux concepts, dimensions et variables de la recherche et l'identification des indicateurs ont, par la suite, facilité l'élaboration de l'instrument de collecte. La section suivante décrit l'instrument de mesure utilisé dans le cadre de cette recherche et donne également des précisions sur ses critères de qualité.

### **3.4. Description de l'instrument de mesure et critères de qualité**

Pour Dagenais (1991, p. 114), « *l'instrument de mesure ou l'outil d'enquête est le moyen utilisé pour recueillir les données et les informations nécessaires à la vérification des hypothèses de recherche ou de travail* ». Selon cet auteur, les instruments de mesure sont fonction de la méthode et du type de recherche. En effet, l'auteur affirme, d'une part :

*[qu'] en général, il y a correspondance entre le type de recherche et la méthode de recherche utilisée : [...] la méthode d'enquête convient à la recherche descriptive [...] [et d'autre part, qu'] il y a une correspondance entre l'instrument de mesure et la méthode de recherche utilisée. Dans une recherche [...] descriptive, on utilise l'entrevue ou le questionnaire [...] (Dagenais, 1991, p. 115).*

C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié le questionnaire comme instrument de mesure, et cela, pour plusieurs raisons : le questionnaire permet, selon Lamoureux (2000, p. 139), « *de recueillir le témoignage écrit de personnes [...]; de recueillir des informations sur des faits et des opinions* ». Il permet de mesurer et de quantifier ces informations recueillies (Boudreault et Cadieux, 2011) et d'établir des liens de corrélations ou de variances entre les variables d'études. Le questionnaire permet également d'assurer l'anonymat des répondants comparativement à l'entrevue (Lamoureux, 2000) qui peut être source de résistance pour certaines personnes au regard de l'enregistrement des entretiens. Par ailleurs, lorsque le questionnaire contient des renseignements susceptibles d'identifier le répondant, ils peuvent être codés en vue de les « anonymiser ». Cette stratégie a été adoptée dans la présente collecte de données.

Ainsi, au regard de nos objectifs de recherche, c'est le questionnaire qui nous permettait, à travers le recueil des informations et des opinions collectées auprès des participants, de tracer les profils des parents en termes de types de collaboration école-famille, de types d'implication parentale et de styles éducatifs des parents et de les mettre en relation avec les résultats scolaires

de leurs enfants. Un seul questionnaire a été utilisé dans cette recherche : le « questionnaire parents ». Il est composé de cinq sections prenant en compte plusieurs dimensions, dont les caractéristiques sociodémographiques du répondant (section A), le rendement scolaire de l'enfant (section B), l'implication parentale dans les activités scolaires (section C), les relations de collaboration école-famille (section D), et la dimension sensibilité et contrôle parental (section E) (cf. annexe 3). Dans les sections suivantes sont présentées les différentes parties de ce questionnaire.

### **1. Section A : caractéristiques sociodémographiques**

Les informations recueillies dans cette section renseignent, d'une part, sur le répondant : région de résidence, zone de résidence, sexes, type de répondant ou lien de parenté, statut matrimonial, type de famille (élargie ou nucléaire), âge, nationalité, niveau d'instruction, catégorie socioprofessionnelle, vie associative, nombre d'enfants scolarisés et non scolarisés, etc. D'autre part, il permet de recueillir des informations sur l'enfant : sexe, âge, nom de l'élève et de l'école. Ces différentes informations vont permettre, dans l'analyse des données, de voir s'il y a des variations de résultats selon les caractéristiques des répondants.

### **2. Section B : rendement scolaire**

Une seule information est collectée dans cette section, il s'agit des moyennes générales obtenues par les élèves de CM2 au cours du premier trimestre. Par la suite, nous avons ajouté les moyennes du deuxième trimestre en vue de mieux apprécier le rendement scolaire des élèves. Au plan national, toutes ces moyennes sont évaluées sur une échelle de 10. Les moyennes sont auto-rapportées par les répondants. Nous avons également récupérées auprès des enseignants les listes trimestrielles des moyennes des élèves, comme cela a été précédemment indiqué. Ces listes ont servi, d'une part, à compléter les données manquantes des répondants et, d'autre part, à trancher en faveur de ces listes lorsqu'il y avait des écarts avec la moyenne auto-rapportée des répondants. Toutefois, il convient d'indiquer qu'au regard de la période de la collecte des données (vers la fin du deuxième trimestre), il n'était pas possible pour les répondants de fournir la moyenne du deuxième trimestre, vu que la question n'était pas initialement intégrée, mais aussi que le trimestre n'était pas encore achevé. Par conséquent, toutes les moyennes du deuxième trimestre obtenues dans la présente recherche proviennent des listes récupérées auprès des enseignants. L'ensemble des informations recueillies dans cette

section sont en lien avec les objectifs 4, 5 et 6 de cette recherche. Elles vont permettre de déterminer l'influence des différentes variables indépendantes (types de collaboration école-famille, types d'implication parentale, styles éducatifs parentaux) sur le rendement scolaire des élèves, en d'autres termes, de montrer s'il y a des variations statistiquement significatives des résultats scolaires des élèves selon les caractéristiques sociodémographiques des répondants.

### **3. Section C : implication parentale dans les activités scolaires**

Cette section est composée de sept (7) énoncés qui renseignent sur les six types d'implication parentale d'Epstein (2001). Ces énoncés que nous avons élaborés évaluent chacune des six dimensions (variables) de la typologie d'Epstein (2001) et concernent les aspects touchant les rôles, les communications, le bénévolat, les apprentissages à la maison, les prises de décisions et la collaboration avec la communauté à travers l'usage des ressources communautaires. Dans cette section les indicateurs sont évalués avec une échelle Likert à travers la formulation d'énoncés invitant le répondant à dire quantitativement s'il s'implique ou pas dans l'activité désignée, en choisissant 1 = pas du tout, 2 = un peu, 3 = moyennement et 4 = beaucoup. Exemple : je veille à ce que mon enfant ne manque de rien pour ses apprentissages scolaires (achat de livres, cahiers, habits, etc.) : 1-2-3-4. Toutes les informations collectées vont permettre d'identifier les différents types d'implication parentale privilégiés par les répondants (objectif 2), et aussi de faire des liens avec le rendement scolaire des enfants et voir s'il y a des variations des résultats scolaires en fonction des types d'implication des parents (objectif 5) et aussi d'autres caractéristiques de ces parents.

### **4. Section D : les relations de collaboration école-famille**

Constituée de douze (12) énoncés, soit deux par dimensions (variables), cette section évalue les différents niveaux de collaboration entre l'école de la famille. Pour chaque dimension ou variable (information, consultation, coordination, concertation, coopération et partenariat), deux types d'énoncés bidirectionnels sont formulés, l'un en direction du maître (terme spécifique pour désigner les instituteurs au Burkina Faso) et l'autre en direction du répondant. Exemple : le maître m'informe sur des aspects qui concernent mon enfant, versus j'informe le maître sur des aspects qui concernent mon enfant (dimension information). Les énoncés sont également évalués avec une échelle Likert où 1 = pas du tout, 2 = un peu, 3 = moyennement et 4 = beaucoup. Les différents renseignements ainsi recueillis sur les répondants vont permettre

d'identifier les types de collaboration école-famille privilégiés par les participants (objectif 1), et aussi de faire des liens avec le rendement scolaire de leurs enfants afin de voir s'il y a des différences qui apparaissent selon le type de collaboration (objectif 4).

### **5. Section E : sensibilité et contrôle parental**

Les énoncés de cette section du questionnaire s'inspirent des travaux de Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991) et de Lautrey (1980) sur les pratiques et styles éducatifs des parents. Ainsi, en lien avec nos objectifs de recherche et le contexte culturel, linguistique et social du Burkina Faso, nous avons élaboré une série de questions se rapportant à des énoncés susceptibles de solliciter la sensibilité ou le contrôle des parents lors de leurs interactions avec les enfants. Ces énoncés couvrent neuf (9) rubriques prenant en compte les valeurs, les principes éducatifs, la discipline, la place de l'enfant dans les discussions d'adultes, l'organisation des apprentissages, le jeu, les réactions des parents face aux résultats scolaires de l'enfant, l'implication de l'enfant dans les prises de décisions et les concertations entre parents au sujet de l'enfant. Chacune des neuf (9) rubriques est subdivisée en quatre sous-items correspondant aux quatre styles éducatifs suivants : démocratique, autoritaire, permissif et négligent, soit donc au total 36 (9 x 4) énoncés, dont la structuration permet de mesurer le degré de sensibilité et de contrôle des parents, en d'autres termes, d'identifier le style éducatif dominant du parent (ayant répondu aux questions) en lien avec l'enfant précis en classe de CM2. À noter que les quatre sous-items sont des questions de type choix multiples, parmi lesquelles le répondant doit à chaque fois choisir une seule réponse, c'est-à-dire celle qui lui convient le mieux et qui s'applique à la situation de l'enfant précis en classe de CM2. Le même principe est appliqué à chacune des 9 rubriques de la section. Par la suite, la sommation des points par catégorie de style éducatif permet de déterminer, au regard du score le plus élevé, le style éducatif dominant du répondant (objectif 3). Ensuite, cette identification permettra dans le chapitre 4 sur la présentation et l'analyse des données de situer ou de déterminer l'influence du style éducatif des répondants sur le rendement scolaire de leurs enfants (objectif 6).

Dans le tableau 5 ci-après, nous présentons le récapitulatif des différentes dimensions ou variables contenues dans les diverses sections abordées dans le questionnaire adressé aux parents.

Tableau 5 : récapitulatif des différentes dimensions (variables) et des sections du questionnaire

Type de participant	Dimensions				
	Section A	Section B	Section C	Section D	Section E
	caractéristiques sociodémographiques	rendement scolaire	implication parentale dans les activités scolaires	relations de collaboration école-famille	sensibilité et contrôle parental
Parent	région de résidence, zone de résidence, sexe, type de répondant, statut matrimonial, type de famille, âge, nationalité, niveau d'étude, catégorie socioprofessionnelle, vie associative, nombre d'enfants non scolarisés, nombre d'enfants scolarisés, sexe de l'enfant, âge de l'enfant, nom de l'enfant et de l'école	moyennes générales du premier et du deuxième trimestre	rôle, communications, bénévolat, apprentissages à la maison, prises de décisions, collaboration avec la communauté (typologie d'Epstein)	information, consultation, coordination, concertation, coopération, partenariat (modèle de Larivée).	style démocratique  style autoritaire  style permissif  style négligent (typologie de Baumrind)

Pour finir, signalons que la durée pour compléter le questionnaire était variable selon le niveau d'instruction des parents. Pour les parents lettrés, la durée était estimée à une dizaine de minutes. Pour ceux non scolarisés, elle était estimée entre une dizaine et une quinzaine de minutes au regard des traductions et du fait que c'était nous-mêmes qui l'administrions aux parents. Toutefois, il convient de souligner qu'avant l'administration formelle du questionnaire, celui-ci a fait l'objet d'une pré-expérimentation en vue de son adaptation au contexte burkinabè. La section suivante décrit la procédure suivie à cet effet.

### 3.4.1. Pré-expérimentation et adaptation du questionnaire

Notre questionnaire étant une élaboration personnelle et non basée sur un outil entièrement et préalablement validé, nous avons été amené, avant son administration définitive, à réaliser une série de pré-tests auprès de 29 parents burkinabè repartis en trois groupes ayant sensiblement les mêmes caractéristiques que l'échantillon visé par la présente recherche (sexe, âge, avoir un enfant au CM2, etc.). Le tableau ci-dessous donne un aperçu des participants.

Tableau 6 : synthèse des caractéristiques sociodémographiques des participants aux pré-tests

Numéro de groupe		1	2	3
Nombre de participants		07	20	2
Lieu de résidence		Ouagadougou	Gampèla	Ouagadougou
Type de milieu		Urbain	Rural	Urbain
Sexe du participant	Masculin	03	08	02
	Féminin	04	12	-
Type de participant	Père/mère	06	20	02
	Frère/sœur	01	-	-
Statut matrimonial	Monogamie	05	13	02
	Polygamie	01	07	-
	Célibataire	01	-	-
Âge du participant	Plus de 45 ans	06	16	02
	40 à 44 ans	-	04	-
	35 à 39 ans	01	-	-
Niveau scolaire	Non scolarisé(e)	-	12	-
	Primaire	04	08	-
	Secondaire	02	-	-
	Supérieur	01	-	02
Profession	Cadre supérieur	1	-	-
	Enseignants du supérieur	-	-	02
	Agriculteur	-	09	-
	Commerçant(e)	4	05	-
	Ménagère	02	06	-

Au premier groupe de parents, nous avons administré le questionnaire de façon individuelle. Ce groupe était composé de 7 parents, dont 4 femmes et 3 hommes (cf. tableau 6). Contactés de manière aléatoire (dans la circulation) le 21 février 2014 dans la ville de Ouagadougou (zone urbaine), ils ont tous accepté de répondre au questionnaire. Ensuite, quelques jours plus tard, c'est-à-dire le 25 février 2014, dans le second groupe, nous avons utilisé le questionnaire comme guide pour animer un *focus group* constitué de 20 personnes, dont 12 femmes et 8 hommes ayant leurs enfants à l'école primaire publique de Gampèla (zone rurale située à environ 20 km de Ouagadougou). À notre demande, l'école a bien voulu inviter ces parents, à travers leurs enfants en classe de CM2, à venir participer à une rencontre d'échanges sur le travail scolaire de ces derniers. Dans le troisième groupe, le questionnaire a été soumis à l'appréciation de deux enseignants de l'Université de Ouagadougou, dont l'un en psychologie et l'autre en littérature et tradition orale. Le but de toutes ces démarches préalables, étant au final, d'atteindre une certaine « standardisation » du questionnaire, qui reviendrait selon Dagenais (1991) à :

*vérifier si la formulation des questions et des réponses pose problème et si le questionnaire est valide et fidèle, en l'administrant à un petit nombre de personnes [...]; recueillir les commentaires de ces sujets; apporter les modifications qui s'imposent et pré-tester à nouveau le questionnaire avant de le soumettre à l'échantillon (p. 126).*

Lamoureux (2000) ajoute également que cette stratégie permet d'ajuster le questionnaire, de tenir compte du temps et d'améliorer la formulation des questions. C'est une étape techniquement nécessaire qui devrait permettre à l'instrument de mesure d'être valide et fiable, qualité essentielle à l'instrumentation. À ce propos, rappelons que :

*la validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on veut faire (évaluer, ou recueillir de l'information) et ce que l'on fait réellement [...]. La fiabilité est une qualité qui consiste à trouver les mêmes résultats, soit chez des personnes différentes, soit chez une même personne à des moments différents, soit par une nouvelle personne par rapport à un protocole défini, etc. (De Ketele et Roegiers, 1996, p. 71).*

En accord avec ces dispositions méthodologiques préconisées par les auteurs ci-dessus cités, nous avons, à l'issue des pré-tests et du *focus group*, fait la synthèse des réponses recueillies auprès des parents et des enseignants afin de mieux adapter et d'ajuster le questionnaire aux

réalités socioculturelles du Burkina Faso. Ainsi, tenant compte des suggestions des participants et des difficultés ressorties lors des entretiens, nous avons pu apporter des modifications à certaines sections du questionnaire. Ces modifications ont concerné : la première page, où nous avons ajouté à la liste des répondants « tuteurs », vu que certains enfants étaient parfois confiés à des personnes sans lien de parenté directe avec la famille biologique pour poursuivre leur cursus scolaire. Ensuite, à la section caractéristiques sociodémographiques, à l’item 5 sur le statut matrimonial, nous avons précisé « civil ou religieux », car le mariage religieux est beaucoup plus courant en milieu rural que le mariage civil. Aux items 7, 8, 9 et 10 en lien avec le ou la conjoint(e) du répondant, nous avons ajouté « qui veille sur l’enfant », au cas où le répondant aurait plusieurs femmes et dont aucune ne serait la mère de l’enfant. L’item 12 qui concernait au départ la taille de la famille a été transformé, au regard des considérations mystiques liées à la sorcellerie (peur d’attirer la convoitise des sorciers ou sorcières en communiquant le nombre des enfants), en « nombre d’enfants en âge de scolarisation non scolarisés dans la famille ». Aux items 14 et 15 sur respectivement le sexe et l’âge de l’enfant, nous avons ajouté « qui vous a remis le questionnaire » afin d’éviter des confusions avec d’autres enfants de la famille. Dans la section implication parentale dans les activités scolaires, l’item 21 « je suis le parent qui s’occupe le plus des questions scolaires de mon enfant (suivi, réunion des parents, etc.) » a été ajouté afin d’identifier lequel des parents s’implique le plus dans le suivi scolaire de l’enfant. Enfin, dans la dernière section sur la sensibilité et le contrôle parental, nous avons supprimé les rubriques ‘‘heures de retour de l’école à la maison’’ et ‘‘rangement du matériel scolaire après les études’’, vu que les participants ne trouvaient pas ces rubriques pertinentes et adaptées à tous les milieux. Par contre, nous avons ajouté la rubrique 44 « concertation des parents sur les sujets concernant l’enfant », car de nombreux participants ont évoqué à plusieurs reprises l’importance pour les parents d’harmoniser leurs décisions à propos de l’enfant afin de ne pas se contredire devant ce dernier.

C’est à l’issue de cette pré-expérimentation que nous avons administré notre questionnaire qui nous a permis d’interroger 615 participants, comme déjà annoncé. Précisons également que lors de la collecte des données dans les six régions, nous disposions d’un carnet de notes, où nous mentionnions toutes les informations ou observations que nous jugions pertinentes, de même que les justifications des réponses de certains répondants, qui ne pouvaient être indiquées dans le questionnaire, car de type fermé. Dans la section suivante, nous présentons les différents

participants de la recherche à travers la description de leurs caractéristiques sociodémographiques.

### **3.5. Description des participants**

Avant de procéder à la description des participants, il convient de souligner que, en général, les démarches méthodologiques, ou du moins celles qui se veulent explicatives comme la nôtre, voudraient *a priori* que le chercheur délimite, caractérise et justifie son échantillon d'étude au regard de ses objectifs de recherche. Mais comme le soulignent De Ketele et Maroy (2010), des ajustements sont également possibles en cours de route. En accord avec ces principes méthodologiques, et en lien avec nos objectifs de recherche et du cadre théorique à visée écosystémique, trois acteurs majeurs, dès le départ, se distinguaient de façon naturelle comme étant les participants tout désignés de l'étude, à savoir les enseignants, les élèves et les parents. Mais au regard des raisons et des arguments avancés précédemment, seuls les parents ont été ciblés et questionnés dans cette recherche.

En rappel, pour les critères de sélection des participants, nous avons adopté dès le départ une stratégie probabiliste (aléatoire) pour la sélection des écoles, par ricochet cette stratégie identifiait du même coup les personnes concernées par la recherche. Ainsi, en choisissant de façon aléatoire deux écoles, puis une classe de CM2 dans chacune des six régions d'études, nous nous sommes retrouvé avec 12 écoles et classes de CM2 qui avaient en moyenne 51,25 élèves par classe (le ratio national étant de 54 élèves/maître), soit donc un échantillon de 615 élèves (6 régions x 2 écoles par région x 1 classe de CM2 x 51,25 élèves par classe) dont les parents ont été interrogés dans le cadre de cette recherche. Mais qu'entendons-nous par parents?

Le terme parent ou la parenté, désigne, selon Neirinck (2001), la filiation, la communauté de sang, la descendance. Il recouvre des dimensions biologiques, généalogiques, voire juridiques (adoption). Pour l'auteure, c'est le lien qui permet de rattacher ou de relier une personne à sa famille. Ainsi, lorsque nous parlons de parent, nous faisons allusion à toutes ces dimensions. Dans notre questionnaire, le terme « parents » désigne donc à la fois les parents biologiques et toute personne chargée de l'éducation de l'enfant au moment de la réalisation de l'étude (père, mère, beaux-parents, parents adoptifs, grands-parents, belle-famille, oncles, tantes, frères, sœurs, cousins, cousines, tuteurs, tutrices, etc.). Mais dans cette recherche, il revenait au parent

(ou la personne) qui s'occupait le plus du parcours scolaire de l'enfant de répondre au questionnaire, et désigné ici par le terme « répondant ».

Une description des caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon révèle qu'il est composé de 615 répondants dont 186 (30,2 %) sont issus de la région des Hauts Bassins, 125 (20,3 %) de la région du Centre, 102 (16,6 %) de la région de l'Est, 89 (14,5 %) de la région du Centre Est, 65 (10,6 %) de la région du Plateau Central et 48 (7,8 %) de la région du Sahel. Dans l'ensemble, nous observons qu'il y a beaucoup plus de parents (ou d'élèves) dans les régions des Hauts Bassins et du Centre, deux régions rassemblant à elles seules la moitié (50,5 %) de l'effectif total. La région du Sahel est celle qui a le moins de parents (ou d'élèves), cf. tableau 7.

Par ailleurs, soulignons que ces données ne sont pas loin de refléter les écarts constatés entre lesdites régions au plan national en termes de proportion de scolarisation des enfants (cf. chapitre 1).

Tableau 7 : répartition des répondants selon la région de résidence

Région de résidence du répondant	Effectifs	Pourcentage
Région des Hauts Bassins	186	30,2 %
Région du Centre	125	20,3 %
Région de l'Est	102	16,6 %
Région du Centre Est	89	14,5 %
Région du Plateau Central	65	10,6 %
Région du Sahel	48	7,8 %
Total	615	100 %

Toujours en lien avec les zones de résidence, les données indiquent que sur les 615 répondants, 311 (50,6 %) vivent en milieu urbain et 304 (49,4 %) en milieu rural, soit à peu près respectivement 50 % de répondants urbains et ruraux. Parmi eux, 353 (57,4 %) sont de sexe masculin et 262 (42,6 %) de sexe féminin, soit une plus forte proportion d'hommes que de femmes et dont plus des 2/3 des répondants sont des parents biologiques. En effet, le tableau 8 ci-après montre que 496 (80,7 %) répondants sont des pères ou des mères. Le tiers restant est essentiellement composé de 44 (7,2 %) frères ou sœurs, 40 (6,5 %) oncles ou tantes, 18 (2,9 %)

grands-pères ou grands-mères, sept (1,1 %) cousins ou cousines, six (01 %) tuteurs ou tutrices et quatre (0,7 %) beaux-pères ou belles-mères.

Tableau 8 : répartition de l'échantillon selon le type de répondant

Type de répondant	Effectifs	Pourcentage
Père/mère	496	80,7 %
Frères/sœurs	44	7,2 %
Oncle/tante	40	6,5 %
Grand-père/grand-mère	18	2,9 %
Cousin/cousine	7	1,1 %
Tuteur/tutrice	6	1,0 %
Beau-père/belle-mère	4	0,7 %
Total	615	100 %

Par ailleurs, la description du statut matrimonial indique que 348 (56,6 %) répondants sont monogames, 192 (31,2 %) sont polygames, 30 (4,9 %) sont célibataires, 21 (3,4 %) sont veufs ou veuves, 18 (2,9 %) vivent en concubinage, quatre (0,7 %) sont monoparentaux, et deux (0,3 %) sont divorcées, soit 562 (91,4 %) répondants qui sont en situation de couples contre 53 (8,6 %) qui vivent seuls sans conjoint(e). Il y a 346 (56,3 %) répondants qui vivent dans des familles nucléaires (parents biologiques et enfants) et 269 (43,7 %) dans des familles élargies (parents biologiques, enfants et autres membres de la famille). S'agissant de l'âge des répondants, 321 (52,2 %) ont plus de 45 ans, 124 (20,2 %) ont entre 40 et 45 ans, 66 (10,7 %) ont entre 35 et 39 ans, 57 (9,3 %) ont moins de 30 ans et 47 (7,6 %) ont entre 30 et 34 ans. Les répondants ayant plus de 45 ans sont donc les plus nombreux et constituent à eux seuls plus de la moitié de l'effectif de l'échantillon (cf. tableau 9).

Tableau 9 : répartition des répondants selon l'âge

Age du répondant	Effectifs	Pourcentage
Plus de 45 ans	321	52,2 %
40 à 44 ans	124	20,2 %
35 à 39 ans	66	10,7 %
Moins de 30 ans	57	9,3 %
30 à 34 ans	47	7,6 %
Total	615	100 %

Pour ce qui est de l'âge des 562 conjoints ou conjointes en charge de l'éducation de l'enfant, 265 (43,1 %) ont plus de 45 ans, 135 (22 %) ont entre 40 et 44 ans, 75 (12,2 %) ont entre 35 et 39 ans, 50 (8,1 %) ont entre 30 et 34 ans et 37 (6 %) ont moins de 30 ans. Une fois de plus, la catégorie des répondants ayant plus de 45 ans est la plus élevée en termes de proportion ou de représentativité.

Par ailleurs, tous les participants sont de nationalité burkinabè de même que leurs conjoint(e)s, (pour les personnes qui vivent en couple) et avec des niveaux d'instructions assez disparates. En effet, plus de la moitié de l'échantillon est non scolarisée, soient 351 (57,1 %) répondants. Les autres le sont à des degrés différents. Ainsi, 113 (18,4 %) répondants ont un niveau de scolarisation primaire sans diplôme, 40 (6,5 %) ont atteint le premier cycle du secondaire, mais sans obtenir le diplôme. Il y a 35 (5,7 %) répondants qui ont le certificat d'étude primaire (CEP), 21 (3,4 %) sont alphabétisés dans une des langues nationales, 21 (3,4 %) ont le niveau supérieur, 12 (2 %) ont atteint le second cycle du secondaire, mais sans avoir le diplôme, 10 (1,6 %) ont le Brevet d'études du premier cycle (BEPC), 10 autres (1,6 %) ont le baccalauréat et cinq (0,8 %) ont fait l'école coranique (cf. tableau 10).

Tableau 10 : répartition des répondants selon le niveau d'études ou diplôme

Niveau d'études ou diplôme du répondant	Effectifs	Pourcentage
Non scolarisé(e)	351	57,1 %
Primaire (sans diplôme)	113	18,4 %
Secondaire 1er cycle sans diplôme	40	6,5 %
CEP	35	5,7 %
Alphabétisé(e)	21	3,4 %
Supérieur	18	2,9 %
Secondaire 2ème cycle sans diplôme	12	2,0 %
BEPC	10	1,6 %
BAC	10	1,6 %
Autre à préciser : école coranique	5	0,8 %
Total	615	100 %

Les conjoint(e)s des répondants (562) ayant en charge l'éducation de l'enfant ont aussi des niveaux d'instruction diversifiés et majoritairement constitués de personnes non scolarisées. En effet, il y a 377 (61,3 %) conjoints ou conjointes qui ne sont pas scolarisés(e)s. Les autres se

répartissent comme suit : 82 (13,3 %) ont le niveau primaire sans diplôme, 33 (5,4 %) ont atteint le premier cycle du secondaire sans avoir le diplôme, 31 (5 %) ont le CEP, 17 (2,8 %) ont été alphabétisé(e)s dans l'une des langues nationales, sept (1,1 %) ont le BEPC, six (1 %) ont fait l'école coranique, quatre (0,7 %) ont atteint le second cycle du secondaire, mais sans avoir de diplôme, quatre autre (0,7 %) ont le baccalauréat, et un (0,2 %) a atteint le niveau supérieur (cf. tableau 11).

Tableau 11 : répartition des conjoint(e)s selon le niveau d'études ou diplôme

Niveau d'études ou diplôme du conjoint qui veille sur l'enfant	Effectifs	Pourcentage
Non scolarisé(e)	377	61,3 %
Primaire (sans diplôme)	82	13,3 %
Secondaire 1er cycle sans diplôme	33	5,4 %
CEP	31	5 %
Alphabétisé(e)	17	2,8 %
BEPC	7	1,1 %
Autre à préciser : école coranique	6	1 %
Secondaire 2ème cycle sans diplôme	4	0,7 %
BAC	4	0,7 %
Supérieur	1	0,2 %
Total	562	91,4 %

Au sujet de la catégorie ou du statut socioprofessionnel des répondants, les données recueillies révèlent qu'une grande partie d'eux, soient 235 (38,2 %) vivent de l'agriculture, de l'élevage, de la pêche, 125 (20,3 %) du commerce, 124 (20,2 %) sont des ménagères, 37 (6 %) des employés, 31 (5 %) sont soit *dolotières* (vendeuses de bière locale faite à base de mil de sorgho), étudiants, élèves, retraités ou chef coutumier, etc., 28 (4,6 %) sont des manœuvres, ouvriers ou apprentis, 19 (3,1 %) sont sans emploi, 15 (2,4 %) sont des cadres moyens de l'administration publique ou privée, un (0,2 %) seul répondant est un cadre supérieur de l'administration publique ou privée (cf. tableau 12). De façon générale, il ressort que l'agriculture et le commerce sont les principales activités que plus de 58 % de l'échantillon exercent. Le taux de chômage est également très important, soit environ 23 % de répondants qui sont sans emploi, et ce, en incluant les ménagères.

Tableau 12 : répartition des répondants selon la catégorie ou le statut socioprofessionnel

Catégorie ou statut socioprofessionnel du répondant	Effectifs	Pourcentage
Agriculteur/éleveur/pêcheur/artisan	235	38,2 %
Commerçant(e)	125	20,3 %
Ménagère	124	20,2 %
Employé	37	6 %
Autre à préciser : <i>dolotières</i> , étudiants, élèves, retraités, chef...	31	5 %
Manœuvre/ouvrier/apprenti	28	4,6 %
Sans emploi	19	3,1 %
Cadre moyen (public/privé)	15	2,4 %
Cadre supérieur (public/privé)	1	0,2 %
Total	615	100 %

Dans la même veine, la catégorie ou le statut socioprofessionnel des conjoints ou conjointes des répondants (562) en charge de l'éducation de l'enfant indique, comme le laisse apparaître le tableau 13, que 271 (44,1 %) sont des ménagères, 115 (18,7 %) sont des agriculteurs, éleveurs, pêcheurs, ou artisans, 76 (12,4 %) des commerçant(e)s, 59 (9,6 %) des employés, 18 (2,9 %) des manœuvres, ouvriers ou apprentis, 14 (2,3 %) sont sans emploi, cinq (0,8 %) des cadres moyens de l'administration publique ou privée et quatre (0,7 %) sont soit des *dolotières* ou des étudiants. De façon générale, les résultats montrent, tout comme dans la section précédente, qu'il y a une grande partie des conjoints ou conjointes (46 %) qui n'ont pas d'emploi. Il y a donc très peu de conjoints ou conjointes (26 %) qui exercent des activités rémunérées.

Tableau 13 : répartition des conjoint(e) s selon la catégorie ou le statut socioprofessionnel

Catégorie ou statut socioprofessionnel du conjoint	Effectifs	Pourcentage
Ménagère	271	44,1 %
Agriculteur/éleveur/pêcheur/artisan	115	18,7 %
Commerçant(e)	76	12,4 %
Employé	59	9,6 %
Manœuvre/ouvrier/apprenti	18	2,9 %
Sans emploi	14	2,3 %
Cadre moyen (public/privé)	5	0,8 %
Autre à préciser : <i>dolotières</i> , étudiants	4	0,7 %
Total	562	91,4 %

Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon révèlent par ailleurs que la majorité des participants sont des parents qui ne militent pas dans les structures associatives de l'école. En effet, il y a 466 (75,8 %) qui ne sont pas membres d'une association de parents d'élèves, contre 149 (24,2 %). Parmi ces parents non-membres, plus du 1/3 ont au moins un garçon en âge de scolarisation qui ne va pas ou qui n'est pas allé à l'école : 1 à 3 garçons sont concernés dans 214 (34,8 %) familles, 4 à 6 garçons dans 17 (2,8 %) familles, et plus de 6 garçons dans une seule famille (0,2 %). Aucun garçon (sauf absence de garçons dans la progéniture) n'est concerné par cette situation dans 383 (62,3 %) familles, alors que dans plus de 37 % des familles, il y a au moins un garçon en âge de scolarisation non scolarisé (cf. tableau 14).

Tableau 14 : nombre de garçons en âge de scolarisation non scolarisés dans la famille

Nombre de garçons en âge de scolarisation non scolarisés	Effectifs	Pourcentage
Néant	383	62,3 %
1 à 3 garçons	214	34,8 %
4 à 6 garçons	17	2,8 %
plus de 6 garçons	1	0,2 %
Total	615	100 %

S'agissant du nombre de garçons scolarisés, le tableau 15 indique que plus de 3/4 des familles, soit environ 91 %, ont des garçons qui sont allés ou qui sont à l'école et dont le nombre va de 1 à 3 dans 455 (74 %) familles, 4 à 6 dans 99 (16,1 %) familles et plus de 6 garçons dans huit (1,3 %) familles. Dans 53 (8,6 %) familles, il n'y a aucun garçon scolarisé, cela concerne en partie les célibataires sans enfants, comme mentionné précédemment.

Tableau 15 : nombre de garçons scolarisés dans la famille

Nombre de garçons scolarisés dans la famille	Effectifs	Pourcentage
1 à 3 garçons	455	74 %
4 à 6 garçons	99	16,1 %
Néant	53	8,6 %
plus de 6 garçons	8	1,3 %
Total	615	100 %

Concernant la situation scolaire des filles, il ressort que plus du 1/3 des familles, soit 36 %, ont au moins une fille en âge de scolarisation non instruite, soit 205 (33,3 %) familles ayant entre 1 à 3 filles et 20 (3,3 %) entre 4 à 6 filles non instruites (cf. tableau 16). Par contre, il y a 390

(63,4 %) familles n'ayant aucune fille en situation de non scolarisation (sauf absence de fille dans la progéniture). D'une façon générale, les familles semblent avoir sensiblement autant de filles (36 %) que de garçons non scolarisés (37 %).

Tableau 16 : nombre de filles en âge de scolarisation non scolarisées dans la famille

Nombre de filles en âge de scolarisation non scolarisées	Effectifs	Pourcentage
Néant	390	63,4 %
1 à 3 filles	205	33,3 %
4 à 6 filles	20	3,3 %
Total	615	100 %

Pour ce qui est du nombre de filles scolarisées, le tableau 17 montre que plus de 91 % des familles ont scolarisé leurs filles (cette proportion rejoint également celle des garçons), soit 1 à 3 filles dans 476 (77,4 %) familles, 4 à 6 filles dans 70 (14 %) familles, et plus de 6 filles dans 14 (2,3 %) familles. Il y a 55 (8,9 %) familles qui n'ont pas de filles, il s'agit en partie des célibataires (53) et des familles n'ayant pas de fille dans leur progéniture (2).

Tableau 17 : nombre de filles scolarisées dans la famille

Nombre de filles scolarisés dans la famille	Effectifs	Pourcentage
1 à 3 filles	476	77,4 %
4 à 6 filles	70	11,4 %
Néant	55	8,9 %
plus de 6 filles	14	2,3 %
Total	615	100 %

Concernant le sexe des enfants en classe de CM2 et dont les parents participent à la présente recherche, 344 (55,9 %) sont des filles contre 271 (44,1 %) garçons. Il y a donc plus de filles que de garçons (cf. tableau 18).

Tableau 18 : répartition des élèves de CM2 selon le sexe

Sexe de l'enfant	Effectifs	Pourcentage
Fille	344	55,9 %
Garçon	271	44,1 %
Total	615	100 %

Ces élèves ont, pour la plupart, un âge supérieur à 13 ans. En effet, 374 (60,8 %) enfants ont un âge compris entre 13-15 ans, 221 (35,9 %) ont entre 10-12 ans, 15 (2,4 %) ont plus de 15 ans, et enfin, cinq (0,8 %) ont moins de 10 ans (cf. tableau 19).

Tableau 19 : répartition des élèves de CM2 selon l'âge

Âge de l'enfant	Effectifs	Pourcentage
13 à 15 ans	374	60,8 %
10 à 12 ans	221	35,9 %
Plus de 15 ans	15	2,4 %
Moins de 10 ans	5	0,8 %
Total	615	100 %

Dans l'ensemble, il s'agissait pour nous de recueillir auprès de toutes ces catégories de répondants ou de parents, leurs perceptions à la fois sur les relations de collaboration école-famille, l'implication parentale, le style éducatif et le rendement scolaire de leurs enfants, pour ensuite tenter d'identifier ou de catégoriser ces parents en fonction du type de collaboration qu'ils entretiennent avec l'école, du type d'implication qu'ils privilégient et du style éducatif qu'ils adoptent dans la scolarisation ou la socialisation de leurs enfants, mais également de cerner l'influence de ces perceptions sur le rendement scolaire des enfants.

L'atteinte de tels objectifs a nécessité auparavant que les participants soient informés, rassurés et mis en confiance, non seulement sur les tenants et les aboutissants de la recherche, mais également sur la confidentialité de leurs réponses. La section suivante aborde les considérations éthiques de la recherche.

### **3.6.Considérations d'ordre éthique**

Pour Dagenais (1991, p. 50), « *l'éthique est l'ensemble des règles de conduite que tout chercheur doit suivre* ». Dans le même sens, Lamoureux (2000, p. 42) précise que « *ces règles ont pour but non seulement de protéger les participants d'une recherche, mais également de protéger la société contre des manipulations ou des abus qui pourraient être commis par certains chercheurs* ».

*C'est donc au nom du respect de la dignité humaine et en vertu de la responsabilité des chercheurs envers les participants qu'un ensemble de principes, de normes et de règles*

*de conduite ont été définis pour guider et encadrer la recherche avec des êtres humains* (Hobeila, 2011, p. 37).

Ainsi, l'éthique veille à assurer l'équilibre entre la méthode scientifique et la protection de la dignité humaine. De ce fait, elle amène le chercheur, à travers les balises ou les règles qu'elle fixe, à cultiver une certaine intégrité et responsabilité dans sa recherche (Lamoureux, 2000). Établies par la communauté scientifique, ces règles s'imposent « *comme système de régulation et d'encadrement de l'activité de recherche* » (Hobeila, 2011, p. 37) et doivent être connues du chercheur, qui prend également le soin et les dispositions adéquats pour informer les participants sur les procédures, les implications ou les enjeux de sa recherche (cf. annexe 4). Dans le cadre de cette régulation, notre recherche a aussi fait l'objet d'un examen préalable auprès d'un comité d'éthique chargé de sa validation. C'est d'ailleurs après cette validation et l'obtention de notre certificat d'éthique que nous avons pu mener notre collecte de données, qui ne s'est pas faite sans tenir compte du respect du bien-être de l'ensemble des personnes (participants) concernées par ladite activité.

Selon Hobeila (2011, p. 48), « *respecter les personnes, c'est reconnaître la valeur intrinsèque de tous les êtres humains; c'est aussi reconnaître que chacun a ainsi droit au respect et à tous les égards qui lui sont dus* ». C'est pourquoi dans cette recherche, de façon plus pratique, nous nous sommes assuré que tous les participants soient informés sur le but et le déroulement de l'étude afin d'avoir plus de participation. Aussi, nous avons agi de telle sorte que le consentement des participants soit libre (exempt de toute pression), volontaire (désir personnel sans influence ni obligation) et éclairé (décision en toute connaissance de cause). Dans cette recherche, nous n'avons pas prévu de compensation financière de peur d'altérer la décision des personnes ciblées quant à leur participation ou non à l'enquête. Selon Hobeila (2011, p. 49), une telle compensation pourrait restreindre « *l'exercice du libre choix d'une population socioéconomiquement vulnérable* » surtout dans un contexte de pauvreté généralisée, comme c'est le cas du Burkina Faso, pays classé parmi les plus pauvres de la planète (181<sup>ème</sup>/187) (PNUD, 2014).

Dans cette recherche, nous avons également pris les dispositions afin que tous les participants soient avisés sur la possibilité qui leur est offerte de se retirer à tout moment dans le déroulement de la recherche. En effet, pour le retrait, nous leur avons fait savoir qu'ils pouvaient nous le signifier verbalement, sans toutefois avoir le besoin de se justifier, ni subir une quelconque

conséquence pour ce retrait, comme indiqué dans le formulaire de consentement (cf. annexe 4). Ainsi, certains participants ont signé les formulaires de consentement pour marquer leur adhésion libre, volontaire et éclairée à la présente recherche. Cette situation s'appliquait uniquement aux parents instruits, mais vu qu'une grande majorité de nos participants, soit 57 %, n'étaient pas instruits, il était, selon Hobeila (2011, p. 50), « [...] *inapproprié d'avoir recours au consentement écrit et signé* », surtout aussi vu qu'en zone rurale, la signature pouvait susciter interrogation et peur chez certains de nos participants non instruits. C'est pourquoi, « *dans ces conditions, le recours au consentement verbal ou à une forme d'entente se pliant aux exigences locales [...]* » (Hobeila, 2011, p. 51) a été privilégié. En définitive, deux types de consentement ont été retenus : le consentement écrit et signé pour les personnes scolarisées, et le consentement verbal pour celles non scolarisées.

Nous nous sommes assuré également que les participants soient renseignés sur les aspects techniques et pratiques de la recherche afin de leur permettre de prendre des décisions éclairées au sujet de leur participation à la recherche. Pour ce faire, les informations concernant le but de la recherche, la durée de remplissage des questionnaires (ou des traductions en langue locale), les mesures de protection des informations recueillies, etc., ont été données aux participants (verbalement ou par écrit) avant le recueil des informations.

En plus de porter une attention au respect des personnes, il s'agissait aussi de défendre le bien-être des participants en protégeant leur intégrité physique et morale, en évitant de leur faire subir des préjudices ou toute sorte de souffrance (Hobeila, 2011). Nous avons veillé aussi au respect de leur intimité ou vie privée (corps, santé, information personnelle, etc.) lors de la collecte des données (Lamoureux, 2000). Les participants ont été également informés sur les dispositions prises pour assurer la confidentialité, l'anonymat et l'anonymisation des réponses. À cet effet, vu que nous avons besoin du nom de l'élève et de son école en vue d'identifier sa moyenne chez le maître, au cas où celle-ci aurait été absente ou erronée chez le répondant, comme déjà évoqué, nous avons, une fois les données recueillies, procédé à la codification des différents noms pour les « anonymiser » afin que les répondants ne soient plus susceptibles d'être identifiés. De plus, une fois les données recueillies et saisies, elles ont été cryptées et resteront confidentielles et soigneusement protégées par le chercheur principal durant la période nécessaire à son exploitation, soit au minimum sept (7) ans.

Pour finir, des remerciements ont été adressés à toutes les personnes qui ont contribué au succès de la collecte des données. Des rapports sur les conclusions de l'étude seront envoyés aux personnes ayant manifesté un intérêt quelconque. Le chapitre suivant présente les principaux résultats de l'analyse des données que nous recueillies.

## **Chapitre 4 : présentation et analyse des résultats**

Dans ce chapitre, sont présentés et analysés l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Il se structure de la façon suivante : dans une première section, nous présentons brièvement les procédures adoptées pour le traitement et l'analyse des données. Ensuite, sont présentés respectivement les résultats relatifs aux différents types de collaboration école-famille, d'implication parentale et aux styles éducatifs des parents (sections 2 à 4). Dans les sections 5, 6 et 7, nous mettons ces résultats en lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence. Enfin, dans une huitième section, est succinctement présentée la synthèse des informations contenues dans notre carnet de notes. Les différentes sections (sauf la première et la huitième) présentent les résultats en fonction de nos objectifs de recherche.

### **4.1. Brève présentation des procédures de traitement et d'analyse des données**

Soulignons qu'après l'achèvement de la collecte des données, nous avons procédé au dépouillement et à la codification de toutes les informations recueillies auprès des participants. L'opération de codification a permis la transformation de certaines variables qualitatives en données ou variables quantitatives en vue de faciliter leur saisie dans l'ordinateur. Par exemple, la variable qualitative sexe a été transformée en variable quantitative par l'attribution arbitraire du chiffre 1 au sexe féminin (1 = femme ou fille) et du chiffre 2 au sexe masculin (2 = homme ou garçon), etc. Nous avons procédé ainsi pour toutes les variables qualitatives afin de les rendre toutes numériques (Lamoureux, 2000).

Par la suite, les données ont été saisies dans un logiciel de traitement statistique dénommé Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Énormément utilisé en Sciences sociales, le logiciel SPSS permet de faire, d'une part, des analyses descriptives (pourcentage, moyenne, dispersion, etc.) et, d'autre part, des analyses inférentielles (khi-deux, etc.). Ceci, dans le but, selon Legendre (2005, p. 1155) d'« *objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats* » en vue, selon Boudreault et Cadieux (2011, p. 162) « *de fournir une image précise du phénomène*

[étudié] ». En somme, cela revient à décrire de façon rationnelle la réalité contenue dans les différentes informations recueillies auprès des participants, au sujet par exemple, des relations de collaboration école-famille, de l'implication parentale ou du style éducatif des parents. Les sections suivantes présentent les informations obtenues dans les différentes dimensions retenues.

## **4.2. Les différents types de collaboration école-famille au Burkina Faso**

Les résultats présentés dans cette section concernent les relations de collaboration entre l'école et le milieu familial. Les énoncés se rapportant à ce sujet sont contenus dans la section D du questionnaire (items 24 à 35) où chacun d'eux mesure une forme particulière de relations entre l'école et la famille (information, consultation, coordination, concertation, coopération et partenariat, pour le cas de la présente étude), et cela, en lien avec le modèle théorique des divers types de collaboration école-famille de Larivée (2010). L'ensemble des relations ainsi identifiées vont permettre de faire l'état des lieux sur ces relations de collaboration dans le contexte burkinabè. Dans cette section, les résultats sont présentés par type de relations de collaboration. Par ailleurs, il convient de rappeler que les énoncés en lien avec lesdites relations sont de nature bidirectionnelle, c'est-à-dire allant de l'action de l'école vers la famille (initiative venant de l'école) ou de la famille vers l'école (initiative venant de la famille). Les résultats sont également présentés dans cette dynamique, tout en prenant en compte systématiquement la zone de résidence et le sexe des enfants.

### **4.2.1. État des lieux sur les relations de type information**

Les relations de type information, comme indiqué au chapitre 2, renvoient essentiellement aux échanges de nouvelles, soit de l'école vers la famille, ou inversement, et cela, à travers les différents canaux d'informations utilisés (support physique, oral, etc.). À ce niveau du modèle théorique des divers types de collaboration école-famille de Larivée (2010), ces types de relations se caractérisent par la faiblesse des interactions, du degré de l'engagement, du consensus et du partage de pouvoir entre les interlocuteurs (les maîtres et les parents dans ce cas-ci). C'est aussi la forme de collaboration la plus répandue, notamment depuis les années 1970 à nos jours (Larivée, 2010). Que nous disent les données recueillies sur l'état de ces types de relation dans le contexte du Burkina Faso ?

### a) Les relations d'information : les maîtres informent les parents

Il s'agit de savoir, de l'avis des parents, si les maîtres les informent ou pas sur les activités scolaires, le rendement, le comportement ou l'absentéisme, etc., de leurs enfants durant l'année scolaire (nous avons pris comme référence, notre année de collecte des données, soit 2013-2014). Le tableau 20 résume les résultats à ce sujet.

Tableau 20 : répartition des parents selon les informations envoyées par les maîtres

Les maîtres informent les parents	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	63	10,2 %
Un peu	237	38,5 %
Moyennement	202	32,8 %
Beaucoup	113	18,4 %
Total	615	100 %

Les résultats indiquent que sur les 615 parents interrogés, 237 parents, soit 38,5 %, estiment que les maîtres les informent « un peu » sur les activités scolaires de leurs enfants (notes, comportement, absentéisme, etc.). Pour 202 parents, soit 32,8 %, les maîtres les informent « moyennement » sur ces questions, tandis que 113 autres parents, soit 18,4 %, assurent que les maîtres les informent « beaucoup ». Ainsi, au regard des réponses des parents et des tendances qui se dégagent, nous pouvons raisonnablement dire que les maîtres entretiennent des relations de type information avec les familles. En effet, une dichotomisation des réponses en « oui » et « non » indique que 552 parents, soit 89,8 % soutiennent que les maîtres les informent à des degrés différents, contre 63 parents, soit 10,2 % qui affirment le contraire.

Lorsque ces résultats sont observés à travers certaines caractéristiques sociodémographiques, comme la zone de résidence, il ressort qu'il y a 44 (7,2 %) parents des zones rurales, contre 19 (3,1 %) des zones urbaines qui ne sont « pas du tout » informés ; 124 (20,2 %) parents des zones rurales, contre 113 (18,4 %) des zones urbaines qui sont « un peu » informés. À l'inverse, il y a 115 (18,7 %) parents des zones urbaines, contre 87 (14,1 %) des zones rurales qui sont « moyennement » informés, et 64 (10,4 %) parents des zones urbaines, contre 49 (8 %) des zones rurales qui sont « beaucoup » informés. Au regard de ces résultats, ce sont les parents des zones urbaines qui plus informés sur les activités scolaires, le rendement, le comportement de leurs enfants, etc., que ceux des zones rurales, et cela, malgré le fait que certaines zones rurales

(Centre Est et Plateau Central) expérimentent de nouvelles formes d'activités de suivi et de contrôle de la fréquentation scolaire. Vu que cette situation s'applique à l'ensemble des résultats se rapportant aux zones de résidence, nous en ferons l'économie dans les sections concernées et ne l'évoquerons qu'au chapitre 5. Le tableau 21 présente les différents résultats indiqués ci-dessus.

Tableau 21 : croisement zone de résidence et information des parents par les maîtres

Zone de résidence		Les maîtres informent les parents				Total
		pas du tout	un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	44	124	87	49	304
	Effectif théorique	31,1	117,2	99,9	55,9	304,0
	% du total	7,2 %	20,2 %	14,1 %	8,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	19	113	115	64	311
	Effectif théorique	31,9	119,8	102,1	57,1	311,0
	% du total	3,1 %	18,4 %	18,7 %	10,4 %	50,6 %
Total	Effectif observé	63	237	202	113	615
	Effectif théorique	63,0	237,0	202,0	113,0	615,0
	% du total	10,2 %	38,5 %	32,8 %	18,4 %	100 %

Il convient de signaler qu'en vue de vérifier la significativité des écarts constatés entre les effectifs observés (réel) et théoriques pour savoir s'ils sont le fruit du hasard ou pas, il est fait appel aux tests du khi-deux dont l'application exige au préalable qu'un certain nombre de postulats soient vérifiés et respectés. En effet, les postulats sont dits non respectés si plus de 20 % des cellules ont des valeurs théoriques inférieures à cinq, ou si une des cellules a un effectif théorique inférieur à un. C'est d'ailleurs dans ce sens que les pourcentages sont indiqués, de façon systématique, sous chaque sortie de tableau des tests du khi-deux. Aussi, dans les tests du khi-deux, les principes statistiques voudraient que les effectifs théoriques soient supérieurs aux effectifs observés. Quand ce n'est pas le cas (couleur grise dans le tableau), alors l'intérêt est porté aux cellules ne respectant pas ces principes (Barnier, 2013) pour voir leurs liens. De ce fait, pour l'ensemble des sections (descriptives et inférentielles) se rapportant aux tests du khi-deux, il sera mentionné uniquement que les postulats ont été vérifiés, lorsque c'est le cas et ainsi faire l'économie sur ces principes. Pour le cas présent, les postulats ont été vérifiés (cf. note sous le tableau 22) et les résultats des tests du khi-deux établissent que les écarts constatés entre les parents des zones urbaines et rurales, dans la relation d'information

initiée par les maîtres, sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 16.226, p = 0.001 < \alpha = 0.05$  (seuil retenu dans la présente recherche). Ces résultats confirment la présence statistiquement significative de relations d'information initiées par les maîtres en direction des parents et dont les degrés varient significativement<sup>4</sup> selon les zones de résidence. En effet, les zones urbaines apparaissent comme celles qui sont significativement informées « moyennement » et « beaucoup » sur les activités scolaires, le comportement, l'absentéisme des élèves, etc., par les maîtres, et les zones rurales, comme celles étant significativement « un peu » et « pas du tout » informées à ce sujet par les maîtres.

Tableau 22 : khi-deux du croisement zone de résidence et information des parents par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	16,226 <sup>a</sup>	3	0,001
Rapport de vraisemblance	16,521	3	0,001
Association linéaire par linéaire	12,405	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 31,14.

Par ailleurs, s'intéressant au sexe des enfants dans la relation d'information initiée par les maîtres à l'égard des parents, il ressort qu'il y a 113 (18,4 %) parents de garçons, contre 124 (20,2 %) parents de filles qui sont « un peu » informés par les maîtres, 119 (19,3 %) parents de filles, contre 83 (13,5 %) parents de garçons qui sont « moyennement » informés par les maîtres; 68 (11,1 %) parents de filles, contre 45 (7,3 %) parents de garçons qui sont « beaucoup » informés par les maîtres. À l'inverse, il y a 30 (4,9 %) parents de garçons, contre 33 (5,4 %) parents de filles qui ne sont « pas du tout » informés par les maîtres. Au regard de ces résultats, la tendance indique que les parents des filles sont plus informés sur les différentes activités de la vie scolaire de leurs enfants que les parents des garçons (cf. tableau 23). Ces résultats sont-ils le fruit du hasard ou du fait qu'il existerait des liens entre ces variables ? Les tests du Khi-deux en donnent des indications.

---

<sup>4</sup>Dans ce chapitre et le suivant, ce terme renvoie à la statistique et traduit le fait d'une action qui n'est pas due au hasard.

Tableau 23 : croisement sexe des enfants et information des parents par les maîtres

Sexe des enfants		Les maîtres informent les parents				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Garçon	Effectif observé	30	113	83	45	271
	Effectif théorique	27,8	104,4	89,0	49,8	271,0
	% du total	4,9 %	18,4 %	13,5 %	7,3 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	33	124	119	68	344
	Effectif théorique	35,2	132,6	113,0	63,2	344,0
	% du total	5,4 %	20,2 %	19,3 %	11,1 %	55,9 %
Total	Effectif observé	63	237	202	113	615
	Effectif théorique	63,0	237,0	202,0	113,0	615,0
	% du total	10,2 %	38,5 %	32,8 %	18,4 %	100 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 24) établissent que les écarts des effectifs observés entre les filles et les garçons, dans la relation d'information allant des maîtres vers les parents, ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 3.130, p = 0.372 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment que les informations que les maîtres donnent aux parents ne dépendent pas du sexe des enfants.

Tableau 24 : tests du khi-deux du croisement sexe des enfants et information des parents par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	3,130 <sup>a</sup>	3	0,372
Rapport de vraisemblance	3,133	3	0,372
Association linéaire par linéaire	2,576	1	0,109
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 27,76.

En définitive, les résultats indiquent qu'il existe des relations de type information allant des maîtres en direction des familles et dont le degré varie selon les zones de résidence. En effet, il ressort que les parents des zones urbaines sont significativement « moyennement » et « beaucoup » informés par les maîtres sur le rendement scolaire, le comportement ou l'absentéisme de leurs enfants. À l'opposé, les parents des zones rurales sont significativement « un peu » et « pas du tout » informés par les maîtres sur ces sujets. Le sexe des enfants n'a pas

un lien avec la relation d'information initiée par les maîtres en direction des parents. Qu'en est-il des informations allant des parents vers l'institution scolaire ?

**b) Les relations d'information : les parents informent les maîtres**

S'agissant des relations d'information allant des parents en direction des maîtres, il ressort que sur les 615 parents interrogés, 131, soit 21,3 %, déclarent qu'ils informent « un peu » les maîtres sur les activités scolaires, le rendement ou le comportement de leurs enfants; 203 parents, soit 33 %, affirment qu'ils informent « moyennement » les maîtres, et 56 parents, soit 9,1 %, soutiennent qu'ils le font « beaucoup ». Cependant, 225 parents, soit 36,6 %, affirment ne « pas du tout » communiquer avec les maîtres de leurs enfants. Bien que cette dernière proportion de parents n'atteigne pas les 50 %, elle reste tout de même importante (cf. tableau 25).

Tableau 25 : répartition des parents selon les informations envoyées aux maîtres

Les parents informent les maîtres	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	225	36,6 %
Un peu	131	21,3 %
Moyennement	203	33,0 %
Beaucoup	56	09,1 %
Total	615	100,0 %

Toutefois, les résultats indiquent l'existence de relations d'information allant des parents vers les maîtres. En effet, en cumulant les réponses, il ressort que 390 parents, soit 63,4 % soutiennent la présence d'échange d'information allant des parents vers les maîtres, et cela, à des degrés différents, contre 225 parents, soit 36,6 % qui affirment le contraire.

Analysant les données selon la zone de résidence, il apparaît qu'il y a 68 (11,1 %) parents des zones rurales, contre 63 (10,2 %) des zones urbaines qui informent « un peu » les maîtres, 117 (19 %) parents des zones urbaines, contre 86 (14 %) des zones rurales qui le font « moyennement », 33 (5,4 %) parents des zones urbaines, contre 23 (3,7 %) des zones rurales qui le font « beaucoup ». À l'inverse, il y a 127 (20,7 %) parents des zones rurales, contre 98 (15,9 %) des zones urbaines qui ne le font « pas du tout ». Les parents des zones urbaines apparaissent comme ceux qui informent le plus les maîtres (cf. tableau 26). Les tests vont le préciser.

Tableau 26 : croisement zone de résidence et information des maîtres par les parents

Zone de résidence		Les parents informent les maîtres				Total
		pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	127	68	86	23	304
	Effectif théorique	111,2	64,8	100,3	27,7	304,0
	% du total	20,7 %	11,1 %	14,0 %	3,7 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	98	63	117	33	311
	Effectif théorique	113,8	66,2	102,7	28,3	311,0
	% du total	15,9 %	10,2 %	19,0 %	5,4 %	50,6 %
Total	Effectif observé	225	131	203	56	615
	Effectif théorique	225,0	131,0	203,0	56,0	615,0
	% du total	36,6 %	21,3 %	33,0 %	9,1 %	100,0 %

Les tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 27) établissent que les écarts constatés entre les zones de résidence des parents sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 10.370, p = 0.016 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative de relations d'information allant des parents vers les maîtres et dont le degré varie significativement selon leurs zones de résidence. Les parents des zones urbaines sont, de façon significative, ceux qui informent « moyennement » et « beaucoup » les maîtres sur divers aspects de leur enfant (rendement, comportement, etc.), et les parents des zones rurales, ceux qui, de façon significative, informent « un peu » et « pas du tout » les maîtres sur de tels aspects.

Tableau 27 : khi-deux du croisement zone de résidence et information des maîtres par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	10,370 <sup>a</sup>	3	0,016
Rapport de vraisemblance	10,407	3	0,015
Association linéaire par linéaire	9,749	1	0,002
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 27,68.

S'intéressant cette fois à la variable genre ou sexe des enfants dans la relation d'information initiée par les parents à l'endroit des maîtres, il ressort qu'il y a 63 (10,2 %) parents de garçons, contre 68 (11,1 %) parents de filles qui informent « un peu » les maîtres; 125 (20,3 %) parents de filles, contre 78 (12,7 %) parents de garçons qui informent « moyennement » les maîtres; 31

(5 %) parents de filles, contre 25 (4,1 %) parents de garçons qui informent « beaucoup » les maîtres. À l'inverse, il y a 105 (17,1 %) parents de garçons, contre 120 (19,5 %) parents de filles qui n'informent « pas du tout » les maîtres. La tendance des résultats indique que les parents des filles informent plus les maîtres sur divers aspects de la vie scolaire de leur enfant (rendement scolaire, comportement, etc.) que les parents des garçons (cf. tableau 28). Les tests du Khi-deux vont indiquer si les écarts observés entre les effectifs sont significatifs ou pas.

Tableau 28 : croisement sexe des enfants et information des maîtres par les parents

Sexe des enfants		Les parents informent les maîtres				Total
		pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	
Garçon	Effectif observé	105	63	78	25	271
	Effectif théorique	99,1	57,7	89,5	24,7	271,0
	% du total	17,1 %	10,2 %	12,7 %	4,1 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	120	68	125	31	344
	Effectif théorique	125,9	73,3	113,5	31,3	344,0
	% du total	19,5 %	11,1 %	20,3 %	5,0 %	55,9 %
Total	Effectif observé	225	131	203	56	615
	Effectif théorique	225,0	131,0	203,0	56,0	615,0
	% du total	36,6 %	21,3 %	33,0 %	9,1 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 29) révèlent que les écarts des effectifs observés entre les filles et les garçons, dans la relation d'information initiée par les parents envers les maîtres, ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 4.108, p = 0.250 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent que les informations que les parents communiquent aux maîtres ne dépendent pas du sexe des enfants.

Tableau 29 : tests du khi-deux du croisement sexe des enfants et information des maîtres par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	4,108 <sup>a</sup>	3	0,250
Rapport de vraisemblance	4,131	3	0,248
Association linéaire par linéaire	1,760	1	0,185
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 24,68.

En définitive, les résultats nous indiquent qu'il existe des relations de type information allant des parents en direction des maîtres et dont le degré varie selon les zones de résidence. Il ressort en effet que les parents des zones urbaines sont significativement ceux qui informent « moyennement » et « beaucoup » les maîtres sur différents aspects de la vie scolaire de leurs enfants (rendement, absentéisme, etc.) et les parents des zones rurales, comme ceux qui, de façon significative, informent « un peu » et « pas du tout » les maîtres sur ces aspects. Toutefois, les résultats indiquent que les informations que les parents communiquent aux maîtres ne dépendent pas du sexe de leurs enfants.

En guise de synthèse sur les relations d'information, les tests du khi-deux indiquent la présence significative et réciproque de relations d'information entre l'école et la famille et dont les degrés varient significativement selon la zone de résidence des parents. Dans les zones urbaines, et cela de façon significative, les échanges d'informations entre l'école et la famille, au sujet de l'enfant, se font « moyennement » et « beaucoup », alors qu'elles se font significativement « un peu » et « pas du tout » dans les zones rurales. Toutefois, il ressort que le sexe des enfants n'a pas de liens avec les relations d'information école-famille.

#### **4.2.2. État des lieux sur les relations de type consultation**

Les relations de type consultation, tout comme celles de type information, sont aussi unidirectionnelles et concernent les avis émis par les maîtres ou les parents au sujet de l'enfant ou de l'école au cours de l'année scolaire. Bien que ces relations se caractérisent par la faiblesse de leurs interactions, du degré de l'engagement, du consensus et du partage de pouvoir entre les interlocuteurs (parents et maîtres), elles se situent légèrement à un degré au-dessus des relations de type information, vu que les avis qui sont donnés nécessitent parfois un début d'interaction, restant tout de même faibles. Qu'en est-il de l'état de ces relations entre parents et maîtres au Burkina Faso ?

##### **a) Les relations de consultation : les maîtres consultent les parents**

Des données recueillies auprès des parents au sujet des relations de type consultation initiées par les maîtres à leur égard, les résultats indiquent que sur les 615 parents interrogés, 183 parents, soit 29,8 %, reconnaissent que durant l'année scolaire, les maîtres demandent « un peu » leurs avis sur les activités scolaires (notes, présences, etc.) de leurs enfants, 107 parents,

soit 17,4 %, disent que les maîtres le font « moyennement », et 19 parents, soit 3 %, déclarent que les maîtres demandent « beaucoup » leurs avis sur ces sujets. À l’opposé, 306 parents, soit 49,8 %, affirment que les maîtres ne les consultent « pas du tout », ce qui veut dire qu’il y a 309 parents (50,2 %) qui sont consultés par les maîtres à des degrés différents (cf. tableau 30).

Tableau 30 : répartition des parents selon les consultations initiées par les maîtres

Les maîtres consultent les parents	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	306	49,8 %
Un peu	183	29,8 %
Moyennement	107	17,4 %
Beaucoup	19	3,1 %
Total	615	100 %

Examinant ces proportions à travers la zone de résidence, il apparaît qu’il y a 122 (19,8 %) parents en zones urbaines, contre 61 (9,9 %) en zones rurales qui affirment que les maîtres les consultent « un peu »; 63 (10,2 %) parents en zones urbaines, contre 44 (7,2 %) en zones rurales qui soutiennent qu’ils le font « moyennement », et 17 (2,8 %) parents en zones urbaines, contre deux (0,3 %) en zones rurales qui disent qu’ils le font « beaucoup ». À l’inverse, 197 (32 %) parents en zones rurales, contre 109 (17,7 %) en zones urbaines déclarent que les maîtres ne les consultent « pas du tout ». Les parents des zones urbaines sont plus consultés par les maîtres sur divers aspects de la vie scolaire de leur enfant (rendement, comportement, etc.) que ceux des zones rurales (cf. tableau 31). Les tests vont permettre de confirmer ou non ces résultats.

Tableau 31 : croisement zone de résidence et consultation des parents par les maîtres

Zone de résidence		Les maîtres consultent les parents				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	197	61	44	2	304
	Effectif théorique	151,3	90,5	52,9	9,4	304,0
	% du total	32,0 %	9,9 %	7,2 %	0,3 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	109	122	63	17	311
	Effectif théorique	154,7	92,5	54,1	9,6	311,0
	% du total	17,7 %	19,8 %	10,2 %	2,8 %	50,6 %
Total	Effectif observé	306	183	107	19	615
	Effectif théorique	306,0	183,0	107,0	19,0	615,0
	% du total	49,8 %	29,8 %	17,4 %	3,1 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 32) indiquent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones urbaines et rurales dans la relation de consultation initiée par les maîtres en leur direction, sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 60.785$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative de relations de consultation initiées par les maîtres en direction des parents et dont le degré varie significativement selon les zones de résidence des parents. En effet, les parents des zones urbaines sont significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » consultés par les maîtres. À l’opposé, les parents des zones rurales, de façon significative, ne sont « pas du tout » consultés par les maîtres.

Tableau 32 : khi-deux du croisement zone de résidence et consultation des parents par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	60,785 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	63,261	3	0,000
Association linéaire par linéaire	43,069	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 9,39.

Dans la même veine, lorsque les relations de consultation initiées par les maîtres en direction des parents sont examinées à travers le sexe des enfants, les résultats laissent apercevoir qu’il y a 107 (17,4 %) parents de filles, contre 76 (12,4 %) parents de garçons qui affirment que les maîtres les consultent « un peu »; 72 (11,7 %) parents de filles, contre 35 (5,7 %) parents de garçons qui reconnaissent que les maîtres les consultent « moyennement »; enfin, neuf (1,5 %) parents de filles, contre 10 (1,6 %) parents de garçons qui soutiennent que les maîtres les consultent « beaucoup ». À l’inverse, il y a 150 (24,4 %) parents de garçons, contre 156 (25,4 %) parents de filles qui disent que les maîtres ne les consultent « pas du tout ». Au regard de ces résultats et des tendances, il semble que les parents des filles sont ceux que les maîtres consultent le plus sur diverses questions relatives aux enfants (rendement, comportement, etc.) et qu’ils semblent moins le faire avec les parents des garçons (cf. tableau 33). Voyons si les différences constatées entre les effectifs des parents de filles et de garçons sont significatives ou pas.

Tableau 33 : croisement sexe des enfants et consultation des parents par les maîtres

Sexe des enfants	Les maîtres consultent les parents				Total	
	pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	150	76	35	10	271
	Effectif théorique	134,8	80,6	47,1	8,4	271,0
	% du total	24,4 %	12,4 %	5,7 %	1,6 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	156	107	72	9	344
	Effectif théorique	171,2	102,4	59,9	10,6	344,0
	% du total	25,4 %	17,4 %	11,7 %	1,5 %	55,9 %
Total	Effectif observé	306	183	107	19	615
	Effectif théorique	306,0	183,0	107,0	19,0	615,0
	% du total	49,8 %	29,8 %	17,4 %	3,1 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 34) révèlent que les écarts observés entre les effectifs des parents de filles et de garçons dans la relation de consultation initiée par les maîtres envers les parents sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 9.687$ ,  $p = 0.021 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment que les relations de consultations initiées par les maîtres en direction des parents dépendent du sexe des enfants. En effet, les parents des filles sont significativement « un peu » et « moyennement » consultés par les maîtres. À l’opposé, les parents des garçons sont significativement « beaucoup » et « pas du tout » consultés par les maîtres.

Tableau 34 : khi-deux du croisement sexe des enfants et consultation des parents par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	9,687 <sup>a</sup>	3	0,021
Rapport de vraisemblance	9,824	3	0,020
Association linéaire par linéaire	5,245	1	0,022
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 8,37.

En résumé, les différents résultats des tests du khi-deux établissent qu’il existe significativement des relations de type consultation allant des maîtres vers les familles et dont les degrés varient selon les zones de résidence et le sexe des enfants. Il ressort en effet que les parents des zones urbaines sont significativement consultés « un peu », « moyennement » et « beaucoup » par les maîtres, contrairement aux parents des zones rurales qui sont

significativement « pas du tout » consultés. Il ressort aussi que le sexe des enfants est lié aux degrés de consultation des maîtres. Ainsi, lorsqu'il s'agit des filles, les maîtres consultent significativement « un peu » et « moyennement » les parents, et quand il s'agit des garçons, les maîtres consultent significativement « beaucoup » et « pas du tout » les parents. Qu'en est-il des consultations initiées par les parents en direction des maîtres ?

#### **b) Les relations de consultation : les parents consultent les maîtres**

Les données du tableau 35 montrent que sur les 615 parents interrogés, 325 parents, soit 52,8 %, affirment qu'ils ne demandent « pas du tout » les avis des maîtres sur les questions concernant leurs enfants (rendement scolaire, la présence à l'école, etc.), ce qui veut dire logiquement qu'il y a 290 parents, soit 47,2 %, qui le font. S'agissant de cette dernière catégorie, comme l'indiquent les données, 196 parents, soit 31,9 %, affirment qu'ils consultent « un peu » les maîtres sur ces questions ; 74 parents, soit 12 %, le font « moyennement », et 20 parents, soit 3,3 %, le font « beaucoup ». Mais de façon générale, la proportion des parents qui attestent ne « pas du tout » consulter les maîtres de leurs enfants (52,8 %) est largement supérieure à celle des parents qui le font (47,2 %). Ainsi, au regard de la tendance des résultats obtenus et des réponses fournies par les parents, il ressort que dans une majorité de situations collaboratives, les relations de type consultation allant des parents vers les maîtres ne sont pas assez courantes ou valorisées dans les pratiques quotidiennes des familles. Autrement dit, la majorité des familles semblent ne « pas du tout » entretenir des relations de type consultation avec les maîtres (52,8 %), même si elles reconnaissent à l'inverse, comme il est ressorti dans la section précédente, que les maîtres les consultent à des degrés différents (50,2 %).

Tableau 35 : répartition des parents selon les consultations initiées envers les maîtres

Les parents consultent les maîtres	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	325	52,8 %
Un peu	196	31,9 %
Moyennement	74	12 %
Beaucoup	20	3,3 %
Total	615	100 %

Par ailleurs, lorsque nous prenons en compte la zone de résidence des parents, les données indiquent qu'il y a 120 (19,5 %) parents en zones urbaines, contre 76 (12,4 %) en zones rurales

qui consultent « un peu » les maîtres; 49 (8 %) parents en zones urbaines, contre 25 (4,1 %) en zones rurales qui consultent « moyennement » les maîtres; et 17 (2,8 %) parents en zones urbaines, contre trois (0,5 %) en zones rurales qui consultent « beaucoup » les maîtres. À l’opposé, il y a 200 (32,5 %) parents en zones rurales, contre 125 (20,3 %) en zones urbaines qui ne consultent « pas du tout » les maîtres (cf. tableau 36). La tendance générale indique que les parents des zones urbaines sont ceux qui consultent le plus les maîtres au sujet de leurs enfants. Les tests du khi-deux vont révéler si les différences constatées entre ces effectifs sont significatives ou pas et si elles sont dues ou non au hasard.

Tableau 36 : croisement zone de résidence et consultation des maîtres par les parents

Zone de résidence		Les parents consultent les maîtres				Total
		pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	200	76	25	3	304
	Effectif théorique	160,7	96,9	36,6	9,9	304,0
	% du total	32,5 %	12,4 %	4,1 %	0,5 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	125	120	49	17	311
	Effectif théorique	164,3	99,1	37,4	10,1	311,0
	% du total	20,3 %	19,5 %	8,0 %	2,8 %	50,6 %
Total	Effectif observé	325	196	74	20	615
	Effectif théorique	325,0	196,0	74,0	20,0	615,0
	% du total	52,8 %	31,9 %	12,0 %	3,3 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 37) établissent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones urbaines et rurales dans les relations de consultation initiées par les parents en direction des maîtres, sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 44.695, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative de relations de consultation initiées par les parents en direction des maîtres et dont le degré varie significativement selon leurs zones de résidence. En effet, les parents des zones urbaines consultent significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les maîtres sur divers sujets relatifs à la vie scolaire de leurs enfants (rendement, comportement, etc.). À l’opposé, ceux des zones rurales, de façon significative, ne consultent « pas du tout » les maîtres sur ces sujets.

Tableau 37 : khi-deux du croisement zone de résidence et consultation des maîtres par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	44,695 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	46,091	3	0,000
Association linéaire par linéaire	41,120	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,89.

Dans la même dynamique, lorsque les relations de consultation initiées par les parents en direction des maîtres sont analysées en tenant compte du sexe des enfants, les résultats montrent qu'il y a 112 (18,2 %) parents de filles, contre 84 (13,7 %) parents de garçons qui consultent « un peu » les maîtres; 47 (7,6 %) parents de filles, contre 27 (4,4 %) parents de garçons qui le font « moyennement »; 10 (1,6 %) parents de filles et également 10 (1,6 %) parents de garçons qui le font « beaucoup ». À l'opposé, il y a 150 (24,4 %) parents de garçons, contre 175 (28,5 %) parents de filles qui ne consultent « pas du tout » les maîtres. D'une manière générale, il apparaît que les parents des filles consultent plus les maîtres que les parents des garçons (cf. tableau 38). Toutefois, les tests du khi-deux vont établir si les écarts observés entre les effectifs sont significatifs ou non, et si les réponses de ceux-ci sont données au hasard ou pas.

Tableau 38 : croisement sexe des enfants et consultation des maîtres par les parents

Sexe des enfants		Les parents consultent les maîtres				Total
		pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup	
Garçon	Effectif observé	150	84	27	10	271
	Effectif théorique	143,2	86,4	32,6	8,8	271,0
	% du total	24,4 %	13,7 %	4,4 %	1,6 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	175	112	47	10	344
	Effectif théorique	181,8	109,6	41,4	11,2	344,0
	% du total	28,5 %	18,2 %	7,6 %	1,6 %	55,9 %
Total	Effectif observé	325	196	74	20	615
	Effectif théorique	325,0	196,0	74,0	20,0	615,0
	% du total	52,8 %	31,9 %	12,0 %	3,3 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 39) indiquent que les écarts observés entre les effectifs des parents de filles et de garçons, dans la

relation de consultation initiée par les parents envers les maîtres, ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 2.702, p = 0.440 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats révèlent que les relations de consultations initiées par les parents en direction des maîtres ne dépendent pas du sexe des enfants. Elles se font de façon aléatoire et identique pour tous les enfants sans égard à leur sexe.

Tableau 39 : khi-deux du croisement sexe des enfants et consultation des maîtres par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	2,702 <sup>a</sup>	3	0,440
Rapport de vraisemblance	2,726	3	0,436
Association linéaire par linéaire	1,001	1	0,317
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,81.

En définitive, les résultats des tests du khi-deux révèlent que les parents consultent les maîtres sur différents sujets relatifs à leur enfant (rendement, comportement, etc.) et à des degrés variables selon la zone de résidence. Les parents des zones urbaines, de façon significative, consultent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les maîtres, contrairement aux parents des zones rurales qui, de façon significative, ne consultent « pas du tout » les maîtres. Il ressort aussi que lorsque les parents consultent les maîtres, cela ne se fait pas au regard du sexe des enfants, ils le font de façon identique pour tous les enfants.

En guise de synthèse sur les relations de consultation, les tests du khi-deux mettent en évidence la présence significative et réciproque de relations de consultation entre l'école et la famille et dont les degrés varient significativement selon la zone de résidence des parents. Dans les zones urbaines, et cela de façon significative, les consultations se font « un peu », « moyennement » et « beaucoup », alors qu'elles ne se font « pas du tout » dans les zones rurales. La consultation des maîtres est significativement liée au sexe des enfants. Les maîtres consultent significativement « un peu » et « moyennement » les parents des filles. À l'opposé, et de façon significative, ils consultent « beaucoup » et « pas du tout » les parents des garçons. Par contre, chez les parents, la consultation des maîtres n'est pas liée au sexe des enfants.

### 4.2.3. État des lieux sur les relations de type coordination

Les relations de type coordination, comme déjà présentées (cf. chapitre 2), renvoient à une harmonisation ou organisation des actions éducatives entre l'école et la famille en vue d'atteindre un certain résultat, d'où l'exigence d'« *un minimum d'échanges entre les individus concernés* », comme l'affirme Larivée (2008, p. 224). De ce fait, comparativement aux deux premiers types de relations (information et consultation), celles de type coordination se particularisent par un niveau légèrement plus élevé d'interactions, de degré d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir entre les interlocuteurs. Il s'agit alors de savoir si au Burkina Faso, les maîtres et les parents coordonnent leurs actions éducatives dans ce sens.

#### a) Les relations de coordination : les maîtres coordonnent les actions avec les parents

Les données du tableau 40 indiquent de faibles actions de coordination entre maîtres et parents.

Tableau 40 : répartition des parents selon les relations de coordination initiées par les maîtres

Les maîtres coordonnent les actions avec les parents	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	477	77,6 %
Un peu	95	15,4 %
Moyennement	27	4,4 %
Beaucoup	16	2,6 %
Total	615	100 %

En effet, les résultats indiquent que sur les 615 parents questionnés sur la nature de ces relations, 477 parmi eux, soit 77,6 %, soutiennent que les maîtres ne prennent « pas du tout » l'initiative de les rencontrer en vue d'harmoniser ou d'organiser les actions éducatives en faveur de leurs enfants. Autrement dit, qu'il n'y a pas entre eux et les maîtres des relations de type coordination. Ces relations sont alors effectives pour seulement 138 parents, soit 22,4 % de l'échantillon. Parmi eux, 95 parents, soit 15,4 %, affirment que les maîtres coordonnent « un peu » les actions éducatives avec eux ; 27 parents, soit 4,4 %, affirment que les maîtres le font « moyennement », et 16 parents, soit 2,6 %, assurent que les maîtres pratiquent « beaucoup » ce type d'actions. Ainsi, au regard de la tendance de ces résultats, il apparaît que les relations de coordination soient moins entretenues ou valorisées par les maîtres.

Par ailleurs, lorsque les relations de coordination initiées par les maîtres en direction des parents sont examinées en considérant la zone de résidence des parents, les données indiquent qu'il y a 302 (49,1 %) parents en zones rurales, contre 175 (28,5 %) en zones urbaines qui affirment que les maîtres ne coordonnent « pas du tout » les activités avec eux. Par contre, 93 (15,1 %) parents en zones urbaines, contre deux (0,3 %) en zones rurales affirment que les maîtres le font « un peu » ; uniquement 27 (4,4 %) parents en zone urbaine soutiennent que les maîtres le font « moyennement » ; et seulement 16 (2,6 %) parents en zone urbaine attestent que les maîtres le font « beaucoup » (cf. tableau 41). Les parents des zones urbaines sont ceux avec lesquels les maîtres coordonnent le plus les activités éducatives, contrairement aux parents des zones rurales. Les tests du khi-deux vont indiquer si les écarts constatés sont significatifs ou non.

Tableau 41 : croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les maîtres

Zone de résidence		Les maîtres coordonnent les actions avec les parents				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	302	2	0	0	304
	Effectif théorique	235,8	47,0	13,3	7,9	304,0
	% du total	49,1 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	175	93	27	16	311
	Effectif théorique	241,2	48,0	13,7	8,1	311,0
	% du total	28,5 %	15,1 %	4,4 %	2,6 %	50,6 %
Total	Effectif observé	477	95	27	16	615
	Effectif théorique	477,0	95,0	27,0	16,0	615,0
	% du total	77,6 %	15,4 %	4,4 %	2,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 42) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones urbaines et rurales dans les relations de coordination initiées par les maîtres en direction des parents sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 163.923$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative de relations de coordination initiées par les maîtres en direction des parents et dont le degré varie significativement selon la zone de résidence des parents. En effet, dans les zones urbaines, les maîtres coordonnent significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les actions éducatives avec les parents, alors que dans les zones rurales, ils ne coordonnent « pas du tout », de façon significative, lesdites actions avec les parents.

Tableau 42 : khi-deux du croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	163,923 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	206,053	3	0,000
Association linéaire par linéaire	127,984	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 7,91.

Analysant cette fois ces relations sous l'angle du genre ou du sexe des enfants, les résultats montrent qu'il y a 212 (34,5 %) parents de garçons, contre 265 (43,1 %) parents de filles avec lesquels les maîtres n'entretiennent « pas du tout » ce type de relations. Par contre, il y a 43 (7 %) parents de garçons, contre 52 (8,5 %) parents de filles avec lesquels les maîtres entretiennent « un peu » ce type de relations; 17 (2,8 %) parents de filles, contre 10 (1,6 %) parents de garçons avec lesquels les maîtres valorisent « moyennement » ce type de relations; et enfin, 10 (1,6 %) parents de filles contre six (1 %) parents de garçons avec lesquels les maîtres favorisent « beaucoup » de telles relations (cf. tableau 43). Les données indiquent globalement que les maîtres entretiennent plus ce type de relations avec les parents des filles que ceux des garçons. Toutefois, les tests du khi-deux vont permettre de savoir si les écarts observés entre ces différents effectifs sont significatifs ou pas.

Tableau 43 : croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les maîtres

Sexe des enfants	Les maîtres coordonnent les actions avec les parents				Total	
	pas du tout	un peu	moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	212	43	10	6	271
	Effectif théorique	210,2	41,9	11,9	7,1	271,0
	% du total	34,5 %	7,0 %	1,6 %	1,0 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	265	52	17	10	344
	Effectif théorique	266,8	53,1	15,1	8,9	344,0
	% du total	43,1 %	8,5 %	2,8 %	1,6 %	55,9 %
Total	Effectif observé	477	95	27	16	615
	Effectif théorique	477,0	95,0	27,0	16,0	615,0
	% du total	77,6 %	15,4 %	4,4 %	2,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 44) établissent que les différences observées entre les effectifs des parents de filles et de garçons, dans la relation de coordination initiée par les maîtres en direction des parents, ne sont pas statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 0.904$ ,  $p = 0.824 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent que les relations de coordination initiées par les maîtres en direction des parents ne dépendent pas du sexe des enfants. Autrement dit, qu'elles se font (lorsque c'est le cas) de manière identique pour tous les enfants sans tenir compte de leur sexe.

Tableau 44 : khi-deux du croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	0,904 <sup>a</sup>	3	0,824
Rapport de vraisemblance	0,916	3	0,822
Association linéaire par linéaire	0,481	1	0,488
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 7,05.

En définitive, les résultats des différents tests du khi-deux indiquent que les maîtres initient des relations de coordination en direction des parents et dont les degrés varient selon la zone de résidence de ces derniers. En effet, les maîtres, de façon significative, entretiennent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » ce type de relations avec les parents des zones urbaines, alors qu'ils ne le font « pas du tout », et cela de façon significative, avec ceux des zones rurales. Par ailleurs, les résultats des tests du khi-deux révèlent que lorsque les maîtres entretiennent ce type de relations avec les parents, ils le font de manière identique pour tous les enfants et sans tenir compte de leur sexe. Qu'en est-il lorsque cette relation est initiée par les parents à l'égard des maîtres ?

#### **b) Les relations de coordination : les parents coordonnent les actions avec les maîtres**

L'observation des données recueillies auprès des parents et contenues dans le tableau 45 laisse apparaître, de façon générale, que de nombreux parents n'entretiennent pas des relations de coordination avec les maîtres de leurs enfants (cf. tableau 45).

Tableau 45 : répartition des parents selon les relations de coordination initiées vers les maîtres

Les parents coordonnent les actions avec les maîtres	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	483	78,5 %
Un peu	102	16,6 %
Moyennement	18	2,9 %
Beaucoup	12	2 %
Total	615	100 %

En effet, les résultats révèlent que sur les 615 parents interrogés au sujet de ce type de relations, 483 parents, soit 78,5 %, affirment qu'ils ne prennent « pas du tout » l'initiative de rencontrer les maîtres en vue de coordonner leurs actions éducatives. À l'inverse, il y a 132 parents, soit 21,5 %, qui prennent ce genre d'initiative. Parmi ces 132 parents, 102, soit 16,6 %, disent qu'ils coordonnent « un peu » lesdites actions avec les maîtres, 18 parents, soit 2,9 %, affirment le faire « moyennement », et 12 parents, soit 2 %, déclarent le faire « beaucoup ». Ces résultats indiquent que cette forme de relation est absente ou peu valorisée par les parents.

Par ailleurs, l'analyse des résultats selon les zones de résidence révèle que parmi les parents qui n'entretiennent « pas du tout » ce type de relations avec les maîtres, 304 (49,4 %) viennent des zones rurales, contre 179 (29,1 %) des zones urbaines. Par contre, les parents qui valorisent cette relation viennent tous des zones urbaines, soit 102 (16,6 %) parents qui le font « un peu », 18 (2,9 %) « moyennement », et 12 (2 %) qui le font « beaucoup » (cf. tableau 46). Les tests vont permettre de savoir si les écarts constatés sont significatifs ou non.

Tableau 46 : croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les parents

Zone résidence		Les parents coordonnent les actions avec les maîtres				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	304	0	0	0	304
	Effectif théorique	238,8	50,4	8,9	5,9	304,0
	% du total	49,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	179	102	18	12	311
	Effectif théorique	244,2	51,6	9,1	6,1	311,0
	% du total	29,1 %	16,6 %	2,9 %	2,0 %	50,6 %
Total	Effectif observé	483	102	18	12	615
	Effectif théorique	483,0	102,0	18,0	12,0	615,0
	% du total	78,5 %	16,6 %	2,9 %	2,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 47) indiquent que les écarts observés entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des zones rurales, dans les relations de coordination qu'ils initient en direction des maîtres, sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 164.292, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative de relations de coordination initiées par les parents en direction des maîtres et dont le degré varie significativement selon la zone de résidence des parents. En effet, dans les zones urbaines, les parents coordonnent, de façon significative, « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les actions éducatives avec les maîtres, alors que dans les zones rurales, ils ne coordonnent « pas du tout », de façon significative, lesdites actions avec les maîtres.

Tableau 47 : khi-deux du croisement zone de résidence et coordination des actions initiées par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	164,292 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	215,632	3	0,000
Association linéaire par linéaire	126,934	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,93.

Dans la même dynamique, lorsque les relations de coordination initiées par les parents en direction des maîtres sont explorées selon le sexe des enfants, les résultats laissent apparaître qu'il y a 218 (35,4 %) parents de garçons, contre 265 (43,1 %) parents de filles qui ne pratiquent « pas du tout » ce type de relations avec les maîtres. À l'inverse, il y a 41 (6,7 %) parents de garçons, contre 61 (9,9 %) parents de filles qui le font « un peu » ; sept (1,1 %) parents de garçons, contre 11 (1,8 %) parents de filles qui le font « moyennement » ; enfin, cinq (0,8 %) parents de garçons, contre sept (1,1 %) parents de filles qui le font « beaucoup ». De façon générale, il ressort que les parents des filles coordonnent plus les actions éducatives avec les maîtres de leurs enfants que les parents des garçons (cf. tableau 48). Les tests du khi-deux vont nous indiquer si les écarts observés entre les effectifs des parents de filles et de garçons sont significatifs ou non.

Tableau 48 : croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les parents

Sexe des enfants	Les parents coordonnent les actions avec les maîtres				Total	
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	218	41	7	5	271
	Effectif théorique	212,8	44,9	7,9	5,3	271,0
	% du total	35,4 %	6,7 %	1,1 %	0,8 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	265	61	11	7	344
	Effectif théorique	270,2	57,1	10,1	6,7	344,0
	% du total	43,1 %	9,9 %	1,8 %	1,1 %	55,9 %
Total	Effectif observé	483	102	18	12	615
	Effectif théorique	483,0	102,0	18,0	12,0	615,0
	% du total	78,5 %	16,6 %	2,9 %	2,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 49) indiquent que les écarts observés entre les effectifs des parents de filles et de garçons, dans la relation de coordination initiée par les parents envers les maîtres, ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 1.067, p = 0.785 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats révèlent que les relations de coordination initiées par les parents envers les maîtres ne dépendent pas du sexe des enfants.

Tableau 49 : khi-deux croisement sexe des enfants et coordination des actions initiées par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	1,067 <sup>a</sup>	3	0,785
Rapport de vraisemblance	1,074	3	0,783
Association linéaire par linéaire	0,775	1	0,379
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,29.

En résumé, les tests du khi-deux montrent que les parents initient des relations de coordination à l'égard des maîtres et dont les degrés varient selon leur zone de résidence. En effet, les parents des zones urbaines, et cela de façon significative, entretiennent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » ce type de relations avec les maîtres, contrairement aux parents des zones rurales qui, de façon significative, ne le font « pas du tout ». Il ressort aussi, que le sexe des enfants n'a pas un effet significatif sur la relation initiée par les parents en direction des maîtres.

En guise de synthèse sur les relations de coordination, les tests du khi-deux mettent en évidence la présence significative et réciproque de relations de coordination entre l'école et la famille et dont les degrés varient significativement selon la zone de résidence des parents. Dans les zones urbaines, et cela de façon significative, les relations de coordination se font « un peu », « moyennement » et « beaucoup », alors que, de façon significative, elles ne se font « pas du tout » dans les zones rurales. Les tests révèlent également que les relations de coordination initiées par les parents et les maîtres n'ont pas de liens de dépendance avec le sexe de l'enfant.

#### 4.2.4. État des lieux sur les relations de type concertation

En rappel, les relations de type concertation renvoient aux échanges d'idées entre l'école et la famille en vue de s'accorder pour atteindre un but commun. De ce fait, elles nécessitent, comparativement aux autres types de relations déjà présentées, des discussions et un degré d'engagement entre maîtres et parents. Il s'agit alors de savoir, si au Burkina Faso, les maîtres et les parents se concertent ou pas au sujet du travail scolaire des enfants.

##### a) Les relations de concertation : les maîtres se concertent avec les parents

Les informations recueillies auprès des parents, au sujet des relations de concertation initiées par les maîtres à leur égard, semblent indiquer qu'elles sont moins fréquentes (cf. tableau 50).

Tableau 50 : répartition des parents selon les relations de concertation initiées par les maîtres

Les maîtres se concertent avec les parents	Effectifs	Pourcentage
pas du tout	492	80 %
un peu	90	14,6 %
Moyennement	24	3,9 %
Beaucoup	9	1,5 %
Total	615	100 %

En effet, les résultats montrent que sur les 615 parents questionnés au sujet des relations de concertation, 492 parents, soit 80 %, affirment que les maîtres ne prennent « pas du tout » l'initiative de les rencontrer afin qu'ils puissent échanger leurs idées et se mettre d'accord sur les sujets concernant leurs enfants (activités scolaires, comportement, etc.). Ces résultats signifient à l'inverse que c'est uniquement 123 parents, soit 20 %, qui sont concernés par les relations de concertation. Dans cette dernière catégorie, 91 parents, soit 14,8 %, soutiennent

que les maîtres se concertent « un peu » avec eux, 24 parents, soit 3,9 %, déclarent que les maîtres le font « moyennement », et huit parents, soit 1,3 %, attestent que les maîtres le font « beaucoup ». Ainsi, au vu de ces proportions, il apparaît que la majorité des maîtres, soit 80 %, n'entretiennent « pas du tout » ce type de relations avec les parents.

Lorsque ces relations sont examinées selon la zone de résidence des parents, les résultats révèlent que dans la catégorie des parents qui soutiennent que les maîtres ne se concertent « pas du tout » avec eux, 304 (49,4 %) parents viennent des zones rurales, contre 188 (30,6 %) parents des zones urbaines. Par contre, dans la catégorie des parents qui affirment que les maîtres se concertent à des degrés différents avec eux, tous viennent des zones urbaines et se répartissent comme suit : 90 (30,6 %) parents avec lesquels les maîtres se concertent « un peu »; 24 (3,9 %) parents avec lesquels ils le font « moyennement », enfin, neuf (1,5 %) parents avec lesquels les maîtres se concertent « beaucoup » au sujet des questions relatives aux enfants (rendement, etc.) (cf. tableau 51). Les tests vont indiquer si les écarts constatés sont significatifs ou non.

Tableau 51 : croisement zone de résidence et concertations initiées par les maîtres

Zone de résidence		Les maîtres se concertent avec les parents				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	304	0	0	0	304
	Effectif théorique	243,2	44,5	11,9	4,4	304,0
	% du total	49,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	188	90	24	9	311
	Effectif théorique	248,8	45,5	12,1	4,6	311,0
	% du total	30,6 %	14,6 %	3,9 %	1,5 %	50,6 %
Total	Effectif observé	492	90	24	9	615
	Effectif théorique	492,0	90,0	24,0	9,0	615,0
	% du total	80,0 %	14,6 %	3,9 %	1,5 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (un postulat non vérifié, cf. note sous le tableau 52) montrent que les écarts observés entre les effectifs des parents des zones urbaines et rurales, dans les relations de concertation initiées par les maîtres à l'égard des parents, sont statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 150.289, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative de relations de concertation initiées par les maîtres en direction des parents et dont le degré varie significativement selon la zone de résidence. En effet, dans les zones urbaines, les maîtres se concentrent significativement « un peu », « moyennement » et

« beaucoup » avec les parents. À l’opposé, dans les zones rurales, de façon significative, ils ne se concertent « pas du tout » avec les parents.

Tableau 52 : khi-deux du croisement zone de résidence et concertations initiées par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	150,289 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	198,043	3	0,000
Association linéaire par linéaire	119,287	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 2 cellules (25,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 4,45.

Prenant en compte cette fois le sexe des enfants dans les analyses desdites relations, les données montrent qu’il y a 220 (35,8 %) parents de garçons, contre 272 (44,2 %) parents de filles avec lesquels les maîtres ne se concertent « pas du tout ». À l’opposé, il y a 38 (6,2 %) parents de garçons, contre 52 (8,5 %) parents de filles avec lesquels les maîtres se concertent « un peu » ; huit (1,3 %) parents de garçons, contre 16 (2,6 %) parents de filles avec lesquels ils se concertent « moyennement », enfin, cinq (0,8 %) parents de garçons contre quatre (0,7 %) parents de filles avec lesquels ils se concertent « beaucoup » (cf. tableau 53). Les tests du khi-deux vont établir si ces différents écarts sont significatifs ou pas.

Tableau 53 : croisement sexe des enfants et concertations initiées par les maîtres

Sexe des enfants	Les maîtres se concertent avec les parents				Total	
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	220	38	8	5	271
	Effectif théorique	216,8	39,7	10,6	4,0	271,0
	% du total	35,8 %	6,2 %	1,3 %	0,8 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	272	52	16	4	344
	Effectif théorique	275,2	50,3	13,4	5,0	344,0
	% du total	44,2 %	8,5 %	2,6 %	0,7 %	55,9 %
Total	Effectif observé	492	90	24	9	615
	Effectif théorique	492,0	90,0	24,0	9,0	615,0
	% du total	80,0 %	14,6 %	3,9 %	1,5 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 54) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents de filles et de garçons ne sont pas

statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 1.812, p = 0.612 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent que les relations de concertation initiées par les maîtres en direction des parents ne dépendent pas du sexe des enfants.

Tableau 54 : khi-deux du croisement sexe des enfants et concertations initiées par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	1,812 <sup>a</sup>	3	0,612
Rapport de vraisemblance	1,837	3	0,607
Association linéaire par linéaire	0,250	1	0,617
N d'observations valides	615		

a. 1 cellule (12,5 %) a un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,97.

En résumé, les résultats des tests du khi-deux mettent en évidence la présence de relations de concertation initiées par les maîtres en direction des parents. Toutefois, il ressort qu'elles varient selon les zones de résidence des parents. En effet, les maîtres se concertent significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » avec les parents des zones urbaines, alors que de façon significative, ils ne le font « pas du tout » avec les parents des zones rurales. Il ressort aussi que ces relations n'ont pas de liens de dépendance avec le sexe des enfants. Qu'en est-il alors de celles initiées par les parents en direction des maîtres?

#### **b) Les relations de concertation : les parents se concertent avec les maîtres**

L'observation des données du tableau 55 laisse entrevoir que les relations de concertation avec les maîtres sont peu pratiquées par la majorité des parents (cf. tableau 55).

Tableau 55 : répartition des parents selon les concertations initiées à l'égard des maîtres

Les parents se concertent avec les maîtres	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	514	83,6 %
Un peu	71	11,5 %
Moyennement	19	3,1 %
Beaucoup	11	1,8 %
Total	615	100 %

En effet, les résultats indiquent que sur les 615 parents questionnés à ce sujet, 514 parents, soit 83,6 %, attestent qu'ils ne prennent « pas du tout » l'initiative de rencontrer les maîtres afin

d'échanger leurs idées et s'accorder sur les questions liées à la vie scolaire de leurs enfants. Ces résultats signifient à l'inverse que c'est seulement 101 parents, soit 16,4 %, qui initient des relations de concertation avec les maîtres. Parmi ces derniers, 71 parents, soit 11,5 %, affirment qu'ils se concertent « un peu » avec les maîtres de leurs enfants; 19 parents, soit 3,1 %, disent le faire « moyennement »; et 11 parents, soit 1,8 %, assurent qu'ils le font « beaucoup ». Ainsi, sur la base de ces résultats, il ressort que la majorité des parents (83,6 %) n'entretiennent « pas du tout » des relations de concertation avec les maîtres de leurs enfants.

Par ailleurs, lorsque ces résultats sont analysés selon les zones de résidence, les données indiquent qu'au sein de la catégorie des parents qui disent ne « pas du tout » se concerter avec les maîtres, 304 (49,4 %) proviennent des zones rurales, contre 210 (34,1 %) des zones urbaines. Par contre, dans la catégorie des parents qui disent se concerter avec les maîtres à des degrés différents, il ressort qu'ils viennent tous des zones urbaines et sont répartis comme suit : 71 (11,5 %) parents qui se concertent « un peu » avec les maîtres ; 19 (3,1 %) parents qui le font « moyennement » et 11 (1,8 %) qui le font « beaucoup » (cf. tableau 56). Les tests du khi-deux vont établir la significativité des différences observées.

Tableau 56 : croisement zone de résidence et concertations initiées par les parents

Zone de résidence		Les parents se concertent avec les maîtres				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	304	0	0	0	304
	Effectif théorique	254,1	35,1	9,4	5,4	304,0
	% du total	49,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	210	71	19	11	311
	Effectif théorique	259,9	35,9	9,6	5,6	311,0
	% du total	34,1 %	11,5 %	3,1 %	1,8 %	50,6 %
Total	Effectif observé	514	71	19	11	615
	Effectif théorique	514,0	71,0	19,0	11,0	615,0
	% du total	83,6 %	11,5 %	3,1 %	1,8 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 57) indiquent que les différences constatées entre les effectifs des parents des zones urbaines et rurales, dans les relations de concertation allant des parents vers les maîtres, sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 118.126, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative de relations de concertation initiées par les parents en

direction des maîtres et dont le degré varie significativement selon la zone de résidence. En effet, les parents des zones urbaines se concertent significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » avec les maîtres. À l’opposé, ceux des zones rurales, de façon significative, ne se concertent « pas du tout » avec les maîtres de leurs enfants.

Tableau 57 : khi-deux du croisement zone de résidence et concertations initiées par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	118,126 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	157,224	3	0,000
Association linéaire par linéaire	92,293	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 5,44.

Prenant en compte le sexe des enfants, les résultats révèlent que parmi les parents qui ne se concertent « pas du tout » avec les maîtres, 228 (37,1 %) sont des parents de garçons, contre 286 (46,5 %) de filles. Sur les 101 (16,4 %) parents qui se concertent à des degrés différents avec les maîtres, 34 (5,5 %) parents de garçons, contre 37 (6 %) de filles se concertent « un peu » avec les maîtres; quatre (0,7 %) parents de garçons, contre 15 (2,4 %) de filles le font « moyennement »; enfin, cinq (0,8 %) parents de garçons, contre six (1 %) de filles le font « beaucoup » (cf. tableau 58). Les parents de filles semblent se concerter plus avec les maîtres que ceux de garçons. Les tests du khi-deux vont indiquer si les écarts sont significatifs ou non.

Tableau 58 : croisement sexe des enfants et concertations initiées par les parents

Sexe des enfants	Les parents se concertent avec les maîtres				Total	
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	228	34	4	5	271
	Effectif théorique	226,5	31,3	8,4	4,8	271,0
	% du total	37,1 %	5,5 %	0,7 %	0,8 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	286	37	15	6	344
	Effectif théorique	287,5	39,7	10,6	6,2	344,0
	% du total	46,5 %	6,0 %	2,4 %	1,0 %	55,9 %
Total	Effectif observé	514	71	19	11	615
	Effectif théorique	514,0	71,0	19,0	11,0	615,0
	% du total	83,6 %	11,5 %	3,1 %	1,8 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 59) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents de filles et de garçons ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 4.530$ ,  $p = 0.210 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent que les relations de concertation initiées par les parents à l'égard des maîtres ne dépendent pas du sexe des enfants.

Tableau 59 : khi-deux du croisement sexe des enfants et concertations initiées par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	4,530 <sup>a</sup>	3	0,210
Rapport de vraisemblance	4,874	3	0,181
Association linéaire par linéaire	0,590	1	0,442
N d'observations valides	615		

a. 1 cellule (12,5 %) a un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,85.

En somme, les tests du khi-deux indiquent la présence significative de relations de concertation allant des parents vers les maîtres et variant selon les zones de résidence. Les parents des zones urbaines se concertent significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » avec les maîtres, alors que ceux des zones rurales ne se concertent « pas du tout », de façon significative, avec les maîtres. Il ressort aussi que les relations de concertation initiées par les parents à l'égard des maîtres ne sont pas dépendantes du sexe des enfants.

En guise de synthèse sur les relations de concertation, les résultats des tests du khi-deux mettent en évidence la présence significative et réciproque de telles relations entre l'école et la famille et dont les degrés varient selon les zones de résidence des parents. Dans les zones urbaines, et de façon significative, les relations de concertation entre l'école et la famille se font « un peu », « moyennement » et « beaucoup », alors qu'elles sont significativement absentes dans les zones rurales. De plus, les résultats indiquent l'absence de liens entre le sexe des enfants et les relations de concertation initiées par l'école et la famille.

#### 4.2.5. État des lieux sur les relations de type coopération

Les relations de type coopération, comme mentionnées au chapitre 2, désignent un « [...] processus d'interactions de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique » (Bouchard et al., 1996,

p. 22 cité dans Larivée, 2008, p. 224-225). Il s'agit en fait de relations dans lesquelles les maîtres et les parents mènent des activités de façon conjointe à travers une répartition de tâches et de responsabilités pour atteindre un but commun. Ce type de relations, contrairement à ceux présentés précédemment, exige, non seulement un engagement constant des maîtres et des parents, mais aussi une acceptation de leurs compétences mutuelles, une bonne entente et des échanges bilatéraux (Larivée, 2008). Il s'agit de savoir si, au Burkina Faso, les maîtres et les parents coopèrent dans cette dynamique dans le but de favoriser la réussite scolaire des enfants.

#### a) Les relations de coopération : les maîtres coopèrent avec les parents

Les avis recueillis auprès des parents au sujet de l'état des relations de coopération initiées par les maîtres à leur endroit indiquent que de nombreux maîtres n'entretiennent pas ce type de relations avec eux, comme le laissent apparaître les résultats contenus dans le tableau 60.

Tableau 60 : répartition des parents selon les relations de coopération initiées par les maîtres

Les maîtres coopèrent avec les parents	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	613	99,7 %
Un peu	1	0,2 %
Beaucoup	1	0,2 %
Total	615	100 %

En effet, les résultats du tableau 60 révèlent que sur les 615 parents questionnés au sujet de l'état de ce type de relations, 613 parents, soit 99,7 %, soutiennent que les maîtres ne leur indiquent « pas du tout » les tâches ou les responsabilités qu'ils devraient assumer ensemble en lien avec les activités scolaires, le rendement, le comportement, l'absentéisme, etc., de leurs enfants. Autrement dit, les maîtres n'entretiennent « pas du tout » avec eux des relations de type coopération dans le cheminement scolaire de leurs enfants. À l'inverse, cela veut dire que ce type de relations ne concerne que deux parents, soit 0,4 %, et qui affirment que les maîtres coopèrent respectivement « un peu » (0,2 %) et « beaucoup » (0,2 %) avec eux dans les domaines ci-dessus cités. Toutefois, cette proportion reste très faible comparativement à la majorité des parents (99,7 %) qui soutiennent que les maîtres n'entretiennent pas, ou ne favorisent « pas du tout » de telles relations à leur égard afin de les accompagner à mieux *accompagner* leurs enfants dans la voie de la réussite scolaire.

Examinant ces résultats selon les zones de résidence des parents, les données montrent qu'il y a 304 (49,4 %) parents des zones rurales, contre 309 (50,2 %) parents des zones urbaines qui soutiennent que les maîtres ne coopèrent « pas du tout » avec eux dans le domaine des activités scolaires, du rendement, du comportement ou de l'absentéisme, etc., de leur enfant. À l'opposé, il y a uniquement deux parents (0,4 %) des zones urbaines qui affirment respectivement que les maîtres coopèrent « un peu » et « moyennement » avec eux dans lesdits domaines. Ainsi, au regard des réponses données et de la forte proportion des parents qui soutiennent à 99,7 % l'absence de relations de coopération avec les maîtres, nous pouvons avec prudence affirmer le caractère non courant de ce type de relations dans les pratiques quotidiennes des maîtres dans le contexte du Burkina Faso (cf. tableau 61).

Tableau 61 : croisement zone de résidence et relations de coopération initiées par les maîtres

Zone de résidence		Les maîtres coopèrent avec les parents			Total
		Pas du tout	Un peu	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	304	0	0	304
	Effectif théorique	303,0	0,5	0,5	304,0
	% du total	49,4 %	0,0 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	309	1	1	311
	Effectif théorique	310,0	0,5	0,5	311,0
	% du total	50,2 %	0,2 %	0,2 %	50,6 %
Total	Effectif observé	613	1	1	615
	Effectif théorique	613,0	1,0	1,0	615,0
	% du total	99,7 %	0,2 %	0,2 %	100,0 %

Toutefois, dans l'optique d'établir la significativité des différences observées, les données ont été dichotomisées en « pas du tout » et en « différents degrés » (en regroupant « un peu » et « beaucoup ») au regard, d'une part, des faibles effectifs dans certaines cellules et, d'autre part, dans le but de respecter les postulats du khi-deux. Les résultats des tests indiquent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des zones rurales ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2(1, N = 615) = 1.961, p = 0.161 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats révèlent qu'il n'y a pas de liens entre les zones de résidence et les relations de coopération initiées par les maîtres. Par ailleurs, les tests révèlent également qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les parents des filles et des garçons, et cela, que les maîtres coopèrent ou non avec eux,  $\chi^2(1, N = 615) = 1.581, p = 0.209 > \alpha = 0.05$ .

En définitive, les résultats des tests du khi-deux établissent que les relations de coopération initiées par les maîtres en direction des parents ne sont pas significatives ni selon les zones de résidence des parents ni selon le sexe des enfants. La section suivante aborde les relations de coopération initiées par les parents en direction des maîtres.

**b) Les relations de coopération : les parents coopèrent avec les maîtres**

S'agissant des relations de coopération initiées par les parents en direction des maîtres, les données recueillies montrent que les parents également ne semblent pas entretenir ce type de relations avec les maîtres (cf. tableau 62).

Tableau 62 : répartition des parents selon les relations de coopération initiées vers les maîtres

Les parents coopèrent avec les maîtres	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	614	99,8 %
Moyennement	1	0,2 %
Total	615	100 %

Les données du tableau 62 révèlent en effet que sur les 615 parents interrogés, 614 parents, soit 99,8 %, affirment qu'ils ne coopèrent « pas du tout » avec les maîtres de leurs enfants, que ce soit au sujet du rendement scolaire, de l'absentéisme, du comportement, des activités culturelles ou sportives, etc., de ces derniers. À l'inverse, il y a un seul parent (0,2 %) qui atteste le contraire, à savoir qu'il entretient « moyennement » ce type de relations avec le maître de son enfant. Ainsi, au vu de ces proportions et de la tendance générale des résultats, nous pouvons dire que la quasi-totalité des parents également ne coopèrent « pas du tout » avec les maîtres au sujet des activités scolaires, culturelles, du rendement scolaire ou du comportement, etc., de leurs enfants.

Lorsque la zone de résidence est prise en compte, les données révèlent qu'il y a 304 (49,4 %) parents des zones rurales, contre 310 (50,4 %) des zones urbaines qui disent qu'ils ne coopèrent « pas du tout » avec les maîtres de leurs enfants sur les sujets évoqués. À l'opposé, il y a un seul parent qui affirme qu'il le fait « moyennement » avec le maître de son enfant (cf. tableau 63).

Tableau 63 : croisement zone de résidence et relations de coopération initiées par les parents

Zone de résidence		Les parents coopèrent avec les maîtres		Total
		Pas du tout	Moyennement	
Zone rurale	Effectif observé	304	0	304
	Effectif théorique	303,5	0,5	304,0
	% du total	49,4 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	310	1	311
	Effectif théorique	310,5	0,5	311,0
	% du total	50,4 %	0,2 %	50,6 %
Total	Effectif observé	614	1	615
	Effectif théorique	614,0	1,0	615,0
	% du total	99,8 %	0,2 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux indiquent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des zones rurales ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2(1, N = 615) = 0.979, p = 0.322 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats signifient qu'il n'y a pas de liens entre les zones de résidence et les relations de coopération initiées par les parents. Les tests établissent également qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les filles et les garçons, lorsque les parents coopèrent ou non,  $\chi^2(1, N = 615) = 0.789, p = 0.374 > \alpha = 0.05$ .

En guise de synthèse, les résultats des tests du khi-deux sur les relations de coopération mettent en évidence que de l'avis des parents, ni les maîtres ni les parents eux-mêmes ne favorisent ces types de relations dans des proportions respectives de 99,7 % et 99,8 %. De plus, les résultats sont non significatifs tant pour les zones de résidence que pour le sexe des enfants. Ainsi, sur la base de ces résultats, nous pouvons conclure à la quasi-inexistence de relations de coopération entre l'école et les familles dans le domaine du suivi des activités scolaires, du rendement ou du comportement, etc., des enfants. Autrement dit, une absence d'actions dans la responsabilisation des tâches à assumer conjointement par la famille et l'école dans le but de favoriser la réussite scolaire des enfants.

#### 4.2.6. État des lieux sur les relations de type partenariat

En rappel, les relations de type partenariat, comme nous l'avons indiqué au chapitre 2, concernent les rapports d'égalité entre les acteurs scolaires, par exemple entre les maîtres et les parents (pour le cas de la présente étude), et se caractérisent par « [...] la reconnaissance de

*l'expertise de l'autre, la confiance mutuelle, la réciprocité, la communication bidirectionnelle, l'engagement élevé de la part de tous les acteurs ainsi que la recherche de consensus dans la prise de décision et la poursuite de buts communs* » (Larivée, 2010, p. 185). En somme, c'est une relation de complémentarité entre les maîtres et les parents en termes de compétences et de prises de décisions visant à favoriser la réussite scolaire des enfants. Il s'agit, dans le contexte du Burkina Faso, de savoir si les maîtres et les parents initient de telles relations.

**a) Les relations de partenariat : les maîtres initient le partenariat avec les parents**

Des informations recueillies auprès des parents au sujet de l'état des relations de partenariat que les maîtres initient à leur égard, il en ressort qu'elles sont moins pratiquées par les maîtres, comme le laissent voir les données contenues dans le tableau 64.

Tableau 64 : répartition des parents selon les relations de partenariat initiées par les maîtres

Les maîtres initient le partenariat avec les parents	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	613	99,7 %
Moyennement	1	0,2 %
Beaucoup	1	0,2 %
Total	615	100 %

Les données indiquent en effet que sur les 615 parents interrogés au sujet des relations de partenariat, 613 parents, soit 99,7 %, affirment que les maîtres ne reconnaissent « pas du tout » qu'ils ont avec eux (les parents) des compétences complémentaires, et en conséquence ne les associent « pas du tout » dans les prises de décision en lien avec les activités de leurs enfants (activités scolaires, culturelles, comportement, rendement scolaire, etc.). Ces résultats traduisent visiblement une absence de relations de partenariat entre les maîtres et les parents. À l'opposé, il y a deux parents dont un (0,2 %) qui assure que le maître reconnaît « moyennement » cet état de fait et l'associe conséquemment dans les prises de décision en lien avec ses enfants, et un autre (0,2 %) qui affirme que le maître le fait « beaucoup ». Ainsi, au regard de la tendance des réponses des parents et des proportions indiquées, nous pouvons dire que la presque-totalité des parents (99,7 %) soutient que les maîtres n'entretiennent « pas du tout » des relations de partenariat avec eux, et cela, à la fois dans le domaine des activités scolaires, culturelles que sur le rendement scolaire, ou le comportement, etc., des enfants.

Lorsque les résultats sont examinés en fonction des zones de résidence des parents, les données montrent que tous les 304 (49,4 %) parents des zones rurales et la presque-totalité des parents des zones urbaines, soit 309 (50,2 %), soutiennent que les maîtres ne développent « pas du tout » de telles initiatives à leur égard. Quant aux deux parents (0,4 %) qui affirment respectivement que les maîtres initient « moyennement » et « beaucoup » de telles relations avec eux, ils proviennent tous des zones urbaines (cf. tableau 65). Dans l'ensemble, les résultats indiquent, de l'avis de parents, que les relations de partenariat ne sont pas des pratiques fréquentes ou valorisées dans les interactions entre les maîtres et les parents, et cela, quelle que soit la zone de résidence. Toutefois, les tests du khi-deux vont nous permettre d'établir si les différences observées entre les zones de résidence sont significatives ou non.

Tableau 65 : croisement zone de résidence et relations de partenariat initiées par les maîtres

Zone de résidence		Les maîtres initient le partenariat avec les parents			Total
		Pas du tout	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	304	0	0	304
	Effectif théorique	303,0	0,5	0,5	304,0
	% du total	49,4 %	0,0 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	309	1	1	311
	Effectif théorique	310,0	0,5	0,5	311,0
	% du total	50,2 %	0,2 %	0,2 %	50,6 %
Total	Effectif observé	613	1	1	615
	Effectif théorique	613,0	1,0	1,0	615,0
	% du total	99,7 %	0,2 %	0,2 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux révèlent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des parents des zones rurales,  $\chi^2(1, N = 615) = 1.961, p = 0.161 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent l'absence de liens entre les zones de résidence et les relations de partenariat initiées par les maîtres. Les résultats des tests montrent également, en lien avec le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les parents des filles et des garçons lorsqu'ils sont ou non en partenariat avec les maîtres,  $\chi^2(1, N = 615) = 1.581, p = 0.209 > \alpha = 0.05$ . La section suivante analyse les relations de partenariat initiées par les parents en direction des maîtres. Devons-nous nous attendre à des résultats similaires chez les parents, vu que cette relation est censée être bidirectionnelle ?

## b) Les relations de partenariat : les parents initient le partenariat avec les maîtres

D'emblée, l'observation des données du tableau 66 laisse voir que les parents non plus n'entretiennent pas ce type de relations avec les maîtres.

Tableau 66 : répartition des parents selon les relations de partenariat initiées envers les maîtres

Les parents initient le partenariat avec les maîtres	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	612	99,5 %
Moyennement	1	0,2 %
Beaucoup	2	0,3 %
Total	615	100 %

En effet, les données indiquent que sur les 615 parents questionnés, 612 parents, soit 99,5 %, déclarent qu'ils ne reconnaissent « pas du tout » avoir avec les maîtres des compétences complémentaires et ne les associent « pas du tout » dans les prises de décisions relatives à leurs enfants, au sujet des activités scolaires, culturelles, sportives, du rendement scolaire, du comportement, de l'absentéisme, etc. Ceci signifie que cette forme de relation ne concerne que trois (0,5 %) parents dont un (0,2 %) affirme « moyennement » et deux autres (0,3 %), « beaucoup » qu'ils entretiennent ce type de relations avec les maîtres de leurs enfants. Ainsi, au regard des réponses des parents et des proportions avancées (99,5 %), il apparaît que la presque-totalité des parents n'entretient « pas du tout » des relations de partenariat avec les maîtres, ce qui est du reste logique avec les résultats obtenus antérieurement avec les maîtres, eu égard à la bidirectionnalité de cette forme de collaboration.

Par ailleurs, lorsque les résultats sont analysés, cette fois en fonction de la zone de résidence, nous nous apercevons qu'il y a sensiblement autant de parents des zones urbaines, soit 308 parents (50,1 %), que de parents des zones rurales, soit 304 parents (49,4 %), qui soutiennent qu'ils n'initient « pas du tout » des relations de partenariat avec les maîtres de leurs enfants. Les trois parents (0,5 %) qui le font « moyennement » et « beaucoup » viennent tous des zones urbaines (cf. tableau 67). Les résultats des tests du khi-deux vont nous permettre de savoir si les écarts observés entre les différents effectifs en termes de zones de résidence sont significatifs ou non.

Tableau 67 : croisement zone de résidence et relations de partenariat initiées envers les maîtres

Zone de résidence		Les parents initient le partenariat avec les maîtres			Total
		pas du tout	Moyennement	beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	304	0	0	304
	Effectif théorique	302,5	0,5	1,0	304,0
	% du total	49,4 %	0,0 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	308	1	2	311
	Effectif théorique	309,5	0,5	1,0	311,0
	% du total	50,1 %	0,2 %	0,3 %	50,6 %
Total	Effectif observé	612	1	2	615
	Effectif théorique	612,0	1,0	2,0	615,0
	% du total	99,5 %	0,2 %	0,3 %	100,0 %

Après avoir une fois de plus dichotomisé les données pour des raisons de taille d'effectifs et de respect des postulats, les résultats des tests du khi-deux indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des zones rurales,  $\chi^2 (1, N = 615) = 2.947, p = 0.086 > \alpha = 0.05$ . Par ailleurs, en lien avec le genre, les tests révèlent qu'il n'y a pas non plus de différences statistiquement significatives entre les parents de filles et de garçons lorsqu'ils entretiennent ou non des relations de partenariat avec les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 615) = 0.141, p = 0.707 > \alpha = 0.05$ .

En guise de synthèse sur les relations de partenariat, nous pouvons affirmer, au regard des résultats, que de l'avis des parents, ni l'école (99,7 %) ni les familles (99,5 %) n'entretiennent des relations mutuelles de type partenariat dans le cadre du cheminement scolaire des enfants (activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, etc.). En plus, elles n'ont pas de liens avec les zones de résidence ni le genre. Ce type de relations paraît peu valorisé ou méconnu dans le contexte du Burkina Faso.

En conclusion générale sur les relations de collaboration école-famille existantes au Burkina Faso, les différents résultats des tests établissent :

- la présence significative et réciproque de relations d'information entre l'école et la famille dont les degrés varient selon la zone de résidence des parents. De façon significative, les informations sont transmises « moyennement » et « beaucoup » en zone urbaine, et « pas

du tout » et « un peu » en zones rurales. Ce type de relations n'a pas de liens avec le sexe des enfants ;

- la présence significative et réciproque de relations de consultation entre l'école et la famille dont les degrés varient selon la zone de résidence des parents. De façon significative, les consultations se font « un peu », « moyennement » et « beaucoup » dans les zones urbaines, et « pas du tout » dans les zones rurales. La consultation initiée par les maîtres est liée au sexe des enfants : ils consultent significativement « un peu » et « moyennement » les parents des filles, « beaucoup » et « pas du tout » les parents des garçons. Par contre, la consultation initiée par les parents n'est pas liée au sexe des enfants;
- la présence significative et réciproque de relations de coordination entre l'école et la famille dont les degrés varient selon la zone de résidence des parents. De façon significative, les relations de coordination se manifestent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » dans les zones urbaines, et « pas du tout » dans les zones rurales. Ce type de relations ne dépend pas du sexe des enfants ;
- la présence significative et réciproque de relations de concertation entre l'école et la famille variant selon les zones de résidence des parents. De façon significative, les relations de concertation sont entretenues « un peu », « moyennement » et « beaucoup » dans les zones urbaines, et « pas du tout » dans les zones rurales. Ces relations ne varient pas selon le sexe des enfants ;
- l'absence de relations de coopération : elles ne sont favorisées ni par les maîtres (99,7 %) ni par les parents (99,8 %). Il est de même pour les relations de partenariat qui ne sont pas favorisées à 99,7 % par les maîtres et à 99,5 % par les parents. Ces relations n'ont pas de liens ni avec les zones de résidence des parents, ni le sexe des enfants.

Les types de relations de collaboration étant identifiés, il est question dans la section suivante de repérer les activités dans lesquelles les familles s'impliquent le plus en vue de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Il s'agit essentiellement de faire l'état des lieux sur les types d'implication parentale existants au Burkina Faso.

### **4.3. Les différents types d'implication parentale au Burkina Faso**

Les énoncés se rapportant à ce sujet sont contenus dans la section C du questionnaire (items 17 à 23). Basés sur la typologie d'Epstein (2001) chacun d'eux mesure une forme spécifique

d'implication parentale (rôle, communications, bénévolat, apprentissages à la maison, prises de décisions et collaboration avec la communauté). Ainsi, les réponses recueillies auprès des parents vont permettre de faire l'état des lieux sur les types ou formes d'implication parentale existants au Burkina Faso. Dans cette section, les résultats sont présentés par type d'implication parentale en vue de mettre en exergue les différentes formes ou types d'engagement des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants dans ce pays. Ils sont également présentés en tenant compte, et cela de façon systématique, des zones de résidence des parents et du sexe des enfants.

#### 4.3.1. État des lieux sur les types d'implication liés aux rôles parentaux

En rappel (cf. chapitre 2), les types d'implication liés aux rôles parentaux renvoient aux obligations de base de la famille, à la compréhension et à l'exercice des devoirs vitaux et fondamentaux des parents envers leurs enfants, comme assurer leurs éducation, alimentation, sécurité, développement scolaire et social, etc. Il s'agit d'identifier si les parents s'impliquent dans ces rôles qui sont les leurs dans le contexte du Burkina Faso. À ce sujet, les réponses recueillies auprès des 615 parents indiquent que 348 parents, soit 56,6 %, assurent qu'ils assument « beaucoup » leurs rôles parentaux et veillent à ce que leurs enfants ne manquent de rien pour leurs apprentissages scolaires, comme les fournitures scolaires, les tenues scolaires, etc., 190 parents, soit 30,9 %, affirment le faire « moyennement » et 77 parents, soit 12,5 %, disent le faire « un peu ». Dans l'ensemble, tous les parents ont affirmé, à différents degrés, qu'ils assument leurs rôles, comme le montrent les résultats du tableau 68.

Tableau 68 : proportion des parents impliqués dans leurs rôles

Les parents s'impliquent dans leurs rôles	Fréquence	Pourcentage
un peu	77	12,5 %
Moyennement	190	30,9 %
Beaucoup	348	56,6 %
Total	615	100 %

Au vu de ces résultats, il semble que tous les parents assument, à des proportions et degrés différents, leurs obligations de base envers leurs enfants : achat de cahiers, livres, habits, etc. Sur ce plan, tous les 615 parents, soit 100 %, disent en effet honorer leurs rôles et obligations envers leurs enfants (absence de réponse « pas du tout »).

Examinant ces résultats en fonction de la zone de résidence des parents, les données indiquent qu'il y a 41 (6,7 %) parents en zone rurale, contre 36 (5,9 %) en zone urbaine qui affirment qu'ils s'impliquent « un peu » dans leurs rôles; 84 (13,7 %) parents en zone rurale, contre 106 (17,20 %) en zone urbaine qui disent le faire « moyennement »; enfin, 179 (29,1 %) parents en zone rurale, contre 169 (27,5 %) en zone urbaine qui affirment s'impliquer « beaucoup » dans leurs rôles parentaux (cf. tableau 69). Les résultats des tests du khi-deux vont nous permettre d'établir si les écarts constatés entre les zones de résidence sont significatifs ou non.

Tableau 69 : croisement zone de résidence et implication dans les rôles parentaux

Zone de résidence		Les parents s'impliquent dans leurs rôles			Total
		Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	41	84	179	304
	Effectif théorique	38,1	93,9	172,0	304,0
	% du total	6,7 %	13,7 %	29,1 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	36	106	169	311
	Effectif théorique	38,9	96,1	176,0	311,0
	% du total	5,9 %	17,2 %	27,5 %	50,6 %
Total	Effectif observé	77	190	348	615
	Effectif théorique	77,0	190,0	348,0	615,0
	% du total	12,5 %	30,9 %	56,6 %	100,0 %

Mais avant, il convient de rappeler que dans la section précédente (cf. les relations de collaboration école-famille), il a été mentionné que les principes d'application des tests du khi-deux sont valables pour l'ensemble de nos analyses (descriptives et inférentielles). De ce fait, dans cette section et les suivantes, seules les conditions en lien avec le respect des postulats seront chaque fois indiquées. Ainsi, pour le cas présent, les postulats ont été vérifiés (cf. note sous le tableau 70) et les résultats des tests du khi-deux indiquent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des zones rurales ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2 (2, N = 615) = 3.080, p = 0.214 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment que la zone de résidence des parents n'influence pas l'implication dans les rôles parentaux. Autrement dit, que les parents vivent en zone urbaine ou en zone rurale, ils assument de manière identique leurs rôles de parents en veillant à ce que leurs enfants ne manquent de rien pour leurs apprentissages scolaires (livres, cahiers, ou habits, etc.).

Tableau 70 : khi-deux du croisement zone de résidence et implication dans les rôles parentaux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	3,080 <sup>a</sup>	2	0,214
Rapport de vraisemblance	3,086	2	0,214
Association linéaire par linéaire	0,214	1	0,644
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 38,06.

Lorsque nous prenons en compte le sexe des enfants, les données montrent qu'il y a 37 (6 %) parents de garçons, contre 40 (6,5 %) parents de filles qui affirment qu'ils s'impliquent « un peu » dans leurs rôles de parents ; 97 (15,8 %) parents de garçons, contre 93 (15,1 %) parents de filles qui s'impliquent « moyennement » dans leurs rôles parentaux ; 137 (22,3 %) parents de garçons, contre 211 (34,3 %) parents de filles qui s'impliquent « beaucoup » dans ces rôles (cf. tableau 71). De façon générale, les résultats indiquent que les parents des filles s'impliquent beaucoup plus dans leurs rôles que ceux des garçons. Le recours aux tests du khi-deux nous permettra d'établir si les écarts ainsi observés entre les effectifs sont significatifs ou pas.

Tableau 71 : croisement sexe des enfants et implication dans les rôles parentaux

Sexe des enfants	Les parents s'impliquent dans leurs rôles			Total	
	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	37	97	137	271
	Effectif théorique	33,9	83,7	153,3	271,0
	% du total	6,0 %	15,8 %	22,3 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	40	93	211	344
	Effectif théorique	43,1	106,3	194,7	344,0
	% du total	6,5 %	15,1 %	34,3 %	55,9 %
Total	Effectif observé	77	190	348	615
	Effectif théorique	77,0	190,0	348,0	615,0
	% du total	12,5 %	30,9 %	56,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 72) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des garçons et des filles sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (2, N = 615) = 7.376$ ,  $p = 0.025 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative d'un lien de dépendance entre l'implication dans les rôles parentaux et le sexe des enfants. En effet, les parents des garçons s'impliquent, de façon

significative, « un peu » et « moyennement » dans leurs rôles (achat de livres, de cahiers, d'habits, etc.), alors que ceux des filles le font, de façon significative, « beaucoup ».

Tableau 72 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication dans les rôles parentaux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	7,376 <sup>a</sup>	2	0,025
Rapport de vraisemblance	7,372	2	0,025
Association linéaire par linéaire	4,997	1	0,025
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 33,93.

En résumé, les résultats des tests du khi-deux mettent en évidence que les parents s'impliquent dans leurs rôles à des degrés variant selon le sexe des enfants. De façon significative, quand il s'agit des garçons, les parents s'impliquent « un peu » et « moyennement », et quand il s'agit des filles, ils s'impliquent « beaucoup » dans leurs rôles. La zone de résidence n'a pas d'influence sur l'implication liée aux rôles parentaux, elle est la même dans toutes les zones.

#### 4.3.2. État des lieux sur le type d'implication parentale lié aux communications

L'implication parentale en termes de communication renvoie aux échanges d'informations régulières, bidirectionnelles, sincères et efficaces entre les maîtres et les parents au sujet du cheminement scolaire des enfants (cf. chapitre 2). Ces échanges favorisent un meilleur suivi de l'évolution scolaire des enfants et facilitent aussi la résolution des problèmes lorsqu'ils surviennent (Epstein, 2001). Il s'agit donc de savoir, dans le contexte burkinabè, si les parents s'impliquent dans de tels échanges avec les maîtres de leurs enfants. L'observation des résultats du tableau 73 permet *a priori* de répondre par l'affirmative à cette question.

Tableau 73 : proportion des parents impliquée dans des communications avec les maîtres

Les parents communiquent avec les maîtres	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	106	17,2 %
Un peu	160	26 %
Moyennement	173	28,1 %
Beaucoup	176	28,6 %
Total	615	100 %

Les résultats du tableau 73 indiquent en effet que sur les 615 parents questionnés, 106 parents, soit 17,2 %, affirment qu'ils ne communiquent « pas du tout » avec les maîtres au sujet du rendement scolaire ou du comportement, etc., de leurs enfants. À l'inverse, les communications avec les maîtres ne concernent que 509 parents, soit 82,8 % de l'échantillon. Dans cette dernière catégorie, 176 parents, soit 28,6 %, soulignent qu'ils communiquent « beaucoup »; 173 parents, soit 28,1 %, qu'ils le font « moyennement », et enfin, 160 parents, soit 26 %, attestent qu'ils communiquent « un peu » avec les maîtres, et cela, à travers divers moyens de communication, comme les appels téléphoniques, les messages (électroniques, téléphoniques, support papier), ou simplement en se rendant à l'école. Au vu de ces résultats, il apparaît que la majeure partie des parents (82,8 %) s'impliquent à des degrés différents (beaucoup, moyennement ou un peu) dans les échanges d'informations avec les maîtres de leurs enfants.

Lorsque cette forme d'implication est examinée en fonction des zones de résidence des parents, il ressort qu'il y a 61 (9,9 %) parents en zone rurale, contre 45 (7,3 %) en zone urbaine qui affirment qu'ils ne communiquent « pas du tout » avec les maîtres de leurs enfants; 89 (14,5 %) parents en zone rurale, contre 71 (11,5 %) en zone urbaine qui soutiennent qu'ils le font « un peu »; 69 (11,2 %) parents en zone rurale, contre 104 (16,9 %) en zone urbaine qui le font « moyennement »; enfin 85 (13,8 %) parents en zone rurale, contre 91 (14,8 %) en zone urbaine qui communiquent « beaucoup » avec les maîtres (cf. tableau 74). *A priori*, les parents des zones urbaines communiquent beaucoup plus avec les maîtres que ceux des zones rurales. Les tests du khi-deux vont établir si les écarts constatés entre les effectifs sont significatifs ou pas.

Tableau 74 : croisement zone de résidence des parents et communication avec les maîtres

Zone de résidence		Les parents communiquent avec les maîtres				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	61	89	69	85	304
	Effectif théorique	52,4	79,1	85,5	87,0	304,0
	% du total	9,9 %	14,5 %	11,2 %	13,8 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	45	71	104	91	311
	Effectif théorique	53,6	80,9	87,5	89,0	311,0
	% du total	7,3 %	11,5 %	16,9 %	14,8 %	50,6 %
Total	Effectif observé	106	160	173	176	615
	Effectif théorique	106,0	160,0	173,0	176,0	615,0
	% du total	17,2 %	26,0 %	28,1 %	28,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 75) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones rurales et ceux des zones urbaines sont statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 11.647, p = 0.009 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence significative d'une relation de dépendance entre l'implication parentale dans les communications avec les maîtres et la zone de résidence des parents. En effet, les parents des zones rurales communiquent, de façon significative, « un peu » et « pas du tout » avec les maîtres de leurs enfants, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, communiquent « moyennement » et « beaucoup » avec les maîtres de leurs enfants, et cela, que ce soit en lien avec le rendement scolaire, le comportement ou les activités culturelles et sportives de ces derniers.

Tableau 75 : khi-deux du croisement zone de résidence des parents et communication avec les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	11,647 <sup>a</sup>	3	0,009
Rapport de vraisemblance	11,709	3	0,008
Association linéaire par linéaire	4,854	1	0,028
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 52,40.

Examinant cette forme d'implication parentale en fonction du sexe des enfants, il apparaît qu'il y a 53 (8,6 %) parents de garçons et également 53 (8,6 %) parents de filles qui ne communiquent « pas du tout » avec les maîtres de leurs enfants sur les sujets déjà évoqués. Parmi ceux qui communiquent avec les maîtres, il y a 72 (11,7 %) parents de garçons, contre 88 (14,3 %) parents de filles qui le font « un peu » ; 79 (12,8 %) parents de garçons, contre 94 (15,3 %) parents de filles qui le font « moyennement » ; enfin, 67 (10,9 %) parents de garçons, contre 109 (17,7 %) parents de filles qui le font « beaucoup » (cf. tableau 76). De façon générale, l'observation des résultats laisse apercevoir que les parents des filles communiquent beaucoup plus avec les maîtres que ceux des garçons. En vue de confirmer ou non ces résultats, nous allons utiliser les tests du khi-deux qui vont nous permettre d'indiquer si les écarts constatés entre ces effectifs sont significatifs ou pas.

Tableau 76 : croisement sexe des enfants et communication des parents avec les maîtres

Sexe des enfants		Les parents communiquent avec les maîtres				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Garçon	Effectif observé	53	72	79	67	271
	Effectif théorique	46,7	70,5	76,2	77,6	271,0
	% du total	8,6 %	11,7 %	12,8 %	10,9 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	53	88	94	109	344
	Effectif théorique	59,3	89,5	96,8	98,4	344,0
	% du total	8,6 %	14,3 %	15,3 %	17,7 %	55,9 %
Total	Effectif observé	106	160	173	176	615
	Effectif théorique	106,0	160,0	173,0	176,0	615,0
	% du total	17,2 %	26,0 %	28,1 %	28,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 77) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des garçons et des filles ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 4.319$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent l'absence de liens entre l'implication parentale dans les communications avec les maîtres et le sexe des enfants. Autrement dit, les parents communiquent avec les maîtres de manière identique, quel que soit le sexe de leurs enfants.

Tableau 77 : khi-deux du croisement sexe des enfants et communication des parents avec les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	4,319 <sup>a</sup>	3	0,229
Rapport de vraisemblance	4,339	3	0,227
Association linéaire par linéaire	3,523	1	0,061
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 46,71.

En résumé, les résultats des tests du khi-deux permettent d'établir que les parents s'impliquent dans les communications et dont le degré varie selon leur zone de résidence. Les parents des zones rurales communiquent significativement « un peu » et « pas du tout » avec les maîtres de leurs enfants sur divers sujets, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, le font « moyennement » et « beaucoup ». Par contre les communications que les parents entretiennent avec les maîtres ne sont pas dépendantes du sexe des enfants.

### 4.3.3. État des lieux de l'implication de type bénévolat

Les activités de bénévolat sont essentiellement organisées par l'école en vue, soit de soutenir les élèves ou de faciliter la concrétisation de certains programmes ou activités scolaires (Epstein, 2001). Il s'agit de savoir si, au Burkina Faso, les parents s'impliquent dans de telles activités. Les résultats du tableau 78 indiquent qu'ils le font à des degrés divers.

Tableau 78 : proportion des parents qui s'impliquent volontairement à l'école

Les parents s'impliquent volontairement à l'école	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	57	9,3 %
Un peu	225	36,6 %
Moyennement	233	37,9 %
Beaucoup	100	16,3 %
Total	615	100 %

En effet, en dehors des 57 parents, soit 9,3 %, qui affirment qu'ils ne participent « pas du tout » de façon volontaire aux activités organisées par l'école, les 558 autres parents restants et représentant 90,7 % de l'échantillon soutiennent qu'ils le font à des degrés divers. Parmi eux, 225 parents, soit 36,6 %, disent participer « un peu », 233 parents, soit 37,9 %, assurent qu'ils participent « moyennement »; et enfin, 100 parents, soit 16,3 %, déclarent qu'ils participent « beaucoup » et de façon volontaire aux activités organisées par l'école de leurs enfants, comme les activités de nettoyage, de construction, l'apport d'agrégats, etc. Au regard de ces résultats, nous pouvons dire que la majorité des parents (90,7 %) participent volontairement, à des degrés divers, aux différentes activités organisées par l'école de leurs enfants.

Lorsque cette relation est analysée en fonction des zones de résidence des parents, il ressort qu'il y a 10 (1,6 %) parents en zone rurale, contre 47 (7,6 %) en zone urbaine qui ne s'impliquent « pas du tout » de façon volontaire dans les activités de l'école. À l'opposé, il y a 121 (19,7 %) parents en zone rurale, contre 104 (16,9 %) en zone urbaine qui le font « un peu »; 124 (20,2 %) parents en zone rurale, contre 109 (17,7 %) en zone urbaine qui s'impliquent « moyennement »; et enfin, 49 (8 %) parents en zone rurale, contre 51 (8,3 %) en zone urbaine qui s'impliquent « beaucoup » et volontairement dans lesdites activités (cf. tableau 79). Les parents des zones rurales semblent s'impliquer plus que ceux des zones urbaines. Les tests vont toutefois permettre d'établir si les écarts observés sont significatifs ou pas.

Tableau 79 : croisement zone de résidence des parents et implication volontaire à l'école

Zone de résidence		Les parents s'impliquent volontairement à l'école				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	10	121	124	49	304
	Effectif théorique	28,2	111,2	115,2	49,4	304,0
	% du total	1,6 %	19,7 %	20,2 %	8,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	47	104	109	51	311
	Effectif théorique	28,8	113,8	117,8	50,6	311,0
	% du total	7,6 %	16,9 %	17,7 %	8,3 %	50,6 %
Total	Effectif observé	57	225	233	100	615
	Effectif théorique	57,0	225,0	233,0	100,0	615,0
	% du total	9,3 %	36,6 %	37,9 %	16,3 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 80) indiquent que les différences observées entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 26,231, p = 0,000 < \alpha = 0,05$ . Ces résultats confirment la présence d'une relation de dépendance entre l'implication volontaire des parents dans les activités de l'école et la zone de résidence. En effet, les parents des zones rurales s'impliquent significativement « un peu » et « moyennement », alors que les parents des zones urbaines s'impliquent significativement « beaucoup » et « pas du tout » dans les différentes activités de l'école.

Tableau 80 : khi-deux du croisement zone de résidence des parents et implication volontaire à l'école

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	26,231 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	28,289	3	0,000
Association linéaire par linéaire	5,931	1	0,015
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 28,18.

Par ailleurs, lorsque nous prenons en compte le sexe des enfants, les données indiquent qu'il y a 27 (4,4 %) parents de garçons, contre 30 (4,9 %) parents de filles qui ne s'impliquent « pas du tout » volontairement dans les activités de l'école. À l'opposé, il y a 107 (17,4 %) parents de garçons, contre 118 (19,2 %) parents de filles qui s'impliquent « un peu » ; 107 (17,4 %)

parents de garçons, contre 126 (20,5 %) parents de filles qui le font « moyennement » ; et enfin, 30 (4,9 %) parents de garçons, contre 70 (11,4 %) parents de filles qui s'impliquent « beaucoup » et volontairement dans lesdites activités (cf. tableau 81). Il apparaît que les parents des filles s'impliquent plus, mais les tests en détermineront la significativité.

Tableau 81 : croisement sexe des enfants et implication volontaire des parents à l'école

Sexe des enfants	Les parents s'impliquent volontairement à l'école				Total	
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	27	107	107	30	271
	Effectif théorique	25,1	99,1	102,7	44,1	271,0
	% du total	4,4 %	17,4 %	17,4 %	4,9 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	30	118	126	70	344
	Effectif théorique	31,9	125,9	130,3	55,9	344,0
	% du total	4,9 %	19,2 %	20,5 %	11,4 %	55,9 %
Total	Effectif observé	57	225	233	100	615
	Effectif théorique	57,0	225,0	233,0	100,0	615,0
	% du total	9,3 %	36,6 %	37,9 %	16,3 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 82) montrent que les écarts observés entre les effectifs des parents des garçons et des filles sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 9.717, p = 0.021 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent la présence d'une relation de dépendance entre l'implication volontaire des parents dans les différentes activités organisées par l'école et le sexe des enfants. En effet, les parents des garçons s'impliquent significativement « un peu », « moyennement » et « pas du tout » dans lesdites activités, alors que les parents des filles le font significativement « beaucoup ».

Tableau 82 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication volontaire des parents à l'école

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	9,717 <sup>a</sup>	3	0,021
Rapport de vraisemblance	10,018	3	0,018
Association linéaire par linéaire	5,807	1	0,016
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 25,12.

En résumé, les différents résultats des tests du khi-deux confirment que les parents s'impliquent volontairement dans les activités de l'école et à des degrés variant selon la zone de résidence des parents et le sexe des enfants. Dans les zones rurales, les parents s'impliquent significativement « un peu » et « moyennement » dans les activités de construction ou de nettoyage, etc., de l'école. Dans les zones urbaines, ils le font significativement « beaucoup » et « pas du tout ». Lorsqu'il s'agit d'un garçon, les parents s'impliquent significativement « un peu », « moyennement » et « pas du tout » dans lesdites activités, et quand c'est une fille, ils s'impliquent significativement « beaucoup ».

#### 4.3.4. État des lieux de l'implication des parents dans les apprentissages à la maison

L'implication parentale dans les apprentissages des enfants à la maison renvoie principalement au soutien scolaire que les parents apportent à leurs enfants à domicile, tant dans les devoirs, les leçons que les autres activités de suivis scolaires (Epstein, 2001). Il s'agit pour nous de savoir si, au Burkina Faso, les parents s'impliquent dans de tels soutiens à domicile. Selon les données du tableau 83, cette pratique serait effective dans de nombreuses familles burkinabè.

Tableau 83 : proportion des parents qui s'impliquent dans les apprentissages à la maison

Les parents suivent à domicile les apprentissages des enfants	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	106	17,2 %
Un peu	148	24,1 %
Moyennement	115	18,7 %
Beaucoup	246	40 %
Total	615	100 %

Ces données révèlent en effet que sur les 615 parents interrogés, 106 parents, soit 17,2 % de l'échantillon, soutiennent qu'ils ne suivent « pas du tout » à domicile les apprentissages (devoirs, leçons, etc.) de leurs enfants. En revanche, 509 parents, soit 82,8 % de l'échantillon, disent s'impliquer dans le suivi scolaire de leurs enfants à domicile, et cela, à des degrés divers. En effet, 148 parents, soit 24,1 %, affirment s'impliquer « un peu » dans les apprentissages à domicile, 115 parents, soit 18,7 %, attestent qu'ils le font « moyennement »; et enfin, 246 parents, soit 40 %, soutiennent qu'ils suivent « beaucoup » à la maison les activités d'apprentissages de leurs enfants, dans les devoirs, les exercices, les leçons, etc. Au vu des

réponses des parents et des tendances qui se dégagent, nous pouvons dire que la majorité (82,8 %) des parents interrogés s'implique soit un peu (24,1 %), moyennement (18,7 %) ou beaucoup (40 %) dans les activités d'apprentissages scolaires de leurs enfants à domicile.

De l'observation des résultats en fonction des zones de résidence des parents, il ressort qu'il y a 63 (10,2 %) parents en zone rurale, contre 43 (7 %) parents en zone urbaine qui reconnaissent qu'ils ne suivent « pas du tout » les apprentissages de leurs enfants à la maison. À l'opposé, il y a 87 (14,1 %) parents en zone rurale, contre 61 (9,9 %) parents en zone urbaine qui affirment le faire « un peu »; 45 (7,3 %) parents en zone rurale, contre 70 (11,4 %) parents en zone urbaine qui disent qu'ils le font « moyennement »; et enfin, 109 (17,7 %) parents en zone rurale, contre 137 (22,3 %) parents en zone urbaine qui affirment le faire « beaucoup » (cf. tableau 84). Les parents des zones urbaines semblent s'impliquer dans les apprentissages à domicile plus que ceux des zones rurales. Mais les tests vont permettre d'établir si les différences observées sont significatives ou non.

Tableau 84 : croisement zone de résidence des parents et implication dans les apprentissages à domicile

Zone de résidence		Les parents suivent à domicile les apprentissages				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	63	87	45	109	304
	Effectif théorique	52,4	73,2	56,8	121,6	304,0
	% du total	10,2 %	14,1 %	7,3 %	17,7 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	43	61	70	137	311
	Effectif théorique	53,6	74,8	58,2	124,4	311,0
	% du total	7,0 %	9,9 %	11,4 %	22,3 %	50,6 %
Total	Effectif observé	106	148	115	246	615
	Effectif théorique	106,0	148,0	115,0	246,0	615,0
	% du total	17,2 %	24,1 %	18,7 %	40,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 85) révèlent que les écarts observés entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 16.885, p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence d'une relation de dépendance entre l'implication parentale dans le suivi des devoirs et leçons des enfants à domicile et la zone de résidence des parents. En effet, les parents des zones rurales s'impliquent significativement « un peu » et « pas du

tout » dans lesdites activités à domicile, tandis que les parents des zones urbaines, de façon significative, le font « moyennement » et « beaucoup ».

Tableau 85 : khi-deux du croisement zone de résidence des parents et implication dans les apprentissages à domicile

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	16,885 <sup>a</sup>	3	0,001
Rapport de vraisemblance	16,980	3	0,001
Association linéaire par linéaire	11,380	1	0,001
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 52,40.

Prenant en compte cette fois-ci le sexe des enfants dans l'analyse des résultats, il ressort qu'il y a 51 (8,3 %) parents de garçons, contre 55 (8,9 %) parents de filles qui ne s'impliquent « pas du tout » dans les apprentissages à domicile. À l'opposé, il y a 67 (10,9 %) parents de garçons, contre 81 (13,2 %) parents de filles qui s'impliquent « un peu » dans le suivi à domicile ; 57 (9,3 %) parents de garçons, contre 58 (9,4 %) parents de filles qui le font « moyennement » ; et enfin, 96 (15,6 %) parents de garçons, contre 150 (24,4 %) parents de filles qui le font « beaucoup » (cf. tableau 86). Les parents des filles apparaissent comme ceux qui s'impliquent le plus. Toutefois, les tests du khi-deux indiqueront si les différences observées entre les parents de filles et de garçons sont ou non significatives.

Tableau 86 : croisement sexe des enfants et implication parentale dans les apprentissages à domicile

Sexe des enfants	Les parents suivent à domicile les apprentissages				Total	
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	51	67	57	96	271
	Effectif théorique	46,7	65,2	50,7	108,4	271,0
	% du total	8,3 %	10,9 %	9,3 %	15,6 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	55	81	58	150	344
	Effectif théorique	59,3	82,8	64,3	137,6	344,0
	% du total	8,9 %	13,2 %	9,4 %	24,4 %	55,9 %
Total	Effectif observé	106	148	115	246	615
	Effectif théorique	106,0	148,0	115,0	246,0	615,0
	% du total	17,2 %	24,1 %	18,7 %	40,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 87) montrent que les différences constatées entre les effectifs des parents de garçons et des parents de filles ne sont pas statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 4.739$ ,  $p = 0.192 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent une absence de relation entre l'implication parentale dans le suivi des devoirs ou leçons des enfants à domicile et le sexe des enfants. Le suivi ou non desdites activités à domicile n'est donc pas lié au sexe des enfants.

Tableau 87 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication parentale dans les apprentissages à domicile

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	4,739 <sup>a</sup>	3	0,192
Rapport de vraisemblance	4,751	3	0,191
Association linéaire par linéaire	2,634	1	0,105
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 46,71.

S'agissant de déterminer l'identité du parent qui s'occupe le plus du suivi des apprentissages des enfants à domicile, les données du tableau 88 font voir qu'il y a 122 parents, soit 19,8 %, qui ne se reconnaissent « pas du tout » dans cette tâche. À l'opposé, il y a 146 parents, soit 23,7 %, qui s'attribuent « un peu » ce rôle de suivi ; 132 parents, soit 21,5 %, qui s'identifient « moyennement » comme étant le parent impliqué dans cette tâche ; et enfin, 215 parents, soit 35 %, qui s'attribuent « beaucoup » la responsabilité du suivi scolaire.

Tableau 88 : proportion des parents impliqués personnellement dans le suivi à la maison

Je suis le parent qui s'occupe le plus des questions scolaires	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	122	19,8 %
Un peu	146	23,7 %
Moyennement	132	21,5 %
Beaucoup	215	35 %
Total	615	100 %

La suite des analyses révèle qu'il y a 70 (11,4 %) parents de sexe masculin, contre 52 (8,5 %) de sexe féminin qui disent qu'ils ne sont « pas du tout » le parent qui s'occupe du suivi des enfants à domicile. À l'opposé, il y a 98 (15,9 %) parents de sexe masculin, contre 48 (7,8 %) de sexe féminin qui disent l'être « un peu » ; 79 (12,8 %) parents de sexe masculin, contre 53

(8,6 %) de sexe féminin qui déclarent l'être « moyennement »; et enfin, 106 (17,2 %) parents de sexe masculin, contre 109 (17,7 %) de sexe féminin qui affirment l'être « beaucoup » (cf. tableau 89). Les hommes et les femmes paraissent sensiblement tous s'impliquer dans le suivi. Toutefois, les tests vont nous indiquer si les écarts constatés entre eux sont ou non significatifs.

Tableau 89 : croisement sexe du parent et identité de celui qui s'occupe du suivi scolaire

Sexe du parent	Je suis le parent qui s'occupe le plus du suivi				Total	
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Masculin	Effectif observé	70	98	79	106	353
	Effectif théorique	70,0	83,8	75,8	123,4	353,0
	% du total	11,4 %	15,9 %	12,8 %	17,2 %	57,4 %
Féminin	Effectif observé	52	48	53	109	262
	Effectif théorique	52,0	62,2	56,2	91,6	262,0
	% du total	8,5 %	7,8 %	8,6 %	17,7 %	42,6 %
Total	Effectif observé	122	146	132	215	615
	Effectif théorique	122,0	146,0	132,0	215,0	615,0
	% du total	19,8 %	23,7 %	21,5 %	35,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 90) indiquent que les écarts constatés entre les effectifs des parents de sexe masculin et féminin sont statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 11.734, p = 0.008 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre le sexe des parents et l'implication parentale dans le suivi des devoirs et leçons des enfants à domicile. En effet, les hommes s'impliquent significativement « un peu », « moyennement » et « pas du tout » dans lesdites activités à domicile, alors que les femmes le font significativement « beaucoup ».

Tableau 90 : khi-deux du croisement sexe du parent et identité de celui qui s'occupe du suivi scolaire

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	11,734 <sup>a</sup>	3	0,008
Rapport de vraisemblance	11,822	3	0,008
Association linéaire par linéaire	5,086	1	0,024
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 51,97.

En résumé, les résultats des tests du khi-deux permettent d'établir que les parents s'impliquent dans les apprentissages à domicile à des degrés variant selon leur zone de résidence et leur sexe. Dans les zones rurales, les parents s'impliquent significativement « un peu » et « pas du tout » dans les apprentissages à domicile, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, le font « moyennement » et « beaucoup ». Cependant, l'implication parentale ou non dans les apprentissages à domicile ne dépend pas du sexe des enfants. Par contre, elle dépend du sexe des parents. Les parents de sexe masculin, de façon significative, s'occupent « un peu », « moyennement » et « pas du tout » du suivi, alors que les parents de sexe féminin, de façon significative, s'en occupent « beaucoup ».

#### 4.3.5. État des lieux de l'implication des parents dans les prises de décisions

L'implication parentale dans les prises de décisions concerne surtout l'engagement des parents dans des instances administratives de l'école, par exemple, le conseil d'établissement, le comité ou bureau de parents d'élèves, les associations des parents d'élèves, etc., dans lesquels des parents prennent, de façon collégiale, des décisions au bénéfice du développement scolaire des enfants et de l'école. Il s'agit alors de savoir si, au Burkina Faso, les parents s'impliquent dans de telles instances en vue de favoriser la réussite de leurs enfants. À ce sujet, les données contenues dans le tableau 91 indiquent que cette pratique est effective au Burkina Faso.

Tableau 91 : proportion des parents qui s'impliquent dans les prises de décisions

Parents impliqués dans les instances de prises de décisions	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	45	7,3 %
Un peu	219	35,6 %
Moyennement	248	40,3 %
Beaucoup	103	16,7 %
Total	615	100 %

En effet, ces données montrent qu'en dehors de 45 parents, soit 7,3 %, qui déclarent qu'ils ne participent « pas du tout » aux instances de prises de décisions, les autres, c'est-à-dire les 570 parents restants et représentant 92,7 % de l'échantillon, soutiennent participer à des degrés divers aux rencontres des parents d'élèves. Parmi eux, il y a 219 parents, soit 35,6 %, qui affirment participer « un peu », 248 parents, soit 40,3 %, qui disent le faire « moyennement », et 103 parents, soit 16,7 %, qui déclarent participer « beaucoup » aux rencontres des parents

d'élèves, au cours desquelles ils prennent des décisions pour l'amélioration de la vie de l'école et des élèves. Au vu de la tendance des résultats, nous pouvons dire que la majorité (92,7 %) des parents interrogés s'implique à des degrés divers dans les prises de décisions se rapportant à la vie scolaire de leurs enfants.

Par la suite, lorsque nous intégrons la zone de résidence des parents dans l'analyse, les résultats indiquent qu'il y a huit (1,3 %) parents en zone rurale, contre 37 (6 %) en zone urbaine qui ne participent « pas du tout » aux instances de prises de décisions de l'école. À l'opposé, il y a 121 (19,7 %) parents en zone rurale, contre 98 (15,9 %) en zone urbaine qui assistent « un peu » aux rencontres de prises de décisions; 126 (20,5 %) parents en zone rurale, contre 122 (19,8 %) en zone urbaine qui le font « moyennement »; et enfin, 49 (8 %) parents en zone rurale, contre 54 (8,8 %) en zone urbaine qui s'impliquent « beaucoup » dans les instances décisionnelles de l'école (cf. tableau 92). De façon générale, les parents des zones urbaines semblent beaucoup s'impliquer dans les instances décisionnelles de l'école. Les Tests du khi-deux nous indiqueront toutefois si les différences observées entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des zones rurales sont ou non significatives.

Tableau 92 : croisement zone de résidence et implication dans les prises de décisions

Zone de résidence		parents impliqués dans les instances de décisions				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	8	121	126	49	304
	Effectif théorique	22,2	108,3	122,6	50,9	304,0
	% du total	1,3 %	19,7 %	20,5 %	8,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	37	98	122	54	311
	Effectif théorique	22,8	110,7	125,4	52,1	311,0
	% du total	6,0 %	15,9 %	19,8 %	8,8 %	50,6 %
Total	Effectif observé	45	219	248	103	615
	Effectif théorique	45,0	219,0	248,0	103,0	615,0
	% du total	7,3 %	35,6 %	40,3 %	16,7 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi deux, dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 93), révèlent que les différences constatées entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 21.335, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent la présence de lien de dépendance entre l'implication parentale dans les instances de prises de décisions de l'école et la zone de résidence des parents. En effet,

dans les zones rurales et de façon significative, les parents s'impliquent « un peu » et « moyennement » dans lesdites instances, alors que dans les zones urbaines, ils le font significativement « beaucoup » et « pas du tout ».

Tableau 93 : khi-deux du croisement zone de résidence et implication dans les prises de décisions

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	21,335 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	22,910	3	0,000
Association linéaire par linéaire	1,764	1	0,184
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 22,24.

Par ailleurs, lorsque le sexe des enfants est pris en compte dans l'analyse, les résultats indiquent qu'il y a 20 (3,3 %) parents de garçons, contre 25 (4,1 %) parents de filles qui ne s'impliquent « pas du tout » dans les instances de prises de décisions. À l'opposé, il y a 104 (16,9 %) parents de garçons, contre 115 (18,7 %) parents de filles qui s'impliquent « un peu » ; 113 (18,4 %) parents de garçons, contre 135 (22 %) parents de filles qui participent « moyennement » ; et enfin, 34 (5,5 %) parents de garçons, contre 69 (11,2 %) parents de filles qui s'investissent « beaucoup » dans ces instances décisionnelles (cf. tableau 94). De façon générale, il ressort que les parents des filles s'impliquent beaucoup plus, mais les tests vont permettre d'établir si les différences constatées entre ces deux catégories de parents sont significatives ou pas.

Tableau 94 : croisement sexe des enfants et implication parentale dans les prises de décisions

Sexe des enfants	Les parents s'impliquent dans les instances de décisions				Total
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Garçon Effectif observé	20	104	113	34	271
Effectif théorique	19,8	96,5	109,3	45,4	271,0
% du total	3,3 %	16,9 %	18,4 %	5,5 %	44,1 %
Fille Effectif observé	25	115	135	69	344
Effectif théorique	25,2	122,5	138,7	57,6	344,0
% du total	4,1 %	18,7 %	22,0 %	11,2 %	55,9 %
Total Effectif observé	45	219	248	103	615
Effectif théorique	45,0	219,0	248,0	103,0	615,0
% du total	7,3 %	35,6 %	40,3 %	16,7 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 95) indiquent que les écarts constatés entre les effectifs des parents de garçons et de filles ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 6.378, p = 0.095 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment l'absence de liens entre l'implication parentale dans les instances de prises de décisions de l'école et le sexe des enfants. L'implication ou non des parents n'est donc pas liée au sexe des enfants.

Tableau 95 : khi-deux du croisement sexe des enfants et implication parentale dans les prises de décisions

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	6,378 <sup>a</sup>	3	0,095
Rapport de vraisemblance	6,511	3	0,089
Association linéaire par linéaire	3,458	1	0,063
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 19,83.

En résumé, les résultats des tests du khi-deux permettent d'établir que les parents s'impliquent dans les instances de prises de décisions de l'école, et cela, à des degrés variables selon leurs zones de résidence. Dans les zones rurales et de façon significative, les parents s'impliquent « un peu » et « moyennement » dans les instances décisionnelles de l'école. Dans les zones urbaines, ils s'impliquent significativement « beaucoup » et « pas du tout ». Cependant, cette implication ou non n'est pas liée au sexe des enfants, cela se fait de façon identique pour tous les enfants (filles comme garçons).

#### 4.3.6. État des lieux de l'implication parentale dans la communauté

La dernière catégorie de l'implication parentale dans la typologie d'Epstein (2001) concerne les activités de collaboration avec la communauté. Cette forme d'implication parentale renvoie soit aux interactions entre intervenants scolaires et membres de la communauté, ou à l'usage des ressources de la communauté par les familles en vue d'offrir plus de soutien à leurs enfants (Epstein, 1995, 2001). Il s'agit, dans le contexte du Burkina Faso, de savoir si les parents ont recours à ce type de ressources communautaires pour soutenir le cheminement scolaire de leurs enfants. L'observation des données du tableau 96 indique que cela n'est pas le cas pour la majorité des parents burkinabè que nous avons interrogés.

Tableau 96 : proportion des parents ayant recours aux ressources de la communauté

Parents ayant recours aux ressources de la communauté	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout	556	90,4 %
Un peu	31	5 %
Moyennement	16	2,6 %
Beaucoup	12	2 %
Total	615	100 %

En effet, les résultats du tableau 96 révèlent que sur les 615 parents questionnés, 556 parents, soit 90,4 %, affirment qu'ils n'utilisent « pas du tout » les ressources de la communauté, par exemple, les centres de lecture, bibliothèques, etc., pour accompagner le cheminement scolaire de leurs enfants. À l'inverse, lesdites ressources ne sont utilisées que par 59 parents, soit 9,6 % de l'échantillon. Parmi eux, 31 parents, soit 5 %, disent recourir « un peu » aux ressources de la communauté, 16 parents, soit 2,6 %, recourent « moyennement », et 12 parents, soit 2 %, affirment recourir « beaucoup » auxdites ressources pour favoriser la réussite de leurs enfants. Mais dans l'ensemble, cette catégorie de parents reste largement inférieure à celle qui n'utilise « pas du tout » les ressources de la communauté. De façon générale, l'observation des résultats laisse apparaître que la majorité des parents ne s'impliquent pas en termes d'usage des ressources de la communauté en vue de soutenir le cheminement et la réussite scolaire de leurs enfants.

Analysant cette fois-ci les données sous l'angle de la zone de résidence des parents, les résultats indiquent qu'il y a 302 (49,1 %) parents en zone rurale, contre 254 (41,3 %) en zone urbaine qui affirment ne « pas du tout » recourir aux ressources de la communauté. À l'opposé, il y a un (0,2 %) parent en zone rurale, contre 30 (4,9 %) en zone urbaine qui disent recourir « un peu » aux ressources de la communauté; un (0,2 %) parent en zone rurale, contre 15 (2,4 %) en zone urbaine qui affirment le faire « moyennement »; et enfin, 12 (2 %) parents, uniquement en zone urbaine, qui déclarent avoir « beaucoup » recours à ces ressources (cf. tableau 97). Les parents des zones urbaines semblent recourir un peu plus aux centres de lecture ou aux bibliothèques que ceux des zones rurales. Toutefois, les résultats des tests du khi-deux vont nous permettre d'établir si les différences constatées entre les effectifs des parents des zones urbaines et ceux des zones rurales sont ou pas significatives.

Tableau 97 : croisement zone de résidence et recours aux ressources communautaires

Zone de résidence		Les parents ont recours aux ressources de la communauté				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	302	1	1	0	304
	Effectif théorique	274,8	15,3	7,9	5,9	304,0
	% du total	49,1 %	0,2 %	0,2 %	0,0 %	49,4 %
Zone urbaine	Effectif observé	254	30	15	12	311
	Effectif théorique	281,2	15,7	8,1	6,1	311,0
	% du total	41,3 %	4,9 %	2,4 %	2,0 %	50,6 %
Total	Effectif observé	556	31	16	12	615
	Effectif théorique	556,0	31,0	16,0	12,0	615,0
	% du total	90,4 %	5,0 %	2,6 %	2,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 98) indiquent que les différences constatées entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 55.450$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre l'implication parentale dans l'usage des ressources de la communauté et la zone de résidence des parents. En effet, dans les zones rurales, les parents, de façon significative, ne font « pas du tout » recours aux ressources de la communauté, comme les centres de lecture ou les bibliothèques, alors que dans les zones urbaines, les parents le font significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup ».

Tableau 98 : khi-deux du croisement zone de résidence et recours aux ressources communautaires

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	55,450 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	69,544	3	0,000
Association linéaire par linéaire	45,054	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,93.

Prenant en compte cette fois le sexe des enfants dans l'analyse des données, les résultats indiquent qu'il y a 246 (40 %) parents de garçons, contre 310 (50,4 %) parents de filles qui affirment ne « pas du tout » recourir aux ressources communautaires pour accompagner le

travail scolaire de leurs enfants. À l’opposé, 12 (2 %) parents de garçons, contre 19 (3,1 %) parents de filles affirment le faire « un peu » ; 10 (1,6 %) parents de garçons, contre six (1 %) parents de filles disent le faire « moyennement » ; et enfin, trois (0,5 %) parents de garçons, contre neuf (1,5 %) parents de filles soutiennent recourir « beaucoup » auxdites ressources (cf. tableau 99). Les parents des filles semblent recourir plus auxdites ressources que ceux des garçons, mais les tests du khi-deux nous indiqueront si les différences constatées entre ces deux catégories de parents sont significatives ou pas.

Tableau 99 : croisement sexe des enfants et recours aux ressources communautaires

Sexe des enfants	Les parents ont recours aux ressources communautaires				Total	
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup		
Garçon	Effectif observé	246	12	10	3	271
	Effectif théorique	245,0	13,7	7,1	5,3	271,0
	% du total	40,0 %	2,0 %	1,6 %	0,5 %	44,1 %
Fille	Effectif observé	310	19	6	9	344
	Effectif théorique	311,0	17,3	8,9	6,7	344,0
	% du total	50,4 %	3,1 %	1,0 %	1,5 %	55,9 %
Total	Effectif observé	556	31	16	12	615
	Effectif théorique	556,0	31,0	16,0	12,0	615,0
	% du total	90,4 %	5,0 %	2,6 %	2,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 100) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents de garçons et de filles ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 4.344$ ,  $p = 0.227 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent l’absence de liens entre l’implication parentale en termes d’usage des ressources de la communauté et le sexe des enfants.

Tableau 100 : khi-deux du croisement sexe des enfants et recours aux ressources communautaires

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	4,344 <sup>a</sup>	3	0,227
Rapport de vraisemblance	4,442	3	0,217
Association linéaire par linéaire	0,149	1	0,699
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 5,29.

En résumé, les résultats des tests du khi-deux permettent de confirmer que les parents ont recours aux ressources communautaires à des degrés divers et selon leur zone de résidence. Les parents des zones rurales, de façon significative, ne s'impliquent « pas du tout » en termes d'usage desdites ressources, alors que ceux des zones urbaines le font significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup ». Toutefois, cette implication ou non des parents n'est pas liée au sexe des enfants.

Après cette présentation des résultats mettant en évidence les différentes formes d'implication des parents au Burkina Faso, la section suivante présente les résultats se rapportant aux styles éducatifs des parents, à savoir la manière dont ils se comportent, agissent ou s'expriment (Legendre, 2005) avec leurs enfants dans le cadre de leur éducation ou socialisation.

#### **4.4. Les différents styles éducatifs des parents au Burkina Faso**

Les énoncés permettant la description des différents styles éducatifs des parents sont contenus dans la section E du questionnaire (items 36 à 44, cf. annexe 3). En rappel, cette section est composée de neuf rubriques (valeurs éducatives, principes éducatifs, discipline, communication, apprentissages à la maison, jeu, rendement scolaire, consultation des enfants et concertation des parents) subdivisées chacune en quatre items mesurant les quatre styles éducatifs (démocratique, autoritaire, permissif et négligent) de Baumrind (1991) à l'aide d'une échelle de type question à choix multiples. Le style éducatif ayant obtenu le plus de choix (score) sur l'ensemble des neuf rubriques constitue le style éducatif dominant du parent. Ainsi, au regard des réponses recueillies, le profil en termes de style éducatif dominant avec l'élève précis en classe de CM2 a été dressé pour l'ensemble des parents, ce qui permet de faire l'état des lieux sur les styles éducatifs parentaux existants et dominants dans le contexte burkinabè. Dans cette section, les profils sont donnés par rubrique et selon les zones de résidence des parents et le sexe des enfants. Toutefois, vu que le sexe des enfants s'est révélé non significatif sur l'ensemble des rubriques, nous ferons l'économie des résultats se rapportant à cette variable. Par conséquent, cette section ne présente que les résultats se rapportant aux zones de résidence.

##### **a) Styles éducatifs dominants dans les valeurs éducatives des parents envers les enfants**

Les données recueillies dans cette rubrique font ressortir selon la zone de résidence, qu'il y a 26 (4,2 %) parents en zone rurale, contre 29 (4,7 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif

négligent; 84 (13,7 %) parents en zone rurale, contre 98 (15,9 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 155 (25,2 %) parents en zone rurale et aussi 155 (25,2 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; enfin, 39 (6,3 %) parents en zone rurale, contre 29 (4,7 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. De façon générale, il ressort qu'il n'y a pas de domination d'un style éducatif donné lorsqu'il s'agit des valeurs éducatives que les parents des zones urbaines et ceux des zones rurales adoptent envers leurs enfants. En effet, les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 101) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines en termes de style éducatif ne sont pas statistiquement significatifs,  $\chi^2$  (3, N = 615) = 2,632,  $p = 0,452 > \alpha = 0,05$ . Ces résultats indiquent l'absence de liens entre la zone de résidence et l'adoption d'un style éducatif particulier lorsqu'il s'agit des valeurs éducatives des parents envers leurs enfants.

Tableau 101 : khi-deux du croisement zone de résidence et valeurs éducatives

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	2,632 <sup>a</sup>	3	0,452
Rapport de vraisemblance	2,638	3	0,451
Association linéaire par linéaire	1,937	1	0,164
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 27,19.

#### **b) Styles éducatifs dominants dans les principes éducatifs des parents envers les enfants**

S'agissant des principes éducatifs, les données montrent, en fonction de la zone de résidence, qu'il y a 48 (7,8 %) parents en zone rurale, contre 39 (6,3 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 59 (9,6 %) parents en zone rurale, contre 152 (24,7 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 163 (26,5 %) parents en zone rurale, contre 105 (17,1 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; enfin, 34 (5,5 %) parents en zone rurale, contre 15 (2,4 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. De façon générale, lorsqu'il s'agit des principes éducatifs envers les enfants, les parents des zones rurales ont tendance à adopter des styles éducatifs négligents, autoritaires et permissifs, et ceux des zones urbaines, un style éducatif démocratique. En effet, les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 102) indiquent que les

différences constatées entre les effectifs des parents des zones rurales et ceux des zones urbaines en termes de style éducatif sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 61.769$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif parental particulier lorsqu'il s'agit des principes éducatifs. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif négligent, autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style démocratique.

Tableau 102 : khi-deux du croisement zone de résidence et principes éducatifs

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	61,769 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	63,502	3	0,000
Association linéaire par linéaire	19,130	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 24,22.

### c) Styles éducatifs dominants concernant la discipline

En matière de discipline, les données recueillies indiquent qu'il y a 46 (7,5 %) parents en zone rurale, contre 35 (5,7 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 133 (21,6 %) parents en zone rurale, contre 218 (35,4 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 89 (14,5 %) parents en zone rurale, contre 28 (4,6 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; enfin, 36 (5,9 %) parents en zone rurale, contre 30 (4,9 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. Les parents des zones rurales semblent favoriser le style éducatif négligent, autoritaire ou permissif et ceux des zones urbaines, le style démocratique. En effet, les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 103) montrent que les écarts constatés entre les effectifs des parents des zones rurales et ceux des zones urbaines en termes de style éducatif sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 54.354$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif particulier lorsqu'il s'agit de discipline. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif négligent, autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style démocratique.

Tableau 103 : khi-deux du croisement zone de résidence et sens de la discipline

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	54,354 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	56,184	3	0,000
Association linéaire par linéaire	9,802	1	0,002
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0%) a un effectif théorique < à 5. L'effectif théorique minimum est de 32,62.

**d) Styles éducatifs dominants concernant la place des enfants dans la communication ou causerie des parents ou des adultes**

Les données recueillies au sujet de la place des enfants dans les communications entre adultes révèlent, selon les zones de résidence, qu'il y a 56 (9,1 %) parents en zone rurale, contre 39 (6,3 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 77 (12,5 %) parents en zone rurale, contre 114 (18,5 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 146 (23,7 %) parents en zone rurale, contre 149 (24,2 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; et enfin, 25 (4,1 %) parents en zone rurale, contre 9 (1,5 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. Il ressort que les parents des zones rurales privilégient le style négligent, autoritaire et permissif, et ceux des zones urbaines, le style démocratique. Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 104) indiquent que les écarts observés entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines se rapportant à leurs styles éducatifs sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 17.692$ ,  $p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif particulier lorsqu'il s'agit de la place des enfants dans les communications des adultes. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif négligent, autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style démocratique.

Tableau 104 : khi-deux du croisement zone de résidence et communication des adultes

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	17,692 <sup>a</sup>	3	0,001
Rapport de vraisemblance	18,058	3	0,000
Association linéaire par linéaire	0,553	1	0,457
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 16,81.

### e) Styles éducatifs dominants dans l'organisation des apprentissages à la maison

Concernant l'organisation des apprentissages de l'enfant à la maison, les données indiquent, selon les zones de résidence, qu'il y a 44 (8,8 %) parents en zone rurale, contre 40 (6,5 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 60 (9,8 %) parents en zone rurale, contre 122 (19,8 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 156 (25,4 %) parents en zone rurale, contre 115 (18,7 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; et enfin, 34 (5,5 %) parents en zone rurale et également 34 (5,5 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. Dans les zones urbaines, les parents semblent majoritairement favoriser le style démocratique comparativement à ceux des zones rurales. Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 105) indiquent que les différences constatées entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 29.333, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif particulier lorsqu'il s'agit des apprentissages des enfants à la maison. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif négligent, autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style démocratique.

Tableau 105 : khi-deux du croisement zone de résidence et apprentissages à la maison

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	29,333 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	29,790	3	0,000
Association linéaire par linéaire	1,952	1	0,162
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 33,61.

### f) Styles éducatifs dominants dans le jeu et travail scolaire

Les données recueillies au sujet du jeu et travail scolaire révèlent qu'il y a 52 (8,5 %) parents en zone rurale, contre 40 (6,5 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 66 (10,7 %) parents en zone rurale, contre 129 (21 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 152 (24,7 %) parents en zone rurale, contre 118 (19,2 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; et enfin, 34 (5,5 %) parents en zone rurale,

contre 24 (3,9 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. Les parents des zones urbaines semblent adopter le style éducatif démocratique plus que ceux des zones rurales. En effet, les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 106) révèlent que les écarts observés entre les effectifs des parents des zones rurales et urbaines en termes de styles éducatifs sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 27.849, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif particulier lorsqu'il s'agit des jeux des enfants lors des apprentissages. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif négligent, autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style démocratique.

Tableau 106 : khi-deux du croisement zone de résidence et jeux des enfants

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	27,849 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	28,239	3	0,000
Association linéaire par linéaire	4,528	1	0,033
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 28,67.

#### **g) Styles éducatifs dominants dans les réactions au rendement scolaire des enfants**

S'agissant de la réaction des parents au rendement scolaire des enfants, les données révèlent qu'il y a 14 (2,3 %) parents en zone rurale, contre 7 (1,1 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 64 (10,4 %) parents en zone rurale, contre 142 (23,1 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 164 (26,7 %) parents en zone rurale, contre 108 (17,6 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; et enfin, 62 (10,1 %) parents en zone rurale, contre 54 (8,8 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. De façon générale, il ressort une fois de plus que ce sont les parents des zones rurales qui favorisent le style éducatif négligent, autoritaire et permissif, et ceux des zones urbaines, le style démocratique. En effet, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 107) révèlent que les différences observées entre les effectifs des parents des zones rurales et ceux des zones urbaines en termes de style éducatif sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 43.874, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif

particulier lorsqu'il s'agit de leurs réactions suite aux résultats scolaires des enfants. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif négligent, autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style démocratique.

Tableau 107 : khi-deux du croisement zone de résidence et réaction des parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	43,874 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	44,747	3	0,000
Association linéaire par linéaire	13,140	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,38.

#### **h) Styles éducatifs dominants dans la consultation des enfants lors des prises de décisions**

Concernant le style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions, les données indiquent qu'il y a 55 (8,9 %) parents en zone rurale, tout comme 55 (8,9 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 45 (7,3 %) parents en zone rurale, contre 129 (21 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 125 (20,3 %) parents en zone rurale, contre 89 (14,5 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; et enfin, 79 (12,8 %) parents en zone rurale, contre 38 (6,2 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. Les parents des zones urbaines s'illustrent une fois de plus comme ceux qui favorisent le style éducatif démocratique. Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 108) montrent en effet que les écarts observés entre les effectifs des parents des zones rurales et ceux des zones urbaines en termes de style éducatif sont statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 60.904, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif particulier lorsqu'il s'agit de la consultation des enfants lors des prises de décisions. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif négligent, autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style démocratique.

Tableau 108 : khi-deux du croisement zone de résidence et consultation des enfants

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	60,904 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	62,978	3	0,000
Association linéaire par linéaire	24,453	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 54,37.

### i) Styles éducatifs dominants dans les concertations des parents au sujet des enfants

Les données de cette dernière rubrique relative aux concertations des parents au sujet des enfants montrent qu'il y a 10 (1,6 %) parents en zone rurale, contre 14 (2,3 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif négligent; 147 (23,9 %) parents en zone rurale, contre 196 (31,9 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif démocratique; 113 (18,4 %) parents en zone rurale, contre 82 (13,3 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif autoritaire; et enfin, 34 (5,5 %) parents en zone rurale, contre 19 (3,1 %) en zone urbaine qui adoptent un style éducatif permissif. Les parents des zones urbaines apparaissent de nouveau comme ceux qui favorisent le style éducatif démocratique plus que ceux des zones rurales. En effet, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 109) indiquent que les différences constatées entre les effectifs des parents des zones rurales et ceux des zones urbaines en termes de style éducatif sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 16.763$ ,  $p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la zone de résidence des parents et l'adoption d'un style éducatif particulier lorsqu'il s'agit des concertations des parents au sujet des enfants. En effet, les parents des zones rurales, de façon significative, adoptent un style éducatif autoritaire et permissif, alors que ceux des zones urbaines, de façon significative, adoptent un style négligent et démocratique.

Tableau 109 : khi-deux du croisement zone de résidence et concertation des parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	16,763 <sup>a</sup>	3	0,001
Rapport de vraisemblance	16,867	3	0,001
Association linéaire par linéaire	15,145	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,86.

En résumé, il ressort que sur les neuf rubriques évaluant les styles éducatifs des parents en fonction de leur zone de résidence, huit se révèlent statistiquement significatives, contre une seule (valeurs éducatives des parents). Dans ces huit rubriques, les résultats des tests du khi-deux mettent en évidence la présence des quatre styles éducatifs de Baumrind (1991) et leur variabilité selon les zones de résidence des parents. Ces résultats permettent ainsi d'établir que dans les zones rurales, les parents adoptent significativement des styles éducatifs négligent, autoritaire et permissif, alors que dans les zones urbaines ils adoptent significativement un style éducatif démocratique, excepté pour la rubrique concertation des parents, où dans les zones rurales, les parents adoptent significativement des styles éducatifs autoritaires et permissifs, tandis que ceux des zones urbaines adoptent significativement des styles éducatifs négligents et démocratiques (cf. tableau 110). Par ailleurs, comme évoqué dès le départ, le sexe des enfants a été non significatif sur l'ensemble des neuf rubriques, le style éducatif des parents est donc indépendant de cette caractéristique.

Tableau 110 : répartition des styles éducatifs des parents en fonction de la zone de résidence

Rubriques	Zone rurale	Zone urbaine
Valeurs éducatives des parents envers l'enfant	-	-
Principes éducatifs des parents envers l'enfant	négligent, autoritaire, permissif	démocratique
Sens de la discipline pour les parents		
Place des enfants dans la communication ou causerie des parents ou des adultes		
Organisation des apprentissages de l'enfant à la maison		
Jeu et travail scolaire		
Réactions des parents face au rendement scolaire de l'enfant		
Consultation de l'enfant dans les prises de décisions	autoritaire, permissif	démocratique, négligent
Concertation des parents sur les sujets concernant l'enfant		

À la suite de toutes ces analyses qui consistaient à identifier les types de collaboration école-famille (variable indépendante n° 1), d'implication parentale (variable indépendante n° 2) et les styles éducatifs des parents (variable indépendante n° 3) existant au Burkina Faso, les sections suivantes visent à déterminer les liens qui existent entre ces trois variables indépendantes et la variable dépendante (VD), à savoir la réussite scolaire des élèves du primaire en classe de CM2 au Burkina Faso.

## **4.5.Liens entre les différents types de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans l'objectif d'identifier les liens entre les différents types de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves du primaire, la moyenne générale des élèves, générée à partir des moyennes obtenues au cours du premier et du deuxième trimestre de l'année scolaire 2013 - 2014 (section B du questionnaire, cf. annexe 3), a été croisée avec les types de collaboration présents au Burkina Faso et identifiés à travers la section D du questionnaire (cf. annexe 3). En rappel, la section en question est composée de 12 items mesurant le degré des relations de collaboration école-famille à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre points allant de « pas du tout » (1) à « beaucoup » (4). Pour chaque item, un score élevé traduit un grand degré de collaboration entre parents et maîtres. Le score total obtenu sur l'ensemble des 12 items permet de calculer la moyenne des réponses et de dresser le profil des parents sur cette dimension (variable). L'analyse de la fiabilité (fidélité) avec le logiciel SPSS, procédure consistant à évaluer l'homogénéité ou la cohérence interne (Cronbach, 1951; De Ketele et Roegiers, 1996) des items de l'échelle de mesure, indique un Alpha de Cronbach assez élevé,  $\alpha = 0.86$  (Nunnally, 1978). Cette valeur sous-entend que l'échelle de mesure se rapportant aux relations de collaboration école-famille est assez stable et constante (homogénéité), donnant de ce fait, une certaine crédibilité aux résultats obtenus.

### **4.5.1. Liens entre les relations de type information et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans cette section, les données sont présentées de façon bidirectionnelle afin de cerner les probables variations des résultats scolaires des élèves selon que les échanges d'informations vont de l'école vers les familles ou inversement.

#### **a) Résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres informent les parents**

Existe-t-il un lien entre le fait que les maîtres transmettent des informations aux parents et la réussite scolaire des élèves ? La réponse à la question nécessite au préalable une analyse des écarts des effectifs des élèves en réussite et ceux en échec en vue d'établir leur degré de significativité à travers les tests du khi-deux (en rappel, dans les tests du khi-deux, l'intérêt est

porté sur les cellules où les effectifs théoriques sont inférieurs aux effectifs observés, en gris dans les tableaux). Dans ce sens, les analyses font ressortir, de façon générale, qu'il y a 357 (58 %) élèves en réussite, contre 258 (42 %) en échec. De façon spécifique, il ressort qu'il y a cinq (0,8 %) élèves en réussite, contre 58 (9,4 %) élèves en échec dont les maîtres n'informent « pas du tout » les parents au sujet de leurs rendement scolaire, comportement, absentéisme, etc. ; 60 (9,8 %) élèves en réussite, contre 177 (28,8 %) en échec dont les maîtres informent « un peu » les parents sur ces sujets; 182 (29,6 %) élèves en réussite, contre 20 (3,3 %) en échec dont les maîtres informent « moyennement » les parents; et enfin, 110 (17,9 %) élèves en réussite, contre trois (0,5 %) en échec dont les maîtres informent « beaucoup » les parents dans lesdits sujets. Les parents « moyennement » et « beaucoup » informés par les maîtres sur les sujets évoqués semblent avoir plus d'enfants en réussite que ceux « un peu » et « pas du tout » informés par les maîtres (cf. tableau 111). Les tests du khi-deux établiront si les écarts observés entre les différents effectifs sont significatifs ou pas.

Tableau 111 : croisement résultats scolaires et information des parents par les maîtres

Résultats scolaires des élèves		Les maîtres informent les parents				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	5	60	182	110	357
	Effectif théorique	36,6	137,6	117,3	65,6	357,0
	% du total	0,8 %	9,8 %	29,6 %	17,9 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	58	177	20	3	258
	Effectif théorique	26,4	99,4	84,7	47,4	258,0
	% du total	9,4 %	28,8 %	3,3 %	0,5 %	42,0 %
Total	Effectif observé	63	237	202	113	615
	Effectif théorique	63,0	237,0	202,0	113,0	615,0
	% du total	10,2 %	38,5 %	32,8 %	18,4 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 112) indiquent que les écarts constatés entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 326.100, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment bien l'existence de liens de dépendance entre les degrés de transmission d'informations aux parents par les maîtres et la réussite scolaire des élèves. En effet, les parents qui soutiennent avoir été « moyennement » et « beaucoup » informés par les maîtres sur les sujets évoqués, ont des enfants qui réussissent significativement. À l'inverse, les parents qui

affirment avoir été « un peu » et « pas du tout » informés par les maîtres, ont des enfants qui échouent significativement. Les degrés de transmission d'informations allant des maîtres vers les parents ont bien un lien corrélational avec la réussite des élèves. Le fait de transmettre les informations « moyennement » et « beaucoup » est significativement plus favorable à la réussite, contrairement au fait de les transmettre « un peu » et « pas du tout » qui est significativement associé à l'échec.

Tableau 112 : khi-deux du croisement résultats scolaires et information des parents par les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	326,100 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	375,309	3	0,000
Association linéaire par linéaire	280,787	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (, 0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 26,43.

Pour la suite des analyses, après la confirmation de l'existence de liens statistiquement significatifs entre les variables concernées, nous faisons le test du V de Cramer, associé aux tests du khi-deux, en vue de déterminer la force (association) ou l'amplitude (Cohen, 1988) du lien établi entre les variables. La valeur du V de Cramer se situe généralement entre 0 et 1 (selon Cohen, plus la valeur est supérieure à 0,5, plus le lien est fort; le lien est moyen entre 0,3 et 0,5; et faible entre 0,1 et 0,3). Pour le cas présent, la force du lien établi entre la transmission d'informations aux parents par les maîtres et la réussite scolaire des élèves correspond à un V de Cramer dont la valeur  $V = 0.728$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ , ce qui représente une forte liaison, autrement dit, un lien statistiquement significatif avec une forte amplitude (Cohen, 1988) (cf. tableau 113).

Tableau 113 : mesures symétriques du lien information venant du maître et réussite scolaire

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,728	0,000
	V de Cramer	0,728	0,000
N d'observations valides		615	

En plus des liens déjà établis montrant la dépendance entre les informations que les maîtres transmettent aux parents et la réussite scolaire des élèves, il s'agit également de déterminer si le sexe et la zone de résidence des élèves influencent ces dites relations. Auparavant, il convient de souligner que pour toutes les sections suivantes se rapportant à l'établissement des liens entre le genre et la zone de résidence des élèves et les autres catégories de variables, nous allons dichotomiser les degrés des relations (« pas du tout », « un peu », « moyennement » et « beaucoup ») en « pas du tout » et en « différents degrés ». Ceci, afin de réduire les dispersions et de respecter les postulats du khi-deux (cette dichotomisation est uniquement valable pour les parties ou sections concernant le genre et la zone de résidence). En procédant ainsi, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent d'une part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les maîtres informent à « différents degrés » les parents,  $\chi^2 (1, N = 552) = 1.423, p = 0.233 > \alpha = 0.05$ , et d'autre part, qu'il n'y a pas non plus de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les maîtres n'informent « pas du tout » les parents,  $\chi^2 (1, N = 63) = 0.334, p = 0.563 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats indiquent que la réussite scolaire est indépendante du sexe des élèves, et cela, que les maîtres transmettent ou non des informations aux parents au sujet de leur rendement scolaire, comportement, activités culturelles et sportives, etc. Par contre, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les maîtres informent à « différents degrés » les parents,  $\chi^2 (1, N = 552) = 8.879, p = 0.003 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les maîtres informent à « différents degrés » les parents sur différents sujets (comportement, rendement scolaire, absentéisme, activités culturelles et sportives, etc.), les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Il y a aussi des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales lorsque les maîtres n'informent « pas du tout » les parents sur les sujets évoqués,  $\chi^2 (1, N = 63) = 12.577, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les maîtres n'informent « pas du tout » les parents, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Ces résultats mettent en évidence que la réussite scolaire des élèves est significativement liée à leur zone de résidence, que les maîtres informent ou non les parents.

## b) Résultats scolaires des élèves lorsque les parents informent les maîtres

Qu'en est-il des résultats scolaires des élèves lorsque ce sont plutôt les parents qui informent les maîtres sur le comportement ou le rendement scolaire des enfants, etc. ? Pour le savoir, nous avons analysé les écarts entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec. Ces analyses font ressortir qu'il y a 16 (2,6 %) élèves en réussite, contre 209 (34 %) élèves en échec dont les parents n'informent « pas du tout » les maîtres; 94 (15,3 %) élèves en réussite, contre 37 (6 %) élèves en échec dont les parents informent « un peu » les maîtres; 193 (31,4 %) élèves en réussite, contre 10 (1,6 %) élèves en échec dont les parents informent « moyennement » les maîtres; et enfin, 54 (8,8 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) élèves en échec dont les parents informent « beaucoup » les maîtres sur le comportement ou le rendement scolaire des enfants, etc. Il semble que les parents qui informent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les maîtres ont des enfants qui réussissent plus que ceux qui n'informent « pas du tout » les maîtres (cf. tableau 114). Les tests du khi-deux vont préciser si les différences observées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont significatives ou non.

Tableau 114 : croisement résultats scolaires et information des maîtres par les parents

Résultats scolaires des élèves		Les parents informent les maîtres				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	16	94	193	54	357
	Effectif théorique	130,6	76,0	117,8	32,5	357,0
	% du total	2,6 %	15,3 %	31,4 %	8,8 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	209	37	10	2	258
	Effectif théorique	94,4	55,0	85,2	23,5	258,0
	% du total	34,0 %	6,0 %	1,6 %	0,3 %	42,0 %
Total	Effectif observé	225	131	203	56	615
	Effectif théorique	225,0	131,0	203,0	56,0	615,0
	% du total	36,6 %	21,3 %	33,0 %	9,1 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 115) révèlent que les différences constatées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 397,985, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment bien l'existence de liens de dépendance entre la réussite scolaire des élèves et le degré de transmission d'informations aux maîtres par les parents. En effet, les enfants dont les parents informent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les maîtres réussissent

significativement, alors que les enfants dont les parents n'informent « pas du tout » les maîtres échouent significativement. Il y a donc effectivement une dépendance entre la réussite scolaire et le degré de transmission d'informations. Le fait de transmettre les informations « un peu », « moyennement » et « beaucoup » est significativement favorable à la réussite, alors que l'absence d'information (pas du tout) est significativement liée à l'échec.

Tableau 115 : khi-deux du croisement résultats scolaires et information des maîtres par les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	397,985 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	468,216	3	0,000
Association linéaire par linéaire	347,675	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 23,49.

S'agissant de la force du lien, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.804$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ , ce qui correspond à une forte liaison (Cohen, 1988) entre le degré de transmission d'informations aux maîtres par les parents et la réussite scolaire des élèves. Autrement dit, qu'il y a un fort lien corrélationnel entre ces deux variables (cf. tableau 116).

Tableau 116 : mesures symétriques du lien entre information venant des parents et la réussite scolaire

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal    Phi	0,804	0,000
V de Cramer	0,804	0,000
N d'observations valides	615	

Nous intéressant de nouveau au lien entre le sexe et la zone de résidence des enfants dans les relations de type information initiées par les parents en direction des maîtres et la réussite scolaire, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent d'une part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite des filles et des garçons lorsque les parents informent à « différents degrés » les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 390) = 2.526$ ,  $p = 0.112 > \alpha = 0.05$ , et d'autre part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite des filles et celle des garçons lorsque les parents n'informent « pas du tout » les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 225) = 1.735$ ,  $p = 0.188 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des enfants n'a donc pas

d'influence sur la réussite scolaire, et cela, que les parents transmettent ou non des informations aux maîtres. S'agissant des zones de résidence, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des enfants des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents informent à « différents degrés » les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 390) = 5.673, p = 0.017 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents informent à « différents degrés » les maîtres, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Il y a aussi des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales lorsque les parents n'informent « pas du tout » les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 225) = 13.530, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents n'informent « pas du tout » les maîtres, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence, que les parents informent ou non les maîtres.

En résumé, les résultats des tests du khi-deux mettent en évidence qu'il existe des liens significatifs entre les relations de type information et la réussite scolaire des élèves. En effet, les parents ayant déclaré que les maîtres de leurs enfants les informaient « moyennement » et « beaucoup » et qu'à leur tour ils informaient les maîtres « moyennement », « un peu » et « beaucoup » sur différents sujets (activités scolaires, culturelles, rendement scolaire, etc.) ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents ayant affirmé que les maîtres de leurs enfants les informaient « un peu » et « pas du tout » et qu'en retour ils n'informaient « pas du tout » les maîtres sur les sujets évoqués ont des enfants qui échouent significativement. Toutefois, bien que les résultats soient significatifs de façon bidirectionnelle, il ressort que les parents ayant affirmé que les maîtres les informaient « un peu » ont aussi leurs enfants en échec significatif, comme dans la catégorie des réponses « pas du tout ». Nous essayerons dans le prochain chapitre de comprendre cette situation. Par ailleurs, la statistique du V de Cramer a confirmé que la taille d'effet entre les relations de type information et la réussite scolaires est statistiquement significative et de forte amplitude, et cela, de façon bidirectionnelle. En outre, le sexe des enfants n'a pas de liens significatifs avec la réussite scolaire, que les parents et les maîtres s'informent mutuellement ou pas. Par contre, la zone de résidence a un lien avec la réussite scolaire des élèves. Dans les zones urbaines, les élèves réussissent significativement, alors que dans les zones rurales ils échouent significativement, et cela, que les parents et les maîtres s'informent réciproquement ou pas.

#### 4.5.2. Liens entre les relations de type consultation et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

Dans cette section, les résultats se rapportant aux relations de type consultation et la réussite scolaire des élèves du primaire sont également présentés sous la forme bidirectionnelle et analysés selon le sexe et la zone de résidence de ces derniers.

##### a) Résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres consultent les parents

En vue de déterminer la présence ou non de liens entre les résultats scolaires des élèves et les relations de type consultation initiées par les maîtres à l'égard des parents, nous procédons à l'analyse des écarts entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec. Ainsi, il appert qu'il y a 159 (25,9 %) élèves en réussite, contre 24 (3,9 %) en échec dont les maîtres consultent « un peu » les parents sur divers sujets (comportement, activités sportives, etc.); 102 (16,6 %) élèves en réussite, contre cinq (0,8 %) en échec dont les maîtres consultent « moyennement » les parents; 18 (2,9 %) élèves en réussite, contre un (0,2 %) en échec dont les maîtres consultent « beaucoup » les parents. *A contrario*, il y a 228 (37,1 %) élèves en échec, contre 78 (12,7 %) en réussite dont les maîtres ne consultent « pas du tout » les parents. Il ressort que les parents « un peu », « moyennement » et « beaucoup » consultés par les maîtres ont plus d'élèves en réussite, et les parents « pas du tout » consultés par les maîtres ont plus d'élèves en échec (cf. tableau 117). Les tests du khi-deux vont préciser si les différences sont significatives ou pas.

Tableau 117 : résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres consultent les parents

Résultats scolaires des élèves		Les maîtres consultent les parents				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	78	159	102	18	357
	Effectif théorique	177,6	106,2	62,1	11,0	357,0
	% du total	12,7 %	25,9 %	16,6 %	2,9 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	228	24	5	1	258
	Effectif théorique	128,4	76,8	44,9	8,0	258,0
	% du total	37,1 %	3,9 %	0,8 %	0,2 %	42,0 %
Total	Effectif observé	306	183	107	19	615
	Effectif théorique	306,0	183,0	107,0	19,0	615,0
	% du total	49,8 %	29,8 %	17,4 %	3,1 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 118) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 267,253, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre les consultations initiées par les maîtres en direction des parents et la réussite scolaire des élèves. En effet, les élèves dont les maîtres consultent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les parents, réussissent significativement. À l’opposé, les élèves dont les maîtres ne consultent « pas du tout » les parents, échouent significativement. Les consultations des maîtres en direction des parents sur différents sujets relatifs aux enfants (comportement, activités sportives, rendement scolaire, etc.) a bien un lien significatif avec la réussite scolaire.

Tableau 118 : khi-deux résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres consultent les parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	267,253 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	298,713	3	0,000
Association linéaire par linéaire	216,060	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 7,97.

S’agissant de la taille d’effet, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.659, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur traduit une forte liaison (Cohen, 1988) entre la consultation venant des maîtres et la réussite scolaire. Il y a donc un fort lien corrélationnel entre ces deux variables (cf. tableau 119).

Tableau 119 : mesures symétriques du lien consultation venant des maîtres et réussite scolaire

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal    Phi	0,659	0,000
V de Cramer	0,659	0,000
N d’observations valides	615	

Prenant en compte le sexe des enfants, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) montrent, d’une part, qu’il n’y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les maîtres consultent à « différents degrés » les parents,  $\chi^2 (1, N = 309) = 0.243, p = 0.622 > \alpha = 0.05$ , et d’autre part,

qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les maîtres ne consultent « pas du tout » les parents,  $\chi^2 (1, N = 306) = 0.976, p = 0.323 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc indépendante du sexe des enfants, et cela, que les maîtres initient des relations de type consultation à l'endroit des parents ou pas. Considérant cette fois la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les maîtres consultent à « différents degrés » les parents, d'une part,  $\chi^2 (1, N = 309) = 3.141, p = 0.076 > \alpha = 0.05$ , et d'autre part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les maîtres ne consultent « pas du tout » les parents,  $\chi^2 (1, N = 306) = 0.368, p = 0.544 > \alpha = 0.05$ . La zone de résidence n'a donc pas de liens significatifs avec la réussite scolaire, lorsque les maîtres initient ou pas des relations de type consultation à l'endroit des parents.

#### **b) Résultats scolaires des élèves lorsque les parents consultent les maîtres**

Après avoir établi les liens entre la réussite scolaire des élèves et les relations de type consultation initiées par les maîtres en direction des parents, il est question ici de déterminer s'il existe des liens entre la réussite scolaire et les relations de type consultation initiées par les parents à l'égard des maîtres. Pour ce faire, les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont à nouveau examinés en vue de repérer les écarts pouvant traduire la présence de lien. Les analyses révèlent à ce effet qu'il y a 180 (29,3 %) élèves en réussite, contre 16 (2,6 %) en échec dont les parents consultent « un peu » les maîtres ; 70 (11,4 %) élèves en réussite, contre quatre (0,7 %) en échec dont les parents consultent « moyennement » les maîtres ; 18 (2,9 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) en échec dont les parents consultent « beaucoup » les maîtres. À l'inverse, il y a 236 (38,4 %) élèves en échec, contre 89 (14,5 %) en réussite dont les parents ne consultent « pas du tout » les maîtres au sujet de leur comportement, rendement scolaire, etc. Il appert que les parents qui consultent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les maîtres sur les sujets évoqués ont leurs enfants qui réussissent plus que ceux qui ne consultent « pas du tout » les maîtres (cf. tableau 120). Toutefois, les résultats des tests du khi-deux vont permettre d'indiquer si les différences observées entre les effectifs sont significatives ou non.

Tableau 120 : résultats scolaires des élèves lorsque les parents consultent les maîtres

Résultats scolaire des élèves	Les parents consultent les maîtres				Total
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite					
Effectif observé	89	180	70	18	357
Effectif théorique	188,7	113,8	43,0	11,6	357,0
% du total	14,5 %	29,3 %	11,4 %	2,9 %	58,0 %
Échec					
Effectif observé	236	16	4	2	258
Effectif théorique	136,3	82,2	31,0	8,4	258,0
% du total	38,4 %	2,6 %	0,7 %	0,3 %	42,0 %
Total					
Effectif observé	325	196	74	20	615
Effectif théorique	325,0	196,0	74,0	20,0	615,0
% du total	52,8 %	31,9 %	12,0 %	3,3 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 121) révèlent que les différences constatées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 266,344, p = 0,000 < \alpha = 0,05$ . Ces résultats certifient la présence de liens entre les relations de type consultation initiées par les parents à l'égard des maîtres et la réussite scolaire. En effet, les parents qui consultent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les maîtres ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents qui ne consultent « pas du tout » les maîtres ont des enfants qui échouent significativement. Les relations de type consultation initiées par les parents à l'endroit des maîtres ont bien un lien significatif avec la réussite scolaire des élèves.

Tableau 121 : khi-deux résultats scolaires des élèves lorsque les parents consultent les maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	266,344 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	300,026	3	0,000
Association linéaire par linéaire	196,165	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,39.

S'agissant de la force du lien, le V de Cramer indique une valeur  $V = 0,658, p = 0,000 < \alpha = 0,05$ , traduisant une forte liaison et de forte amplitude (Cohen, 1988) entre les consultations initiées par les parents à l'égard des maîtres et la réussite scolaire. Il y a donc un fort lien corrélationnel entre ces deux variables (cf. tableau 122).

Tableau 122 : mesures symétriques du lien consultation parents-maîtres et réussite scolaire des élèves

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal    Phi	0,658	0,000
V de Cramer	0,658	0,000
N d'observations valides	615	

Nous intéressant à la question du sexe des enfants dans la réussite scolaire et dans les relations de type consultation initiées par les parents en direction des maîtres, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent, d'une part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents consultent à « différents degrés » les maîtres,  $\chi^2(1, N = 290) = 0.136, p = 0.712 > \alpha = 0.05$ , et, d'autre part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents ne consultent « pas du tout » les maîtres,  $\chi^2(1, N = 325) = 0.269, p = 0.604 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas de liens avec la réussite scolaire, et cela, que les parents initient des relations de type consultation à l'endroit des maîtres ou non. Lorsque la zone de résidence est prise en compte, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent, d'une part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents consultent à « différents degrés » les maîtres,  $\chi^2(1, N = 290) = 1.786, p = 0.181 > \alpha = 0.05$  et, d'autre part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents ne consultent « pas du tout » les maîtres,  $\chi^2(1, N = 325) = 1.487, p = 0.223 > \alpha = 0.05$ . La zone de résidence n'a donc pas de liens corrélacionnels avec la réussite scolaire, que les parents initient ou pas des relations de consultation à l'endroit des maîtres.

En résumé, les différents résultats des tests du khi-deux ont permis de mettre en évidence la présence de liens statistiquement significatifs entre la relation de type consultation et la réussite scolaire des élèves. En effet, les parents qui ont rapporté que les maîtres les consultaient et qu'ils consultaient ces derniers en retour, respectivement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » sur différents sujets (rendement scolaire, activités sportives, culturelles, etc.) ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents ayant déclaré une absence de consultation bilatérale ont des enfants qui échouent significativement. La taille d'effet des

liens entre les relations de type consultation et la réussite scolaire, calculé avec le V de Cramer, a été estimée de forte amplitude, et cela, de façon bidirectionnelle. Par ailleurs, il est également ressorti que le sexe des enfants et leurs zones de résidence n'avaient pas d'influences ou d'effets sur la réussite scolaire, que les parents et les maîtres se consultent mutuellement ou non.

#### **4.5.3. Liens entre les relations de type coordination et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans la présente section, nous analysons, de façon bidirectionnelle, les différents liens entre les relations de type coordination et la réussite scolaire des élèves selon leur genre et zone de résidence.

##### **a) Résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres coordonnent les actions éducatives avec les parents**

Il s'agit pour nous de déterminer s'il existe des liens entre la réussite scolaire des élèves et les relations de type coordination initiées par les maîtres à l'égard des parents. En vue d'apporter les réponses à cette question, les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont analysés afin de déceler les écarts susceptibles de traduire la présence de liens. De ces analyses, il ressort qu'il y a 87 (14,1 %) élèves en réussite, contre huit (1,3 %) en échec dont les maîtres coordonnent « un peu » les actions éducatives avec les parents; 26 (4,2 %) élèves en réussite, contre un (0,2 %) en échec dont les maîtres coordonnent « moyennement » les actions avec les parents; 14 (2,3 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) en échec dont les maîtres coordonnent « beaucoup » les actions avec les parents. À l'opposé, il y a 247 (40,2 %) élèves en échec, contre 230 (37,4 %) en réussite dont les maîtres ne coordonnent « pas du tout » les actions éducatives avec les parents, peu importe l'objet (activités scolaires, culturelles, sportives, comportement, rendement scolaire, etc.) (cf. tableau 123). De façon générale, la tendance des résultats laisse apercevoir que lorsque les maîtres coordonnent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les actions avec les parents, les enfants réussissent plus, et lorsque les maîtres ne coordonnent « pas du tout » ces dites actions, les élèves échouent plus. Toutefois, les résultats des tests du khi-deux vont permettre d'indiquer si les différences ainsi observées sont significatives ou non.

Tableau 123 : résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres coordonnent avec les parents

Résultats scolaires des élèves	Les maîtres coordonnent les actions avec les parents				Total
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite Effectif observé	230	87	26	14	357
Effectif théorique	276,9	55,1	15,7	9,3	357,0
% du total	37,4 %	14,1 %	4,2 %	2,3 %	58,0 %
Échec Effectif observé	247	8	1	2	258
Effectif théorique	200,1	39,9	11,3	6,7	258,0
% du total	40,2 %	1,3 %	0,2 %	0,3 %	42,0 %
Total Effectif observé	477	95	27	16	615
Effectif théorique	477,0	95,0	27,0	16,0	615,0
% du total	77,6 %	15,4 %	4,4 %	2,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 124) établissent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 84.707$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre les relations de type coordination des actions initiées par les maîtres en direction des parents et la réussite scolaire des enfants. En effet, les parents qui ont affirmé que les maîtres coordonnaient « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les actions éducatives avec eux ont des enfants qui réussissent significativement. À l’opposé, les parents qui ont soutenu que les maîtres ne coordonnaient « pas du tout » ce type d’actions avec eux ont des enfants qui échouent significativement. La coordination des actions initiées par les maîtres à l’endroit des parents a donc des effets sur la réussite scolaire des enfants.

Tableau 124 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coordination maîtres-parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	84,707 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	100,400	3	0,000
Association linéaire par linéaire	64,138	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 6,71.

Concernant la taille d’effet du lien établi, le V de Cramer indique une valeur  $V = 0.371$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur traduit la présence d’une moyenne liaison corrélationalle

(Cohen, 1988) entre les relations de type coordination initiées par les maîtres et la réussite scolaire des élèves (cf. tableau 125).

Tableau 125 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et coordination maîtres-parents

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal      Phi	0,371	0,000
V de Cramer	0,371	0,000
N d'observations valides	615	

Par ailleurs, si nous intégrons le sexe des élèves à l'analyse, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent, d'une part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les maîtres coordonnent à « différents degrés » les actions éducatives avec les parents,  $\chi^2(1, N = 138) = 0.036, p = 0.850 > \alpha = 0.05$  et, d'autre part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons quand les maîtres ne coordonnent « pas du tout » les actions éducatives avec les parents,  $\chi^2(1, N = 477) = 1.317, p = 0.251 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas de liens statistiquement significatifs avec la réussite scolaire, et cela, que les maîtres initient des relations de type coordination à l'endroit des parents ou non. De même, si nous intégrons la zone de résidence dans l'examen de cette relation, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) attestent, d'une part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les maîtres coordonnent à « différents degrés » les actions éducatives avec les parents,  $\chi^2(1, N = 138) = 0.176, p = 0.675 > \alpha = 0.05$  et, d'autre part, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines quand les maîtres ne coordonnent « pas du tout » ces dites actions avec les parents,  $\chi^2(1, N = 477) = 0.069, p = 0.793 > \alpha = 0.05$ . La zone de résidence n'a donc pas de liens significatifs avec la réussite scolaire, et cela, que les maîtres initient ou pas des relations de type coordination à l'endroit des parents.

#### **b) Résultats scolaires des élèves lorsque les parents coordonnent les actions éducatives avec les maîtres**

Les liens entre la réussite scolaire et les relations de type coordination initiées par les maîtres à l'égard des parents étant établis, il s'agit cette fois de déterminer ceux pouvant exister entre la

réussite scolaire et les relations de type coordination initiées par les parents en direction des maîtres. Pour ce faire, les écarts entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont analysés à travers les relations de type coordination initiées par les parents envers les maîtres dans le but de repérer la présence de probables liens. Les analyses menées dans ce sens indiquent qu'il y a 94 (15,3 %) élèves en réussite, contre huit (1,3 %) en échec dont les parents coordonnent « un peu » les actions éducatives avec les maîtres; 17 (2,8 %) élèves en réussite, contre un (0,2 %) en échec dont les parents coordonnent « moyennement » les actions avec les maîtres; 10 (1,6 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) en échec dont les parents coordonnent « beaucoup » les actions avec les maîtres. À l'opposé, il y a 247 (40,2 %) élèves en échec, contre 236 (38,4 %) en réussite dont les parents ne coordonnent « pas du tout » lesdites actions avec les maîtres. Il apparaît que les parents qui coordonnent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » les actions éducatives (activités scolaires, sportives, culturelles, etc.) avec les maîtres ont plus d'enfants en réussite, et les parents qui ne le font « pas du tout » ont plus d'enfants en échec (cf. tableau 126). Les résultats des tests du khi-deux vont révéler si les écarts observés entre les effectifs sont ou non significatifs.

Tableau 126 : résultats scolaires des élèves lorsque les parents coordonnent avec les maîtres

Résultats scolaires des élèves	Les parents coordonnent les actions avec les maîtres				Total
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite Effectif observé	236	94	17	10	357
Effectif théorique	280,4	59,2	10,4	7,0	357,0
% du total	38,4 %	15,3 %	2,8 %	1,6 %	58,0 %
Échec Effectif observé	247	8	1	2	258
Effectif théorique	202,6	42,8	7,6	5,0	258,0
% du total	40,2 %	1,3 %	0,2 %	0,3 %	42,0 %
Total Effectif observé	483	102	18	12	615
Effectif théorique	483,0	102,0	18,0	12,0	615,0
% du total	78,5 %	16,6 %	2,9 %	2,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 127) révèlent que les différences observées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 78.411$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la réussite scolaire et les relations de type coordination initiées par les parents envers les maîtres. Ainsi, les parents qui ont déclaré qu'ils coordonnaient

« un peu », « moyennement » et « beaucoup » les actions éducatives (activités scolaires, culturelles, etc.) avec les maîtres ont des enfants qui réussissent significativement. *A contrario*, les parents qui ont rapporté qu'ils ne coordonnaient « pas du tout » ce type d'actions avec les maîtres ont des enfants qui échouent significativement. Les relations de type coordination initiées par les parents envers les maîtres ont donc elles aussi des liens significatifs avec la réussite scolaire des élèves.

Tableau 127 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coordination parents- maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	78,411 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	92,614	3	0,000
Association linéaire par linéaire	57,214	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,03.

La force du lien établi entre la réussite scolaire et les relations de type coordination initiées par les parents envers les maîtres est de taille moyenne (lien corrélationnel moyen) (Cohen, 1988), vu que le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.357$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$  (cf. tableau 128).

Tableau 128 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et coordination parents-maîtres

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal      Phi	0,357	0,000
V de Cramer	0,357	0,000
N d'observations valides	615	

S'agissant de l'effet du sexe et de la zone de résidence sur la réussite scolaire et les relations de type coordination initiées par les parents envers les maîtres, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons quand les parents coordonnent à « différents degrés » les actions éducatives avec les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 132) = 0.828$ ,  $p = 0.363 > \alpha = 0.05$ . Il n'y a pas non plus de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents ne coordonnent « pas du tout » les actions éducatives avec les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 483) = 1.421$ ,  $p = 0.233 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire n'a donc pas de liens avec le sexe des enfants, et cela, que les parents initient

des relations de type coordination envers les maîtres ou pas dans les domaines précédemment cités (activités scolaires, culturelles, comportement, rendement scolaire, etc.). En ce qui concerne la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux révèlent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents ne coordonnent « pas du tout » les actions avec les maîtres,  $\chi^2(1, N = 483) = 0.008, p = 0.931 > \alpha = 0.05$ .

En résumé, il est à retenir que les tests du khi-deux ont établi la présence de liens significatifs entre la réussite scolaire des élèves et les relations de type coordination, de manière bidirectionnelle. En effet, les parents ayant rapporté à la fois que les maîtres coordonnaient les actions éducatives avec eux et qu'eux aussi le faisaient avec les maîtres, à différents degrés, ont des enfants qui réussissent significativement. Par contre, ceux ayant déclaré qu'ils n'entretenaient « pas du tout » de telles relations avec les maîtres, et cela de façon réciproque, ont des enfants qui échouent significativement. La taille d'effet du lien établi, calculée avec le V de Cramer, est estimée de moyenne amplitude (Cohen, 1988). De plus, il est ressorti que la réussite scolaire est indépendante du sexe des élèves, tout comme la zone de résidence, et cela, que les parents et les maîtres coordonnent ou non leurs actions éducatives envers les enfants.

#### **4.5.4. Liens entre les relations de type concertation et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Cette section présente les liens entre la réussite scolaire et les relations de type concertation initiées par les maîtres et les parents, cela, en fonction du sexe et la zone de résidence des élèves.

##### **a) Résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres se concertent avec les parents**

L'examen des résultats scolaires des élèves en fonction des relations de type concertation initiées par les maîtres envers les parents révèle qu'il y a 81 (13,2 %) élèves en réussite, contre neuf (1,5 %) en échec dont les maîtres se concertent « un peu » avec les parents; 24 (3,9 %) élèves en réussite (pas d'échec) dont les maîtres se concertent « moyennement » avec les parents; sept (1,1 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) en échec dont les maîtres se concertent « beaucoup » avec les parents. À l'opposé, il y a 247 (40,2 %) élèves en échec, contre 245 (39,8 %) en réussite dont les maîtres ne se concertent « pas du tout » avec les parents au sujet des actions éducatives. Il appert que les élèves dont les maîtres se concertent « un peu »,

« moyennement » et « beaucoup » avec leurs parents réussissent plus que ceux dont les maîtres ne se concertent « pas du tout » avec les parents (cf. tableau 129). Les tests du khi-deux vont permettre de savoir si ces différences sont significatives ou non.

Tableau 129 : résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres se concertent avec les parents

Résultats scolaires des élèves		Les maîtres se concertent avec les parents				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	245	81	24	7	357
	Effectif théorique	285,6	52,2	13,9	5,2	357,0
	% du total	39,8 %	13,2 %	3,9 %	1,1 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	247	9	0	2	258
	Effectif théorique	206,4	37,8	10,1	3,8	258,0
	% du total	40,2 %	1,5 %	0,0 %	0,3 %	42,0 %
Total	Effectif observé	492	90	24	9	615
	Effectif théorique	492,0	90,0	24,0	9,0	615,0
	% du total	80,0 %	14,6 %	3,9 %	1,5 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 130) indiquent que les écarts observés entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 70.270$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats révèlent la présence de liens entre la réussite scolaire et les relations de type concertation initiées par les maîtres envers les parents. Les parents ayant rapporté que les maîtres se concertaient « un peu », « moyennement » et « beaucoup » avec eux, ont des enfants qui réussissent significativement. À l’opposé, ceux ayant soutenu que les maîtres ne se concertaient « pas du tout » avec eux, ont des enfants qui échouent significativement. La relation de type concertation initiée par les maîtres à l’endroit des parents a un effet significatif sur la réussite scolaire.

Tableau 130 : khi-deux résultats scolaires des élèves et concertation maîtres-parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	70,270 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	86,467	3	0,000
Association linéaire par linéaire	54,111	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 1 cellule (12,5 %) a un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 3,78.

S'agissant de la force du lien corrélationnel établi entre les deux variables, elle est jugée moyenne (Cohen, 1988), au regard du V de Cramer dont la valeur  $V = 0.338$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$  (cf. tableau 131).

Tableau 131 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et concertation maîtres-parents

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal      Phi	0,338	0,000
V de Cramer	0,338	0,000
N d'observations valides	615	

Concernant l'effet du sexe et de la zone de résidence sur la réussite scolaire et les relations de type concertation initiées par les maîtres envers les parents, les résultats des tests du khi-deux révèlent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les maîtres se concertent à « différents degrés » avec les parents,  $\chi^2 (1, N = 123) = 0.852$ ,  $p = 0.356 > \alpha = 0.05$ . Il n'y a pas non plus de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les maîtres ne se concertent « pas du tout » avec les parents,  $\chi^2 (1, N = 492) = 0.682$ ,  $p = 0.409 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, et cela, que les maîtres initient des relations de type concertation envers les parents ou pas. Également, les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour la zone de résidence, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les maîtres ne se concertent « pas du tout » avec les parents,  $\chi^2 (1, N = 492) = 0.195$ ,  $p = 0.658 > \alpha = 0.05$ .

#### **b) Résultats scolaires des élèves lorsque les parents se concertent avec les maîtres**

Après avoir identifié les liens entre la réussite scolaire et les relations de type concertation initiées par les maîtres en direction des parents, il s'agit maintenant de déterminer les liens existant entre cette réussite scolaire et les relations de type concertation initiées par les parents à l'égard des maîtres. Pour ce faire, nous avons analysé à la lumière de ces relations, les écarts entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec afin de repérer les différences pouvant être dues à la présence de tels liens. Cette analyse révèle qu'il y a 66 (10,7 %) élèves en réussite, contre cinq (0,8 %) en échec dont les parents se concertent « un peu » avec les maîtres; 18 (2,9 %) élèves en réussite, contre un (0,2 %) en échec dont les parents se concertent

« moyennement » avec les maîtres; neuf (1,5 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) en échec dont les parents se concertent « beaucoup » avec les maîtres sur différents sujets concernant les élèves (rendement scolaire, absentéisme, activités scolaires, culturelles, etc.). À l’opposé, il y a 250 (40,7 %) élèves en échec, contre 264 (42,9 %) en réussite dont les parents ne se concertent « pas du tout » avec les maîtres au sujet du cheminement scolaire des élèves. De façon générale, il apparaît que les enfants dont les parents se concertent à différents degrés (un peu, moyennement et beaucoup) avec les maîtres, réussissent plus, alors que les enfants dont les parents ne se concertent « pas du tout » avec les maîtres, ont de nombreux enfants en échec (cf. tableau 132). Toutefois, les tests du khi-deux vont indiquer si les différences observées entre les effectifs des élèves en échec et ceux en réussite sont ou non significatives.

Tableau 132 : résultats scolaires des élèves lorsque les parents se concertent avec les maîtres

Résultats scolaires des élèves	Les parents se concertent avec les maîtres				Total
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite Effectif observé	264	66	18	9	357
Effectif théorique	298,4	41,2	11,0	6,4	357,0
% du total	42,9 %	10,7 %	2,9 %	1,5 %	58,0 %
Échec Effectif observé	250	5	1	2	258
Effectif théorique	215,6	29,8	8,0	4,6	258,0
% du total	40,7 %	0,8 %	0,2 %	0,3 %	42,0 %
Total Effectif observé	514	71	19	11	615
Effectif théorique	514,0	71,0	19,0	11,0	615,0
% du total	83,6 %	11,5 %	3,1 %	1,8 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 133) révèlent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 58.022$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la réussite scolaire et les relations de type concertation initiées par les parents en direction des maîtres. En effet, les parents ayant affirmé qu’ils se concertaient « un peu », « moyennement » et « beaucoup » avec les maîtres, ont des enfants qui réussissent significativement. À l’opposé, les parents ayant reconnu qu’ils ne se concertaient « pas du tout » avec les maîtres, ont des enfants qui échouent significativement. Les relations de type concertation initiées par les parents à l’endroit des maîtres ont bien un lien significatif avec la réussite scolaire des élèves.

Tableau 133 : khi-deux résultats scolaires des élèves et concertation parents-maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	58,022 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	69,953	3	0,000
Association linéaire par linéaire	41,703	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 1 cellule (12,5 %) a un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,61.

À noter également que la force du lien établi entre la réussite scolaire et les relations de type concertation initiées par les parents en direction de maîtres, calculée avec la statistique du V de Cramer, indique la valeur  $V = 0.307$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur traduit que le lien corrélational entre les deux variables est de moyenne amplitude (Cohen, 1988) (cf. tableau 134).

Tableau 134 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et concertation parents-maîtres

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal Phi	0,307	0,000
V de Cramer	0,307	0,000
N d'observations valides	615	

Pour ce qui est de l'effet de la zone de résidence et du genre sur la réussite scolaire en lien avec les relations de type concertation initiées par les parents à l'endroit des maîtres, les résultats des tests du khi-deux indiquent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents se concertent à « différents degrés » avec les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 101) = 0.196$ ,  $p = 0.658 > \alpha = 0.05$ . Il n'y a pas non plus de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents ne se concertent « pas du tout » avec les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 514) = 1.176$ ,  $p = 0.278 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas de lien avec la réussite scolaire, et cela, que les parents initient des relations de concertation envers les maîtres ou pas. S'agissant de la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux révèlent également qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents ne se concertent « pas du tout » avec les maîtres,  $\chi^2 (1, N = 514) = 1.643$ ,  $p = 0.200 > \alpha = 0.05$ .

En guise de synthèse, il est apparu, à travers les résultats des tests du khi-deux, et cela, de façon bidirectionnelle, la présence de liens statistiquement significatifs entre la réussite scolaire et les relations de type concertation. Les parents qui ont affirmé se concerter réciproquement avec les maîtres de leurs enfants, soit « un peu », « moyennement » ou « beaucoup », ont des enfants qui réussissent significativement. Par contre, ceux ayant soutenu ne « pas du tout » le faire, de façon réciproque, ont des enfants qui échouent significativement. Aussi, le V de Cramer a indiqué que la taille d'effet du lien établi était de moyenne amplitude. Enfin, le sexe des élèves et la zone de résidence sont apparus ne pas avoir de liens avec la réussite scolaire, lorsque les relations de type concertation sont prises en compte.

#### **4.5.5. Liens entre les relations de type coopération et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

La présente section examine les résultats scolaires à travers les relations de type coopération initiées à la fois par les maîtres et les parents en vue d'identifier les liens avec la réussite scolaire, et cela, en fonction du sexe et de la zone de résidence des élèves.

##### **a) Résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres coopèrent avec les parents**

D'emblée, il convient de souligner qu'au regard de l'absence de certaines catégories de réponses (un peu, moyennement et beaucoup), celles-ci ont été dichotomisées en « pas du tout » et en « différents degrés », comme ce fut le cas dans les paragraphes concernant le genre et la zone de résidence (il en sera de même pour les relations de type partenariat). En procédant ainsi, l'analyse des écarts entre les élèves en réussite et ceux en échec par le prisme des relations de type coopération initiées par les maîtres à l'endroit des parents indiquent qu'il y a 355 (57,7 %) élèves en réussite, contre 258 (42 %) en échec dont les maîtres ne coopèrent « pas du tout » avec les parents. À l'opposé, il y a uniquement deux (0,3 %) élèves en réussite dont les maîtres coopèrent à « différents degrés » avec les parents. De façon générale, il semble y avoir à la fois de nombreux élèves en réussite qu'en échec lorsque les maîtres ne coopèrent « pas du tout » avec les parents. En effet, les résultats des tests du khi-deux (postulats non respectés, cf. note sous le tableau 135) indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les élèves en réussite et ceux en échec lorsque les maîtres coopèrent avec les parents,  $\chi^2(1, N = 615) = 1.450, p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment l'absence de liens entre la réussite scolaire et les relations de type coopération initiées par les maîtres.

Tableau 135 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coopération maîtres-parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,450 <sup>a</sup>	1	0,229		
Correction pour continuité <sup>b</sup>	0,237	1	0,627		
Rapport de vraisemblance	2,180	1	0,140		
Test exact de Fisher				0,512	0,337
Association linéaire par linéaire	1,448	1	0,229		
N d'observations valides	615				

a. 2 cellules (50,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 0,84 b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Au regard de l'absence de lien entre la réussite scolaire et les relations de type coopération initiées par les maîtres envers les parents, il n'est point pertinent d'analyser les effets du genre et de la zone de résidence.

#### **b) Résultats scolaires des élèves lorsque les parents coopèrent avec les maîtres**

Il s'agit ici de savoir si les relations de type coopération initiées par les parents en direction des maîtres ont des liens avec la réussite scolaire. À ce sujet, l'analyse des écarts entre les élèves en réussite et ceux en échec au travers desdites relations montrent qu'il y a 356 (57,9 %) élèves en réussite, contre 258 (42,0 %) en échec dont les parents ne coopèrent « pas du tout » avec les maîtres sur les différents aspects antérieurement évoqués (rendement scolaire, activités scolaires, etc.). À l'opposé, il y a uniquement un (0,2 %) élève en réussite dont les parents coopèrent à « différents degrés » avec les maîtres. Il semble y avoir autant d'enfants en réussite qu'en échec lorsque les parents ne coopèrent pas avec les maîtres. Les résultats des tests du khi-deux (postulats non vérifiés et respectés malgré les regroupements, cf. note sous le tableau 136) indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les élèves en réussite et ceux en échec,  $\chi^2(1, N = 615) = 0.724, p = 0.395 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment l'absence de liens entre la réussite scolaire et les relations de type coopération initiées par les parents en direction des maîtres.

Tableau 136 : khi-deux résultats scolaires des élèves et coopération parents-maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	0,724 <sup>a</sup>	1	0,395		
Correction pour continuité <sup>b</sup>	0,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	1,089	1	0,297		
Test exact de Fisher				1,000	0,580
Association linéaire par linéaire	0,723	1	0,395		
N d'observations valides	615				

a. 2 cellules (50,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 0,42. b. Calculée uniquement pour une table 2x2

En définitive, il n'y a pas de liens statistiquement significatifs entre les relations de type coopération et la réussite scolaire des élèves. La réussite ou l'échec est indépendant de cette forme de relations.

#### **4.5.6. Liens entre les relations de type partenariat et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

La présente section vise à déterminer, de façon bidirectionnelle, s'il existe des liens entre les relations de type partenariat et la réussite scolaire des élèves selon leur sexe et zone de résidence.

##### **a) Résultats scolaires des élèves lorsque les maîtres sont en partenariat avec les parents**

Analysant les résultats scolaires des élèves en réussite et ceux en échec sous l'angle des relations de type partenariat initiées par les maîtres en direction des parents, il apparaît qu'il y a 355 (57,7 %) élèves en réussite, contre 258 (42 %) en échec dont les maîtres ne sont « pas du tout » en relation de type partenariat avec les parents dans le cadre du cheminement scolaire des enfants (rendement scolaire, suivi, comportement, etc.). À l'opposé, il y a uniquement deux (0,3 %) élèves en réussite dont les maîtres sont en relation de type partenariat à « différents degrés » avec les parents. La tendance générale des résultats indique qu'il y a autant d'élèves en réussite qu'en échec lorsque les maîtres ne sont « pas du tout » en relation de type partenariat avec les parents. Les résultats des tests du khi-deux (postulats non vérifiés et respectés malgré les regroupements, cf. note sous le tableau 137) révèlent qu'il n'y a pas de différences

statistiquement significatives entre les élèves en réussite et ceux en échec,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.450, p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Il y a donc une indépendance entre la réussite scolaire et les relations de type partenariat initiées par les maîtres à l'endroit des parents, autrement dit, une absence de liens entre les deux variables.

Tableau 137 : khi-deux résultats scolaires des élèves et partenariat maîtres-parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,450 <sup>a</sup>	1	0,229		
Correction pour continuité <sup>b</sup>	0,237	1	0,627		
Rapport de vraisemblance	2,180	1	0,140		
Test exact de Fisher				0,512	0,337
Association linéaire par linéaire	1,448	1	0,229		
N d'observations valides	615				

a. 2 cellules (50,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 0,84. b. Calculée uniquement pour une table 2x2

#### **b) Résultats scolaires des élèves lorsque les parents sont en partenariat avec les maîtres**

Après avoir révélé l'absence de liens entre la réussite scolaire et les relations de type partenariat initiées par les maîtres à l'endroit des parents, il est question cette fois-ci de déterminer la présence de liens entre la réussite scolaire et les relations de type partenariat initiées par les parents à l'égard des maîtres. Pour ce faire, nous avons analysé les différences de résultats scolaires entre les élèves en réussite et ceux en échec en vue de cerner les possibles liens. Les analyses indiquent à cet effet qu'il y a 354 (57,6 %) élèves en réussite, contre 258 (42,0 %) en échec dont les parents ne sont « pas du tout » en partenariat avec les maîtres sur les sujets évoqués (rendement scolaire, comportement, absentéisme, etc.). À l'opposé, il y a uniquement trois (0,5 %) élèves en réussite dont les parents sont en partenariat à « différents degrés » avec les maîtres. Les résultats laissent entrevoir qu'il y a de nombreux élèves aussi bien en réussite qu'en échec lorsque les parents ne sont « pas du tout » en relations de type partenariat avec les maîtres. Les résultats des tests du khi-deux (postulats non vérifiés et respectés malgré les regroupements, cf. note sous le tableau 138) indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les élèves en réussite et ceux en échec,  $\chi^2 (1, N = 615) = 2.179, p = 0.140 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment l'absence de liens statistiquement

significatifs entre la réussite scolaire des élèves et les relations de type partenariat initiées par les parents à l'égard des maîtres.

Tableau 138 : khi-deux résultats scolaires des élèves et partenariat parents-maîtres

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	2,179 <sup>a</sup>	1	0,140		
Correction pour continuité <sup>b</sup>	0,791	1	0,374		
Rapport de vraisemblance	3,274	1	0,070		
Test exact de Fisher				0,268	0,195
Association linéaire par linéaire	2,175	1	0,140		
N d'observations valides	615				

a. 2 cellules (50,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,26. b. Calculée uniquement pour une table 2x2

En définitive, les relations de type partenariat n'ont pas de liens significatifs avec la réussite scolaire des élèves. La réussite ou l'échec est indépendant de telles relations.

En conclusion générale sur les relations de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves, il est à noter qu'en dehors des relations de coopération et de partenariat qui n'ont pas été significatives, toutes les autres formes de relation, à savoir les relations de type information, consultation, coordination et concertation ont eu des liens statistiquement significatifs avec la réussite scolaire. La taille d'effet des liens (V de Cramer) a été estimée forte (information et consultation) et moyenne (coordination et concertation) selon les critères de Cohen (1988). S'agissant des effets du genre et de la zone de résidence, le sexe des élèves est apparu non significatif pour ces formes de collaboration. Les zones de résidence sont apparues uniquement significatives dans les relations de type information et non significatives pour les autres formes (consultation, coordination et concertation).

Les liens entre les différents types de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves étant établis, la section suivante vise à identifier ceux existant entre les différents types d'implication parentale et la réussite scolaire.

## **4.6. Liens entre les différents types d'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans l'objectif d'identifier les liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire, la moyenne générale des élèves est croisée avec les différents types d'implication parentale. Cette dernière variable, contenue dans la section C du questionnaire (cf. annexe 3), est constituée de sept items mesurant à la fois une forme et un degré d'implication à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre points allant de « pas du tout » (1) à « beaucoup » (4). Pour chaque item, un score élevé traduit un grand degré d'investissement parental pour cette forme d'implication. Le score total obtenu sur l'ensemble des sept items permet de calculer la moyenne des réponses des parents et d'établir leurs profils d'implication. L'évaluation de l'homogénéité ou de la cohérence interne des items de cette échelle de mesure (Cronbach, 1951; De Ketele et Roegiers, 1996) a révélé un Alpha de Cronbach assez élevé,  $\alpha = 0.89$ . Cette valeur obtenue au test de fiabilité (fidélité) laisse entendre que l'échelle utilisée pour mesurer les formes d'implication parentale est assez stable et constante.

### **4.6.1. Liens entre l'implication dans les rôles parentaux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Des informations recueillies auprès des participants au sujet des rôles parentaux, il ressort que de nombreux parents ont rapporté qu'ils assument pleinement leurs rôles éducatifs. Il s'agit donc de savoir si cette implication des parents dans leurs rôles a des liens avec les résultats scolaires des enfants. La réponse à cette question amène à analyser les différences de résultats constatées entre les 357 (58 %) élèves en réussite et les 258 (42 %) en échec afin de déterminer si ces écarts de rendement peuvent être liés à l'implication des parents dans leurs rôles (achat de livres, cahiers, habits, etc.). Dans ce sens, les analyses révèlent qu'il y a sept (1,1 %) élèves en réussite, contre 70 (11,4 %) en échec dont les parents sont « un peu » impliqués dans leurs rôles; 86 (14 %) élèves en réussite, contre 104 (16,9 %) en échec dont les parents le sont « moyennement »; et enfin, 264 (42,9 %) élèves en réussite, contre 84 (13,7 %) en échec dont les parents sont « beaucoup » impliqués dans leurs rôles. Il apparaît que les parents « beaucoup » impliqués dans leurs rôles ont plus d'enfants en réussite, et les parents « moyennement » et « un peu » impliqués dans leurs rôles ont plus d'enfants en échec (cf. tableau 139). Les tests du khi-deux vont indiquer si ces différences sont significatives ou non.

Tableau 139 : résultats scolaires des élèves et implication dans les rôles parentaux

Résultats scolaires des élèves		Implication dans les rôles parentaux			Total
		Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	7	86	264	357
	Effectif théorique	44,7	110,3	202,0	357,0
	% du total	1,1 %	14,0 %	42,9 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	70	104	84	258
	Effectif théorique	32,3	79,7	146,0	258,0
	% du total	11,4 %	16,9 %	13,7 %	42,0 %
Total	Effectif observé	77	190	348	615
	Effectif théorique	77,0	190,0	348,0	615,0
	% du total	12,5 %	30,9 %	56,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 140) révèlent que les différences observées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échecs sont statistiquement significatives,  $\chi^2(2, N = 615) = 133.887, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment qu'il y a une dépendance entre la réussite scolaire des enfants et l'implication des parents dans leurs rôles (achat de livres, cahiers, habits, etc.). En effet, les parents ayant affirmé qu'ils s'impliquaient « beaucoup » dans leurs rôles, ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents ayant déclaré qu'ils assumaient « moyennement » et « un peu » leurs rôles ont des enfants qui échouent significativement. Le degré d'implication dans les rôles parentaux a donc un lien significatif avec la réussite scolaire.

Tableau 140 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication dans les rôles

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	133,887 <sup>a</sup>	2	0,000
Rapport de vraisemblance	143,308	2	0,000
Association linéaire par linéaire	133,324	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 32,30.

La force du lien établi entre la réussite scolaire et l'implication dans les rôles parentaux, calculée avec le V de Cramer, indique la valeur  $V = 0.467, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur, selon les critères de Cohen (1988), est estimée moyenne, ce qui veut dire que la force du lien corrélationnel entre les deux variables est de moyenne amplitude (cf. tableau 141).

Tableau 141 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication rôles parentaux

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,467	0,000
	V de Cramer	0,467	0,000
N d'observations valides		615	

Par ailleurs, s'intéressant aux effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire, à la lumière de l'implication dans les rôles parentaux, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent, en ce qui concerne le sexe des élèves, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents s'impliquent dans leurs rôles,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448, p = 0.229 > \alpha = 0.05$ , et cela, quel que soit leur degré d'implication (un peu, moyennement ou beaucoup). La réussite scolaire est donc indépendante du sexe des enfants, que les parents s'impliquent « un peu », « moyennement » ou « beaucoup » dans leurs rôles. Par contre, pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent dans leurs rôles,  $\chi^2 (1, N = 615) = 20.154, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent dans leurs rôles, que ce soit « un peu », « moyennement » ou « beaucoup », les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents s'impliquent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » dans leurs rôles.

#### **4.6.2. Liens entre l'implication dans les communications et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

En vue d'identifier les liens entre la réussite scolaire des élèves et l'implication parentale en termes de communications, les écarts des résultats scolaires entre les 357 (58 %) élèves en réussite et les 258 (42 %) élèves en échec sont analysés en fonction des degrés d'implication des parents dans les communications avec l'école afin de déterminer si les différences de résultats peuvent être liées à cette forme d'implication parentale. De ces analyses, il ressort qu'il y a 14 (2,3 %) élèves en réussite, contre 146 (23,7 %) élèves en échec dont les parents sont « un peu » impliqués dans les communications avec l'école au sujet de leur rendement scolaire, comportement ou activités scolaires, etc.; 163 (26,5 %) élèves en réussite, contre 10 (1,6 %)

élèves en échec dont les parents sont « moyennement » impliqués dans de telles communications; 174 (28,3 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) élèves en échec dont les parents sont « beaucoup » impliqués dans ce type de communications avec l'école. À l'opposé, il y a six (1 %) élèves en réussite, contre 100 (16,3 %) élèves en échec dont les parents ne sont « pas du tout » impliqués dans de telles communications avec l'école. Il appert que les parents « beaucoup » et « moyennement » impliqués dans ce type de communications avec les maîtres ont leurs enfants qui réussissent plus que ceux des parents « un peu » et « pas du tout » impliqués dans lesdites communications (cf. tableau 142). Les tests du khi-deux vont indiquer si ces différences observées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont ou non significatives.

Tableau 142 : résultats scolaires des élèves et implication parentale dans les communications

Résultats scolaires des élèves		Implication des parents dans les communications				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	6	14	163	174	357
	Effectif théorique	61,5	92,9	100,4	102,2	357,0
	% du total	1,0 %	2,3 %	26,5 %	28,3 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	100	146	10	2	258
	Effectif théorique	44,5	67,1	72,6	73,8	258,0
	% du total	16,3 %	23,7 %	1,6 %	0,3 %	42,0 %
Total	Effectif observé	106	160	173	176	615
	Effectif théorique	106,0	160,0	173,0	176,0	615,0
	% du total	17,2 %	26,0 %	28,1 %	28,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 143) indiquent que les différences observées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 492.487$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans les communications avec l'école. En effet, les parents qui ont déclaré qu'ils s'impliquent « beaucoup » et « moyennement » dans les communications avec l'école ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents qui ont affirmé qu'ils s'impliquent « un peu » et « pas du tout » dans de telles communications ont des enfants qui échouent significativement. De ce fait, le degré d'implication parentale dans les communications avec l'école a donc un lien significatif avec la réussite scolaire des élèves.

Tableau 143 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication dans les communications

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	492,487 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	597,191	3	0,000
Association linéaire par linéaire	402,761	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 44,47.

S'agissant de la force du lien établi entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans les communications, elle est estimée forte (Cohen, 1988), vu que le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.895$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ , cela signifie que le lien corrélationnel entre les deux variables est de forte amplitude (cf. tableau 144).

Tableau 144 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale dans les communications

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal Phi	0,895	0,000
V de Cramer	0,895	0,000
N d'observations valides	615	

Par ailleurs, concernant les effets du genre et de la zone de résidence sur l'implication parentale dans les communications et la réussite scolaire, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent, en ce qui concerne le sexe des élèves, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents s'impliquent dans les communications avec l'école,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ , et cela, quel que soit le degré d'implication (pas du tout, un peu, moyennement ou beaucoup). Le sexe des élèves n'a donc pas d'effet sur la réussite scolaire, que les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » ou « pas du tout » dans les communications avec l'école. Par contre, pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) indiquent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « un peu » dans les communications avec l'école,  $\chi^2 (1, N = 160) = 14.610$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent « un peu » dans les communications avec l'école au sujet du rendement scolaire ou du comportement, etc., de

leurs enfants, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats des tests du khi-deux révèlent également des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents ne s'impliquent « pas du tout » dans les communications avec l'école,  $\chi^2 (1, N = 106) = 4.351, p = 0.037 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents ne s'impliquent « pas du tout » dans les communications avec l'école, les enfants des zones urbaines, de façon significative, réussissent, et ceux des zones rurales, de façon significative, échouent. Les résultats sont apparus non significatifs tant pour les parents qui s'impliquent « moyennement »  $\chi^2 (1, N = 173) = 0.453, p = 0.501 > \alpha = 0.05$ , que pour ceux qui s'impliquent « beaucoup »,  $\chi^2 (1, N = 176) = 2.166, p = 0.141 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents s'impliquent « un peu » et « pas du tout » dans les communications avec l'école au sujet du rendement scolaire, comportement, activités scolaires, etc., des enfants.

#### **4.6.3. Liens entre l'implication de type bénévolat et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Les résultats scolaires des élèves sont examinés à la lumière de l'implication des parents dans les activités de bénévolat organisées par l'école (nettoyage, construction, apport d'agrégats, etc.) afin d'identifier les liens entre cette forme d'implication et la réussite scolaire des élèves. À cet effet, les écarts entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont analysés en fonction de l'implication parentale dans de telles activités. Ainsi, ces analyses révèlent qu'il y a 37 (6 %) élèves en réussite, contre 188 (30,6 %) élèves en échec dont les parents sont « un peu » impliqués dans les activités de bénévolat organisées par l'école; 204 (33,2 %) élèves en réussite, contre 29 (4,7 %) élèves en échec dont les parents sont « moyennement » impliqués dans les activités de bénévolat de l'école; 96 (15,6 %) élèves en réussite, contre quatre (0,7 %) élèves en échec dont les parents sont « beaucoup » impliqués dans lesdites activités. À l'inverse, il y a 20 (3,3 %) élèves en réussite, contre 37 (6 %) élèves en échec dont les parents ne sont « pas du tout » impliqués dans de telles activités. Il ressort que les parents « moyennement » et « beaucoup » impliqués dans les activités de bénévolat organisées par l'école ont des enfants qui réussissent plus que ceux dont les parents sont « un peu » et « pas du tout » impliqués dans de telles activités (cf. tableau 145). Les résultats des tests du khi-deux vont nous situer si ces différences sont significatives ou non.

Tableau 145 : résultats scolaires des élèves et implication parentale de type bénévolat

Résultats scolaires des élèves	Implication de type bénévolat				Total
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite					
Effectif observé	20	37	204	96	357
Effectif théorique	33,1	130,6	135,3	58,0	357,0
% du total	3,3 %	6,0 %	33,2 %	15,6 %	58,0 %
Échec					
Effectif observé	37	188	29	4	258
Effectif théorique	23,9	94,4	97,7	42,0	258,0
% du total	6,0 %	30,6 %	4,7 %	0,7 %	42,0 %
Total					
Effectif observé	57	225	233	100	615
Effectif théorique	57,0	225,0	233,0	100,0	615,0
% du total	9,3 %	36,6 %	37,9 %	16,3 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 146) révèlent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 314.704$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence d'une relation de dépendance entre la réussite scolaire des élèves et l'implication parentale dans les activités de bénévolat organisées par l'école. En effet, les parents qui ont affirmé qu'ils s'impliquent « moyennement » et « beaucoup » dans les activités de bénévolat ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents qui ont déclaré qu'ils s'impliquent « un peu » et « pas du tout » dans de telles activités ont des enfants qui échouent significativement. De ce fait, le degré d'implication parentale dans les activités de bénévolat organisées par l'école a donc un lien significatif avec la réussite scolaire des élèves.

Tableau 146 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication parentale de type bénévolat

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	314,704 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	352,883	3	0,000
Association linéaire par linéaire	221,691	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 23,91.

Concernant la force du lien établi entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans les activités de bénévolat, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.715$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette

valeur signifie qu'il y a une forte liaison corrélacionnelle entre les deux variables (Cohen, 1988) (cf. tableau 147).

Tableau 147 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale de type bénévolat

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,715	0,000
	V de Cramer	0,715	0,000
N d'observations valides		615	

Examinant l'effet du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec l'implication parentale dans les activités de bénévolat, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents s'impliquent ou pas dans les activités de bénévolat à l'école,  $\chi^2(1, N = 615) = 1.448$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ , et cela, quel que soit le degré d'implication (pas du tout, un peu, moyennement ou beaucoup). Le sexe des élèves n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, que les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » ou « pas du tout » dans les activités de bénévolat de l'école. S'agissant de la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux révèlent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « un peu » dans les activités de bénévolat,  $\chi^2(1, N = 225) = 37.156$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent « un peu » dans les activités de bénévolat à l'école, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Il y a également des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « moyennement » dans lesdites activités,  $\chi^2(1, N = 233) = 17.663$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent « moyennement » dans les activités de bénévolat, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats sont apparus non significatifs pour les parents qui s'impliquent « beaucoup »,  $\chi^2(1, N = 100) = 0.002$ ,  $p = 0.967 > \alpha = 0.05$ , et pour ceux qui ne s'impliquent « pas du tout »,  $\chi^2(1, N = 57) = 3.351$ ,  $p = 0.067 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents s'impliquent « un peu » et « moyennement » dans les activités de bénévolat organisées par l'école.

#### 4.6.4. Liens entre l'implication parentale dans les apprentissages à domicile et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

Afin d'identifier les liens entre la réussite scolaire des élèves et l'implication parentale dans les apprentissages à la maison, les résultats scolaires des élèves en réussite et ceux en échec sont analysés sous l'angle du suivi des apprentissages à domicile (devoirs, exercices, leçons, etc.) afin de cerner les effets sur la réussite scolaire des élèves. Les analyses révèlent qu'il y a sept (1,1 %) élèves en réussite, contre 141 (22,9 %) élèves en échec dont les parents sont « un peu » impliqués dans les apprentissages à domicile; 112 (18,2 %) élèves en réussite, contre trois (0,5 %) élèves en échec dont les parents sont « moyennement » impliqués dans le suivi à domicile; 238 (38,7 %) élèves en réussite, contre huit (1,3 %) élèves en échec dont les parents sont « beaucoup » impliqués dans les apprentissages à domicile. À l'opposé, il y a 106 (17,2 %) élèves en échec (pas d'élèves en réussite) dont les parents ne sont « pas du tout » impliqués dans de telles activités. De façon générale, il apparaît que les parents « beaucoup » et « moyennement » impliqués dans les devoirs ou leçons de leurs enfants à domicile ont des enfants qui réussissent largement, et les parents « un peu » et « pas du tout » impliqués dans de telles activités ont des enfants qui échouent un peu plus (cf. tableau 148). Les résultats des tests vont permettre d'établir si les différences observées sont significatives ou pas.

Tableau 148 : résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages à la maison

Résultats scolaires des élèves		L'implication dans les apprentissages à la maison				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	0	7	112	238	357
	Effectif théorique	61,5	85,9	66,8	142,8	357,0
	% du total	0,0 %	1,1 %	18,2 %	38,7 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	106	141	3	8	258
	Effectif théorique	44,5	62,1	48,2	103,2	258,0
	% du total	17,2 %	22,9 %	0,5 %	1,3 %	42,0 %
Total	Effectif observé	106	148	115	246	615
	Effectif théorique	106,0	148,0	115,0	246,0	615,0
	% du total	17,2 %	24,1 %	18,7 %	40,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 149) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 543.834, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats

confirment ainsi la présence d'une relation de dépendance entre la réussite scolaire des élèves et l'implication parentale dans les apprentissages à domicile. En effet, les parents qui ont affirmé qu'ils s'impliquaient « beaucoup » et « moyennement » dans les apprentissages à la maison ont des enfants qui réussissent significativement plus que ceux dont les parents ont rapporté qu'ils s'impliquaient « un peu » et « pas du tout » dans de telles activités. Le degré d'implication parentale dans les apprentissages à la maison a donc un lien significatif avec la réussite scolaire des élèves.

Tableau 149 : khi-deux résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages à la maison

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	543,834 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	681,833	3	0,000
Association linéaire par linéaire	454,355	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 44,47.

S'agissant de la taille d'effet du lien établi entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans les apprentissages à la maison, elle est estimée forte (Cohen, 1988), car le V de Cramer indique une valeur  $V = 0.940$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie que le lien corrélationnel entre les deux variables est de forte amplitude (cf. tableau 150).

Tableau 150 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages à domicile

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal Phi	0,940	0,000
V de Cramer	0,940	0,000
N d'observations valides	615	

Concernant les effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire et l'implication parentale dans les apprentissages à la maison, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » ou « pas du tout » dans les activités d'apprentissage à la maison,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des enfants

n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, que les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » ou « pas du tout » dans les activités d'apprentissage à domicile. À propos de la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux indiquent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « un peu » dans les apprentissages à domicile,  $\chi^2 (1, N = 148) = 6.005, p = 0.014 < \alpha = 0.05$ . En effet, quand les parents s'impliquent « un peu » dans les apprentissages à la maison, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Des différences statistiquement significatives sont également apparues dans la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « moyennement » dans lesdites activités,  $\chi^2 (1, N = 115) = 4.792, p = 0.029 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent « moyennement » dans les apprentissages à domicile, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Par contre, les résultats du khi-deux ont été non significatifs pour les parents qui s'impliquent « beaucoup »,  $\chi^2 (1, N = 246) = 0.155, p = 0.693 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents s'impliquent « un peu » et « moyennement » dans les apprentissages à domicile.

Par ailleurs, s'agissant de l'identité du parent qui s'implique le plus dans les apprentissages à la maison, les résultats des tests du khi-deux (cf. tableau 151) indiquent l'existence de liens statistiquement significatifs,  $\chi^2 (3, N = 615) = 464.713, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ , confirmant la présence d'une relation de dépendance entre l'identité du répondant qui s'implique le plus dans les apprentissages à la maison et la réussite scolaire des enfants. En effet, les parents qui s'impliquent « beaucoup » et « moyennement » dans les apprentissages à la maison ont des enfants qui réussissent significativement. Les parents qui s'impliquent « un peu » et « pas du tout » dans ce type de tâches ont des enfants qui échouent significativement.

Tableau 151 : khi-deux, sexe des parents et implication dans le suivi des enfants à la maison

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	464,713 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	553,431	3	0,000
Association linéaire par linéaire	398,121	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 51,18.

Les résultats des tests du khi-deux révèlent également que les statuts des répondants qui sont significativement associés aux apprentissages scolaires à la maison sont les suivants : pères/mères ( $\chi^2 [3, N = 496] = 396.863, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ ); frères/sœurs ( $\chi^2 [3, N = 44] = 20.395, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ ); grands-pères/grand-mères ( $\chi^2 [3, N = 18] = 18.000, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ ); oncles/tantes ( $\chi^2 [3, N = 40] = 24.493, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ ) et tuteurs/tutrices ( $\chi^2 [1, N = 6] = 6.000, p = 0.014 < \alpha = 0.05$ ). Les statuts de cousins/cousines et de beaux-parents se sont révélés non significatifs.

Dans la même veine, le V de Cramer dont la valeur  $V = 0.869, p = 0.000 < \alpha = 0.05$  a permis d'établir que la force du lien entre la réussite scolaire et le statut du répondant est de forte liaison (Cohen, 1988). Le lien corrélationnel entre ces deux variables est donc de forte amplitude (cf. tableau 152).

Tableau 152 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et statut du répondant

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,869	0,000
	V de Cramer	0,869	0,000
N d'observations valides		615	

#### 4.6.5. Liens entre l'implication parentale dans les prises de décisions et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

Dans l'objectif d'identifier les liens entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans les structures décisionnelles de l'école, les résultats scolaires des élèves sont analysés afin de déceler ce qui fait la différence entre les 357 (58 %) élèves en réussite et les 258 (42 %) élèves en échec lorsque leurs parents s'impliquent ou pas dans lesdites structures. À cet effet, les résultats des analyses révèlent qu'il y a 28 (4,6 %) élèves en réussite, contre 191 (31,1 %) en échec dont les parents sont « un peu » impliqués dans les structures décisionnelles, comme les associations de parents d'élèves, etc. ; 219 (35,6 %) élèves en réussite, contre 29 (4,7 %) en échec dont les parents sont « moyennement » impliqués dans les prises de décisions; 100 (16,3 %) élèves en réussite, contre trois (0,5 %) en échec dont les parents sont « beaucoup » impliqués dans les structures décisionnelles. À l'inverse, il y a 10 (1,6 %) élèves en réussite, contre 35 (5,7 %) en échec dont les parents ne sont « pas du tout » impliqués dans les prises de décisions de l'école. Il apparaît, de façon générale, que les parents « moyennement » et

« beaucoup » impliqués dans de telles structures ont des enfants qui réussissent plus que ceux dont les parents sont « un peu » et « pas du tout » impliqués dans lesdites structures (cf. tableau 153). Les tests vont indiquer, par la suite, si les écarts sont ou non significatifs.

Tableau 153 : résultats scolaires des élèves et implication parentale dans les prises de décisions

Résultats scolaires des élèves		L'implication dans les prises de décisions				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	10	28	219	100	357
	Effectif théorique	26,1	127,1	144,0	59,8	357,0
	% du total	1,6 %	4,6 %	35,6 %	16,3 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	35	191	29	3	258
	Effectif théorique	18,9	91,9	104,0	43,2	258,0
	% du total	5,7 %	31,1 %	4,7 %	0,5 %	42,0 %
Total	Effectif observé	45	219	248	103	615
	Effectif théorique	45,0	219,0	248,0	103,0	615,0
	% du total	7,3 %	35,6 %	40,3 %	16,7 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 154) indiquent que les écarts observés entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 365.661, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment ainsi la présence de liens entre la réussite scolaire des élèves et l'implication parentale dans les structures décisionnelles. En effet, les parents qui ont soutenu qu'ils s'impliquaient « moyennement » et « beaucoup » dans de telles structures ont des enfants qui réussissent significativement. À l'inverse, les parents qui ont affirmé le faire « un peu » et « pas du tout » ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc une dépendance entre la réussite scolaire des élèves et le degré d'implication parentale dans lesdites structures.

Tableau 154 : khi-deux résultats scolaires et implication parentale dans les prises de décisions

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	365,661 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	415,377	3	0,000
Association linéaire par linéaire	278,744	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 18,88.

S'agissant de la force du lien établi entre la réussite scolaire des élèves et le degré d'implication parentale dans les structures de prises de décisions, elle est jugée forte (Cohen, 1988), car le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.771$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie que le lien corrélationnel entre ces deux variables est de forte amplitude (cf. tableau 155).

Tableau 155 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et implication parentale dans les prises de décisions

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,771	0,000
	V de Cramer	0,771	0,000
N d'observations valides		615	

S'intéressant aux effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec l'implication parentale dans les prises de décisions, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » ou « pas du tout » dans les structures de prises de décisions de l'école,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, et cela, que les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » ou « pas du tout » dans les prises de décisions de l'école. Par contre, pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux indiquent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « un peu » dans les structures de prises de décisions de l'école,  $\chi^2 (1, N = 219) = 39.639$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent « un peu » dans de telles structures décisionnelles, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Des différences statistiquement significatives apparaissent aussi dans la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « moyennement » dans lesdites structures,  $\chi^2 (1, N = 248) = 16.466$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent « moyennement » dans les prises de décisions de l'école, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats des tests du khi-deux ont été non significatifs pour les parents qui s'impliquent « beaucoup »,  $\chi^2 (1, N = 103) = 0.251$ ,  $p = 0.616 > \alpha = 0.05$ , et aussi pour les parents qui ne s'impliquent « pas du tout »,  $\chi^2 (1, N = 45) = 2.780$ ,  $p = 0.095 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc significativement liée

à la zone de résidence lorsque les parents s'impliquent « un peu » et « moyennement » dans les prises de décisions de l'école.

#### 4.6.6. Liens entre l'implication parentale dans la communauté et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

En vue d'établir également les liens entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans l'usage des ressources communautaires, comme les centres de lecture, bibliothèques, etc., les résultats scolaires des élèves sont une fois de plus analysés afin de repérer ce qui fait la différence dans la réussite scolaire. L'analyse indique qu'il y a 26 (4,2 %) élèves en réussite, contre cinq (0,8 %) en échec dont les parents ont « un peu » recours à de telles ressources; 13 (2,1 %) élèves en réussite, contre trois (0,5 %) en échec dont les parents ont « moyennement » recours à ce type de ressources; 10 (1,6 %) élèves en réussite, contre deux (0,3 %) en échec dont les parents font « beaucoup » appel à de telles ressources. À l'inverse, il y a 308 (50,1 %) élèves en réussite, contre 248 (40,3 %) en échec dont les parents n'ont « pas du tout » recours à de telles ressources. Les parents « un peu », « moyennement » et « beaucoup » impliqués dans l'usage des ressources communautaires semblent avoir plus d'enfants en réussite que ceux dont les parents ne s'impliquent « pas du tout » dans l'usage de telles ressources (cf. tableau 156). Les tests du khi-deux vont révéler si les différences observées sont significatives ou pas.

Tableau 156 : résultats scolaires des élèves et usage des ressources communautaires

Résultats scolaires des élèves		Usage des ressources communautaires				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	308	26	13	10	357
	Effectif théorique	322,8	18,0	9,3	7,0	357,0
	% du total	50,1 %	4,2 %	2,1 %	1,6 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	248	5	3	2	258
	Effectif théorique	233,2	13,0	6,7	5,0	258,0
	% du total	40,3 %	0,8 %	0,5 %	0,3 %	42,0 %
Total	Effectif observé	556	31	16	12	615
	Effectif théorique	556,0	31,0	16,0	12,0	615,0
	% du total	90,4 %	5,0 %	2,6 %	2,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 157) montrent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 16.782, p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment ainsi la présence de lien entre l'implication parentale dans l'usage des ressources communautaires et la réussite scolaire des élèves. En effet, les parents qui ont déclaré qu'ils s'impliquaient « un peu », « moyennement » et « beaucoup » dans de telles activités ont des enfants qui réussissent significativement. À l'inverse, les parents qui ont affirmé ne « pas du tout » le faire ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc une dépendance entre le degré d'implication parentale dans l'usage des ressources communautaire et la réussite scolaire des élèves.

Tableau 157 : khi-deux résultats scolaires des élèves et usage des ressources communautaires

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	16,782 <sup>a</sup>	3	0,001
Rapport de vraisemblance	18,625	3	0,000
Association linéaire par linéaire	13,189	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,03.

À propos de la taille d'effet, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.165, p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie que la force du lien entre la réussite scolaire des élèves et l'implication parentale dans l'usage des ressources communautaires est de faible liaison (Cohen, 1988). Le lien corrélational entre ces deux variables est donc de faible amplitude (cf. tableau 158).

Tableau 158 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et usage des ressources commentaires

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal Phi	0,165	0,001
V de Cramer	0,165	0,001
N d'observations valides	615	

Enfin, s'agissant des effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec l'implication parentale dans l'usages des ressources de la communauté, les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés) révèlent, pour le genre, qu'il n'y a pas de

différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » et « pas du tout » dans l'usage desdites ressources,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448, p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, que les parents s'impliquent « un peu », « moyennement », « beaucoup » ou « pas du tout » dans l'usage des ressources communautaires. Concernant la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux révèlent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents s'impliquent « un peu »,  $\chi^2 (1, N = 31) = 5.373, p = 0.020 < \alpha = 0.05$ , et « pas du tout »,  $\chi^2 (1, N = 556) = 10.921, p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents s'impliquent « un peu » et « pas du tout » dans les ressources communautaires, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats des tests du khi-deux ont été non significatifs pour les parents qui s'impliquent « moyennement »,  $\chi^2 (1, N = 16) = 0.246, p = 0.620 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents s'impliquent « un peu » et « pas du tout » dans l'usage des ressources communautaires.

En guise de synthèse, il est à noter que les tests du khi-deux ont révélé la présence de liens statistiquement significatifs entre la réussite scolaire des élèves et toutes les formes d'implication parentale à différents degrés. La taille d'effet des liens, calculée avec le V de Cramer, a été estimée moyenne (rôles parentaux), forte (communications, bénévolat, apprentissages à la maison, prises de décisions) et faible (implication dans la communauté). Il est aussi ressorti que le sexe des élèves n'a pas d'effets statistiquement significatifs sur la réussite scolaire, quel que soit le type d'implication parentale. La zone de résidence a des effets statistiquement significatifs sur la réussite scolaire lorsqu'il s'agit des rôles (tous les degrés), des communications (un peu et pas du tout), du bénévolat (moyennement et un peu), des apprentissages à domicile (moyennement et un peu), des prises de décisions (moyennement et un peu) et de l'usage des ressources communautaires (un peu et pas du tout).

Après avoir établi les liens entre la réussite scolaire et les formes d'implication parentale, dans la même veine, la section suivante présente l'analyse des résultats scolaires des élèves en fonction des styles éducatifs des parents en vue d'identifier les effets de ceux-ci sur la réussite scolaire.

## **4.7.Liens entre les différents styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans cette section, il s'agit d'identifier les liens entre la réussite scolaire des élèves et les styles éducatifs des parents. Pour ce faire, la moyenne générale des élèves a été croisée avec les indicateurs des styles éducatifs des parents. En rappel, dans la section E du questionnaire (cf. annexe 3), ces indicateurs sont regroupés dans neuf rubriques subdivisées chacune en quatre items mesurant les quatre styles éducatifs (autoritaire, démocratique, permissif et négligent) à l'aide d'une échelle de type question à choix multiples. Par ailleurs, l'évaluation de l'homogénéité (Cronbach, 1951) des items de cette échelle de mesure a indiqué un Alpha de Cronbach assez élevé,  $\alpha = 0.86$ . Les résultats des analyses, ci-dessous, sont présentés selon les neuf rubriques.

### **4.7.1. Liens entre le style éducatif dominant dans les valeurs éducatives des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans l'objectif d'identifier les liens corrélationnels entre la réussite scolaire des élèves et le style éducatif dominant des parents dans leurs valeurs éducatives, les résultats scolaires des élèves sont analysés dans le but de déceler ce qui fait la différence dans leur réussite ou échec. Cette analyse révèle, de façon spécifique, qu'il y a deux (0,3 %) élèves en réussite, contre 53 (8,6 %) en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 148 (24,1 %) élèves en réussite, contre 34 (5,5 %) en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 193 (31,4 %) élèves en réussite, contre 117 (19 %) en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, 14 (2,3 %) élèves en réussite, contre 54 (8,8 %) en échec dont les parents ont un style éducatif permissif. La tendance des résultats suggère que les parents qui adoptent des styles éducatifs autoritaire et démocratique ont plus d'enfants en réussite, et les parents qui adoptent des styles éducatifs permissif et négligent ont plus d'enfants en échec (cf. tableau 159). Toutefois, les tests du khi-deux vont permettre d'établir si les différences observées sont significatives ou non.

Tableau 159 : résultats scolaires des élèves et style éducatif dominant dans les valeurs des parents

Résultats scolaires des élèves		Style éducatif dominant dans les valeurs des parents				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	2	148	193	14	357
	Effectif théorique	31,9	105,6	180,0	39,5	357,0
	% du total	0,3 %	24,1 %	31,4 %	2,3 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	53	34	117	54	258
	Effectif théorique	23,1	76,4	130,0	28,5	258,0
	% du total	8,6 %	5,5 %	19,0 %	8,8 %	42,0 %
Total	Effectif observé	55	182	310	68	615
	Effectif théorique	55,0	182,0	310,0	68,0	615,0
	% du total	8,9 %	29,6 %	50,4 %	11,1 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 160) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 148,778$ ,  $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre le style éducatif dominant dans les valeurs éducatives des parents et la réussite scolaire des enfants. En effet, les parents qui dont les styles éducatifs sont autoritaire et démocratique, en accord avec leurs valeurs éducatives, ont des enfants qui réussissent significativement. À l'inverse, les parents qui ont des styles éducatifs permissif et négligent, en accord avec lesdites valeurs, ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc une dépendance entre le style éducatif dominant dans les valeurs éducatives des parents et la réussite scolaire des enfants. Les styles éducatifs autoritaire et démocratique sont significativement associés à la réussite et les styles éducatifs permissif et négligent, significativement associés à l'échec.

Tableau 160 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans les valeurs des parents

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	148,778 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	164,014	3	0,000
Association linéaire par linéaire	0,671	1	0,413
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 23,07.

Concernant la force du lien établi entre la réussite scolaire et le style éducatif des parents en matière de valeurs éducatives, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.492$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Selon les critères de Cohen (1988), cette valeur est jugée moyenne et signifie que la force du lien corrélationnel entre les deux variables est de moyenne amplitude (cf. tableau 161).

Tableau 161 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans les valeurs des parents

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,492	0,000
	V de Cramer	0,492	0,000
N d'observations valides		615	

Par ailleurs, s'agissant des effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents, les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour le genre, des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents adoptent un style éducatif démocratique,  $\chi^2(1, N = 182) = 4.045$ ,  $p = 0.044 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent ce style, les filles, de façon significative, réussissent plus que les garçons. Les résultats sont apparus non significatifs pour les parents qui adoptent des styles éducatifs permissif,  $\chi^2(1, N = 68) = 1.439$ ,  $p = 0.230 > \alpha = 0.05$ ; autoritaire,  $\chi^2(1, N = 310) = 0.371$ ,  $p = 0.543 > \alpha = 0.05$ ; et négligent,  $\chi^2(1, N = 55) = 1.607$ ,  $p = 0.205 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves a donc un effet sur la réussite scolaire lorsque les parents adoptent dans leurs valeurs éducatives un style éducatif démocratique. Pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux révèlent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent un style éducatif autoritaire,  $\chi^2(1, N = 310) = 6.054$ ,  $p = 0.014 < \alpha = 0.05$ , et démocratique,  $\chi^2(1, N = 182) = 15.463$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent respectivement un style éducatif autoritaire et démocratique, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Par contre, les résultats n'ont pas été significatifs pour les parents qui adoptent des styles éducatifs permissif,  $\chi^2(1, N = 68) = 3.375$ ,  $p = 0.066 > \alpha = 0.05$ , et négligent,  $\chi^2(1, N = 55) = 1.861$ ,  $p = 0.173 > \alpha = 0.05$ . La zone de résidence influence donc significativement la réussite scolaire lorsque les parents adoptent dans leurs valeurs éducatives un style éducatif autoritaire et démocratique.

#### 4.7.2. Liens entre le style parental dominant en matière de principes éducatifs et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

L'analyse des résultats scolaires montre, en lien avec le style parental dominant en matière de principes éducatifs, qu'il y a cinq (0,8 %) élèves en réussite, contre 82 (13,3 %) en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 188 (30,6 %) élèves en réussite, contre 23 (3,7 %) en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 157 (25,5 %) élèves en réussite, contre 111 (18 %) en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, sept (1,1 %) élèves en réussite, contre 42 (6,8 %) en échec dont les parents ont un style éducatif permissif. Il ressort que les parents qui ont un style éducatif démocratique et autoritaire ont plus d'enfants en réussite que ceux qui ont un style éducatif négligent et permissif (cf. tableau 162). Les tests du khi-deux vont permettre de déterminer si ces différences sont significatives ou pas.

Tableau 162 : résultats scolaires et style parental dominant dans les principes éducatifs

Résultats scolaires des élèves	Style éducatif dominant dans les principes éducatifs				Total
	Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite					
Effectif observé	5	188	157	7	357
Effectif théorique	50,5	122,5	155,6	28,4	357,0
% du total	0,8 %	30,6 %	25,5 %	1,1 %	58,0 %
Échec					
Effectif observé	82	23	111	42	258
Effectif théorique	36,5	88,5	112,4	20,6	258,0
% du total	13,3 %	3,7 %	18,0 %	6,8 %	42,0 %
Total					
Effectif observé	87	211	268	49	615
Effectif théorique	87,0	211,0	268,0	49,0	615,0
% du total	14,1 %	34,3 %	43,6 %	8,0 %	100,0 %

Les résultats du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 163) révèlent que les écarts observés entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatifs,  $\chi^2(3, N = 615) = 219.833, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment qu'il y a un lien entre la réussite scolaire et le style éducatif des parents en matière de principes éducatifs. En effet, les parents qui ont des styles éducatifs démocratique et autoritaire, en lien avec leurs principes éducatifs, ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents qui ont des styles éducatifs négligent et permissif, sur les mêmes principes éducatifs, ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc une dépendance entre le style parental en matière de principes éducatifs et la réussite scolaire des enfants. Les styles éducatifs

démocratique et autoritaire sont significativement associés à la réussite, contrairement aux styles négligent et permissif qui sont significativement associés à l'échec.

Tableau 163 : khi-deux résultats scolaires et style parental dominant dans les principes éducatifs

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	219,833 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	249,160	3	0,000
Association linéaire par linéaire	0,158	1	0,691
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 20,56.

Concernant la force du lien établi, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.598$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie qu'il y a un fort lien corrélational (Cohen, 1988) entre la réussite scolaire et le style parental dominant en matière de principes éducatifs (cf. tableau 164).

Tableau 164 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et styles parental dominant en matière de principes éducatifs

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,598	0,000
	V de Cramer	0,598	0,000
N d'observations valides		615	

Examinant les effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs, les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons lorsque les parents adoptent respectivement un style éducatif démocratique,  $\chi^2 (1, N = 211) = 0.070$ ,  $p = 0.791 > \alpha = 0.05$ ; permissif,  $\chi^2 (1, N = 49) = 1.967$ ,  $p = 0.161 > \alpha = 0.05$ ; autoritaire,  $\chi^2 (1, N = 268) = 0.122$ ,  $p = 0.727 > \alpha = 0.05$ ; et négligent,  $\chi^2 (1, N = 87) = 0.292$ ,  $p = 0.589 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des enfants n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire lorsque les parents adoptent dans leurs principes éducatifs ces différents styles. Les résultats des tests du khi-deux révèlent également pour la zone de résidence, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent un style éducatif autoritaire,  $\chi^2 (1, N = 268) = 1.944$ ,  $p = 0.163 > \alpha = 0.05$ ; démocratique,  $\chi^2 (1, N = 211) = 0.496$ ,  $p = 0.481 > \alpha = 0.05$ ; permissif,  $\chi^2 (1, N = 49) =$

0.576,  $p = 0.448 > \alpha = 0.05$  ou négligent,  $\chi^2 (1, N = 87) = 2.653, p = 0.103 > \alpha = 0.05$ . Ces résultats montrent que la réussite scolaire n'a donc pas de liens statistiquement significatifs avec la zone de résidence lorsque leurs parents adoptent ces styles dans leurs principes éducatifs.

#### 4.7.3. Liens entre le style éducatif dominant en matière de discipline et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

Dans cette rubrique, l'objectif est également d'arriver à identifier les liens entre la réussite scolaire et les styles éducatifs des parents. Pour ce faire, nous analysons les résultats scolaires des élèves à travers les styles éducatifs dominant des parents en matière de discipline en vue de déterminer ce qui caractérise les élèves en situation de réussite et ceux en échec. Les analyses font ressortir à cet effet qu'il y a un (0,2 %) élève en réussite, contre 80 (13 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 266 (43,3 %) élèves en réussite, contre 85 (13,8 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 74 (12 %) élèves en réussite, contre 43 (7 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, 16 (2,6 %) élèves en réussite, contre 50 (8,1 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif permissif. De façon générale, il appert que les parents qui adoptent respectivement des styles éducatifs démocratique et autoritaire ont plus d'enfants en réussite, tandis que les parents qui adoptent des styles éducatifs négligent et permissif ont plus d'enfants en échec (cf. tableau 165). Les tests vont indiquer si les écarts sont ou non significatifs.

Tableau 165 : résultats scolaires et style éducatif dominant en matière de discipline

Résultats scolaires des élèves		Style éducatif dominant en matière de discipline				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	1	266	74	16	357
	Effectif théorique	47,0	203,8	67,9	38,3	357,0
	% du total	0,2 %	43,3 %	12,0 %	2,6 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	80	85	43	50	258
	Effectif théorique	34,0	147,2	49,1	27,7	258,0
	% du total	13,0 %	13,8 %	7,0 %	8,1 %	42,0 %
Total	Effectif observé	81	351	117	66	615
	Effectif théorique	81,0	351,0	117,0	66,0	615,0
	% du total	13,2 %	57,1 %	19,0 %	10,7 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux dont les postulats ont été vérifiés et respectés (cf. note sous le tableau 166) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 184.971, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre la réussite scolaire des élèves et le style éducatif dominant des parents en matière de discipline. En effet, les parents qui ont adopté respectivement des styles éducatifs démocratique et autoritaire, en matière de discipline, ont des enfants qui réussissent significativement. À l’opposé, les parents qui ont adopté respectivement des styles éducatifs négligent et permissif, en matière de discipline, ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc un lien de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif dominant des parents en matière de discipline. Les styles éducatifs démocratique et autoritaire sont significativement plus favorables à la réussite que les styles éducatifs négligent et permissif qui sont significativement associés à l’échec.

Tableau 166 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant en matière de discipline

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	184,971 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	210,194	3	0,000
Association linéaire par linéaire	0,551	1	0,458
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 27,69.

S’agissant de la taille d’effet, la statistique du V de Cramer indique la valeur  $V = 0.548, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie qu’il y a une forte liaison corrélacionnelle (Cohen, 1988) entre le style éducatif dominant des parents en matière de discipline et la réussite scolaire des enfants (cf. tableau 167).

Tableau 167 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif en matière de discipline

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal		
Phi	0,548	0,000
V de Cramer	0,548	0,000
N d’observations valides	615	

S'intéressant aux effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents, les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons, et cela, quel que soit le style éducatif (démocratique, permissif, autoritaire, négligent),  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448, p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, quel que soit le style éducatif adopté en matière de discipline. Les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour la zone de résidence, des différences statistiquement significatives entre la réussite des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent respectivement un style éducatif permissif,  $\chi^2 (1, N = 66) = 10.915, p = 0.001 < \alpha = 0.05$ , et démocratique,  $\chi^2 (1, N = 351) = 9.173, p = 0.002 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent respectivement un style éducatif permissif et démocratique, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats n'ont pas été significatifs pour les parents qui adoptent des styles éducatifs autoritaire,  $\chi^2 (1, N = 117) = 0.676, p = 0.411 > \alpha = 0.05$ , et négligent,  $\chi^2 (1, N = 81) = 0.988, p = 0.320 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents adoptent des styles éducatifs permissif et démocratique en matière de discipline.

#### **4.7.4. Liens entre le style éducatif dominant au sujet de la place des enfants dans la communication des adultes et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans le but d'identifier les liens entre la réussite scolaire et le style éducatif des parents, les résultats scolaires des élèves sont croisés avec les réponses des parents au sujet de la place qu'ils accordent aux enfants dans les communications des adultes. Les données laissent apparaître à cet effet de nombreuses variations dans les résultats scolaires des élèves en fonction des styles éducatifs adoptés par les parents. En effet, les résultats indiquent qu'il y a cinq (0,8 %) élèves en réussite, contre 90 (14,6 %) en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 163 (26,5 %) élèves en réussite, contre 28 (4,6 %) en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 184 (29,9 %) élèves en réussite, contre 111 (18 %) en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, cinq (0,8 %) élèves en réussite, contre 29 (4,7 %) en échec dont les parents ont un style éducatif permissif (cf. tableau 168). Il appert que les parents qui ont des styles éducatifs autoritaire et démocratique ont plus d'enfants en réussite que ceux ayant des styles éducatifs négligent et permissif. Les tests apporteront les précisions à ce sujet.

Tableau 168 : résultats scolaires et style éducatif dominant au sujet de la place des enfants dans la communication des adultes

Résultats scolaires des élèves		Style éducatif dominant dans communication				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	5	163	184	5	357
	Effectif théorique	55,1	110,9	171,2	19,7	357,0
	% du total	0,8 %	26,5 %	29,9 %	0,8 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	90	28	111	29	258
	Effectif théorique	39,9	80,1	123,8	14,3	258,0
	% du total	14,6 %	4,6 %	18,0 %	4,7 %	42,0 %
Total	Effectif observé	95	191	295	34	615
	Effectif théorique	95,0	191,0	295,0	34,0	615,0
	% du total	15,4 %	31,1 %	48,0 %	5,5 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 169) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 195.609$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment l'existence de liens entre le style éducatif des parents et la réussite scolaire des enfants. En effet, les parents qui ont des styles éducatifs autoritaire et démocratique, en accord avec la place des enfants dans les communications des adultes, ont des enfants qui réussissent significativement. *A contrario*, les parents qui ont des styles éducatifs négligent et permissif dans le même cadre ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc un lien de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif dominant des parents. Les styles éducatifs autoritaire et démocratique sont significativement plus favorables à la réussite que les styles négligent et permissif qui sont significativement associés à l'échec.

Tableau 169 : khi-deux, résultats scolaires et style éducatif dominant au sujet de la place accordée aux enfants dans la communication des adultes

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	195,609 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	219,088	3	0,000
Association linéaire par linéaire	11,196	1	0,001
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,26.

S'agissant de la taille d'effet, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.564$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur indique qu'il y a un fort lien corrélationnel (Cohen, 1988) entre la réussite scolaire et le style éducatif dominant dans la place accordée aux enfants dans les communications d'adultes (cf. tableau 170).

Tableau 170 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant au sujet de la place accordée aux enfants dans la communication des adultes

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,564	0,000
	V de Cramer	0,564	0,000
N d'observations valides		615	

Concernant les effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents, les résultats des tests du khi-deux indiquent une fois de plus, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons, que les parents adoptent des styles éducatifs démocratique, permissif, autoritaire, ou négligent,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire n'a donc pas de liens significatifs avec le sexe des enfants, quel que soit le style éducatif adopté par les parents au sujet de la place qu'ils accordent aux enfants dans les communications des adultes. Les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour la zone de résidence, des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent un style éducatif autoritaire,  $\chi^2 (1, N = 295) = 7.074$ ,  $p = 0.008 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent un style éducatif autoritaire, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats sont apparus non significatifs pour les parents qui adoptent des styles éducatifs permissif,  $\chi^2 (1, N = 34) = 0.126$ ,  $p = 0.723 > \alpha = 0.05$ ; négligent,  $\chi^2 (1, N = 95) = 0.783$ ,  $p = 0.376 > \alpha = 0.05$ ; et démocratique,  $\chi^2 (1, N = 191) = 1.279$ ,  $p = 0.258 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents adoptent un style éducatif autoritaire au sujet de la place accordée aux enfants dans les communications des adultes.

#### 4.7.5. Liens entre le style éducatif dominant dans l'organisation des apprentissages à domicile et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

Examinant cette fois le style éducatif dominant des parents dans l'organisation des apprentissages des enfants à la maison et ses liens avec la réussite scolaire, les données indiquent qu'il y a trois (0,5 %) élèves en réussite, contre 91 (14,8 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 162 (26,3 %) élèves en réussite, contre 20 (3,3 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 165 (26,8 %) élèves en réussite, contre 106 (17,2 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, 27 (4,4 %) élèves en réussite, contre 41 (6,7 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif permissif. Les parents aux styles éducatifs autoritaire et démocratique semblent avoir plus d'enfants en réussite, et les parents aux styles éducatifs négligent et permissif, plus d'enfants en échec (cf. du tableau 171). Toutefois, les résultats des tests du khi-deux vont permettre d'établir si les différences constatées entre les effectifs sont statistiquement significatives ou non.

Tableau 171 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans les apprentissages à domicile

Résultats scolaires des élèves		Style éducatif dominant dans apprentissages maison				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	3	162	165	27	357
	Effectif théorique	54,6	105,6	157,3	39,5	357,0
	% du total	0,5 %	26,3 %	26,8 %	4,4 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	91	20	106	41	258
	Effectif théorique	39,4	76,4	113,7	28,5	258,0
	% du total	14,8 %	3,3 %	17,2 %	6,7 %	42,0 %
Total	Effectif observé	94	182	271	68	615
	Effectif théorique	94,0	182,0	271,0	68,0	615,0
	% du total	15,3 %	29,6 %	44,1 %	11,1 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 172) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 198.098, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre le style éducatif dominant des parents et la réussite scolaire

des enfants. En effet, les parents qui ont respectivement des styles éducatifs autoritaire et démocratique dans l'organisation des apprentissages à la maison ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents qui ont respectivement des styles éducatifs négligent et permissif dans le même cadre ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc un lien de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif dominant des parents. Les styles éducatifs autoritaire et démocratique sont significativement plus favorables à la réussite, contrairement aux styles éducatifs négligent et permissif qui sont significativement associés à l'échec.

Tableau 172 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans les apprentissages à domicile

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	198,098 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	229,843	3	0,000
Association linéaire par linéaire	10,101	1	0,001
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 28,53.

S'agissant de la force du lien, la statistique du V de Cramer indique la valeur  $V = 0.568$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie qu'il y a une forte liaison corrélacionnelle (Cohen, 1988) entre la réussite scolaire des élèves et le style parental dominant dans les apprentissages à domicile (cf. tableau 173).

Tableau 173 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans les apprentissages à domicile

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,568	0,000
	V de Cramer	0,568	0,000
N d'observations valides		615	

Analysant les effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire des élèves en lien avec les styles éducatifs des parents, les résultats des tests du khi-deux indiquent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons, que les parents adoptent des styles éducatifs démocratique, permissif,

autoritaire, ou négligent,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448, p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des enfants n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, quel que soit le style éducatif adopté par les parents dans l'organisation des apprentissages à la maison. Par contre, les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour la zone de résidence, des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent respectivement des styles éducatifs permissif,  $\chi^2 (1, N = 68) = 17.752, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ , et négligent,  $\chi^2 (1, N = 94) = 4.184, p = 0.041 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent respectivement ces deux styles éducatifs, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats sont apparus non significatifs pour les parents qui adoptent des styles éducatifs autoritaire,  $\chi^2 (1, N = 271) = 3.092, p = 0.079 > \alpha = 0.05$ , et démocratique,  $\chi^2 (1, N = 182) = 1.710, p = 0.191 > \alpha = 0.05$ . La réussite scolaire des enfants est donc significativement liée à la zone de résidence lorsque les parents adoptent respectivement des styles éducatifs permissif et négligent dans l'organisation des apprentissages à la maison.

#### **4.7.6. Liens entre le style éducatif dominant dans la place accordée aux jeux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans l'objectif d'identifier les liens entre la réussite scolaire et le style éducatif dominant des parents dans la place accordée aux jeux dans le travail scolaire, les écarts des résultats scolaires des élèves sont analysés afin de déterminer si les styles éducatifs des parents font la différence dans la réussite des enfants. À cet effet, les analyses révèlent qu'il y a sept (1,1 %) élèves en réussite, contre 85 (13,8 %) élèves en échec dont les parents adoptent un style éducatif négligent; 179 (29,1 %) élèves en réussite, contre 16 (2,6 %) élèves en échec dont les parents adoptent un style éducatif démocratique; 159 (25,9 %) élèves en réussite, contre 111 (18 %) élèves en échec dont les parents adoptent un style éducatif autoritaire; et enfin, 12 (2 %) élèves en réussite, contre 46 (7,5 %) élèves en échec dont les parents adoptent un style éducatif permissif. De façon générale, l'observation des résultats laisse entrevoir que les enfants des parents aux styles éducatifs démocratique et autoritaire réussissent plus, et les enfants des parents aux styles éducatifs négligent et permissif échouent plus (cf. tableau 174). Toutefois, les résultats des tests du khi-deux vont nous permettre de préciser si les différences constatées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives ou non.

Tableau 174 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans le jeu et le travail scolaire

Résultats scolaires des élèves		Style éducatif dominant dans jeu et travail scolaire				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	7	179	159	12	357
	Effectif théorique	53,4	113,2	156,7	33,7	357,0
	% du total	1,1 %	29,1 %	25,9 %	2,0 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	85	16	111	46	258
	Effectif théorique	38,6	81,8	113,3	24,3	258,0
	% du total	13,8 %	2,6 %	18,0 %	7,5 %	42,0 %
Total	Effectif observé	92	195	270	58	615
	Effectif théorique	92,0	195,0	270,0	58,0	615,0
	% du total	15,0 %	31,7 %	43,9 %	9,4 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 175) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 220.627$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens entre le style éducatif dominant des parents et la réussite scolaire des enfants. En effet, les parents qui ont respectivement des styles éducatifs démocratique et autoritaire, en accord avec la place du jeu dans le travail scolaire, ont des enfants qui réussissent significativement. À l’opposé, ceux qui ont respectivement des styles éducatifs négligent et permissif dans le même cadre ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc un lien de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif des parents. Les styles éducatifs démocratique et autoritaire sont significativement plus favorables à la réussite, contrairement aux styles négligent et permissif qui sont significativement associés à l’échec.

Tableau 175 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans le jeu et le travail scolaire

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	220,627 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	251,527	3	0,000
Association linéaire par linéaire	0,257	1	0,612
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 24,33.

S'intéressant à la force du lien établi entre la réussite scolaire et le style éducatif dominant dans la place du jeu, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.599$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie que le lien corrélationnel entre les deux variables est de forte amplitude (Cohen, 1988) (cf. tableau 176).

Tableau 176 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans la place du jeu et travail scolaire

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,599	0,000
	V de Cramer	0,599	0,000
N d'observations valides		615	

Examinant les effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents, les résultats des tests du khi-deux indiquent, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons, quel que soit le style éducatif adopté par les parents,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas d'effets statistiquement significatifs sur la réussite scolaire, quel que soit le style éducatif adopté par les parents au sujet du jeu et travail scolaire des enfants. Par contre, pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux révèlent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent respectivement des styles éducatifs permissif,  $\chi^2 (1, N = 58) = 3.989$ ,  $p = 0.046 < \alpha = 0.05$ , et négligent,  $\chi^2 (1, N = 92) = 5.500$ ,  $p = 0.019 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent respectivement ces deux styles éducatifs, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats sont apparus non significatifs pour les parents qui adoptent des styles éducatifs autoritaire,  $\chi^2 (1, N = 270) = 2.636$ ,  $p = 0.104 > \alpha = 0.05$ , et démocratique,  $\chi^2 (1, N = 195) = 0.052$ ,  $p = 0.819 > \alpha = 0.05$ . Les zones de résidence influencent donc significativement la réussite scolaire lorsque les parents adoptent respectivement des styles éducatifs permissif et négligent en matière de jeu et travail scolaire à la maison.

#### 4.7.7. Liens entre le style éducatif dominant des parents dans les réactions au rendement scolaire et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

Dans cette rubrique, une fois de plus, les écarts des résultats scolaires des élèves sont analysés en fonction du style éducatif dominant des parents dans les réactions au rendement scolaire des enfants afin de déceler ce qui fait la différence entre les élèves en réussite et ceux en échec. Les analyses révèlent à cet effet qu'il y a cinq (0,8 %) élèves en réussite, contre 16 (2,6 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 176 (28,6 %) élèves en réussite, contre 30 (4,9 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 164 (26,7 %) élèves en réussite, contre 108 (17,6 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, 12 (2 %) élèves en réussite, contre 104 (16,9 %) élèves en échec dont les parents ont un style éducatif permissif. De façon générale, il semble que les parents aux styles éducatifs démocratique et autoritaire ont plus d'enfants en réussite, et les parents aux styles éducatifs négligent et permissif ont plus d'enfants en échec (cf. tableau 177). Les tests du khi-deux vont permettre, par la suite, d'établir si les différences observées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont significatives ou non.

Tableau 177 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans les réactions au rendement scolaire

Résultats scolaires des élèves		Style éducatif dominant dans réactions rendement				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	5	176	164	12	357
	Effectif théorique	12,2	119,6	157,9	67,3	357,0
	% du total	0,8 %	28,6 %	26,7 %	2,0 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	16	30	108	104	258
	Effectif théorique	8,8	86,4	114,1	48,7	258,0
	% du total	2,6 %	4,9 %	17,6 %	16,9 %	42,0 %
Total	Effectif observé	21	206	272	116	615
	Effectif théorique	21,0	206,0	272,0	116,0	615,0
	% du total	3,4 %	33,5 %	44,2 %	18,9 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 178) montrent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 182.526, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats

confirment la présence de liens de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif des parents. En effet, les parents qui ont respectivement des styles éducatifs démocratique et autoritaire dans leurs réactions au rendement scolaire ont des enfants qui réussissent significativement. À l’opposé, les parents qui ont des styles éducatifs permissif et négligent dans le même cadre ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc un lien de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif des parents. Une fois de plus, les styles éducatifs démocratique et autoritaire sont significativement favorables à la réussite, et les styles permissif et négligent sont significativement associés à l’échec.

Tableau 178 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans les réactions du rendement scolaire

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	182,526 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	199,888	3	0,000
Association linéaire par linéaire	102,931	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 8,81.

Concernant la force du lien ainsi établi entre la réussite scolaire et le style éducatif dominant dans les réactions au rendement des enfants, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.545$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ , cela traduit la présence d’une forte liaison corrélacionnelle (Cohen, 1988) entre les deux variables (cf. tableau 179).

Tableau 179 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans les réactions du rendement scolaire

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,545	0,000
	V de Cramer	0,545	0,000
N d’observations valides		615	

Examinant les effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents, les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour le genre, qu’il n’y a pas de différences significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons, que le style éducatif soit démocratique, permissif, autoritaire, ou négligent,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448$ ,

$p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas d'effets sur la réussite scolaire, quel que soit le style éducatif adopté par les parents dans leurs réactions au rendement scolaire des enfants. Par contre, pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux révèlent des différences significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent respectivement un style éducatif autoritaire,  $\chi^2 (1, N = 272) = 3.986, p = 0.046 < \alpha = 0.05$ , et démocratique,  $\chi^2 (1, N = 206) = 3.990, p = 0.046 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent respectivement ces deux styles éducatifs, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats sont non significatifs pour les parents qui adoptent des styles éducatifs permissif,  $\chi^2 (1, N = 116) = 0.064, p = 0.800 > \alpha = 0.05$ , et négligent,  $\chi^2 (1, N = 21) = 2.100, p = 0.147 > \alpha = 0.05$ . Les zones de résidence influencent donc significativement la réussite scolaire lorsque les parents adoptent respectivement un style éducatif autoritaire et démocratique dans leurs réactions face au rendement scolaire des enfants.

#### **4.7.8. Liens entre le style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Dans la même démarche que les sections précédentes, les résultats scolaires des élèves sont à nouveau analysés, cette fois, sous l'angle des styles éducatifs dominants dans la consultation des enfants lors des prises de décisions afin d'identifier leurs liens avec la réussite scolaire. À cet effet, les analyses font ressortir des différences entre les élèves en réussite et ceux en échec. En effet, les résultats indiquent qu'il y a 53 (8,6 %) élèves en réussite, contre 57 (9,3 %) en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 145 (23,6 %) élèves en réussite, contre 29 (4,7 %) en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 124 (20,2 %) élèves en réussite, contre 90 (14,6 %) en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, 35 (5,7 %) élèves en réussite, contre 82 (13,3 %) en échec dont les parents ont un style éducatif permissif. De façon générale, les résultats tendent à indiquer que les parents démocratiques et autoritaires semblent avoir plus d'enfants en réussite, et les parents négligents et permissifs, plus d'enfants en échec (cf. tableau 180). Toutefois, les résultats des tests du khi-deux vont permettre, par la suite, d'établir si les différences observées entre les effectifs sont ou non significatives.

Tableau 180 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions

Résultats scolaires élèves		Style éducatif dominant dans consultation des enfants				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	53	145	124	35	357
	Effectif théorique	63,9	101,0	124,2	67,9	357,0
	% du total	8,6 %	23,6 %	20,2 %	5,7 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	57	29	90	82	258
	Effectif théorique	46,1	73,0	89,8	49,1	258,0
	% du total	9,3 %	4,7 %	14,6 %	13,3 %	42,0 %
Total	Effectif observé	110	174	214	117	615
	Effectif théorique	110,0	174,0	214,0	117,0	615,0
	% du total	17,9 %	28,3 %	34,8 %	19,0 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 181) révèlent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont statistiquement significatives,  $\chi^2(3, N = 615) = 88.108, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif des parents. En effet, les parents qui ont des styles éducatifs démocratique dans la consultation des enfants lors des prises de décisions ont des enfants qui réussissent significativement. À l’opposé, les parents qui ont respectivement des styles éducatifs autoritaire, permissif et négligent, dans le même cadre, ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc un lien de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif des parents. Dans le cas présent, c’est uniquement le style éducatif démocratique qui est significativement associé à la réussite. Les styles autoritaire, permissif et négligent sont significativement associés à l’échec.

Tableau 181 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	88,108 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	93,408	3	0,000
Association linéaire par linéaire	20,610	1	0,000
N d’observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L’effectif théorique minimum est de 46,15.

S'agissant de la taille d'effet du lien établi entre la réussite scolaire et le style éducatif dominant des parents dans la consultation des enfants lors des prises de décisions, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.379$ ,  $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie qu'il y a une moyenne liaison corrélacionnelle (Cohen, 1988) entre les deux variables (cf. tableau 182).

Tableau 182 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et le style éducatif dominant dans la consultation des enfants lors des prises de décisions

		Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal	Phi	0,379	0,000
	V de Cramer	0,379	0,000
N d'observations valides		615	

S'intéressant aux effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents, les résultats des tests du khi-deux révèlent une fois de plus, pour le genre, qu'il n'y a pas de différences significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons, que le style éducatif soit démocratique, permissif, autoritaire, ou négligent,  $\chi^2 (1, N = 615) = 1.448$ ,  $p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a donc pas d'effet sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents lorsqu'il s'agit des consultations des enfants lors des prises de décisions. Pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux indiquent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent un style éducatif négligent,  $\chi^2 (1, N = 110) = 10.523$ ,  $p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent un tel style éducatif, les enfants des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats se sont révélés non significatifs pour les parents permissifs,  $\chi^2 (1, N = 117) = 2.453$ ,  $p = 0.117 > \alpha = 0.05$ ; autoritaires,  $\chi^2 (1, N = 214) = 0.161$ ,  $p = 0.688 > \alpha = 0.05$ ; et démocratiques,  $\chi^2 (1, N = 174) = 1.349$ ,  $p = 0.245 > \alpha = 0.05$ . Les zones de résidence influencent donc significativement la réussite scolaire lorsque les parents adoptent un style éducatif négligent dans les consultations des enfants lors des prises de décisions.

#### 4.7.9. Liens entre le style éducatif dominant dans la concertation des parents au sujet des enfants et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence

Dans le but d'identifier, tout comme dans les rubriques précédentes, les liens entre la réussite scolaire des élèves et le style éducatif dominant à travers les concertations des parents au sujet des enfants, nous analysons les écarts des résultats scolaires des élèves afin de déterminer si le style éducatif des parents fait la différence dans la réussite scolaire des enfants. Les analyses font ressortir à cet effet qu'il y a trois (0,5 %) élèves en réussite, contre 21 (3,4 %) en échec dont les parents ont un style éducatif négligent; 242 (39,3 %) élèves en réussite, contre 101 (16,4 %) en échec dont les parents ont un style éducatif démocratique; 104 (16,9 %) élèves en réussite, contre 91 (14,8 %) en échec dont les parents ont un style éducatif autoritaire; et enfin, huit (1,3 %) élèves en réussite, contre 45 (7,3 %) en échec dont les parents ont un style éducatif permissif. La tendance générale des résultats semble indiquer que les parents qui ont des styles éducatifs démocratique et autoritaire ont plus d'enfants en réussite, et les parents qui ont des styles éducatifs négligent et permissif ont plus d'enfants en échec (cf. tableau 183). Toutefois, les tests du khi-deux vont nous préciser si les différences observées entre les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec sont ou non significatives.

Tableau 183 : résultats scolaires et style éducatif dominant dans la concertation entre parents au sujet des enfants

Résultats scolaires des élèves		Style éducatif dominant concertation entre parents				Total
		Négligent	Démocratique	Autoritaire	Permissif	
Réussite	Effectif observé	3	242	104	8	357
	Effectif théorique	13,9	199,1	113,2	30,8	357,0
	% du total	0,5 %	39,3 %	16,9 %	1,3 %	58,0 %
Échec	Effectif observé	21	101	91	45	258
	Effectif théorique	10,1	143,9	81,8	22,2	258,0
	% du total	3,4 %	16,4 %	14,8 %	7,3 %	42,0 %
Total	Effectif observé	24	343	195	53	615
	Effectif théorique	24,0	343,0	195,0	53,0	615,0
	% du total	3,9 %	55,8 %	31,7 %	8,6 %	100,0 %

Les résultats des tests du khi-deux (postulats vérifiés et respectés, cf. note sous le tableau 184) indiquent que les différences observées entre les élèves en réussite et ceux en échec sont

statistiquement significatives,  $\chi^2 (3, N = 615) = 84.410, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Ces résultats confirment la présence de liens de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif des parents. En effet, les parents qui ont des styles éducatifs démocratique en termes de concertations ont des enfants qui réussissent significativement. À l'inverse, les parents qui ont respectivement des styles éducatifs autoritaire, permissif et négligent au sujet des concertations ont des enfants qui échouent significativement. Il y a donc bien un lien de dépendance entre la réussite scolaire des enfants et le style éducatif des parents. Tout comme dans la section précédente, c'est uniquement le style éducatif démocratique qui est significativement associé à la réussite, contrairement aux styles autoritaire, permissif et négligent qui sont associés à l'échec lorsqu'il s'agit des concertations entre parents au sujet des enfants.

Tableau 184 : khi-deux résultats scolaires et style éducatif dominant dans la concertation entre parents au sujet des enfants

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	84,410 <sup>a</sup>	3	0,000
Rapport de vraisemblance	88,257	3	0,000
Association linéaire par linéaire	25,677	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,07.

Concernant la force du lien ainsi établi entre la réussite scolaire et le style éducatif dominant dans la concertation entre parents au sujet des enfants, le V de Cramer indique la valeur  $V = 0.370, p = 0.000 < \alpha = 0.05$ . Cette valeur signifie que la force du lien corrélational entre les deux variables est de moyenne amplitude (Cohen, 1988) (cf. tableau 185).

Tableau 185 : mesures symétriques du lien résultats scolaires et style éducatif dominant dans la concertation entre parents au sujet des enfants

	Valeur	Signification approx.
Nominal par Nominal Phi	0,370	0,000
V de Cramer	0,370	0,000
N d'observations valides	615	

S'agissant des effets du genre et de la zone de résidence sur la réussite scolaire des élèves en lien avec le style éducatif des parents, les résultats des tests du khi-deux révèlent, pour le genre,

qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons, que le style éducatif soit démocratique, permissif, autoritaire, ou négligent,  $\chi^2(1, N = 615) = 1.448, p = 0.229 > \alpha = 0.05$ . Le sexe des élèves n'a pas d'effets sur la réussite scolaire en lien avec les styles éducatifs des parents lorsqu'il s'agit des concertations parentales au sujet des enfants. Pour la zone de résidence, les résultats des tests du khi-deux indiquent des différences statistiquement significatives entre la réussite scolaire des élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines lorsque les parents adoptent un style éducatif démocratique,  $\chi^2(1, N = 343) = 10.778, p = 0.001 < \alpha = 0.05$ . En effet, lorsque les parents adoptent ce style éducatif, les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Les résultats sont apparus non significatifs pour les parents permissifs,  $\chi^2(1, N = 53) = 0.820, p = 0.365 > \alpha = 0.05$ ; autoritaires,  $\chi^2(1, N = 195) = 2.345, p = 0.126 > \alpha = 0.05$ ; et négligents,  $\chi^2(1, N = 24) = 2.449, p = 0.118 > \alpha = 0.05$ . Les zones de résidence influencent donc significativement la réussite scolaire lorsque les parents adoptent un style éducatif démocratique lors des concertations parentales au sujet des enfants.

En synthèse générale sur les styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire des enfants, soulignons que tous les styles éducatifs parentaux, dans les neuf rubriques, ont été significativement reliés à la réussite scolaire des enfants. Le style éducatif démocratique a été associé significativement à la réussite scolaire des élèves dans les neuf rubriques. Le style éducatif autoritaire a été, d'une part, associé significativement à la réussite scolaire des enfants dans sept rubriques et, d'autre part, associé significativement à l'échec scolaire des enfants dans deux rubriques. Quant aux styles éducatifs négligent et permissif, ils ont été reliés significativement à l'échec scolaire dans les neuf rubriques. S'agissant des forces des liens établis entre la réussite scolaire et les styles éducatifs, elles ont été estimées parfois moyennes (valeurs éducatives, consultation des enfants et concertation des parents au sujet des enfants) ou fortes (principes éducatifs des parents, sens de la discipline, place des enfants dans la communication des adultes, organisation des apprentissages à la maison, jeu et travail scolaire et réaction des parents face au rendement scolaire). Concernant les effets du genre et de la zone de résidence, il est apparu, de façon générale, pour le genre, qu'il n'y a pas de liens statistiquement significatifs entre le sexe des enfants et leurs résultats scolaires vus sous l'angle du style éducatif adopté par leurs parents, sauf dans la rubrique valeurs éducatives où la réussite scolaire est significativement liée au genre lorsque les parents adoptent un style éducatif démocratique. Des liens statistiquement significatifs ont été établis entre la réussite scolaire et

les zones de résidence lorsque les parents adoptent les styles éducatifs suivants : autoritaire et démocratique (valeurs éducatives des parents envers les enfants); permissif et démocratique (sens de la discipline pour les parents); autoritaire (place des enfants dans la communication des adultes); permissif et négligent (organisation des apprentissages à la maison); permissif et négligent (jeu et travail scolaire); autoritaire et démocratique (réaction des parents face au rendement scolaire); négligent (consultation des enfants dans les prises de décisions); et enfin, démocratique (concertation des parents sur les sujets concernant les enfants). Les résultats ont été non significatifs dans la rubrique principes éducatifs des parents envers les enfants, où aucun style éducatif n'a eu un lien significatif avec la réussite scolaire. Le tableau 186 présente la synthèse des résultats des liens entre les styles éducatifs et la réussite scolaire des élèves.

Tableau 186 : synthèse des résultats des liens entre les styles éducatifs et la réussite scolaire

Style éducatif	Démocratique	Autoritaire	Permissif	Négligent
Rubriques				
Valeurs éducatives des parents envers l'enfant	Réussite <sup>5</sup>	Réussite	Échec	Échec
Principes éducatifs des parents envers l'enfant	Réussite	Réussite	Échec	Échec
Sens de la discipline pour les parents	Réussite	Réussite	Échec	Échec
Place des enfants dans la communication ou causerie des parents ou des adultes	Réussite	Réussite	Échec	Échec
Organisation des apprentissages de l'enfant à la maison	Réussite	Réussite	Échec	Échec
Jeu et travail scolaire	Réussite	Réussite	Échec	Échec
Réactions des parents face au rendement scolaire de l'enfant	Réussite	Réussite	Échec	Échec
Consultation de l'enfant dans les prises de décisions	Réussite	Échec	Échec	Échec
Concertation des parents sur les sujets concernant l'enfant	Réussite	Échec	Échec	Échec

---

<sup>5</sup> Dans cette rubrique, lorsque les parents ont un style démocratique, les filles réussissent mieux que les garçons. Mais de façon générale, lorsque les parents ont des styles démocratiques et autoritaires, les enfants des zones urbaines réussissent mieux que ceux des zones rurales.

Après cette analyse des données en lien avec les styles éducatifs des parents, la section suivante présente brièvement les informations contenues dans notre carnet de notes. Bien qu'elles ne soient pas exhaustives, ces informations apportent un éclairage sur certaines réponses données par les parents ou observations faites sur le terrain.

#### **4.8. Brève présentation des informations contenues dans le carnet de notes**

En rappel, dans le cadre de notre collecte de données (cf. chapitre 3), nous nous sommes muni d'un carnet de notes où nous avons consigné à la fois les éléments pertinents observés sur le terrain et ceux jugés nécessaires à la compréhension ou à l'explication des attitudes des parents à l'égard de leurs enfants. Dans ce carnet, y sont également notés certains renseignements recueillis auprès des maîtres.

Ainsi, au cours de la passation du questionnaire, il nous arrivait en effet, bien que celui-ci soit de type fermé, de demander à certains parents « pourquoi avoir donné ou choisi tels types de réponses ? ». Cette question a été posée uniquement aux parents des zones rurales. Ceci, en raison du fait que c'est particulièrement dans ces zones que nous avons interagi et eu un contact direct avec les parents (dans les zones urbaines, les questionnaires complétés étaient plutôt renvoyés aux maîtres via les élèves, comme nous l'avons indiqué au chapitre 3, ce qui n'a pas permis une interaction directe avec les parents desdites zones).

D'une manière générale, les principales informations que nous avons pu recueillir auprès de certains parents et maîtres sont présentées sous forme de tableau. Auparavant, il convient d'indiquer qu'afin de ne pas permettre ou favoriser l'identification des personnes concernées, nous ne donnons pas les noms des écoles, mais indiquons plutôt les régions dans lesquelles nous avons recueilli ces informations. Le tableau 187 ci-après donne un aperçu global des données consignées dans le carnet de notes.

Tableau 187 : synthèse des informations contenues dans le carnet de notes

Questions – observations	Réponses parents	Réponses maîtres	Régions
Pourquoi certains enfants ont une seule moyenne?		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inscription tardive</li> <li>- Déplacement des parents</li> <li>- Changement d'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est</li> <li>- Plateau central</li> <li>- Sahel</li> <li>- Centre Est</li> <li>- Hauts Bassins</li> </ul>
<p>Nous remarquons qu'il y a plus de filles à l'école</p> <p>Les effectifs sont aussi pléthoriques</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le maître nous invite à observer sa classe de CM2 où il y a 30 filles contre 11 garçons,</li> <li>- Il nous autorise à faire des photos,</li> <li>- Il nous montre un garçon qui traverse la cours de l'école avec des animaux, et nous confie que son père a préféré scolariser sa sœur, en raison des avantages financiers et alimentaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est</li> <li>- Hauts-Bassins</li> </ul>
Pourquoi vous n'acceptez pas que votre enfant intervienne dans les causeries des adultes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous avons été éduqués ainsi « <i>y a rógum mikri</i> ».</li> <li>- Il ne faut pas éduquer son enfant comme si on voulait le vendre au marché.</li> <li>- Il faut la fermeté.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plateau central</li> <li>- Centre Est</li> <li>- Hauts Bassins</li> </ul>
Pourquoi vous ne consultez pas les maîtres?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On n'est pas instruit,</li> <li>- Ignore que faire,</li> <li>- Maîtres occupés, peur de les déranger, honte</li> <li>- On ne sait pas ce qui se passe à l'école,</li> <li>- Conseillez-nous.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est</li> <li>- Plateau central</li> <li>- Sahel</li> <li>- Centre Est</li> </ul>

Le tableau montre, d'une manière générale, que lorsqu'il nous arrivait de demander à certains parents de justifier leurs réponses ou quand ils prenaient eux-mêmes l'initiative de le faire, et cela, que ce soit au sujet de la collaboration école-famille, de l'implication parentale ou des styles éducatifs des parents, les justifications ou les raisons couramment avancées ont été : l'analphabétisme, l'ignorance, la méconnaissance des attentes de l'école, la tradition ou « *rógum mikri* ». S'ajoute également la peur de perturber les maîtres, la honte d'étaler leur ignorance, mais aussi la honte au regard des mauvais résultats scolaires de leurs enfants, etc. Il

y avait également de nombreux parents qui nous demandaient des conseils sur comment ils pouvaient mieux contribuer à la réussite de leurs enfants.

Par ailleurs, certains maîtres n'ont pas hésité à nous faire visiter leurs classes pour nous montrer à quel point celles-ci sont pléthoriques avec parfois plus de 100 élèves dans une seule classe. D'autres maîtres nous ont également apporté des justifications sur le fait que, de plus en plus, de parents choisissent de scolariser leurs filles au détriment des garçons pour diverses raisons (alimentaires, monétaires, etc.), comme indiqué dans le tableau ci-dessus. Bien que ces informations ne reflètent pas la position de tous les parents, elles nous apportent tout de même une certaine compréhension du phénomène étudié.

Après cette analyse des données du questionnaire et la synthèse des notes de carnet, le chapitre suivant présente l'interprétation et la discussion des principaux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

## **Chapitre 5 : Interprétation et discussion des résultats**

Dans ce chapitre, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, et présentés au chapitre précédent, sont interprétés et discutés en vue, d'une part, de vérifier si les objectifs de départ ont été atteints et, d'autre part, d'établir des rapprochements entre ces résultats, la recension des écrits et les différents modèles théoriques qui ont été présentés. Autrement dit, la discussion permettra de montrer l'adéquation entre ces résultats et les bases ou fondements théoriques qui ont été développés et qui servent à étayer la présente recherche. Dans les sections qui suivent, les interprétations et les discussions sont menées simultanément autour des objectifs descriptifs et inférentiels. Ainsi, dans la première et deuxième section, nous discutons successivement des résultats de l'objectif 1 et 4, à savoir identifier les différents types de collaboration école-famille (objectif 1) et leurs liens avec la réussite scolaire des élèves (objectif 4). Dans la troisième et quatrième section, sont présentées respectivement les discussions sur les résultats de l'objectif 2 et 5, à savoir identifier les différents types d'implication parentale (objectif 2) et leurs liens avec la réussite scolaire des élèves (objectif 5). Enfin, dans la cinquième et sixième section, nous présentons et discutons, tour à tour, les résultats de l'objectif 3 et 6, à savoir identifier les différents styles éducatifs des parents (objectif 3) et leurs liens avec la réussite scolaire des élèves (objectif 6). Pour finir, des limites et des perspectives de l'étude sont également présentées, ouvrant ainsi d'autres pistes pour de futures recherches.

### **5.1. Discussion au sujet des différents types de collaboration école-famille**

Les discussions de cette section s'articulent autour des principaux résultats significatifs obtenus au sujet de notre premier objectif de recherche, à savoir identifier les différents types de collaboration école-famille existant dans quelques zones rurales et urbaines du Burkina Faso (objectif 1). Les types de collaboration ainsi concernées par cette discussion sont : l'information, la consultation, la coordination et la concertation. Dans les sections suivantes, ces différents types de collaboration sont discutés autour de la zone de résidence et du genre, cela dans le but de mettre en évidence leurs convergences ou divergences.

### **5.1.1. Discussion relative aux types de collaboration selon la zone de résidence**

Les discussions, essentiellement portées sur une tentative d'explication des divergences constatées entre les zones de résidence en termes de types de collaboration, s'articulent successivement autour des facteurs liés à l'engagement et à la compréhension des rôles des parents, à la méconnaissance des valeurs et attentes de l'école, et au manque de temps.

#### ***5.1.1.1. Engagement et compréhension des rôles***

D'une manière générale, les résultats de la présente étude ont révélé significativement la présence réciproque de relations de types information, consultation, coordination et concertation entre les parents et les maîtres et dont les degrés varient selon les zones de résidence des parents. En effet, il est apparu significativement que les parents des zones urbaines favorisent énormément ces types de relations, contrairement aux parents des zones rurales qui ne les favorisent « pas du tout », en dehors des relations de types information pour lesquelles ils semblent avoir une légère préférence. Toutefois, en dépit des divergences observées entre les zones urbaines (issues des régions du Centre et des Hauts-Bassins) et les zones rurales (issues des régions du Sahel, de l'Est, du Centre Est et du Plateau Central) en termes de types de collaboration, les résultats obtenus nous permettent de dire que les relations de types information, consultation, coordination et concertation sont bien présentes dans le contexte burkinabè. Ces relations seraient des pratiques relativement courantes pour la grande majorité des parents vivant dans ces différentes zones. Dans l'ensemble, ce sont les relations de types information et consultation qui suscitent le plus d'adhésion, comparativement aux relations de types coordination et concertation, et cela, en fonction des zones de résidence. Plusieurs raisons peuvent justifier cette situation, parmi lesquelles nous pouvons retenir le fait que les relations de types information et consultation demandent généralement, de la part des interlocuteurs, moins d'effort à fournir en raison de leur caractère passif et peu interactif, ce qui fait d'ailleurs d'elles, les formes de collaboration les plus répandues (Larivée, 2010). En effet, comme le montre le modèle théorique des divers types de collaboration école-famille (Larivée, 2010), il s'agit de relations qui renvoient essentiellement à des échanges de nouvelles ou d'avis entre l'école et la famille. De nature unidirectionnelle, elles s'entretiennent à travers différents canaux d'informations (physiques, oraux, virtuels, etc.) et se caractérisent par la faiblesse de leurs interactions, du degré de l'engagement, du consensus et du partage de pouvoir entre les interlocuteurs. D'où le fait qu'elles soient assez répandues (symbolisées par la base de la

pyramide : premier niveau des relations) et rencontrent une certaine participation de la part des différents interlocuteurs. Vu sous cet angle, il y a donc une conformité entre le modèle théorique des divers types de collaboration école-famille (Larivée, 2010) et les résultats que nous avons obtenus dans le contexte du Burkina Faso, en ce qui concerne les relations de types information et consultation. Toutefois, nos résultats apportent quelques nuances au sujet de la popularité de ces relations, notamment au niveau des relations de types consultation dans le contexte burkinabè. En effet, les résultats mettent en évidence que c'est uniquement dans les milieux urbains que les relations de types consultation mutuelles sont plutôt courantes et répandues. *A contrario*, dans les milieux ruraux, elles semblent s'éloigner ou ne pas faire partie des préoccupations habituelles ou quotidiennes de la grande majorité des parents et des maîtres (de l'avis des parents). C'est par ailleurs ce qui pourrait également justifier la faible adhésion constatée dans les relations de types coordination et concertation, vu le caractère graduel, le niveau de responsabilité, d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir requis pour entretenir ces formes de collaboration (Larivée, 2010). Si contrairement aux relations de types coordination et concertation, les relations de types information et consultation, se caractérisent par la faiblesse des interactions, du degré de l'engagement, du consensus et du partage de pouvoir entre les interlocuteurs, et qu'elles se distinguent également par la rareté ou l'insuffisance des rétroactions, du fait de leur caractère unidirectionnel (Larivée, 2010), elles ne sont pas pour autant dénuées ou exemptées de toutes responsabilités ou d'engagements de la part des interlocuteurs. Par conséquent, elles supposent et nécessitent que les différents acteurs en présence comprennent au préalable que ces dimensions font partie de leurs rôles. Dans ce sens, des chercheurs ont montré que lorsque cette compréhension des rôles est mal assimilée, en l'occurrence par les parents, cela peut les amener à moins participer ou à favoriser diversement ces types de relations (Deslandes et Rivard, 2011; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Laaroussi et Kanouté, 2013; Walker et al., 2010; Walker et al., 2005). En effet, la compréhension que les parents ont de leurs rôles éducatifs ou l'interprétation qu'ils en font peuvent les conduire à accorder moins d'importance à ces types de collaboration ou à ne pas en faire leur priorité. De ce fait, cette compréhension serait donc une disposition majeure qui pourrait faciliter ou non la participation ou l'engagement des parents à entretenir ou à maintenir de telles relations de collaboration. Par ailleurs, plusieurs facteurs peuvent à leur tour influencer cette compréhension des rôles, comme les facteurs socioculturels, le niveau d'instruction des parents (expériences personnelles) qui peuvent contribuer à faire en sorte que ces derniers développent très peu d'initiative allant dans

le sens de collaborer avec les maîtres, que ce soit au sujet du suivi ou du cheminement scolaire de leurs enfants (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Rivard, 2011; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Walker et al., 2010). C'est ce qui pourrait également expliquer la variation du degré des relations constatée dans nos résultats entre les parents des milieux urbains et ruraux du Burkina Faso, vu que notre échantillon est majoritairement composé de parents non scolarisés (57,1 %), contre 42,9 % de parents scolarisés à différents niveaux. En effet, sur les 57,1 % des parents non scolarisés, 37,7 % (environ 2/3) proviennent des zones rurales, contre 19,3 % (environ 1/3) de parents qui sont issus des zones urbaines. Alors que sur les 42,9 % de parents scolarisés, 31,3 % (plus des 2/3) des parents viennent des zones urbaines, contre 11,7 % (moins du tiers) qui vivent en zones rurales. Ces différentes proportions laissent ainsi entrevoir que le niveau de scolarisation des parents qui a une influence sur la compréhension des rôles parentaux, les habitudes ou la culture familiale en termes de collaboration (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010), puisse être à l'origine du clivage constaté entre les zones urbaines et rurales en termes de types de collaboration. C'est pourquoi, en accord avec certains travaux de la littérature internationale sur la collaboration école-famille (Asdih, 2012; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Rivard, 2011; Epstein, 2001; Green et Hoover-Dempsey, 2007; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Laaroussi et Kanouté, 2013; Walker et al., 2010), nous sommes d'avis que les écarts culturels, en somme, l'analphabétisme des parents contribue à favoriser cette relative compréhension ou interprétation de leurs rôles (Harris et Goodall, 2007, 2008). Ceci pourrait justifier la faible valorisation des relations de collaboration dans les zones rurales du Burkina Faso, c'est d'ailleurs ce que certains parents nous ont laissé entendre (cf. carnet de notes). Comme Ruel et Moreau (2015, p. 92) le soutiennent, « *l'écart entre la culture du milieu scolaire et celle de la famille peut nuire au développement des relations école-famille* ».

Par ailleurs, notons que certaines relations requièrent parfois des interactions ou des degrés d'engagement plus élevés entre les parents et les maîtres. C'est notamment le cas des relations de types consultation (vu que les avis émis suscitent souvent des réactions), coordination et concertation, car pouvant solliciter des connaissances scolaires et susceptibles d'ébranler ou de mettre à nu le manque de compétences parentales. De ce fait, ces types de relations peuvent également amener certains parents non scolarisés, fortement représentés dans les zones rurales, à ne pas favoriser ces formes de collaboration au regard de leurs expériences personnelles

(Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005). Ainsi, si les parents des zones rurales adhèrent moins ou pas du tout aux relations de types coordination et concertation, cela peut être lié, d'une part, à leur niveau de scolarisation (vécu personnel), ce qui contribue, en accord avec de nombreux chercheurs, à favoriser une mauvaise interprétation et compréhension de leurs rôles parentaux (Deslandes, 2013; Deslandes et Rivard, 2011; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Pourtois et al., 2004; Walker et al., 2010), les conduisant inexorablement par moment à s'éloigner de l'école ou des maîtres (Gomis, 2003; Paquin et Drolet, 2006; Verba, 2006). D'autre part, s'ajoute également le sentiment de manque de compétences ou de connaissances nécessaires pour coordonner les actions éducatives avec les maîtres (école), ou de se concerter avec eux dans l'objectif d'atteindre un but commun, à savoir celui de la réussite scolaire des élèves. Il s'agit donc de deux types de relations (coordination et concertation) qui, à la différence des précédentes, exigent un peu plus d'interactions, de degré d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir entre les acteurs impliqués (Larivée, 2010). Pour ce faire, ces relations nécessitent d'un côté (relations de types coordination), la présence d'un « *minimum d'échanges entre les individus concernés afin qu'ils soient mutuellement informés des actions des autres et qu'ils puissent adapter les leurs [...]* », comme l'affirme Larivée (2008, p. 224). De l'autre côté (relations de type concertation), vu qu'il s'agit de relations essentiellement basées sur des échanges d'idées en vue de se mettre d'accord pour atteindre un but commun, elles exigent de la part des interlocuteurs beaucoup plus de discussions et d'engagement (Bouchard et al., 1996; Larivée, 2008) tout en se focalisant énormément sur la recherche de moyens ou de voies nécessaires pour atteindre les résultats souhaités (Larivée, 2010). De ce point de vue, elles demandent manifestement un peu plus de connaissances scolaires et d'engagement des différents acteurs afin de réussir cette coordination ou concertation des actions éducatives. Dans cette dynamique, les parents non scolarisés peuvent se sentir moins équipés, démunis, incompetents ou disqualifiés *a priori* pour mener et réussir de telles relations de collaboration, d'où le fait qu'ils n'adhèrent pas ou ne privilégient pas ces formes de relations avec les maîtres. En retour, et cela, de l'avis des parents, les maîtres non plus ne favorisent pas leur adhésion à ces formes de collaboration, aux seuls motifs de leur illettrisme, voire de leur incompétence. Paquin et Drolet (2006, p. 37) soutiennent, à cet égard, que « *les parents qui collaborent éprouvent généralement un plus grand sentiment de compétence éducative [...]* ». Dans ces conditions, il s'avère que les compétences (connaissances scolaires), la compréhension des rôles parentaux et l'engagement des parents

constituent des atouts indispensables à la réussite de ces différentes formes de collaboration et à l'atteinte des buts visés ou fixés. Ainsi, en accord avec le modèle théorique des divers types de collaboration école-famille (Larivée, 2012) et celui du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005 ; Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010), nous pouvons soutenir que la non-participation des parents des zones rurales serait en grande partie liée à l'analphabétisme, la mauvaise compréhension des rôles, le manque de compétences et d'engagement des parents (Deslandes, 2013, 2014; Deslandes et Bertrand, 2004; Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Walker et al., 2010; Walker et al., 2005). D'où l'éloignement ou la fuite d'une grande majorité de parents de l'école ou des encadreurs (Verba, 2006), ce qui va en droite ligne avec les raisons que certains parents nous ont confiées (cf. carnet de notes).

Soulignons que nos différents résultats en lien avec les relations de collaboration sont d'ailleurs en phase avec le modèle théorique des divers types de collaboration école-famille (Larivée, 2012). Selon ce modèle, la non-adhésion des parents des zones rurales et la faible adhésion des parents des zones urbaines peuvent s'expliquer au regard des niveaux de collaboration. En effet, certains travaux de recherches sur les types de collaboration montrent que les niveaux les plus exigeants au plan relationnel mobilisent moins de parents (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Autrement dit, plus le niveau des relations évolue vers le sommet de la pyramide, moins elles rassemblent un grand nombre de parents, et cela, pour diverses raisons liées soit au manque de compétences ou aux degrés de responsabilités que ces relations exigent de leur part, etc. Dans ce sens, la faible participation de certains parents des zones urbaines peut également s'expliquer, entre autres, par le manque de compétences qui font qu'ils n'adhèrent que faiblement à ces formes de collaboration (coordination et concertation) au risque de ne pas le faire du tout, mais vu qu'ils comprennent et prennent cela comme une partie intégrante de leurs rôles et responsabilités de parents, ils choisissent néanmoins d'adhérer de façon modérée à ces relations, ou tout simplement parce que les maîtres ou les écoles les y encouragent (Deslandes, 2013, 2014; Deslandes et Bertrand, 2004; Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Walker et al., 2010; Walker et al., 2005). Mais de façon générale, les parents et les maîtres (de l'avis des parents) des zones urbaines sembleraient être ceux qui ont une meilleure compréhension de leurs responsabilités et rôles respectifs, au regard de leurs plus grands engagements ou

implications dans les différentes relations de collaboration et aussi de leurs plus hauts niveaux d'instruction, voire de compétence. En plus des raisons avancées ci-dessus pour justifier la divergence observée dans les résultats concernant les parents des zones rurales et ceux des zones urbaines, s'ajoute la méconnaissance des valeurs ou attentes de l'école.

#### ***5.1.1.2. Méconnaissance des valeurs et attentes de l'école***

Nous pensons qu'en plus des raisons précédemment évoquées, l'ignorance des parents ou leur méconnaissance des valeurs et attentes de l'école (Asdih, 2012; Deslandes et Morin, 2002; Laaroussi et Kanouté, 2013; Prévôt, 2008) pourrait également avoir eu une grande influence sur les résultats obtenus en termes de divergences de niveau de collaboration selon les zones de résidence. En effet, une chose est de vouloir la collaboration des parents, une autre est de pouvoir les amener à connaître les règles, les tenants et les aboutissants de cette collaboration dont le succès passe notamment par la connaissance des valeurs et attentes de l'école (Epstein, 2001). Ainsi, il arrive très souvent que de nombreux parents, surtout non scolarisés, ignorent tout ce qui se passe dans l'environnement scolaire de leurs enfants, de même que les possibilités offertes par les écoles en termes d'accompagnement des familles, et cela, au regard de la différence de culture entre l'école et la famille. Malgré tout, ces parents manifestent parfois leur désir de collaborer avec l'école ou les maîtres, vu qu'ils nourrissent également de grandes aspirations scolaires et sociales pour leurs enfants (Ichou, 2010; Li et Kerpelman, 2007). Toutefois, ils éprouveraient de grandes difficultés à le faire, car ne sachant pas quelquefois comment s'y prendre (Asdih, 2012; Deslandes et Morin, 2002; Deslandes et al., 2008; Henderson et Mapp, 2002; Laaroussi et Kanouté, 2013; Prévôt, 2008), surtout lorsque l'école et les maîtres ne viennent pas à eux ou n'initient pas des rencontres dans ce sens, ce qui contribuerait à les éloigner de l'école (ou d'en donner l'impression) et à justifier en général leur manque d'intérêt pour les relations de collaboration école-famille (Deslandes et Morin, 2002; Laaroussi et Kanouté, 2013; Prévôt, 2008). En effet, de nombreux parents au cours de notre collecte des données nous ont confié qu'ils ignorent tout ce qui passe au plan scolaire et ne savent pas non plus comment ils peuvent s'y prendre pour remédier à cela. Pour ce faire, ils nous demandaient personnellement de leur donner des conseils et des stratégies (cf. carnet de notes) en vue de pallier leur ignorance et mieux aider leurs enfants. Si de telles préoccupations existent, c'est parce que les relations de collaboration comme décrites dans le cadre de cette recherche ne sont pas formalisées, ni valorisées dans le contexte du Burkina Faso, tant par les

pouvoirs publics, l'institution scolaire, que par les parents. Par conséquent, certains parents non scolarisés, surtout dans les zones rurales, se sentent comme abandonnés à la fois par l'école et les autorités publiques (Lange, 2006). De ce fait, ils finissent par se résoudre à l'idée selon laquelle leurs rôles ou responsabilités (compréhension des rôles) se résumeraient à inscrire leurs enfants à l'école (s'acquitter des frais de scolarité) et à assurer leurs besoins alimentaires (Deslandes et Bertrand, 2004; Gomis, 2003; Paquin et Drolet, 2006; Pilon et Yaro, 2001; Verba, 2006), laissant ainsi la charge aux maîtres (ou aux écoles) de transmettre, d'inculquer le savoir et d'assurer la réussite scolaire, voire sociale de leurs enfants (Pilon et Yaro, 2001; Verba, 2006). D'aucuns seraient même portés à croire que leurs présences à l'école, que ce soit pour apporter des informations, etc., ou pour en recevoir de la part des maîtres, sont perçues par les parents eux-mêmes comme s'ils marchaient sur les plates-bandes des maîtres, leur manquant du respect, faisaient de l'ingérence ou perturbaient leurs activités scolaires et d'enseignements (Bresson et Mellier, 2015). De ce fait, de nombreux parents se dénie ainsi le droit et le devoir de s'informer, de consulter, de coordonner ou de se concerter avec les maîtres au sujet du cheminement scolaire de leurs enfants. De plus, selon les avis recueillis auprès des parents ni l'école ni les maîtres ne travaillent à valoriser ces relations de collaboration (Epstein, 2013), celles-ci restant, comme l'affirment Bresson et Mellier (2015, p. 84) « [...] *souvent banalisées et peu conscientisées* », d'autant plus que « *les intervenants scolaires ont souvent une vision pessimiste des collaborations possibles ainsi qu'une représentation parfois culturaliste des familles* », comme le soutiennent Laaroussi et Kanouté (2013, p. 1). Toutes ces raisons concourent à justifier le manque d'investissement et d'intérêt des maîtres pour cette forme de collaboration, vu qu'ils « *possèdent, dans l'ensemble, une représentation négative du rôle éducatif des parents* », comme l'affirment Claes et Comeau (1996, p. 79). En effet, il faut souligner que cette non-participation des maîtres (de l'avis des parents) dans les zones rurales et leur faible participation dans les zones urbaines pourraient s'expliquer, d'une part, par l'illettrisme des parents et, d'autre part, par le fait que ces relations de collaboration école-famille ne sont pas encore formalisées au Burkina Faso, comme cela se fait dans les pays du Nord. À tel point que les maîtres ne font pas de ces relations une préoccupation majeure et ne travaillent pas à les valoriser ou à susciter l'adhésion des familles. C'est ce qui pourrait expliquer que dans les zones rurales tant les maîtres que les parents n'adhèrent « pas du tout » à certaines formes de relations de collaboration (coordination et concertation). Mais il se pourrait également que le manque de temps en soit aussi une raison.

### *5.1.1.3. Manque de temps lié aux occupations professionnelles*

Nous pensons que la faible participation de certains parents des zones urbaines, constatée plus spécifiquement au niveau des relations de type coordination et concertation, pourrait être liée notamment au manque de temps, vu que la plupart sont des salariés. Dans ce sens, leurs activités professionnelles peuvent constituer un handicap ou un frein à leurs participations actives aux relations de collaboration, au regard de l'inadéquation entre leurs horaires et les emplois du temps des enseignants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Ice et Hoover-Dempsey, 2011). De plus, la pression professionnelle grandissante empêche véritablement ces parents de se libérer du temps pour entretenir lesdites relations et participer aux activités scolaires de leurs enfants, vu la difficulté à concilier les horaires professionnels et scolaires (Ice et Hoover-Dempsey, 2011). Dans les zones rurales, comme la plupart des parents ne sont pas des salariés et travaillent le plus souvent à leur propre compte (agriculteurs, éleveurs, etc.), ils auraient beaucoup plus de flexibilité dans leurs horaires. Malheureusement en raison des facteurs avancés ci-dessus (analphabétisme, compréhensions des rôles, méconnaissance sur l'école, etc.), ils n'arrivent pas à mettre ou à capitaliser ce temps au profit des relations de collaboration comme nos résultats semblent l'indiquer. Paradoxalement, les parents des zones rurales auraient beaucoup plus de temps, vu que leurs activités se font le plus souvent durant la saison pluvieuse (juillet-septembre), coïncidant avec la période des vacances scolaires, ce qui veut dire que durant l'année scolaire (octobre-juin), ils disposeraient relativement d'un peu plus de temps que les parents des zones urbaines (qui travailleraient de façon continue toute l'année, en dehors d'un mois de congé), mais non utilisé au profit des relations de collaboration. Ainsi, tout porterait à croire que certains parents des zones rurales disposeraient d'un peu plus de temps, mais n'ont pas les connaissances ou les compétences pour s'engager dans les relations de collaboration avec l'école. À l'inverse, certains parents des zones urbaines auraient les compétences (niveau de scolarisation plus élevé), mais manqueraient de temps pour entretenir lesdites relations avec l'école. Le facteur temps est d'ailleurs présenté à travers la littérature internationale comme l'un des défis auxquels se heurtent énormément l'instauration de véritables relations de collaboration entre l'école et la famille (Christenson, 2004; Johnson et al., 2004; Larivée, 2012; Reschly et Christenson, 2012). Toutefois, vu que le manque de temps reste une donnée subjective et relative, nous pensons que cet argument pourrait être quelquefois une manière de dissimuler l'intérêt que les parents accordent à ces relations de collaboration. En effet, certaines études révèlent que des mères arrivent toujours à se dégager du temps pour

s'impliquer dans les relations de collaboration avec l'école et à participer aux activités scolaires de leurs enfants, et cela, malgré leurs occupations professionnelles (Kellerhals et Montandon, 1991), ce qui semble contredire l'argument du temps. C'est pourquoi pour Bouchard et al. (2000), et Ichou (2010), tout dépend de l'intérêt, des attentes ou des aspirations que les parents ont pour ces relations, celles-ci pouvant également varier selon le cheminement scolaire des enfants et leur genre.

### **5.1.2. Discussion au sujet des relations de collaboration selon le genre**

Dans cette section, les discussions portent spécifiquement sur les relations de type consultation, car étant uniquement les seules à avoir eu un lien significatif avec le genre. En effet, les résultats ont établi que dans les zones urbaines, le degré des relations de type consultation varie en fonction du sexe des enfants lorsque ce sont les maîtres qui consultent les parents. Ainsi, de façon significative, les maîtres consultent respectivement « un peu » et « moyennement » les parents des filles, « beaucoup » et « pas du tout » les parents des garçons. Plusieurs raisons peuvent justifier cette consultation des parents par les maîtres selon le sexe des enfants. Les consultations des parents des garçons par les maîtres pourraient surtout dépendre en grande partie du comportement ou du travail scolaire des garçons, de sorte que lorsque tout se passe bien, sur le plan scolaire ou comportemental, les maîtres ne vont pas juger nécessaire d'intensifier les communications ou les relations de type consultation avec les parents de ces garçons. Par contre, ils vont un peu plus consulter ou communiquer avec les parents des garçons lorsque ces derniers commencent à présenter des risques élevés d'échec ou de décrochage, de baisse de rendement, de prolifération de comportements perturbateurs ou agressifs envers les pairs ou les encadreurs (Lecocq, Fortin et Lessard, 2014). De plus, les garçons sont reconnus et présentés à travers la littérature scientifique, comme ceux qui posent habituellement le plus de difficultés aux enseignants en termes de comportements perturbateurs ou de violences (Coslin, 2004; Deslandes et Bertrand, 2004; Lecocq et al., 2014; Paquin et Drolet, 2006; Turcotte et Lamonde, 2004). Ces situations amènent alors les maîtres à davantage (« beaucoup ») communiquer, interpeller ou convoquer les parents. Deslandes et Bertrand (2004, p. 412) parviennent également à des résultats semblables en montrant en général que les parents, et de façon spécifique, que « *les mères communiquent davantage avec les enseignants lorsque l'élève est de sexe masculin* ». Par contre, si les parents des filles sont modérément (« un peu » ou « moyennement ») consultés, c'est probablement en raison de leurs comportements

généralement exemplaires. Mais très souvent, il arrive que pour des raisons diverses (turbulences, baisse de rendement, absentéisme, victime d'agression, ou bien à la suite de plaintes des parents, etc.), les maîtres vont consulter les parents des filles concernées afin d'émettre ou de recevoir leurs avis sur la situation concernée. Cette façon de procéder confirme que les relations de collaboration des maîtres avec les parents sont parfois liées au sexe des enfants (Deslandes et Cloutier, 2005, Feyfant, 2011) ou « *sexué [es]* », comme l'affirme Feyfant (2011, p. 7). Nos résultats sont en accord avec ces travaux et montrent également que le sexe des enfants demeure toujours, pour de nombreux pays du Sud, un facteur de différenciation dans l'éducation des enfants (Lagun, 2003; Lange, 2006; Lange et Pilon, 2009; Pilon et Yaro, 2001; Zhang et al., 2007).

De façon générale sur les relations de collaboration école-famille, cette étude nous a permis d'atteindre notre objectif 1, à savoir identifier les différents types de collaboration école-famille existant dans quelques zones rurales et urbaines du Burkina Faso. Ainsi, nous avons réussi à identifier à travers le modèle théorique de Larivée (2010), les types de collaboration courants au Burkina Faso. Les relations de types information, consultation (niveau 1), coordination et concertation (niveau 2) sont celles qui ont été identifiées comme les plus significatives et fréquentes. Les relations de types coopération et partenariat (niveau 3) se sont révélées non significatives au Burkina Faso. En effet, les résultats ont permis de mettre en évidence et de constater que pour le moment les relations de types coopération et partenariat semblent inexistantes ou du moins peu présentes dans les valeurs, mœurs, pratiques, habitudes ou priorités des parents de notre échantillon. Il se pourrait également que les caractéristiques des deux types de relations aient favorisé ces résultats, car elles exigent de la part des interlocuteurs (parents et maîtres), l'engagement constant, la confiance mutuelle, l'égalité dans la valorisation des compétences, la reconnaissance mutuelle des expertises,... (Larivée, 2010). Mais vu que de nombreux parents ne sont pas scolarisés, relativement peu compétents et se sentant donc inférieurs aux maîtres (Gomis, 2003), cela laisse entrevoir « [...] *un plus grand pouvoir des enseignants par rapport à celui des parents à l'école* » selon Lareau, (1996) (Deslandes, 1999, p. 2), ce qui pourrait effectivement limiter l'entretien de véritables relations de type partenariat entre les maîtres et les parents. Toutefois, sachant qu'il y a de plus en plus une évolution importante du taux de scolarisation, d'alphabétisation, et aussi une certaine prise de conscience des parents dans la scolarisation des enfants, il se pourrait que dans les années à venir, les relations de collaboration atteignent le troisième niveau, à savoir la coopération ou le

partenariat, comme c'est présentement le cas dans de nombreux pays européens et en Amérique du Nord. Par ailleurs, les résultats ont montré que comparativement aux zones urbaines, les zones rurales valorisent moins les relations de collaboration, et cela, malgré le fait que dans ces zones rurales (Centre Est et Plateaux Central) quatre écoles expérimentaient de nouvelles formes d'activités de suivi et de contrôle de la fréquentation scolaire. Les quatre écoles concernées n'ont pas pu faire la différence dans les résultats, d'une part, en raison de leur nombre réduit et, d'autre part, en raison du fait que l'expérimentation ne portait pas véritablement sur des relations de collaboration école-famille, mais qu'il s'agissait plutôt d'une activité de révision des leçons organisée par l'école, les parents n'intervenant et ne s'impliquant d'aucune manière dans cette activité, tel que nous avons pu le constater sur le terrain.

Enfin, la particularité de cette recherche, en lien avec l'objectif 1, est d'avoir pu établir que les relations de collaboration dans le contexte du Burkina Faso sont bel et bien des pratiques qui font partie des habitudes des familles et varient selon les zones de résidence (sauf les relations de type consultation qui varient selon le sexe des enfants, uniquement dans la situation où ce sont les maîtres qui consultent les parents). Aussi, il est apparu que comparativement aux pays nord-américains et européens qui font la promotion des relations de types coopération et partenariat, au Burkina Faso, les parents semblent plutôt valoriser actuellement les relations de types information, consultation, coordination et concertation.

Dans les sections suivantes sont discutés les liens entre les types de collaboration ainsi identifiés et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence.

## **5.2. Discussion au sujet des liens entre les types de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Les discussions de cette section s'articulent autour des résultats de notre quatrième objectif qui visait à identifier les liens entre les différents types de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence (objectif 4). Ainsi, au regard des résultats obtenus, nos discussions porteront spécifiquement sur les quatre types de relations de collaboration ayant eu des liens significatifs avec la réussite scolaire des élèves, à savoir les relations de types information, consultation, coordination et concertation. À cet effet, les

résultats seront, dans une première section, discutés de façon générale autour des caractéristiques des relations de collaboration et, dans une deuxième section, autour de la zone de résidence.

### **5.2.1. Discussion au sujet des liens entre les caractéristiques des relations de collaboration et la réussite scolaire des élèves du primaire**

D'une manière générale, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ont confirmé qu'il existe des liens significatifs entre les relations de collaboration (information, consultation, coordination, concertation) et la réussite scolaire des élèves du primaire, et cela, de façon bidirectionnelle. Autrement dit, lorsque les parents et les maîtres s'informent, se consultent, se coordonnent ou se concertent réciproquement « un peu », « moyennement » et « beaucoup », les élèves réussissent significativement. À l'opposée, lorsque les parents et les maîtres n'entretiennent pas mutuellement ces types de relations ou que ce sont les maîtres uniquement qui le font « un peu » (cas spécifique des relations de type information), les élèves échouent significativement. Ces résultats montrent que les relations de collaboration école-famille favorisent un meilleur suivi du cheminement scolaire, une meilleure adaptation et un meilleur ajustement des stratégies éducatives ou scolaires et, au-delà, contribuent à la réussite scolaire des élèves (Deslandes et Bertrand, 2004). Des résultats similaires ont été rapportés par de nombreux chercheurs (Bouchard et al., 2000; Humbeeck et al., 2006; Larivée, 2010; Pourtois et al., 2004; Xu et Gulosino, 2006) qui ont montré que la qualité des relations de collaboration en termes de communication, d'engagement, de consensus, ou de partage de pouvoir entre les parents et les enseignants influence positivement la réussite scolaire des élèves. En retour, lorsqu'elle est pauvre ou entachée de conflits, cela nuit à la réussite des élèves (Bouchard et al., 2000; Larivée, 2010; Pourtois et al., 2004). Dans le cas présent, c'est probablement cette qualité relationnelle qui explique que lorsque les différents interlocuteurs collaborent mutuellement même « un peu », cela affecte positivement la réussite scolaire des élèves. En effet, lorsque les échanges entre les parents et les intervenants scolaires sont emprunts de respect mutuel et de partage de buts communs, cela favorise un meilleur développement et la réussite scolaire des élèves (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 1992, 2001; Epstein et Van Voorhis, 2010; Larivée, 2010; Prévôt, 2008).

En outre, d'autres recherches ont montré que les relations de collaboration offrent de plus grandes opportunités de rencontres entre les interlocuteurs, ce qui facilite la mise en place de

stratégies communes et efficaces en vue de soutenir les apprentissages (Xu et Gulosino, 2006) et d'anticiper les éventuelles difficultés scolaires, ou les pallier lorsqu'elles se produisent. Dans ce sens, les relations de collaboration permettent d'éviter que les parents soient surpris des résultats scolaires de leurs enfants en fin d'année grâce aux interactions mutuelles et régulières établies avec l'école ou le maître. Par ricochet, cela contribue à réduire le taux d'absentéisme et à lutter contre le décrochage scolaire précoce des élèves (Deslandes et Bertrand, 2004; Paquin et Drolet, 2006). C'est pourquoi Xu et Gulosino (2006) soutiennent que les relations de collaboration, plus spécifiquement les échanges d'informations, sont des déterminants positifs de la performance scolaire et un gage de la réussite scolaire. D'où la nécessité que les deux parties en présence, parents et enseignants, communiquent réciproquement. Nos résultats indiquent en effet que lorsque les échanges se font à sens unique, comme c'est le cas des relations de type information, où l'école informe uniquement les parents, cela ne favorise pas significativement la réussite scolaire, mais plutôt l'échec des enfants. Une situation qui, selon Paquin et Drolet (2006, p. 303), « [...] *n'a guère de chances de s'améliorer si les deux parties ne collaborent pas* ». Ces résultats nous révèlent que bien que les relations de type information, tout comme celles de type consultation, soient de nature unidirectionnelle (Larivée, 2010), elles nécessitent des interactions bidirectionnelles pour favoriser la réussite scolaire, du fait des ajustements que chacune des parties peut adopter suite à l'information reçue ou à l'avis émis. Nos résultats semblent alors indiquer que la réciprocité des relations de types information et consultation est nécessaire pour favoriser significativement la réussite scolaire des élèves, car, quel que soit le degré de telles relations, si peu soit-il, le plus déterminant est que les relations se fassent dans les deux sens. De ce point de vue, ces résultats apportent une autre nuance par rapport aux travaux antérieurs sur les relations de type information et mettent en évidence que la quantité des échanges ne fait pas à elle seule la différence, la qualité y participe également. Il en est de même pour les relations de types coordination et concertation, où même la faible participation des parents favorise significativement la réussite des enfants. Dans ce sens, nous pensons que ce qui fait la différence dans ces résultats significatifs se situerait non pas au niveau du caractère bidirectionnel des relations de types coordination et concertation, car l'étant par essence (vu l'impossibilité de coordonner ou de se concerter seul), mais plutôt au niveau de la qualité des échanges, des engagements, du consensus et du partage de pouvoir entre les différents interlocuteurs.

Outre la qualité des relations, nous pensons que d'autres facteurs se rapportant aux caractéristiques des relations de types coordination et concertation peuvent également contribuer à expliquer les résultats de cette recherche. De façon spécifique, les résultats obtenus en lien avec les relations de type coordination laisseraient penser qu'ils sont dus, d'une part, au fait que ces relations nécessitent une certaine harmonisation des actions éducatives visant à favoriser la réussite scolaire des élèves et, d'autre part, du fait qu'elles « [...] suppose [nt] un minimum d'échanges entre les individus concernés afin qu'ils soient mutuellement informés des actions des autres et qu'ils puissent adapter les leurs [...] » Larivée, (2008, p. 224). Tout comme les relations de type concertation nécessitent un « [...] échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune » (Bouchard et al., 1996, p. 22). Dans de telles dynamiques, les résultats scolaires des élèves ne peuvent que s'améliorer au regard du degré d'engagement, du consensus, du partage de pouvoir ou de responsabilité entre les différents interlocuteurs impliqués dans la réussite scolaire des élèves (Larivée, 2010). L'explication plausible des liens significatifs entre la réussite scolaire et les relations de types coordination et concertation viendrait notamment du fait que dans lesdites relations chacune des parties concernées doit impérativement jouer sa partition, à savoir afficher son engagement ferme, faire preuve du sens du consensus, du partage de pouvoir et de responsabilité en vue de construire ou d'atteindre l'œuvre commune, celle de la réussite des enfants. Au regard de ces aspects exigeants et contraignants, tout engagement des parents dans ce processus relationnel ne peut que favoriser une plus grande attention dans le travail scolaire des enfants, et au-delà, favoriser leur réussite scolaire. D'où cette image caricaturale selon laquelle « la concertation [...] c'est comme un paquebot : c'est long à mettre en place, mais quand il sort du port, il va beaucoup plus loin qu'une chaloupe! » (Dubois, 2004, p. 22). Aussi, il ne faudrait pas perdre de vue que si les parents décident d'entretenir de telles relations, c'est parce qu'ils sont convaincus d'avoir les ressources (physiques, cognitives, financières, etc.), le temps et l'énergie nécessaires pour animer et réussir de telles relations qui privilégient des degrés élevés d'engagement et de responsabilité. De plus, c'est surtout parce qu'ils croient qu'ils peuvent faire la différence dans les résultats scolaires de leurs enfants (Deslandes, 2003, 2013; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et al., 2008; Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010). En effet, le sentiment de compétence ou d'auto-efficacité peut également expliquer les liens établis entre les relations de collaboration et la réussite des élèves (Bandura, 1982, 1993; Green et

Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Larivée, 2003, 2008, 2010; Walker et al., 2010).

Soulignons pour finir que très peu de travaux, que ce soit au plan national ou international, se sont intéressés à identifier, de façon spécifique, les liens entre les relations de types consultation et coordination et la réussite scolaire des élèves, sans doute, noyés dans la promotion générale des relations de collaboration école-famille. Dans ce sens, cette recherche fait figure de pionnière, vu qu'elle apporte des éléments empiriques sur la question.

### **5.2.2. Discussion au sujet des liens entre les relations de collaboration et la réussite scolaire des élèves du primaire selon la zone de résidence**

Notons que s'agissant des liens entre les relations de collaboration et la réussite scolaire des élèves du primaire selon la zone de résidence, les résultats ont établi que la zone de résidence a un effet statistiquement significatif sur la réussite scolaire des élèves. Il est apparu que les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Ces résultats montrent que les zones de résidence ont une grande influence sur les résultats scolaires des élèves. Les raisons qui peuvent expliquer de tels résultats sont diverses. Elles vont du niveau d'instruction (analphabétisme, méconnaissance de l'école, etc.), aux conditions socioéconomiques (pauvreté, précarité, etc.) et culturelles (valeurs, stéréotypes, etc.) des parents. De nombreux chercheurs (Gomis, 2003; Kaboré-Konkobo, 2008; kobiané, 2007a; Kobiané et Pilon, 2008; Pilon et Wayack, 2003; Pilon et Yaro, 2001) ont en effet montré que ces différents facteurs concourent à creuser les écarts entre les élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines en termes de cheminement et de performance scolaire. De façon spécifique, les travaux de Pilon et Wayack (2003) ont identifié les facteurs socioculturels comme ceux ayant la plus grande influence sur la scolarisation et la réussite scolaire des enfants, comparés aux autres sources d'influences, comme les conditions socioéconomiques des parents. En effet, ils affirment que « *l'enfant d'un ménage rural "plus riche" à beaucoup moins de chances [...] que celui d'un ménage urbain "très pauvre" [...] d'être scolarisé* » (Pilon et Wayack, 2003, p. 78). Les conditions d'apprentissage des enfants des zones rurales qui ont eu la chance d'être scolarisés sont loin d'être favorables à la réussite scolaire : absence de suivi en raison de l'analphabétisme des parents, poids des travaux domestiques et champêtres qui réduisent énormément le temps des révisions des enfants à domicile, absence d'éclairage à la maison, etc. (Kobiané, 2006; kobiané, 2007a; Lange et al., 2002; Zhang et al., 2007), tandis que leurs pairs

des zones urbaines bénéficient de plus de commodités et de suivi, vu que la majeure partie des parents ou de l'entourage immédiat est instruite. En plus de ces facteurs, il se pourrait également que le degré d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir entre les interlocuteurs dans les zones rurales soit assez faible, comparativement aux zones urbaines, ce qui semble plausible, vu que les résultats significatifs ont été obtenus uniquement dans les relations de type information, lesquelles se caractérisent par leurs faibles degrés d'engagement (Larivée, 2010). Ainsi, bien que plusieurs facteurs concourent à expliquer les différences des résultats scolaires observées entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales, et vu que nos résultats montrent que les zones de résidence et les relations de type information ont des liens significatifs avec la réussite scolaire des élèves, nous pensons qu'une formalisation des relations de collaboration école-famille dans le contexte burkinabè pourrait contribuer à atténuer les effets de la zone de résidence sur les résultats scolaires des élèves. Ceci, grâce à un plus grand engagement des différents interlocuteurs (parents, maîtres, pouvoir public) (Christenson, 2004; Green et Hoover-Dempsey, 2007; Gutman et Midgley, 2000; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Lange, 2006; Walker et al., 2010).

En définitive, au vu de nos résultats et des discussions, nous pouvons affirmer que nous avons pu atteindre notre quatrième objectif qui visait à identifier les liens entre les différents types de collaboration école-famille et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence. En effet, les résultats ont mis en évidence que les relations de types information, consultation, coordination et concertation ont des liens statistiquement significatifs avec la réussite scolaire des élèves du primaire. Toutefois, les relations de type information ont été les seules à avoir des liens statistiquement significatifs avec la zone de résidence, cela probablement en raison de leur popularité et du fait qu'elles soient moins engageantes, comparativement aux autres niveaux de relations. En effet, comme l'affirment Larivée, Kalubi et Terrisse (2006, p. 529) « *les types de collaboration les plus répandus dans les milieux scolaires sont aussi les moins engageants [et qui] demandent un niveau minimal de participation* ». Par ailleurs, nos résultats ont également mis en évidence le fait que le genre n'a pas d'effets statistiquement significatifs sur la réussite scolaire des élèves vue sous l'angle des relations de collaboration. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que le degré d'engagement des parents serait le même pour tous les enfants. De plus, il se pourrait que ces parents nourrissent des aspirations communes à l'égard des garçons aussi bien que des filles (voire un peu plus pour ces dernières). Enfin, de tels résultats pourraient être dus aux retombées

des différentes campagnes de sensibilisation qui ont été menées depuis de nombreuses années à l'endroit des parents, dans le cadre de l'éducation pour tous (UNESCO, 1990, 2000).

### **5.3. Discussion au sujet des différents types d'implication parentale**

Cette section interprète et discute les principaux résultats obtenus en lien avec notre deuxième objectif de recherche, à savoir identifier les différents types d'implication parentale existant dans quelques zones rurales et urbaines du Burkina Faso (objectif 2). Les discussions s'articulent autour des rôles parentaux, des communications, du bénévolat, des apprentissages à domicile, des prises de décisions, et de la collaboration avec la communauté à travers l'usage des ressources communautaires. Nos discussions s'appuient sur les arguments du modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) et des six types de participation parentale d'Epstein (2001). Dans les sections suivantes, les types d'implication sont discutés autour de la zone de résidence et du genre.

#### **5.3.1. Discussion relative aux différents types d'implication parentale selon la zone de résidence**

Les résultats obtenus dans cette recherche ont mis en évidence divers types d'implication parentale dont les degrés varient significativement selon les zones de résidence des parents. En rappel, les résultats ont révélé que l'implication des parents en matière de communication, c'est-à-dire d'échanges d'informations réguliers, bidirectionnels et efficaces entre les maîtres et les parents et visant un meilleur suivi et accompagnement scolaire des enfants (Bouchard et al., 2000; Epstein, 1992, 1995, 2001, 2013; Larivée, 2010; Paquin et Drolet, 2006; Sheldon et Van Voorhis, 2004) varie en fonction des zones de résidence des parents. Il en est de même de l'implication parentale dans les apprentissages à la maison, à savoir le soutien et le suivi des activités scolaires (devoirs, leçons, etc.) des enfants par leurs parents à domicile et visant la réussite scolaire (Bouchard et al., 2000; Epstein, 2001). En effet, il est apparu dans ces deux situations d'implication (communications et apprentissages à domicile) que les parents des zones rurales s'impliquent significativement « un peu » et « pas du tout », alors que ceux des zones urbaines le font significativement « beaucoup » et « moyennement ». Les résultats ont par ailleurs établi que l'implication des parents diffère selon les zones de résidence, que ce soit au sujet de la participation volontaire des parents (bénévolat) dans les activités organisées par l'école en vue, soit de soutenir les élèves dans leurs cheminements scolaires, soit de faciliter la

réalisation de certains programmes ou activités parascolaires (Epstein, 1992, 2001; Sheldon et al., 2010), ou que ce soit au niveau de l'implication parentale dans les prises de décisions, à savoir l'engagement des parents dans les différentes instances administratives de l'école (conseil d'établissement, bureau ou associations des parents d'élèves, etc.) et visant à travers les prises de décisions à améliorer le développement scolaire des élèves et des écoles (Epstein, 1992, 1995, 2001, 2013). Dans ces deux cas d'implication (bénévolat et prises de décisions), les parents des zones rurales s'impliquent significativement « un peu » et « moyennement », alors que ceux des zones urbaines s'impliquent significativement « beaucoup » et « pas du tout ». Enfin, il est apparu au niveau de l'implication des parents au sujet de l'usage des ressources communautaires (collaboration avec la communauté) visant à offrir plus de soutien à leurs enfants (Epstein, 1995, 2001), que les parents des zones urbaines s'impliquent significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup », tandis que ceux des zones rurales ne s'impliquent « pas du tout » significativement dans l'usage desdites ressources. Les résultats obtenus semblent indiquer que plusieurs raisons pourraient expliquer les différences constatées entre les zones de résidence en termes d'implication parentale. Parmi elles, nous pouvons citer le niveau d'instruction des parents, le sentiment de compétence, et les difficultés scolaires des élèves.

#### ***5.3.1.1. Niveau d'instruction des parents et sentiment de compétence***

Le niveau d'instruction des parents pourrait contribuer énormément à expliquer le contraste observé entre les parents des zones rurales et ceux des zones urbaines en termes d'implication parentale, vu que plus des 2/3 des parents des zones rurales de notre échantillon ne sont pas scolarisés, contrairement aux parents des zones urbaines qui sont pour la plupart scolarisés à différents niveaux. Ces différences de scolarisation auraient ainsi favorisé les différences observées dans l'implication des parents en matière de communications, d'apprentissages à domicile, de bénévolat, de prises de décisions ou d'usage des ressources communautaires, d'autant plus que certaines formes d'implication parentale nécessitent *a priori* des connaissances scolaires (apprentissage à domicile, l'usage des ressources communautaires, etc.) pour une implication efficace. En effet, comme de nombreuses recherches l'ont montré, le niveau d'éducation, l'expérience personnelle, la culture des parents, les conditions de vie, etc., sont des facteurs qui affectent l'implication parentale (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Morin, 2002; Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997;

Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Ruel et Moreau, 2015; Walker et al., 2010; Walker et al., 2005).

Par ailleurs, si les parents des zones rurales ne s'impliquent « pas du tout » ou « un peu » dans certaines activités pouvant faire appel aux connaissances scolaires (suivi scolaire, devoirs, leçons, etc.), c'est probablement par peur d'étaler leurs lacunes ou ignorance devant leurs enfants, qui à ce niveau de scolarisation (CM2), ont souvent des connaissances plus élevées que celles des parents. Il se pourrait que les parents pensent également que cette incapacité à venir en aide à leurs enfants remette en cause leur autorité vis-à-vis de ces derniers. Cette explication met aussi en exergue la compétence ou le sentiment de compétence des parents, c'est-à-dire la « *capacité réelle d'un parent à répondre aux besoins de son enfant* » (Legendre, 2005, p. 256). Il s'avère dans les zones rurales que de nombreux parents se sentent disqualifiés pour répondre aux besoins scolaires de leurs enfants, compte tenu de leurs analphabétismes, d'où leurs faibles ou non-implications. En effet, lorsque les parents ont le sentiment qu'ils n'ont pas les compétences requises pour aider leurs enfants, d'une part et, d'autre part, s'ils ont une autre compréhension de leurs rôles, alors ils vont peu ou pas participer (Deslandes et Bertrand, 2004) aux différentes relations avec l'école. Dans ce sens, les facteurs psychologiques (faible sentiment de compétences et compréhension des rôles parentaux) contribuent à annihiler auprès de ces parents non scolarisés tout sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1982, 1993) nécessaire à l'investissement dans de telles activités, puis à les en éloigner progressivement, même si les écoles les invitaient à participer. En effet, comme l'ont montré Deslandes et Bertrand (2004), dès lors que le sentiment de compétence et la compréhension des rôles parentaux sont faibles, ni les invitations venant de l'école ou des maîtres ne peuvent motiver ces parents à s'impliquer ou à participer aux activités scolaires de leurs enfants, que ce soit à l'école ou à la maison (Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010). C'est pourquoi pour Paquin et Drolet (2006, p. 139) « *le niveau de scolarité des parents joue un rôle très important puisque plus il est élevé, plus ils ont tendance à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant* ». Alors, si les parents des zones urbaines s'impliquent énormément (« beaucoup » et « moyennement »), et si certains parents des zones rurales le font « un peu » (contrairement à ceux qui ne s'impliquent « pas du tout »), cela pourrait traduire de leur part une meilleure compréhension des rôles parentaux et un meilleur sentiment de compétence. En effet, comme l'ont montré Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy (2008) et Deslandes et Bertrand (2004), le sentiment de compétence

parentale demeure une des variables prédictives de la participation des parents dans les activités scolaires des enfants. Autrement dit, les parents ne s'impliquent dans les activités scolaires de leurs enfants que lorsqu'ils ont la conviction qu'ils peuvent faire la différence; quand ce n'est pas le cas, ils s'en éloignent (Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010). Nos résultats vont également dans ce sens, car ils révèlent par exemple que les parents des zones rurales s'impliquent significativement « un peu » et « moyennement » dans les activités volontaires organisées par l'école et dans les structures de prises de décisions. L'intérêt des parents des zones rurales pour ces formes d'implication pourrait être lié à la nature même de ces activités. En effet, dans le contexte burkinabè, la plupart des activités organisées par les écoles et pour lesquelles elles sollicitent la participation ou l'implication des parents à travers le bénévolat ou l'association des parents, se focalisent généralement sur des activités de désherbage de l'environnement scolaire, d'apport d'agrégats pour la construction de nouvelles salles de classe, la cotisation des parents, les questions de cantine scolaire, etc. (Compaoré, 2006; Lange, 2006). En somme, il s'agit, pour la plupart, d'un ensemble d'activités manuelles pour lesquelles les parents des zones rurales se sentent compétents, vu que ces activités s'apparentent aux travaux agricoles ou champêtres dans lesquels ils excellent, et sont aussi convaincus que c'est pour l'avenir de leurs enfants que de telles activités sont initiées. Alors, s'ils s'impliquent beaucoup plus dans de telles activités (contrairement aux autres formes où ils ne s'impliquent « pas du tout »), c'est parce qu'ils se sentent motivés, disponibles, compétents et s'attribuent le droit et le devoir de s'impliquer, vu aussi que les maîtres ou les écoles les y invitent parfois (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Rivard, 2011; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011). Du reste, c'est ce qui semble également justifier que certains parents des zones urbaines s'impliquent « beaucoup » dans ces types d'activités. Par contre, si d'autres au contraire ne s'impliquent « pas du tout », c'est soit parce qu'ils manquent de temps, soit parce qu'ils se sentent incompetents, ou qu'ils pensent que cela ne relève pas de leurs rôles (Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ice et Hoover-Dempsey, 2011; Walker et al., 2010), vu qu'ils considèrent que leurs niveaux d'instruction et statuts socioprofessionnels les placent au-dessus de ce type d'activités qu'ils jugent peu valorisantes, et décident par conséquent d'y accorder peu d'intérêt.

Enfin, concernant l'implication parentale dans l'usage des ressources communautaires, si les parents des zones rurales ne s'impliquent « pas du tout » dans de telles activités, contrairement aux parents des zones urbaines qui le font « un peu », « moyennement » et « beaucoup », c'est parce que la majorité des zones rurales ne dispose pas d'infrastructures nécessaires pour offrir de tels services, comme avoir des centres de lecture et d'animation culturelle (implantés dans certaines zones rurales grâce au soutien de l'Organisation Internationale de la Francophonie), ou des bibliothèques, etc. Par ailleurs, une chose est de disposer des ressources, une autre chose est de savoir ou de pouvoir les utiliser. Autrement dit, cela suppose que les parents qui ont recours à de telles ressources aient aussi des compétences ou des aptitudes en littératie et une culture de la fréquentation des centres de lecture. Or manifestement, cela n'est pas l'atout majeur des parents des zones rurales au regard de leur illettrisme, mais aussi en raison du fait qu'il s'agit d'activités qui ne font pas partie de leurs habitudes et pratiques quotidiennes. La culture familiale a, de ce fait, comme l'ont montré de nombreux chercheurs, une grande influence sur la participation ou l'implication des parents dans les diverses activités scolaires des enfants (Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010).

#### **5.3.1.2. Les difficultés scolaires des élèves**

Les difficultés scolaires des élèves peuvent également amener les parents à s'engager dans les différentes formes d'implication. En effet, certaines recherches ont révélé que la forte implication des parents peut aussi être le signe que leurs enfants connaissent certaines difficultés scolaires (Montandon, 1991). Sur cette base, et comme l'indiquent nos résultats, il se pourrait que la grande implication des parents des zones urbaines dans les communications, les apprentissages à domicile ou l'usage des ressources communautaires cache des difficultés diverses et justifie ainsi la multiplication des interventions à domicile et les échanges avec l'école (Montandon, 1991). Ruel et Moreau (2015, p. 92) soutiennent en effet que les communications « [...] sont encore plus importantes dans les situations d'élèves en difficulté [...] ». Mais dans tous les cas de figure, cela semble indiquer que ces parents ont de meilleures compréhensions de leurs rôles et savent également où aller chercher les ressources en cas de difficultés pour soutenir leurs enfants (Epstein, 2001; Epstein et Van Voorhis, 2010). La qualité et la fréquence des communications et des apprentissages à domicile sont des signes de l'intérêt que ces parents accordent au suivi scolaire des enfants et traduisent par-là, l'existence de

relations de collaboration entre l'école et la famille (Bouchard et al., 2000; Sheldon et Van Voorhis, 2004).

### **5.3.2. Discussion relative aux types d'implication parentale selon le genre**

Les résultats ont révélé que l'implication parentale varie selon le sexe des enfants lorsque les parents s'impliquent dans leurs rôles et dans les activités de bénévolat. Par contre, lorsqu'ils s'impliquent dans les apprentissages à domicile, cette implication varie selon le sexe des parents. Dans les sections suivantes sont d'abord discutés les résultats selon le genre des enfants, et ensuite selon celui des parents.

#### **5.3.2.1. Discussion au sujet du genre des enfants**

Les résultats ont établi, de façon significative, que les parents s'impliquent « un peu », « moyennement » ou « pas du tout » pour leurs garçons, et « beaucoup » pour leurs filles lorsqu'ils s'engagent dans les activités de bénévolat ou lorsqu'ils assument leurs rôles, à savoir satisfaire aux obligations ou besoins de base de la famille, comprendre et exercer les devoirs vitaux et fondamentaux envers leurs enfants, comme assurer leur éducation (achat de livres, cahiers, etc.), alimentation, sécurité, développement scolaire et social (Epstein, 1992, 2001), etc. S'agissant de ce dernier volet, si les résultats nous indiquent que de nombreux parents s'impliquent dans leurs rôles à travers l'accomplissement ou la satisfaction des besoins alimentaires, sanitaires, scolaires (scolarisation des enfants), matériels (achat des fournitures scolaires) et vestimentaires des enfants, c'est parce qu'ils ont fondamentalement compris que cela fait partie de leurs devoirs de parents, et nécessitent de leur part une véritable implication sans failles. Toutefois, comme l'indiquent les résultats, cette compréhension est biaisée par la question du genre des enfants, différenciant ainsi l'implication parentale en fonction du sexe des enfants. Plusieurs chercheurs, au plan international, ont en effet mis en évidence cet état de fait, en montrant que le sexe des enfants peut avoir une influence sur l'implication des parents, autrement dit que l'implication parentale varie parfois selon le sexe des enfants (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005; Deslandes et Royer, 1994; Epstein, 2001), comme le montrent nos résultats. Cependant, bien que nos résultats s'orientent dans le sens de la littérature internationale, ils apportent des nuances par rapport à la documentation nationale. En effet, de nombreuses recherches menées au Burkina Faso (Kaboré et al., 2001; Kobiané, 2007a, 2007b; Lagun, 2003; Lange, 2006; Lange et Pilon, 2009; Ouoba et al., 2003; Pilon et Yaro,

2001; Sawadogo, 2013) ont mis en évidence l'existence d'un engagement différentiel des parents selon le sexe des enfants, et surtout orienté en faveur des garçons, objets de toutes les attentions et perçus par les parents comme étant la relève et l'espoir de la famille. Les filles sont plutôt perçues comme potentiellement à risque pour diverses raisons (risques de grossesses et de mariages précoces, pesanteurs sociales, stéréotypes sexistes, système social patriarcal, etc., cf. chapitre 1) pouvant les conduire à abandonner l'école (Dembélé et al., 2015; Lagun, 2003), d'où la différenciation dans l'implication des parents dans leurs rôles. Or nos résultats révèlent au contraire que les parents s'impliquent bien plus que ce que la littérature nationale le laisserait croire au sujet des filles. Les raisons de ce paradoxe pourraient trouver leurs sources dans les multiples actions de sensibilisation initiées depuis plusieurs décennies en faveur de l'éducation des filles à travers les différents fora internationaux sur l'Éducation Pour Tous (EPT) (UNESCO, 1990, 2000). Dans ce cadre, plusieurs actions de sensibilisation et des mesures incitatives à la scolarisation des filles ont été prises (octrois de bourses aux filles, soutiens financiers et alimentaires aux familles qui scolarisent leurs filles, etc., chapitre 1) en vue de *booster*, en général, le taux de scolarisation, et en particulier celui des filles. Résultats, de nombreux parents aujourd'hui, au regard de nos données, préfèrent s'impliquer dans les activités de l'école lorsqu'il s'agit de leurs filles ou de scolariser les filles au détriment des garçons. Par exemple, dans une des écoles de la région de l'Est (réputée au plan national pour sa légendaire discrimination à l'égard de la scolarisation des filles), nous avons 30 (73 %) filles, contre 11 (27 %) garçons pour un effectif total de 41 élèves. De plus, dans cette école, le maître nous a confié (cf. carnet de notes) que les parents préfèrent maintenant scolariser les filles afin de recevoir les avantages associés (argent, vivres alimentaires, etc.), laissant ainsi les garçons à la maison pour s'occuper des animaux et du pâturage. Ces arguments semblent refléter la situation générale dans la majorité des régions de notre étude, vu que l'échantillon est composé de 344 (56 %) filles, contre 271 (44 %) garçons scolarisés.

Toutefois, il est à craindre que cette situation n'engendre dans quelques années une déscolarisation des garçons au profit des filles, au point d'aboutir à l'adoption de mesures incitatives visant à résoudre les nouveaux écarts dus à la non-scolarisation des garçons, créant ainsi un cercle vicieux. D'où l'importance d'instaurer de véritables relations de collaboration entre les écoles et les familles en vue de favoriser de meilleures sensibilisations fondées sur des convictions internes, résultantes d'une meilleure compréhension des rôles parentaux (Epstein, 1992, 1995, 2001) et non sur la base de motivations extrinsèques qui s'étiolent avec le temps.

Ces résultats confirment par ailleurs la non-adhésion ou participation de nombreux parents, surtout ruraux, à certaines formes de collaboration, comme cela a été présenté précédemment, vu qu'ils semblent avoir une compréhension motivée ou intéressée des rôles parentaux. D'où le fait qu'une fois leurs enfants inscrits à l'école, ils ne se soucient plus du reste, laissant toute la responsabilité aux encadreurs.

### **5.3.2.2. Discussion au sujet du genre des parents**

Rappelons que concernant le sexe du parent qui s'implique le plus dans les apprentissages à domicile, les résultats ont montré que ce sont les femmes qui s'impliquent significativement « beaucoup », tandis que les hommes le font significativement « un peu », « moyennement » et « pas du tout ». Ces résultats sont en accord avec certains travaux menés au plan national (Pilon et Yaro, 2001; Sawadogo, 2013) et international (Bouchard et al., 2000; Deslandes, 2003; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005; Deslandes et al., 2008) qui ont confirmé une plus grande implication des femmes (mères) dans le suivi scolaire de leurs enfants à domicile. Les travaux de Kellerhals et Montandon (1991) ont montré que « [...] les interventions de la mère seraient quatre fois plus fréquentes que celles du père pour ce qui est du suivi quotidien » (Bouchard et al., 2000, p. 12). Certaines études asiatiques (Sheng, 2012) sont parvenues aux mêmes conclusions, à savoir que les mères s'impliquent toujours dans le suivi scolaire des enfants à domicile, contrairement aux pères dont l'implication reste moindre dans ce domaine. D'où l'intérêt de scolariser les filles (futures mères), car comme le stipule un proverbe sénégalais (1962), « *éduquer une fille, c'est éduquer toute une nation* » (Mon Poeme.fr, 2015), étant donné que l'absence d'instruction des mères constitue parfois un véritable handicap, limitant (mais sans empêcher) leur implication (Kellerhals et Montandon, 1991). Les pères avancent souvent le manque de temps pour justifier leur non-implication, mais cet argument est vite battu en brèche, car même lorsque les mères travaillent, elles arrivent toujours à se dégager du temps pour s'impliquer dans les activités scolaires de leurs enfants (ibid.). C'est pourquoi nous admettons que la faible implication des hommes dans les activités d'apprentissage à domicile peut, de façon implicite ou non, résulter d'une division sexuée des rôles dans le suivi scolaire des enfants (Brugeilles et Sebille, 2009, 2013; Feyfant, 2011). Il se pourrait donc que les hommes aient laissé ou délégué cette responsabilité aux femmes.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont permis de mettre en exergue la présence de diverses formes d'implication parentale au Burkina Faso en nous basant sur la typologie de la

participation parentale d'Epstein (1992, 1995, 2001). De ce fait, notre deuxième objectif qui visait à identifier les différents types d'implication parentale existant dans quelques zones rurales et urbaines du Burkina Faso a été atteint. Cependant, bien que les six formes de participation parentale (Epstein, 2001) soient présentes dans le contexte du Burkina Faso, elles diffèrent selon les zones urbaines et rurales ainsi que selon le sexe des enfants et des parents. De façon significative, lorsque l'implication concerne les aspects pédagogiques, comme les communications, les apprentissages à domicile et l'usage des ressources communautaires, les parents des zones rurales s'impliquent difficilement, soit ils ne le font « pas du tout », soit certains le font, mais « un peu ». À l'inverse quand cela concerne les domaines manuels ou moins pédagogiques, comme les activités de bénévolat, les structures de prises de décisions, ils s'impliquent un peu plus (« moyennement » et « un peu »). Les parents des zones urbaines eux s'impliquent significativement « un peu », « moyennement » et « beaucoup » dans les différentes activités, sauf celles relatives au bénévolat et aux prises de décisions où certains ne s'impliquent significativement « pas du tout ». Il est ressorti également que les implications liées au sexe des enfants sont celles qui concernent les rôles parentaux et le bénévolat dans lesquelles les parents des filles s'impliquent respectivement et significativement « beaucoup », alors que les parents des garçons le font significativement « un peu », « moyennement » et « pas du tout ». Les femmes (mères) sont apparues comme celles qui s'impliquent significativement « beaucoup » dans les apprentissages à domicile, et les hommes (pères), comme ceux qui s'impliquent significativement « un peu », « moyennement » et « pas du tout ». Notre deuxième objectif nous a ainsi permis de montrer, dans le contexte burkinabè, que certaines formes d'implication parentale varient en fonction des zones de résidence (communications, bénévolat, apprentissages à la maison, prises de décisions, collaboration avec la communauté), du sexe des enfants (rôles parentaux et bénévolat) et de celui des parents (apprentissage à la maison).

#### **5.4. Discussion au sujet des liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Les discussions de cette section se rapportent aux résultats liés à notre cinquième objectif de recherche, à savoir identifier les liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence. Vu que les différentes formes d'implication parentale ont été significatives, les discussions vont concerner à la fois les rôles parentaux, les communications, le bénévolat, les apprentissages à la maison, les prises de

décisions et l'usage des ressources communautaires. Dans les sections qui suivent, les discussions sont d'abord menées selon les zones de résidence, et ensuite, selon le statut des répondants.

#### **5.4.1. Discussion des liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves selon la zone de résidence**

De façon générale, les résultats indiquent que pour certaines formes d'implication, la différence dans les résultats scolaires des enfants se situerait dans la quantité ou l'intensité de l'implication parentale, alors que pour d'autres formes, elle se situerait dans la qualité de l'implication. Les sections suivantes discutent premièrement des résultats liés à la quantité ou l'intensité de l'implication parentale, et deuxièmement, de ceux concernant la qualité.

##### ***5.4.1.1. La quantité ou l'intensité de l'implication parentale***

En rappel, les résultats ont révélé que les différents types d'implication parentale d'Epstein (2001), dans le contexte burkinabè, ont des liens significatifs avec la réussite scolaire des élèves du primaire. De façon spécifique, ces résultats ont montré que les parents qui s'impliquent énormément, c'est-à-dire « beaucoup » ou « moyennement » dans les communications (échanges d'information sur le rendement scolaire, le comportement des enfants, etc.), les activités de bénévolat (nettoyage, construction, apport d'agrégats, etc.), les apprentissages à domicile (suivi des devoirs et leçons, etc.) et les prises de décisions à l'école (membre d'association de parents, etc.) ont des enfants qui réussissent significativement. À l'opposé, les parents qui s'impliquent faiblement ou non (« un peu » ou « pas du tout ») ont des enfants qui échouent significativement. Par contre, au niveau de l'implication dans les rôles parentaux (satisfaction des besoins de base des enfants : alimentation, scolarisation, achat de livres, cahiers, etc.), ce sont uniquement les parents qui s'impliquent « beaucoup » qui ont des enfants qui réussissent significativement, ceux qui le font « un peu » et « moyennement » ont des enfants qui échouent significativement (absence de réponse « pas du tout »). Ces résultats montrent que l'implication des parents dans les communications, les activités de bénévolat, les apprentissages à domicile, les rôles et les prises de décisions à l'école ont une influence considérable sur la réussite scolaire des enfants. Mais pour que cette influence soit significative sur les résultats scolaires des enfants, il faut que les parents s'impliquent grandement (« beaucoup » ou « moyennement ») dans les différentes activités de l'école ou des enfants. La

quantité ou l'intensité de l'implication parentale semble faire la différence dans les résultats scolaires des enfants, vu que ceux qui le font « un peu », « pas du tout » ou quelquefois « moyennement » (cas des rôles parentaux) ont leurs enfants qui échouent significativement. Ceci pourrait se justifier par le fait que le changement ou l'amélioration des résultats scolaires des enfants, surtout ceux présentant des difficultés diverses (faible rendement, problème de comportement, etc.), ne se fait pas à coup de bâton magique dès la première implication des parents dans les communications avec les maîtres, ou la première participation volontaire aux activités de l'école, encore moins, dès le premier suivi des activités à domicile, la première prise de décision à l'école ou la première manifestation du rôle parental. Au contraire, cela nécessite parfois de longues rencontres ou interactions avec le maître ou les enfants. C'est ce qui pourrait également justifier la nécessité d'une présence intensive de communications entre les différents interlocuteurs. D'où le fait que des chercheurs soutiennent que la fréquence des communications avec l'école ou les maîtres traduit parfois la présence de difficultés scolaires, amenant ainsi parents et enseignants à multiplier les rencontres et à développer de nouvelles stratégies pour pallier les difficultés scolaires (Montandon, 1991). Tout comme cette fréquence des communications permet également d'anticiper les difficultés grâce au fait que les parents sont amenés à s'impliquer davantage dans les activités de suivi et de soutien scolaire des enfants, que ce soit à l'école ou à domicile (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 1992, 2001; Galindo et Sheldon, 2012).

À ce sujet, les résultats ont révélé que l'implication intensive des parents dans les apprentissages à domicile favorise la réussite scolaire, ce qui indique qu'il faut que les parents s'impliquent continuellement dans le suivi scolaire de leurs enfants à domicile afin de favoriser leur réussite, vu que la faible (« un peu ») ou l'absence (« pas du tout ») d'implication parentale dans lesdites activités favorise moins la réussite scolaire. Ceci dit, l'accompagnement des parents dans le suivi scolaire des enfants à domicile est indispensable au bon cheminement et à la réussite scolaire des enfants, étant donné que cela favorise l'anticipation ou la résolution des difficultés éventuelles. Des résultats similaires, obtenus dans des travaux antérieurs, ont montré en effet que la famille exerçait la plus grande influence sur les résultats scolaires des enfants (Bouchard et al., 2000; Brougère et Rupin, 2010; Dumont, Trautwein, Ludtke, Neumann, Niggli et Schnyder, 2012). Ainsi, si les apprentissages à domicile ont des liens positifs avec la réussite scolaire, cela est dû au fait que le suivi permet aux parents de s'informer sur la présence des enfants à l'école (ce qui réduit le taux d'absentéisme), leurs comportements (ce qui réduit les

difficultés comportementales), leurs besoins et difficultés scolaires (ce qui réduit les échecs), ceci dans la perspective d'apporter de manière adéquate des solutions aux difficultés rencontrées par les enfants. Cette implication parentale, comme le montrent de nombreuses recherches, favorise un plus grand développement des habiletés autorégulatrices des enfants, de meilleures aspirations et motivations pour le travail scolaire, de meilleurs sentiments de compétence, plus d'autonomie, de confiance en soi et d'estime de soi dans le travail scolaire, ce qui a pour avantage de concourir à leur réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et al., 2000; Epstein, 2001; Galindo et Sheldon, 2012; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Larivée, 2011; Sheldon et al., 2010; Walker et al., 2010). Le suivi permet de ce fait de lutter contre les abandons, il est une sorte de remède contre le décrochage scolaire, ou du moins, un moyen de prévention (Davis Kean, 2005; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005). Nos résultats nous indiquent, dans le contexte burkinabè, que pour favoriser la réussite scolaire, il faudrait que les parents s'impliquent continuellement ou intensivement.

Par ailleurs, les résultats ont aussi montré que c'est la quantité ou l'intensité de l'implication volontaire des parents à l'école ou dans les structures de prises de décisions qui favorise la réussite scolaire. Ceci semble logique, vu que ces participations visent *a priori* à montrer aux enfants l'intérêt que les parents accordent à l'école et à leur réussite. Dans ce sens, cela ne saurait alors se limiter à une participation ponctuelle dans les activités scolaires, mais plutôt permanente, de sorte que les parents à travers leurs différentes implications dans les activités de bénévolat ou de prises de décisions finissent par être des modèles, des renforçateurs (Deslandes, 2008) qui suscitent et stimulent chez leurs enfants l'engouement pour l'école, le désir d'apprendre et de réussir. Dans la même veine, le modèle du processus de participation parentale soutient que ces formes d'implication influencent les résultats scolaires de l'enfant par quatre mécanismes : l'encouragement, le modelage, le renforcement et l'enseignement (Green et Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010). Ces mécanismes permettent de stimuler et de consolider les apprentissages des enfants à travers les différentes manifestations de témoignage affectif et de soutien des parents dans leur cheminement scolaire. Il faut souligner également que ces formes d'implication permettent aux parents d'apprendre « [...] *de quelles manières ils peuvent engager leur enfant dans des activités d'apprentissage et comment ils peuvent obtenir de l'aide si leur enfant éprouve des difficultés* » (Deslandes, 2010, p.335). Ces espaces (écoles ou

structures associatives) sont également des tribunes interactives et dynamiques, où chaque parent peut partager et recevoir des conseils des autres, une sorte de donner et de recevoir pouvant devenir un cercle vertueux. C'est pourquoi Deslandes et Cloutier (2005, p. 62) soutiennent que : « *lorsque les parents participent à la vie de l'école, ils favorisent également une plus grande persévérance, des attitudes plus positives à l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe [...]* ». De la sorte, ces formes d'implication favorisent le rapprochement entre la sphère familiale et scolaire. En effet, comme l'ont montré de nombreux chercheurs (Deslandes, 2010; Deslandes et Royer, 1994; Epstein, 1992, 1995, 2001; Henderson et Mapp, 2002; Lee et Bowen, 2006), lorsque l'école encourage ces différentes formes d'implication parentale, elle contribue au rapprochement des familles et de l'école, ce qui favorise une meilleure connaissance et compréhension des parents, et aussi un meilleur soutien scolaire des enfants. C'est pourquoi Deslandes (2010, p. 335) soutient qu'une « [...] *participation active (par exemple [...] faire du bénévolat) apparaît plus efficace qu'une participation passive* » dans l'amélioration des résultats scolaire des enfants. Au final, lorsque les parents s'impliquent activement et grandement dans les activités organisées par l'école, telles les activités de bénévolat ou les prises de décisions, c'est l'ensemble des processus psychologiques en jeu (modélage, renforcement, etc.) qui concourent à favoriser la réussite scolaire des enfants.

Aussi, nos résultats ont révélé au niveau des rôles parentaux que c'est uniquement lorsque les parents s'impliquent énormément (« beaucoup ») et non modérément (« moyennement ») ni faiblement (« un peu »), qu'ils favorisent la réussite scolaire. Ces résultats peuvent se justifier par le fait que cette forme d'implication parentale nécessite de la part des parents un engagement continu, permanent et quotidien, vu que cela fait référence à leurs obligations de base (alimentaire, achats de fournitures, etc.) envers leurs enfants (Epstein, 1992, 2001). Il est possible que les parents qui s'impliquent modérément et faiblement éprouvent certaines difficultés à le faire énormément, notamment en raison de leurs conditions socioéconomiques (pauvreté, etc.) et culturelles (croyances, valeurs éducatives, attentes, aspiration, etc.), et de leurs niveaux d'instruction (préjugés, mauvaise compréhension des rôles, etc.), etc. De nombreux chercheurs (Bodovski, 2010; Gutman et Midgley, 2000; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2010) ont en effet montré que ces facteurs influencent énormément le degré de participation des parents et leur façon de s'impliquer dans les activités scolaires de leurs enfants. Ceci, en raison du fait que d'un contexte

culturel à l'autre, les parents n'ont pas les mêmes représentations sociales, tant à l'égard de l'école qu'à l'égard des rôles sociaux (Bouchard et al., 2000).

Enfin, pour l'ensemble des formes d'implication parentale, les résultats ont indiqué que, quel que soit le type ou le degré d'implication parentale, les enfants des zones urbaines réussissaient toujours significativement plus que ceux des zones rurales. Les raisons sont probablement liées aux conditions socioéconomiques, culturelles, niveau d'instruction, etc., des parents des zones rurales qui influencent énormément leurs implications. C'est pourquoi Murat (2009) soutient qu'un minimum de compétence parentale est nécessaire pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Par ailleurs, cette influence négative des zones rurales sur les résultats scolaires peut aussi être favorisée par l'absence de relations de collaboration formelles entre l'école et la famille. Dans ce sens, nous pensons que l'instauration ou la formalisation de telles relations au Burkina Faso pourrait contribuer à réduire, à travers des programmes de soutien des familles (Christenson, 2004; Epstein, 2001, 2013; Epstein et Van Voorhis, 2010; Henderson et Mapp, 2002), les écarts de réussite entre les zones de résidence, et favoriser ainsi une plus grande réussite des élèves au plan national.

#### ***5.4.1.2. Qualité de l'implication parentale***

S'agissant de la qualité de l'implication parentale, nos résultats ont établi que lorsque les parents s'impliquent « un peu », « moyennement » et « beaucoup » dans l'usage des ressources communautaires, leurs enfants réussissent significativement plus que les enfants de ceux qui ne s'impliquent « pas du tout » dans l'usage de telles ressources. Ces résultats montrent l'influence et l'importance des ressources communautaires (centres de lecture, bibliothèques), si minimes soient-elles, dans la réussite scolaire des enfants. En effet, même lorsque les parents s'impliquent « un peu », cela favorise la réussite scolaire des enfants. Les raisons pourraient être le fait que ces enfants bénéficient d'autres sources de stimulations et d'éveil de leurs connaissances. Espaces à la fois ludiques, culturels et instructifs, les centres de lecture et les bibliothèques sont de véritables cadres d'émulation et d'éclosion des connaissances et des savoirs, mis à la disposition de la communauté. Ainsi, le fait d'y amener les enfants ou de leur rapporter des documents contribue à cultiver en eux le goût de la lecture, de l'apprentissage, le sentiment de compétence, d'auto-efficacité, et d'autonomie dans le travail, et concourent finalement à les rendre plus cultivés, compétents et à favoriser leur réussite scolaire (Bandura, 1982, 1993; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et al., 2000; Epstein, 2001; Galindo et

Sheldon, 2012; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Larivée, 2011; Sheldon et al., 2010; Walker et al., 2010).

#### **5.4.2. Discussion des liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire selon le statut des parents**

D'emblée, soulignons que le sexe des enfants n'a pas eu de liens significatifs avec la réussite scolaire, et cela, indépendamment des formes d'implication parentale. Ce résultat peut-être dû au fait que les parents ont les mêmes aspirations pour tous les enfants en termes de réussite scolaire et sociale. Toutefois, seule l'implication parentale dans les apprentissages à domicile a eu des liens significatifs avec la réussite scolaire en fonction du statut des parents. Les résultats ont indiqué que ce sont les pères/mères, frères/sœurs, grands-pères/grand-mères, oncles/tantes et tuteurs/tutrices qui s'impliquent significativement dans le suivi et la réussite scolaire des enfants. Ces résultats montrent qu'en plus des parents biologiques qui s'impliquent habituellement dans le suivi et qui influencent la réussite scolaire (Brugeilles et Sebille, 2009, 2013; Deslandes et Cloutier, 2005; Feyfant, 2011), les autres figures parentales ont aussi de l'influence sur cette réussite, pour peu que l'éducation des enfants leur soit confiée. C'est pourquoi Bouchard et al. (2000, p. 29) affirment que le statut du « [...] parent le plus présent dans la scolarisation de l'enfant est déterminant dans la meilleure réussite [...] ».

Dans l'ensemble, les différents résultats nous ont permis d'atteindre notre cinquième objectif qui visait à identifier les liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence. En effet, ces résultats ont permis de mettre en évidence qu'il y a des liens significatifs entre les différentes formes d'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso. Ainsi, il est apparu que les six types d'implication parentale d'Epstein (2001) favorisent la réussite scolaire des élèves, comme plusieurs travaux l'ont révélé au plan international (Christenson, 2004; Davis Kean, 2005; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005; Epstein, 2001, 2013; Epstein et Van Voorhis, 2010), mais sans pouvoir indiquer le niveau de l'implication. Dans ce sens, notre recherche apporte une nuance et des précisions à ce sujet. Nos résultats ont en effet révélé, dans le contexte burkinabè, que pour favoriser la réussite scolaire, il faudrait que les parents s'impliquent beaucoup et de façon continue ou permanente dans leurs rôles, les communications, le bénévolat, les apprentissages à domicile et les prises de décisions. Par contre, lorsqu'il s'agit de la collaboration avec la communauté à travers l'usage des ressources

communautaires, même une faible implication à ce niveau favorise la réussite scolaire. Par ailleurs, nos résultats ont montré que la zone de résidence, contrairement au genre, avait une grande influence sur la réussite scolaire au point de réduire ou de cacher celle de l'implication parentale lorsqu'elle était prise en compte. D'où la nécessité d'instaurer de véritables relations de collaboration école-famille, encore absentes dans le contexte burkinabè, afin de réduire un tant soit peu les disparités régionales dans la réussite scolaire des élèves. Vu que le but ultime de cette collaboration est la réussite scolaire des élèves, dans ce sens, cette collaboration pourrait également contribuer à sensibiliser et à attirer l'attention des parents sur des pratiques ou des façons d'agir avec les enfants qui sont susceptibles de nuire ou de favoriser cette réussite scolaire. À cet effet, les sections suivantes discutent des résultats obtenus sur les façons d'agir des parents avec leurs enfants, à savoir leurs styles éducatifs.

### **5.5. Discussion au sujet des différents styles éducatifs des parents**

En rappel, le style éducatif désigne un ensemble d'attitudes éducatives que les parents manifestent sous forme de comportements (Darling et Steinberg, 1993; Deslandes et al., 2000; Deslandes et Royer, 1994) et qui sont traduites en règle de conduite et de vie pour les membres de la famille (Lautrey, 1980, 1995). De ce fait, notre troisième objectif cherchait à identifier les différents styles éducatifs des parents des zones rurales et urbaines du Burkina Faso. Ainsi, les résultats obtenus ont permis de confirmer, dans le contexte burkinabè, la présence des quatre styles éducatifs de Baumrind (1966, 1967, 1989, 1991) et ont montré qu'ils varient significativement en fonction des zones de résidence. En effet, il est apparu que dans les zones rurales les parents adoptent significativement des styles éducatifs négligent, autoritaire et permissif, alors que les parents des zones urbaines adoptent significativement un style éducatif démocratique, et exceptionnellement un style éducatif négligent (cas des concertations entre parents).

Le contraste observé entre les zones rurales et urbaines en termes de style éducatif peut se justifier au regard des différences socioéconomiques (pauvreté, chômage, etc.) et culturelles (valeurs, aspirations, représentations, etc.) qui opposent les parents de ces deux zones de résidence. En effet, comme l'ont montré de nombreux chercheurs (Feyfant, 2011, 2015; Lautrey, 1980, 1995; Safont-Mottay et Lescarret, 2008), les conditions socioéconomiques et culturelles et le niveau d'instruction des parents ont une grande influence sur la structuration

familiale et l'adoption d'un style éducatif parental donné (Lautrey, 1980, 1995; Sheng, 2012). Si les parents des zones rurales adoptent significativement des styles éducatifs négligent, autoritaire et permissif, cela pourrait s'expliquer avant tout par le sens des valeurs qu'ils accordent à l'éducation ou à la socialisation des enfants (Durkheim, Debesse et Fauconnet, 1968). Ainsi, les parents qui sont très à cheval sur les valeurs éducatives traditionnelles, comme l'obéissance, le conformisme (Badini, 1999), auront tendance à éduquer leurs enfants dans la logique de la coercition (punitives corporelles, privations alimentaires, etc.), de la fermeté et de l'autorité (style autoritaire), convaincus que c'est la clé de la réussite sociale (Badini, 1999). Cette forme d'éducation ou de socialisation serait beaucoup valorisée dans le milieu rural, « *lieu par excellence des représentations [...]* » (Kobiané, 2007a, p. 122), des croyances et des valeurs traditionnelles. Parfois, dans cette forme de socialisation, il peut arriver que des parents pratiquent ou défendent des valeurs sans véritablement connaître leur fondement, vu qu'ils agissent selon certaines habitudes ou traditions reçues des générations antérieures, d'où l'affirmation de Durkheim que chaque génération se socialise sur la base des modèles culturels transmis par la génération précédente (Dembélé et al., 2015; Durkheim et al., 1968; Lahaye, Pourtois et Desmet, 2007). En effet, au cours de la passation du questionnaire aux parents (cf. chapitre 3), lorsqu'il nous arrivait de leur demander pourquoi ils agissaient de la sorte, de nombreux parents nous disaient laconiquement que c'est le « *rôgum mikri* » (en langue nationale mooré) qui signifie « *qu'ils ont trouvé les choses se faire ainsi depuis leur naissance, et ils les perpétuent à leur tour* » (cf. carnet de notes). Ainsi, si les parents des zones rurales choisissent d'éduquer leurs enfants dans la fermeté et l'autorité, c'est bien probablement parce qu'ils ont été aussi éduqués dans cette logique, c'est le principe de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). Dans la même veine, il est possible que ceux qui choisissent de ne pas éduquer leurs enfants dans la fermeté, mais plutôt dans un style négligent ou permissif, aient été eux-mêmes éduqués de la sorte, ou au contraire, ils s'insurgent contre l'éducation reçue de leurs parents, et veulent en retour laisser plus de liberté aux leurs. Si, au contraire, les parents des zones urbaines adoptent majoritairement un style éducatif démocratique, cela est probablement lié à leur éducation, leurs conditions de vie et aux brassages interculturels, beaucoup plus fréquents dans les centres urbains que ruraux. Connaissant ainsi les valeurs de l'école, ces parents ont tendance à éduquer leurs enfants dans une certaine souplesse, tout en cultivant l'autonomie chez leurs enfants (Feyfant, 2011, 2015; Lautrey, 1980, 1995; Safont-Mottay et Lescarret, 2008).

Sur la base de ces résultats, nous pouvons affirmer que notre troisième objectif qui visait à identifier les différents styles éducatifs des parents vivant dans des zones rurales et urbaines du Burkina Faso a été atteint, vu que nous avons pu mettre en évidence que dans ce contexte, les parents des zones rurales adoptent significativement des styles éducatifs autoritaire, négligent et permissif, alors que ceux des zones urbaines adoptent majoritairement et significativement un style éducatif démocratique.

Dans les sections suivantes sont discutés les résultats significatifs des styles éducatifs obtenus en lien avec la réussite scolaire des élèves.

### **5.6. Discussion au sujet des liens entre les différents styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence**

Les discussions dans cette dernière section se rapportent aux résultats liés à notre sixième objectif, à savoir identifier les liens entre les différents styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence. Les discussions concernent les quatre styles éducatifs (démocratique, autoritaire, négligent et permissif) au regard de leurs liens significatifs avec la réussite scolaire des élèves.

Dans l'ensemble, toutes les rubriques dans lesquelles ont été évalués les styles éducatifs des parents (valeurs éducatives des parents envers les enfants; sens de la discipline pour les parents; place des enfants dans la communication des adultes; organisation des apprentissages à la maison; jeu et travail scolaire; réaction des parents face au rendement scolaire; consultation des enfants dans les prises de décisions; et concertation des parents sur les sujets concernant les enfants), ont révélé que lorsque les parents adoptent respectivement des styles éducatifs démocratique et autoritaire, leurs enfants réussissent significativement plus que les enfants des parents qui adoptent des styles éducatifs négligent ou permissif. Ces résultats vont, d'une part, dans le sens des études réalisées dans les pays nord-américains et européens et, d'autre part, dans celles faites dans les pays asiatiques.

Si les styles éducatifs démocratique et autoritaire favorisent la réussite scolaire, c'est en raison du fait que dans ces milieux, d'abord démocratique, les parents valorisent quotidiennement l'autonomie des enfants, encouragent les échanges et les discussions avec eux, s'impliquent

dans le suivi scolaire, s'ouvrent à eux, cultivent le sens du raisonnement, accordent un grand intérêt aux besoins physiques et cognitifs des enfants, renforcent les comportements positifs à travers des encouragements et des félicitations, toutes choses qui favorisent un meilleur investissement scolaire, l'émergence cognitive, l'esprit d'initiative, la confiance en soi, la motivation, la performance, comme le montrent les études nord-américaines et européennes (Baumrind, 1966, 1967, 1971, 1989, 1991; Born, 2003; Bouchard et al., 2000; Bouchard et al., 1999; Deslandes et Cloutier, 2005; Deslandes et Royer, 1994; Hickman et al., 2000; Lautrey, 1980, 1995; Lee et al., 2006; Steinberg et al., 1992). Ensuite, dans les milieux autoritaires, la réussite scolaire des élèves peut s'expliquer, tout comme dans les études asiatiques (Chao, 1994, 2000, 2001; Pong et al., 2010; Sheng, 2012), par la culture africaine en général, et burkinabè en particulier, qui valorise le respect, l'obéissance et le conformisme (Badini, 1999), ou aussi par des facteurs de protection (Larose et al., 2000). S'ajoute également le fait que dans cette éducation coercitive, faite souvent de menaces ou de punitions diverses (séances corporelles, privations alimentaires, etc.), surtout lorsque les résultats scolaires des enfants ne sont pas à la hauteur des attentes des parents, il se pourrait que face à ces menaces ou punitions, les enfants finissent par redoubler plus d'effort dans leurs études ou travaux scolaires. Mais, vu que l'effort soutenu favorise l'amélioration des résultats scolaires (Chao, 1994, 2000, 2001), cela pourrait justifier la réussite des enfants dont les parents adoptent un style éducatif autoritaire.

Par ailleurs, s'agissant du sexe des enfants qui réussissent lorsque leurs parents adoptent un style donné, il est apparu significatif dans une seule rubrique (valeurs éducatives des parents envers les enfants), où lorsque les parents adoptent un style éducatif démocratique, les filles réussissent significativement plus que les garçons. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que, les parents, surtout les mères, ont tendance dans le contexte burkinabè à éduquer la fille en lien avec sa future vie de femme, en cultivant en elle le sens de l'autonomie, de la débrouillardise, de la persévérance dans le travail domestique, etc. Cela a peut-être entraîné l'effet inverse en favorisant la réussite des filles que des garçons.

Les résultats ont aussi montré que lorsque la zone de résidence était prise en compte, elle dominait ou annihilait l'influence du style éducatif sur la réussite scolaire, de sorte que, quel que soit le style éducatif adopté par les parents (démocratique, autoritaire, négligent ou permissif), les élèves des zones urbaines réussissent significativement plus que ceux des zones rurales. Ces résultats doivent une fois de plus leurs explications aux conditions

socioéconomiques, culturelles et scolaires des parents des zones rurales, dont les effets sont plus déterminants que ceux des styles éducatifs. Mais de bonnes relations de collaboration école-familles, lorsqu'elles sont formalisées, peuvent aider à réduire de tels effets.

Dans l'ensemble, notre sixième objectif qui visait à identifier les liens entre les différents styles éducatifs parentaux et la réussite scolaire des élèves du primaire selon leur genre et lieu de résidence, dans le contexte burkinabè, a été atteint. Les styles éducatifs démocratique et autoritaire se sont révélés comme ceux qui favorisent significativement la réussite scolaire dans ce contexte, soit une sorte de fusion entre les résultats des travaux des pays nord-américains, européens et asiatiques. Les styles négligent et permissif n'ont pas été associés significativement à la réussite scolaire, et cela, même dans les pays précédemment cités. Toutefois, bien que les styles éducatifs aient des liens significatifs avec la réussite scolaire, les résultats nous indiquent par ailleurs que la zone de résidence, comparativement au genre, a une plus grande influence sur la réussite scolaire, probablement en raison des facteurs socioéconomiques et culturels qui distinguent ces différentes zones. Ainsi, à la lumière de nos résultats et discussions, nous pensons que l'instauration de véritables relations de collaboration entre l'école et la famille pourrait permettre de pallier ou d'atténuer les divergences des valeurs éducatives constatées surtout dans les zones rurales. Ceci, à travers des échanges d'informations entre la famille et l'école (sensibilisations, conseils...), la consultation des parents, l'harmonisation des actions éducatives, etc., toutes choses qui contribueraient également à favoriser la réussite des élèves.

Cependant, malgré la pertinence sociale et scientifique de cette étude, et en dépit des précautions méthodologiques qui ont été prises en vue d'atteindre les résultats de cette thèse, il convient de souligner que certaines difficultés, constituant parfois des limites, ont également jalonné la présente recherche. La section suivante présente les principales limites de notre recherche.

### **5.7. Les limites de la recherche**

Plusieurs limites ont émaillé la conduite de cette étude. Une première limite concerne le fait que nous ayons choisi d'interroger et de recueillir uniquement les avis des parents sur des préoccupations qui concernent à la fois la famille et l'école, à savoir la nature des relations de

collaboration école-famille. Il aurait été judicieux d'avoir également les avis des maîtres, voire des enfants sur le sujet, mais pour des contraintes budgétaires, cela n'a pas été possible.

Une deuxième limite se rapporte au fait que dans nos résultats, nous avons regroupé les moyennes des élèves en deux catégories : les élèves en réussite (moyennes strictement supérieures ou égales à 5/10) et les élèves en échec (moyennes strictement inférieures à 5/10). En procédant ainsi, il se peut que la réalité de certains enfants soit différente au regard des « rachats ou repêchages » que l'administration scolaire peut leur accorder et qui ferait qu'ils se retrouvent en situation de réussite à la fin de l'année scolaire.

Une troisième limite concerne le fait que dans l'échantillon, il y avait des élèves, au nombre de 15, qui n'avaient qu'une seule moyenne, au lieu de deux, et cela, pour diverses raisons, allant du changement d'école, la mobilité des parents, au fait que l'inscription s'est produite après le premier trimestre, d'après les explications données par les maîtres (cf. carnet de notes). Nous retrouvant uniquement avec la moyenne du deuxième trimestre, nous avons choisi de considérer celle-ci comme la moyenne générale, plutôt que de les éliminer. Mais en procédant ainsi, il se pourrait que cela ne reflète pas la situation réelle de ces élèves, vu qu'ils peuvent se retrouver en dehors de la catégorie définie, en raison de performances inattendues.

Une quatrième limite est liée au fait que les réponses recueillies auprès des parents sur les relations de collaboration école-famille, l'implication parentale et le style éducatif seraient liées à leur compréhension des dimensions ou variables que nous avons identifiées en lien avec les modèles ou typologies de notre recherche. De ce fait, leurs réponses ont été orientées vers des dimensions que nous avons ciblées, alors qu'il se pourrait que ce ne soit pas uniquement celles auxquelles ils pensaient, mais que nous n'avons pas prises en compte dans le questionnaire. Des entretiens directifs ou semi-directifs auraient pu permettre de contourner cette limite.

Une cinquième limite se rapporte aux choix des variables retenues pour les analyses. Ainsi, au regard des informations recueillies sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants, nous aurions pu étendre nos analyses en prenant en compte d'autres variables (l'âge des répondants, le statut matrimonial, le type de famille - élargie ou nucléaire -, etc.) qui nous auraient permis d'avoir une certaine compréhension et une vision plus large du phénomène étudié. Toutefois, en lien avec nos objectifs de recherche, nous avons jugé bon de focaliser nos analyses sur le lieu de résidence et sur le genre. En procédant ainsi, nous avons réussi à atteindre

nos objectifs de recherche, tout en limitant notre recherche qui se veut descriptive corrélacionnelle et, dans une certaine mesure, exploratoire dans le contexte burkinabè.

Une sixième et dernière limite à cette étude est le fait que nous ne pouvons pas généraliser nos résultats à l'ensemble de la population du Burkina Faso, et ce, malgré le fait que nous ayons adopté au départ une méthode randomisée ou probabiliste pour la section des écoles de notre échantillon. En effet, le choix des 12 écoles a été probabiliste, mais celui des six régions était plutôt raisonné (Lamoureux, 2000), du fait de la particularité de ces régions en termes de scolarisation et de résultats scolaires des élèves. Un tirage aléatoire des régions aurait certainement permis, au regard de la taille de l'échantillon, une telle généralisation. À noter aussi que dans certains cas, les postulats des tests n'ont pas été respectés (ce qui n'affecte pas les résultats) en raison des dispersions des réponses, malgré les regroupements effectués.

### **5.8. Les prospectives**

Après avoir présenté dans les sections précédentes, différents types de collaboration école-famille, de formes d'implication parentale et différents styles éducatifs des parents en lien avec les résultats scolaires des enfants, et aussi les limites de cette recherche, la présente section aborde les éventuels retombées que celle-ci pourrait avoir dans le contexte du Burkina Faso.

Depuis plus d'une décennie, de nombreuses recherches menées au plan international ont montré que les relations de collaboration école-famille et l'implication parentale sont bénéfiques pour la réussite scolaire des élèves et sont une parade contre le décrochage scolaire (Deslandes, 1999, 2003, 2013, 2014; Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001, 2013; Epstein et Van Voorhis, 2010; Larivée, 2008, 2010, 2011; Sheldon et al., 2010). D'autres études ont également identifié le style éducatif démocratique comme étant un prédicteur du succès scolaire (Baumrind, 1966, 1967, 1991; Bouchard et al., 2000; Steinberg et al., 1992). Nos résultats sont également allés dans ce sens en montrant que les relations de collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents influencent la réussite scolaire des élèves. Toutefois, dans le contexte burkinabè, les résultats ont révélé que le sexe des enfants et la zone de résidence ont une grande influence sur la réussite scolaire, et cela, en raison probablement des pesanteurs socioéconomiques (pauvreté, chômage, etc.) et culturelles (travaux domestiques, mariages précoces, etc.) qui pèsent sur certains enfants selon leur zone de résidence.

Si dans de nombreux pays du monde (Canada, France, USA, Belgique, etc.) l'utilité des relations de collaboration école-famille ne fait plus l'ombre d'aucun doute, elle reste cependant non encore expérimentée, formalisée ou cultivée dans de nombreux contextes africains, comme c'est le cas pour le Burkina Faso. Ainsi, si malgré cet état de fait, nous sommes parvenus à des résultats qui montrent spécifiquement que les relations de collaboration école-famille (information, consultation, coordination, concertation), l'implication parentale (rôles, communications, bénévolat, apprentissages à domicile, prises de décisions, collaboration avec la communauté à travers l'usage des ressources communautaires) et les styles éducatifs des parents (le style démocratique en particulier) ont des liens statistiquement significatifs avec la réussite scolaire des élèves, cela nous laisse entrevoir que si de telles relations sont vraiment formalisées ou institutionnalisées, elles favoriseraient l'amélioration des résultats scolaires des élèves du Burkina Faso. À ce titre, les retombées de cette recherche sont doubles, à savoir sur le plan scientifique et social.

Au plan scientifique, cette recherche a permis d'apporter un autre éclairage sur la question des déperditions scolaires au Burkina Faso en analysant la réussite ou l'échec scolaire sous l'angle des relations de collaboration école-famille, d'implication parentale et des styles éducatifs des parents. À cet effet, elle a permis de documenter les connaissances et de combler le vide constaté sur les dimensions de cette recherche dans le contexte burkinabè. Les résultats ont montré que les relations de collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs des parents favorisent significativement la réussite scolaire des élèves. Sur cette base, de telles relations pourraient contribuer au plan social à l'amélioration des indicateurs quantitatifs et qualitatifs de réussite en favorisant par exemple, l'amélioration des taux de réussite aux examens du CEP, du taux d'achèvement scolaire au primaire, la réduction des taux de redoublements, d'abandon et d'exclusion scolaire, etc. En somme, une augmentation de la diplomation et la qualification, comme cela a été confirmé dans plusieurs travaux de recherches (Deslandes, 1999, 2003, 2013, 2014; Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001, 2013; Epstein et Van Voorhis, 2010; Larivée, 2008, 2010, 2011; Sheldon et al., 2010). De plus, cette réussite scolaire pourrait favoriser la réussite sociale, vu qu'avec l'augmentation de la diplomation et la qualification, nombreux jeunes pourront profiter des opportunités d'emplois et de participation à l'émergence économique et sociale du pays, auxquelles ils ne pourraient pas prétendre autrement.

Par ailleurs, comme la collaboration école-famille a l'avantage de travailler à la fois avec l'école et la famille dans l'atteinte de la réussite scolaire des élèves, elle peut permettre d'une part, de sensibiliser les parents sur les effets des styles éducatifs et la question du genre, de comprendre leurs préoccupations et leurs difficultés et, d'autre part, de partager des stratégies communes pour faire face ou anticiper certaines barrières qui pourraient affecter le rendement scolaire des élèves (Hoover-Dempsey et al., 2005), d'où alors l'impérieuse nécessité d'engager initialement de véritables actions de plaidoyer et de *lobbying* auprès des décideurs et des politiques, ensuite auprès des parents afin d'attirer leur attention sur les bénéfices et les avantages à formaliser de telles relations dans le contexte burkinabè.

Toutefois, il ne faudrait pas également perdre de vue que, malgré cette indispensable collaboration, des difficultés ou des incompréhensions peuvent entraver sa mise en place ou sa bonne marche. Pour ce faire, il est donc impérieux, que dès le départ, l'école et la famille se fassent mutuellement confiance, acceptent de travailler ensemble, de s'engager continuellement dans les activités scolaires des enfants, de partager des buts communs, de se reconnaître des compétences et des responsabilités réciproques, d'avoir des communications bidirectionnelles et un sens partagé de respect et d'écoute. Seul le respect de ces différentes conditions pourrait permettre une meilleure collaboration entre l'école et la famille et, au-delà, favoriser la réussite des enfants (Henderson et Mapp, 2002; Larivée et al., 2006; Prévôt, 2008).

## **Conclusion générale**

Notre recherche a permis, d'une part, de mettre en évidence différents types de relations de collaboration école-famille, d'implication parentale, et de styles éducatifs des parents dans le contexte burkinabè et, d'autre part, de montrer leurs liens avec la réussite scolaire des élèves du primaire en classe de CM2 et vivant dans quelques zones rurales et urbaines du Burkina Faso.

Nos résultats ont révélé que les relations école-famille ne permettent la réussite scolaire des élèves que si les parents entretiennent des relations régulières et réciproques d'information, de consultation, de coordination et de concertation avec les maîtres de leurs enfants autour de sujets relatifs au rendement scolaire, au comportement, aux activités culturelles et sportives, etc. S'agissant de l'implication parentale, il est apparu que celle-ci ne favorise la réussite scolaire que si les parents s'impliquent beaucoup et de façon continue dans les rôles (achat de fournitures scolaires, etc.), les communications avec l'école (à propos du rendement scolaire, du comportement, etc.), les activités de bénévolat (nettoyage, apport d'agrégats, etc.), les apprentissages à domicile (devoirs, leçons, etc.) et les prises de décisions (association des parents, etc.). Par contre, en ce qui concerne la collaboration avec la communauté à travers l'usage des ressources communautaires (centres de lecture, bibliothèques, etc.), même une faible implication favorise la réussite scolaire. Enfin, les résultats ont établi qu'en lien avec les styles éducatifs des parents, les styles démocratique et autoritaire sont ceux qui favorisent la réussite scolaire, mais avec une légère domination du style démocratique. Que serait alors la réussite des enfants si leurs parents valorisaient à la fois ces trois facteurs ? Nous pensons que la réussite ne saurait qu'être meilleure, bien que nous n'ayons pas examiné les résultats dans ce sens.

De nos jours, il n'est plus un secret pour personne que l'école n'arrive plus toute seule à s'occuper efficacement de l'instruction ou de l'éducation des enfants sans que les familles ne les épaulent dans cette tâche, tout comme les familles n'y arrivent pas non plus sans l'appui des écoles, au point que cette complémentarité soit devenue incontournable dans toutes les stratégies écosystémiques visant à favoriser la réussite des élèves. C'est pourquoi dans de nombreux contextes (Canada, USA, etc.), l'école et la famille travaillent en véritable partenariat en vue de conjuguer leurs actions pour mieux accompagner les enfants dans la voie de la réussite scolaire. Pour arriver à cela, il a fallu d'abord la volonté et l'engagement des politiques et des décideurs, ensuite le reste s'est joué entre l'école et les familles.

Si au Burkina Faso l'école et les familles semblent encore se regarder « en chiens de faïence », c'est parce que le contexte s'y prête, vu l'absence de cadre législatif conférant par exemple la possibilité ou le devoir aux enseignants de travailler avec les familles ou de les soutenir dans les activités scolaires de leurs enfants. Dans cette dynamique, les parents se retiennent aussi, car ne sachant pas s'ils ont le droit ou le devoir d'interagir avec les enseignants au sujet du cheminement scolaire de leurs enfants, vu que certains ignorent parfois ce qui se passe à l'école en raison de leur analphabétisme. Mais malheureusement, cette situation est parfois perçue par l'école ou les maîtres comme une démission ou une fuite des parents (Verba, 2006), alors que les raisons sont plutôt ailleurs. Dans ce cas, nous pensons qu'il y a une double situation de méconnaissance, à savoir : celle des parents qui ignorent tout de ce qui se passe à l'école, et celle de l'école ou des maîtres qui ignorent en retour la réalité des familles (niveau scolaire, difficultés diverses, etc.). Ces situations sont surtout favorisées par l'absence de véritables relations de collaboration entre l'école et la famille et dont les conséquences rejaillissent toujours sur les enfants. De ce fait, ils sont à la fois les bénéficiaires et les victimes de ce processus relationnel. En effet, lorsque les relations de collaboration école-famille se déroulent dans de bonnes conditions, ce sont les enfants qui en retirent les « dividendes » ou les avantages à travers l'amélioration de leurs résultats scolaires. Par contre, lorsque ces relations sont émaillées d'incompréhensions ou de renvois mutuels des responsabilités, ce sont les enfants qui en subissent les conséquences à travers l'accentuation de leurs difficultés scolaires, devenant ainsi les premières victimes de cette mauvaise collaboration. Alors, s'il s'avère que l'école et la famille visent conjointement la réussite scolaire des élèves, ils devraient travailler ensemble afin de surmonter les défis liés aux relations de collaboration école-famille en vue de favoriser la réussite des élèves.

Par ailleurs, vu que les élèves des zones rurales réussissent moins bien que ceux des zones urbaines, comme le montrent nos résultats, nous pensons que la formalisation des relations de collaboration par les autorités publiques pourrait dans quelques années contribuer à réduire les écarts de réussite entre les zones de résidence. Ceci, grâce aux soutiens que l'école pourra apporter aux familles, aux différentes stratégies communes qui seront mises en place pour favoriser la réussite des enfants et aussi aux différentes actions de sensibilisation des parents sur les pratiques pouvant porter préjudice au bien-être des enfants.

Nos résultats montrent en effet que si rien n'est fait avec les familles, surtout dans les zones rurales, dans les années à venir il pourrait être question de scolarisation des garçons, vu qu'au regard des mesures incitatives de scolarisation des filles, de nombreux parents semblent ne plus favoriser celles des garçons. L'instauration de véritables relations de collaboration école-famille peut contribuer à lutter contre ces pratiques à travers une meilleure compréhension des rôles parentaux et le soutien que les écoles apportent dans ce sens. D'où la nécessité de formaliser de telles relations. Mais encore là, il faudrait la volonté politique, car la réussite du plus grand nombre dans les écoles pourrait constituer un véritable problème pour les décideurs, vu qu'ils n'arrivent déjà pas à doter toutes les écoles en infrastructures adéquates ou en personnel suffisant et compétent, etc., et ce, malgré les multiples réformes implémentées et dont la plus récente vise la mise en place d'un continuum d'éducation de base. En effet, depuis la réforme de 2007 rendant obligatoire et gratuit l'enseignement de base à tous les enfants de 3 à 16 ans, les autorités ont décidé de transférer le préscolaire et le post-primaire (premier cycle du secondaire) au Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, dans le but de constituer, avec l'enseignement primaire, le continuum d'éducation de base et avoir ainsi un système éducatif plus harmonieux et répondant aux besoins de développement du pays (MENA, 2012). Toutefois, dans ce processus, aucune place n'est accordée aux relations de collaboration école-famille, alors qu'il est question d'augmentation des taux de scolarisation, de réussite des élèves, etc. Comment réussir une telle réforme si les parents ne sont pas véritablement impliqués et sans leur collaboration ? D'où notre réaffirmation de la nécessité d'engager de véritables actions de plaidoyer et de *lobbying* auprès des décideurs et des politiques afin de leur faire comprendre les avantages à institutionnaliser les relations de collaboration école-famille. L'implication parentale et les façons d'agir ou styles éducatifs des parents se discuteront dans le cadre général des relations de collaboration, car pour aborder ces points, il faudrait au préalable que les différents interlocuteurs soient engagés dans un processus relationnel où ils sont capables de s'entendre, de faire des consensus, de se partager les responsabilités et de se reconnaître des pouvoirs mutuels. Ainsi, au regard des différentes dimensions de notre recherche et des résultats atteints, nous pensons qu'il faudrait surtout s'orienter prioritairement vers les relations de collaboration école-famille qui semblent être des pistes prometteuses dans la lutte contre les déperditions scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso; elles nous indiquent vers quoi orienter les actions ou les stratégies et comment les mettre en place à travers l'implication parentale. L'instauration de telles relations ne pourrait se faire que si les autorités publiques consentent à les formaliser. Mais nous pensons qu'il revient également aux

partenaires de l'éducation (associations de parents, institutions ou organismes œuvrant dans le domaine de l'éducation, etc.) et à la communauté des chercheurs de sensibiliser les pouvoirs publics sur les avantages à formaliser les relations de collaboration entre l'école et la famille afin de favoriser la réussite scolaire des élèves du Burkina Faso. Après cette formalisation des relations, et dans l'optique d'en accélérer le processus, les autorités publiques pourraient utiliser les résultats de cette recherche à des fins de sensibilisations de masse à travers médias (radio, télévision, journaux, internet, etc.), conférences, ateliers ou séminaires, etc., pour promouvoir la collaboration école-famille, l'implication parentale et les styles éducatifs démocratique dans l'éducation des enfants. En outre, ces différentes dimensions pourraient être introduites comme module de formation dans les centres de formation professionnelle des enseignants du primaire dans l'objectif de préparer les futurs enseignants à mieux accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants.

Pour finir, il convient de rappeler que dans cette recherche nous avons analysé uniquement la perception des parents au sujet de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs. Les résultats que nous avons obtenus ont été significativement corrélés à la réussite scolaire des élèves. Toutefois, il serait également pertinent d'examiner la perception des enseignants et des élèves sur les mêmes dimensions afin d'avoir une compréhension beaucoup plus globale de la dynamique relationnelle entre l'école et la famille et mieux expliquer la réussite scolaire des élèves. Cela permettra aussi de cerner la perception des maîtres ou de l'administration scolaire sur la place et le rôle qu'ils accordent aux parents dans la réussite scolaire des élèves.

## Bibliographie

- Alles-Jardel, M., Métral, V. et Scopellitti, S. (2000). Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 4(1), 63-91.
- Amat, M. (2002). MINEDAF: histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique. *In Dossier: Éducation*. Dar es-Salaam, Tanzanie: UNESCO.
- Arap, E. (2012). *La réussite scolaire des enfants de maternelle en fonction de la structure familiale, des pratiques éducatives parentales et des valeurs parentales : une approche écosystémique*. (Mémoire de Maîtrise, Université de Laval, Canada). Repéré à <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a2126958>
- Aristote (1980). *Politique*. (Traduit par J. Turbo). Paris: PUF.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*(16), 34-52.
- Baby, A. (2002). Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec. Québec: CTREQ.
- Badini, A. (1999). Le « gandaogo » ou le recyclage des déchets de l'éducation traditionnelle des moosé. *Cahiers du CERLESH*, 16(1), 145-162.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Banque mondiale. (2013). Ratio de la population pauvre disposant de moins de \$ 1,25 par jour (PPA) (% de la population). Repéré à <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SI.POV.DDAY>
- Barnier, J. (2013). Tout ce que vous n'avez jamais voulu savoir sur le  $\chi^2$  sans jamais avoir eu envie de le demander. Repéré à [http://alea.fr.eu.org/git/doc\\_khi2.git/blob\\_plain/HEAD:/khi2.pdf](http://alea.fr.eu.org/git/doc_khi2.git/blob_plain/HEAD:/khi2.pdf)
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1p2), 1.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. Dans W. Damon (dir.), *New directions for child development: Child development today and tomorrow*. (p. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Petersen (dir.), *The Encyclopedia of Adolescence* (p. 746-758). New York: Garland.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005a). Famille (s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 5-16.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005b). *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. France: érès.
- Biletski, J., Macintosh, J. et McIsaac, K. (2013). Provincial assessment of parenting styles in ontario. Repéré à [http://www.publichealthontario.ca/en/LearningAndDevelopment/Events/Documents/Parenting\\_styles\\_ldcp\\_2013.pdf](http://www.publichealthontario.ca/en/LearningAndDevelopment/Events/Documents/Parenting_styles_ldcp_2013.pdf)
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan, Paris.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, Race, and "Habitus". *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156.
- Born, M. (2003). *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles: De Boeck.
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien, G. Gosselin & P. Angenot (dir.), *Le Partenariat en éducation : pour mieux vivre ensemble !* (p. 19-41). Montréal: Éditions nouvelles.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (2e partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Bouchard, P. (2004, 28 avril). *Réussite scolaire et dynamiques familiales*. Communication présentée Tous ensemble pour la réussite. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. Repéré à [http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/747\\_fr.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/747_fr.pdf)
- Bouchard, P., Deslandes, R. et St-Amant, J.-C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire? *Service social*, 47(3-4), 221-246. doi: 10.7202/706801ar
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Sainte-Foy, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

- Bouchard, P., St-Amant, J.-C. et Tondreau, J. (1999). Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 95-120. doi: 10.7202/010244ar
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 149-181). Montréal (Québec): ERPI.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: les éditions de Minuit.
- Bowen, G. L., Hopson, L. M., Rose, R. A. et Glennie, E. J. (2012). Students' perceived parental school behavior expectations and their academic performance: A longitudinal analysis. *Family Relations*, 61(2), 175-191.
- Bresson, N. et Mellier, D. (2015). La parentalité en souffrance à l'école. *Dialogue*, 207(1), 83-96.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brougère, G. et Rupin, P. (2010). Participations parentales, apprentissages et communautés autour du préscolaire. Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 203-221). Bruxelles: P.I.E Peter Lang.
- Brugeilles, C. et Sebille, P. (2009). La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants [L'influence des rapports sociaux de sexe entre les parents et entre les générations]. *Politiques sociales et familiales*, 95(1), 19-32.
- Brugeilles, C. et Sebille, P. (2013). Le partage des tâches parentales: les pères, acteurs secondaires. *Informations sociales*(2), 24-30.
- CADTM. (2015). Burkina Faso : une dette illégitime qui doit être répudiée. Repéré à <http://cadtm.org/Burkina-Faso-une-dette-illegitime>
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. doi: 10.7202/019688ar
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119.
- Chao, R. K. (2000). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 233-248.

- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843.
- Chen, X., Dong, Q. et Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 855-873.
- Chen, X., Liu, M., Li, B., Cen, G., Chen, H. et Wang, L. (2000). Maternal authoritative and authoritarian attitudes and mother-child interactions and relationships in urban China. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 119-126.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, B.-s. et Li, D. (1999). Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 23(1), 199-223.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*: New York: Academic Press.  $y = 0.2981 \ln(x)$ .
- Compaoré, F., Compaoré, M., Lange, M.-F. et Pilon, M. (2007). *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels*. Burkina Faso: Imprimerie de l'Avenir du Burkina.
- Compaoré, F. N. D. et Ouédraogo, M. N. (2007). L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso. Dans F. Compaoré, M. Compaoré, M.-F. Lange & M. Pilon (dir.), *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels* (p. 25-49). Burkina Faso: Imprimerie de l'Avenir du Burkina.
- Compaoré, M. (2006, 2 mai). *Les associations de parents dans la vie des écoles au Burkina Faso*. Communication présentée Colloque International « Éducation/formation : la recherche de qualité », Viêt-nam, Ho Chi Minh Repéré à [http://doc-aea.aide-et-action.org/data/admin/parents\\_d\\_eleves\\_au\\_burkina.pdf](http://doc-aea.aide-et-action.org/data/admin/parents_d_eleves_au_burkina.pdf)
- Compaoré, M. et Pilon, M. (2007). introduction générale. Dans F. Compaoré, M. Compaoré, M.-F. Lange & M. Pilon (dir.), *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels* (p. 15-21). Burkina Faso: Imprimerie de l'Avenir du Burkina.
- Consulat général du Burkina Faso à Paris. (2014). Organisation administrative. Repéré à <http://www.consulatburkinaparis.org/>
- Coslin, P. G. (2004). Relation aux parents et violences scolaires. *Education et francophonie*, 32(1), 126-137.

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cyr, A., Legros, J. et Lalonde, S. (2001). L'écho d'un silence : Les parents peu scolarisés en regard du suivi scolaire de leurs enfants. *Comprendre la famille*, 277-294.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : initiation pratique à la recherche*. Laval: Beauchemin.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davaillon, A. et Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants<< pauvres>>. *Education et formations*, 70, 41-63.
- Davis Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Université
- De Villers, M.-É. (2003). *Multi dictionnaire de la langue française*. (4<sup>e</sup> éd.). Montréal: Québec Amérique
- Delvaux, B., Joseph, M. et Mangez, E. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Louvain-La-Neuve: Cerisis-UCL.
- Demba, J. J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches qualitatives*, 30(1), 224-246.
- Dembélé, M., Somé, H. T. et Ouédraogo, F. (2015). Burkina Faso: An overview. Dans E. Takyi-Amoako (dir.), *Education in West Africa*. London: Bloomsbury.
- Deniger, M.-A. (2004, 27-28 avril). *Plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture*. Communication présentée Tous ensemble pour la réussite. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, Montréal.
- DEP/MEBA. (2010). *Annuaire statistique de l'éducation nationale de 2010*. Repéré à <http://www.depmeba-bf.org/>
- DEP/MEBA. (2012). *Annuaire statistiques de l'éducation nationale de 2012*. Repéré à <http://www.depmeba-bf.org/>
- DEP/MENA. (2014). *Annuaire statistiques de l'éducation nationale de 2013-2014*. Repéré à [http://www.dgessmena.org/IMG/pdf/annuaire\\_2013-2014.pdf](http://www.dgessmena.org/IMG/pdf/annuaire_2013-2014.pdf)

- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents ? . *Revue éducation Canada*, 43(1), 8-10.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172. doi: 10.7202/029485ar
- Deslandes, R. (2010). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd., p. 329-350). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire*, 51(4), 11-15.
- Deslandes, R. (2014). Engager l'école, la famille et la communauté pour prévenir la violence à l'école : les pratiques soutenues par la recherche. Dans C. Beaumont (dir.), *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche*. Université Laval: La collection de la Chaire.
- Deslandes, R. et 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. doi: 10.7202/012675ar
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61-74.
- Deslandes, R. et Morin, L. (2002). Rôle des parents dans les apprentissages des enfants: attentes des parents et attentes des enseignants: Texte publié sur le site Web de la 6e Communication à la 6e Biennale, Paris, Cedex.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(4), 208-217.
- Deslandes, R. et Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descoteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation = Canadian Journal of Education*, 31(4), 836-860.

- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. doi: 10.7202/706657ar
- Djibo, F. (2010). *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire regard critique sur le cas du Burkina Faso*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2010/27048/27048.pdf>
- Doucet, J.-J., Utzschneider, A. et Bourque, J. (2009). Influence parentale sur le rendement scolaire: comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 227-242.
- Dubois, J. (2004). *Les interventions scolaires porteuses d'espoir qui tiennent compte des caractéristiques des élèves de milieux socioéconomiques faibles. Des messages porteurs d'espoir*. Communication présentée Programme de soutien à l'école montréalaise : stratégie d'intervention agir autrement, région de Montréal, Québec. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/bilandesforums.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/bilandesforums.pdf)
- Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A. et Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69.
- Durkheim, E., Debesse, M. et Fauconnet, P. (1968). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France Quadrige, Paris.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (p. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Co: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. (2004). *La situation des enfants de milieu populaire - Famille, école et collectivité*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité veille et analyses*(63), 1-14.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ* (98), 1-24.

- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Galindo, C. et Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Gérard, E. (2001). La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques. Dans M. Pilon & Y. Yaro (dir.), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche* (p. 63-79). Dakar: UEPA.
- Gomis, S. (2003). *La relation famille-école au Sénégal*. Paris: L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec (1997). *La loi sur l'instruction publique*. Québec: MÉQ.
- Green, C. L. et Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.
- Gutman, L. M. et Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Harris, A. et Goodall, J. (2007). Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter? A research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust (p. 95). University of Warwick: département for Children, Schools and Families.
- Harris, A. et Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Hegazy, J. (2011). *Parental involvement in the education of Burkinabè children*. (Mémoire de Maîtrise, Université d'Utrecht, Pays-Bas). Repéré à <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/207284>
- Henderson, A. T. et Mapp, K., L (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis 2002*. Austin, TX National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Henry, J. (2003). Outil de diagnostic de l'état de la réussite scolaire dans les établissements. Repéré à <http://www.csrndn.qc.ca/discas/developInstitutionnel/OutilDiagnostique.pdf>
- Hickman, G. P., Bartholomae, S. et McKenry, P. C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 35-62). Montréal (Québec): ERPI.

- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. doi: 10.7202/016280ar
- Ice, C. L. et Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 339-369.
- Ichou, M. (2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école - Analyse sociologique d'un lieu commun*. (Mémoire de maîtrise, Paris).
- INSD. (2006). Recensement général de la population et de l'habitation de 2006. Repéré à [http://www.insd.bf/fr/IMG/pdf/Resultats\\_definitifs\\_RGPH\\_2006.pdf](http://www.insd.bf/fr/IMG/pdf/Resultats_definitifs_RGPH_2006.pdf)
- Intemodino Group. (2014). Générateur de nombres aléatoires. Repéré à <http://randomnumbergenerator.intemodino.com/fr/>
- Jackson, C. (2002). Perceived legitimacy of parental authority and tobacco and alcohol use during early adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 31(5), 425-432.
- Jeynes, W. H. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3), 99-116.
- Johnson, L. J., Pugach, M. C. et Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: A partnership. *Focus on Exceptional Children*, 36(5), 1.
- Kaboré-Konkobo, M. (2008). La déperdition scolaire au Burkina Faso : causes, conséquences et perspectives. Repéré à <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QyVUk1adAJwJ:g-i-d.org/whp/spip.php%3Farticle102+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca>
- Kaboré, A. (1996). *Influence de la famille polygame ou monogame burkinabè sur la performance scolaire des filles et des garçons (cours moyen de quatre écoles primaires de Ouagadougou)*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec).
- Kaboré, I., Kobiane, J.-F., Pilon, M., Sanou, F. et Sanou, S. (2001). Politiques éducatives et système éducatif actuel au Burkina Faso. Dans M. Pilon & Y. Yaro (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de Recherche* (Vol. 1, p. 99-116). Dakar: UEPA/UAPS.

- Kanouté, F. et Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264. doi: 10.7202/019680ar
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal (Québec): ERPI.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Kobiané, J.-F. (2006). Ecole et travail des enfants dans les pays du Sud : situation actuelle et perspectives. Dans M. Pilon (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (p. 185-204). Paris: CEPED.
- kobiané, J.-F. (2007a). De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso. Dans F. Compaoré, M. Compaoré, M.-F. Lange & M. Pilon (dir.), *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels* (p. 121-144). Burkina Faso: Imprimerie de l'Avenir du Burkina.
- kobiané, J.-F. (2007b). Ethnies, genre et scolarisation au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques ». Dans L. Thérèse (dir.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement* (Vol. 160, p. 221-241). Collection « Les cahiers de l'INED ».
- Kobiané, J.-F. et Pilon, M. (2008). Appartenance ethnique et scolarisation au Burkina Faso : la dimension culturelle en question. *Actes des colloques de l'AIDELF*, 999-1014.
- Laaroussi, M. V. et Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté: défis et enjeux. *CEETUM, Capsule de recherche*.
- Lagun, I. (2003). L'éducation des filles et des femmes au Burkina Faso (1960 à nos jours). Dans Y. G. Madiéga & O. Nao (dir.), *Burkina Faso. Tome 2: Cent ans d'histoire, 1895-1995*. Paris: Karthala.
- Lahaye, W., Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Transmettre : d'une génération à l'autre*. Paris: PUF.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., . . . Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. (2<sup>e</sup> éd.). Laval: Éditions Études vivantes
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry & F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 7-27). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lange, M.-F. (2006). Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations. Dans M. Pilon (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (p. 163-184). Paris: CEPED.
- Lange, M.-F. et Pilon, M. (2009). Introduction: L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*(8), 7-16.
- Lange, M.-F., Zoungrana, C. M. et Yaro, Y. (2002). Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains. *Actes des colloques de l'AIDELF*, 1053-1067.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. Dans A. Booth & J. F. Dunn (dir.), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* (p. 57-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larivée, S. J. (2003, 14-16 novembre). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité ?* Communication présentée 24e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Sainte-Adèle, QC (Hôtel Le Chantecler).
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents. Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans C. Gervais & E. Correa Molina (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? . Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 181-202). Bruxelles: P.I.E Peter Lang.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi: 10.7202/1006290ar
- Larivée, S. J. (2011a). Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté. *Vie pédagogique*, 1(157), 11-13.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation & Formation -e297*, 33-48.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larose, F., Terrisse, B. et Grenon, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et de premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *La revue internationale de l'éducation familiale; recherche et interventions*, 4(2), 103-127.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. (1<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.

- Lautrey, J. (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: Presses universitaires de France. (1re éd. 1980).
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage: analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37.
- Lee, J.-S. et Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lee, S. M., Daniels, M. H. et Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 14(3), 253-259.
- Legendre, R. (Dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal (Québec): Guérin.
- Lemelin, A. (2004). *Méthodes quantitatives. L'approche quantitative et la mesure*. Repéré à [http://www.lemelin-metho.uqs.inrs.ca/1\\_1.pdf](http://www.lemelin-metho.uqs.inrs.ca/1_1.pdf)
- Li, C. et Kerpelman, J. (2007). Parental influences on young women's certainty about their career aspirations. *Sex Roles*, 56(1-2), 105-115.
- Louari, Y. D. (2013). rôles et place des parents d'élèves dans le système éducatif du Burkina Faso. Repéré à <http://edd.csfef.org/spip.php?article322>
- Maccoby, E. E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans E. M. Hetherington (dir.), *Mussen manual of child psychology* (4<sup>e</sup> éd., Vol. 4, p. 1-102). New York: Wiley.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- MEBA. (2002). Plan d'action national de l'éducation pour tous. Repéré à <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/Burkina%20PAN-EPT.pdf>
- MENA. (2012). Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) 2012-2021. Repéré à <http://www.preventionweb.net/files/PDSEB%20VF%20PARAPHE.pdf>
- Mon Poeme.fr. (2015). Dictionnaire des meilleures citations et proverbes du monde ainsi que des poèmes français. Repéré à <http://www.mon-poeme.fr/proverbes-senegalais/>
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*. Genève: Département de l'instruction publique, Service de la recherche sociologique.

- Montandon, C. et Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. *Raisons éducatives*, 125-145.
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental: l'influence des compétences des parents. *Économie et Statistique*, 424(1), 103-124.
- Napon, A. (2007). Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Dans F. Compaoré, M. Compaoré, M.-F. Lange & M. Pilon (dir.), *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels* (p. 253-264). Burkina Faso: Imprimerie de l'Avenir du Burkina.
- Neirinck, C. (2001). De la parenté à la parentalité. *Maison des droits des enfants et des jeunes*, 15-28.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory. *McGraw-Hill, New York*.
- Onochie, O. C. I. (2010). Guilty or not guilty? How Nigerian families impede the aspirations of Nigerian girls for higher education. *Online Submission. US China Education Review*, 7(6), 16-31.
- ONU. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. Repéré à <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>
- ONU (2003). *Population, éducation et développement. Rapport concis*. New York: Nations Unies.
- Ouoba, R., Tani, M. et Touré, Z. (2003). Analyse stratégique des enjeux liés au genre au Burkina Faso. Repéré à <http://siteresources.worldbank.org/EXTAFRREGTOPGENDER/Resources/BurkinaFasoSCGA.pdf>
- Paquin, M. et Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (2002, 27-29 novembre). *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum !* Communication présentée 10e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec. Repéré à [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_33.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.htm)
- Pilon, M. et Wayack, M. (2003). La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? *Cahiers d'études africaines*, 1, 169-170.
- Pilon, M. et Yaro, Y. (2001). *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*. Dakar: UEPA.

- Pilon, M. et Yaro, Y. (2007). Le Burkina Faso à l'épreuve de l'éducation pour tous : Quel bilan des politiques au tournant des années 2000? Repéré à <http://uaps2007.princeton.edu/papers/70641>
- PNUD. (2014). Rapport Mondial sur le Développement humain. Indice de développement humain (IDH). Repéré à <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/BFA>
- Pong, S.-l., Johnston, J. et Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 62-72.
- Potvin, P. (2010). La réussite éducative. Définition du concept. Repéré à <http://www.pierrepotvin.com/Cadre%20CTREQ-%20Texte%20%20r%C3%A9ussite%20%C3%A9ducative.doc>
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations*(1). doi: 10.7202/008892ar
- Présidence du Faso (2008). *Décret N° 2008-236/ PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 08 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire*. Burkina Faso: Journal officiel.
- Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école: une enquête auprès de 2492 parents. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (dir.), *Construire une " communauté éducative": Un partenariat famille-école-association* (p. 37-50). Bruxelles: De Boeck Université.
- Projet partenaire pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE). (2013). Qu'est-ce que la réussite éducative? Quelques définitions pour s'y retrouver... Repéré à <http://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr/reussite-educative.htm>
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2012). Moving from "context matters" to engaged partnerships with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1), 62-78.
- Robin, F. et Rousseau, M. (2012). Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre. *Education & Formation*, – e-297, 49-59.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. et Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Ruel, J. et Moreau, A. C. (2015). Pour une communication efficace avec les parents! *Québec français*(174), 92-94.

- Safont-Mottay, C. et Lescarret, O. (2008). éducation familiale et mobilisation scolaire des adolescents en milieu défavorisé. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (dir.), *Construire une " communauté éducative": Un partenariat famille-école-association* (p. 91-107). Bruxelles: De Boeck Université.
- Sawadogo, Z. M. (2013). *Analyse des déterminants socio-économiques de la déperdition scolaire des filles issues des zones périphériques de la ville de Ouagadougou*. (Mémoire, Université de Koudougou, Koudougou). Repéré à <http://www.memoireonline.com/09/13/7403/Analyse-des-determinants-socio-economiques-de-la-deperdition-scolaire-des-filles-issues-des-zones.html>
- Sheldon, S. B., Epstein, J. L. et Galindo, C. L. (2010). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve Math proficiency in schools. *Leadership and Policy in Schools, 9*(1), 27-48.
- Sheldon, S. B. et Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 125-148.
- Sheng, X. (2012). Cultural capital and gender differences in parental involvement in children's schooling and higher education choice in China. *Gender and Education, 24*(2), 131-146.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 552-563.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146.
- Statistiques mondiales. (2015). Burkina Faso : statistiques. Repéré à [http://www.statistiques-mondiales.com/burkina\\_faso.htm](http://www.statistiques-mondiales.com/burkina_faso.htm)
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266-1281. doi: 10.2307/1131532
- Tazouti, Y., Malarde, A. et Michea, A. (2010). Parental beliefs concerning development and education, family educational practices and children's intellectual and academic performances. *European Journal of Psychology of Education, 25*(1), 19-35.
- Turcotte, D. et Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes. *Education et francophonie, 32*(1), 15-37.
- Turner, E. A., Chandler, M. et Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337-346.

- UNESCO. (1990). Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Repéré à [http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml)
- UNESCO. (2000). Forum mondial sur l'éducation, Cadre d'action de Dakar. L'Éducation Pour Tous : tenir nos engagements collectifs. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>
- UNESCO. (2005). Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNIFEM. (2011). Rapport annuel 2010-2011. Organisation des Nations Unies. Repéré à [www.aide-et-action.org/ewb\\_pages/t/thematiques-femmesetfilles.php](http://www.aide-et-action.org/ewb_pages/t/thematiques-femmesetfilles.php)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Verba, D. (2006). *Échec scolaire : travailler avec les familles*. Paris: Dunod.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S. et Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27-41.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Xu, Z. et Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367.
- Zhang, Y., Kao, G. et Hannum, E. (2007). Do mothers in rural China practice gender equality in educational aspirations for their children? *Comparative Education Review*, 51(2), 131-157.

**Annexe 1 : lettre aux autorités administratives**

Ouédraogo Fernand

Ouagadougou, le

Tél. (Burkina Faso) : [REDACTED]

Tél. (Canada) : [REDACTED]

[REDACTED] 2 : [REDACTED]

À

Madame la Ministre de l'Éducation nationale et de  
l'alphabétisation s/c voie hiérarchique

Objet : Collecte de données dans les écoles primaires dans le cadre d'une recherche doctorale

J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance l'autorisation de réaliser une collecte de données dès le mois de février auprès des élèves du Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année (CM2) dans les régions suivantes : Centre, Centre-Est, Est, Hauts-Bassins, Plateau Central et Sahel.

La présente collecte de données s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale en psychopédagogie menée à l'Université de Montréal sous la direction du professeur Serge J. Larivée. Elle vise à terme à déterminer l'influence de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs parentaux sur la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso. Recherche de type écosystémique, elle prend en compte les enseignants, les élèves et les parents, l'école constituant la voie d'accès aux différentes composantes. De ce fait, les enseignants seront de véritables relais dans la transmission d'informations aux parents à travers les élèves.

Conscient qu'une telle mission ne peut se faire sans votre approbation, nous venons par la présente, solliciter votre appui et votre accord afin de mener à bien nos recherches dans les régions ci-dessus mentionnées, et qui sans doute, aideraient à avoir un autre éclairage sur la question des déperditions scolaires et contribuera à l'amélioration du système scolaire.

Dans l'attente d'une suite, veiller agréer madame la Ministre, l'expression de mes salutations distinguées.

**Annexe 2 : réponse des autorités administratives**

MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE L'ALPHABÉTISATION

CABINET



BURKINA FASO  
UNITE - PROGRÈS - JUSTICE

Ouagadougou, le 05 JAN. 2014.

*Le Ministre de l'Éducation  
Nationale et de l'Alphabétisation*

N° 000040 /MENA/SG/DEP

A

**Objet :** Collecte de données dans les écoles primaires dans le cadre d'une recherche doctorale.

**Monsieur OUEDRAOGO Fernand,  
Doctorant à l'Université de Montréal**

**CANADA**

**Réf :** V/L du 27 décembre 2013

**Monsieur OUEDRAOGO,**

J'accuse réception de votre lettre citée en référence et relative à une collecte de données dans les écoles primaires dans le cadre de votre recherche doctorale en psychopédagogie.

Je voudrais saisir cette occasion pour vous traduire mon intérêt pour le thème de votre recherche. De toute évidence, les résultats d'une telle recherche devraient être utiles à l'atteinte des objectifs de développement du système éducatif du Burkina Faso. Je vous en félicite et vous rassure de la disponibilité de mon département à vous accompagner dans votre travail.

Par conséquent, je marque mon accord pour la réalisation de la collecte des données auprès des élèves du Cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) dans les régions que vous avez indiquées. Toutefois, pour l'opérationnalisation de l'activité, vous voudrez bien prendre attache avec la Direction générale des Etudes et des Statistiques sectorielles du département (DGESS/MENA), aux contacts suivants : Téléphone n° [REDACTED]

Tout en vous souhaitant bonne réussite, recevez, **Monsieur OUEDRAOGO**, l'expression de mes salutations distinguées.

Pour le Ministre et par délégation,  
le Secrétaire général

**Winson Emmanuel GOABAGA**  
Officier de l'Ordre National

Ampliation  
MENA : ATCR

**Annexe 3 : questionnaire parent**

## Note d'information aux parents

Ce questionnaire est administré dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat menée par Fernand Ouédraogo, doctorant et chercheur au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, sous la direction de Serge J. Larivée, Ph.D., professeur agrégé, responsable des études supérieures au département de psychopédagogie et d'andragogie de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, au Canada.

Le suivi scolaire et l'éducation des enfants constituent parfois un véritable « casse-tête » pour de nombreux parents au point de mettre quelquefois à nu leurs talents d'éducateur. Bien que chaque parent ait une idée sur ce qui est souhaitable pour la réussite des enfants, il arrive, cependant, que dans la pratique, la réalité scolaire de ces derniers soit jalonnée d'échecs. En vue d'approfondir les connaissances scientifiques dans ce domaine, cette recherche vise à mieux comprendre cette réalité afin de proposer des pistes de solution aux multiples situations d'échec scolaire des enfants. C'est dans ce cadre que nous nous sommes adressés à vous, à travers l'école de votre enfant, pour vous demander de remplir le questionnaire ci-joint.

Nous tenons *a priori* à vous informer que vu l'immensité du phénomène que représentent le suivi scolaire et l'éducation des enfants, il nous serait difficile, voire impossible d'aborder tous les aspects. C'est ainsi que certaines questions vous paraîtront pertinentes, tandis que d'autres vous sembleront moins importantes ou inversement. Dans tous les cas, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions en choisissant celles qui s'approchent le mieux à votre situation. L'exactitude de vos réponses permettra, sans doute, d'apporter un éclairage sur la question. Nous vous prions de bien vouloir collaborer et de répondre, dans la mesure du possible, à toutes les questions posées. **Lorsque vous aurez répondu, mettez votre questionnaire dans l'enveloppe prévue à cet effet, sans oublier de la coller et confiez-la à l'enfant pour qu'il la remette à son enseignant.** Nous vous assurons que vos réponses resteront confidentielles. Par ailleurs, pour marquer votre adhésion à la présente recherche, nous vous invitons à compléter le formulaire de consentement ci-joint et à l'insérer dans l'enveloppe avec le questionnaire lorsque ces documents seront remplis.

Tout en vous remerciant très vivement pour votre immense contribution au succès de cette collecte d'information, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments dévoués.

Nb : Toutes nos questions ont trait à votre façon de faire avec votre enfant, celui qui vous a remis le questionnaire. Lorsque nous parlerons de l'enfant dans le questionnaire, il s'agira toujours de ce dernier.

Pour toutes les questions relatives à l'étude ou pour toutes autres informations, vous pouvez communiquer avec Fernand Ouédraogo, étudiant au doctorat et chercheur, au numéro de téléphone suivant : [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivant : [REDACTED]

**Merci pour votre collaboration**

**Nb** : les renseignements contenus sur cette page, à savoir le nom de l'enfant et de son école, sont nécessaires dans l'unique but de recourir aux notes de votre enfant auprès de son enseignant, seulement si vous y consentez. **Une fois celles-ci collectées, cette page sera arrachée du reste du questionnaire, de sorte qu'il ne soit plus possible d'associer vos réponses à des noms, ce qui rendra ainsi vos données anonymes.**

**Nom et prénom(s) de l'enfant** : indiquez le nom de l'enfant qui vous a remis le questionnaire.

.....

**Nom de l'école de l'enfant** : indiquez le nom de l'école de l'enfant qui vous a remis le questionnaire.

.....

## « QUESTIONNAIRE PARENT »

**Nb :** Le terme « parents » renvoie aux personnes qui ont la charge de l'enfant au moment de l'enquête (père, mère, beaux-parents, parents adoptifs, grands-parents, frères, sœurs, tuteurs, etc.). Il revient, cependant, à une seule personne de répondre à ce questionnaire, **cette personne serait celle qui s'occupe le plus du parcours scolaire de l'enfant. Elle est désignée ici par le terme « répondant ».**

### **A) Caractéristiques sociodémographiques**

- 1) **Région de résidence du répondant :** encerclez la réponse appropriée. (Un seul choix).
  - 1) Région de l'Est
  - 2) Région des Hauts Bassins
  - 3) Région du Centre
  - 4) Région du Centre Est
  - 5) Région du Plateau Central
  - 6) Région du Sahel
  
- 2) **Zone de résidence du répondant :** encerclez la réponse appropriée. (Un seul choix).
  - 1) Zone rurale
  - 2) Zone urbaine
  
- 3) **Sexe du répondant :** encerclez la réponse appropriée. (Un seul choix).
  - 1) Masculin
  - 2) Féminin
  
- 4) **Type de répondant :** encerclez la réponse appropriée. (Un seul choix).
  - 1) Père/mère
  - 2) Beau-père/belle-mère
  - 3) Frères/sœurs
  - 4) Grand-père/grand-mère
  - 5) Oncle/tante
  - 6) Cousin/cousine
  - 7) Tuteur/tutrice
  - 8) Autre à préciser.....
  
- 5) **Statut matrimonial du répondant :** encerclez la réponse appropriée. (Un seul choix).
  - 1) Monogamie
  - 2) Polygamie
  - 3) Concubinage
  - 4) Divorcé(e)
  - 5) Veuf/veuve
  - 6) Célibataire
  - 7) Monoparental
  - 8) Autre à préciser.....
  
- 6) **Type de famille :** encerclez la réponse appropriée. (Un seul choix).
  - 1) Famille nucléaire (parents+enfants)
  - 2) Famille élargie (parents+enfants+autres)
  
- 7) **Âge du répondant :** encerclez votre tranche d'âge. Si vous êtes en couple, encerclez aussi la tranche d'âge de votre conjoint(e).

<u>Âge du répondant</u>	<u>Âge de votre conjoint(e) qui veille sur l'enfant</u>
1) Moins de 30 ans	1) Moins de 30 ans
2) 30 à 34 ans	2) 30 à 34 ans
3) 35 à 39 ans	3) 35 à 39 ans
4) 40 à 44 ans	4) 40 à 44 ans
5) Plus de 45 ans	5) Plus de 45 ans
  
- 8) **Nationalité du répondant :** précisez votre nationalité, et si en couple, celle de votre conjoint(e).
  - 1) Nationalité/répondant : .....
  - 2) Nationalité/conjoint(e) qui veille sur l'enfant....

9) **Niveau d'études ou diplôme du répondant** : encerclez votre plus haut niveau d'études ou diplôme. Si vous êtes en couple, encerclez aussi celui de votre conjoint(e).

Niveau/diplôme du répondant

- 1) Non scolarisé(e)
- 2) Alphabétisé(e)
- 3) Primaire (sans diplôme)
- 4) CEP
- 5) Secondaire 1<sup>er</sup> cycle sans diplôme
- 6) BEPC
- 7) Secondaire 2<sup>ème</sup> cycle sans diplôme
- 8) BAC
- 9) Supérieur
- 10) Autre à préciser.....

Niveau/diplôme/conjoint(e) qui veille sur l'enfant

- 1) Non scolarisé(e)
- 2) Alphabétisé(e)
- 3) Primaire (sans diplôme)
- 4) CEP
- 5) Secondaire 1<sup>er</sup> cycle sans diplôme
- 6) BEPC
- 7) Secondaire 2<sup>ème</sup> cycle sans diplôme
- 8) BAC
- 9) Supérieur
- 10) Autre à préciser.....

10) **Catégorie ou statut socioprofessionnel du répondant** : encerclez votre catégorie ou statut. Si vous êtes en couple, encerclez aussi celui de votre conjoint(e). (Un seul choix par réponse).

Catégorie/statut du répondant

- 1) Cadre supérieur (public/privé)
- 2) Cadre moyen (public/privé)
- 3) Commerçant(e)
- 4) Employé
- 5) Agriculteur/éleveur/pêcheur/artisan
- 6) Manœuvre/ouvrier/apprenti
- 7) Profession libérale (avocat, etc.)
- 8) Sans emploi
- 9) Ménagère
- 10) Autre à préciser :.....

Catégorie/statut/conjoint(e) qui veille sur l'enfant

- 1) Cadre supérieur (public/privé)
- 2) Cadre moyen (public/privé)
- 3) Commerçant(e)
- 4) Employé
- 5) Agriculteur/éleveur/pêcheur/artisan
- 6) Manœuvre/ouvrier/apprenti
- 7) Profession libérale (avocat, etc.)
- 8) Sans emploi
- 9) Ménagère
- 10) Autre à préciser :.....

11) **Membre d'une association de parents d'élèves** : encerclez la réponse appropriée.

- 1) Oui
- 2) Non

12) **Nombre d'enfants en âge de scolarisation non scolarisés dans la famille** : indiquez selon leur sexe.

- 1) Nombre de garçons :.....
- 2) Nombre de filles :.....

13) **Nombre d'enfants scolarisés dans la famille** : donnez le nombre d'enfants scolarisés selon leur sexe.

- 1) Nombre de garçons.....
- 2) Nombre de filles :.....

14) **Sexe de l'enfant qui vous a remis le questionnaire** : encerclez la réponse appropriée.

- 1) Garçon
- 2) Fille

15) **Âge de l'enfant qui vous a remis le questionnaire** : encerclez la réponse appropriée.

- 1) Moins de 10 ans
- 2) 10 à 12 ans
- 3) 13 à 15 ans
- 4) Plus de 15 ans

**B) Rendement scolaire** (lien avec objectif 4, 5 et 6)

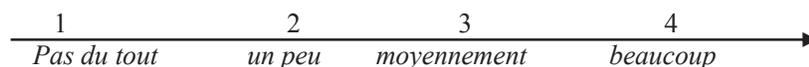
16) Quelle est la moyenne générale de votre enfant au premier trimestre? Indiquez sa moyenne...../10

### C) Implication parentale dans les activités scolaires (lien avec objectif 2)

Nb : Toutes vos réponses doivent se rapporter aux actions que vous avez menées cette année scolaire en faveur de votre enfant qui vous a remis le questionnaire.

Encerclez le chiffre qui convient le plus à votre situation. Un seul choix est possible par ligne.

« 1= pas du tout », « 2= un peu », « 3= moyennement » et « 4= beaucoup » comme l'indique l'échelle ci-dessous.

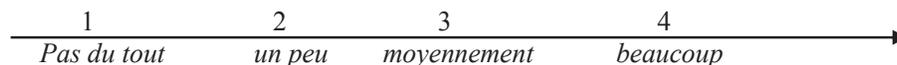


17)	Je veille à ce que mon enfant ne manque de rien pour ses apprentissages scolaires (achat de livre, cahiers, habits, etc.).	1	2	3	4
18)	Je communique avec le maître de mon enfant, soit à travers des visites, des appels téléphoniques ou des messages à propos de sujets concernant mon enfant (rendement, comportement, activités scolaires, etc.).	1	2	3	4
19)	Je participe de façon volontaire aux activités organisées par l'école de mon enfant (nettoyage, construction, apport d'agrégats, etc.).	1	2	3	4
20)	Je suis à domicile les activités d'apprentissage de mon enfant (devoirs, exercices, leçons, etc.).	1	2	3	4
21)	Je suis le parent qui s'occupe le plus des questions scolaires de mon enfant (suivi, réunion des parents, etc.).	1	2	3	4
22)	Je participe aux réunions des parents d'élèves au cours desquelles nous prenons des décisions pour l'amélioration de la vie de l'école (association des parents d'élèves, etc.).	1	2	3	4
23)	Au moins un des membres de la famille fréquente certains centres communautaires (centres de lecture, bibliothèques, etc.).	1	2	3	4

### D) Les relations de collaboration école-famille (lien avec objectif 1)

Toutes vos réponses doivent se rapporter aux actions que vous avez menées cette année scolaire en faveur de votre enfant qui vous a remis le questionnaire. Encerclez le chiffre qui convient le plus à votre situation. Un seul choix est possible par ligne.

« 1= pas du tout », « 2= un peu », « 3= moyennement » et « 4= beaucoup » comme l'indique l'échelle ci-dessous.



24)	Le maître m'informe sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
25)	J'informe le maître sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
26)	Le maître demande mon avis sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
27)	Je demande l'avis du maître sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
28)	Le maître prend l'initiative de me rencontrer afin que nous puissions organiser nos actions sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4

29)	Je prends l'initiative de rencontrer le maître afin que nous puissions organiser nos actions sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
30)	Le maître prend l'initiative de me rencontrer afin que nous puissions échanger nos idées et nous mettre d'accord sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
31)	Je prends l'initiative de rencontrer le maître afin que nous puissions échanger nos idées et nous mettre d'accord sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
32)	Le maître m'indique les tâches ou les responsabilités que nous devons assumer ensemble sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
33)	J'indique au maître les tâches ou les responsabilités que nous devons assumer ensemble sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
34)	Le maître reconnaît que nous avons des compétences complémentaires et m'associe dans la prise de décision sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4
35)	Je reconnais que le maître et moi avons des compétences complémentaires et l'associe dans la prise de décision sur des aspects qui concernent mon enfant (exemple : activités scolaires, culturelles, sportives, rendement scolaire, comportement, maladie, absentéisme, etc.).	1	2	3	4

### **E) Sensibilité et contrôle parental** (lien avec objectif 3).

**Nb :** Toutes vos réponses doivent se rapporter à ce que vous faites habituellement avec votre enfant qui vous a remis le questionnaire. Pour chacune des questions ci-dessous, il vous est proposé une série de réponses numérotées 1, 2, 3 et 4. Il s'agit pour vous de lire d'abord l'ensemble des quatre séries de réponses, au niveau de chaque question, puis d'encercler la seule réponse qui convient ou qui s'approche le plus de votre situation. Vous procéderez ainsi jusqu'à la dernière question. (Vous devrez vous retrouver à la fin de cette section avec 09 réponses encerclées). Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'essentiel étant de dire ce que vous faites réellement avec cet enfant. Répondez à toutes les questions.

<b>36)</b>	<b>Valeurs éducatives des parents envers l'enfant</b>
1	Comme parent, il m'importe peu de définir les valeurs éducatives de mon enfant.
2	Comme parent, il est important que mon enfant soit obéissant et respectueux.
3	Comme parent, il est important que mon enfant soit autonome et curieux.
4	Comme parent, il est important que les désirs de mon enfant soient accomplis.
<b>37)</b>	<b>Principes éducatifs des parents envers l'enfant</b>
1	En général, j'évite de dire non à mon enfant afin de lui plaire et lui faire plaisir.
2	En général, même quand je dis non à mon enfant, je le laisse faire ce qu'il veut.
3	En général, quand je dis non à mon enfant, je ne reviens plus sur ma décision.
4	En général, quand je dis non à mon enfant, il m'arrive de revenir sur ma décision si la situation change.
<b>38)</b>	<b>Sens de la discipline pour les parents</b>
1	Je trouve qu'il faut être ferme sur la discipline avec l'enfant, tout en lui donnant des explications.
2	Je trouve qu'il faut être ferme sur la discipline avec l'enfant sans avoir besoin de lui donner des explications.
3	Je trouve qu'il faut laisser l'enfant se discipliner comme il veut.
4	Je trouve qu'il faut être tolérant sur la discipline et tenir plutôt compte des désirs de l'enfant.
<b>39)</b>	<b>Place des enfants dans la communication ou causerie des parents ou des adultes</b>
1	En général, mon enfant peut intervenir dans la causerie des adultes comme il veut.

2	En général, mon enfant peut intervenir dans la causerie des adultes, car je tolère ses écarts.
3	En général, mon enfant n'intervient dans la causerie des adultes que s'il demande l'autorisation.
4	En général, mon enfant n'est pas autorisé à intervenir dans la causerie des adultes, c'est impoli.
<b>40)</b>	<b>Organisation des apprentissages de l'enfant à la maison</b>
1	Mon enfant doit étudier ses leçons chaque jour sans exception.
2	Il m'importe peu que mon enfant étudie ses leçons chaque jour, il fait comme il veut.
3	Mon enfant doit étudier ses leçons chaque jour, mais s'il ne veut pas, je tolère, car il doit être fatigué.
4	Mon enfant doit étudier ses leçons chaque jour, mais selon les circonstances, je fais des exceptions.
<b>41)</b>	<b>Jeu et travail scolaire</b>
1	Lorsque l'enfant étudie, il ne doit plus se lever pour jouer ou faire quoique ce soit.
2	Lorsque l'enfant étudie, j'accepte qu'il se lève pour jouer si tel est son désir, vu qu'il doit être fatigué.
3	Lorsque l'enfant étudie, je ne m'occupe pas de savoir s'il s'applique ou pas, il fait comme il veut.
4	Lorsque l'enfant étudie, il ne doit plus se lever pour jouer, à condition qu'il demande la permission ou qu'il ait fini.
<b>42)</b>	<b>Réactions des parents face au rendement scolaire de l'enfant</b>
1	Lorsque mon enfant a de mauvaises notes en classe, je me soucie peu de connaître les raisons.
2	Lorsque mon enfant a de mauvaises notes en classe, je cherche les raisons et les solutions avec lui.
3	Lorsque mon enfant a de mauvaises notes en classe, je comprends que ce n'est pas de sa faute, car l'école est très dure.
4	Lorsque mon enfant a de mauvaises notes en classe, je le sanctionne afin qu'il redouble d'efforts.
<b>43)</b>	<b>Consultation de l'enfant dans les prises de décisions</b>
1	Comme parent, il m'importe peu de connaître l'avis et les choix de mon enfant.
2	Comme parent, lorsque je veux faire quelque chose pour mon enfant, je décide seul sans son avis.
3	Comme parent, lorsque je veux faire quelque chose pour mon enfant, je demande son avis et ensuite, je décide.
4	Comme parent, lorsque je veux faire quelque chose pour mon enfant, je demande toujours son avis et le laisse décider pour lui faire plaisir.
<b>44)</b>	<b>Concertation des parents sur les sujets concernant l'enfant</b>
1	En général, le père prend tout seul les décisions relatives à l'enfant.
2	En général, le père et la mère se concertent pour prendre les décisions relatives à l'enfant.
3	En général, l'un des parents se soucie peu des décisions à prendre relatives à l'enfant.
4	En général, l'un des parents se préoccupe plus du plaisir de l'enfant dans leur concertation.

**Merci pour votre collaboration!**

**Rappel : veuillez placer votre questionnaire dans l'enveloppe prévue à cet effet, sans oublier de la coller et confiez-la à votre enfant pour qu'il la remette à son enseignant<sup>6</sup>.**

---

<sup>6</sup>Version 2014-03-10

**Annexe 4 : formulaire de consentement**

Faculté des sciences de l'éducation  
Département de psychopédagogie et d'andragogie

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (écrit)

**Titre de la recherche** : étude des relations de la collaboration école-famille, de l'implication parentale et des styles éducatifs des parents sur la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso.

**Chercheur** : Fernand Ouédraogo, étudiant au doctorat, département de psychopédagogie et d'andragogie, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Directeur de recherche** : Serge J. Larivée, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de la recherche.

Ce projet vise à examiner les liens entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire selon le genre et la zone de résidence au Burkina Faso.

##### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire d'une durée de trente minutes portant sur vos expériences personnelles en milieu scolaire, en famille, vos attitudes dans l'éducation scolaire et sociale de votre enfant en classe de CM2 durant cette année scolaire. Vous êtes invité à participer à cette étude, car la classe de votre enfant a été retenue à l'issue d'un tirage aléatoire pour faire partie de cette recherche.

##### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les questionnaires seront numérotés et ne permettront pas de vous retracer. De plus, la page contenant le nom de votre enfant et de son école sera immédiatement arrachée et détruite dès que les données sont compilées, de sorte à ne plus pouvoir lier vos réponses à des noms. Les données seront conservées et cadencées dans une cantine (malle) dans la chambre du chercheur au Canada, seul le chercheur principal disposera de la clé ou de la combinaison. Celles-ci seront conservées le temps nécessaire à leur utilisation, soit au minimum 7 ans. Une fois les données entrées à l'ordinateur, elles seront cryptées par le chercheur principal et il sera le seul à pouvoir en disposer.

##### 4. Avantages et inconvénients

Votre participation à la recherche pourra vous donner l'occasion de mieux connaître les différentes formes de collaboration, d'implication et de styles éducatifs et leurs liens avec le cheminement scolaire des enfants. Vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers à participer à cette recherche. Votre participation sera d'un apport considérable à l'avancement des connaissances sur la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs et à l'amélioration du rendement scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso. Toutefois, en cas de difficultés, n'hésitez pas à le faire savoir au chercheur dont les coordonnées sont indiquées ci-après.

##### 5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer directement avec le chercheur dont les coordonnées sont indiquées ci-après. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

## 6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

## 7. Diffusion des résultats

Un rapport sera transmis aux personnes qui auraient marqué leur volonté de recevoir ledit rapport au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. Aussi, une fois la thèse achevée, les résultats de la recherche seront accessibles à la communauté des chercheurs et aux politiques.

### B) CONSENTEMENT DU PARENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à l'étude et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

<i>Je consens également à ce que le chercheur ait accès aux notes de mon enfant.</i>			Oui	Non
Signature/parent :		Date :		
Nom/parent :		Prénom(s)/parent :		
Précisez votre courriel si vous désirez avoir le rapport des résultats				

### C) ASSENTIMENT DE L'ENFANT

<i>On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.</i>			Oui	Non
Signature/enfant :		Date :		
Nom/enfant :		Prénom(s)/enfant :		

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur/enquêteur		Date :	
Nom :		Prénom :	

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Fernand Ouédraogo, étudiant au doctorat et chercheur, au numéro de téléphone suivant : [REDACTED] ou à l'adresse [REDACTED]. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante : [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**). Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité pluri facultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca) ou par téléphone au [REDACTED]. Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant<sup>7</sup>**

<sup>7</sup> 3<sup>ème</sup> version du 04/02/2014