

## Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
<i>Introduction de la première partie</i>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE I : APPARTENANCE SOCIALE ET DESTINS SCOLAIRES</b>	<b>5</b>
<b>I. Cadre conceptuel</b>	<b>5</b>
<b>A. Persévérance, réussite et décrochage scolaires</b>	<b>5</b>
1. Motivation et persévérance scolaire	5
2. Réussite scolaire	6
3. Décrochage scolaire	7
4. Égalité des chances	7
<b>B. École, famille et communauté</b>	<b>8</b>
<b>II. Classe sociale et parcours scolaire</b>	<b>9</b>
<b>A. Classe sociale et performance scolaire</b>	<b>9</b>
<b>B. Intelligence et classe sociale</b>	<b>10</b>
<b>C. Classes sociales et orientation : conception des élèves par les enseignants</b>	<b>10</b>
<b>D. Sexe et performances scolaires</b>	<b>11</b>
<b>III. Théories sur la performance selon le genre</b>	<b>12</b>
<b>A. Théorie avant le 20<sup>ème</sup> siècle</b>	<b>12</b>
<b>B. Théorie à partir du 20<sup>ème</sup> siècle</b>	<b>12</b>
<b>IV. Théories des auteurs sur les inégalités sociales</b>	<b>13</b>
<b>A. La thèse de Pierre Bourdieu</b>	<b>13</b>
1. Les différentes notions utilisées par l'auteur	13
a. Capital :	14
b. Capital économique :	14
c. Capital culturel :	14
d. Capital social :	14
e. L'habitus :	14
2. Reproduction scolaire et reproduction sociale	14
a. Classes sociales et capitaux « utiles » dans la reproduction sociale	14
b. Le capital se transmet, l'école reproduit	15
c. La sélection scolaire est une sélection sociale	16

B. La thèse de Raymond Boudon _____	16
1. Quelques précisions sur les notions utilisées par l'auteur _____	16
2. Nos sociétés sont des sociétés méritocratiques _____	17
3. Inégalité des chances devant l'école _____	17
4. Démocratisation de l'enseignement et mobilité sociale _____	17
<b>CHAPITRE II: LES DETERMINANTS DES PERFORMANCES SCOLAIRES _____</b>	<b>19</b>
I. Le déterminisme social _____	19
A. Pratiques familiales _____	19
B. Les styles éducatifs et les pratiques éducatives _____	19
1. Le mode de structuration familiale _____	19
2. Les pratiques éducatives familiales _____	20
C. L'accompagnement scolaire _____	21
II. Les facteurs familiaux _____	22
A. Les aspirations des parents et les systèmes de valeurs _____	22
B. La disponibilité des parents _____	23
C. Facteurs psychologiques _____	23
D. Les Pratiques parentales de base (style parental) _____	24
III. Les facteurs sociodémographiques _____	24
A. Niveau d'étude des parents _____	24
B. Le niveau socio-économique des parents _____	25
C. La structure familiale _____	26
<b>CHAPITRE III : PRESENTATION GENERALE DE LA ZONE D'ETUDE ET LES ETABLISSEMENTS ENQUETES</b>	<b>27</b>
I. La commune rurale d'Alasora _____	27
A. Choix d'un milieu rural _____	27
B. Aperçu géographique _____	27
1. Localisation géographique _____	27
2. Délimitation administrative _____	27
3. Situation économique _____	27
C. Aperçu historique _____	28
II. Les établissements enquêtés _____	29
A. Motifs du choix des établissements public et privé _____	29
B. Collège d'Enseignement Général d'Alasora _____	29

1.Historique _____	29
2.Environnement scolaire _____	29
3.Caractéristiques des salles de classe _____	30
C.Collège privé AMBOARA Alasora _____	30
1.Historique _____	30
2.Environnement scolaire _____	30
3.Caractéristiques des salles de classes : _____	30
<i>Conclusion de la première partie</i> _____	31
<i>Introduction de la deuxième partie</i> _____	32
<b>CHAPITRE I : DIFFERENCE ENTRE LES COLLEGES PUBLICS ET PRIVES EN MATIERE DE REUSSITE SCOLAIRE</b> _____	32
<b>I.Déterminants organisationnels</b> _____	32
A.Qualité du domaine scolaire et du matériel _____	32
B.Qualité de la gestion de la relation administrative _____	33
C.Problème de la gestion financière _____	34
D.Qualité de la gestion des élèves _____	35
<b>II.Déterminants psychologiques</b> _____	35
A.Motivation scolaire des élèves _____	35
1.Volonté à investir des connaissances _____	35
2.Croissance d'intérêts redoublants _____	36
B.Réactions comportementales et psychologiques des élèves _____	36
1.La peur _____	36
2.L'anxiété _____	37
C.Dégradation de l'image de l'enseignant et de l'école _____	37
<b>III. Déterminants pédagogiques</b> _____	38
A.Caractéristiques des élèves _____	38
B.Caractéristiques des enseignants _____	39
C.Insuffisance des interactions en classe _____	40
D.La comparaison de l'efficacité du collège privé AMBOARA et le CEG Alasora : _____	41
1.Le redoublement selon l'établissement fréquenté par l'élève _____	41
2.Pourcentage des résultats de BEPC _____	42
<b>CHAPITRE II : DIFFERENCE DE GENRE EN MATIERE DE REUSSITE SCOLAIRE</b> _____	44
<b>I.Au niveau mondial</b> _____	44

A.Taux Brut de scolarisation dans le monde au niveau du secondaire_____	44
B.Différence de niveau d'éducation atteint par ces deux sexes _____	45
II.Au niveau national _____	46
A.Accès à l'école : Au niveau du secondaire _____	46
B.Rendements scolaires des filles et des garçons _____	47
III. Au niveau des établissements cibles _____	48
A.Effectifs des élèves en promotion de genre et rendements scolaires _____	48
1.Effectifs des élèves en promotion de genre_____	48
a. Considération importante des garçons par rapport aux filles _____	48
b. Eloignement de l'école par rapport à la maison _____	48
2.Causes de la réussite spectaculaire des filles à l'école _____	49
B.Manifestations de différence de genre au niveau des comportements des enseignants vis-à-vis des élèves des deux sexes _____	49
1.Différence de comportement en classe et attitude face à l'école _____	49
2.Différence en appréciation des disciplines et des carrières envisagées _____	50
3. Perception des élèves sur le sexe des enseignants et la spécialisation des sexes _____	51
4.Comportements des enseignants vis-à-vis des élèves des deux sexes _____	52
CHAPITRE III : L'ORIGINE SOCIALE ET REUSSITE SCOLAIRE _____	53
I.Situation sociale, économique et intellectuelle malheureuses des parents _____	53
A.Structure de la famille _____	53
1.Famille monoparentale _____	53
2.Faible implication des parents isolés dans la scolarité de leur enfant _____	54
3.Famille composée de père et de mère _____	54
B.Niveau d'instruction des parents et suivi scolaire des enfants _____	55
II.Conditions de vie et d'apprentissage défavorables _____	56
A.Précarité des conditions de logement _____	56
B.Précarité financière et lourde charge des parents pour l'achat des fournitures scolaires _____	56
1.Faible revenu de la plupart des parents _____	56
2.Disponibilités des fournitures scolaires _____	57
3.Malnutrition et précarité sanitaire _____	58
4.Mode d'éclairage de l'habitat _____	59

5.Accessibilité à l'école et moyens de déplacement _____	60
III.Rendements scolaires et origine sociale _____	61
A.Profession du père et redoublement _____	61
B.Profession du père et moyenne scolaire _____	62
<i>Conclusion de la deuxième partie</i> _____	63
<i>Introduction de la troisième partie</i> _____	64
<b>CHAPITRE I: LUTTES CONTRE LES INEGALITES DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION</b> _____	64
I.Alliance éducative entre l'école et ses partenaires _____	64
B.Implication des parents dans l'apprentissage des élèves _____	65
C.Priorisation des sentiments de compétence parentale _____	65
II.Assurer une réussite scolaire et réussite éducative _____	66
A. _État et collectivités territoriales : la relance de l'internat pour la réussite de tous les élèves _____	66
B.État, collectivités territoriales et associations: l'accompagnement à la scolarité pour la réussite de tous _____	66
C.Refondre l'école _____	67
II.solutions pour lutter contre les stereotypes filles-garçons _____	68
A.À l'attention du ministère. _____	68
1.Contribuer à affiner le regard _____	68
3.Planifier de l'inégalité des genres _____	69
3.Faire réussir tout le monde _____	69
B.Proposition à l'endroit des enseignants _____	69
1.Donner aux enseignants les moyens de mieux exploiter les programmes ____	69
2.Développement de relation Maitre-élève _____	70
3.Développer l'élève et son identité _____	71
III. Solutions pour lutter contre les stereotypes de classe sociale: _____	71
A.Développer l'égalité en classe _____	71
1.Faire de la classe un espace social démocratique vécu _____	71
2.Faire de la dignité _____	72
3.Remonter le moral des élèves déçus et désespérés _____	72
B.Changement de la pratique d'enseignement _____	73
1.L'équité en classe : interventions pour ceux qui en ont besoin _____	73

2. Adoption des méthodes efficaces pour gérer le niveau hétérogène d'une classe	73
3. Mettre fin au malaise dans les collèges	74
C. Rôles de l'administration scolaire locale	75
1. Les exigences pour les personnels de l'éducation	75
2. Adoption des rythmes scolaires efficaces	75
<b>CHAPITRE II : MOTIVATION DES ACTEURS DE L'EDUCATION</b>	<b>77</b>
I. Améliorations des conditions de vie et statut des éducateurs :	77
A. Les indemnités de l'éloignement	77
B. Donner des logements aux professeurs	78
II. Rôle de l'Etat axé sur l'amélioration de situation socio-économique des parents d'élèves de la classe défavorisée	78
A. Prévenir la pauvreté et l'exclusion sociale en favorisant le développement du potentiel des personnes	79
B. Renforcement du filet de sécurité	80
C. Accès à l'emploi	80
III. Propositions à l'endroit des parents	81
A. Elever le niveau de vie des paysans	81
1. Limiter la naissance	81
2. Les programmes d'aide financière	82
B. Pour un accroissement des revenus des parents	82
1. Améliorer le pouvoir d'achat	82
2. Diversification de l'agriculture	83
<b>CHAPITRE III : CREATION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ENCOURAGEANT ET ACCUEILLANT</b>	<b>84</b>
I. Améliorations des infrastructures scolaires	84
A. Normes applicables aux terrains d'école	84
1. Emplacement de l'école	84
2. Salles de classe (50 m <sup>2</sup> ) :	84
B. Norme d'éclairage	84
1. La surface d'ouverture	85
2. Eclairage bilatéral	85
3. Dispositions pour protéger les élèves contre l'éblouissement et la fatigue visuelle	85

4.Salles de classes bien écartées des lieux des nuisances _____	86
<b>II.Valorisation des enseignements au niveau de l'établissement public par rapport au privé</b>	<b>86</b>
<b>A.Rétablir la confiance des paysans au système éducatif _____</b>	<b>86</b>
1.Diversifier la formation _____	86
2.Montrer des gestes aux yeux des parents _____	86
<b>B.Améliorer la qualité de l'enseignement _____</b>	<b>87</b>
1.Parler des objectifs du cours _____	87
2.Dépolitiser et professionnaliser l'éducation _____	87
3.Procéder à faire des visites pédagogiques _____	88
<b>III. Respecter les normes pédagogiques _____</b>	<b>88</b>
A.Effectifs d'élèves et dotation du collège en personnel administratif suffisant ____	88
B.Aire de recrutement ou distance maximale entre école et résidence de l'élève ____	88
C.La qualité de la relation «élève-enseignant» _____	89
D.Une bonne perception des enseignants sur les élèves _____	89
1.L'approche motivationnelle _____	90
2.La théorie de l'attachement _____	90
3.L'approche socioculturelle _____	90
<i>Conclusion de la troisième partie</i> _____	92
<b>CONCLUSION GENERALE</b> _____	<b>93</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Gestion du domaine scolaire et matériel.....	33
Tableau 2: Profession des parents et établissements fréquentés .....	38
Tableau 3:Diplômes des enseignants de ces deux établissements étudiés .....	39
Tableau 4:Nombre et pourcentage des redoublants selon les établissements fréquentés	41
Tableau 5:Taux Net et Taux Brut de scolarisation au collège, par sexe et ratio filles/Garçons, selon le niveau d'instruction du chef de ménage et le quintile de consommation.....	46
Tableau 6: Carrières envisagées selon les sexes des élèves .....	50
Tableau 7:Niveau d'instruction des parents et surveillance parentale.....	55
Tableau 8:Profession des parents et disponibilités en fournitures scolaires.....	57
Tableau 9:Profession des parents et alimentation satisfaisante .....	58
Tableau 10:Répartition des enquêtés selon la profession des parents et le mode d'éclairage de l'habitat.....	59
Tableau 11: Répartition des enquêtés selon la distance séparant leur domicile de l'établissement fréquenté et le moyen de déplacement.....	60
Tableau 12:Redoublement selon la profession des parents .....	61
Tableau 13:Profession des parents et moyennes scolaires des élèves .....	62
Tableau 14:Taux d'indemnité d'éloignement.....	77

## LISTE DES FIGURES

Figure 1:Carte de localisation de la commune rurale Alasora avec leurs fokontany.....	4
Figure 2:Salle polyvalente du CEG Alasora .....	30
Figure 3:Domaine scolaire de l'AMBOARA.....	30
Figure 4: La cour du CEG Alasora .....	30
Figure 5: La cour de l'AMBOARA.....	30
Figure 5: La cour de l'AMBOARA.....	30
Figure 6: Pourcentage de réussite de deux établissements enquêtés, des trois dernières années	42
Figure 7:Appréciation des élèves et sexes des enseignants .....	51
Figure 8: Répartition de la population selon la profession des parents .....	57



<b>Figure 9: Bâtiments scolaires du CEG.....</b>	<b>62</b>
<b>Figure 10:Bâtiments scolaires d'AMBOARA.....</b>	<b>62</b>
<b>Figure 11:Salle de classe divisée en deux .....</b>	<b>62</b>
<b>Figure 12:Salle de classe de l'AMBOARA.....</b>	<b>62</b>
<b>Figure 13: Habitat d'une famille de la classe défavorisée aisée .....</b>	<b>62</b>
<b>Figure 14:Maison d'une classe aisée.....</b>	<b>62</b>

## GLOSSAIRE

**Abandon scolaire** : désigne l'interruption (temporaire ou définitive) des études avant l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) *au niveau du secondaire, et de l'universitaire.*

**Décrochage scolaire** : contexte d'un abandon à l'ordre d'enseignement secondaire.

**Persévérance scolaire** : Poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.).

**Raccrochage** : Réinscription d'un individu (abandonnant, décrocheur) à un programme d'études après une période d'absence plus ou moins longue.

**Réussite éducative** : Ce concept concerne à la fois **l'instruction** (*intégration de savoirs académiques*), **la socialisation** (*acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société*) et **la qualification** (*préparation à l'insertion professionnelle*).

**Réussite scolaire** : est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs).

Les indicateurs de la réussite sont : **diplôme, certificat, attestation d'études, etc.**

Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.

## LISTE DES ACRONYMES

ACEEM : Action pour la Culture, l'Enseignement et l'Education à Madagascar

BEPC : Brevet d'Etude du Premier Cycle de l'Enseignement secondaire

CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique

CAPEN : Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale

CEG : Collège d'enseignement General

CISCO : Circonscription Scolaire

CP : Cours Préparatoire

CRESED : Crédit pour le Développement

DREN : Direction Régionale de l'Education

ENS : Ecole Normale Supérieure

EPP : Ecole Primaire Publique

EPT: Education Pour Tous

FRAM: Fikambanan'ny Ray Aman-drenin'ny Mpianatra

INSTAT: Institut National de Statistique

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MENRS : Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PUF : Presse Universitaire de France

QI : Quotient Intellectuel

Red. : Redoublant

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TNB : Taux Net de Scolarisation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

**INTRODUCTION**

**GENERALE**

## INTRODUCTION GENERALE

Les inégalités entre enfants sont déjà présentes à l'entrée en maternelle, et l'école ne parvient pas à les réduire pendant les premières années de la scolarité : elles vont au contraire s'accumuler petit à petit en primaire, de manière plus marquée au début du secondaire. Même si l'effet de l'origine sociale est très faible, les inégalités se sédimentent avec le temps.

Ce phénomène d'incorporation de l'influence de l'origine sociale, le sexe et la nature de l'établissement fréquenté dans la valeur scolaire des élèves fait qu'à partir du collège, l'origine sociale ne cesse d'être associée spécifiquement à la réussite.

Ces trois éléments sont donc à la fois de plus en plus importants car ils clivent de plus en plus les populations, mais dans le même temps le déroulement des cursus apparaît de plus en plus méritocratique, ce qui n'est vraisemblablement pas sans portée en termes de légitimation des inégalités.<sup>1</sup>

La faiblesse de la mobilité intergénérationnelle pose le problème du système éducatif, en principe basé sur l'égalité des chances et la juste récompense des mérites de chacun (méritocratie).

En effet, les résultats scolaires apparaissent comme très dépendants de l'origine sociale des enfants. Plus le cursus scolaire s'allonge ou plus la filière est prestigieuse et plus les enfants d'ouvriers sont sous-représentés et ceux des cadres supérieurs surreprésentés.<sup>2</sup>

C'est pourquoi, l'interrelation entre origine sociale et réussite scolaire devient un, des faits les mieux établis par les sciences sociales. En revanche, la question de savoir comment elle se constitue est encore une question ouverte.<sup>3</sup>

Suite à cette origine sociale différente, les parents de la classe sociale aisée envoient leurs enfants à l'établissement privé qu'ils croient performant et efficace par rapport à l'établissement public.

Dans tous les pays africains, les écoles sont mixtes. Cependant, une conception gagne de place, la société accorde plus de chance de réussite aux garçons par rapport aux filles. Voilà pourquoi les filles se sentent écartées de la réussite scolaire et de l'école.

---

<sup>1</sup> DURU-BELLAT (M) *Les inégalités sociales à l'école*, PUF. , 2002.

<sup>2</sup> <http://ses.69.free.fr/DOSSIER%20TELECHARGEMENT/bourdieuboudon.htm>

<sup>3</sup> L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? Revue française de sociologie

Ce phénomène d'inégalité des chances scolaires est présent dans tous les pays du monde ; dans les pays industrialisés et dans les pays en voie de développement comme Madagascar.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi, pour ce mémoire, le thème : « inégalité de chances de réussite scolaire dans un milieu rural ».

Nous pensons qu'en tant que futur acteur de l'institution scolaire, il est nécessaire de s'intéresser également aux inégalités de toutes sortes, ainsi qu'aux formes qu'elles prennent à l'école. Il est important de déterminer si l'enseignant joue, ou non, un rôle dans ce processus. Nous allons voir les conceptions locales de ces inégalités des chances ainsi que leurs causes et leurs manifestations dans les établissements publics des milieux ruraux pour essayer d'y remédier dans le cas échéant.

Notre recherche a pour objectif de montrer la réalité de cette inégalité des chances dans les établissements scolaires (publics et privés) ainsi que d'estimer les impacts sur la réussite scolaire des élèves. Après cette analyse nous apporterons des solutions pour remédier cette situation.

Notre choix de terrain d'étude se porte sur la commune rurale d'Alasora qui se trouve à six kilomètres au Sud-est d'Antananarivo. Car ce phénomène d'inégalité des chances de réussite scolaire est tellement observable dans cette localité. Dans cette commune rurale, la population exerce des activités multiples et différentes même si l'agriculture reste malgré tout l'activité principale de la population d'Alasora.

Cela explique que les élèves qui fréquentent ces établissements sont en effet issus des classes sociales différentes : des élèves d'origine sociale aisée et ceux d'origine sociale modeste.

Notre étude se rapporte sur deux établissements : un établissement public et un établissement privé. L'hétérogénéité des élèves s'observe partout dans ces établissements scolaires. Les classes aisées envoient généralement leurs enfants dans les établissements privés car il leur paraît que les élèves de l'établissement privé ont plus de chance de réussite par rapport aux élèves des établissements publics.

Nous nous attacherons plus particulièrement à répondre aux questions suivantes : Quels sont les éléments qui pourraient expliquer les inégalités des chances de réussite scolaire et serait-il impossible de les effacer ou au moins les réduire ?

Nous avançons trois hypothèses de recherche :

**Hypothèse 1 :** Les élèves d'origine sociale aisée disposent plus de chance de réussite scolaire par rapport à ceux d'origine sociale modeste.

**Hypothèse 2 :** Le sexe des élèves a un impact sur leurs réussites scolaires: les filles sont plus performantes et réussissent plus que les garçons.

**Hypothèse 3 :** Les élèves qui fréquentent les établissements privés sont performants et ont plus de chance de réussite aux examens du BEPC par rapport à ceux qui étudient au niveau des établissements scolaires publics.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons adopté une démarche hypothético-déductive. Nous avons ensuite procédé aux recherches bibliographiques dans diverses bibliothèques : bibliothèque de l'ENS, Bibliothèque nationale, IFM, et avons navigué sur les sites pédagogiques. Nous avons consulté des ouvrages comme :

- CRAHAY (M), 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Belgique ,357p.
- BOUDON RAYMOND, 1993, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Arman Colin. 239 p.
- LAUTREY, (J), 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, France : Presses Universitaires de France, 280p.
- BOURDIEU, (P), et PASSERON (J), 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, France : Editions de Minuit, 183p.

En outre, nous avons fait la première descente sur le terrain : la pré-enquête au niveau de ces deux établissements scolaires, public et privé, notamment auprès des parents d'élèves.

Durant cette étude, les données suivantes ont été recueillies :

- pourcentage d'élèves des collèges d'origines sociales différentes
- score moyen de réussite d'un élève et de chaque établissement cible à l'examen du BEPC

Nous avons pris comme échantillon 50 parents d'élèves, 180 élèves sur 480 et 40 enseignants sur 70, de deux sexes confondus et d'origine sociale différente.



Cet échantillon est sans conteste représentatif puisqu'il comprend 57,14% des enseignants et concerne environ 37,5% des élèves de la classe de 3<sup>ème</sup> de ces deux établissements.

Tout cela suffit à ce niveau d'analyse pour tirer quelques conclusions.

A cette fin, nous avons procédé à une enquête par questionnaire, au niveau de ces établissements, que nous avons adressé auprès de différentes entités : proviseur, enseignants, élèves, parents d'élèves. Tout cela sera appuyé par des entretiens et consultation des résultats scolaires de ces établissements étudiés.

Ainsi nous sommes passés à l'analyse des résultats qui nous ont fournies des informations précieuses, pour apporter des éléments de réponses à notre problématique initiale et vérifier nos hypothèses.

Figure 1: Carte de localisation de la commune rurale Alasora avec leurs fokontany

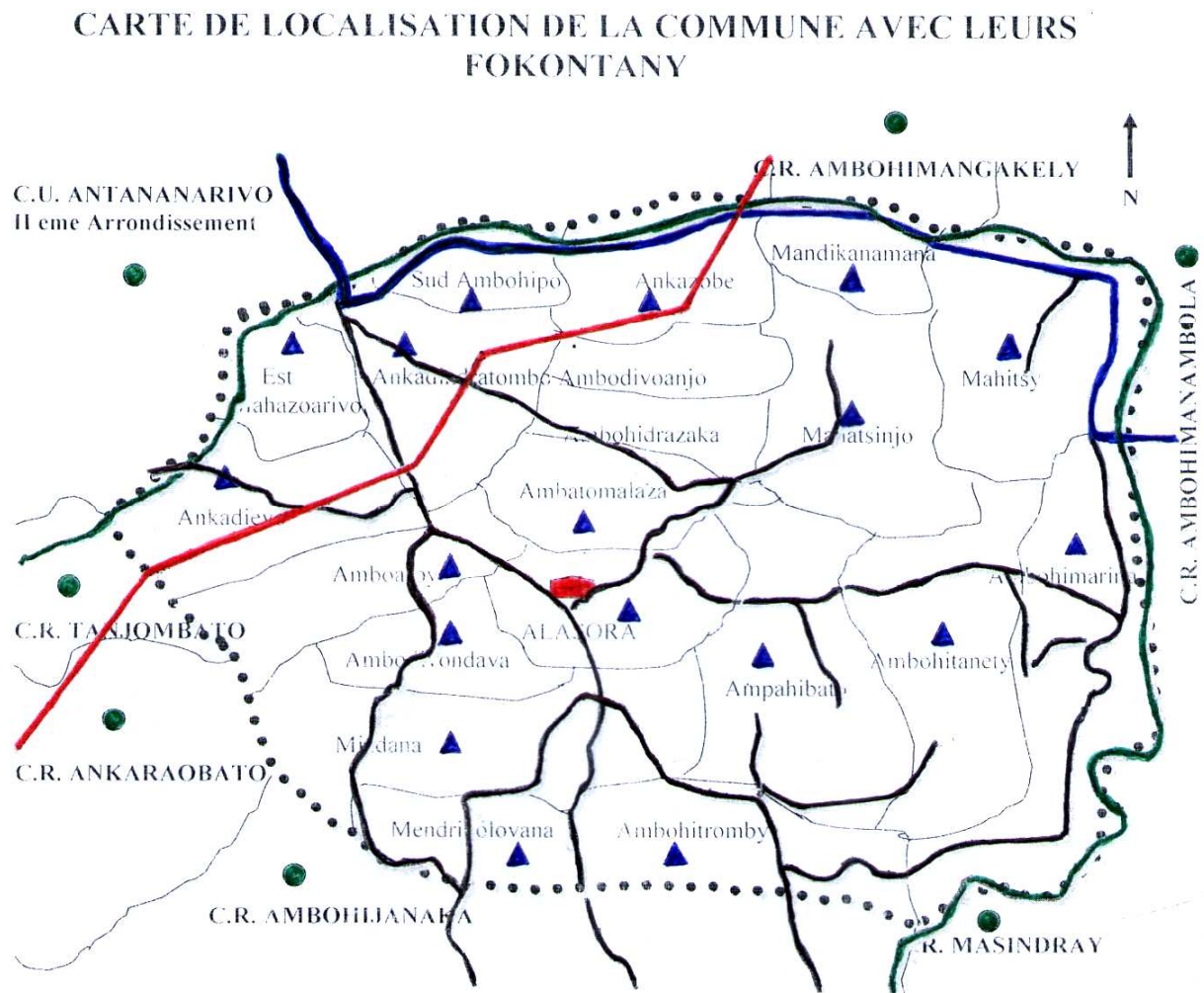


Figure N° 01 : Carte de la Commune Rurale d' Alasora

- ..... Limite de la Commune
- By Pass
- Route nationale N° 58 B
- Route intercommunale
- Fleuve d' Ikopa
- Chef lieu communal
- Commune limitrophes
- ▲ Fokontany dans la Commune

Echelle :  $\frac{1}{10.000}$

Source : archive de la commune d'Alasora

**PREMIERE PARTIE : CADRE  
THEORIQUE ET PRESENTATION DE  
LA ZONE D'ETUDE AVEC LES  
ETABLISSEMENTS CIBLES**

## ***Introduction de la première partie***

Les systèmes scolaires assurent trois fonctions : la première fonction est une fonction éducative, l'école devant former les individus, les rendre capables d'autonomie et de rationalité face à leur environnement. Mais elle doit également les socialiser. Il s'agit là de sa seconde fonction, qui consiste à leur transmettre les normes qui leur permettront de s'intégrer dans la société et de fonctionner en son sein.

Enfin, la troisième fonction est la fonction de distribution : l'école est également l'institution qui distribue des diplômes et par ce biais assigne aux individus la place qui sera la leur dans la société : les diplômes acquis à l'école fonctionnent comme de véritables sésames pour l'obtention d'emplois qui, à leur tour, assignent aux individus qui les occupent des positions et statuts sociaux hiérarchisés. Cette dernière fonction, jadis soumise aux deux premières, a pris, avec la massification du public scolaire et l'ouverture de l'école à tous, un poids croissant.

De nos jours, l'importance de cette fonction distributive aurait ainsi surpassé celle des deux autres fonctions : l'enjeu de la réussite scolaire serait donc devenu la réussite sociale, parallèlement la notion d'échec scolaire serait intimement liée à celle d'échec social. Pourquoi, alors qu'ils sont placés côte à côte dans la même classe, sous la responsabilité d'un même enseignant, deux élèves obtiennent aujourd'hui des résultats différents et suivront demain des parcours scolaires différents.

## **CHAPITRE I : APPARTENANCE SOCIALE ET DESTINS SCOLAIRES**

### **I. Cadre conceptuel**

#### **A. Persévérance, réussite et décrochage scolaires**

##### **1. Motivation et persévérance scolaire**

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement qui l'incite à choisir une activité ; à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Viau ROLLAND, *Motivation en contexte scolaire* ; *Revue VIE PÉDAGOGIQUE*, no 115, , avril et mai 2000; p.7

La persévérance ou encore la poursuite des études est à la base même de la réussite scolaire des jeunes. Pour susciter cette persévérance, il faut que les études soient suffisamment valorisées auprès des jeunes pour que ces derniers soient motivés et s'y investissent, qu'ils se sentent capables de réussir un parcours adapté à leurs capacités et aspirations et pour que les exigences de leur vie d'élève s'harmonisent avec les autres dimensions de leur vie.<sup>5</sup>

## 2. Réussite scolaire

D'abord, le concept de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnel. Concrètement, son étude s'articule en fonction des paradigmes adoptés par les chercheurs et les praticiens. Chaque auteur et organisme qui fait des études en matière d'éducation, ont leur propre manière de définir la réussite scolaire.

D'abord, Landsheere présente la réussite scolaire comme : « une situation où un objectif éducatif a été atteint ».<sup>6</sup>

Selon Perrenoud, la réussite scolaire est une appréciation *globale et institutionnelle* des acquis de l'élève, que l'école fabrique par ses propres moyens, en un point donné du cursus, puisqu'elle présente sinon comme une vérité unique, du moins comme la seule *légitime* dès lors qu'il s'agit de prendre une décision de redoublement, d'orientation/sélection ou de certification.<sup>7</sup>

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 »<sup>8</sup>

Ces définitions nous montrent que la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme,

---

<sup>5</sup> Réseau réussite Montréal, 2012 : RAPPORT ANNUEL 2011-2012

<sup>6</sup> Dans le dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation, de Landsheere (1992, p. 91)

<sup>7</sup> PERRENOUD (R), 1998, p. 37, voir CSE, 1999, *l'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques* p. 7

<sup>8</sup> BOUCHARD (P) et STAMANT (J), 1994, *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre (Études et recherches du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire)*. p. 4

certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.<sup>9</sup>

### 3. Décrochage scolaire

Le décrochage scolaire souligne les difficultés du milieu scolaire et de la société à remplir leurs engagements à l'égard de la persévérance et de la réussite scolaires d'une bonne partie des élèves.<sup>10</sup>

Le décrochage scolaire n'est pas la conséquence d'une décision spontanée de l'élève, mais bien l'aboutissement d'un long processus qui résulte de l'interaction de l'enfant ou de l'adolescent avec ses environnements familial, scolaire et social.

Les facteurs qui y sont associés sont multiples et le plus souvent ils s'additionnent et se multiplient les uns aux autres, sans qu'il soit nécessairement possible de distinguer clairement une relation de cause à effet entre eux.<sup>11</sup>

Le décrochage est considéré comme un processus, c'est-à-dire « comme le point culminant d'un long processus de désengagement envers le milieu scolaire ».

### 4. Égalité des chances

Selon Raymond BOUDON, l'égalité des chances (en tant que valeur sociale) est une notion compliquée à définir. Le terme égalité est, en effet, polysémique, et donc sujet à polémique.

Notons également l'ambiguïté du terme chance. L'égalité des chances, c'est une exigence qui veut que le statut social des individus d'une génération ne dépende plus des caractéristiques morales, ethniques, religieuses, et surtout financières et sociales des générations précédentes. Il s'agit de réduire certaines inégalités, afin de les rendre sinon justes, du moins acceptables.

En sociologie de l'éducation, le constat d'inégalité des chances se fonde en général sur « la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et particulièrement aux niveaux les plus élevés ». <sup>12</sup> L'égalité des

<sup>9</sup> <http://www.crepas.qc.ca/>

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2011a), « Indicateurs de l'éducation. Édition 2011 », p. 60

<sup>11</sup> LEMIRE (L), *Pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes lanauois : un partenariat à développer ou à consolider entre les écoles, les familles et les communautés*. Service de connaissance/surveillance/recherche/évaluation, 2001, p. 15

<sup>12</sup> BOUDON (R), *L'inégalité des chances*, Editions Pluriel, 1979, p.11

chances signifie alors l'absence de liens systématiques entre ce que l'on atteint et ses propres appartenances caractéristiques. L'égalité des chances est une vision de l'égalité qui cherche à faire en sorte que les individus disposent des « mêmes chances », des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale ou ethnique, de leur sexe, des moyens financiers de leurs parents,...

Selon les sociologues, l'utopie des politiques d'égalité des chances, c'est de prétendre « produire de l'égalité tout en présupposant des inégalités qui en elles-mêmes ne sont pas contestées ». <sup>13</sup> Elle suggère que les individus sont libres de saisir ou non leur chance, et qu'ils sont donc *in fine* responsables de ce qui leur arrive. Dans ce cas, les inégalités sont justes puisque toutes les places sont ouvertes à tous.

## B. École, famille et communauté

Le partenariat entre l'école, la famille et la communauté est primordial pour la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Nous assistons à une ouverture des champs social et scolaire autour de l'émergence et de la consolidation de partenariats entre l'école, la famille et la communauté, qui s'incarnent de manière prépondérante dans l'idée d'assurer la réussite éducative des élèves. <sup>14</sup>

Pour renforcer l'action de l'école, l'implication de la famille et de la communauté constitue un facteur important. Plusieurs chercheurs ont évalué différents modes de collaboration entre l'école, la famille et la communauté et ont conclu à des résultats positifs. <sup>15</sup>

Parmi les effets bénéfiques relevés, mentionnons, notamment :

- Une baisse du décrochage scolaire;
- Un taux de diplomation plus élevé;
- Une diminution du taux d'absence des élèves pour des problèmes mineurs de santé;
- Et une plus grande implication des parents dans la chose scolaire;

Cette collaboration école et communauté ne soustrait pas l'école à la nécessité de revoir son organisation scolaire.

---

<sup>13</sup> DURU-BELLAT (M), *Les inégalités sociales à l'école*, PUF, 2002, p.11

<sup>14</sup> BOULANGER (D) et al, *Critique des fondements et usages de l'écosystème dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble*. Service social, 57(2). 129-157, 2011p. 1

<sup>15</sup> Rollande DESLANDES, *La collaboration! Ecole-famille-communauté, dans une perspective de formation continue*, 2001, p 58

## II. Classe sociale et parcours scolaire

### A. Classe sociale et performance scolaire

Dès la maternelle, des différences de performances selon les milieux sociaux d'origine sont enregistrées. Ainsi, en moyenne section de maternelle (4-5 ans), les enfants de cadres moyens et supérieurs présentent des performances supérieures à celles des enfants d'ouvriers non qualifiés à des épreuves appartenant à des domaines cognitifs tels que la structuration spatiale ou l'organisation temporelle. Le domaine où cet écart est le plus marqué est celui de la logique verbale.<sup>16</sup>

Cet écart très précoce de performances n'est pas réduit par la fréquentation du milieu scolaire, comme l'atteste une étude épidémiologique menée à l'initiative du Ministère de l'Education Nationale français suivant une cohorte de 10 000 élèves.

Cette étude montre qu'à l'entrée en classe de Cours Préparatoire, les élèves des milieux les moins favorisés sont encore ceux qui enregistrent de moindres performances dans les activités de « prélecture » ou encore dans la reconnaissance du nom des lettres. Or, il s'agit ici de pré-requis essentiels dont la maîtrise est prédictive d'un apprentissage de la lecture adéquat au cours de l'année de C.P.<sup>17</sup>

Chaque année d'acquisition scolaire s'appuyant sur les acquis des années antérieures, tout se passe donc comme si les inégalités de performance constatées au tout début de la scolarité s'entretenaient d'une année scolaire sur l'autre. « Les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante ». <sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> LEROY-AUDOIN (C), *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative: du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux (thèse de doctorat non publiée)*, Université de Bourgogne, Dijon, France, 1993, p.34

<sup>17</sup> NEGRO (I), et GENELOT (S), *Les prédictifs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année de l'école primaire : l'impact du nom des lettres*. Bulletin de Psychologie, 62, 291-306. 2009.

<sup>18</sup> DURU-BELLAT, M., 2003, *Actualité et renouvellement de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. L'orientation scolaire et professionnelle*, p.4



Nous voyons que les enfants de cadre déjà en tête au début du Cours Préparatoire creusent cet écart de plus d'un tiers au cours même de l'année. Ce phénomène ne cesse de se reproduire d'année en année, et s'accroît même au collège.<sup>19</sup>

## **B. Intelligence et classe sociale**

En ce qui concerne les différences de niveaux intellectuels enregistrés chez les individus en fonction de leurs milieux sociaux d'origine, nous pouvons dire qu'il existe véritablement un lien entre le fait d'appartenir à un milieu social privilégié et le fait de manifester un haut niveau d'intelligence.<sup>20</sup>

Nous constatons une hyper-concentration des personnes les plus « intelligentes » au sein des catégories sociales dominantes tandis que les catégories sociales les moins favorisées regroupent les individus « les moins intelligents ». <sup>21</sup>

## **C. Classes sociales et orientation : conception des élèves par les enseignants**

Dumora et ses équipes, ils ont constitué des dossiers scolaires fictifs d'élèves de seconde qu'ils ont présentés à des professeurs de seconde générale et technologique.<sup>22</sup>

Les dossiers scolaires constitués relataient des résultats relativement moyens car c'est pour ces catégories d'élèves moyens que les biais d'orientation interviennent le plus. Ces professeurs avaient pour consigne de proposer une orientation pour ces élèves. Les dossiers scolaires étaient précédés d'une brève description faisant apparaître quelques caractéristiques des élèves auxquels ils étaient censés appartenir. Cela permettait alors d'introduire les deux variables étudiées : le sexe de l'élève (masculin versus féminin) ainsi que son milieu social d'origine (élevé versus moyen/faible).

Pour la seconde variable, les résultats montrent qu'à dossiers scolaires égaux, les élèves de milieux favorisés sont plus souvent orientés vers les filières générales et technologiques

<sup>19</sup> DURU-BELLAT (M), et MINGAT(A), 1993, *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris, France : Presses Universitaires de France. p 64

<sup>20</sup> BOND, (R) et SAUNDERS (P), 1999, *Routes of success: Influences on the occupational attainment of young British males*. The British Journal of Sociology, p 217-249.

<sup>21</sup> HERRNSTEIN (R) et MURRAY (C), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, NY: Free Press, 1994.

<sup>22</sup> DUMORA, (B) et LANNEGRAND (L), *Les mécanismes implicites dans la décision en orientation*. Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 1996, p 37-57.

que les élèves issus de milieux sociaux moins aisés, qui sont eux-mêmes significativement plus orientés vers des filières courtes de type professionnel.<sup>23</sup>

Ils expliquent ces résultats en arguant que les professeurs, dans les propositions d'orientation qu'ils émettent, sont inconsciemment influencés par des stéréotypes sociaux qui les conduiraient à produire ces biais d'orientation. En effet, dans une condition d'activation directe, l'examen du dossier est précédé par la lecture de statistiques quant aux répartitions inégales des élèves dans les différentes filières en fonction de leurs milieux sociaux d'origine. Dans la condition d'activation indirecte, ces statistiques n'apparaissent pas et seule la description des élèves permet de distiller une information sur leur milieu social d'origine. Les résultats montrent que c'est dans cette dernière condition, somme toute la plus proche de ce qui se passe réellement lors de l'émission des propositions d'orientation par le conseil de classe que le biais d'orientation est le plus fort.

Retenons que les élèves ne sont pas perçus de la même façon par les enseignants en fonction de leurs appartenances groupales et que ces différences de perception orientent les comportements des professeurs envers ces élèves.<sup>24</sup>

## D. Sexe et performances scolaires

Globalement, les filles sont les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires. Elles obtiennent de meilleurs résultats scolaires, redoublent moins et sont plus diplômées que les garçons. Cependant, cette supériorité est à tempérer au regard des disciplines évaluées. En effet, si les filles devancent les garçons en lecture et plus globalement en français, elles restent derrière eux lorsqu'il s'agit de performances mathématiques où elles enregistrent 12 points d'écart avec leurs homologues masculins.<sup>25</sup>

Les écarts de performances entre filles et garçons sont donc moins marqués et moins prégnants que ceux constatés entre les groupes d'origine sociale différente. En effet, dans sa revue de littérature, Bonnot (2006) indique qu'ils ne sont pas stables et qu'ils varient facilement en fonction de caractéristiques propres aux personnes (âges, appartenances

<sup>23</sup> DURU-BELLAT (M) et MINGAT, (A), *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège*, vol. 1 : Évaluation de la procédure. Cahiers de l'IREDU, 1985, p 42

<sup>24</sup> CHANNOUF (A), MANGARD (C), BAUDRY (C), et PERNEY, (N) *Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire*. Revue européenne de psychologie appliquée, 55, 217-223, , 2005.

<sup>25</sup> BAGES (C), MARTINOT (D) et TOCZEK (C), 2008, *Le rôle modérateur de l'explication donnée à la réussite d'un modèle féminin sur la performance des filles en mathématiques: une étude exploratoire*. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 80, pp 3-11.

ethniques, niveaux d'identification au domaine scientifique,...) ou propres à la situation (type d'évaluation utilisé).<sup>26</sup>

### III. Théories sur la performance selon le genre

#### A. Théorie avant le 20<sup>ème</sup> siècle

La croyance empirique postule que les filles sont plus performantes et intelligentes que les garçons. C'est pour cela que les neurologues de la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, ont cherché à établir des relations entre le volume de cerveau et l'intelligence. La majorité d'entre eux, comme le médecin français Paul Broca, reconnaissent que le cerveau des hommes était plus gros que celui des femmes.

Pour ce médecin, la petitesse relative du cerveau de la femme dépend à la fois de son infériorité physique et de son infériorité intellectuelle. Il ne pouvait pas savoir que le cerveau d'Einstein était un peu plus petit que la moyenne. Finalement donc, aucun travail issu des recherches entre la taille du cerveau et l'intelligence n'a eu la moindre crédibilité scientifique.<sup>27</sup>

#### B. Théorie à partir du 20<sup>ème</sup> siècle

Avec l'accès massif des filles à l'éducation à partir de la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, le monde était obligé d'admettre que contrairement aux idées reçues depuis des siècles, ce sont les filles qui sont les plus performantes à l'école et tout particulièrement en matière littéraire.

Et une fois de plus la science cherche à donner une explication à ce phénomène. Pour les tenants de la psychologie évolutionniste, cette différence de résultats entre les filles et les garçons serait le fruit d'un fonctionnement différent de leurs cerveaux, les femmes étant supposées être plus performantes dans l'utilisation de leur hémisphère gauche. Ceci leur donnerait une meilleure aptitude à l'apprentissage d'une langue et un plus grand sens de

---

<sup>26</sup> HUGUET (P) et REGNER (I) *Stereotype threat among school girls in quasi-ordinary classroom circumstances. Journal of Educational Psychology*, 99,2007, pp545-560.

<sup>27</sup> UNESCO, *Progrès pour les enfants : un bilan de l'enseignement primaire et de la parité de sexes n2*, New York, 2005, p.5

l'analyse. Les hommes seraient plus performants dans l'utilisation de leur hémisphère droite ce qui leur conférerait de meilleures aptitudes visio spatiales et logico mathématiques.<sup>28</sup>

Pour certains chercheurs, c'est sous l'effet des hormones que le cerveau évolue différemment chez les filles et les garçons, conférant des capacités cognitives contrastées. Mais cette théorie peut être contestée de deux façons.

D'abord, d'après certains neurobiologistes, les filles et les garçons ont à leur naissance des cerveaux à configurations différentes, leur construction au cours du temps permettrait de réduire voire de faire disparaître ces divergences.

De plus, d'après la neurobiologiste Catherine Vidal, directrice de recherche à l'institut Pasteur de Paris, statistiquement, nous ne pouvons pas trouver de différences anatomiques significatives entre sexes, car la variabilité dans la forme et la taille du cerveau entre les individus d'un même sexe est telle qu'elle l'emporte sur celle qui distinguerait les hommes pendant la période des 10/14 ans. Cet écart serait à l'origine de la différence de sérieux dans le travail entre deux sexes.<sup>29</sup>

Cette explication est loin de suffire puisque toutes les filles ne réussissent pas et tous les garçons n'échouent pas aux mêmes âges. Il serait donc judicieux de rechercher les origines de ces différences ailleurs.<sup>30</sup>

## IV. Théories des auteurs sur les inégalités sociales

### A. La thèse de Pierre Bourdieu<sup>31</sup>

#### 1. Les différentes notions utilisées par l'auteur<sup>32</sup>

<sup>28</sup> *Les filles et les garçons sont ils égaux à l'école ?* Disponible sur [http://www.alternatives-economiques.fr/education---filles-et-garcons-vers-l-egalite-a-l-ecole-\\_fr\\_art\\_709\\_36856.html](http://www.alternatives-economiques.fr/education---filles-et-garcons-vers-l-egalite-a-l-ecole-_fr_art_709_36856.html)

<sup>29</sup> ADUC (J), *filles et garçons dans le système éducatif français, les filles et les garçons sont ils égaux à l'école?*, DISPO, Toulouse, 2004, p.5

<sup>30</sup> HUGUET (P) et RÉGNER (I) *Stereotype threat among school girls in quasiordinary classroom circumstances. Journal of Educational Psychology*, 99, 545-560. , 2007.

<sup>31</sup> Biographie de Pierre BOURDIEU : Né dans le Béarn, Pierre Bourdieu est le fils d'un facteur qui deviendra directeur de bureau de poste. Excellent élève, il est reçu à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm où il obtient l'agrégation de philosophie. Il devient, en 1964, directeur d'étude à l'École des hautes études de Sciences sociales et dirige le Centre de sociologie. Il est élu titulaire de la chaire de sociologie au Collège de France en 1981. Il est le premier sociologue à recevoir, en 1993, la médaille d'or du CNRS.

<sup>32</sup> <http://www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/Pratique/terminal/specialite/bourdieu.pf>

### **a. Capital :**

Les individus et les groupes détiennent différents types de capital, ce qui fonde la stratification sociale. Les classes et les fractions de classes se définissent par la quantité de capital global qu'elles possèdent et par la composition de ce capital.

### **b. Capital économique :**

Il est constitué par les différents facteurs de production (terre, usines, travail, monnaie, etc.), l'ensemble des biens économiques possédés et par les revenus perçus.

### **c. Capital culturel :**

C'est l'ensemble de connaissances et d'informations qui sont devenues quasi-naturelles et dont l'absence handicape dans leurs études ceux qui en sont dépourvus parce que nés dans des milieux défavorisés.

### **d. Capital social :**

C'est le réseau de relations (amis, carnet d'adresse, etc.) que l'individu s'est constitué. Le capital social n'est donc pas une donnée naturelle, il se construit et s'entretient par la pratique d'activités et la fréquentation de certains lieux (rallyes, clubs, pratiques sportives ou de jeux, lieu de travail, etc.).

### **e. L'habitus :**

Il désigne la capacité acquise socialement par un individu qui lui permet d'avoir, comme si c'était naturel, la réaction immédiate et appropriée à un environnement. Il s'agit d'un ensemble de dispositions sociales qu'inculque un groupe à ses membres et qui, une fois acquis, va guider « naturellement » et de façon inconsciente les individus dans leur perception des choses, leurs opinions et leurs actions.

## **2. Reproduction scolaire et reproduction sociale**

### **a. Classes sociales et capitaux « utiles » dans la reproduction sociale**

La détention des différentes espèces de capital va permettre d'apprécier la position sociale de chaque individu et ainsi de mettre en évidence les différentes classes sociales.

Ce niveau social dépend à la fois du volume du capital détenu et de la structure de ce capital.

Ainsi, la classe dominante est celle qui possède le plus grand volume de capital global, mais nous pouvons y distinguer une fraction plus fortement dotée de capital économique (professions libérales, industriels) et une fraction plus fortement dotée de capital culturel (cadres et professions intellectuelles supérieures).

La petite bourgeoisie détient moins de capital global et on peut y repérer une distinction analogue à la précédente entre, par exemple, les instituteurs plus riches en capital culturel et les petits commerçants mieux dotés en capital économique. Les classes populaires sont caractérisées par l'insuffisance de leurs ressources en capital, quel qu'il soit.<sup>33</sup>

### **b. Le capital se transmet, l'école reproduit**

Le patrimoine culturel se transmet par les mécanismes de socialisation, à travers de l'habitus de classe. Les enfants des milieux culturellement favorisés héritent de savoirs et de savoir-faire, de goûts et d'habitudes ; qui sont d'autant plus valorisés par l'école que celle-ci les met sur le compte du don.

Selon Bourdieu, il explique que les enseignants, de par leur origine souvent petite bourgeoisie, sont de dominants-dominés. En tant que tels, il souscrit aux représentations de la bourgeoisie et inconsciemment ou non, valorisent une culture savante qui est plutôt l'apanage des classes supérieures que des classes populaires.

Ainsi, leurs pratiques masquent ce que la réussite scolaire doit à l'origine sociale ou au travail acharné en expliquant la réussite par des talents innés.<sup>34</sup>

Les choix en matière d'orientation et de poursuite des études apparaissent souvent comme l'intériorisation du destin assigné à la catégorie sociale d'appartenance : les enfants de milieu ouvrier limitent davantage leurs ambitions alors que les membres de la petite bourgeoisie encouragent plus leurs enfants à l'effort scolaire et poursuivent un objectif d'ascension sociale qui apparaît comme possible et envisageable, ce qui n'est pas le cas pour les milieux populaires.<sup>35</sup>

<sup>33</sup><http://www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/Pratique/terminal/specialite/bourdieu.pf>

<sup>34</sup><http://www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/Pratique/terminal/specialite/bourdieu.pdf>

<sup>35</sup> BOURDIEU (P) et DARREL (A) *L'amour de l'art, les musées et leur public*, Paris. Éditions de Minuit. , 1966,

### c. La sélection scolaire est une sélection sociale

Pierre Bourdieu fait de l'école un lieu qui avantage les classes dominantes et surtout légitime par le diplôme leur domination et leur accès aux meilleures places. La reproduction scolaire est donc un des rouages importants de la reproduction sociale.

L'école a donc une fonction centrale dans la reproduction sociale d'une part parce qu'elle transforme une domination sociale en domination méritocratique donc légitime (les enfants issus de la classe dominante fréquentent les mêmes établissements scolaires que les autres, obtiennent avec « brio » des diplômes - ce que peuvent également faire les enfants des autres classes sociales - et grâce à ces diplômes peuvent obtenir une « bonne » place dans la société.

D'autre part, en s'ouvrant au plus grand nombre (massification), l'école garantit la reconnaissance de cette domination.

En effet, en donnant l'illusion qu'elle est ouverte à tous et donne à tous les mêmes chances de réussite (démocratisation du système scolaire), elle ne permet pas aux dominés de prendre conscience de cette domination, ce qui pour Bourdieu rend cette domination encore plus efficace parce que dissimulée.<sup>36</sup>

## B. La thèse de Raymond Boudon<sup>37</sup>

### 1. Quelques précisions sur les notions utilisées par l'auteur<sup>38</sup>

#### a. Système méritocratique :

C'est un système social dans lequel l'accès à la position sociale est largement déterminé par le niveau scolaire. Toutes choses étant égales par ailleurs, ceux qui ont un niveau d'instruction plus élevé ont tendance à obtenir un statut social plus élevé.

#### b. Effet de dominance :

C'est le fait que ceux dont l'origine sociale est plus élevée tendent à obtenir un statut social plus élevé. En effet, à niveau de diplôme égal, un enfant issu d'un milieu social favorisé

<sup>36</sup> BOURDIEU (P) *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. In: Revue française de sociologie. 7-3., 1966, pp. 325-347.

<sup>37</sup> Biographie de Raymond BOUDON est né le 27 janvier 1934 dans le 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris et mort le 10 avril 2013 dans cette même ville. Il est titulaire d'une agrégation de philosophie, formé par Paul Lazarsfeld auprès de qui il passa un an à l'université de Colombie en 1962, il devient professeur de sociologie à la Sorbonne (Paris). De 1968 à 1972, il est directeur du Centre d'études sociologiques du CNRS. En 1990, il est élu à l'Institut (Académie des Sciences morales et politiques).

<sup>38</sup> <http://www.akadem.org/medias/documents/Bourdieu-Doc1.pdf>

va pouvoir bénéficier de la position sociale élevée de ses parents pour mieux le valoriser (embauche plus rapide, carrière, etc.) ; atout dont ne bénéficie pas le jeune issu d'un milieu populaire.

**c. Effet émergent :**

L'agrégation des comportements individuels rationnels provoque des effets émergents (ou effets de composition ou effets d'agrégation) qui peuvent être des effets pervers, c'est à-dire non désirés par les individus « acteurs ».

## **2. Nos sociétés sont des sociétés méritocratiques**

Le niveau scolaire obtenu va déterminer la position sociale occupée par l'individu « à l'arrivée » puisque l'accès à la profession dépend de la formation et du diplôme.

## **3. Inégalité des chances devant l'école**

Le niveau scolaire est largement déterminé par le statut social d'origine de l'élève. La survie d'un individu dans le système scolaire lui-même ou dans une filière particulière du système scolaire dépend d'un processus de décision influencé par la position sociale occupée. De par leur position, les individus ou les familles ont une estimation différente des coûts, risques et bénéfices anticipés de telle ou telle décision.<sup>39</sup>

## **4. Démocratisation de l'enseignement et mobilité sociale<sup>40</sup>**

R. Boudon montre qu'il n'y a pas d'adéquation entre la structure scolaire (répartition des élèves selon les niveaux de diplôme) et la structure sociale (répartition des positions sociales). Ce décalage s'explique par le fait que la première se modifie sous l'effet de l'augmentation de la demande d'éducation, alors que la seconde, plus rigide, dépend de l'évolution du système productif.

L'augmentation de la demande d'éducation (augmentation des taux de scolarisation) est liée au fait que les individus voient dans l'école un moyen de promotion sociale. C'est un phénomène auto-entretenu car lorsque la demande d'éducation d'une catégorie sociale augmente, les autres doivent augmenter la leur sous peine de voir leurs espérances de mobilité sociale réduites.

---

<sup>40</sup> BOURDIEU (P), op. Cit. 1966, pp. 325-347.



Par conséquent la hausse du niveau d'éducation n'implique pas des changements équivalents dans la structure socioprofessionnelle. La structure sociale change moins rapidement que la structure scolaire.

La massification scolaire en augmentant le nombre d'individus atteignant des niveaux moyens de diplômes fait que de plus en plus d'individus se « présentent » pour occuper des positions sociales dont le nombre augmente mais beaucoup moins vite que celui des postulants.

Face à cette dégradation des chances de mobilité sociale ascendante et déçus par les perspectives sociales que leur offre ce type de diplômes, les élèves adoptent une stratégie qui consiste à prolonger leur cursus scolaire d'autant, provoquant à chaque fois une dévalorisation sociale des diplômes inférieurs. L'inflation des diplômes conduit à leur dévalorisation.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> BOUDON (R) *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Hachette, collection Pluriel, 1985, p.64

## CHAPITRE II: LES DETERMINANTS DES PERFORMANCES SCOLAIRES

### I. Le déterminisme social

Cette approche part elle aussi du postulat que les différences de performances résultent de différences de compétences, mais que ces différences sont acquises, socialement construites.

Ainsi, la famille et plus généralement la société dans lesquelles grandissent et se développent les individus pourraient également être responsables des différences de performances cognitives et scolaires observées.<sup>42</sup>

#### A. Pratiques familiales

Un des arguments immédiats pour expliquer que les enfants issus de milieux défavorisés ont certaines compétences moins développées que les autres à l'entrée à l'école est le fait que les familles défavorisées ont, de par leurs faibles revenus, moins accès aux ressources culturelles telles que les livres ou les sorties qui pourraient aider à développer de telles compétences chez leurs enfants. Par exemple, dans une étude portant sur les activités de loisirs et de distraction.

En effet, nous savons depuis longtemps que le milieu social d'appartenance des familles conditionne également d'une certaine manière la nature des interactions familiales qui ont elles-mêmes des répercussions sur le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. L'influence de l'environnement familial peut être étudiée selon trois grandes orientations : les familles diffèrent par le style éducatif qu'elles instaurent, par les pratiques éducatives liées aux apprentissages qu'elles manifestent et enfin par l'accompagnement à la scolarité qu'elles prodiguent.<sup>43</sup>

### B. Les styles éducatifs et les pratiques éducatives

#### 1. Le mode de structuration familiale

Généralement, les différences de performances cognitives entre enfants d'origines sociales opposées existent avant même le début de leur scolarisation: ainsi, les enfants issus de milieux défavorisés entrent à l'école avec un retard comparativement aux autres dans le

<sup>42</sup> BOURDIEU (P) et PASSERON (J), op.cit., p.30

<sup>43</sup> BALDWIN (A), *The appraisal of parental behavior*. Psychological monographs, 58, 268-274. , 1945,

développement de certaines aptitudes, pourtant considérées comme des pré-requis indispensables aux apprentissages scolaires.<sup>44</sup>

Les différences de performances résulteraient de différences d'aptitudes, provenant elles-mêmes de développements cognitifs asymétriques. Et, pour lui, les différences dans le développement cognitif des individus ne peuvent s'expliquer que parce que ces développements s'effectuent dans des environnements différents. Il part ainsi de l'idée que le développement intellectuel de l'enfant peut être impacté par les styles éducatifs des parents, et que ces styles éducatifs pourraient être liés aux conditions de vie et de travail des parents. Les familles issues de différents milieux socioculturels présenteraient des styles de structuration différents, qui seraient inégalement favorables au développement intellectuel des enfants.<sup>45</sup>

## 2. Les pratiques éducatives familiales

Au-delà de la structuration d'ensemble de l'environnement familial, les parents présenteraient également des différences dans les pratiques éducatives mises en œuvre avec leurs enfants. Nous nous intéressons d'une manière générale au développement cognitif de l'enfant, les études présentées dans cette section s'intéressent plus précisément à la construction de compétences définies et à la nature des interactions parents-enfants à la base de cette construction.

La nature de ces interactions semble en fait être déterminée par des « théories implicites du développement et de l'éducation », des sortes de conceptions parentales relatives aux besoins des enfants, aux processus de développement et à l'action éducative des parents.<sup>46</sup>

Nous savons que filles et garçons ne sont pas sollicités de la même manière en fonction de leur sexe. Ainsi, les filles ne reçoivent pas la même socialisation que les garçons et que cette différence passe, par exemple, par l'attribution de jouets différents en fonction du sexe de l'enfant. Elle note ainsi que ces jouets sont très souvent reliés aux rôles sociaux dévolus ensuite aux hommes et aux femmes.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> STIPEK (D) et HAKUTA (K) *Policies to ensure that no child starts from behind. Dans Child Development and Social Policy: Knowledge for Action: Essays in honor of Edward Zigler*, 129-145. , 2006.

<sup>45</sup> LAUTREY (J) *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, France : PUF, 1980,

<sup>46</sup> VANDENPLAS-HOLPER (C), *Les théories implicites du développement et de l'éducation*. Journal Européen de Psychologie de l'Éducation, 1987, p2, pp 17-39.

<sup>47</sup> . BELOTTI (E), *Du côté des petites filles*. Paris, France : Editions des femmes, 1974.

Les différences de performances sont observées entre filles et garçons et pourraient donc provenir du fait que, très tôt, dès la maternité, filles et garçons ne seraient pas exposés aux mêmes stimulations.

De même, on sait que les enfants issus de différents milieux socioéconomiques ne pratiquent pas les mêmes sortes d'activités éducatives dès leur plus jeune âge. Par exemple, les parents appartenant à des milieux défavorisés jouent moins à des jeux de langage avec leurs enfants que les autres.

En effet, la réussite de l'apprentissage de la lecture est largement soumise au niveau de développement des aptitudes phonologiques atteint avant même l'apprentissage. Parmi ces aptitudes, la conscience phonologique est particulièrement essentielle : il s'agit de l'aptitude à isoler, détecter et manipuler les phonèmes et les syllabes au sein d'unités plus complexes.<sup>48</sup>

Or, les élèves issus de familles défavorisées arrivent à l'école avec une conscience phonologique moins développée que les enfants issus de familles plus favorisées. Les parents de familles favorisées préfèrent les questionnements réflexifs sur l'objet-livre et son contenu, là où les familles issues de milieux défavorisées pratiquent plutôt des activités dites «scolaires».

Des différences sont notées dans la gestion des activités en fonction du milieu social : là où les parents issus de milieux défavorisés assurent plutôt la gestion matérielle de l'activité (tourner les pages, maintenir le livre, gérer l'attention des enfants), les parents issus de milieux favorisés quant à eux interagissent plus en questionnant l'enfant, lui donnant des renforcements, délivrant des informations supplémentaires.<sup>49</sup>

### **C. L'accompagnement scolaire**

Quand nous parlons d'accompagnement scolaire, nous nous intéressons aux comportements parentaux qui dénotent une certaine implication dans la vie scolaire des enfants. Ainsi, pour rendre compte de l'accompagnement scolaire prodigué par les parents, un ensemble d'indicateurs est suscité : l'aide prodiguée pour le travail scolaire, mais également l'implication des parents dans les établissements scolaires comme par exemple la participation

---

<sup>48</sup> LONIGAN et al, *Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children*. Journal of Educational Psychology, p90, pp 294-311.

<sup>49</sup> BERGONNIER (G), *Famille(s) et scolarisation*. Revue française de pédagogie, 151, , 2005, pp 5-16.

aux réunions de rencontre entre les parents et les professeurs, la participation aux élections des représentants des parents d'élèves, etc.

Ce niveau d'implication dans la scolarité des enfants de la part de leur famille est une autre variable qui est corrélée avec la réussite scolaire des enfants. Comme nous savons plus les familles participent à la vie de l'école en communiquant avec elle, en offrant un soutien affectif à l'enfant et en parlant avec lui du travail scolaire, plus les résultats scolaires obtenus par cet enfant sont bons.<sup>50</sup>

Si nous observons bien cette implication, nous constatons qu'elle varie elle aussi en fonction du niveau socioéconomique de la famille mais également en fonction du sexe de l'enfant concerné. Cette implication parentale peut différer dans la valence émotionnelle qu'elle revêt : ainsi, certains parents issus de milieux populaires entretiennent des relations de méfiance et d'incompréhension avec l'école. Ils sont donc fuyants et peu impliqués dans le suivi de leurs enfants.

C'est donc tout logiquement la société elle-même, en tant que structure, agirait de façon à ce que les membres des groupes dominés ne développent pas les compétences requises pour espérer pouvoir sortir de leur état de domination.<sup>51</sup>

## **II. Les facteurs familiaux**

Nous notons qu'autres facteurs propres au milieu familial semblerait jouer un rôle déterminant dans l'implication des parents dans la réussite scolaire des élèves.

### **A. Les aspirations des parents et les systèmes de valeurs**

Les parents qui ont des aspirations scolaires réalistes, tendent à apporter une aide plus substantielle et significative à son enfant. Ces derniers interagissent mieux avec leurs enfants, les rassurent et les mettent en confiance. Ce type d'aspiration des parents favorise la réussite de l'enfant. Les aspirations et les attentes de l'élève sont liées au rapport rationnel que l'apprenant fait entre le coût et les bénéfices de l'étude. Si au cours des classes primaires c'est l'héritage culturel qui oriente les études, en secondaire, ce sont les choix professionnels des individus, calculés en termes de coûts et de bénéfices. Plus l'élève vit dans une classe

---

<sup>50</sup> DESLANDES, (R) et al, 1995, *Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire*. Mesure et évaluation en éducation, 18, pp 63-79

<sup>51</sup> BOURDIEU (P), et PASSERON (J), op.cit, p.98

économiquement défavorisée, moins il a des aspirations et des attentes élevées par rapport à l'école.<sup>52</sup>

L'origine sociale conditionne la réussite scolaire à travers les systèmes de valeurs et les aspirations ou les attentes des élèves. Le choix des filières, la décision de poursuivre ou non des études post secondaires, les perspectives professionnelles sont liés étroitement à la position sociale des élèves. L'échec des élèves provenant des classes sociales « inférieures » est lié au fait que le système de valeurs priorisé par l'école est celui des classes « supérieures ». L'organisation scolaire, ses règles et ses activités, sont étrangères au système de valeurs retrouvées dans leur milieu d'origine. Plus nous descendons dans la hiérarchie sociale, plus on rencontre des systèmes de valeurs précisément associés à des probabilités décroissantes de survie et de réussite dans le système scolaire.<sup>53</sup>

## **B. La disponibilité des parents**

Le manque de temps des parents constitue l'une des barrières les plus courantes à l'implication des parents dans les activités scolaires. Cette considération prend en compte et les familles modestes et les familles qui sont favorisées économiquement et culturellement. La disponibilité des parents pour leurs enfants paraît être un élément qui influe sur la participation de ces derniers dans les activités scolaires de leurs enfants.<sup>54</sup>

## **C. Facteurs psychologiques**

Par ailleurs, certaines variables psychologiques influencent la participation parentale. La décision du parent de participer au suivi scolaire varie en fonction de la compréhension de son rôle parental, de son sentiment d'auto efficacité par rapport à l'aide apportée à son enfant. Donc, la compréhension du rôle parental et le sentiment de compétence parentale à intervenir pour favoriser la réussite scolaire expliquent la décision initiale du parent de participer dans les activités scolaires de leurs enfants.

La compréhension du rôle parental se présente comme le meilleur prédicateur de la décision parentale de s'impliquer dans les activités scolaires de son enfant .Autrement dit, plus

---

<sup>52</sup> BOUDON (R), op.cit.65

<sup>53</sup> BASTIN (G) et ROOSEN (A), *L'école malade de l'échec*. Bruxelles. De Boeck-wesmael, 1992.

<sup>54</sup> FILION (L), « *L'enfant au cœur de la séparation* », Montréal, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2000.

les parents croient qu'ils devraient être impliqués dans l'éducation de leurs enfants, plus ils s'impliquent.<sup>55</sup>

### **D. Les Pratiques parentales de base (style parental)**

Les études qui analysent la dimension de la fonction parentale dans la réussite scolaire ont montré qu'il existe une certaine corrélation entre certaines dimensions du style parental et celles de la participation parentale. Dans les milieux où les pratiques éducatives démocratiques dominent, nous assistons à un plus grand engagement des parents dans l'apprentissage des enfants et des adolescents.

En effet, les milieux familiaux caractérisés par un niveau d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie offrent beaucoup plus de soutien affectif, interagissent beaucoup plus avec les enfants. Bref, les parents structurants s'impliquent beaucoup plus dans l'apprentissage de leurs enfants que les parents autoritaires ou permissifs.<sup>56</sup>

## **III. Les facteurs sociodémographiques**

Certaines variables sociodémographiques comme le niveau d'éducation des parents influencent l'aide que ces derniers apportent à leurs enfants dans les activités scolaires.

### **A. Niveau d'étude des parents**

Il existe des associations directes et indirectes entre le niveau d'étude des parents et la réussite scolaire à l'adolescence. Ce lien est dû au fait que le niveau d'étude des parents est une variable qui va au delà du cercle familial, en ce sens que le niveau d'étude des parents joue sur le milieu socioculturel dans lequel évolue l'enfant.

Dans une logique sociologique, nous pouvons dire que le capital culturel détenu par les parents favorise la réussite de leurs enfants. Les parents à partir de leur propre histoire à l'école et de leur propre réussite, jouent un rôle de modèle et enseignent à leurs enfants la valeur de l'éducation. Cela renforce la croyance de l'enfant dans l'école et consolide son engagement scolaire. Le niveau d'éducation des parents a une incidence significative sur le

<sup>55</sup> HOOVER (K) et SANDLER (H) *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* Teachers College Record, 97(2), 1995, pp 310-331.

<sup>56</sup> DESLANDES (R) et POTVIN (P) *Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents* in Bulletin du CRIRES, 1998, pp 1-4.



résultat scolaire des adolescents, spécialement dans les matières de sciences exactes comme les mathématiques, les sciences physiques, etc.<sup>57</sup>

Alors, le niveau d'éducation des parents place les élèves dans un contexte socioculturel qui favorise ou non leur réussite. Dans les milieux défavorisés, la communication entre parents et enfants (ou adolescents) en rapport avec l'école est handicapée par le niveau d'étude des parents. Le niveau d'étude des parents les empêche de comprendre le fonctionnement du milieu scolaire et les empêche d'interagir de manière appropriée avec leurs enfants.

Par ailleurs, le niveau d'étude des parents, leur échec scolaire et autant de paramètres influencent la présence ou l'absence d'interactions entre l'enfant et ses parents autour des activités scolaires. Un déficit du « capital humain » s'observe au niveau des familles issues de ces milieux. Ce déficit se traduit par un sentiment d'impuissance des parents dans l'aide qu'ils peuvent apporter aux enfants. Le manque d'interaction dans ces milieux est dû au fait que pour : « certains de ces parents, et très clairement la majorité, l'école ne prend pas place dans leur projet, soit qu'elle leur est étrangère (ils sont généralement analphabètes, donc n'ont jamais été à l'école, soit qu'elle renvoie à leur propre échec. »<sup>58</sup>

Ainsi, le manque de niveau d'instruction des parents, les place dans une situation où ils ne connaissent pas trop la réalité scolaire et par conséquent réduit leur capacité d'interaction entre eux et leurs enfants sur l'environnement scolaire.

## **B. Le niveau socio-économique des parents**

Les familles vivant sous le seuil de la pauvreté éprouvent souvent de grandes difficultés à offrir leur soutien pour les devoirs et les leçons, cette incapacité augmente ainsi les risques d'échec et de redoublement des enfants vivant dans les milieux défavorisés. La situation économique de ces parents influence aussi les interactions entre parents-enfants axées sur l'école.

En effet, les difficultés matérielles et sociales ainsi que les aléas de la vie font que certains parents dans les milieux populaires ne peuvent pas porter une très grande attention aux activités scolaires de leurs enfants.

---

<sup>57</sup> GULLOTTA (R), *The family-school connection: theory, research and practice*. (pp. 3- 28). Thousand Oaks, CA: Sage.

<sup>58</sup> FAVRE (B) et al. *Famille, école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire*. Service de la recherche en éducation, Genève, 2004, p 8



Ainsi, ces parents sont peu disponibles parce qu'ils doivent mobiliser toutes leurs ressources pour subvenir aux besoins de la maison. Dans ce cas, ils disposent de peu de temps pour les enfants. Mais il importe de souligner que ce problème se pose aussi dans des milieux favorisés ; peut-être que les mobiles qui engendrent cette indisponibilité sont différents.<sup>59</sup>

### **C. La structure familiale**

L'étude du succès scolaire des enfants a également porté sur la nature de la structure familiale. La structure familiale est considérée comme un microsystème qui comprend un ensemble d'activités de rôles, et de relations interpersonnelles jouées par des personnes dans un environnement donné, avec des caractéristiques physiques et matérielles particulières. La conception de la structure familiale nous invite à comprendre que la structure familiale ne renvoie pas uniquement à la question de la fonction de chacun des membres qui constituent l'univers familial, mais, elle renvoie aussi aux rapports que chacun de ces membres entretiennent entre eux. La structure familiale est un moyen de renforcement du capital social de la famille. L'absence d'un membre de la famille est un déficit structurel. Ce déficit réduit le capital social dont bénéficie l'enfant pour maintenir son développement.

Dans ce cadre de référence, comparativement aux familles biparentales, les familles mono parentales sont considérées comme ayant moins de temps à investir dans les interactions parent-enfant. En outre, les enfants qui grandissent dans un ménage monoparental reçoivent moins d'encouragement et moins d'aide pour faire leurs devoirs que les enfants qui vivent dans une famille biparentale.<sup>60</sup>

En somme, les enfants, qui vivent avec leurs deux parents ont plus d'avantages sur le point scolaire que ceux vivent avec un seul parent. En dépit de l'absence de l'un des parents biologiques (le père généralement), les enfants connaissent beaucoup de problèmes.

---

<sup>59</sup> FAVRE, B. et al. *Famille, école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire*. Service de la recherche en éducation, Genève, 2004.

<sup>60</sup> DORNBUSCH (S) et al *When effort in school does not produce better grades: A family environment affects a school process* in FUSCHS et al.1996.

## CHAPITRE III : PRESENTATION GENERALE DE LA ZONE D'ETUDE ET LES ETABLISSEMENTS ENQUETES

### I. La commune rurale d'Alasora

#### A. Choix d'un milieu rural

Nous choisissons de mener notre étude dans un milieu rural parce que c'est là que s'observe bien cette inégalité de chances de réussite scolaire par rapport au milieu urbain. Ainsi, notre choix se porte sur Alasora car elle peut représenter toutes les autres communes rurales malgaches.

#### B. Aperçu géographique

##### 1. Localisation géographique

La commune rurale d'Alasora se trouve à six kilomètres au Sud-est de Tananarive et 2km près de la route nationale N° 58 B. Elle fait partie des communes qui forment le District d'Antananarivo Avaradrano. Alasora a pour coordonnées géographiques :<sup>61</sup>

- Longitude : 18 ° 57 '0 "du Sud,
- latitude : 47 ° 34' 0" de l'Est

##### 2. Délimitation administrative

Les délimitations de cette commune ne sont pas matérialisées ; il s'agit plutôt des lignes imaginaires (ligne de délimitation administrative). Alasora est délimitée :

- au Nord par la Commune rurale d'Ambohimangakely,
- au Sud par les communes rurales de d'Ambohijanaka et d'Ankaraobato,
- à l'Est par la Commune rurale de Masindray et d'Ambohimanambola,
- et à l'Ouest par la Commune rurale de Tanjombato.

##### 3. Situation économique<sup>62</sup>

La culture maraîchère constitue la ressource de 80% de la population active de la commune rurale d'Alasora.

---

<sup>61</sup><http://www.maplandia.com/madagascar/antananarivo/antananarivo-ville/alasora/>

<sup>62</sup> Catalogue de la commune rurale d'Alasora

Environ 2556 paysans exploitent 176 hectares et produisent 7975 tonnes de légumes par an. Ces derniers temps, faute de pluie, l'irrigation des rizières n'a pas lieu dans le délai requis par le calendrier agricole, ce qui entraîne la diminution de la production.

C'est ainsi que les 650 hectares de rizière ne produisent que 1800 tonnes de riz par an. Ce déficit productif provoquant une grosse perte sur le plan commercial de cette commune. Pour ceux qui ont des terres sur le passage du By-pass, vendent ainsi leurs terres pour tenter ensuite de se convertir dans le commerce ou l'élevage. Ceux qui n'ont pas la possibilité de vendre choisissent de transformer leurs rizières en champ de brèdes sinon se convertissent dans la culture maraîchère. Elle renoue avec la culture grâce à son théâtre de verdure et confirme sa vocation économique en ravitaillant la capitale en produits maraîchers très variés.<sup>63</sup>

Actuellement, Alasora est une commune comme les autres. Mais elle se distingue par un fait que nous pouvons qualifier de nouveau : le développement au grand jour.

### **C. Aperçu historique**

Le village d'Alasora se trouve sur l'une des douze collines sacrées qu'Andrianampoinimerina avait mises sous une seigneurie de ses douze femmes et où il avait placé les enfants et les descendants respectifs de ces dernières.

Alasora ; c'est d'abord le village d'Andriamanelo ; premier roi merina connu ; qui y régna de 1540 à 1575. Il est le fils de Rahofohy et est surtout célèbre pour avoir été le premier qui a travaillé le fer pour en fabriquer des sagaies, des flèches et des outils pour la culture de la terre.

C'est d'ailleurs grâce à cette découverte du fer qu'il a pu vaincre et chasser les Vazimba et ainsi commander toute la vallée qui s'étend en contrebas des collines. Alasora est entouré de rizières qui ont été cultivées depuis l'époque d'Andriamanelo ; c'est-à-dire depuis près de 400 ans.

Dans la suite de l'histoire de l'Imerina, Alasora aura toujours joué un rôle important. En effet, Alasora est considéré comme la patrie des rois et des reines qui prendront en main le destin du pays merina.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> <http://madatana.com/colline-alasora.php>

<sup>64</sup> [http://madarevues.recherches.gov.mg/IMG/pdf/anal-lettres9\\_8\\_.pdf](http://madarevues.recherches.gov.mg/IMG/pdf/anal-lettres9_8_.pdf)

## II. Les établissements enquêtés

### A. Motifs du choix des établissements public et privé

Les choix individuels des écoles par les parents d'élèves sont rapportés à des variables telles que l'appartenance sociale, l'âge scolaire, l'établissement de secteur et les établissements publics environnants.<sup>65</sup>

Les parents choisissent généralement les établissements qui offrent le niveau de qualité le plus élevé pour placer leurs enfants. Ce choix de la part des parents créerait une compétition entre les établissements qui par la suite conduirait à des efforts de la part de ces derniers pour augmenter le niveau de la performance. C'est pourquoi nous avons pris un établissement public et un établissement privé.

Ces deux établissements sont choisis pour des raisons pratiques car ils sont très représentatifs pour les besoins de notre analyse. Ils nous permettent également de faire une étude comparative en matière de réussite scolaire des élèves en fonction de leur origine sociale et aussi de leur sexe.

### B. Collège d'Enseignement Général d'Alasora

#### 1. Historique

Le CEG d' Alasora se localise dans le fokontany de Tsararivotra. Il a été créé en 1978 avec 5 salles de classe de toits en chaume. En 1995, de nouvelles salles furent édifiées par le FID et les toits en chaume furent remplacés en tôles. Ainsi un nouveau bureau est bâti. Cet établissement fonctionne avec 10 personnels administratifs et 47 enseignants, en majorité des enseignants FRAM. Actuellement, ce collège public reçoit des élèves venant des fokontany que constitue la commune Alasora.

#### 2. Environnement scolaire

Le collège public d'Alasora se situe sur une petite colline et a pour superficie 4 hectares.

---

<sup>65</sup> GARCIA SANDRINE, et POUPEAU FRANCK., Septembre 2003, *La mesure de la "démocratisation" scolaire [Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques]*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 149., Les contradictions de la "démocratisation" scolaire. pp. 74-87

Il est implanté dans un endroit calme et isolé, avec un bon accès. Les élèves étudient dans un établissement naturellement sain et viable.

### **3. Caractéristiques des salles de classe**

Le CEG Alasora est doté de 30 salles de classe de 8X15 (8m de largeur et 15m de longueur); elles sont réparties comme suit : 9 salles pour la classe de 6<sup>ème</sup>; 8 salles pour la classe de 5<sup>ème</sup>; 7 salles pour la classe de 4<sup>ème</sup> et 6 salles pour la classe de 3<sup>ème</sup>.

Ces salles de classes sont biens aérées et assez grandes. Elles sont encore en bonne qualité. D'une manière générale les conditions d'apprentissage des élèves sont bonnes.

## **C. Collège privé AMBOARA Alasora**

### **1. Historique**

Le collège privé AMBOARA a été édifié en 2015 et inauguré le 27 Novembre par le ministre de l'éducation nationale. Il dispose 14 salles de classe. Le 27 Novembre 2015, son 10<sup>ème</sup> anniversaire a été. Actuellement; 37 agents assurent le fonctionnement de cet établissement dont : 12 employés administratifs et 25 enseignants.

### **2. Environnement scolaire**

Ce collège se trouve tout à coté de la route qui mène au bureau de la commune d Alasora. Il s'étend sur 600m<sup>2</sup>. L'endroit est calme, avec l'air pur. Nous pouvons dire que cet environnement scolaire constitue véritablement un atout pour ce collège.

### **3. Caractéristiques des salles de classes :**

Les bâtiments sont véritablement en bonne qualité, avec des styles modernes. Ainsi les salles de classes sont bien aérées et équipées des matériels didactiques en parfait état. Comme illustre les photos suivantes.

**Figure 2:Salle polyvalente du CEG Alasora** **Figure 3:Domaine scolaire de l'AMBOARA**



*Source : Cliché de l'auteur*



*Source : Cliché de l'auteur*

**Figure 4: La cour du CEG Alasora**



*Source : Cliché de l'auteur*

**Figure 5: La cour de l'AMBOARA**



*Source : Cliché de l'auteur*

## *Conclusion de la première partie*

Les enfants ne sont pas sur le même pied d'égalité face à l'école. En effet, le parcours scolaire et le statut social de leurs parents influencent fortement leur devenir scolaire.<sup>66</sup> Les parents plus diplômés, peut-être plus familiers des procédures administratives ainsi que des cursus scolaires, jouent un rôle plus important dans l'orientation scolaire de leurs enfants en les aidant dans leur orientation, ou leur choix d'options par exemple, mais aussi dans la sélection de l'établissement scolaire. Les performances scolaires dépendraient également des ressources familiales mais aussi fortement du contexte dans lequel se déroulent les scolarités. Les différents milieux sociaux se distinguent par un niveau de revenu et de patrimoine très variable ; une connaissance du système scolaire et une capacité inégale à aider les enfants à réussir leurs examens et à choisir leur orientation. La persistance des inégalités au cours du temps serait la résultante d'un léger renforcement des inégalités d'origine culturelle et d'un petit recul des inégalités d'origine socio-économique. Ainsi, l'apport culturel des parents est devenu un facteur déterminant de la réussite scolaire des enfants.<sup>67</sup>

Le rôle des parents dans le suivi scolaire de l'enfant est donc essentiel. Des parents à l'écoute et soutenant leurs enfants semblent leur permettre un ajustement académique, social et psychologique plus précoce et plus positif. Des parents inattentifs et autoritaires sont plutôt associés à des parcours scolaires plus courts et un plus mauvais positionnement social. La dimension financière de la structure familiale dans laquelle vit l'enfant, influence son parcours scolaire. Ainsi, le manque à gagner de la famille monoparentale (baisse du revenu total par rapport à la famille biparentale) joue négativement sur le devenir scolaire de l'enfant. La mère consacre par conséquent moins de temps à ses enfants pour leur suivi scolaire, alors que c'est elle qui détient le rôle principal dans ce domaine.<sup>68</sup>

<sup>66</sup> BALLI S. (J) et al *Family involvement with children's homework: an intervention en the middle grades, Family relations*, (v.47, 1998, p.149-157).

<sup>67</sup> ASTONE N (M) *Family structure, parental practices and high school completion, American sociological review*, (vol 56, 1991, p.309-320).

<sup>68</sup> HERAN (F) *L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent, Insee Première*, (n°350). , déc.1994,

**DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES  
RESULTATS ET ETUDE  
COMPARATIVE DES REUSSITES  
SCOLAIRES**



## *Introduction de la deuxième partie*

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous allons effectuer une analyse et étude comparative sur la question de la comparaison de l'efficacité des écoles privées et publiques. Les élèves ne sont pas répartis au hasard entre établissements, et une expérience contrôlée qui rétablirait des conditions de ce type semble difficilement réalisable, étant donnée la nature des groupes de contrôle à mettre en place. Nous étudierons également les influences de disparité de genre en matière de réussite scolaire. Et enfin, nous terminerons avec les différences de réussite scolaire des élèves selon les origines sociales.

## **CHAPITRE I : DIFFERENCE ENTRE LES COLLEGES PUBLICS ET PRIVES EN MATIERE DE REUSSITE SCOLAIRE**

L'impact d'une scolarisation dans le privé ou public est conditionné par différents déterminants : déterminants organisationnels, psychologiques et pédagogiques c'est à dire le territoire d'implantation du collège, l'environnement, les qualités de différentes organisations de l'établissement.

### **I. Déterminants organisationnels**

Dans le cadre de cette analyse organisationnelle, l'investigation porte sur cinq objets tels que qualité du domaine scolaire et du matériel, qualité de la gestion de la relation administrative et qualité de la gestion des élèves.

#### **A. Qualité du domaine scolaire et du matériel**

D'après le tableau suivant, ces deux établissements visités parviennent à exercer normalement la gestion des affaires courantes que le BO (Bulletin officiel émanant du ministère responsable de l'éducation) impose. L'observation minutieuse et l'analyse à fond de la réalité permettent de constater des faits importants :

- Le collège privé AMBOARA a la différence car il dispose d'une cantine scolaire et d'une infirmerie.
- Le collège d'enseignement général ne possède pas d'une boîte à pharmacie
- Ces deux établissements public et privé ont une bibliothèque et c'est celle de l'AMBOARA qui est bien équipée et qui fonctionne normalement.

Pour le CEG, les salles de classe (murs et ouvertures) sont vraiment accueillantes. Les tables-bancs sont décourageantes pour l'apprentissage des élèves car seulement 30% sont en bon état. Mais pour le collège privé AMBOARA, les salles de classes sont tellement attrayantes que ce soit à l'intérieure que de l'extérieur. Pour les tables bancs, elles sont en bon état, 95%. L'existence de la bibliothèque bien équipée, des bâtiments neufs, permettent à cet établissement privé de maintenir son taux élevé de réussite au BEPC.

**Tableau I: Gestion du domaine scolaire et matériel**

Etablissements/Indicateurs	CEG Alasora	Collège AMBOARA	Total	Pourcentage %
1. Terrain				
Clôturé	X	X	1	100
cour suffisante	X	X	1	100
2. Bâtiments				
bon état	0	X	0,5	50
3. WC respectant les conditions d'hygiène	0	X	0,5	50
4. Eau-Electricité				
borne fontaine	0	X	0,5	50
installation électrique	X	X	1	100
5. Bureau de direction				
personnalisé	X	X	1	100
6. Bibliothèque				
bien équipée	0	X	0,5	50
7. Salles de classe				
en qualité	0	X	0,5	50
8. environnement scolaire				
terrain de foot	X	X	1	100
terrain de Basket	X	X	1	100
autre terrain	0	0	0	0

**X : Oui**

**0 : Non**

*Source : enquête de l'auteur*

## **B. Qualité de la gestion de la relation administrative**

Au cours de notre enquête, nous avons constaté qu'au niveau de ces deux établissements cibles, la direction effectue régulièrement ses fonctions administratives :

- ❖ Elle représente son établissement pour toute affaire le concernant auprès des instances diverses (administratives, juridique, collectivité décentralisée)

- ❖ Elle informe ses enseignants des instructions et directives reçues des autorités supérieures mais le contrôle d'application laisse à désirer pour certains.
- ❖ Elle entretient des correspondances administratives, procède à leur suivi.
- ❖ Elle tient à jour le carnet historique de l'école où sont mentionnés, les passages des autorités supérieures, les dates d'entrée et de sortie des professeurs comme les affectations.

Une bonne gestion administrative est un synonyme de bon fonctionnement de l'établissement car chaque employé est toujours au courant de tout.

### **C. Problème de la gestion financière**

Lors de notre enquête au sein de ces établissements, il semble que la direction assure les activités relatives à la gestion financière courante :

- ❖ La collecte et l'enregistrement des différentes ressources de l'établissement
- ❖ L'enregistrement des dépenses de l'établissement
- ❖ La tenue de la comptabilité financière de l'établissement

En général, l'enseignement coûte cher. En valeur absolue, la part des dépenses publiques d'éducation allouée aux sous-secteurs post primaire est faible (15 % pour les enseignements secondaires).<sup>69</sup>

Les dépenses dans l'enseignement secondaire sont largement affectées aux salaires des enseignants, en grande partie à cause de leur faible charge d'enseignement. Encore selon le rapport publié par le MINESEB en 2003, les 98,7% de la dépense ordinaire des CEG sont affectés aux coûts et autres frais du personnel.

Le CEG Alasora, comme tous les collèges publics malgaches, souffrent de l'absence d'une politique financière adéquate et appropriée afin de leur permettre à l'autofinancement de manière durable notamment pour le financement de ses besoins en matériels didactiques (achats des livres, des cartes, des matériels pour les expériences). Il se contente tout simplement des petites ressources stables dont ils obtiennent par l'intermédiaire de la CISCO et occasionnellement, des collectivités locales pour financer le reste.

Alors à cause de ce déséquilibre budgétaire et faute de crédit, le CEG d'Alasora souffre de l'insuffisance de matériels didactiques.

---

<sup>69</sup> MINESEB. Evaluation du système éducation à Madagascar. MINESEB, 2003, P.10

Cependant, nous avons remarqué que le collège privé AMBOARA connaît une bonne gestion financière. A part les écolages, le collège reçoit des dons matériels et financiers de l'ACEEM, pour faire fonctionner l'école.

## **D. Qualité de la gestion des élèves**

Généralement, nous avons constaté que les six fonctions différentes à la gestion des élèves s'exercent de façon effective au niveau de ces deux établissements :

- ❖ 100% pour le recrutement et la régularisation de la situation de l'élève (tenue du registre matricule, délivrance d'un certificat de scolarité)
- ❖ 100% pour la tenue des dossiers des élèves
- ❖ 75% pour l'inscription des élèves aux examens,
- ❖ Pour le contrôle de présence des élèves, nous avons pu remarquer une certaine irrégularité, une tolérance, pour l'établissement public. Mais le collège privé AMBOARA présente une certaine rigueur à cette fonction.
- ❖ La déclaration d'accidents des élèves selon les élèves selon les formalités prescrites par le PASCOMA est effectuée éventuellement.
- ❖ L'application du règlement intérieur et la décision du conseil des classes et du conseil de discipline sont presque respectées.

La qualité de la gestion des élèves est de 50% pour le CEG Alasora. Mais le collège privé AMBOARA se distingue de ce dernier : 100% pour bien qualifier l'organisation générale.

## **II. Déterminants psychologiques**

### **A. Motivation scolaire des élèves**

#### **1. Volonté à investir des connaissances**

D'une manière générale, la motivation, c'est ce qui pousse à agir et stimuler. Ainsi la motivation est un terme généralement associé aux besoins, tendances et intérêts dont l'ensemble forme des motifs. Ces derniers sont généralement des phénomènes extérieurs attrayants. Le terme motivation est propre à justifier et même à fonder la représentation que nous nous faisons de l'éducation. En classe, nous parlons de la motivation scolaire.

Cela nous permet de dire que la motivation scolaire est définie comme l'engagement, la participation d'un élève dans une tâche.

Ainsi, 65% des élèves enquêtés en classe de 3<sup>ème</sup> du CEG attachent du prix à l'investissement des connaissances par le biais de cercle d'étude, si les élèves du groupe du collège AMBOARA y consacrent 2heures de temps la nuit.

Le CEG d'Alasora consacre son après-midi du mercredi pour faire d'autres matières qui débute de 13H à 17H, pour pouvoir assurer une réussite aux examens.

Selon les enquêtes, cette durée augmente au fur et à mesure que les dates de sessions du BEPC approchent.

## 2. Croissance d'intérêts redoublants

Orgila stipule que les notes, « les échecs aux examens, les classes redoublées, ressentis comme des punitions n'ont pas de valeurs simulatrices et que l'acquisition d'une meilleure méthode de travail, pas plus que l'amélioration de la manière d'apprendre ne sont pas prouvées par la répétition d'une classe ». <sup>70</sup>

Le redoublement n'est pas toujours la meilleure solution pour obtenir un bon rendement scolaire. Le fait de redoubler une classe ne mène toujours pas au résultat escompté, à une réussite. Mais à travers l'étude que nous avons entreprise le cas contraire se présente. La répétition d'une classe, dans le CEG, provoque chez l'élève une croissance d'intérêt pour le travail, d'où, une nouvelle stratégie d'apprentissage contrairement à ce qu'a dit Jean HOLT « *les moyens d'une fin, deviennent une fin en soi* ».

## B. Réactions comportementales et psychologiques des élèves

Quelles sont les réactions comportementales des élèves en classe de 3<sup>ème</sup> dans le CEG d'Alasora et le collège privé AMBOARA.

### 1. La peur

Durant notre enquête, nous pouvons dire qu'après une réussite naît la peur de rater une première tentative qui n'est autre que le BEPC. Cette peur peut conduire l'élève à agir et à penser d'une façon bizarre, à adopter des stratégies différentes de celles des élèves plus sûrs d'eux en particulier les redoublants. <sup>71</sup>

<sup>70</sup> ORGILA (D), OULION (H) : L'adolescent, les éditions sociales françaises, P.28

<sup>71</sup> RAKAMISY Alphonse « Contribution à l'étude des facteurs influant sur le taux de réussite au brevet d'études du premier cycle dans les établissements publics et privés de la circonscription scolaire de Mampikomy », 2004.

Un apprenant ainsi apeuré et en proie à une grande tension, surtout lorsque le professeur lui pose des questions auxquelles il ne sait pas répondre de peur de commettre une erreur, une faute.

Cette tension émotive entraîne la perte de motivation et succès. Ce phénomène est à moindre degré dans le collège privé s'il pèse fortement au niveau du CEG.

La plupart des élèves passants ont comme préjugé que les redoublants ont plus de chance de réussir le BEPC, sous prétexte qu'ils sont plus capables, plus expérimentés qu'eux. Ainsi, les élèves du collège public pensent que les élèves du collège privé ont plus de chance de réussir par rapport à eux (en raison du paiement des écolages : qui varient de 24.000 Ar à 25.000Ar).

Cette peur détruit l'intelligence et les capacités de l'apprenant comme l'a mentionné John HOLT : *La peur fait perdre les moyens*. Cela pourrait être l'une des causes de l'échec des élèves du collège public qui engendre par la suite une différence de taux de réussite entre les établissements public et privé.

## **2. L'anxiété**

L'anxiété est définie comme une grande inquiétude. Ainsi l'anxiété est un malaise psychique et physique né du sentiment de l'imminence de danger. Nous avons constaté que l'élève supporte mal la carence cognitive, incurable jusqu'à nos jours, subite dans les classes antérieures.

Ainsi, un élève anxieux, ne produit pas plus qu'il le pourrait. Cette anxiété entraîne une diminution du rendement intellectuel.

Les résultats au BEPC de trois dernières années consécutives nous informent que le nombre admis des élèves du collège public demeure faible par rapport à celui du collège privé AMBOARA, car le élèves du privé sont très motivés dans leurs apprentissages.

De tout ce qui précède, la motivation est très importante car elle est la composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école. Un élève est donc motivé quand il est engagé cognitivement, prend part activement au cours et persiste dans une tâche.

## **C. Dégradation de l'image de l'enseignant et de l'école**

Après les études des réponses de nos interlocuteurs, nous pouvons interpréter comme suit les raisons liées à cette situation présente insatisfaisante.

Dans le CEG Alasora, la fonction enseignante a perdu de son prestige. Les professeurs se sentent eux-mêmes en situation d'échec car leur formation initiale obtenue au niveau les écoles normales niveau II est incomplète et sinon déficiente.

Ainsi, leurs salaires sont faibles face au coût de la vie actuelle. La situation est loin d'être meilleure et marque un fléchissement par rapport aux autres catégories professionnelles pour ne citer que la police, les militaires, les douaniers, les agriculteurs locaux.

Devant ce fait, les enseignants ont la mauvaise foi de pratiquer d'autres activités lucratives au détriment de sa fonction enseignante. Cela demeure un problème pour le CEG Alasora. C'est pourquoi le collège privé domine et réussit plus que le CEG au BEPC.

Dans le CEG Alasora, les enseignants vivent mal les effets de la démocratisation de l'enseignement, l'admission au CEPE et l'admission en classe de 6ème. Cela engendre le sureffectif au niveau de cet établissement public parce que la classe de 3<sup>ème</sup> 4 a un effectif de 56 élèves. Au contraire, dans le collège AMBOARA, une salle de classe ne reçoit que 30 élèves au maximum. Ceci devient comme un déterminant de réussite scolaire.

### III. Déterminants pédagogiques

Mentionnons également les différences entre les élèves du privé et du public, mais toutes ces différences, notamment celles pertinentes pour expliquer la réussite scolaire, ne sont pas observables, ou non synthétisables statistiquement.

#### A. Caractéristiques des élèves

**Tableau 2: Profession des parents et établissements fréquentés**

Profession des parents	Etablissement fréquenté par l'enfant					
	CEG		Collège AMBOARA		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Agriculteurs	127	88,81	16	11,19	143	75,66
Ouvriers	14	87,5	2	12,5	16	8,47
Fonctionnaires	9	42,86	12	57,14	21	11,11
Retraités	7	77,78	2	22,22	9	4,76
Total	157	83,07	32	16,93	189	100,00

*Source : enquête de l'auteur*

Pour l'analyse des différences de résultats entre les élèves scolarisés dans deux établissements différents, le collège privé AMBOARA et le collège public, nous devons prendre en compte des différences de caractéristiques des élèves pour rendre leurs résultats comparables.

Avec ce tableau nous observons que les différences socioprofessionnelles sont importantes, et ce sont là aussi des constats connus qui se trouvent confirmés. Les fonctionnaires sont surreprésentés parmi les parents d'élèves du privé.

D'une manière générale, les autres professions sont faiblement surreprésentées dans le privé. Réciproquement, ce sont les catégories défavorisées qui sont sous représentées dans le privé : employés et ouvriers, quasiment dans les mêmes proportions, sont beaucoup moins présents dans le privé.

Enfin, les parents chômeurs ou sans profession sont encore plus largement absents du privé.

## B. Caractéristiques des enseignants

**Tableau 3: Diplômes des enseignants de ces deux établissements étudiés**

Indicateur/Etablissement	Effectif	DIPLOMES				FORMATION	
		Académiques		Professionnels			
		BACC	BACC+	CFEEN	CAP/CEG	ENNII	ENNIII
CEG Alasora	45	28	9	4	2	1	1
Collège AMBOARA	25	4	5	0	3	10	3
TOTAL	70	32	14	4	5	11	4
POURCENTAGE %		45,71	20,00	5,71	7,14	15,71	5,71

*Source : enquête de l'auteur*

En termes de diplôme et formation initiale, l'équipe enseignante, n'atteint pas la qualité requise. Dans les deux établissements cibles. Seulement 45 enseignants assurent les cours aux CEG. Le EPIE ou Equipes Pédagogiques Inter Etablissement constitue la base du perfectionnement pédagogique des enseignants au niveau secondaire. Or, ces derniers ne bénéficient pas encore d'une formation suffisante pour la maîtrise des innovations pédagogiques.



Pour le collège privé AMBIOARA, la directrice a pris une décision ferme, elle regarde toujours les fiches de préparation des enseignants si elles sont conformes au programme scolaire. Cet effort détermine vraiment la réussite scolaire de cet établissement.

Nous pouvons dire que le bas niveau professionnel des enseignants se répercute aux résultats des examens de leurs élèves. La réussite est difficilement bonne. Mais avec plus de courage, de volonté, d'initiative et d'optimisme, le succès apparaîtra.

### **C. Insuffisance des interactions en classe**

Pour mieux rendre efficace notre recherche, nous avons utilisé comme démarche méthodologique l'observation des classes de 3<sup>ème</sup>.

Durant cette observation au CEG, nous constatons que l'école ne tient pas compte des besoins et intérêts de l'élève dans la majorité des cas. D'ailleurs, il n'existe pas de moments propices aux entretiens personnels entre Enseignants-Elève. Dans la plupart des cas, les élèves agissent individuellement. A l'exception du Collège AMBOARA, les professeurs font à tour de rôle pour veiller à l'étude, chaque début de l'après-midi. Les élèves peuvent profiter de cette occasion pour s'entretenir avec le professeur présent à propos des difficultés cognitives rencontrées durant un cours et ce selon la discipline dont ce dernier est titulaire.

De plus, nous avons observé aussi qu'il n'existe pas de standards de performances pertinents, clairs et explicites visant une formation au niveau du CEG. Les objectifs de l'apprentissage sont imposés d'une manière rigide. L'élève ne connaît pas exactement, au départ, le cap qu'il faut atteindre, les étapes à suivre et les moyens pour y parvenir.

Enfin, l'évaluation de l'apprentissage s'effectue dans la majorité des cas, de façon routinière dans le collège public. Aucun enseignant ne fait l'évaluation formative, c'est un synonyme de défaite scolaire des élèves. En réalité cette méthode d'évaluation routinière (examen trimestriel) est faite non seulement pour sanctionner les élèves en fonction des efforts fournis mais ne sert pas pour réguler les apprentissages et pour guider les instructions.

Nous savons tous que l'évaluation formative aide l'apprentissage. Ainsi, les interactions en classe et les échanges entre les acteurs pédagogiques pourraient améliorer les relations pédagogiques.

Le perfectionnement individuel aussi s'avère nécessaire pour améliorer les résultats au BEPC. Grâce à l'application de cette évaluation formative, le collège privé AMBOARA fait du progrès énorme dans ce domaine.

## D. La comparaison de l'efficacité du collège privé AMBOARA et le CEG Alasora :

La fréquentation du privé s'inscrit désormais essentiellement dans des stratégies de réussite scolaire des parents recherchant un contexte de scolarisation plus favorable à leurs enfants. Les différences concernant l'enseignement étant de toute façon limitées légalement, c'est dans l'atmosphère des établissements, l'encadrement et les valeurs affirmées que nombre d'établissements privés tentent de se différencier des établissements publics, au moins du point de vue de la réputation recherchée.

### 1. Le redoublement selon l'établissement fréquenté par l'élève

**Tableau 4: Nombre et pourcentage des redoublants selon les établissements fréquentés**

Etablissements	Nombre et pourcentage des redoublants									
	Aucun		Une fois		Deux fois		Trois fois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
CEG Alasora	51	34	71	47,33	28	18,67	0	0	150	82,42
Collège AMBOARA	8	25	8	25	14	43,75	2	6,25	32	17,58
Total	59	32,42	79	43,41	42	23,08	2	1,1	182	100,00

*Source : enquête de l'auteur*

Les résultats de ce tableau, nous montrent que seulement 32,42% des élèves enquêtés n'ont pas encore redoublé au cours de leur cursus scolaire du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, 43,41% ont connu un redoublement, 23,08 % triplements et 1,1% qua triplent. Ces statistiques montrent l'existence d'un grand nombre de redoublants dans les deux établissements concernés par l'étude car 67,59% des élèves ont redoublé au moins une fois au cours de leur parcours scolaire de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> ou a la 3<sup>ème</sup> contre seulement 32.42% qui n'ont jamais redoublé. Cependant, il existe une différence de pourcentage de redoublement entre les deux établissements (81,33% pour le CEG Alasora contre 75% pour le collège privé AMBOARA).

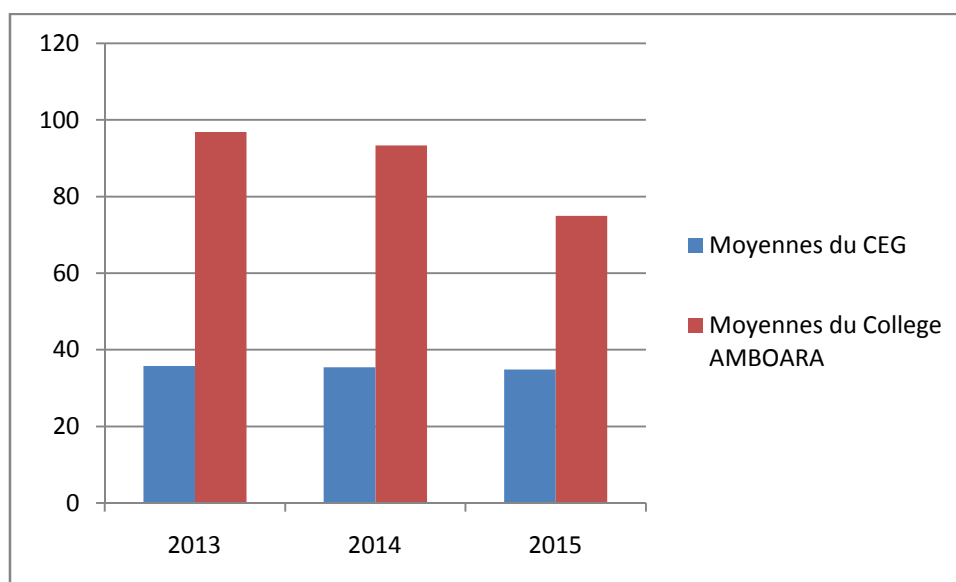
La répartition des élèves en fonction du nombre de redoublement et de l'établissement fréquenté révèle plus de réalités. En effet, pour les élèves ayant redoublé une fois, nous avons un pourcentage de 47,33% pour le CEG et seulement 25% pour le collège privé AMBOARA. Par contre, pour ceux qui ont redoublé deux fois, nous avons 43,75% pour le collège privé AMBOARA et 18,67% pour le CEG. Quant aux enfants ayant redoublé trois fois, le pourcentage est de 6.25% pour le collège privé AMBOARA alors qu'il l'en est rien pour le

CEG (0%). Ces données indiquent donc que le collège privé AMBOARA accueille plus d'élèves ayant redoublé deux ou plus de deux fois contrairement au CEG.

Ceci permet de dire qu'un grand nombre d'élèves commencent leur cursus secondaire dans d'autres établissements comme le CEG pour enfin se retrouver au collège privé AMBOARA lorsqu'ils ont été renvoyés comme la Directrice l'a dit en ces termes : « quelques-uns de nos élèves ont un niveau bas car ce sont des élèves de la classe favorisée qui ont échoué au CEG. Et par la possibilité de leurs parents, ces derniers les envoient dans un établissement privé».

## 2. Pourcentage des résultats de BEPC

**Figure 6: Pourcentage de réussite de deux établissements enquêtés, des trois dernières années**



*Source : enquête de l'auteur*

Le graphe ci-dessus présente quelques statistiques concernant les scores obtenus aux examens de BEPC par les élèves scolarisés dans le collège privé et le collège public.

Les différences de composition sociale constatées précédemment se traduisent donc bien par un capital cognitif et des aptitudes scolaires significativement supérieures en début de l'année scolaire dans le privé.

Nous constatons que pendant ces trois dernières années, l'établissement privé AMBOARA se trouve toujours au pôle de la réussite par rapport au CEG Alasora, 96,86% contre 35,75% en 2013, 93,33% contre 35,42% en 2014 et 75% contre 34,48% en 2015.

Donc, plus l'école dispose des conditions matérielles d'apprentissage adéquates, plus élevée sera sa performance.

Cependant, nous constatons une brusque diminution de taux de réussite de l'établissement privé AMBOARA au fur et à mesure où il passe d'une année à une autre. Cela nous permet de dire que même si c'est un collège privé, la chance pour réussir se décroît.

## CHAPITRE II : DIFFERENCE DE GENRE EN MATIERE DE REUSSITE SCOLAIRE

### I. Au niveau mondial

#### A. Taux Brut de scolarisation dans le monde au niveau du secondaire

Le TBS est le rapport exprimé en pourcentage entre l'effectif total des enfants scolarisés dans un degré spécifique d'enseignement, quel que soit leur âge, sur la population en âge légal de l'être pour une année scolaire donnée. Cet indicateur désagrégé par sexe, selon la localisation géographique (région, zones urbaines ou rurales) ou par degré d'enseignement, permet d'apprécier l'effort de scolarisation réalisé par l'État et ses partenaires en termes de capacité d'accueil (disponibilité physique).<sup>72</sup>

A l'échelle mondiale, le TBS dans le premier cycle du secondaire est de 68% en 2009. Il faut noter que la situation connaît des disparités considérables d'une région à l'autre. Comme exemple, en Amérique du Nord et Europe occidentale, le TBS est de 100% en 2009, soit le taux le plus élevé de toutes les régions.

Depuis 1970, ces régions ont maintenu la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire. Pour l'Asie centrale, le TBS est de 96%, la parité entre sexes y est également une réalité depuis 1980. En Amérique latine et Caraïbe, le TBS est de 90% en 2009. Historiquement, une parité entre les sexes existe toujours dans l'enseignement secondaire, dans la plupart des pays de la région.

Néanmoins, depuis le milieu des années 80, les filles ont davantage accès à l'enseignement secondaire que les garçons. Le même phénomène est également remarqué en Asie de l'Est et Pacifique avec un TBS de 80% pour les filles contre 76% pour les garçons, pour un TBS moyen de 78%. En dehors de ces régions, les filles ont une probabilité moindre que les garçons d'accéder au niveau secondaire. Il est à remarquer que, plus le TBS est faible, plus la disparité entre les sexes persiste.<sup>73</sup>

<sup>72</sup> Pelletier, Michèle. *La réussite des garçons ; des constats à mettre en perspective*, Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Québec : MEQ [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)

<sup>73</sup> FAFALIARISOA Annita « *Genre et situation scolaire aux collèges : exemple pris dans la commune urbaine d'Andapa* », 2015.

Ainsi dans les Etats arabes qui connaissent un TBS de 68% en 2009, le TBS des filles est seulement de 65% à la même année. En Asie du Sud et de l'Ouest le TBS est de 56% en 2009 pour un TBS de 52% pour les filles contre 59% pour les garçons à la même période.

En Afrique Subsaharienne, le TBS est de 36% en 2009. La région possède le taux de participation le plus bas dans l'enseignement secondaire et l'écart entre les sexes y est de plus élevé de toutes les régions. En 2009, le TBS pour les garçons dépassait celui des filles de 9 points de pourcentage (41% contre 32%).<sup>74</sup>

## **B. Différence de niveau d'éducation atteint par ces deux sexes**

La plupart des pays d'Europe centrale et orientale témoignent d'une parité entre les sexes en ce qui concerne l'achèvement de l'enseignement secondaire, mais aux niveaux d'éducation plus élevés, nous observons une disparité entre les sexes au désavantage des femmes. Il en est de même pour l'Amérique du Nord et Europe occidentale.

L'Asie centrale est connue pour ses hauts niveaux d'achèvement et une quasi-parité entre les sexes pour le premier cycle du secondaire. Nous devons mentionner également qu'il existe une certaine parité de l'achèvement pour le deuxième cycle du secondaire, mais comparés à d'autres régions, les écarts y sont faibles. En Asie de l'Est et Pacifique, seuls quelques pays font montrer d'une parité entre les sexes pour le niveau d'éducation atteint, parmi lesquels Fidji, l'Australie et Tonga.<sup>75</sup>

La région Amérique latine et caraïbes est un cas unique car elle est dominée par des pays où les femmes ont plus de chances que les hommes d'achever le premier cycle du secondaire et le niveau d'étude inférieur à celui des hommes. La même chose est observée en Asie du Sud et de l'Ouest.

Quant à l'Afrique subsaharienne, non seulement elle a un niveau d'éducation atteint plus bas que celui des autres régions, mais elle est aussi la région où nous observons la plus grande disparité entre les sexes en défaveur des femmes.

---

<sup>74</sup> ISU, 2011, Recueil de données mondiales sur l'éducation en 2011 : *statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, in Focus sur l'enseignement secondaire, Montréal, pp19

<sup>75</sup> ISU, 2011, Recueil de données mondiales sur l'éducation en 2011 : *statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, in Focus sur l'enseignement secondaire, Montréal, pp33

## II. Au niveau national

### A. Accès à l'école : Au niveau du secondaire

**Tableau 5: Taux Net et Taux Brut de scolarisation au collège, par sexe et ratio filles/Garçons, selon le niveau d'instruction du chef de ménage et le quintile de consommation**

	Collège						
	Taux Net de scolarisation			Taux Brut de scolarisation			Ratio Filles /Garçons
	Garçon	Fille	ensemble	Garçon	Fille	Ensemble	
<b>Quintile de consommation</b>							
Plus pauvres	9,1	12,9	11	17,7	19,8	18,7	11
Quintile 2	17,9	16,9	17,4	33	28,1	30,5	0,9
Quintile 3	24,4	28,1	26,2	46,7	39	42,8	0,8
Quintile 4	36	38,2	37	60,1	60,3	60,2	1
Plus riches	52,4	54,9	53,7	88,2	81,4	84,7	0,9
<b>Niveau d'instruction des parents</b>							
Sans instruction	12,5	14,1	13,3	25,6	20,4	23	0,8
Primaire	19,9	24,9	22,4	35,5	36,8	36	1
Secondaire ou plus	53,8	52,6	53,2	90,7	82	86,4	0,9
Ensemble	26,6	29	27,8	47	43,9	45,5	0,9

*Source : INSTAT/ENSOMD 2012-2013*

Si au niveau primaire le taux brut de scolarisation est de 108,4%, il est descendu à 45,5% au collège, ce qui traduit une faible fréquentation de ce niveau.

Et contrairement à ce qui se passe au primaire, les garçons ont un TBS un peu plus élevé que les filles à ce niveau (47% contre 43,9%). Mais la faiblesse du niveau économique du ménage influe positivement sur la scolarisation des filles au collège.<sup>76</sup>

<sup>76</sup> INSTAT, *Enquête Nationale sur le suivi des indicateurs des objectifs du Millénaire pour le développement à Madagascar en 2012 2013*, p.13

## B. Rendements scolaires des filles et des garçons

Il faut savoir que les écarts de réussite scolaire entre les filles et les garçons tendent à s'accroître dans les milieux ruraux. Sans en faire une règle absolue, il apparaît clairement dans les études que les filles aiment généralement plus l'école que les garçons et qu'elles manifestent plus de dispositions qui s'inscrivent en continuité avec les attentes de l'école.

Aussi, les garçons et les filles adoptent des stratégies d'apprentissage différentes. La plupart des garçons de 15 ans ont une tendance plus marquée à privilégier les stratégies d'élaboration axées sur la compréhension et l'établissement de liens entre les notions enseignées comparativement aux filles, plus enclines pour la plupart à utiliser les stratégies de mémorisation.

Les filles utilisent par contre des stratégies de contrôle comme la planification, l'organisation et la structuration, tout en ayant recours à l'évaluation personnelle, une approche scolaire garante de succès. Ce qui joue aussi sur la réussite est le contexte d'apprentissage. Les filles sont davantage tournées vers la collaboration tandis que les garçons le sont beaucoup plus vers la compétition.<sup>77</sup>

Les stéréotypes sont très présents dans la vie des jeunes. De ce fait, « *garçons et filles construisent leur identité personnelle en puisant dans le répertoire des attentes sociales relatives à leur genre que véhiculent les parents, les enseignantes et enseignants et leur environnement plus large* ».

Si nous nous référons à l'Enquête Nationale sur le Suivi des indicateurs des OMD dans le pays, Madagascar figurait parmi les pays présentant des taux de redoublement les plus élevés au monde.

En effet, les statistiques récentes nous montrent que le rendement est quasi égal entre les filles et les garçons, du moins jusqu'au premier cycle du secondaire : autant de passage en classe supérieure, légèrement moins de redoublement de classe.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Pelletier, Michèle. *La réussite des garçons ; des constats à mettre en perspective*, Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Québec : MEQ [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)

<sup>78</sup> INSTAT, *Enquête Nationale sur le suivi des indicateurs des objectifs du Millénaire pour le développement à Madagascar en 2012 2013*, p.165



### **III. Au niveau des établissements cibles**

#### **A. Effectifs des élèves en promotion de genre et rendements scolaires**

##### **1. Effectifs des élèves en promotion de genre**

###### **a. Considération importante des garçons par rapport aux filles**

L'éducation est souvent considérée comme un droit à chaque enfant, mais simplement comme une bonne chose pour la plupart des enfants. C'est pourquoi un pays jugera souhaitable de scolariser autant d'enfants que ses finances lui permettent, mais il ne se sentira pas tenu de mobiliser les ressources nécessaires pour que tous les enfants puissent recevoir une éducation de qualité et mener à terme leur scolarité.<sup>79</sup> Nous observons que l'effectif des filles est plus important que celui des garçons, au niveau de toutes les classes du secondaire du premier cycle.

Mais en cas de difficulté, les parents sacrifient en premier les filles, elles sont les dernières inscrites à l'école et les premières en être retirées dans le CEG Alasora. Ils considèrent que les filles sont plus utiles à la maison que les garçons, car elles aident la mère dans les affaires ménagères.

En ce qui concerne l'investissement de la famille dans l'éducation des filles, il est absolument limité. C'est pour cette raison elles ont peu de chance de finir en beauté leurs études pour pouvoir accéder en suite à un emploi rémunérateur. Ainsi beaucoup des filles décident de quitter l'école pour se marier même si elles n'obtiennent pas encore le diplôme de BEPC.

###### **b. Eloignement de l'école par rapport à la maison**

A cause des longues distances à parcourir pour atteindre l'école la plus proche, les parents n'envoient pas leurs filles à l'école pour leur sécurité. Cela reste également l'une des principales raisons de manque d'assiduité des filles. Cette question de distance est particulièrement préoccupante pour les filles en raison des considérations de sécurité et de sureté sur ces trajets.

---

<sup>79</sup> UNICEF, La situation des enfants dans le monde 2004 : les filles, d'éducation et le développement, New York, p.8

## 2. Causes de la réussite spectaculaire des filles à l'école

A l'école, les filles sont sérieuses, dynamiques, ponctuelles (...) Indiscipline et désinvolture sont, en majeure partie, masculines. Il existe une forte corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et l'échec scolaire tant des garçons que des filles. Inversement l'affranchissement de ces stéréotypes, s'accompagne d'une meilleure réussite.<sup>80</sup>

Quant à l'effort, nous observons que les filles, même si elles n'éprouvent pas un grand intérêt pour une matière, y investissent généralement plus d'efforts que les garçons ce qui leur mène à la réussite. Il semble que plusieurs garçons ont de la difficulté à poursuivre des efforts en situation de moindre intérêt et lorsque la gratification est différée dans le temps.

Comme dans l'ensemble de la population, les filles obtiennent des résultats scolaires sensiblement supérieurs à ceux des garçons et étudient aussi plus longtemps.

Finalement, une bonne estime de soi, présente davantage chez les filles, joue sur la réussite scolaire. Nous signalons bien que dans les milieux défavorisés, cette adhésion aux stéréotypes est plus importante et contribue à augmenter l'écart entre les garçons et les filles.

### B. Manifestations de différence de genre au niveau des comportements des enseignants vis-à-vis des élèves des deux sexes

#### 1. Différence de comportement en classe et attitude face à l'école

Jean-Louis AUDUC dit : L'une des raisons les plus évidentes de cet écart de résultats réside dans les comportements de chacun à l'école. Les filles méritent leur avance.<sup>81</sup>

Un bon élève, selon cet auteur, est un ensemble d'attitudes : des devoirs soignés, être à l'heure..., ne pas s'agiter... Or la prégnance du modèle traditionnel dans la famille contribue à développer chez les filles des qualités d'écoute et d'ordre. En effet, lors de notre descente sur le terrain, nous avons remarqué que les garçons ont tendance à prendre la parole sans invitation et à interrompre l'enseignant ou les autres élèves, particulièrement quand il s'agit de filles. La perturbation en classe est très majoritairement masculine. L'ambiance de la classe est couramment déterminée par les garçons. Les filles ont plutôt tendance à s'effacer. Une

<sup>80</sup> Jean-Louis AUDUC, *sauvons nous les garçons*, Descartes, Paris, 2009, p.45

<sup>81</sup> Jean-Louis AUDUC, 2009, op.cit., p.50

plus grande majorité de filles, davantage dans des milieux socioéconomiques et culturels favorisés, réussissent à se dissocier de ces attentes sociales. L'influence d'un groupe de pairs peut être fort négative dans le cheminement scolaire d'un élève.

Les élèves qui sont populaires en classe sont généralement ceux qui dérangent le déroulement des cours, qui sont turbulents ou qui attirent une certaine attention négative sur eux en contestant l'école; ces élèves-leaders turbulents peuvent influencer les autres avec leur mauvaise conduite et leur nuire. Ce phénomène est très néfaste pour certains garçons.

Ainsi, le groupe de pairs est un facteur qui contribue à influencer l'adoption d'une culture anti-école chez plusieurs garçons. [...] Ces manifestations sont fortes et ces pressions négatives du groupe de pairs peuvent amener plusieurs garçons à maintenir et à développer des attitudes et des comportements négatifs envers l'école et le travail scolaire »<sup>82</sup>

## 2. Différence en appréciation des disciplines et des carrières envisagées

**Tableau 6: Carrières envisagées selon les sexes des élèves**

Genre/Carrières envisagées	GENRE	
	Garçon	Fille
Policiers	60%	15%
Sages-femmes	0%	70%
Médecin	26%	5%
Autres	14%	10%

*Source : enquête de l'auteur*

Nous constatons des différences sur les attentes des enseignants à l'égard des garçons et des filles et ils attribuent la réussite des filles à leur travail et celle des garçons à leurs capacités et à leurs dons. Aussi, les filles accordent souvent une importance plus considérable à leurs études parce qu'elles perçoivent leur réussite scolaire comme la porte d'accès à une vie personnelle et professionnelle plus gratifiante. Les garçons, pour leur part, s'en remettent plus aux croyances concernant les occasions que leur procurerait le fait d'appartenir au genre masculin, attitude qui les conduit à une sous-performance scolaire. En effet, la communauté scolaire reconnaît aux garçons des traits des caractères comme la créativité, l'esprit de

<sup>82</sup> Pelletier, Michèle. *La réussite des garçons ; des constats à mettre en perspective*, Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Québec : MEQ [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)

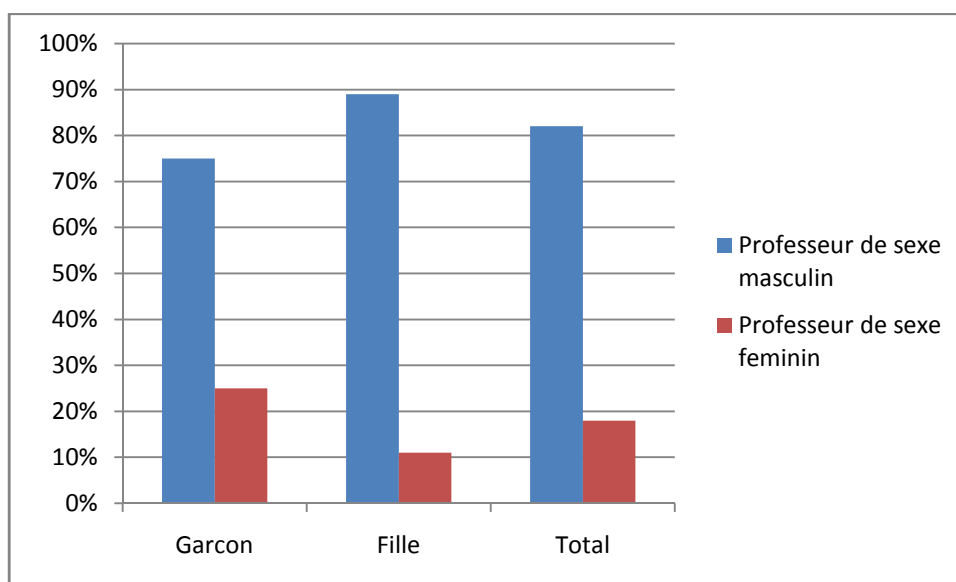
compétition, la rapidité d'assimilation, dont les filles seraient dépourvues et qui reflètent leur potentiel de réussite.<sup>83</sup>

L'effet des stéréotypes et l'influence du groupe des pairs jouent en défaveur des garçons. Comme les filles sont généralement plus performantes en lecture et en écriture, ces domaines d'étude sont donc souvent perçus comme des domaines « féminins ». Il faut bien mentionner que la majorité des garçons et des filles questionnées, répondent avoir plus aimé les matières scientifiques que les matières littéraires. Cependant, nous avons constaté durant l'examen de quelques copies d'examen des élèves, qu'il existe tant de notion de peut mieux faire pour les garçons surtout en matière scientifique par rapport aux filles.

En ce qui concerne les carrières envisagées par les élèves, nous pouvons dire que trois tendances de carrières semblent sortir du lot. Le premier est le fait de vouloir devenir médecin. Que ce soit pour les filles ou les garçons représentent respectivement 40% de leurs réponses. Et une spécialisation des sexes s'aperçoit, car 30% des filles ont répondu vouloir devenir sages-femmes (deuxième lot) et 60% des garçons policiers (troisième lot).

### 3. Perception des élèves sur le sexe des enseignants et la spécialisation des sexes

**Figure 7:Appréciation des élèves et sexes des enseignants**



*Source : enquête de l'auteur*

<sup>83</sup> Unicef, *Genre et Education à Madagascar : Etude de cas des 6 CISCIO*, Antananarivo, 2011, p.58

Durant notre descente sur le terrain, quand nous avons demandé si les élèves préfèrent avoir un homme ou une femme comme professeur des matières scientifiques, plus de 90% d'entre eux, les deux sexes confondus, ont répondu préféré, un homme.

Pour le sexe des professeurs des matières littéraires, 70% les élèves de ces deux sexes répondent préférer une femme, contre 30%. Cela nous permet à dire que d'une manière générale, les élèves semblent plus ou moins avoir intériorisé les stéréotypes de genre.

Nous avons effectué également une analyse des notes de mathématique des élèves, cette analyse nous rend conscient que les notes sont bonnes si cette discipline est enseignée par un homme et c'est le contraire si elle est prise par une femme.

D'ailleurs nous avons constaté que les professeurs de sexe masculin apprécient les filles par rapport aux garçons. Bon nombre des enseignants considèrent les garçons comme des perturbateurs et des paresseux. Il faut bien mentionner que la majorité des garçons et des filles questionnés répondent avoir plus aimé les matières scientifiques que les matières littéraires.

#### **4. Comportements des enseignants vis-à-vis des élèves des deux sexes**

L'école a tendance à laisser agir dans ses murs les mécanismes sociaux de genre tels qu'ils existent dans la société. Le penchant à reproduire des rôles sociaux dans le partage des tâches et des activités à l'école est frappant : les filles sont chargées du balayage et nettoyage des salles de classe et les garçons sont sollicités dès qu'il s'agit de déplacer les tables, ou de transporter des choses lourdes.

Les attentes des enseignants à l'égard des garçons et des filles sont inégales, et ils attribuent la réussite des filles à leur travail et celle des garçons à leurs capacités.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Unicef, *Genre et Education à Madagascar : Etude de cas des 6 CISCIO*, Antananarivo, 2011, p.58

## CHAPITRE III : L'ORIGINE SOCIALE ET REUSSITE SCOLAIRE

Nous notons qu'une pression favorable à la réussite scolaire émerge de tous les milieux, soit de l'école, de la famille, de la communauté et des élèves eux-mêmes, tout cela contribue à valoriser la réussite et à donner un sens positif à l'école.

### I. Situation sociale, économique et intellectuelle malheureuses des parents

#### A. Structure de la famille

En effet, selon leur situation familiale, les élèves connaissent des environnements familiaux souvent différents en termes de ressources mobilisables pour la scolarité. Deslandes et Bertrand (2003), dans une revue sur l'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille, soulignent que le degré de participation des parents dans les activités scolaires de leurs enfants varie suivant la structure familiale dans laquelle vit l'enfant.<sup>85</sup>

#### 1. Famille monoparentale

Les enfants de familles monoparentales apparaissent dans une situation sensiblement plus défavorisée que les autres. La structure familiale a en effet une influence déterminante dans le parcours et la réussite scolaire des enfants. Comme dans toutes les communes rurales malgaches, la famille monoparentale existe toujours. Si, auparavant, cette situation familiale était la conséquence du décès précoce d'un des parents, elle est désormais le plus souvent le résultat de la dissolution du couple. Notre étude sur les familles monoparentales montre qu'une telle situation familiale a des conséquences négatives dans de nombreux domaines. Nous pouvons dire qu'elle est également associée à un risque plus grand d'échec scolaire.<sup>86</sup>

Les élèves de familles monoparentales redoublent plus fréquemment à l'école élémentaire. Plus souvent en retard, ils entrent également en sixième avec, en moyenne, un niveau d'acquis plus faible. Les enfants de familles monoparentales sont également moins nombreux à obtenir le brevet des collèges quatre ans après leur entrée en sixième que ceux qui vivent avec leurs deux parents. Ils pratiquent également moins d'activités extrascolaires que

---

<sup>85</sup> DESLANDES (R) et CLOUTIER (B), *Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents* in revue Française de pédagogie, No : 151, 2005, pp 61-72

<sup>86</sup> Delvendé Brice Rodrigue SORGHO, « Origine sociale et performance scolaire : analyse de l'influence », Université de Ougandouzou, Maitrise 2008.

les enfants vivant avec leurs deux parents. Ces enfants reçoivent souvent moins d'aide de la part de leurs parents dans leur travail à la maison que ceux vivant avec leur père et leur mère.

## **2. Faible implication des parents isolés dans la scolarité de leur enfant**

L'implication des parents isolés dans la scolarité de leur enfant est moins importante que lorsque le père et la mère vivent encore ensemble. Le fait d'être isolé freine la participation du parent à la vie du collège. Il participe moins souvent que les autres aux rencontres parents-enseignants de début d'année scolaire, plus particulièrement en classe de troisième. Les différences de réussite peuvent également s'expliquer par un moindre investissement du parent isolé dans le suivi des devoirs.

Moins diplômés, les parents isolés ont sans doute conscience d'être moins à même de s'impliquer dans la vie du collège et d'aider leurs enfants dans leurs devoirs ; aussi, ils auraient davantage recours aux cours payants pour compenser ce désavantage, malgré leurs plus faibles ressources. Ces différences d'implication de la part des parents ont tendance à s'estomper en troisième, même si elles restent marquées. Ainsi, si l'ensemble des parents sont moins nombreux à rencontrer un professeur de leur enfant pendant l'année de troisième, cette baisse est plus importante chez les parents isolés que chez les parents vivant en couple.

Les parents isolés déclarent un peu moins souvent avoir des conversations régulières avec leur enfant sur des sujets concernant sa scolarité, qu'il s'agisse de ce qu'il a appris en classe ou de son avenir scolaire ou professionnel.<sup>87</sup>

## **3. Famille composée de père et de mère**

À l'entrée en sixième, 68 % des familles composées du père et de la mère de l'enfant déclaraient avoir des conversations régulières avec lui sur au moins trois sujets concernant sa scolarité ; ce n'était le cas que de 63 % des parents isolés. Les écarts de réussite entre les enfants vivant avec un seul parent et ceux vivant avec leurs deux parents seraient assez importants et subsisteraient quel que soit le milieu social. En revanche, qu'ils sont plus

---

<sup>87</sup> DESLANDES (R) et CLOUTIER (B) *Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents* in revue Française de pédagogie, No : 151,2005, pp 61-72

nombreux à regarder fréquemment la télévision et ont moins souvent comme règle de se coucher avant 21 heures les soirs de semaine.<sup>88</sup>

## B. Niveau d'instruction des parents et suivi scolaire des enfants

**Tableau 7: Niveau d'instruction des parents et surveillance parentale**

Niveau d'instruction des parents	Surveillance parentale									
	Toujours		souvent		rarement		Jamais		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Non scolarisé	1	16,67	1	16,7	1	16,7	3	50	6	12
Primaire	3	15	5	25	9	45	3	15	20	40
Secondaire	3	20	6	40	4	26,67	2	13,33	15	30
Supérieur	4	44,44	3	33,33	2	22,22	0	0	9	18
Total	11	22	15	30	16	32	8	16	50	100

*Source : enquête de l'auteur*

Le tableau 7, fait l'état de la relation entre le niveau d'instruction des parents d'élèves avec le suivi et le contrôle des activités pédagogiques de leurs enfants après les heures de cours à la maison.

Ces données révèlent que 20% des parents de niveau secondaire et 44,44% des parents de niveau supérieur contre seulement 15% de parents de niveau primaire et 16,67% de parents non scolarisés surveillent toujours les activités scolaires de leurs enfants. Respectivement 40% et % contre 33,3 % et 16,7% le font souvent. 26,67% et % contre 45% et 16,7% le font rarement tandis que 50% des parents non scolarisés et 15% des parents de niveau primaire contre seulement 13,33% des parents de niveau secondaire et 0% de ceux ayant un niveau supérieur ne s'impliquent jamais dans la surveillance de l'activité scolaire de leurs enfants.

Le taux bas des parents non scolarisés et de niveau primaire qui s'impliquent toujours ou souvent dans le suivi scolaire de leurs enfants peut s'expliquer par le désengagement de certains parents d'élèves mais surtout par leur incapacité à prendre en charge leur enfant sur le plan pédagogique soit parce qu'ils sont non scolarisés ou qu'ils ont un niveau de scolarisation assez bas. Notre étude fait aussi ressortir que la variable qui prédit le mieux la

<sup>88</sup> DESLANDES (R) et CLOUTIER (B), op.cit.



réussite scolaire des jeunes est le niveau de scolarité de la mère, A une faible scolarité correspondent souvent des conditions socio-économiques plus défavorables.<sup>89</sup>

## **II. Conditions de vie et d'apprentissage défavorables**

Les difficultés de départ des élèves au collège restent étroitement corrélées à la situation sociale de leurs familles

### **A. Précarité des conditions de logement**

La précarité des conditions de logement et l'absence de « chez moi » et de « chez nous » peut avoir des conséquences importantes sur la vie de famille et sur le bien-être de l'enfant. Comment un enfant peut-il bien apprendre à l'école quand il est hébergé dans une maison louée, loin de ses membres de la famille ? Il faut mentionner que la grande précarité semble vraiment être une des causes majeures de difficultés scolaires (disponibilité pour les apprentissages, culture, assiduité, codes sociaux, repères familiaux et sociaux...) Aider ces élèves au sein de l'institution scolaire est donc indispensable. Dans ces établissements, les situations de pauvreté s'observent au quotidien.

Par exemple aux préoccupations de ces familles, qui pour certains n'ont plus rien à voir avec l'école (manger chaque jour, travailler, s'habiller). Les besoins primaires ne sont pas toujours satisfaits, les objectifs de l'école ne sont plus des préoccupations de certaines familles.<sup>90</sup>

A cause du faible revenu des parents, qui varie entre 1500 Ar et 2000 Ar par jour, ils n'arrivent pas à louer une maison de qualité pour leurs enfants. La précarité des conditions de logement explique que, dans certains cas, la fréquentation scolaire n'existe pas ou plus.

### **B. Précarité financière et lourde charge des parents pour l'achat des fournitures scolaires**

#### **1. Faible revenu de la plupart des parents**

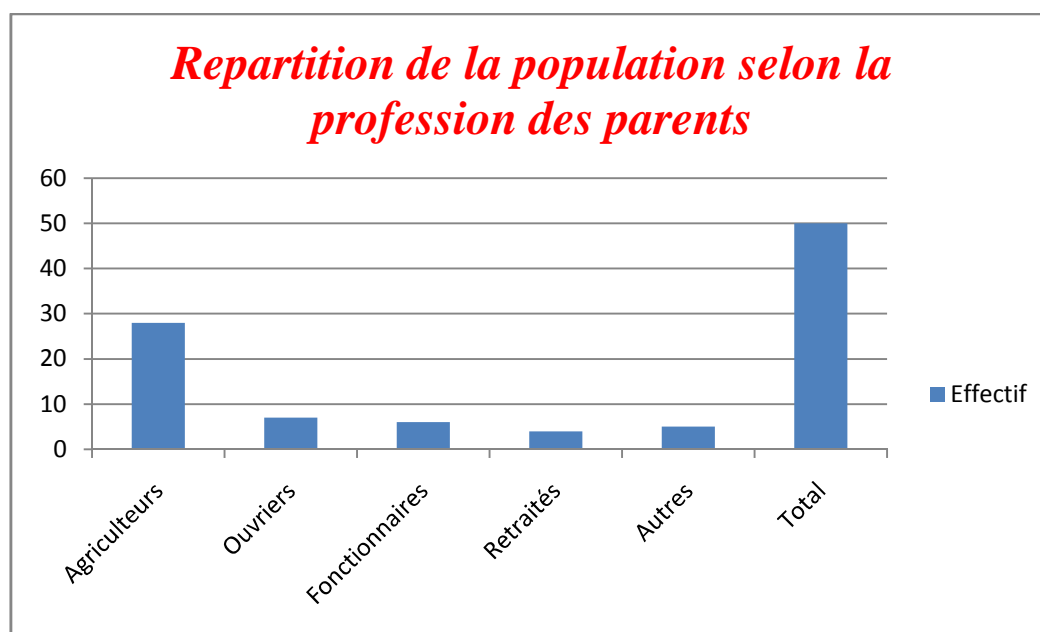
D'abord, des degrés dans les difficultés sont constatés au sein des écoles et des établissements. Des familles en grande difficultés financières peuvent être intégrées socialement. Pour d'autres, aux difficultés financières s'ajoute un délabrement social qui rend les choses beaucoup plus difficiles. Ces familles, ont beaucoup de mal à se projeter dans l'avenir pour elles-mêmes et pour leurs enfants. Tous les parents, y compris les plus modestes

<sup>89</sup> DESLANDES (R) et CLOUTIER (B), op.cit.

<sup>90</sup> Delvendé Brice Rodrigue SORGHO, op.cit. 2008.

et les plus pauvres ont à cœur d'assumer leurs responsabilités de parents d'élèves en procurant à leurs enfants le matériel scolaire demandé dans la liste des fournitures.

**Figure 8: Répartition de la population selon la profession des parents**



*Source : enquête de l'auteur*

Au niveau de la profession des parents, nous pouvons constater à partir de ce graphe que la grande partie des parents de notre échantillon s'adonne à une activité non génératrice de revenus. En effet 20% des parents de notre échantillon sont des fonctionnaires, 12 % sont des ouvriers et 14% de la population d'étude, pratique des activités qui n'ont pas été mentionnées dans le questionnaire.

## 2. Disponibilités des fournitures scolaires

**Tableau 8: Profession des parents et disponibilités en fournitures scolaires**

Professions des parents	Disponibilités des fournitures scolaires							
	Toutes		quelques unes		Aucune		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Agriculteurs	10	7,36	91	66,91	35	25,74	136	74,73
Ouvriers	0	0	10	62,5	6	37,5	16	8,79
Fonctionnaires	12	57,14	7	33,33	2	9,52	21	11,54
Retraités	4	44,44	5	55,56	0	0	9	4,95
Total	26	14,29	113	62,09	43	23,63	182	100,00

*Source : enquête de l'auteur*

Ce tableau nous indique que l'absence des fournitures scolaires de soutien tels que les livres, cahiers, règles,... est constatée uniquement chez les enfants de fonctionnaires (9,52%), d'agriculteurs (25,74%) et d'ouvriers (37,5%). Quant au manque de certains livres, il est constaté au niveau de tous les élèves. Respectivement 62,5%, 66,91%, 55,56% et 33,33% d'enfants d'ouvriers, d'agriculteurs, de retraités et de fonctionnaires affirment avoir seulement quelques unes des fournitures scolaires de soutien.

Par ailleurs, la situation est critique pour les élèves disposant de tous les documents car, si 44,44% de ceux de retraités et 57,14% d'enfants de fonctionnaires reconnaissent avoir toutes les fournitures seulement 7,36% d'enfants agriculteurs et 0% de ceux d'ouvriers disposent de la totalité des manuels scolaires d'appui.

Ces données permettent de voir que la profession des parents constitue un atout pour venir en appui à l'élève en matière de matériels scolaires. Néanmoins la proportion relativement moindre des élèves disposant de tous les documents (14,29%) démontre les conditions difficiles dans lesquelles travaillent la grande majorité des enquêtés.

Ce manque de matériels scolaires joue négativement sur les résultats scolaires des enquêtés car la disponibilité des livres influence positivement au rendement scolaire des élèves.

### 3. Malnutrition et précarité sanitaire

**Tableau 9: Profession des parents et alimentation satisfaisante**

Profession des parents	<i>alimentation satisfaisante</i>					
	Oui		Non		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Agriculteurs	33	24,26	103	75,74	136	74,73
Ouvriers	5	31,25	11	68,75	16	8,79
Fonctionnaires	18	85,71	3	14,29	21	11,54
Retraités	6	66,67	3	33,33	9	4,95
Total	62	34,07	120	65,93	182	100,00

*Source : enquête de l'auteur*

En se référant au tableau ci-dessus, on peut constater que 34,07 % des élèves enquêtés se disent satisfaits en termes de quantité et de qualité des repas servis à la maison ou à la

cantine scolaire contre 65,93% qui sont insatisfaits. Il faut noter ici que la présence d'une cantine scolaire au collège privé AMBOARA a influencé positivement ces statistiques.

Cependant une analyse poussée permet d'affirmer que la majorité de ceux qui sont satisfaits sont essentiellement les enfants dont les parents sont soit, fonctionnaires (85,71%) ou retraités (66,67%). Quant aux insatisfaits ce sont majoritairement les enfants d'agriculteurs (75,74%) et des ouvriers (68,75%).

Ces chiffres vérifie ce que dise un élève de 3<sup>ème</sup> B dont les parents sont agriculteurs: « *je travaille beaucoup, je ne mange pas bien, souvent je ne mange même pas* ». <sup>91</sup>

Durant l'enquête, le surveillant général déclare que: « Nous constatons que de nombreux enfants n'ont aucune hygiène de vie, pas de petit déjeuner, peu de sommeil (15% arrivent en retard le matin), un manque d'hygiène corporelle, aucune activité physique (plus d'un quart de nos élèves sont en surcharge pondérale) ».

Ces événements de vie font que les enfants sont moins disponibles pour les apprentissages, ils n'ont plus la tranquillité d'esprit suffisante pour apprendre.

#### 4. Mode d'éclairage de l'habitat

**Tableau 10: Répartition des enquêtés selon la profession des parents et le mode d'éclairage de l'habitat**

Profession des parents	Mode d'éclairage							
	Electricité		Lampe à pétrole		Bougie		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Agriculteurs	33	24,26	85	62,5	18	13,24	136	74,73
Ouvriers	6	37,5	10	62,5	0	0	16	8,79
Fonctionnaires	15	71,43	6	28,57	0	0	21	11,54
Retraités	9	100	0		0	0	9	4,95
Total	63	34,62	101	55,49	18	9,89	182	100,00

*Source : enquête de l'auteur*

Les résultats du tableau 10 font état du type d'éclairage utilisé par les enquêtés en fonction de la profession de leurs parents.

<sup>91</sup> Entretien avec Volatiana, le 15 janvier 2016, au CEG.

D'après les résultats ci-dessus, la majorité des élèves résident dans une maison disposant la lampe à pétrole (62,5%) contre 24,26 qui utilisent l'électricité et 13,24% la bougie.

En effet, 100% des enfants des retraités ont accès à l'électricité. Chez les enfants de fonctionnaires, nous avons 71,43% qui ont accès à l'électricité contre seulement 28,57% qui ont accès à la lumière que par la lampe à pétrole.

Par contre, la situation diffère chez les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers où la majorité utilise la lampe à pétrole (respectivement 62,5% et 62,5%). Seulement 24,26% d'enfants d'agriculteurs et 37,5% d'enfants d'ouvriers ont l'électricité à domicile.

Nous pouvons tirer que les conditions d'étude peu favorables des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers dues à l'absence d'éclairage électrique influence et conditionne la réussite de l'élève.

## 5. Accessibilité à l'école et moyens de déplacement

**Tableau 11: Répartition des enquêtés selon la distance séparant leur domicile de l'établissement fréquenté et le moyen de déplacement**

Distance: Domicile- Ecole	Moyens de locomotion									
	Pieds		Vélo		Moto		Voiture		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Moins de 1km	52	86,67	8	13,33	0	0	0	0	60	32,97
1 à 3 km	78	78	22	22	0	0	0	0	100	54,95
Plus de 3 km	14	63,64	2	9,9	0	0	6	27,27	22	12,09
Total	144	79,12	32	17,58	0	0	6	3,30	182	100,00

*Source : Enquête de l'auteur*

Ce tableau nous relate que 32,97% des élèves sont à une distance de moins d'un (1) km, 54,95% sont entre 1 et 3km contre 12,09% qui sont situés à plus de 3 km de leur établissement. Ces résultats témoignent de la proximité relative de l'école des élèves.

Quant aux moyens de locomotion des élèves, nous constatons que la majorité marche à pieds pour aller à l'école (79,12%) et 17,58% vont à vélo. 3,30% des élèves vont à l'école à voiture.

Le fait que 78% et 63,64% des élèves qui sont soumis respectivement à une distance de 1 à 3 km et plus de 3 km marchent pour aller à l'école, montre l'effort quotidien (au minimum deux fois/ jour) que doivent fournir un bon nombre des enquêtés.

Le rendement de ces élèves se détermine par la distance à parcourir pour atteindre l'école. Comme le confirme un élève de 3<sup>ème</sup> A : « le fait de marcher sans cesse me fatigue beaucoup ».<sup>92</sup>

### III. Rendements scolaires et origine sociale

#### A. Profession du père et redoublement

**Tableau 12: Redoublement selon la profession des parents**

Profession des parents	Nombre de redoublement									
	Aucun		Une fois		Deux fois		Trois fois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Agriculteurs	25	18,38	65	47,79	32	23,53	14	10,29	136	74,73
Ouvriers	3	18,75	8	50	5	31,25	0	0	16	8,79
Fonctionnaires	7	33,33	10	47,62	4	19,05	0	0	21	11,54
Retraités	2	22,22	2	22,22	5	55,56	0	0	9	4,95
total	37	20,33	85	46,70	46	25,27	14	7,69	182	100,00

*Source : Enquête de l'auteur*

Ces chiffres nous révèlent qu'il existe une corrélation entre le redoublement des élèves et la profession des parents dans la commune rurale Alasora. En effet, à travers ce tableau du redoublement en fonction de la profession des parents d'élèves, nous remarquons que le pourcentage est respectivement de 33,33%, 18,38%, 22,22%, 18,75% pour les fonctionnaires, les agriculteurs, les retraités et les ouvriers.

Parmi ceux qui ont redoublé une fois 47,79% ont des parents agriculteurs, 47,62% fonctionnaire, 22,22% retraité. Pour ceux qui ont doublé deux fois 55,56% viennent de parents retraités, 23,53% d'agriculteurs, 31,25% d'ouvriers et 19,05% de fonctionnaires.

La profession du chef de ménage détermine la réussite ou l'échec de l'enfant. D'après ce tableau, nous observons que plus les élèves ont de bonnes conditions socio-économiques, plus la fréquence de redoublement diminue alors qu'elle augmente au fur et à mesure que les

<sup>92</sup> Entretien avec Jean Claude, le 15 janvier 2016, au CEG.

conditions sont précaires comme chez la plupart des agriculteurs et des ouvriers. Comme témoigne un élève de la classe 3<sup>ème</sup> IV d'Alasora : « mes conditions de vie ne me favorisent pas dans mes études parce que les travaux domestiques me retardent et le fait de marcher sans cesse me fatigue ».

## B. Profession du père et moyenne scolaire

**Tableau 13: Profession des parents et moyennes scolaires des élèves**

Profession des parents	Moyennes scolaires													
	Moins de 10		10		11		12		13		14		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Agriculteurs	77	56,62	30	22,06	18	13,24	7	5,15	4	2,94	0	0	136	74,73
Ouvriers	11	68,75	5	31,25	0	0	0	0	0	0	0	0	16	8,79
Fonctionnaires	5	23,81	11	52,38	1	4,76	0	0	1	4,76	3	14,29	21	11,54
Retraités	9	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	4,95
<b>Total</b>	102	56,04	46	25,27	19	10,44	7	3,85	5	2,75	3	1,65	182	100,00

*Source : Enquête de l'auteur*

A travers le tableau, il est mis en relation les performances scolaires des élèves calculées sur la base de leurs moyennes annuelles et la profession des parents qui est un indicateur concret de leurs conditions socio-économiques.

Ces résultats montrent que la performance la moins élevée (moins de 10 de moyenne) est celle d'enfants de retraités (100%), suivis de ceux d'ouvriers (68,75%), d'agriculteurs (56,62%) et des fonctionnaires (23,81%).

Avec ce tableau, nous tirons également que des exceptions existent, des élèves ont des moyennes élevées même s'ils sont issus d'une classe modeste. Voici la preuve, 5,15% d'enfants d'agriculteurs ont eu 12 de moyenne contre 00% d'enfants de fonctionnaires. Ces cas particuliers peuvent résulter de la motivation et du dynamisme intrinsèque de cette catégorie d'élèves à réussir en dépit de leurs conditions socio-économiques.

**Figure 9: Bâtiments scolaires du CEG**



*Source : Cliché de l'auteur*

**Figure 10: Bâtiments scolaires de l'AMBOARA**



*Source : Cliché de l'auteur*

**Figure 11: Salle de classe divisée en deux**



*Source : Cliché de l'auteur*

**Figure 12: Salle de classe de l'AMBOARA**



*Source : Cliché de l'auteur*

**Figure 13: Habitat d'une famille de la classe défavorisée**



*Source : Cliché de l'auteur*

**Figure 14: Maison d'une classe aisée**



*Source : Cliché de l'auteur*



### *Conclusion de la deuxième partie*

L'éducation est souvent définie comme un bien dont la consommation par les citoyens est jugée de première nécessité par l'État. L'État a ainsi avantage à ce que sa population possède un minimum d'éducation. Après l'exploitation des données, nous avons conclu à l'existence d'un avantage «incontestablement acquis » pour les élèves scolarisés dans le secteur privé. Les élèves du collège privé sont plus performants et disposent plus de chances de réussir par rapport à ceux qui fréquentent le CEG.

Nous avons vu également que les filles sont plus intelligentes et plus performantes que les garçons. Certains enseignants, les deux sexes confondus, reconnaissent également que les filles sont sérieuses, dynamiques et ponctuelles, c'est pourquoi elles réussissent. Cependant elles sont les dernières inscrites à l'école et décrochent beaucoup par rapport aux garçons. Il semblerait que l'appartenance sociale à certains groupes détermine également dans certaines mesures le niveau des performances produites par les individus. D'après nos analyses, nous pouvons tirer que les élèves d'origine sociale modeste sont toujours voués à l'échec. Cependant des exceptions existent, quelques élèves réussissent bien qu'ils sont issus d'un milieu défavorisé.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Delvendé Brice Rodrigue SORGHO, op.cit. 2008.

**TROISIEME PARTIE : SOLUTIONS ET  
SUGGESTIONS**

## *Introduction de la troisième partie*

Nous devons tous participer à tous les mouvements sociaux luttant contre la perpétuation des inégalités. Au-delà de l'indignation de façade, que devons nous faire pour lutter contre les inégalités de chances de réussite scolaire ?

## **CHAPITRE I: LUTTES CONTRE LES INEGALITES DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION**

### **I. Alliance éducative entre l'école et ses partenaires**

#### **A. Attributions des rôles effectifs des parents dans l'apprentissage de leurs enfants**

DESLANDES souligne que les relations de l'école avec les parents devraient s'inscrire dans un partenariat respectueux à la fois des parents et du monde enseignant. Cela est tout particulièrement nécessaire s'agissant des relations de l'école avec les familles en situation de pauvreté car chacun a à apprendre de l'autre dans un échange mutuel.

Éduquer un enfant ne peut se faire que dans une relation de confiance entre l'école et les parents. La collaboration école-famille et plus spécifiquement l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est largement reconnue pour favoriser la réussite scolaire.<sup>94</sup>

Cependant, si ce constat fait relativement consensus dans la communauté scientifique au plan théorique, il est loin de faire l'unanimité dans la pratique.

En effet, la concrétisation d'actions visant à collaborer avec les familles et à impliquer les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant semble poser problème dans plusieurs milieux.

Bien que cette implication qui est clairement inscrite dans la documentation gouvernementale, professionnelle et scientifique soit souhaitée, elle se vit malgré tout à « faibles doses » dans plusieurs institutions scolaires. Cela étant dit, il faut admettre que, dans certains établissements scolaires, l'apport des parents est remarquable et permet la réalisation d'un grand nombre d'activités et de projets, sans compter tous les parents qui s'investissent quotidiennement dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison, mais dont les milieux scolaires n'ont pas toujours connaissance.<sup>95</sup>

<sup>94</sup> DESLANDES (R) *Family-school-community partnerships: What has been done? What have we learned?* New York, N.Y. , 2009, p. 162-176

<sup>95</sup> Education & Formation – e-297 – Juillet 2012

## B. Implication des parents dans l'apprentissage des élèves

L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant peut prendre diverses formes. Plusieurs typologies ont d'ailleurs été élaborées et mettent en évidence une perspective particulière de l'implication parentale.<sup>96</sup>

Nous notons six (6) situations d'implication parentale :

- les rôles et les compétences des parents;
- la communication entre l'école et la famille;
- le bénévolat;
- l'encadrement et les apprentissages de l'enfant à la maison (devoirs, leçons, discipline, etc.);
- la participation aux prises de décisions et au fonctionnement de l'école;
- les liens avec la communauté.

Enfin, au-delà des diverses typologies existantes, les chercheurs reconnaissent généralement trois lieux d'implication parentale : à la maison, à l'école et dans la communauté.<sup>97</sup>

## C. Priorisation des sentiments de compétence parentale

Comme il est généralement constaté, la participation des familles à l'éducation scolaire ne va pas de soi. Pour que l'implication des parents dans les apprentissages soit, il est nécessaire -mais non suffisant- qu'il y ait motivation.

Pour Deslandes et Bertrand, les parents décident de participer au suivi scolaire de leur enfant s'ils ont le sentiment d'avoir cette compétence. La participation parentale ne peut se faire que s'il y a invitation à participer de la part des enseignants, puis compréhension du rôle parental. Pour influencer directement les résultats scolaires et les apprentissages, l'école et les enseignants doivent intervenir en priorité sur les sentiments de compétence parentale.<sup>98</sup>

Les parents sont motivés à participer s'ils croient que leurs interventions feront une différence quant à la réussite et aux apprentissages de l'enfant. Ce qui suppose aussi qu'on leur

---

<sup>96</sup> EPSTEIN (J), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Your handbook for action (Third edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. , 2008.

<sup>97</sup> HOOVER (K.) et SANDLER (H) Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67, 3-42. , 1997,

<sup>98</sup> DESLANDES (R) et BERTRAND (R), *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire*. Revue des sciences de l'éducation, 3(2), 2004, p.411-433.

explique les programmes et les démarches d'apprentissage, parfois très différentes de celles qu'ils ont connues comme élèves.

En outre, les enseignants ne doivent pas seulement donner de l'information, mais penser à des activités qui permettront aux parents d'échanger avec les enseignants et avec d'autres parents, et de vivre des expériences positives (apporter une aide qui se traduit concrètement et visiblement dans la progression de l'enfant).

## **II. Assurer une réussite scolaire et réussite éducative**

Nous devons rassembler toute notre force pour la réussite de tous les élèves, cela demeure importante pour y contribuer.

### **A. État et collectivités territoriales : la relance de l'internat pour la réussite de tous les élèves**

La scolarité en internat, notamment dans le cadre de l'éducation prioritaire ou dans les zones rurales isolées, est un puissant levier pour la réduction des inégalités et doit figurer parmi les modalités de scolarité offerte au choix des élèves et de leurs parents. L'internat peut en effet offrir aux élèves un espace de liberté, de développement de leur personnalité et de réussite scolaire dans lequel ils pourront s'épanouir.

L'internat n'est pas une simple solution d'hébergement, mais constitue une réponse sociale et éducative au service de la réussite de tous les élèves. Il peut contribuer à réduire les inégalités de résultats scolaires, partiellement dues aux ressources économiques, sociales et culturelles du milieu familial, en donnant à tous ce que certains élèves peuvent plus facilement trouver chez eux. Les zones rurales ne doivent pas être absentes du programme de relance de l'internat.<sup>99</sup> Le coût de cet internat devrait être à la portée des familles défavorisées.<sup>100</sup>

### **B. État, collectivités territoriales et associations : l'accompagnement à la scolarité pour la réussite de tous**

Nous proposons donc que tous ceux qui ont à voir avec cette question : les parents, les collégiens, les personnels de l'éducation (des ministères concernés, des collectivités et des associations), les partenaires sociaux (confédérations syndicales ouvrières et patronales), les pouvoirs publics (ministères et collectivités), le monde associatif et économique, les

<sup>99</sup> *La politique de l'internat en collège dans un département rural. Note du DASEN de la Corrèze, janvier 2015 (extraits)*

<sup>100</sup> <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/actualites/institutions-etdispositifs>

scientifiques ... soient associés à un cycle de concertations commençant par l'établissement d'un constat partagé, poursuivant par l'exposé des demandes de chacun et débouchant sur la recherche d'un équilibre acceptable pour tous.

Nous pensons que cet équilibre peut être trouvé en articulant :

- un cadre national comportant les éléments de cohérence du système éducatif : horaires d'enseignement en lien avec les programmes, calendrier des vacances, maxima horaires journalier et hebdomadaire différenciés selon l'âge des enfants ;
- une capacité à traduire localement ce cadre national en fonctions des réalités vécues dans le cadre d'un projet éducatif local (mise en adéquation des projets scolaire et périscolaire, prise en compte des questions de transports scolaires, des conditions climatiques particulières...). Cela nécessite de déterminer un niveau local *ad hoc* qui soit en charge de cette déclinaison, sachant que les découpages administratifs ne peuvent suffire puisque.<sup>101</sup>

### **C. Refonder l'école**

Refonder l'école, c'est faire réussir les plus pauvres. S'il ne faut pas imputer à l'école la totale responsabilité des difficultés scolaires des plus pauvres, notre rapport s'efforce néanmoins d'ouvrir les yeux sur les inégalités profondes au sein de l'école et de proposer une action volontariste pour faire cesser un scandale qui n'est pas à l'honneur de notre pays.

Faire réussir les plus pauvres n'est pas seulement une question de justice pour les pauvres eux-mêmes, et c'est d'abord pour eux que la refondation de l'école doit s'opérer, mais est une question de survie pour notre économie car les inégalités freinent la croissance. Les inégalités sont à la fois le moteur de notre système éducatif et la cause de nos difficultés économiques et sociales.<sup>102</sup>

Tous les enfants des familles pauvres ne sont pas en échec scolaire, mais ceux qui échouent à l'école aujourd'hui seront les exclus de demain. En favorisant davantage la réussite scolaire des plus pauvres, le système éducatif leur offre le seul moyen à long terme de sortir de la pauvreté.

---

<sup>101</sup> <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/partenaire-educatif/actualites/institutions-et-dispositifs>

<sup>102</sup> [http, op.cit.](http://op.cit)

Laisser sur le bord du chemin autant d'intelligences et de potentiels est, de ce point de vue, très problématique pour un pays qui doit affronter la mondialisation et la compétition internationale.

Enfin, faire réussir tous les enfants est aussi une question essentielle pour notre démocratie car nous ne pourrions indéfiniment prôner le « vivre ensemble » sur le mode incantatoire et dans le même temps abandonner sur le bord du chemin une partie des citoyens.<sup>103</sup>

## **II. SOLUTIONS POUR LUTTER CONTRE LES STEREOTYPES FILLES-GARÇONS**

Le ministère de l'éducation, le personnel enseignant, les directions d'écoles et les parents se penchent sur la question pour trouver des solutions contre cette disparité fille-garçon.

### **A. À l'attention du ministère.**

La formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement devrait prévoir une formation à l'égalité entre filles et garçons. Elle sera efficace à condition de :

#### **1. Contribuer à affiner le regard**

Contribuer à affiner le regard à mieux discerner les effets liés à l'appartenance de genre et au poids des stéréotypes, à modifier les attitudes et les habitudes : un parcours de formation sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons permettrait de former tous les acteurs (enseignants, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, inspecteurs, formateurs de formateurs...).

Cette solution numérique pourrait être mise à disposition des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation et de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup><http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/actualites/institutions-etdispositifs>

<sup>104</sup> *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*- Rapport IGEN 2013 N°2013-041

### 3. Planifier de l'inégalité des genres

Dans une parution récente, la Fédération Wallonie-Bruxelles formule également des recommandations pour favoriser l'égalité de genre sur les bancs scolaires :

- ❖ Permettre, par le biais de recherches ciblées sur le genre, de formuler des messages institutionnels plus clairs en faveur de l'égalité des filles et des garçons dans l'enseignement.
- ❖ Sensibiliser et former l'ensemble des intervenants de la communauté éducative à la dimension de genre et évaluer les formations existantes sur cette base. Soutenir une politique globale et égalitaire sur le genre dans les contenus des supports pédagogiques et des manuels scolaires utilisés par les enseignants et les formateurs de formateurs.
- ❖ Susciter l'intérêt et la conscience des élèves pour les questions de genre par des modules d'animation spécifiques et en particulier lors des animations portant sur l'orientation.
- ❖ Elargir la conscience des élèves pour les questions de genres non seulement au contexte scolaire mais également concernant les métiers et leur exercice ; ainsi que des différentes formes et modèles de conciliation vie privée et vie professionnelle.
- ❖ Porter une attention toute particulière aux difficultés rencontrées par les élèves faisant des choix atypiques.<sup>105</sup>

### 3. Faire réussir tout le monde

A Madagascar, que l'égalité filles-garçons soit une obligation légale et une mission fondamentale de l'Éducation nationale. Il a pour mission de faire réussir chacun et chacune, fille ou garçon, de la maternelle à l'enseignement supérieur.

#### B. Proposition à l'endroit des enseignants

##### 1. Donner aux enseignants les moyens de mieux exploiter les programmes

Il faut donner aux enseignants les moyens de mieux exploiter les programmes pour mieux former à l'égalité entre filles et garçons par le choix d'activités, de supports, d'exemples, de textes, d'exercices, d'images fixes ou animées. La production et la diffusion

---

<sup>105</sup> Faits et gestes, 2010, *Op cit.*



de ressources pédagogiques permettant d'illustrer les programmes en matière d'égalité entre les femmes et les hommes devraient y contribuer.

Une politique éducative en faveur de l'égalité entre les garçons et les filles est une condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et d'autres modèles de comportement se construisent. Basée sur le respect de l'autre sexe, une telle politique éducative implique aussi la prévention des comportements et violences sexistes. Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel.<sup>106</sup>

## 2. Développement de relation Maître-élève

Très souvent, nous sommes tentés de dire et de croire que la réussite à l'examen de BEPC, dépend uniquement du travail fourni en classe de 3<sup>ème</sup>. Voilà une perception hâtive et erronée du cursus scolaire.

Le BEPC ne se prépare seulement en 3<sup>ème</sup>. En réalité, la réussite à cet examen est l'œuvre persévérante d'une longue instruction enregistrée aux différents niveaux d'étude exerçant un effet cumulatif qui se fait sentir surtout en 3<sup>ème</sup>.

Cette classe est assez visible car elle termine le premier cycle d'étude secondaire et toutes les lacunes cumulées depuis, doivent être comblées dans cette section sinon l'échec est au rendez-vous et le maître écope les réactions négatives émanant et des élèves et des parents voir des autorités hiérarchiques.

La part des enseignants dans cette démotivation scolaire n'est pas négligeable et elle est surtout fonction de la relation que développe l'enseignant avec les passants. Cette relation Maître-élèves dépend essentiellement de la foi qu'a le professeur aux valeurs individuelles des défavorisés surtout. Pour développer une bonne relation Maître-élèves défavorisés ou aisés :

- ❖ ayez la foi en leur compétence
- ❖ mobilisez toutes les ressources, laissez-les participer à la leçon
- ❖ manifestez envers eux, des attentes positives et des affectivités positives
- ❖ faites votre préparation de manière à rendre votre cours de plus en plus attrayant chaque année. Ainsi nous devrions réviser, modifier et actualiser constamment votre cours, les résumés, les exercices à faire.
- ❖ les sanctions négatives et les discriminations en classe ne servent qu'à briser la relation maître-élève et même élève-élève.

<sup>106</sup>[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/14/0/2013-041\\_egalite\\_filles-garcons\\_263140.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/14/0/2013-041_egalite_filles-garcons_263140.pdf)

### 3. Développer l'élève et son identité

De son côté, le personnel enseignant, en plus de maîtriser parfaitement la discipline à enseigner, doit travailler le développement de l'élève et son identité, il doit appliquer le concept de genre ou de rapports sociaux de sexe et il doit comprendre les objectifs de la scolarisation et son impact sur les attitudes des élèves et leurs apprentissages.<sup>107</sup>

Pour ce faire, les perfectionnements offerts au personnel enseignant sont très importants et doivent s'inscrire dans leur démarche pédagogique. Lors des formations, les enseignants sont amenés à poser un regard critique sur leur propre enseignement. Ils vont chercher des connaissances nécessaires à leur travail et les élèves bénéficient alors d'une approche réfléchie et informée.

Les élèves apprécient spécialement les enseignants qui savent se montrer fermes, impartiaux, mais amicaux, qui entretiennent des relations basées sur le respect mutuel, qui sont disponibles et accessibles, qui connaissent bien leur discipline et qui savent la rendre intéressante. Un enseignant apprécié saura motiver les élèves et ainsi augmenter leur probabilité de réussite. Les élèves aiment se sentir en confiance avec les enseignants et savoir qu'ils peuvent compter sur eux en cas de besoin. Quant à la place des hommes à l'école, elle est assurément souhaitable. La présence des deux sexes en quantité relativement égale, et cela dans tous les domaines, permettrait d'atteindre la mixité qui existe dans la société.<sup>108</sup>

## III. SOLUTIONS POUR LUTTER CONTRE LES STEREOTYPES DE CLASSE SOCIALE:

### A. Développer l'égalité en classe

#### 1. Faire de la classe un espace social démocratique vécu

L'égalité à l'école n'est jamais que proclamée, aussi bien l'égalité sociale que l'égalité de genres. Ces égalités, les jeunes ne les connaissent finalement que sous forme de discours moralisateur et disqualifiant, sous forme d'affirmations identitaires d'enseignants issus de la classe moyenne et femmes le plus souvent. Plutôt que de dire et de juger, il s'agit de pratiquer et de vivre en s'engageant ensemble.

<sup>107</sup> Pelletier, Michèle. *La réussite des garçons ; des constats à mettre en perspective*, Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Québec : MEQ [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)

<sup>108</sup> Delvendé Brice Rodrigue SORGHO, op.cit. 2008.

Entre la Loi et son exercice particulier (ou l'absence de Loi) en famille et dans la rue et la Loi théorique, proclamée, idéale, une place pour la construction progressive d'une Loi de la classe existe. La classe peut alors redevenir un espace de construction identitaire positive possible. L'identité des garçons peut alors s'y construire avec et dans le groupe-classe, avec les filles, dans le respect mutuel, surtout s'il y a plus d'hétérogénéité sociale, plutôt que contre l'ordre scolaire et dans la domination des autres. La fierté, l'honneur peut alors se trouver ailleurs que dans la rébellion. Pour cela, un autre travail pédagogique est encore nécessaire.<sup>109</sup>

## **2. Faire de la dignité**

Souvent, on invoque le fait que des élèves ont des difficultés dans les apprentissages de type scolaire car ils sont perturbateurs. Et si les élèves étaient dissipés parce qu'ils sont confrontés à des difficultés cognitives ? Dès lors, c'est un travail autour du sens des apprentissages et du rapport aux savoirs qui devient primordiale et qui peut contribuer à redonner une conscience fière. La classe ne doit pas seulement redevenir un espace de Droit, elle doit aussi devenir un espace d'apprentissage pour chacun. De la même façon qu'il n'y a pas d'apprentissages dans la honte, il n'y a pas non plus de fierté sans apprentissages. Il s'agit donc de faire de la dignité en classe. Ce n'est que dans la dignité que les garçons et les filles pourront apprendre et se reconstruire.<sup>110</sup>

## **3. Remonter le moral des élèves déçus et désespérés**

Nous devrions rassurer nos élèves, remonter leur moral tout en leur disant : « La vie contient d'abondantes réserves de succès pour le monde, donc on n'a pas besoin de perdre du temps à jalouser les succès des autres ». Ainsi, pour gagner les confiances des élèves défavorisés socialement, nous devrions leur assurer que :

- s'ils croient en leurs potentiels
- s'ils regardent l'avenir d'un bon œil
- s'ils croient en soi
- s'ils croient que la vie peut parfois nous offrir une rose et aussi une épine

Alors, nous avons tout ce qu'il faut pour :

---

<sup>109</sup> CORNET Jacques, Oufi les filles, è qwè les mecs ? Rapport de recherches.

<sup>110</sup> DE SMET (N) *Au front des classes*, Editions Talus d'approche. , 2005, p23

- réussir dans les études
- devenir un adulte équilibré
- passer à travers les épreuves de la vie
- faire de la vie une réussite

Donc, la clé de la réussite est dans nos mains, sachons que nous sommes le premier responsable de notre réussite, le premier à subir les conséquences de nos échecs répétés.

## **B. Changement de la pratique d'enseignement**

### **1. L'équité en classe : interventions pour ceux qui en ont besoin**

Face à des difficultés scolaires, deux réactions très différentes sont possibles. Premièrement, les enfants concernés peuvent être placés dans un cadre d'apprentissage différent, ce qui préserve l'homogénéité relative des performances de la classe d'origine. À ce type de mesures appartiennent l'enseignement spécialisé, l'orientation en filières et les classes de niveau. L'autre moyen de préserver un niveau égal de résultats dans chaque classe est d'imposer le redoublement à ceux qui ont pris du retard. Si d'une certaine façon, cette solution est un autre mode de différenciation, c'est aussi un mode de gestion des difficultés individuelles d'apprentissage au niveau de la classe. Les autres possibilités consistent à appliquer d'autres méthodes d'enseignement et d'intervention pour s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux dans une même classe.

Pour étayer ces démarches, il est indispensable d'insuffler une volonté d'équité dans la culture du système, afin que les parties prenantes envisagent chaque politique ou pratique du point de vue de ce qu'elle peut faire pour ceux qui ont le plus besoin d'aide, et non pas seulement pour les élèves les plus performants.<sup>111</sup>

### **2. Adoption des méthodes efficaces pour gérer le niveau hétérogène d'une classe**

Dans un panorama des recherches, Black et Wiliam ont conclu que « l'évaluation formative pourrait être l'une des interventions les plus opérantes sur les performances des élèves ».

---

<sup>111</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

Les enseignants qui utilisent l'évaluation formative s'intéressent à la progression vers des objectifs d'apprentissage plutôt qu'au niveau absolu de l'élève et peuvent aider les élèves à acquérir un ensemble de compétences et de stratégies d'apprentissage qu'ils peuvent maîtriser progressivement, en développant leur « savoir apprendre ». <sup>112</sup>

Des principes sont à respecter dans l'application de cette méthode:

- instauration d'une culture de classe encourageant l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation ;
- définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
- application de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
- recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves ;
- feedback sur les performances des élèves et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ;
- implication active des élèves dans le processus d'apprentissage. <sup>113</sup>

### **3. Mettre fin au malaise dans les collèges**

Le collège est de plus en plus un lieu de tension, où le niveau d'enseignement est jugé le plus difficile. Il concentre l'essentiel des problèmes d'incivilités et de violences. De ce fait il constitue un lieu de souffrance pour certains élèves comme pour les diverses catégories de personnels.

Les solutions pour sortir de cette situation résident beaucoup moins dans des mesures sécuritaires contestables que dans une vraie transformation de l'enseignement au collège. Passer d'une logique de transmission de savoirs par l'enseignant à une logique d'acquisition de compétences par les élèves demande du temps. Enseigner et évaluer par compétences nécessitent de former les enseignants à de nouvelles méthodes de travail et d'évaluation, de former la hiérarchie à de nouveaux modes de management : <sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Black P. and D. Wiliam "Assessment and Classroom Learning", Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, 1998, pp. 7-74.

<sup>113</sup> Black (P), op. cit. pp. 7-74.

<sup>114</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

- L'accompagnement personnalisé permet de changer la relation pédagogique. Il doit être mis en place au collège.
- Il faudra alors adapter les locaux pour leur offrir des conditions de travail décentes en dehors des heures de cours (bureau, téléphone, secrétariat) et pouvoir être accessibles autant aux élèves qu'à leurs parents.

## **C. Rôles de l'administration scolaire locale**

### **1. Les exigences pour les personnels de l'éducation**

Des exigences sont demandées pour les personnels de l'éducation :<sup>115</sup>

- Il est nécessaire de réorganiser les temps de travail des personnels des établissements scolaires, en négociant les aménagements qui permettront de ne pas dégrader leurs conditions de travail.
- ❖ Un allègement des journées des élèves qui impliquerait une réduction des vacances ainsi qu'une redéfinition du service des personnels permettant de ne pas alourdir leur charge globale annuelle de travail.
- ❖ Les personnels vivent des contraintes, notamment en termes de déplacement ou de frais de garde, qui devront faire l'objet d'une négociation de compensations indispensables.

### **2. Adoption des rythmes scolaires efficaces**

Le défi majeur auquel se confronte l'école, c'est de conduire tous les jeunes à la réussite parce qu'aujourd'hui, le lien entre scolarité réussie, projet professionnel choisi et vie d'adulte citoyen épanouissante est plus fort qu'il ne l'a jamais été.

Prendre le temps de l'enfant dans sa globalité (temps de famille, temps scolaire ou temps d'accueil, transport, restauration, activités péri-éducatives) est un élément déterminant pour sa réussite, notamment pour ceux issus des milieux les plus défavorisés. Nombreux expériences éducatives et de travaux scientifiques ont été menés et permettent de cerner ces besoins.

Dans leurs grandes lignes, nous pouvons souligner l'importance du sommeil, de la régularité des temps d'activité, de l'alternance entre périodes travaillées et vacances.

---

<sup>115</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

Nous notons qu'il faut :

- ❖ réfléchir sur la globalité des temps de l'enfant et non sur le seul temps scolaire en intégrant les questions liées aux rythmes biologiques différents selon l'âge
- ❖ diminuer la charge de travail quotidienne au regard des temps d'apprentissage et d'appropriation.
- ❖ interroger les coupures répétées du week-end et du milieu de semaine ainsi que l'équilibre des semaines et de l'année scolaire (vacances) de manière générale.
- ❖ affirmer la nécessité de respecter le rythme 7 semaines de travail et 2 semaines de vacances.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

## CHAPITRE II : MOTIVATION DES ACTEURS DE L'EDUCATION

### I. Améliorations des conditions de vie et statut des éducateurs :

#### A. Les indemnités de l'éloignement

Comme nous avons déjà su, les enseignants sont réticents d'exercer leur métier en milieu rural. Ainsi, il pourrait qu'un moment viendra pour pallier cela, la CISCO a appelé les enseignants originaires de la région à travailler dans leurs localités. Mais ce fut un échec. En effet, arrivé dans son village, le fonctionnaire est souvent attiré par d'autres activités. Il possède des terres pour l'agriculture et assume également une responsabilité familiale importante.

Par conséquent, l'enseignant s'absente souvent pour ses intérêts personnels. L'attribution des indemnités de l'éloignement aux enseignants peut résoudre alors en grande partie ce problème. Les taux d'indemnité d'éloignement alloués aux personnels d'enseignement sont fixés conformément au tableau ci-dessous.

**Tableau 14: Taux d'indemnité d'éloignement**

Lieu de service	Taux mensuels en FMG
Zone 0	Néant
Zone I	7.500
Zone II	22.500
Zone III	40.000

**Source : BO n°12, Avril 1997, p.375**

Ainsi, d'après ce tableau, au fur et à mesure que nous nous éloignons des villes, le taux augmente. La zone 0 (grande ville) n'obtient rien. La zone I (Chef lieu de sous - préfecture) a 7.500fmg et respectivement la zone II (chef-lieu de commune rurale) et zone III (village) reçoivent 22.500fmg et 40.000fmg.

Mais ces indemnités restent encore très insuffisantes vu la cherté de la vie actuelle. Pour être très efficace, il faut les augmenter de manière à encourager sérieusement les éducateurs à rejoindre les postes en milieu rural et d'y rester le plus longtemps possible.

Il est du devoir de tous les responsables à tous les échelons hiérarchiques du ministère d'exalter les avantages de travailler à la campagne : « Si isolé soit-il, ce poste en brousse fait partie intégrante de notre patrie », en outre, comme le coût de la vie en milieu rural est



nettement inférieur par rapport à celui en ville, aussi, les fonctionnaires qui y sont affectés réussissent-ils à faire une bonne épargne et une bonne économie tous les ans ? Ce serait à notre avis, la première action incitative.

### **B. Donner des logements aux professeurs**

Les enseignants affectés en milieu rural n'ont pas l'intention de construire une maison, sauf ceux originaires de la région. Car ils sont venus là pour travailler seulement. Ainsi, ils sont obligés de louer une maison.

Ainsi, il incombe, non seulement à l'autorité locale mais aux autorités supérieures, à commencer par le député, le sous-préfet, le Chef CISCO et ses subordonnés de persuader la population à prendre une responsabilité à ce propos. Il semble que les exhortations du maire local ou du directeur de l'école sont devenues banales aux habitants.

La participation de la population entraîne la pérennité des travaux. En effet, en déployant des efforts physiques ou en dépensant une somme d'argent, elle prend conscience de l'importance d'un tel bâtiment et de l'enseignement.

Il va de soi que les parents obligeront leurs enfants à aller à l'école. Dans la mesure du possible, l'enseignant doit trouver les meilleures conditions de travail même en brousse, notamment le logement, une bonne salle de classe avec tous les matériels didactiques.

Ainsi, le Ministère doit assumer une lourde tâche afin que tous les avantages familiaux et professionnels de l'agent soient mis à jour, en temps opportun (garde, échelon, classe et ordre national). Car souvent tout cela arrive tardivement.

## **II. Rôle de l'Etat axé sur l'amélioration de situation socio-économique des parents d'élèves de la classe défavorisée**

L'amélioration de la situation économique des personnes et des familles en situation ou à risque de pauvreté est un défi majeur et englobant qui repose sur le partenariat et la collaboration de tous les ministères et organismes du gouvernement et de la société en général.

La Stratégie de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale a amené plusieurs ministères à modifier leurs mesures législatives et réglementaires afin de bonifier et de moderniser les services déjà offerts. Ces modifications ont également permis d'accroître la cohérence d'ensemble des actions gouvernementales.

## A. Prévenir la pauvreté et l'exclusion sociale en favorisant le développement du potentiel des personnes

Pour y parvenir, l'Etat doit :<sup>117</sup>

- ❖ reconnaître la famille comme cellule de base du développement des personnes et de la société et soutenir, dans le respect du rôle des parents, les familles à risque de pauvreté persistante ayant la charge de jeunes enfants en intervenant de manière précoce et intégrée afin de leur rendre accessible une diversité de services et de programmes adaptés à leurs besoins;
- ❖ favoriser la réussite scolaire de même que l'insertion scolaire et sociale des jeunes, particulièrement ceux vivant en milieux défavorisés;
- ❖ améliorer la formation de base et l'accès à la formation continue afin de permettre aux adultes de compléter et de mettre à jour leurs compétences professionnelles, de faciliter la reconnaissance de leurs acquis et de favoriser l'accès aux technologies de l'information et de la communication;
- ❖ soutenir les actions bénévoles et communautaires qui contribuent à l'inclusion sociale des personnes en situation de pauvreté;
- ❖ reconnaître l'apport des personnes âgées dans la société et soutenir celles qui sont en situation de pauvreté afin de leur rendre accessible une diversité de services et de programmes adaptés à leurs besoins;
- ❖ favoriser, pour les personnes en situation de pauvreté, l'accès à la culture, aux loisirs et aux sports;
- ❖ améliorer les taux d'alphabétisation de base et l'accès aux programmes d'alphabétisation et d'éducation pour l'ensemble des enfants et des adultes de toutes les parties de la province;
- ❖ permettre aux personnes en situation de pauvreté de maintenir et d'accroître leurs compétences ainsi que leurs actifs financiers, y compris les actifs immobilisés tels les maisons, afin qu'elles puissent mieux planifier leur avenir.<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

<sup>118</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

## B. Renforcement du filet de sécurité<sup>119</sup>

Il est tenu compte des objectifs qui suivent lorsque sont élaborées les mesures visant à renforcer le filet de sécurité sociale et économique pour aider les personnes touchées par la pauvreté et par l'exclusion sociale :

- ❖ rehausser l'aide au revenu dont peuvent disposer les personnes et les familles en situation de pauvreté, en tenant compte notamment de leur situation particulière et des ressources dont elles disposent pour couvrir leurs besoins essentiels;
- ❖ favoriser le maintien ou l'intégration en emploi des travailleurs à faibles revenus, notamment par des suppléments à leurs revenus de travail;
- ❖ rendre accessibles des services en matière de santé, de services sociaux et d'éducation qui soient adaptés aux besoins spécifiques des personnes en situation de pauvreté ou d'exclusion sociale;
- ❖ favoriser, pour les personnes et les familles en situation de pauvreté, l'accès, en toute dignité, à un approvisionnement alimentaire suffisant et nutritif, à un coût raisonnable, de même qu'à une information simple et fiable qui leur permette de faire des choix alimentaires éclairés;
- ❖ favoriser l'accès à un logement décent à un prix abordable par des mesures d'aide au logement et par le développement du logement, de même que par le renforcement du soutien communautaire aux personnes plus démunies socialement, dont les sans-abri;
- ❖ permettre aux personnes à faible revenu et à celles qui vivent dans la pauvreté d'avoir accès à l'alphabétisation et à l'éducation;
- ❖ renforcer de façon générale le soutien communautaire accordé aux personnes touchées par la pauvreté et par l'exclusion sociale.

## C. Accès à l'emploi

Il est tenu compte des objectifs qui suivent lorsque sont élaborées les mesures visant à favoriser l'accès à un emploi et à valoriser le travail devant faire partie de la stratégie provinciale :<sup>120</sup>

- ❖ intensifier l'aide à l'emploi pour mieux soutenir les collectivités dans leurs efforts de développement d'emplois et, particulièrement dans les territoires à concentration de

<sup>119</sup> <https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>

<sup>120</sup> <https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>

pauvreté, pour adapter les mesures et services d'aide à l'emploi aux besoins des groupes qu'ils identifient comme davantage affectés par la pauvreté;

- ❖ favoriser une approche centrée sur la prise en charge par la collectivité et l'intégration du développement social et économique;
- ❖ favoriser, dans les milieux de travail, l'insertion sociale et professionnelle des personnes qui ont des difficultés particulières d'intégration en emploi, notamment celles qui présentent une déficience ou une incapacité;
- ❖ améliorer la qualité des emplois afin que les personnes qui travaillent puissent disposer d'un revenu permettant un niveau de vie décent ainsi qu'une meilleure protection de l'emploi à l'égard des risques d'exclusion et mieux concilier la famille et le travail.

### **III. Propositions à l'endroit des parents**

#### **A. Elever le niveau de vie des paysans**

##### **1. Limiter la naissance**

Comme il s'agit d'une population prolifique, nous devons procéder à la limitation des naissances. En effet, les dépenses scolaires d'une famille augmentent avec une nombreuse fratrie. C'est pourquoi nous voyons des enfants scolarisables qui ne fréquentent pas l'école ou l'élève quitte souvent très tôt l'école au profit de ses cadets. Cette politique permettra aux parents d'éduquer convenablement leurs enfants.

D'ailleurs, il vaut mieux avoir un enfant bien élevé, éduqué, habillé que le contraire. La meilleure façon doit expliquer clairement ceci aux élèves même dans le primaire afin que les élèves puissent prévenir d'autant plus d'actuellement dans une zone ayant des mœurs aussi libertins le SIDA est devenu un danger imminent dans la société.

Cette nombreuse fratrie dans une famille est en partie due essentiellement au mariage précoce des filles. Ceci est la principale cause de l'abandon scolaire des filles. La famille qui a moins d'enfants peut investir davantage dans l'éducation de chaque enfant.

La meilleure façon pour y parvenir c'est la scolarisation de la mère : le développement de la scolarisation en particulier de la mère favorise une meilleure maîtrise de la fécondité.

D'après les recherches de COUSIN (L), « les mères instruites ont moins d'enfants, elles ont notamment moins d'enfants non désirés. Elles encouragent et soutiennent l'éducation

de leurs enfants puisqu'elles savent la valeur de l'éducation et sont aussi capables de la dispenser. »<sup>121</sup>

## **2. Les programmes d'aide financière**

Le gouvernement malgache doit apporter des modifications au régime de la sécurité du revenu afin d'améliorer l'aide accordée aux prestataires des programmes d'aide financière de dernier recours.

L'aide financière de dernier recours est aujourd'hui répartie entre le Programme d'aide sociale s'adressant aux personnes sans contraintes sévères à l'emploi et le Programme de solidarité sociale s'adressant spécifiquement aux personnes qui présentent des contraintes sévères à l'emploi ainsi qu'à leur conjoint.

Ces deux programmes visent à favoriser l'inclusion et la participation sociale des personnes, ainsi que leur contribution active à la société avec le soutien qu'elles requièrent.<sup>122</sup>

## **B. Pour un accroissement des revenus des parents**

### **1. Améliorer le pouvoir d'achat**

D'un côté, Selon BOURDIEU et PASSERON, « les enfants issus des classes sociales supérieures évoluaient avec davantage d'aisance face aux enseignants passés maîtres dans l'art de la prouesse rhétorique et affichant un dédain manifeste pour l'exercice systématique ». <sup>123</sup>

La leçon que nous pouvons tirer est que quelque soit la méthode pédagogique ou approche pédagogique utilisée, le niveau de vie de la famille influence le résultat scolaire des enfants.

En effet, la culture, l'habitude de vie, le mode de pensée et l'environnement familial de chaque élève jouent des rôles non négligeables pour la formation scolaire de l'enfant. Ainsi, comme chaque enfant mérite de réussir, chacun doit avoir aussi la chance d'une bonne

---

<sup>121</sup> COUSIN L., 2002, *Coopérer pour l'éducation et la formation dans le monde rural à Madagascar*, Service Coopération et d'action culturelle, Ambassade de France, p.12.

<sup>122</sup>[http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_lutte\\_pauvrete\\_rapport\\_ministre\\_MESS.pdf](http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_lutte_pauvrete_rapport_ministre_MESS.pdf)

<sup>123</sup> MANGEZ (E) et MANGEZ (C) *La pédagogie : une affaire des classes des affaires sociales*, in DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), enseigner, PUF, Paris, 2007, P.56

culture et de source d'information. Sans une amélioration du pouvoir d'achat, certains élèves restent toujours marginalisés et seraient sensés avoir de résultats médiocres.

Ainsi, l'amélioration du pouvoir d'achat est aussi une lutte contre les mauvais résultats et l'échec scolaire surtout qu'à l'heure actuelle, l'accès à l'information et aux connaissances demande de moyens financiers et matériels assez considérables et coûteux.<sup>124</sup>

## **2. Diversification de l'agriculture**

Les principaux produits locaux sont les riz, patate douce et tout ce qui est légume. Ce sont les produits vivriers sur lesquels il ne faut pas trop compter pour se faire de l'argent, les prix de ces produits étant très bas, voire dérisoires faute d'acheteurs.

Après avoir traité des débouchés, les paysans, sous l'égide d'une association ou ONG doivent se spécialiser dans les productions bien rémunérées. Citons par exemples les cultures de légumes et l'arboriculture fruitière, les conditions naturelles s'y prêtant parfaitement.

Dans cet ordre d'idée, nous espérons que la chambre d'agriculture qui est créée à Madagascar interviendra sur la question du prix aux producteurs pour défendre la cause des paysans.

En somme, nous reconnaissons que l'amélioration de la vie extrascolaire des apprenants paraît vitale pour leur réussite. Toutefois, soutenir la scolarité des enfants suppose un accroissement de la production agricole et des revenus. Pour y parvenir, il est nécessaire de diversifier et moderniser l'agriculture sans attente. Tout cela contribue à fournir des recettes financières significatives aux ménages.

---

<sup>124</sup> MANGEZ E, et MANGEZ (C), op.cit. 2007, p.56

## **CHAPITRE III : CREATION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ENCOURAGEANT ET ACCUEILLANT**

Le climat scolaire relève de six facteurs qui, tout en étant liés les uns aux autres, trouve chacun leur propre explication :

### **I. Améliorations des infrastructures scolaires**

#### **A. Normes applicables aux terrains d'école**

##### **1. Emplacement de l'école**

En zone rurale, l'emplacement choisi pour l'école devra être d'accès facile pour tous les élèves qui fréquentent l'école. Ils ne devraient pas traverser ni longer de routes nationales ou de rivières dangereuses. Nous devons éviter de choisir des lieux situés à proximité de toutes autres situations particulières considérées (localement) comme constituant un risque physique. A cette fin, les écoles ne devront pas être situées trop près des usines, aéroports, stations d'essence ou artères trop fréquentées.<sup>125</sup>

##### **2. Salles de classe (50 m<sup>2</sup>) :**

Les salles de classe répondent aux caractéristiques suivantes : Dimensions: La salle de classe type une surface de 50 m<sup>2</sup> ce qui permet de recevoir 40 élèves, au maximum. Nous comptons en principe 1,25 m<sup>2</sup> par élève. Les dimensions intérieures de 7,20 m pour la largeur et de 7,20 m pour la longueur sont actuellement privilégiées. La hauteur du mur est de 3,00 m du niveau bas sous la toiture et à 4,20m au niveau du sommet du toit. La classe offre en effet un volume de 186,62 m<sup>3</sup> pour 40 élèves et un enseignant soit un volume d'air de 4,55 m<sup>3</sup> par individu.<sup>126</sup>

#### **B. Norme d'éclairage**

La lumière dont disposent les élèves doit être suffisante, bien répartie dans toutes les parties de la salle et non éblouissante, leur permettant ainsi d'exercer leurs activités en toute sécurité, sans fatigue des yeux et sans autre atteinte quelconque à leur bien-être et à leur intégrité physique. Les locaux de travail doivent autant que possible disposer d'une lumière naturelle suffisante :

<sup>125</sup> [http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES\\_scolaires\\_Normes/NORMES%20DGS/DGS\\_normes\\_juin2013.pdf](http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES_scolaires_Normes/NORMES%20DGS/DGS_normes_juin2013.pdf)

<sup>126</sup> <https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>

## 1. La surface d'ouverture

La surface d'ouverture libre des locaux scolaires correspond au minimum à 25% de la surface du sol. Les ouvertures réalisées en claustras doivent en avoir d'avantage afin d'offrir un éclairage suffisant et une bonne aération. Les vides des claustras doivent représenter au moins 50% de la surface au sol de la classe.<sup>127</sup>

## 2. Eclairage bilatéral

L'éclairage est de préférence bilatéral, afin d'éviter les ombres portées (droitiers-gauchers). Dans le cas d'éclairage bilatéral, les baies placées à la gauche des élèves seront au moins égales en largeur à l'espace occupé par les tables.

Si, dans la construction, les trumeaux ne peuvent être évités, leur largeur ne doit pas excéder la distance d'une table à l'autre (Nous ne tenons pas compte des bancs), augmentée de la largeur du passage réservé le long des fenêtres. Les fenêtres seront rectangulaires ou légèrement cintrées.<sup>128</sup>

## 3. Dispositions pour protéger les élèves contre l'éblouissement et la fatigue visuelle

Pour cela, les points suivants devront tenir en compte<sup>129</sup>

- ❖ Les ouvertures sont situées de chaque côté de façon à garantir un éclairage non éblouissant.
- ❖ Il percera jamais de baies d'éclairage dans le mur qui fait face à la table du maître, ni dans celui qui fait face aux élèves.
- ❖ L'éclairage par des tôles transparentes en toiture est interdit.
- ❖ Les murs doivent être clairs et mats de manière à bien diffuser la lumière, sans former de reflets brillants qui gêneraient la perception visuelle surtout pour les surfaces entourant les baies vitrées.
- ❖ Les plafonds doivent avoir une luminance élevée (peinture blanche) afin d'éviter un trop fort contraste avec les luminaires.
- ❖ La luminance des sols doit être inférieure à celle des plans de travail.

<sup>127</sup>[http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES\\_scolaires\\_Normes/NORMES%20DGS/DGS\\_normes\\_juin2013.pdf](http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES_scolaires_Normes/NORMES%20DGS/DGS_normes_juin2013.pdf)

<sup>128</sup> <https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>

<sup>129</sup> <https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>



- ❖ Les matériaux, les traitements de surface et les couleurs sont choisis de manière à créer une ambiance favorable à l'étude et à ménager la vue. Les surfaces polies, fortement réfléchissantes, doivent être proscrites.
- ❖ On privilégiera des couleurs claires pour les plafonds, murs et plan de travail.
- ❖ On évitera les couleurs brillantes mais on choisira plutôt des couleurs mates ou satinées.

#### **4. Salles de classes bien écartées des lieux des nuisances**

Il faut éviter les constructions trop rapprochées de l'école. Si l'on réserve de part et d'autre de l'axe de l'école un espace libre, d'une largeur au moins égale au double de la hauteur des plus grandes constructions en usage dans la contrée, on aura amplement satisfait aux exigences d'un bon éclairage bilatéral.

Dans tous les cas, la distance de la face ou des faces d'éclairage aux constructions voisines ne sera jamais inférieure à 8 mètres.<sup>130</sup>

## **II. Valorisation des enseignements au niveau de l'établissement public par rapport au privé**

### **A. Rétablir la confiance des paysans au système éducatif**

#### **1. Diversifier la formation**

Aujourd'hui, la formation à l'école est essentiellement théorique dans le secondaire. Afin de rendre l'enseignement plus utile et plus attrayant, il faut mettre en place dans les écoles des activités pratiques et productives, telles que la couture, les rencontres sportives entre les établissements avoisinants par trimestre, les plantations d'arbre et le jardin scolaire. Ces activités parascolaires pourraient attirer les parents à scolariser leurs enfants.<sup>131</sup>

#### **2. Montrer des gestes aux yeux des parents**

Il faut inciter les parents à l'ouverture et au contact avec les autres régions qui sont déjà avancées sur le plan éducatif par le biais d'un film vidéo par exemple. En outre, nous

<sup>130</sup>[http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES\\_scolaires\\_Normes/NORMES%20DGS/DGS\\_normes\\_juin2013.pdf](http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES_scolaires_Normes/NORMES%20DGS/DGS_normes_juin2013.pdf)

<sup>131</sup><https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>

devrions montrer des gestes favorables aux yeux des parents afin de leur inculquer que l'Etat a la volonté de promouvoir l'éducation dans la région.

De ce fait, les autorités dans la sous-préfecture doivent par exemple, organiser un voyage que moins toutes les grandes vacances pour transporter les élèves dans leurs villages.

Ce geste encouragera certainement les élèves parce que souvent, ils accomplissent à pied le trajet collège-village. Ce projet réalisable va susciter l'aide des dignitaires de la sous-préfecture. Ainsi ce geste sollicitera le désir des parents des élèves et des autres parents, car cela allège leurs problèmes concernant la scolarisation des enfants et surtout à la campagne. Nous avons tendance à considérer que les élèves en vacances sont comme des élites dans les petits villages.<sup>132</sup>

## **B. Améliorer la qualité de l'enseignement**

### **1. Parler des objectifs du cours**

La connaissance des objectifs du cours permet de retenir l'attention des élèves, d'éveiller le désir d'apprendre et leur intérêt. Sinon, l'élève apprendra seulement parce que nous l'exigeons de lui et non parce qu'il est personnellement convaincu de l'intérêt du cours. Si celui-ci connaît les compétences comportementales visées, il appréciera lui-même l'avancement de son apprentissage. « Etre motivé c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait ». <sup>133</sup>

### **2. Dépolitiser et professionnaliser l'éducation**

Le dysfonctionnement du système éducatif réside dans le fait que les personnels ne prennent pas conscience de la place qu'ils occupent. Ainsi, afin d'agir en toute lucidité et avec compétence, il faut dépolitiser et professionnaliser l'éducation.

Dans le système éducatif actuel, les chefs d'établissements (Directeurs, proviseurs et le chef CISCO) sont nommés par le Ministère. A cet effet, le chef cherche souvent à s'imposer à ses subordonnés car il se considère comme étant protégé par l'Etat. C'est de cette façon que l'enseignement est devenu politiser.

<sup>132</sup> <https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>

<sup>133</sup> REBOUL (O), 1995, « Qu'est ce qu'apprendre ? » p.145

Ainsi pour une bonne marche de l'éducation et pour améliorer la qualité de l'enseignement, les chefs de l'administration doivent être des spécialistes car ces derniers connaissent les problèmes et les solutions.

### **3. Procéder à faire des visites pédagogiques**

Grâce à la collaboration avec le CRESED, chaque CISCO possède un véhicule 4X4. Le chef CISCO est autorisé à utiliser la voiture pour accomplir toutes les tâches administratives de sa circonscription. Il doit visiter alors même le coin le plus reculé de la CISCO et s'enquérir de toutes les informations dans chaque établissement en un temps opportun. En outre, il peut faire des encadrements et des inspections pédagogiques des enseignants. Après la Première République, les inspections se font de plus en plus rares. Ainsi à cause de la cherté de la vie, les enseignants en milieu rural se consacrent à des activités parallèles et les préparations des cours ne sont plus renouvelées. A cet effet, le professeur enseigne ses leçons par routine.

Ces visites doivent être accompagnées des conseils pédagogiques, des récompenses, des suivis, des encouragements ou même des punitions.

## **III. Respecter les normes pédagogiques**

### **A. Effectifs d'élèves et dotation du collège en personnel administratif suffisant**

L'effectif maximum est de 40 élèves par salle de classe pour les classes intermédiaires, soit un ratio de 40 élèves par enseignant. Le problème de ressources humaines affecte la majorité des CEG ruraux malgaches. Il est urgent d'y remédier par une embauche de personnel et par une remise à niveau des enseignants déjà en service. L'ampleur des tâches de gestions du CEG dont l'effectif est de 1759 élèves est trop pour quarantaines administratifs surtout quand les matériels ne suffisent pas comme les duplicateurs et les ordinateurs.

### **B. Aire de recrutement ou distance maximale entre école et résidence de l'élève**

En milieu rural, pour améliorer les taux d'accès, la distance maximale que doit parcourir l'élève pour se rendre à l'école est limitée à 1,5 km (soit 23 minutes de marche, en tenant compte de la sécurité de l'élève sur le chemin de l'école tels ruisseaux.

### C. La qualité de la relation «élève-enseignant»

Le terme relation désigne la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs individus. Il concerne la présence d'interactions intermittentes entre des personnes, celles-ci étant constituées d'échanges influents, échelonnés sur une période plus ou moins étendue.

Il existe plusieurs types de relations interpersonnelles, se distinguant par leur niveau d'intimité et par leur symétrie, c'est-à-dire le niveau d'égalité des rôles et des statuts de ces derniers. Dans cet ordre d'idées, la relation élève-enseignant est reconnue comme étant une relation de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique.<sup>134</sup>

Tout en reconnaissant le caractère asymétrique de la relation élève-enseignant, la présente recherche met l'accent sur l'apport plus ou moins égal des enseignants et des élèves dans la nature et la forme de cette relation ainsi que sur sa dimension socio-affective.

Le processus d'enseignement ne se limite pas à un ensemble de méthodes pédagogiques à appliquer et de contenus programmés à transmettre. Il se déploie également dans la construction par l'enseignant d'une relation pédagogique avec ses élèves. Une relation pédagogique de qualité est celle qui favorise la création d'un climat de confiance, de sécurité et du respect mutuel entre l'élève et l'enseignant.

Les psychopédagogues Pourtois et Desmet, qui ont étudié les besoins psychosociaux des élèves en lien avec leurs performances scolaires, sont arrivés à la conclusion que le besoin de considération d'un élève par ses enseignants est positivement relié à la plupart des autres besoins de base : le besoin d'attachement, d'acceptation, de stimulation, de communication, etc. Aussi, ces auteurs croient que les besoins principaux d'un élève constituent un système multidimensionnel fondé sur l'interaction, d'où l'importance de la qualité de relation élève-enseignant.<sup>135</sup>

### D. Une bonne perception des enseignants sur les élèves

D'après Davis, ils existent trois approches selon lesquelles nous pouvons définir et expliquer le concept de la qualité de relation élève-enseignant : l'approche motivationnelle, l'approche basée sur la théorie de l'attachement et l'approche socioculturelle.

L'approche motivationnelle postule que la qualité de relation élève-enseignant est étroitement liée au niveau de soutien par l'enseignant de la motivation scolaire de l'élève.

---

<sup>134</sup> PIANTA (R), *Student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources. , 2001, p.76

<sup>135</sup> POURTOIS (J) et DESMET, (H) *L'Éducation implicite*. Paris, France : PUF, « Education et Formation »,2004.

Plus précisément, il s'agit de la capacité de l'enseignant de créer une relation de qualité exigeant de sa part un niveau élevé d'implication émotionnelle et de soutien de la motivation scolaire de ses élèves.<sup>136</sup>

### 1. L'approche motivationnelle

L'approche motivationnelle postule que la qualité de relation élève-enseignant est étroitement liée au niveau de soutien par l'enseignant de la motivation scolaire de l'élève<sup>137</sup>. Plus précisément, il s'agit de la capacité de l'enseignant de créer une relation de qualité exigeant de sa part un niveau élevé d'implication émotionnelle et de soutien de la motivation scolaire de ses élèves.

### 2. La théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement insiste sur le fait que la relation élève-enseignant évolue à partir du type de l'attachement que l'enfant développe auprès sa mère ou un autre donneur de soin. Cette théorie stipule que l'attachement de l'enfant à son donneur de soin est à la base de la sécurité émotionnelle et affective qui lui permettra d'explorer son environnement sans peur ni contrainte.

Il s'agit d'un besoin de base qui lorsqu'il est comblé, favorise le développement du plein potentiel cognitif, affectif et social de l'enfant.<sup>138</sup>

Ainsi le jeune qui a développé un attachement sécurisant envers son donneur de soin sera capable d'explorer son environnement avec confiance est sera davantage porté à demander de l'aide aux adultes pour faire face aux différents défis.

### 3. L'approche socioculturelle

L'approche socioculturelle voit la relation élève-enseignant comme l'élément dynamique faisant partie d'un système complexe où tous les éléments sont reliés entre eux et s'influencent mutuellement.

---

<sup>136</sup> Delvendé Brice Rodrigue SORGHO, op.cit. 2008.

<sup>137</sup> AMES, (C), Classroom: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271, 1992.

<sup>138</sup> AMES, (C), op. cit.



Plus précisément, la relation élève-enseignant peut être influencée par l'environnement socioéconomique, par les conditions socio-familiales diverses, ainsi que par les caractéristiques personnelles des enseignants et des élèves.

Cette approche s'intéresse aux aspects sociaux spécifiques du contexte tels que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, les interactions avec des camarades de classe, ainsi qu'aux aspects culturels tels que les valeurs du milieu, les normes culturelles.<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> TURNER (J) et MEYER (D), *Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future*. Educational Psychologist, 35, 2000, pp 69-85.

### *Conclusion de la troisième partie*

Nous avons vu donc dans cette troisième et dernière partie les solutions et les remédiations possibles pour lutter ou au moins réduire les inégalités de chances de réussite scolaire. Tous les acteurs de l'éducation ont leurs parts de responsabilités : parents, familles, enseignants, personnels administratifs des collèges et surtout les ministères responsables. Nous devons apporter une certaine réforme au niveau de l'éducation nationale malagasy.

Toutes les formes de disparités devraient être également supprimées au niveau des établissements scolaires publics et privés : disparité de genre et disparité de groupe social. Tout le monde a le droit d'aller à l'école, est sur le même pied d'égalité. Quel que soit leur sexe et leur origine sociale, tous les élèves méritent la réussite et disposent des mêmes chances pour y parvenir.<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> Delvendé Brice Rodrigue SORGHO, op.cit. 2008.

**CONCLUSION**

**GENERALE**



## **CONCLUSION GENERALE**

En somme, dans cette recherche intitulée « «Inégalité de chances de réussite scolaire dans un milieu rural, étude menée auprès de deux collèges d'Alasora » ». Nous voulions au départ présenter que l'infrastructure d'accueil, l'organisation générale de l'établissement, la psychopédagogie forment les facteurs liés à la réussite des élèves.

L'Etat des lieux de ces facteurs rapporte que :

- L'infrastructure d'accueil semble plus ou moins rentable et le Collège privé Ambala fait la différence par rapport au Collège d'Enseignement General d'Alasora.
- L'organisation générale du CEG présente une déficience relative notable.
- La psychopédagogie paraît variée et à dominance traditionnelle, mais au résultat de BEPC, le Collège privé AMBOARA est plus performant que le CEG.

Ainsi, les facteurs liés au taux de réussite au BEPC du collège public et privé connaissent certainement des problèmes. Cela nous incite à procéder à l'analyse, l'interprétation des faits qui ont été rapportés dans la deuxième partie (premier chapitre).

D'après l'analyse et l'interprétation que nous avons effectuée dans le premier chapitre de la deuxième partie au niveau du CEG nous permet de constater l'existence des problèmes caractéristiques qui touchent les facteurs liés à la réussite des élèves :

- Un établissement mal équipé en infrastructure,
- Un établissement en équipement scolaire,
- Un établissement sous équipé en personnel enseignant performant et qualifié.

Ces trois problèmes majeurs qui englobent les facteurs influents sur le taux de réussite au BEPC du CEG Alasora, à leur tour, occasionnent d'autres problèmes délicats qui méritent d'être solutionnées :

- Une perte de sens pour le CEG Alasora
- Perte de sens pour l'élève,
- Et une perte de sens pour l'enseignant.

En ce qui concerne la réussite scolaire et le sexe de l'élève, nous pouvons tirer les points suivants. Le genre se traduit principalement par la division sexuelle du travail et l'infériorité de la femme. Ce concept est nuancé dans l'espace et évolue dans le temps. Même si d'une manière générale l'école mixte peut être associée à l'égalité des sexes en matière d'éducation,

elle ne laisse pas moins agir dans ses murs les stéréotypes genre qui sont forts ancrés dans la société. Dans cette commune rurale Alasora, les filles sont largement moins avantagées que les garçons, au niveau de l'accès à l'école.

Notre étude nous a montré qu'au-delà du primaire, une discrimination quantitative des filles se dessine, et signe des ambitions des familles à leur égard, moindres que celles qu'elles entretiennent aux garçons. Voilà pourquoi, les effectifs des filles sont largement inférieure à celui des garçons au niveau de ces deux collèges.

Ensuite, les filles restent toujours sous représentées vis-à-vis de leurs camarades garçons. Nous avons vu qu'il existe des tendances littéraires des filles et scientifiques des garçons. Notre analyse nous montre également que les filles sont plus inclinées à l'abandon scolaire par rapport aux garçons.

En ce qui concerne le sexe des enseignants, les élèves de deux sexes confondus préfèrent avoir un enseignant de sexe masculin pour les matières scientifiques et matières littéraires pour les enseignantes. Cependant, les garçons constatent que les enseignants sont miséricordieux envers les filles.

Ce deuxième chapitre de la deuxième partie nous permet d'affirmer qu'effectivement, des différences de genre existe au collège, au niveau de l'accès, de rétention, des disciplines, de performance et des différences naturelles des deux sexes. Mais il est possible de les éliminer avec la volonté de tous.

A l'endroit des enseignants, ils doivent tenir en compte quelques points essentiels qui sont :

- Eviter d'être un enseignant ségrégationniste,
- S'initier aux innovations pédagogiques, car la pédagogie est une science évolutive,
- Etre sociable avec les élèves de deux sexes,

L'amélioration continue de la performance des personnels du collège public demeure vitale. A ce titre nous pensons qu'une formation des enseignants à ce point soit une nécessité. Ces capacités se résument comme suit :

- Capacité d'évaluer sa propre performance,
- Ce qu'on attend de lui,
- Ce qu'il attend des autres,

- Comment et de qui il peut obtenir le support et l'aide additionnels dont il a besoin.

En ce qui concerne la réussite scolaire et l'origine sociale, les élèves issus d'une classe sociale aisée se manifestent plus performants par rapport à ceux de la classe modeste. Ces élèves disposent toutes les fournitures scolaires, le temps de jouer, d'apprendre leur leçon et de finir leurs devoirs.

Leurs parents surveillent presque toujours ou souvent les apprentissages de ces élèves. Ces derniers sont accompagnés par des moyens de locomotions pour l'école : voiture, motos, bus etc., si les élèves de la classe défavorisée font une longue marche à pieds pour l'école. Cela devient une entrave pour l'apprentissage de ces derniers.

Un pourcentage assez élevé de ces élèves ne redoublent presque jamais si une majorité des élèves de la famille défavorisée redoublent et se quadrillent même. Mais des exceptions existent, des élèves ne redoublent et réussissent encore même s'il est issu d'une classe modeste.

Rappelons la problématique qui nous intéresse : Quels sont les éléments qui pourraient expliquer l'inégalité de chances de réussite scolaire et serait-il possible de les effacer ou au moins de les réduire ? Nous pouvons donc désormais y répondre.

Grâce à notre analyse des questionnaires et des entretiens, nous pouvons dire que les hypothèses 1, 2 et 3 sont validées.

Il en ressort que les élèves qui fréquentent les établissements privés seraient performants et auraient plus de chance de réussite aux examens de BEPC par rapport à ceux qui étudient au niveau des établissements scolaires publics.

Ainsi nous avons justifié que le sexe des élèves a des impacts sur la réussite scolaire des élèves : les filles sont plus performantes et réussissent plus que les garçons. Cependant, nous mentionnons que les filles se décrochent plus que les garçons.

Enfin, le milieu social des élèves influent sur sa réussite scolaire. Les élèves d'origine sociale aisée disposeraient plus de chance de réussite scolaire par rapport à ceux d'origine sociale modeste. Mais des exceptions existe car des élèves qui réussissent bien qu'issus d'un milieu social défavorisé.

Nous avons vu que les inégalités de chances existent vraiment à l'école : l'établissement fréquenté par l'élève, et son sexe l'origine sociale de l'enfant influencent sa performance scolaire et sa réussite.

Chaque entité de l'éducation est responsable de la lutte contre l'inégalité de chances de réussite à l'école : parents, société, enseignants, les associations, les ONG, le ministère responsable.

Comme nous l'avons dit auparavant, il s'agit d'un thème inépuisable et en constante évolution ce qui en fait un sujet intéressant et ouvert quant à d'éventuelles poursuites dans les recherches au cours des années à venir. Il est donc envisageable de poursuivre ce travail dans les années suivantes et le reprendre à partir d'une diffusion plus importante des questionnaires, afin d'obtenir un échantillon plus conséquent.

Cette recherche nous a permis de me rendre compte que les origines sociales, les sexes et la nature des établissements fréquentés par les élèves créent des inégalités de chances en matière de réussite scolaire des collégiens. Il serait donc intéressant de pouvoir poursuivre cette recherche pour pousser la réflexion plus loin et tenter de trouver des moyens pour réduire ces inégalités.

Nous ne regrettons en rien ce choix de mémoire car nous avons pris beaucoup de plaisir à effectuer les recherches, émettre une problématique et des hypothèses, créer des questionnaires, des entretiens et analyser les résultats. De plus, nous pensons que ce mémoire nous a apporté beaucoup pour nos pratiques professionnelles futures.

## BIBLIOGRAPHIE

1. ADUC (J), *filles et garçons dans le système éducatif français, les filles et les garçons sont ils égaux à l'école?*, DISPO, Toulouse, 2004,196p.
2. AMES, (C), *Classroom: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271, 1992.
3. ASTONE N (M) *Family structure, parental practices and high school completion*, *American sociological review*, (vol. 56, 1991, p.309-320).
4. BAGÈS, (C) et al. *Le rôle modérateur de l'explication donnée à la réussite d'un modèle féminin sur la performance des filles en mathématiques: une étude exploratoire*. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2008, pp 3-11.
5. BALDWIN (A), *The appraisal of parental behavior*. Psychological monographs, 58, 268-274. , 1945,
6. BALLI (J) et al *Family involvement with children's homework: an intervention en the middle grades*, *Family relations*, (v.47, 1998, p.149-157).
7. BASTIN (G) et ROOSEN (A), *L'école malade de l'échec*. Bruxelles. De Boeck-wesmael, 1992, 143p.
8. BELOTTI (E), *Du côté des petites filles*. Paris, France : Editions des femmes, 1974, 206p.
9. BERGONNIER (G), *Famille(s) et scolarisation*. Revue française de pédagogie, 151, , 2005, pp 5-16.
10. BLACK (P) et WILIAM (D) "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, 1998, pp. 7-74.
11. BOND (R) et SAUNDERS (P), 1999, *Routes of success: Influences on the occupational attainment of young British males*. *The British Journal of Sociology*, p 217-249.
12. BOUCHARD (P) et STAMANT (J) *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre (Études et recherches du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire)*, 1994, 177 p.
13. BOUDON (R) *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Hachette, collection Pluriel, 1985, 239p.
14. BOUDON (R), *L'inégalité des chances*, Editions Pluriel, 1979, 239p.
15. BOULANGER (D) et all, *Critique des fondements et usages de l'écosystème dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective*

*contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble.* Service social, 57(2). 129-157, 2011.

16. BOURDIEU (P) et DARREL (A) *L'amour de l'art, les musées et leur public*, Paris. Éditions de Minuit. , 1966, 129p.
17. BOURDIEU (P) *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture.* In: Revue française de sociologie. 7-3., 1966, pp. 325-347.
18. CHANNOUF (A), MANGARD (C), BAUDRY (C), et PERNEY, (N) *Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire.* Revue européenne de psychologie appliquée, 55, 217-223. , 2005.
19. CORNET (J), *Oufi les filles, è qwè les mecs ? Rapport de recherches.*
20. COUSIN L. *Coopérer pour l'éducation et la formation dans le monde rural à Madagascar*, Service Coopération et d'action culturelle, Ambassade de France, 2002, p.12.
21. DESLANDES (R) et BERTRAND (R), *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire.* Revue des sciences de l'éducation, 3(2), 2004, 275p.
22. DESLANDES (R) et CLOUTIER (B) *Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents* in revue Française de pédagogie, No : 151,2005, pp 61-72
23. DESLANDES (R) et POTVIN (P) *Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents* in Bulletin du CRIRES, 1998, pp 1-4.
24. DESLANDES (R) *Family-school-community partnerships: What has been done? What have we learned?* New York, N.Y. , 2009, p. 162-176
25. DESLANDES, (R) et al *Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire.* Mesure et évaluation en éducation, 18,1995, pp 63-79
26. DESMET (N) *Au front des classes*, Editions Talus d'approche. , 2005, p23
27. DORNBUSCH (S) et al *When effort in school does not produce better grades: A family environment affects a school process* in FUSCHS et al.1996.
28. DUMORA (B) et LANNEGRAND (L), *Les mécanismes implicites dans la décision en orientation.* Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 1996, p 37-57.
29. DURU-BELLAT (M) *Actualité et renouvellement de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. L'orientation scolaire et professionnelle*, 2003.

30. DURU-BELLAT (M) et MINGAT, (A), *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège*, vol. 1 : Évaluation de la procédure. Cahiers de l'IREDU, 1985, 275p.
31. DURU-BELLAT (M), et MINGAT(A), 1993, *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris, France : Presses Universitaires de France. p 64
32. DURU-BELLAT (M), *Les inégalités sociales à l'école*, PUF, 2002, p.11
33. EPSTEIN (J), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Your handbook for action (Third edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. , 2008.
34. FAVRE (B) et al. *Famille, école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire*. Service de la recherche en éducation, Genève, 2004,249p.
35. FILION (L), « *L'enfant au cœur de la séparation* », Montréal, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2000, 219p.
36. GARCIA (S) et POUPEAU (F) Septembre 2003, *La mesure de la "démocratisation" scolaire [Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques]*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 149,. Les contradictions de la "démocratisation" scolaire. pp. 74-87
37. GULLOTTA (R), *The family-school connection: theory, research and practice*. (Pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
38. HERAN (F) *L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent*, Insee Première, (n°350). , déc.1994,
39. HERRNSTEIN (R) et MURRAY (C), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, NY: Free Press, 1994.
40. HOOVER (K) et SANDLER (H) *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* Teachers College Record, 97(2), 1995, pp 310–331.
41. HOOVER (K.) et SANDLER (H) Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67, 3-42. , 1997,
42. HUGUET (P) et REGNER (I) *Stereotype threat among school girls in quasi-ordinary classroom circumstances*. *Journal of Educational Psychology*, 99,2007, pp545-560.
43. Jean-Louis AUDUC, *sauvons nous les garçons*, Descartes, Paris, 2009, p.45
44. LAUTREY (J) *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, France : PUF, 1980,
45. LEMIRE (L), *Pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes lanaudois : un partenariat à développer ou à consolider entre les écoles, les familles et les communautés*. Service de connaissance/surveillance/recherche/évaluation, 2001, p. 15

46. LEROY-AUDOIN (C), *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative: du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux (thèse de doctorat non publiée)*, Université de Bourgogne, Dijon, France, 1993.
47. LONIGAN et al, *Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children*. Journal of Educational Psychology, p 90, pp 294-311.
48. MANGEZ (E) et MANGEZ (C) *La pédagogie : une affaire des classes des affaires sociales*, in DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), enseigner, PUF, Paris, 2007, 301p.
49. NEGRO (I), et GENELOT (S), *Les prédicateurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année de l'école primaire : l'impact du nom des lettres*. Bulletin de Psychologie, 62, 291-306. 2009.
50. ORGILA (D), OULION (H) : L'adolescent, les éditions sociales françaises, P.28
51. PERRENOUD (R), voir CSE, 1999, *l'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*, 1998,176p.
52. PIANTA (R), *Student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources. , 2001
53. POURTOIS (J) et DESMET (H) L'Éducation implicite. Paris, France : PUF, « Education et Formation »,2004.
54. Pourtois (J) et Desmet (H) *L'Éducation implicite*. Paris, France : PUF, « Education et Formation »,2004.
55. REBOUL (O), 1995, « Qu'est ce qu'apprendre ? » , PUF, Paris 206p.
56. Rollande DESLANDES, *La collaboration! Ecole-famille-communauté, dans une perspective de formation continue*, 2001, p 58
57. STIPEK (D) et HAKUTA (K) *Policies to ensure that no child starts from behind*. Dans *Child Development and Social Policy: Knowledge for Action: Essays in honor of Edward Zigler*, 129-145. , 2006.
58. Turner (J) et Meyer (D), *Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future*. Educational Psychologist, 35, 2000, pp 69-85.
59. VANDENPLAS-HOLPER (C), *Les théories implicites du développement et de l'éducation*. Journal Européen de Psychologie de l'Education, 1987, p2, pp 17-39.
60. Viau ROLLAND, *Motivation en contexte scolaire ; Revue VIE PÉDAGOGIQUE*, no 115, avril et mai 2000; p.7



## THESES ET MEMOIRES

1. Delvendé Brice Rodrigue SORGHO, « *Origine sociale et performance scolaire : analyse de l'influence* », Université de Ougandouzou, Maitrise 2008.
2. DIALLO (K) *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségou (Mali)*. Université de Montréal Thèse de doctorat, 2001.
3. FAFALIARISOA Annita « *Genre et situation scolaire aux collèges : exemple pris dans la commune urbaine d'Andapa* » ENS Madagascar, 2015,109p.
4. RAKAMISY Alphonse « *Contribution à l'étude des facteurs influant sur le taux de réussite au brevet d'études du premier cycle dans les établissements publics et privés de la circonscription scolaire de Mampikomy* », ENS Madagascar, 2004,87p.

## REVUES ET PUBLICATIONS

1. Archives de la commune rurale d'Alasora
2. *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements- Rapport IGEN 2013 N°2013-041 ISU, 2011, Recueil de données mondiales sur l'éducation en 2011 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde, in Focus sur l'enseignement secondaire, Montréal, pp19*
3. *L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ?* Revue française de sociologie
4. *La politique de l'internat en collège dans un département rural. Note du DASEN de la Corrèze, janvier 2015 (extraits)*
5. MINESEB. *Evaluation du système éducation à Madagascar*. MINESEB, 2003, P.10
6. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2011a), « Indicateurs de l'éducation. Édition 2011 », p. 60
7. Réseau réussite Montréal, 2012 : RAPPORT ANNUEL 2011-2012
8. UNESCO, *Progrès pour les enfants : un bilan de l'enseignement primaire et de la parité de sexes n2, New York, 2005, p.5*
9. Unicef, *Genre et Education à Madagascar : Etude de cas des 6 CISCIO, Antananarivo, 2011, p.58*
10. UNICEF, *La situation des enfants dans le monde 2004 : les filles, d'éducation et le développement, New York, p.8*

## WEBOGRAPHIE

1. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/14/0/2013-041\\_egalite\\_filles-garcons\\_263140.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/14/0/2013-041_egalite_filles-garcons_263140.pdf)
2. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/actualites/institutions-etdispositifs>
3. [http://madarevues.recherches.gov.mg/IMG/pdf/anal-lettres9\\_8\\_.pdf](http://madarevues.recherches.gov.mg/IMG/pdf/anal-lettres9_8_.pdf)
4. <http://madatana.com/colline-alasora.php>
5. [http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES\\_scolaires\\_Normes/NORMES%20DGS/DGS\\_normes\\_juin2013.pdf](http://menfp.gouv.ht/InfrastructurES_scolaires_Normes/NORMES%20DGS/DGS_normes_juin2013.pdf)
6. <http://ses.69.free.fr/DOSSIER%20TELECHARGEMENT/bourdieboudon.htm>
7. <http://www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/Pratique/terminal/specialite/bourdieu.pf>
8. <http://www.akadem.org/medias/documents/Bourdieu-Doc1.pdf>
9. <http://www.crepas.qc.ca/>
10. <http://www.maplandia.com/madagascar/antananarivo/antananarivo-ville/alasora/>
11. [http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_lutte\\_pauvrete\\_rapport\\_ministre\\_MESS.pdf](http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_lutte_pauvrete_rapport_ministre_MESS.pdf)
12. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>
13. <https://web2.gov.mb.ca/bills/39-4/b201f.php>
14. *Les filles et les garçons sont ils égaux à l'école ?* Disponible sur [http://www.alternatives-economiques.fr/education---filles-et-garcons-vers-l-egalite-a-l-ecole\\_fr\\_art\\_709\\_36856.html](http://www.alternatives-economiques.fr/education---filles-et-garcons-vers-l-egalite-a-l-ecole_fr_art_709_36856.html)
15. Pelletier, Michèle. *La réussite des garçons ; des constats à mettre en perspective*, Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Québec : MEQ [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)

# **ANNEXES**

## QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES

### A. Informations sur les élèves

1) Vous êtes :

Fille                      garçon

2) Quel âge avez-vous ? (firy taona hianao ?)

.....

3) Nombre de (Ny isan'ny )

Sœurs : .....

Frères : .....

Votre rang :(zaza faha firy hianao) : .....

### B. Informations sur les parents d'élève

1) Quelle est la profession de vos parents ? (Inona no asan'ny rai-amandreninao ?)

Père : .....

Mère : .....

2) Niveau d'étude de votre (Ny faripahaizan'ny rai-amandreninao ?)

Père : .....

Mère : .....

3) Vous venez de quelle catégorie sociale ? (avy amin'ny fianakaviana manakarena sa mahantra hianao ?)

.....

4) Disposez-vous tous les équipements nécessaires pour votre étude ? (Ampy avokoa ve ny fitaovam-pianaranao ?)

Oui

Non

Si non pourquoi : (Raha tsy ampy, dia inona no antony ?)

.....

.....

### C. Informations sur la situation familiale de l'élève :

1) Habitez vous loin ou proche de l'école ? (Mipetraka akaiky sa alavitrin'ny sekoly hianareo ?)

Oui	Non	
1Km	3Km	+4Km

**2) Avec quel moyen de transport Vous venez à l'école ? (Mandeha inona hianao rehefa mandeha mianatra ?)**

Marche à pied	voiture	bicyclette	charrette
---------------	---------	------------	-----------

**3) Est ce que vous venez toujours avec un ventre vide à l'école ? (Tsy misakafo maraina ve hianao rehefa mianatra ?)**

Oui	Non
-----	-----

Pourquoi : (Inona no antony ?)

.....  
 .....

**4) Les maladies qui vous atteignent fréquemment : (Inona ny aretina matetipahazo anao ?)**

.....  
 .....

**5) Quel est l'état de votre maison ? (Manao ahoana ny toetran'ny tranonareo ?)**

Bon état	mauvais état	en brique
En sachet	en planche	

**6) Disposez-vous un créneau pour s'amuser ? (Manapotoana manokana hialana voly ve hianao ?)**

Oui	Non
-----	-----

Durée : (ora faharetany).....

**7) Nature de source de lumière : (Inona ny jiro ampesainareo ?)**

Bougie	jiro kapoaka	électricité	autre
--------	--------------	-------------	-------

**8) Qui assurent votre étude ? (Iza no miantoka ny fianaranao ?)**

Parents	sœur	frère	autre
---------	------	-------	-------

**9) Est-ce que vous avez (Manana... ve nareo?)**

Un poste téléviseur ?	Une radio ?
-----------------------	-------------

**10) Est-ce que vous travaillez ? (Efa manao asa fikaramana ve nareo ?)**

Oui	Non
-----	-----

Si oui, lesquels ? (Inona ny asa ataonao ?) ; pourquoi ? (Inona no antony ?)

.....  
 .....  
**11) Quels sont les obstacles de votre apprentissage ? (Inona no heverinao fa manembatsembana ny fianaranao ?)**

.....  
 .....

**12) Disposez-vous un temps pour apprendre votre leçon ? (Manam-potoana hianarandesona ve hianao ?)**

Oui Non

Durée : (ora faharetany).....

**13) Avez-vous des problèmes familiaux ? (Manana olana ara-pianakaviana ve hianao ?)**

.....  
 .....

**14) Observez-vous une action ségrégationniste au niveau de votre école ? (Mahatsapa fanavakavahana ve hianao eo amin'ny sekoly misy anao ?)**

Oui Non

Si oui, Pourquoi : (Raha misy, Inona no antony ?)

.....  
 .....

**15) Est-ce que vous vous concentrez en classe ? (Mifantoka tsara ve hianao ao antsekoly ?)**

Oui Non

Si non pourquoi ? (Raha tsy, Inona no antony ?)

.....  
 .....

**16) Quelle est votre carrière envisagée ? (Inona no asa tianao atao rehefa rahatrizay ?)**

.....

**17) A votre avis, qui doit mériter la réussite ? (Iza no ankizy tokony ho tafita ?)**

Les enfants d'origine sociale modeste (Ny zanakin'ny mahantra)

Les enfants d'origine sociale aisée (Ny zanakin'ny mpanakarena)

Ceux qui font des efforts (Izay manezaka ihany)

Pourquoi ? (Inona no antony)

.....

**QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS**

4) Vous êtes :

Une femme

Un homme

5) Quel âge avez-vous ?

.....

6) Quelle est votre ancienneté de service ?

.....

7) Quelle est la profession de vos parents ?

Père : .....

Mère : .....

5) Vous venez de quelle catégorie sociale ?

.....

6) Quelle est la situation de votre école ?

Education prioritaire

Rurale

Urbaine

7) Quelle est l'origine sociale de vos élèves ?

Défavorisée

Mixte

Moyenne

Favorisée

8) Qu'est ce qui entrave l'apprentissage de vos élèves ?

La fatigue    mauvais état de santé    manque de fourniture scolaire

La faim    faible niveau d'instruction des parents

Préoccupation des parents pour la survie

9) Quelles sont les causes de l'échec scolaire dans cet établissement ?

.....

10) Selon vous, quelle est la principale mission de l'Ecole ?

.....

.....

.....

11) Selon vous, quelle est la principale valeur que l'Ecole doit privilégier ?

.....

.....

12) Selon vous, l'égalité des chances à l'école est :

Une réalité                      Une utopie Pourquoi

.....  
 .....  
 .....

Si vous avez répondu une ectopie : selon vous, que devrait faire l'école pour qu'il y ait une réelle égalité des chances ?

.....  
 .....  
 .....

**13)** Selon vous, quel est le rôle de l'Ecole aujourd'hui vis-à-vis des inégalités entre les élèves ?

L'école réduit les inégalités                      L'école augmente les inégalités

**14)** Dans votre classe donnez-vous toujours le même travail à chacun de vos élèves ?

Oui    Non

Quelle que soit votre réponse précisez pourquoi :

.....  
 .....



### QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS D'ELEVES

#### A. Information générale

1) Travail du (Ny asan'ny rai-amandreny sy ny vola miditra isan'andro)

Père et revenus mensuels : .....

Mère et revenus mensuels : .....

2) Est-ce que ca vous suffit ? (Ampy anareo ve ny vola miditra aminareo isan'andro ?)

.....

3) Quel est votre diplôme ? à quelle classe vous avez quitté l'école ? (Inona ny diplomanao ? Kilasy fahafiry hianao no nijanona ?)

Père : .....

Mère : .....

4) Nombre d'enfants : (Isan'ny zanaka ?)

Garons : .....

Filles : .....

5) Nombre d'enfants scolarisés :

(Isan'ny zanaka mianatra)

.....

Nombre d'enfants déscolarisés

(Ny zaza efa niala nianatra)

.....

6) Est-ce que vous aimez que vos enfants puissent aller à l'école ? (Tianao hianatra daholo ve ny zanakao ?)

Oui

Non

Pourquoi ? (Inona no antony)

.....

.....

7) Pourquoi vos enfants ne vont-ils pas à l'école ? (Fa maninona ny zanakareo no tsy mianatra ?)

.....

.....

8) Si non qu'est-ce que l'école pourrait apporter à vos enfants ? (Inona ny soa heverinao fa azo avy amin'ny fampianaranjanaka ?)

.....  
 .....

**B. Information sur l'habitat :**

1) Etat de l'habitat (Ny toetran'ny trano fonenana)

- Bon état                      mauvais état                      en brique
- En sachet                      en planche

2) Locateur ou possesseur légal de la maison ? (Mpanofa sa tompon-trano ?)

.....

Si Locateur, Combien par mois ? (Raha mpanofa, dia ohatrinona isam-bolana ?)

.....

3) Quels sont les problèmes fréquents de votre famille ?

(Inona ny olana tena sedrain'ny tokatranonareo?)

.....  
 .....

4) Nature de source de lumière : (Inona ny jiro ampesainareo ?)

- Bougie                      jiro kapoaka                      électricité                      autre

5) Observez-vous une action ségrégationniste au niveau de l'école de vos enfants ?

(Mahatsapa fanavakavahana ve hianao eo amin'ny sekoly misy ny zanakao ?)

- Oui                                      Non

6) A votre avis, qui doit mériter la réussite ? (Iza no ankizy tokony ho tafita ?)

Les enfants d'origine sociale modeste (Ny zanakin'ny mahantra)

Les enfants d'origine sociale aisée (Ny zanakin'ny mpanakarena)

Ceux qui font des efforts (Izay manezaka ihany)

Pourquoi ? (Inona no antony)

.....  
 .....

7) Que diriez-vous de l'éducation pour tous ? (Ahoana ny hevitrao momban'ny fampianarana ho an'ny rehetra?)

.....  
 .....

.....

**C. Information sur l'éducation**

- 1) Est-ce qu'il existe des associations ou autre qui vous donnent des aides pour la scolarisation de vos enfants ? (Misy fikambanana manampy anareo ve amin'ny fampidirana antsekoly ny zanakareo ?)

.....

.....

- 2) Priorisez vous l'éducation de vos enfants ? (Voalohandaharana eo aminareo ve ny fampianarana ny zanakareo ?)

Oui                                  Non

.....

.....

- 3) Quels sont les problèmes que vous rencontrer dans la scolarisation de vos enfants ? (Inona no olana sedrainareo amin'ny fampianarana ny zanakareo ?)

.....

.....

**D. Information sur la santé :**

- 1) Quelles sont les maladies fréquentes de vos élèves ? (Inona ny aretina mpahazo ny zanakareo ?)

.....

.....

- 2) Est-ce que vous supporter le cout de soin aux dispensaires ? (zakanareo ve ny saram-pitsaboana ?)

Oui                                  Non

- 3) Est-ce que vous réservez des argents pour la santé de vos enfants ? (Manokana vola manokana ho an'ny fitsaboana ny ankizy ve hianareo?)

.....

.....

## QUESTIONNAIRE POUR LE RESPONSABLE ADMINISTRATIF

### A. Données statistiques

- 1) Effectif des élèves : .....
- 2) Nombre d'enseignants : .....
- 3) Taux général de réussite aux examens :
  - Examen de passage : .....
  - Examen national : .....
- 4) Nombre de redoublants par classe :
  - Les véritables causes d'échec :
  - Au niveau des élèves :
    - .....
    - .....
  - Au niveau des enseignants :
    - .....
    - .....

### B. Renseignement sur l'établissement

- 1) Comment trouvez vous ; votre environnement scolaire ?
  - .....
- 2) Etat des bâtiments scolaires
  - Bon état                      mauvais état                      bien oxygéné
- 3) Avez-vous une bibliothèque ?
  - Oui                      Non
  - Si oui, comment est-elle ?
  - .....
- 4) Disposez-vous une salle d'informatique ?
  - Oui                      Non
  - Si oui, comment est-elle ?
  - .....
- 5) Avez-vous une infirmerie ?
  - Oui                      Non

Si oui, comment est-elle ?

.....

**C. Renseignement sur l'enseignement**

**1)** Comment procurer vous les livres, les matériels didactiques, les réhabilitations des infrastructures ?

.....  
 .....

**2)** Est e que l'école paie des maitres, autres que ceux envoyés par le ministère :

Oui Non

Si oui combien ? .....

Leurs salaires par mois : .....

**3)** Quels sont les principaux obstacles que rencontrent les élèves :

Le faible revenu des parents des problèmes familiaux absence des moyens d'étude  
 Vision négligente de l'éducation par les parents faible niveau d'instruction des parents  
 manque de temps pour étudier à la maison action ségrégationniste de l'école

**4)** Diriez-vous que les origines sociales de vos élèves sont :

Homogènes Mixtes Hétérogènes

**5)** Selon vous, l'égalité des chances à l'école est :

Une réalité Une utopie

Pourquoi ?

**6)** Si vous avez répondu une utopie :

Selon vous, que devrait faire l'école pour qu'il y ait une réelle égalité des chances ?

.....

**7)** Selon vous, l'Ecole aujourd'hui réduit-elle les inégalités entre les élèves ?

Oui Non

Pourquoi : .....

.....

# INEGALITE DE CHANCES DE REUSSITE SCOLAIRE DANS UN MILIEU RURAL : ETUDE MENEES AUPRES DES ETABLISSEMENTS D'ALASORA

**Nombre de page** : 96 pages

**Nombre de tableaux** : 14

**Nombre de figures** : 14

**Nombre d'annexe** : 4

**RESUME** : Il s'avère intéressant de s'interroger au sujet des inégalités de chances de réussite scolaire dans un milieu rural. Plus précisément, dans ce mémoire nous abordons quelques éléments spatiaux et socioculturels jouant un rôle déterminant dans la performance scolaire des élèves au niveau de la commune rurale d'Alasora. Dans ce contexte, notre travail va considérer deux établissements scolaires.

Alors, notre souci tourne autour le questionnement qui suit : Quels sont les éléments qui pourraient expliquer l'inégalité de chances de réussite scolaire et serait-il possible de l'effacer ou au moins la réduire ?

Dans le cadre de ce mémoire, la difficulté d'accessibilité aux données fiables des enquêtés eux-mêmes et des administrations concernées rend l'analyse des données recueillies délicate et difficile.

Néanmoins, par une méthodologie qui se base sur des enquêtes sur terrain, quelques résultats intéressants ont pu être mis en relief : l'origine sociale, la nature de l'établissement fréquenté et les sexes de l'élève ont une influence sur la réussite ou bien sur l'échec des élèves.

Nous signalons également que les trois hypothèses que nous avons avancées sont toutes confirmées.

Il s'avère que l'Etat malagasy joue un rôle positif dans la réussite scolaire des élèves.

**Mots clefs** : méritocratie, inégalités scolaires, égalité des chances réussite scolaire, persévérance scolaire, origine sociale et genre,

**Direction de** : M. RAKOTONDRAZAKA Fidison, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo

**Auteur** : RABEARINDRANTO Fanomezantoa Edickel

**Contact** : 034 06 402 85

**Adresse mail** : [rabearindrantofan@gmail.com](mailto:rabearindrantofan@gmail.com)