



# Accrochage et décrochage lors de la transition primaire-secondaire au Bénin, Gabon, Niger et Haiti

*Observation et analyse des mécanismes par lesquels certains élèves accrochent ou décrochent lors de la transition entre le primaire et le secondaire*

Octobre 2023



*Rédigé par*

*Judicaël ALLADATIN  
et*

*Mankponse Augustin GNANGUENON  
avec l'appui des équipes TRANSCO*

**Projet financé par le  
programme APPRENDRE  
dans le cadre de l'appel  
« Accompagner le  
développement du cycle  
fondamental : l'enjeu de la  
transition école/collège »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTES TABLEAUX ET FIGURES .....	v
REMERCIEMENTS .....	vii
LISTES DES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS LE PROJET .....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 .....	
ÉTAT DES LIEUX DES RECHERCHES SUR L'ACCROCHAGE ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE .....	6
Introduction .....	7
1.1. Les multiples définitions du décrochage scolaire.....	7
1.2. Le décrochage scolaire : un phénomène multidimensionnel.....	10
<b>1.2.1. Dimension individuelle .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2.2. Dimension familiale.....</b>	<b>12</b>
1.2.3. Dimension scolaire .....	14
CHAPITRE 2 .....	
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	18
Introduction .....	19
2.1. Processus de collecte de données .....	19
2.2. Description des acteurs enquêtés.....	21
2.3. Brève présentation du modèle en piste causale .....	25
CHAPITRE 3 .....	
ANALYSE DES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLEVÉS LORS DE LA TRANSITION PRIMAIRE SECONDAIRE.....	28
Introduction .....	29
3.1. Mesure de performance scolaire : trajectoires des élèves.....	29
3.2. Les facteurs à risque et de protection de la trajectoire de la transition.....	33
<b>3.2.1. Dimensions individuelles .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2.2. Dimension familiale.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.3. Dimensions scolaires .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.4. Mécanisme d'interaction des facteurs individuels, familiaux et scolaire avec la trajectoire scolaire des élèves lors de la transition primaire secondaire .....</b>	<b>65</b>
CHAPITRE 4 .....	
ANALYSE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	68
4.1. Ampleur du décrochage.....	69
4.2. Profil et le devenir des élèves décrocheurs.....	71

---

4.3.	Motif du décrochage.....	78
4.3.1.	<b>Motifs du décrochage : la parole aux élèves.....</b>	<b>78</b>
4.3.2.	<b>Motif du décrochage : perception des parents .....</b>	<b>82</b>
4.3.3.	<b>Motifs du décrochage : que disent les enseignants ? .....</b>	<b>84</b>
4.4.	Le décrochage scolaire : les chefs d'établissement en parlent .....	85
4.4.1.	<b>Vue générale sur les discours des acteurs .....</b>	<b>86</b>
4.4.2.	<b>Les apprenants et le risque de décrochage durant la transition vers le secondaire</b>	<b>88</b>
4.4.3.	<b>La famille et le risque de décrochage.....</b>	<b>90</b>
4.4.4.	<b>Le système scolaire et le risque de décrochage.....</b>	<b>91</b>
4.5.	Pistes de solution .....	94
	CONCLUSION .....	98
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	99
	ANNEXE .....	109

## LISTES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 : Nombre d'établissements enquêtés par pays et par phases. ....	20
Tableau 2 : Déroulement de l'enquête longitudinale .....	21
Tableau 3 : Trajectoire des niveaux de performance scolaire lors de la transition primaire- secondaire. ....	32
Tableau 4 : Répartition des filles et des garçons suivant la trajectoire descendante des notes .....	34
Tableau 5 : Relation entre l'âge et la trajectoire descendante des niveaux de Performance scolaire ....	35
Tableau 6 : Estime de soi et la trajectoire descendante des Performance scolaires très des élèves en transition.....	38
Tableau 7: Dépression et la trajectoire descendante.....	39
Tableau 8 : Habileté sociale et trajectoire descendante .....	42
Tableau 9: Relation entre l'estime de soi, l'habileté sociale et la trajectoire descendante .....	43
Tableau 10: Méthode de travail et la trajectoire descendante .....	44
Tableau 11: Intégration scolaire et trajectoire descendante.....	45
Tableau 12: Difficultés scolaires .....	46
Tableau 13: Comportement des élèves en salles et la trajectoire descendante.....	47
Tableau 14: Style éducatif parental et la trajectoire descendante des notes.....	56
Tableau 15: Suivi-scolaire des parents .....	58
Tableau 16: Relation Enseignant- élève et la baisse des performances scolaires des élèves lors de la transition primaire- secondaire.....	62
Tableau 17: Attention des enseignants et la baisse des performances scolaires lors de la transition ...	62
Tableau 18 : Image des élèves de l'école .....	63
Tableau 19: Sentiment de justice des élèves dans l'établissement .....	64
Tableau 20 : Facteurs de risque et de protection .....	76
Tableau 21: Principaux motifs de décrochage : perception des parents.....	83
Tableau 22 : Méthodologie d'analyse des discours .....	85
Tableau 23: Critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle (dimension individuelle)	109
Tableau 24 : Les équations structurales modèle (dimension individuelle).....	109
Tableau 25 : Critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle (dimension individuelle complète).....	110
Tableau 26: Équations structurales (dimension individuelle complète).....	110
Tableau 27: Modèle en piste causale : mécanisme d'interactions des facteurs (ensemble des pays)	111
Tableau 28: Modèle en piste causale : mécanisme d'interactions des facteurs (bénin).....	113
Tableau 29 : Recherches des facteurs associés au décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire (Bénin).....	114
Tableau 30: Recherches des facteurs associés au décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire (Niger) .....	115
Tableau 31: Recherches des facteurs associés au décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire (Gabon) .....	116
Tableau 32: Analyses en piste causale du décrochage lors la transition primaire secondaire (bénin)	116
Tableau 33: Analyses par en piste causale du décrochage scolaire au Gabon .....	119
Tableau 34: Analyses par en piste causale du décrochage scolaire au Niger .....	121
Tableau 35 : Motifs du décrochage : perception des élèves en décrochage .....	123

## Liste des Figures

Figure 1 : Schéma conceptuel.....	16
Figure 2: Exemple de modèle en piste causale.....	26
Figure 3 : Standardisation Z-score des notes.....	31
Figure 4 : Répartition des élèves suivant le statut de l'estime de soi .....	37
Figure 5 : Style éducatif parental.....	56
Figure 6 : Fréquence de décrochage par pays .....	70
Figure 7 : Âge au décrochage .....	70
Figure 8 : occupation dans la période de collecte.....	77
Figure 9: Classification des motifs du décrochage (perception des élèves) .....	80
Figure 10 : Nuages des mots clés des motifs du décrochage : perception des élèves .....	81
Figure 11 : Nuages de termes par catégorie d'acteurs .....	86
Figure 12 : Dendrogramme de la classification des motifs Bénin.....	125
Figure 13 : regroupement des élèves en situation de décrochage suivant les motifs de décrochage...	125
Figure 14: Dendrogramme pour la classification des motifs de décrochage au Gabon .....	125
Figure 15 : Dendrogramme de la classification des motifs de décrochage au Niger.....	126

---

## REMERCIEMENTS

Ce rapport émane d'un projet de recherche multi pays qui a vu la participation active de plus d'une trentaine de collaborateurs et collaboratrices dans chacun des quatre pays concernés. Il est la preuve d'un effort conjugué, et de partage d'expériences assez nourries entre des institutions et des acteurs aux fonctions et compétences variées. C'est le lieu pour nous de remercier, de façon la plus exhaustive possible, toutes ces mains « visibles » comme « invisibles » qui ont contribué à la production de ce document, mais plus largement qui sont intervenues à l'une ou l'autre des étapes de réalisation du projet.

Tout d'abord, nous remercions le Programme Apprendre et l'ensemble de son personnel dévoué à Paris comme à Dakar, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et ces centres numériques francophones au Bénin, au Niger, au Gabon et à Haïti, ainsi que l'Agence Française de Développement pour le financement, le suivi et l'accompagnement du projet Transco qui porte sur une problématique de grand intérêt en sciences de l'éducation : l'accrochage et le décrochage durant la transition école primaire-secondaire.

Nous remercions l'équipe de la Boutique des Sciences Siabanni de Parakou qui a porté ce projet, de bout en bout depuis sa conception, sa mise en œuvre et sa finalisation. Mais elle n'y est pas arrivée toute seule. Il a fallu la collaboration très riche avec les quatre équipes-pays (Bénin, Gabon, Niger, Haïti). C'est l'occasion de remercier les coordonnateurs et tous les membres de leur équipe pour leurs investissements depuis toutes ces années afin de concrétiser la mise en œuvre de ce projet dans la collégialité. Nos remerciements vont aux collègues des deux ministères en charge de l'enseignement primaire et secondaire au Bénin, de l'École normale supérieure du Niger, de l'Université Abdou Moumouni de Niamey, du ministère de l'Enseignement primaire de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique du Niger, du Ministère des Enseignements secondaires du Niger, de l'Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation et ceux de l'École normale supérieure du Gabon.

Nous adressons nos remerciements aussi aux autorités administratives de chacun des pays sur lesquels l'étude a porté, notamment les Ministères en charge de l'enseignement primaire et Ministères en charge de l'enseignement secondaire, pour les différentes autorisations accordées et les dispositions administratives prises pour faciliter les enquêtes de terrain.

Ce projet n'aurait pas connu un heureux aboutissement sans la participation de toutes les parties prenantes et notamment les écoles, élèves, enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, et parents d'élèves enquêtés. Nous leur disons merci pour leur implication.

La collecte des données a été rendue possible aussi grâce aux différentes équipes d'enquêteurs coordonnées par un chef d'équipe, déployées sur le terrain, dans chacun des quatre pays pour les deux phases du projet. Nos remerciements vont à leur endroit pour leur investissement.

Nous adressons nos sincères remerciements à INFRE (L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education du Bénin), à EForTeS (Centre de recherche Éducation, Formation, Technologies et Sociétés de l'université Mohammed VI polytechnique du Maroc) et Laboratoire d'analyse des vulnérabilités et des conditions de vie (Bénin), pour leur appui à la réalisation du projet.

Nos remerciements enfin et une mention spéciale à nos deux référents, M. Christophe Michaut et M. Jacques Marchand pour l'accompagnement et l'expertise apportée dans l'amélioration de la qualité du projet, depuis le cadrage méthodologique jusqu'à l'étape de mise en œuvre et de restitution.

Enfin, nous disons un sincère merci, à toutes les personnes physiques ou morales, qui ont contribué directement ou indirectement, de près ou de loin à l'aboutissement du projet.

---

LISTES DES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS LE PROJET

**1. Equipe Scientifique de recherche**

**A. Benin**

- ALLADATIN Judicaël ; Coordonnateur Adjoint du projet
- GNANGUENON Mankponse Augustin ; Professionnel de recherche
- ANAGO Didier, Gestionnaire de base de données et des analyses statistiques
- AKOUETE Florentine ; Coordonnateur des activités de terrain
- HOUESSOU Modeste ; Chargé du rapportage et appui aux activités de terrain

**B. Niger**

- GOZA Aïcha ; Coordonnatrice du Projet
- Bouba Adamou ; Coordonnateur des activités de terrain
- Tanimoune Hassame; Professionnel de recherche
- idrissa Karidio; Gestionnaire de base de données et des analyses statistiques
- Ousseini Mamadou ; Chargé du rapportage et appui au activités de terrain

**C. GABON**

- Demba Jean Jacques, Responsable de l'équipe du Gabon
- Quentin De Mongaryas Romaric Franck, Coordonnateur des activités de terrain
- Maroundou Marthe; Professionnel de recherche
- Pambo Bello Kowir; Gestionnaire de base de données et des analyses statistiques
- Soumaho Mavioga Orphée Martial ; Chargé du rapportage et appui aux activités de terrain

**D. HAITI**

- Saint Pierre Roller, Responsable de l'équipe d'Haiti
- Gourgues Jacques Michel ; Coordonnateur des activités de terrain
- Antoine Joseph Denis; Professionnel de recherche
- Abraham Jacques ; Gestionnaire de base de données et des analyses statistiques
- Ambroise Sherly; Chargé du rapportage et appui aux activités de terrain

**2. Référents AUF**

- Jacques Marchand, CS APPRENDRE
- Christophe Michaut, CREN, référent scientifique AUF

**3. Agents de terrain**

**A. Benin**

- Vignon Kuassi Fernand
- Alladatin Privat
- BESSAN Akouavi Gbongnefa Vivine
- LODJO Alimi

- KATCHON Cerveau
- ASSINOUE Carlerte
- TCHONI Jules
- AZONGANHOUE Dèhouégnon Albéric
- HOUNKPONOU Pascaline
- CLOTOE Jacob Fêmi
- BOKPIN Konénin Aristide Cossi
- KINTOMONHO Yémalin Bill-Lucas
- FONTON Edmonde
- HOUSSOU Edouard
- Mohamadou Salifou
- Imourana Soumanou
- AVOCEVOU Laurice
- ADAM Ezéchiél
- ATCHA Isséré
- GBAGUIDI Justine
- AKOUTA Esther
- DJIBRIL Issaou
- BIO Fadiatou
- GBADAMASSI Alassane
- KISSIRA Yacoubou
- INOUSSA Moussa

B. Niger

- Moutari Abdou
- Maloum Mamadou Mado Arna
- Oumarou Lamoudi Tankoano
- Hamadou Daouda
- Illa Abdou
- Nana Mariama Adamou Beidou
- Moussa Issa Evaristho
- Abdoulaye Hassoumi Abdoulaye
- Aboubacar Idi Rabba
- Doka Maïyaldou Ayouba
- Chafaatou Salhatou hamidou
- Quouddous Boube Maazou
- Ahmed Amadou Mansour
- Adamou Harouna Zamno
- Harouna Billou dit Sofu
- Issoufi Kansani Wuoba Yombouado
- Oumalheri Yahaya Hamadou
- Samira Soumana Neino
- Habibou Hamani
- Aida Dakini Iro Moustapha
- Atikou Mahamadou

- Djibo Kimba Koudi
- Sani Mamane
- Samira Salifou Harouna

C. Gabon

- ABO'O NDONG Christelle
- ABOH MEFIRE Hassan Samy
- AKONO OMANGA Keziah Keren
- BALLAH BONGO-MADABA Olsen-John-Pradet
- BOMBENDA Fall
- ENGOUNA-LOUMA Prince Jinaël
- MABIKA DOUFILOU Copernic
- MASSANDE KASSA Nelson Vianey
- MATIMBA NDIMBA Winnie Griselda
- MIHINDOU MAGANGA Mirzza
- MIKAMA Igor
- MINKWE ABANG Penola
- MOMBO Guy Laroche
- MOUYEGUE MBADINGA Pamela Laurancia
- N'NANG Émery
- NGODZIGA Vivien
- NGOUROU ESSOUGOU Séraphine Synthia
- NSEGUE BIYOGHO
- NTOUGOU ABESOLO NDONG Hippolyte
- OLLOUO BAPARA Alida
- OMAO Audrey Auriole
- OWONE NDJIMBA Ruth Sabrina
- SABOUBANGA Orphée Bonnel
- ZUE ABAGA Jean Capistran

D. Haïti

- BRIMAIRE YOUSELINE LEIKA
- CHARLES SOLEDAD LAINE
- CLERVILLE AMOS
- DERIUS CADEAU
- ELIAS ALBERT
- FAUBERT VERDIEU
- FAVERDIEU JEANNE LANEZE
- GINELLE MENELAS
- GUSTAVE MARIONEL
- JEAN BAPTISTE DIEUNEL
- JEAN JUNIOR JOSUE JOLICOEUR
- JEANNETTE PIERRE

- JOINT Carl Néhémie
- LEDIX RONY
- LOUIS JOSUÉ
- MAITRE JEAN LUDERS
- MARGARETTE ORÉLUS
- MONALDINE TERMELUS
- ODNAIRE ALEXIS
- PIERRE ANDRONIQUE
- RIGUEL RIVAGE
- ROSELAURE ABELLARD
- SIMON VALERIS
- VALMYR ANEL

---

## INTRODUCTION

*« Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne. Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bagne Ne sont jamais allés à l'école une fois, Et ne savent pas lire, et signent d'une croix. C'est dans cette ombre-là qu'ils ont trouvé le crime. L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme. Où rampe la raison, l'honnêteté périt ». Les premières phrases d'un poème de Victor Hugo tiré du recueil Les Quatre Vents de l'esprit (1881).*

L'accès à l'éducation a été l'une des priorités des politiques de la communauté internationale durant ces dernières années. Prenant la relève des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), les Objectifs de Développement Durable (ODD) adoptés par les Nations-Unies incluant l'ensemble des pays concernés par la présente étude s'inscrivent parfaitement dans cette logique. À cet effet, l'ODD N° 4 qui vise essentiellement le développement de l'éducation primaire et secondaire est au centre de l'atteinte de tous les ODD (Unesco, 2017). De façon spécifique, les ODD consistent à « faire en sorte, d'ici à 2030, que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ». Ainsi, loin d'être un simple droit fondamental des enfants, l'éducation primaire et secondaire est la base pour construire la paix et faire progresser le développement durable.

En Afrique, même si la situation s'est améliorée au fil du temps, les systèmes éducatifs peinent encore à atteindre leur objectif en termes d'accès, rétention et qualité de l'éducation. Selon l'institut des statistiques de l'Unesco, en Afrique subsaharienne, plus d'un cinquième des enfants âgés d'environ 6 à 11 ans n'est pas scolarisé, suivi par un tiers des enfants âgés d'environ 12 à 14 ans. Aussi, près de 60 % des jeunes âgés d'environ 15 à 17 ans ne sont pas scolarisés (ISU-Unesco, 2016). A ce taux de scolarisation relativement moyen s'ajoute un niveau de rétention scolaire critique. La plupart des élèves abandonne avant d'achever le cycle secondaire. Le taux d'achèvement du primaire est de 70% en Afrique subsaharienne. Sur 100 élèves qui entrent au secondaire seulement 43 arrivent à achever le premier cycle du secondaire, avec une grande disparité suivant les pays (15% en République centrafricaine et 99% en Seychelles ) (Banque Mondiale, 2020).

A l'instar des pays Subsahariens, les systèmes éducatifs du Bénin, Gabon, Niger et d'Haïti sont également loin des attentes des ODD. Nonobstant les progrès significatifs enregistrés au cours de ces dernières années, ces pays continuent d'avoir de faibles taux d'achèvement des études primaires et surtout secondaires. Selon les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, le taux brut de scolarisation<sup>1</sup> **au Bénin** au niveau primaire est bien supérieur à 100% (117% en 2019, 112% du côté des filles et 121% chez les Garçons), mais les taux d'achèvement dans les écoles primaires et surtout secondaires restent très faibles. L'achèvement de l'enseignement primaire s'est amélioré, passant de 54,11% en 2020 à 65,41%<sup>2</sup> en 2021. Malgré cette performance scolaire (Certificat d'Étude Primaire) au niveau du primaire, la continuité de l'éducation au secondaire n'est toujours pas assurée pour certains enfants, notamment ceux issus des familles démunies, à cause de l'abandon scolaire. En effet, en 2020 le taux de transition vers le secondaire est de 88% avec une certaine parité suivant le sexe (88,1% filles, 87,5% garçons), mais le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire n'est que de 33%.

**Au Niger**, la situation semble un peu plus critique par rapport au Bénin. Selon les données de IUS-UNESCO, le taux brut de scolarisation est passé de 74% à 69% entre 2017 et 2020. Au secondaire, le taux brut de scolarisation est encore en dessous de la moyenne (50%), soit 24,25% en 2017 (20,7% chez les filles et 27,68% chez les garçons). La plupart des jeunes scolarisables au secondaire ne sont donc pas scolarisés. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, le taux d'achèvement de l'école primaire est de 51% en 2020. Un nombre considérable d'élèves quittent donc le système sans l'obtention du diplôme du primaire. De plus, la transition vers le secondaire n'est pas assurée pour la plupart des élèves. En 2015, le taux de transition effective de l'enseignement primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire général est de 58,3%. Sur 100 qui achèvent l'école primaire, plus de 40 ne s'inscrivent pas au secondaire. À cela s'ajoutent de très faibles taux d'achèvement du secondaire. En effet, le taux d'achèvement du premier cycle des études secondaires au Niger est de 17,7% en 2019 (19,5% chez les garçons et 15,7% chez les filles) (IUS-UNESCO, 2021; uis.unesco, 2020).

---

<sup>1</sup> Nombre total d'élèves inscrits dans au niveau primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge (6-12 ans) correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

<sup>2</sup> Effet covid

**Au Gabon**, la situation semble être meilleure qu'au Niger et au Bénin. Le taux brut de scolarisation au primaire est bien supérieur à 100% (108% en 2019). Au secondaire, ce taux est de 73% avec une répartition en faveur des filles (76% chez les filles et 70% chez les garçons)(ius.unesco, 2020). Le taux d'achèvement de l'école primaire est de 78% en 2019 au Gabon. Au premier cycle du secondaire, ce taux est de 56,4%, bien supérieur à celui du Bénin (33%) et du Niger (17,7%).

En Haïti, 90 % des enfants en âge d'aller à l'école fondamentale 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> cycles (6- 11 ans) sont scolarisés en 2012 (Banque mondiale & ONPES, 2014 ; MENFP, 2012). Même si le taux de scolarisation de l'enseignement primaire n'avait pas atteint 100% en 2012, des progrès ont été constatés à ce niveau. En effet, en 2003, le taux était de 60.9% et le nombre d'enfants de 6 à 14 ans non scolarisés était de 500 000 environ (MENFP, 2012). Le taux net de scolarisation du niveau fondamental, qui était d'environ 68,10 % en 2010-2011, atteignait 77 % en 2015-2016. Le troisième cycle de l'enseignement fondamental, le taux de scolarisation à ce niveau était de 47% en 2012, beaucoup plus faible que celui des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (90%). Alors que le taux d'abandon scolaire est déjà de 7 % au cours de la première année de primaire, Haïti continue de perdre un nombre important d'élèves tout au long du cycle d'enseignement fondamental. Environ 40 % abandonnent avant la fin de la 9<sup>e</sup> année.

Ces différentes statistiques montrent bien que la rétention scolaire lors de la transition primaire secondaire est un véritable goulot d'étranglement pour les systèmes éducatifs africains, en particulier au Bénin, au Gabon et au Niger.

En effet, passer de l'environnement de l'école primaire à l'école secondaire est à la fois une étape importante et un défi auquel sont confrontés la plupart des élèves. Les défis que présente cette transition sont multiples. En plus des défis géographiques (existence et accessibilité d'un établissement d'enseignement secondaire), il faut souligner ceux qui sont dus aux disparités entre les cultures de l'école primaire et secondaire (Zeedyk et al., 2003). Bien que la majorité des enfants réussissent à faire face à ce changement, un nombre considérable d'élèves le vivent comme une période d'anxiété. Jindal-Snape et Miller (2008) considèrent la transition primaire-secondaire comme « a challenge of living » (un défi de vie), en raison des différents changements environnementaux et sociaux. En effet, la transition primaire-secondaire peut être caractérisée par une discontinuité de l'emplacement physique des écoles, l'aliénation des groupes de pairs et l'insécurité (harcèlement, etc.) dans les

relations avec les enseignants (Ashton, 2008). Les élèves sont appelés à s'adapter à plusieurs enseignants, à leurs styles d'enseignement et à leurs exigences. Ils doivent également rehausser leur habileté sociale ou en développer de nouvelles, revoir leur système organisationnel, afin de répondre aux réalités de l'environnement secondaire, complètement différent de celui du primaire sur le plan physique, social ou académique. Selon Akos (2004), même une transition réussie peut être due au fait que les élèves se montrent résilients et s'adaptent à ces divers changements en recevant d'une manière ou d'une autre le soutien de réseaux externes (amis, parents, enseignants, etc.) qui peuvent servir de facteurs de protection. Ils retirent de leurs réseaux externes de la confiance en soi et de la motivation scolaire afin de s'engager pleinement dans les tâches scolaires.

Dans la perspective de contribuer au débat scientifique sur les enjeux éducatifs africains, l'objectif général de cette recherche est d'analyser le rôle et les mécanismes à travers lesquels les facteurs individuels, familiaux et scolaires contribuent à l'hétérogénéité de la situation de l'accrochage et au décrochage lors de la transition primaire secondaire des élèves au Bénin, au Gabon, à Haïti et au Niger. L'atteinte de cet objectif général se fera à travers quatre objectifs spécifiques qui sont :

- Analyser suivant une méthodologie en piste causale le mécanisme d'interaction des facteurs individuels, familiaux et scolaires dans le processus de l'accrochage des élèves lors de la transition primaire- secondaire ;
- Établir le profil des élèves en situation de décrochage scolaire ;
- Appréhender les motifs du décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire ;
- Prodiguer des pistes de solutions pouvant améliorer les systèmes éducatifs dans les pays concernés par l'étude et par extension dans les autres pays d'Afrique.

L'accrochage des élèves dans ce contexte d'étude est opérationnellement appréhendé à travers la trajectoire des performances scolaires des élèves du primaire au secondaire. En s'inscrivant dans une logique de contribution aux études scientifiques consacrées à l'amélioration des systèmes éducatifs africains, le projet de recherche Transco souhaite contribuer à la prise de conscience des politiques sur la complexité et les spécificités relatives aux phénomènes de l'accrochage et du décrochage des élèves en général, et lors de la transition primaire-secondaire en particulier.

Il s'inscrit dans le cadre du programme APPRENDRE mis en œuvre par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) avec l'appui financier de l'Agence Française de Développement (AFD). Ce projet mis en œuvre en collaboration avec des équipes de chercheurs du Bénin, Niger, Gabon et Haïti est intitulé : « Accrochage et décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire au Bénin, au Gabon, à Haïti et au Niger : Une analyse des facteurs associés grâce à un modèle en pistes causales. »

Le projet est financé par le Programme APPRENDRE. D'autres agences et organisations ont aussi contribué à la réussite de l'enquête par leur appui technique, mais aussi financier complémentaire. Il s'agit notamment du Laboratoire d'analyse des vulnérabilités et des conditions de vie ; de la Boutique des sciences et des savoirs Siabanni de Parakou, de l'INFRE et du ministère des enseignements maternel et primaire du Bénin.

## ÉTAT DES LIEUX DES RECHERCHES SUR L'ACCROCHAGE ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

## Introduction

Il existe une masse relativement importante de productions littéraires concernant les questions de l'accrochage ou du décrochage. La réalisation de cette revue de la littérature a nécessité l'utilisation de références scientifiques. Nous avons ciblé la littérature récente tout en accordant une attention particulière aux publications portant sur l'Afrique.

Même si les recherches sur les phénomènes de l'accrochage et du décrochage paraient relativement abondantes, peu d'études concerne le contexte africain. De plus, la prise en compte des mécanismes d'interactions des différentes dimensions des facteurs associés à l'accrochage ou au décrochage scolaire est quasi-inexistante dans les études en Afrique subsaharienne. Dans les rares études ayant cherché à prendre en compte simultanément les différents facteurs, l'accrochage et le décrochage sont considérés comme des phénomènes scolaires complexes multidimensionnels.

Ce chapitre est consacré au cadre théorique d'analyse de l'accrochage et du décrochage scolaire. Il comprend un schéma causal d'analyse de ces phénomènes scolaires. Il fait un bref état de l'existant sur le phénomène du décrochage.

### 1.1. Les multiples définitions du décrochage scolaire

Le décrochage est un terme qui provient du Québec, une traduction du terme anglais « drop out », et qui apparaît en France dans les années 1990 (Bernard, 2015). Le décrochage scolaire est le terme choisi pour désigner « le processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduira à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage » (Blaya et Hayden, 2003, p.6). La déscolarisation serait ainsi l'étape ultime du décrochage scolaire.

La compréhension de cette notion varie d'un pays à un autre, même si Pain (2012) considère le décrochage scolaire comme « *une maladie nosocomiale* ». En outre, c'est un phénomène international dont chaque pays possède une approche et des expérimentations qui lui sont propres et diversifiées (Thibert, 2013).

Par exemple, en Amérique du Nord, notamment au Québec, où le phénomène est évoqué pour la première fois, l'élève dit « décrocheur » est celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires avant l'âge de 17 ans. Cette définition associe l'âge à la notion du décrochage. Une distinction est opérée entre le décrochage scolaire (interruption temporaire des études) et l'abandon scolaire qui est définitif et est acté après cinq années de

décrochage (Potvin et al., 2012). Les Québécois parlent de désengagement pour les élèves qui sont dans une attitude passive et refusent tout effort. Le terme de désaffiliation est aussi utilisé. Certains parlent d'anorexie intellectuelle (ou d'inappétence de certains jeunes pour les études). Ces jeunes ne sont pas forcément absents de l'école. Aux États-Unis, tous ceux qui n'ont pas fini leurs études secondaires sont considérés comme « décrocheurs ».

Dans le contexte européen, c'est la notion de précocité qui est mise en avant et on parle d'abandon scolaire précoce. On y considère comme décrocheurs les adultes entre 18 et 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de 4 semaines précédant le sondage (Blaya, 2010b). Ainsi, selon Thibert (2013), l'Europe s'est mobilisée pour lutter contre l'abandon des études et augmenter le nombre de diplômés. Cette mobilisation s'est faite dans le but de diminuer le taux de décrochage jusqu'en 2020 pour qu'il passe en deçà de 10 % (Thibert, 2013).

En Belgique, on considère comme étant en situation de décrochage, les jeunes soumis à l'obligation scolaire qui ne sont ni inscrits dans un établissement ni instruits à domicile. Sont également considérés comme décrocheurs, les jeunes absents de leur école durant plus de vingt demi-journées sans justification (Plunus, 2012). En contexte Belge, les acteurs reconnaissent que le décrochage n'est pas forcément lié à la responsabilité de l'apprenant, il peut être subi par ce dernier. Cependant, certains élèves sont dans une démarche volontaire et active de décrochage, notamment parce qu'ils ne donnent pas de sens à leur scolarité, à ce qu'ils apprennent dans les situations de classe. On parle alors de démobilité scolaire. Le décrochage peut aussi être considéré par les jeunes comme un choix rationnel en termes de coût-risque-bénéfice (Blaya, 2010b).

Le rapport belge sur cette question (Canivet et al., 2006) propose ainsi deux définitions du décrochage scolaire :

- le décrochage scolaire est la conséquence de la détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société (Favresse, 2004) ;
- le décrochage scolaire est un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire (Leclercq & Lambillotte, 2000).

En Amérique latine et en Afrique, les expressions les plus usitées sont la désertion ou l'évasion (au Brésil, par exemple) et l'abandon scolaire, temporaire ou définitif (en Afrique,

en l'occurrence) (Demba, 2015)<sup>3</sup>. La désertion ou l'évasion se réfère à l'interruption du parcours scolaire composé généralement d'un cycle primaire et d'un cycle secondaire, sans l'obtention d'une accréditation officielle reconnaissant les acquis pour les cycles en question (Confédération parlementaire des Amériques, 2011). L'abandon scolaire désigne des élèves qui quittent l'école secondaire sans qualification ni diplôme. Cependant, en Afrique, l'abandon scolaire peut être précoce lorsque l'expérience scolaire d'un élève s'arrête à l'école primaire sans l'obtention du premier diplôme de ce cycle, soit le Certificat d'études primaires (Demba, 2015; Sawadogo et al., 2002).

Au Congo par exemple, Bahouayila (2016) évoque le phénomène de décrochage en tant que sortie sans diplôme dès le niveau primaire. Ce qui n'est pas en contradiction avec la réflexion de Demba et autres (op.cit.). Le décrochage scolaire se réfère à l'interruption des études avant d'avoir terminé avec succès le cycle d'enseignement concerné. Selon Amadou Sanni & Adjé, (2017), au Bénin, le décrochage scolaire concerne les élèves d'un cycle donné qui quittent le système scolaire pour une raison quelconque. On comprend ainsi que presque toutes les définitions se réfèrent à l'idée d'abandon ou d'exclusion pour des raisons spécifiques et contextuelles.

Après ce tour d'horizon autour du décrochage scolaire, nous identifions deux formes de décrochage. Au sens strict, un décrocheur est tout élève qui quitte un cycle du système scolaire sans avoir achevé la scolarité de ce cycle. Cependant, l'abandon de la scolarité n'est pas un processus qui se déclenche du jour au lendemain (Bergamaschi, 2014, p. 4). En effet, nous partageons l'idée que cet abandon est pour une part importante l'aboutissement d'un processus de « décrochage de l'intérieur » (Janosz, 2000) processus peu visible qui se manifeste d'abord par des instants de distractions, puis des moments d'« absence » (tout en étant présent en classe) et enfin par une participation en oscillation (Bautier & Rochex, 2002). Ainsi, dans une perspective théorique du décrochage comme étant un processus, deux différentes formes de décrochage peuvent être identifiées dans la littérature : il s'agit en fait de deux éléments d'un même continuum amenant du désengagement scolaire à l'abandon. La première forme du décrochage est la plus connue et répandue. Considérée au sens strict, cette

---

<sup>3</sup> À ces termes, s'ajoutent bien d'autres et cette pluralité terminologique montre la diversité des situations liées à des arrière-plans culturels différents selon les pays : démobilisation, désengagement scolaire, déscolarisation mentale, abandon scolaire, décrocheurs passifs, décrocheurs actifs, décrochage de motivation, etc. (Pain, 2012). Le décrochage ne peut donc pas être associé à une politique éducative en particulier. Et l'ampleur du phénomène remet en question l'école démocratique et les rêves d'égalité de nos sociétés (Thibert, 2013).

forme de décrochage désigne l'abandon d'un parcours scolaire sans l'obtention d'un diplôme ou qualification. Qualifiée de « **décrochage externe** », cette forme de décrochage renvoie à la déscolarisation qui décrit la situation des jeunes qui ne sont plus scolarisés (Esterle-Hedibel, 2006; Hauret et al., 2021; Poncelet & Born, 2008).

Quant à la deuxième forme de décrochage, elle se rapporte à la détérioration du lien entre l'élève et l'école. Selon cette définition, le décrochage désigne la situation des élèves « en rupture scolaire à l'intérieur des établissements », manifestant ou non des comportements hors normes comme les absences ou retards répétitifs (Esterle-Hedibel, 2006; Pagneux, 2011). Cette forme de décrochage scolaire est qualifiée de « **décrochage interne** » et désigne la situation des élèves qui sont présents dans le système scolaire, mais ne se mobilisent pas dans les apprentissages et peuvent être fréquemment absents. Elle met exergue l'intérêt de l'élève vis-à-vis de l'école. Selon Maryse Esterle-Hedibel, le décrochage interne est souvent en amont du décrochage externe qui marque la sortie des élèves sans aucune qualification.

Dans le cadre de ce rapport, le décrochage se rapporte au sens strict du terme abandon, qui marque l'arrêt temporaire ou définitif des études d'un cycle sans l'avoir achevé.

Nous allons aborder aux points suivants les facteurs à risque ou de protection du décrochage scolaire.

## 1.2. Le décrochage scolaire : un phénomène multidimensionnel

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel et multifactoriel complexe résultant d'une combinaison de facteurs interagissant les uns avec les autres. Il est aussi considéré comme l'aboutissement d'un processus long où chacune des parties (enseignants, parents, élève) semblent avoir une part de responsabilité (Potvin, 2015). D'où la complexité pour de nombreux auteurs à trouver une définition partagée du décrochage. C'est pourquoi, même s'il est possible d'énumérer une multitude de déterminants, aucun d'entre eux ne permet d'expliquer à lui seul une situation de décrochage.

De nombreuses recherches ont abordé la question et ont révélé l'existence de plusieurs facteurs liés au décrochage scolaire. Il est question pour nous dans cette rubrique d'aborder ces facteurs en des points circonscrits : les facteurs individuels (liés à l'élève), les facteurs familiaux et les facteurs institutionnels liés aux enseignants et à l'environnement scolaire.

### 1.2.1. Dimension individuelle

La dimension individuelle concerne directement l'élève. Dans la partie introductive du volume 51 de la revue *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle* (2018), le décrochage

scolaire est présenté comme le résultat d'interactions entre plusieurs facteurs intégrant la scolarité (rapport aux apprentissages, aux règles, aux tâches scolaires), la sociabilité (familiale, juvénile, les relations avec les enseignants et personnels éducatifs), les modalités d'action et de régulation familiales, institutionnelles, les mécanismes de défense, l'estime de soi, etc.

### **a) Facteurs sociodémographiques**

Mises en avant par des recherches qui s'ancrent à une perspective psychologique, les analyses centrées sur les facteurs individuels du décrochage scolaire ont pour objectif de repérer ou d'isoler une population dite « problématique » ou « à risque » de décrochage en vue d'un traitement préventif (Bernard, 2015). Dans ce cas, la question du décrochage se définit à travers l'apprenant qui en est la principale victime. Selon Potvin et Dimitri(2012), les données obtenues pour l'année scolaire 2009-2010 au Canada renseignent que 17,4 % des jeunes (soit 21,5 % des garçons et 13,6 % des filles) sortent de l'école sans diplôme ni qualification. Selon la même source, le fait d'être un garçon peut augmenter les possibilités de décrochage (Bahouayila, 2016; Potvin & Dimitri, 2012). Ce qui met en évidence l'importance du genre dans l'appréciation du phénomène de décrochage. En France par exemple, dans un rapport sur le décrochage scolaire, on constate qu'un peu plus de 10 % des garçons sont concernés contre 7,5 % des filles (Bernard, 2017). Une étude plus poussée en 2018, confirme le risque plus élevé du décrochage chez les garçons que chez les filles. Selon cette étude, en France, le décrochage des filles « résulte davantage de problèmes personnels, d'une peur de l'échec, de difficultés à répondre aux exigences scolaires et d'une orientation subie ». Tandis que celui des garçons se rapporte à un besoin fort de gagner d'argent (Bernard & Michaut, 2018, p. 97). Toutefois, cette disparité selon le genre ne serait pas forcément vérifiable dans un contexte socioculturel tel que celui du Bénin, où certaines représentations sociales traditionnelles sont encore ancrées dans les mentalités.

En effet, certaines recherches comme celles de Houedenou (2016) et de Sawadogo et Soura (2002) illustrent ces propos. Houedenou montre que même si l'accès des filles a nettement progressé ces dernières décennies, il est à noter que les filles continuent d'être sujettes à des taux de redoublement de classe, d'abandon des études ou de déperdition scolaire, assez importants dans le système éducatif béninois. C'est à travers les résultats des cinq dernières années des deux collèges dans la région de l'Atlantique au Bénin qu'elle relève que, sur un effectif global de 42 627 élèves, 5 256 filles sont sorties de ces collèges, soit un taux de

décrochage de 12 %. En extrapolant cette statistique sur les cinq ou les dix prochaines années, la déperdition scolaire sera un point culminant important dans ces collèges (Houedenou, 2016). Aussi, à l'issue de leur recherche sur l'abandon précoce à Ouagadougou au Burkina Faso, Sawadogo et Soura (2002) mettent en évidence le fait que les filles sont plus exposées aux risques d'abandon au cours moyen.

### **b) Facteurs psychosociaux**

Le manque d'estime de soi fait partie des facteurs individuels qui constituent des freins à une meilleure expression de soi dans la plupart des activités scolaires (Lelord & André, 1999). Une mésestime de soi conditionne l'enfant à des états affectifs dépressifs et le conduit, dans bien des cas, à une perte de motivation scolaire ou à un dégoût.

Le décrochage scolaire peut être influencé par des facteurs individuels comme le sexe, des troubles du comportement, une propension à la violence, un état dépressif, un manque de motivation, d'intérêt, de discipline ou encore des difficultés d'apprentissage, une précocité intellectuelle, une inadaptation au système scolaire traditionnel, etc.

#### **1.2.2. Dimension familiale**

La famille reste importante dans la compréhension du phénomène de décrochage scolaire étant donné que c'est le premier lieu de socialisation de l'enfant. Elle constitue l'endroit privilégié où l'enfant exerce ses premières interactions sociales ; c'est également l'endroit où il forge sa personnalité à travers les relations qu'il entretient avec son entourage immédiat (parents, fratrie). Ainsi, la situation socioéconomique précaire de la famille et les conditions qui lui sont associées représentent des facteurs de risque fortement liés au décrochage scolaire (Potvin & Dimitri, 2012). En d'autres termes, les élèves dont les parents sont dans des conditions socio-économiques précaires sont plus susceptibles d'être moins scolarisés, ce qui constitue également une variable en lien avec le décrochage scolaire. À travers les relations qu'ils entretiennent avec leurs enfants, ils sont à même de transmettre leur dégoût ou les mauvaises expériences acquises pendant leur scolarisation ; ce qui conditionne d'une manière ou d'une autre l'enfant à répéter l'expérience de ses parents (Boko, 2009; Feyfant, 2011). Ces parents éprouvent généralement davantage de difficultés à accompagner et à aider leur enfant sur le plan scolaire. Or l'accompagnement scolaire est un préalable nécessaire pour pouvoir réduire les risques d'échec scolaire et de décrochage (Napporn & Baba-Moussa, 2013).

De plus, le niveau de l'éducation des parents, leur implication dans les études de leurs enfants (soutien aux devoirs, suivi du travail scolaire), le degré d'information sur l'école et son

fonctionnement, leurs attentes positives vis-à-vis d'elle, sont des considérations qui contribueraient à réduire le décrochage scolaire. Les pratiques éducatives familiales, en l'occurrence le style éducatif, seraient aussi en jeu (Bernard, 2019). Le style éducatif souple, basé sur des règles modulables en fonction des circonstances et des relations de coopération entre adulte et enfant, favoriserait le développement de la curiosité, de l'esprit critique, et valoriserait l'activité propre de l'enfant, sa prise d'initiatives et son goût à l'invention. Ce sont là des conditions qui se rapprocheraient des normes scolaires, favorisant les apprentissages. Ce style éducatif prédominant dans les milieux aisés contrasterait avec celui qui aurait cours dans les milieux défavorisés et qui serait fondé soit sur une sorte de laisser-aller ou sur l'imposition des règles, du pouvoir parental et de la « respectabilité », et qui impliquerait le recours régulier aux châtimements corporels pour sanctionner toute déviance. Ce style éducatif aurait tendance à comprimer l'esprit d'initiative et de création de l'enfant, ce qui rendrait difficile son adaptation au milieu scolaire. La structure familiale est aussi soulignée comme élément « prédicteur » du décrochage scolaire. Selon Bernard (2019), l'appartenance à une famille monoparentale aux conditions socio-économiques défavorables augmenterait le risque de décrochage scolaire. Il en va de même de l'enfant issu de familles recomposées où les désorganisations et les difficultés de tous genres, notamment financiers, matériels et psychologiques, peuvent jouer en sa défaveur.

Par ailleurs, la « défavorisation » sociale comme le souligne Potvin (2015) peut également jouer un rôle négatif sur la relation parent-adolescent. Autrement dit, le statut économique faible des parents socialement défavorisés contribue à la pauvreté des relations parent-enfant, de même qu'à des interactions familiales négatives, pouvant maintenir ces enfants dans des échecs scolaires permanents. Dans la même logique, la qualité du climat familial est un facteur associé au décrochage scolaire. En effet, pour Potvin et Dimitri (2012), le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille, de même qu'un manque de supervision parentale des activités de l'enfant sont des composantes du risque ou de l'expérience du décrochage. Ainsi, les adolescents qui ont de mauvaises relations avec leurs parents ont des difficultés à obtenir de meilleurs rendements scolaires, puisque dans un environnement familial problématique, l'enfant s'engage difficilement dans son rôle d'élève et présente plus de difficulté à développer les habiletés et les compétences nécessaires au succès scolaire (Boko, 2009).

### 1.2.3. Dimension scolaire

L'enseignant a également sa part de responsabilité dans la compréhension du phénomène de décrochage scolaire. Il reste le premier acteur et le garant du climat qui règne dans la classe. La relation qu'il a avec ses élèves, la qualité de ses pratiques pédagogiques et le climat de l'école constituent des facteurs étroitement liés au phénomène du décrochage scolaire.

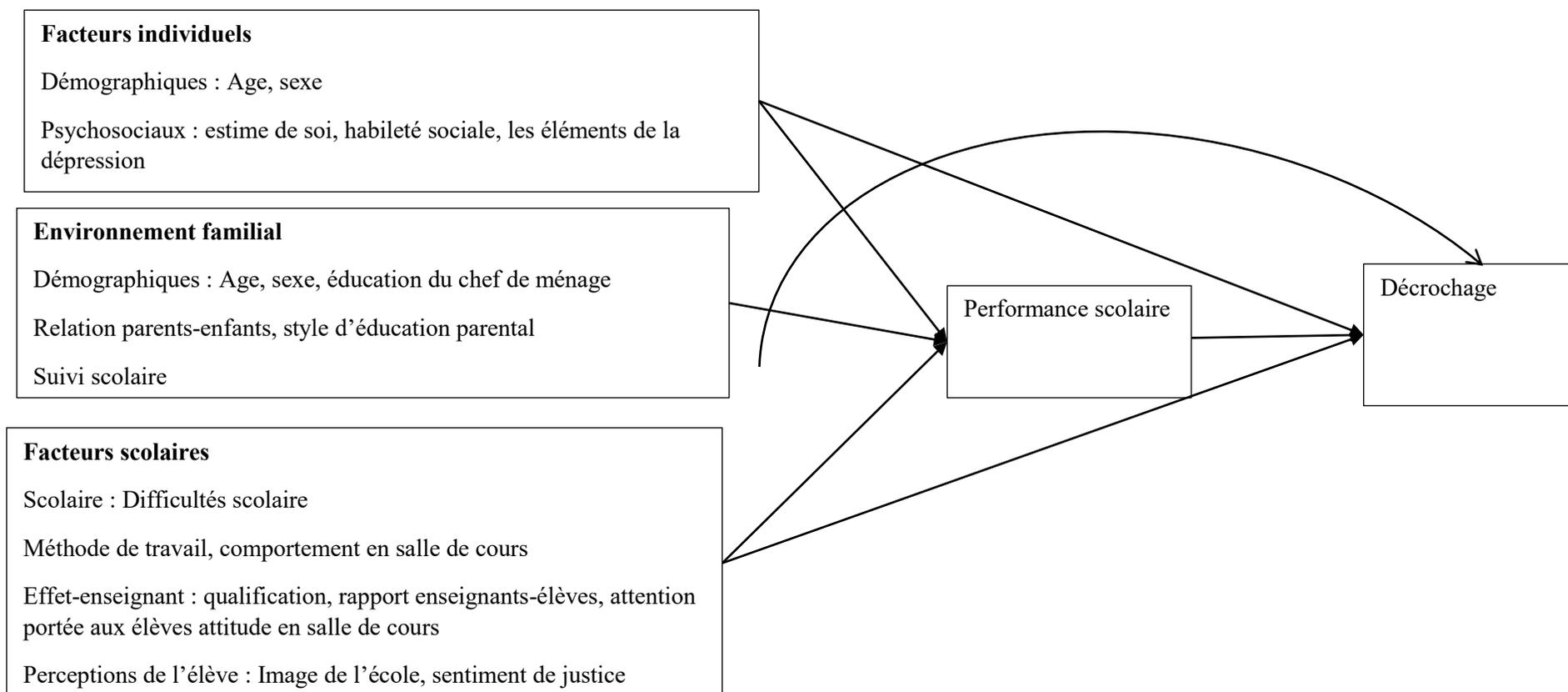
Plusieurs auteurs (Blaya, 2010b; Boko, 2009; Janosz, 2000; Thibert, 2013) pensent que l'élève à risque entretient des relations négatives en classe, et à l'école en général. Sa perception du climat de classe et des interactions avec et les autres élèves est négative. En outre, Potvin et Dimitri (2012) insistent sur le fait que l'élève juge sa relation avec ses enseignants moins positivement et estime recevoir moins de soutien de leur part. Cependant, si l'enseignant fait preuve de disponibilité et de compréhension, cela améliore l'adaptation du jeune aux défis scolaires et peut se révéler un précieux facteur de protection contre le risque de décrochage (Potvin, 2015). Ainsi, une relation maître-élève positive favorise une meilleure estime de soi de l'élève, participe à sa réussite et joue un rôle de protection (Galand & Hospel, 2015; Potvin, 2015 ; Houessou, Boko et Houessou, 2017). La qualité de la gestion de classe joue un rôle important dans la réussite de l'élève. Un bon climat favorise donc la réussite scolaire, tandis qu'un mauvais climat contribue à l'augmentation des difficultés vécues par les élèves (Galand & Hospel, 2015).

Enfin, le climat socioéducatif de l'école qui se réfère au climat scolaire, aux problèmes présents à l'école et aux pratiques éducatives est aussi un facteur de risque (Potvin, 2015). Ce climat est influencé par le leadership de l'école et devrait favoriser la coopération entre la direction et les enseignants. Blaya (2010) évoque également le phénomène d'étiquetage (être un bon ou un mauvais élève) qui lui paraît central. Pour elle, c'est une classification adoptée par les sociétés qui agit négativement sur la perception de l'élève. En fonction de ses rendements scolaires, l'institution scolaire et sociale l'étiquette à travers des appréciations qui le conditionnent à rejeter le système scolaire s'il est négativement apprécié. Il pensera que sa place n'est pas dans le système. De plus, une intervention pédagogique centrée sur la punition et les suspensions régulières d'élèves augmenterait le risque de décrochage scolaire (Potvin, 2012).

Un autre facteur, non moins négligeable dans le décrochage scolaire est lié à l'orientation des élèves qui peut être choisie ou subie. Dans les pays d'Europe, ce sont les filières

professionnelles qui sont le plus sujettes aux situations de décrochage (Schuller & Stokkink, 2017). Pour ce qui est de l'origine sociale, une étude PISA (2019) montre que les établissements où sont concentrés des jeunes issus de l'immigration ne favorisent pas particulièrement le risque de décrochage scolaire tandis que le regroupement de jeunes issus d'une catégorie sociale défavorisée augmente cette possibilité (Chenu & Blondin, 2013).

Il faut retenir de ce qui précède que les principaux facteurs de risque de décrochage scolaire, qualifié par Feyfant (2012) de facteurs mésosociaux et microsociaux doivent être croisés ou filtrés par l'expérience scolaire qui est l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage. Ainsi, pour elle, les signaux précurseurs du décrochage peuvent être résumés en six points qui sont les suivants : le manque d'investissement dans l'apprentissage, une représentation négative de l'école, une arthmie scolaire, des difficultés d'apprentissage et des résultats scolaires défailants et le refus du statut d'écopier hors de l'école.

**Schéma conceptuel des facteurs de décrochage scolaire***Figure 1 : Schéma conceptuel*

---

**Conclusion partielle**

Ce chapitre a permis d'aborder sous un angle théorique la notion de décrochage et de confronter les différentes conceptions théoriques que la littérature propose pour cerner ce concept. Nous avons montré que le concept est d'abord d'origine nord-américaine car employé pour la première fois dans le contexte du Canada. Il a ensuite évolué dans la façon dont les auteurs l'opérationnalisent dans la pratique. La compréhension de ce concept de décrochage scolaire, s'entremêle dans la littérature et selon les contextes institutionnels, selon les pays et les régions, avec les notions d'abandon scolaire et d'évasion... Aussi, la littérature permet de distinguer deux types de décrochage : l'un qualifié d' « interne » et l'autre d' « externe ». Enfin, ce chapitre a permis de constater que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui serait la résultante d'un ensemble de facteurs individuels (liés à l'élève), familiaux et scolaires.

CHAPITRE 2

---

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

## Introduction

Ce chapitre est consacré à la démarche méthodologique. Il présente les processus de collecte et de traitement des données et les acteurs interrogés dans le cadre de ce projet. Plus précisément, il expose la posture épistémologique et la stratégie de recherche, la procédure d'échantillonnage et la définition de la population de l'étude, les participants à l'enquête et leurs caractéristiques, les méthodes d'enquête et de traitement des données.

Dans le cadre de cette étude, c'est le devis mixte séquentiel explicatif que nous adoptons. Il s'inscrit dans notre problématique sur l'analyse des facteurs associés à l'accrochage et au décrochage. C'est une méthode dans laquelle l'approche quantitative est suivie par une analyse qualitative afin d'expliquer davantage ce qui a été trouvé dans la partie quantitative. Les données qualitatives viennent pour approfondir et expliquer plus en détail les résultats quantitatifs. « Il débute par une collecte et une analyse de données quantitatives, suivies par une phase qualitative pour expliquer les résultats quantitatifs (objectifs de triangulation et de complémentarité) » (Bourgault et al., 2010; Creswell et al., 2003, 2011).

### 2.1. Processus de collecte de données

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe et multidimensionnel. Pour mieux l'appréhender, nous avons adopté une méthodologie mixte basée sur des approches empiriques quantitatives et qualitatives. Cette méthodologie à la hauteur de la complexité du phénomène étudié, nous offre la possibilité d'avoir une vision globale à la fois descriptive, explicative et prospective du phénomène. Elle a impliqué une enquête longitudinale sur une période de deux années scolaires, de données familiales, scolaires et individuelles sur une cohorte d'élèves ayant fréquenté la classe de CM2 (dernière classe du primaire) pendant l'année scolaire 2020-2021.

Conformément aux objectifs de l'étude, l'enquête cible trois catégories d'acteurs dans les différents pays concernés : élèves, enseignants et parents d'élèves. La collecte de données s'est faite à l'aide de questionnaires et de guides d'entretien adaptés à chaque groupe cible ; les données à collecter varient logiquement d'un groupe cible à l'autre. À l'aide d'outils de collecte adéquats, nous avons recueilli au niveau de notre échantillon les informations relatives aux facteurs d'ordre familial, individuel et scolaire.

En dehors des caractéristiques socio-démographiques, nous avons collecté chez les jeunes élèves les informations actuelles et rétrospectives sur les méthodes de travail, les éléments dépressifs, l'estime de soi, le comportement social, les difficultés scolaires ressenties, le degré d'intégration du jeune dans sa classe, dans son école, les difficultés éprouvées durant la transition primaire-secondaire.

Le plan d'échantillonnage adopté dans le cadre ce projet est multi phases. La première phase a consisté à sélectionner 8 écoles primaires dans chaque pays concerné (Bénin, Gabon, Niger, Haïti) à travers un échantillonnage stratifié par milieu de résidence (rural, périurbain). Dans chaque école retenue, tous les élèves en dernière année du primaire au cours de l'année académique 2020-2021 ainsi que leurs parents constituait la population à enquêter, de même que tous les enseignants de CM2 de chaque école primaire sélectionnée. Lors de la deuxième phase, en 2022, il a été question d'enquêter les écoles secondaires que les élèves de notre échantillon ont fréquentées.

Pour des raisons sociopolitiques propres à chaque pays, des raisons relatives à la migration et au décès de certains élèves, tous n'ont pas été réinterrogés lors de la deuxième phase de collecte de l'enquête longitudinale. On note aussi que la dégradation de la situation socio-politique et sécuritaire en Haïti a influencé négativement les opérations de collecte de données.

Tableau 1 : Nombre d'établissements enquêtés par pays et par phases.

Pays	Phase 1		Phase 2		
	Période	Nombre d'école primaire	Période	Nombre d'école primaire	Nombre d'école secondaire
<b>Bénin</b>	16 au 29 juin 2021	11	11 mars au 2 Avril 2022	11	20
<b>Gabon</b>	20 juin au 15 juillet 2021	8	29 mai au 27 Juin	12	21
<b>Haïti</b>	16 au 29 juin 2021	8	10 mai au 30 Mai 2022	3	22
<b>Niger</b>	11 au 23 juin 2021	8	15 mars au 4 Avril 2022	10	17
<b>Ensemble</b>		35		36	80

Le tableau suivant présente le déroulement de l'enquête longitudinale dans chacun des quatre pays.

Tableau 2 : Déroulement de l'enquête longitudinale

Pays	Phase 1		Phase 2		Taux de Couverture
	Période	Nombre d'élèves	Période	Nombre d'élèves	
<b>Bénin</b>	16 au 29 juin 2021	469	11 mars au 2 Avril 2022	466	99%
<b>Gabon</b>	20 juin au 15 juillet 2021	380	29 mai au 27 Juin 2022	359	94%
<b>Haïti</b>	16 au 29 juin 2021	347	10 mai au 30 Mai 2022	164	47%
<b>Niger</b>	11 au 23 juin 2021	439	15 mars au 4 Avril 2022	431	98%
<b>Ensemble</b>		1635		1420	87%

## 2.2. Description des acteurs enquêtés

### • Bénin

Lors de la première phase de collecte, les données ont été collectées auprès de 469 élèves de la dernière classe du primaire (CM2) en 2020-2021. L'âge des élèves enquêtés fluctue entre 9 et 17 ans avec une moyenne de 12. Ils sont majoritairement de sexe féminin, soit une proportion de plus de 55 %. La répartition de ces élèves suivant le milieu de résidence affiche une balance en faveur du milieu péri-urbain (52 %). Parmi ces 469 élèves, 376 (80%) ont été admissible au secondaire après les examens d'entrés au secondaire. Lors de la deuxième phase de collecte, 94% des élèves (78% inscrit au secondaire, 8% en situation de décrochage et 14% inscrit au primaire) ont pu être réinterrogés afin d'appréhender leur situation lors de la transition.

Globalement les élèves proviennent de 422 ménages dont les chefs sont leurs pères (66 %). Durant la période des enquêtes, la plupart des élèves vivaient avec leur père ou leur mère (84 %) dont 63 % auprès de leurs père et mère, 15 % uniquement auprès de leur mère et 6 % auprès de leur père uniquement. Une proportion non négligeable des élèves bénéficie de la solidarité résidentielle. En effet, plus de 16 % des enfants vivent auprès d'une connaissance de leurs parents ou d'une personne membre de la famille élargie d'un de leurs parents. Les raisons évoquées par les élèves qui ne vivent pas chez leurs pères ou mères sont entre

autres l'éloignement de l'école du domicile des parents, le décès ou les difficultés financières des parents.

Enfin les enquêtes ont permis également de collecter des informations relatives à l'accrochage et au décrochage lors de la transition auprès de 11 enseignants de la dernière année du primaire et 61 enseignants principaux des élèves au secondaire. Les perceptions de 13 chefs d'établissement du primaire, 10 chefs d'établissement du secondaire et 3 inspecteurs ont été également appréhendées.

- **Gabon :**

En ce qui concerne le Gabon, en 2021, 380 élèves en classe de CM2 ont été enquêtés au total dont plus de 50,26% étaient des filles. Leurs âges variaient entre 8 et 18 ans avec un âge modal de 13 ans (23%). Leurs répartitions selon le milieu de résidence étaient égalitaires en termes d'effectif, c'est-à-dire que 50% des enfants provenaient d'un milieu rural et l'autre moitié du milieu urbain. Dans cette région, la plupart des enfants qui vivaient dans un ménage monoparental vivaient avec leur mères (35,62%) mais en général, plus de la moitié des enfants vivent avec leurs pères et leurs mères (51,19%).

Lors de la deuxième phase, 94,47% des enfants enquêtés ont été retrouvés et enquêtés à nouveau dont 73 enfants sont des redoublants, 16 sont décrocheurs et 270 ont été admissibles et sont au secondaire. Cette fois ci les admissibles sont plus représentés en genre masculin (50,74%) que féminin. Parmi les 73 élèves redoublants 50,68% sont des garçons ; il en est de même pour les décrocheurs (56,26% de garçons). Sur le plan familial, les élèves proviennent de 324 ménages dont les chefs sont les pères/mères (83,33%) ; habitent avec leurs deux parents (52,22%) pour la plupart et lorsqu'ils sont en famille monoparentale, ils sont plus élevés à résider auprès de leurs mères (31,48%). Ceux qui n'ont pas la chance d'être auprès de leurs parents avancent la raison de longue distance de l'école à leurs domiciles (48,65%).

Cette deuxième phase de collecte a permis de recenser 259 enseignants du collège ayant en moyenne 67 élèves à leurs charges ; 65 enseignants d'élèves redoublants avec en moyenne 65 élèves par classe. Des informations approfondies sur le phénomène de décrochages ont été recueillies auprès de 7 inspecteurs pédagogiques, 7 principaux, 11 proviseurs, 7 directeurs, 1 conseiller pédagogique et 1 censeur ; soit au total 36 chefs d'établissements.

- **Niger**

Au Niger, les données de la première collecte ont été recueillies auprès de 439 élèves du cours moyen 2 (CM 2). Ces élèves enquêtés ont un âge compris entre 7 ans et 16 ans avec une moyenne d'âge de 12 ans et plus de la moitié soit 56,49% pour un effectif de 248 est de sexe féminin. La grande majorité des élèves à qui nous avons administré notre questionnaire sont de religions musulmanes (99,54%), il n'y a seulement que deux élèves provenant de religions différentes, une évangélique et l'autre inconnue. Parmi ces 439 élèves, 223(50,80%) proviennent des zones rurales contre 216(49,20%) provenant des zones urbaines. Également, la plus grande proportion de ces élèves est née dans les milieux ruraux du pays soit un taux de 53,76% pour un effectif de 236 et 195 élèves soit un pourcentage de 44,42% sont nés dans les milieux urbains du pays. Les 8 autres élèves restants ont vu le jour dans un pays extérieur au Niger. Après les résultats des examens nationaux, nous avons noté un fort taux d'admissibilité des élèves enquêtés qui est de 72,89% soient 320 élèves admis parmi les 439 élèves enquêtés.

Lors de la deuxième phase de collecte de données, nous avons pu entrer en contact avec 421 élèves sur les 439 enquêtés lors de la première phase de données soit un taux de 95,90%. Cette deuxième phase consiste à recueillir de données permettant d'appréhender la situation de ces élèves lors de la transition. Parmi les élèves réenquêtés et ayant été admis à leur examen, nous avons noté 187 filles et 132 garçons et une grande majorité, soit 59,87% proviennent des zones urbaines contre 128 provenant des zones rurales. La plupart de ces élèves soit 71,61% habitent avec leurs parents (père et mère), 85,13% sont entretenus financièrement par leur parent (père et mère) et 57,69% vivent dans des foyers monogames. Presque tous les enfants ont des parents qui sont plus ou moins sensibles à leurs sentiments et leurs besoins (96,52%).

Parmi les 67 élèves n'ayant pas été admis, nous avons enregistré plus de filles soit 41 filles contre 26 garçons, avec un fort taux (77,61%) provenant des zones rurales. Contrairement aux 34 élèves ayant décrochés, nous avons plus de garçons que de filles. On enregistre un pourcentage de 69,70% au niveau des garçons contre 30,30% au niveau des filles avec un fort taux de 87,10% provenant des zones rurales.

- **Haïti<sup>4</sup>**

Le projet Transco en Haïti a pris en compte en tout 347 élèves du primaire et leurs chefs de familles sans oublier leurs enseignants. Au sein de la population des apprenants en 2021, 58,50% représentaient le genre féminin, le reste étant des garçons (41,50%). Pour la plupart de ces enfants, ils vivaient auprès de leurs parents (84,73%, au moins un des parents). Les raisons les plus avancées pour ceux qui sont loin de leurs parents sont la longue distance de l'école (28,57%) et le décès de leurs parents (26,19%). Concernant leurs besoins, ce sont les parents biologiques qui s'occupent de la plupart de leurs enfants (80,68%) le reste du soutien des enfants vient soit d'eux-mêmes, soit de leurs frères/sœurs ou de connaissances et représente chacun moins d'un pour cent de la population.

La répartition de ces enfants selon le milieu de résidence montre qu'il y a plus d'élèves provenant du milieu rural (53,31%) dans l'échantillon que du milieu urbain. Sur les 347 élèves enquêtés, 210 (soit 60,5%) sont de la religion protestante, le reste étant partagés entre la religion catholique (21,90%), évangélique (5,19%), sans religion (5,48%).

Lors de la deuxième phase, 157 enfants admis au secondaire ; 7 redoublants ont été recensés. Parmi ceux du secondaire on a 58,6% filles et 41,4% de garçons d'âge compris entre 11 et 21 ans et d'âge moyen 14 ans. La plupart de ces élèves proviennent d'un milieu rural (50,32%) et ont pour chefs de famille soit leurs mères (48,10%) ou leurs pères (39,24%) ; le reste étant placé auprès de tuteurs et proches (6,33%). Durant la période de collecte 50,96% vivaient avec leurs deux parents, 30,37% uniquement avec leurs mères et seulement (5,73%) habitent avec leurs pères sans ignorer que (6,37%) vivent auprès de leurs beaux-parents. Néanmoins la grande partie des besoins des enfants sont supportés financièrement par leurs pères ou mères (87,26%).

La seconde phase d'enquête a permis de rencontrer 133 ménages dont le genre du chef de ménage est dominé par celui des femmes (55,47%), le reste étant occupé par le genre masculin (44,53%).

Durant cette enquête, des informations beaucoup plus pointues ont pu être tirés des interviews avec 28 enseignants professeurs principaux dans les collèges (27 du genre masculin et une

---

<sup>4</sup> La collecte des données a été perturbée par des tensions socio politiques constantes et du contexte d'insécurité.

femme) et 8 enseignants du cours moyen 2 (CM2) dont trois hommes et 5 femmes, âgés entre 30 et 46 ans.

Ces différentes informations collectées ont fait l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives plus poussées afin de mieux cerner les phénomènes du décrochage et de l'accrochage lors de la transition primaire- secondaire. L'analyse en piste cause basée sur la modélisation par les équations structurelles (SEM) a permis d'appréhender non seulement les facteurs associés au décrochage mais aussi le mécanisme de leurs interactions. Le point suivant donne un aperçu de cette méthode d'analyse.

### 2.3. Brève présentation du modèle en piste causale

La modélisation par équations structurelles (SEM), également connue sous le nom d'analyse en piste causale avec des variables latentes fait l'objet d'un regain d'intérêt significatif dans les travaux de recherche en statistiques et de sciences de données. Elle est couramment utilisée pour l'ajustement et la vérification des hypothèses dans un contexte de phénomènes complexes et multidimensionnels.

Les travaux de Jöreskog (1970) sur l'analyse de la covariance structurelle ont été très déterminants dans le développement des modèles par les équations structurelles. Ils ont permis l'intégration de l'analyse factorielle confirmatoire et l'élargissement de l'analyse de trajectoire. La modélisation par les méthodes d'équations structurelles (SEM) est composée de deux sous-modèles. Le premier permet d'estimer les mesures des différentes variables latentes à l'aide des variables observées à travers l'analyse factorielle confirmatoire. Le second quant à lui relie les différentes variables entre elles par un modèle d'équation simultanée (Jöreskog, 1970a, 1970b).

L'analyse factorielle confirmatoire est une étape dans la modélisation par équation structurelle introduite par Jöreskog en 1970. Elle s'intéresse à la structure latente d'un ensemble de données et permet d'expliquer les corrélations observées entre les variables observables à l'aide des variables théoriques communément appelé variable latente ou facteur.

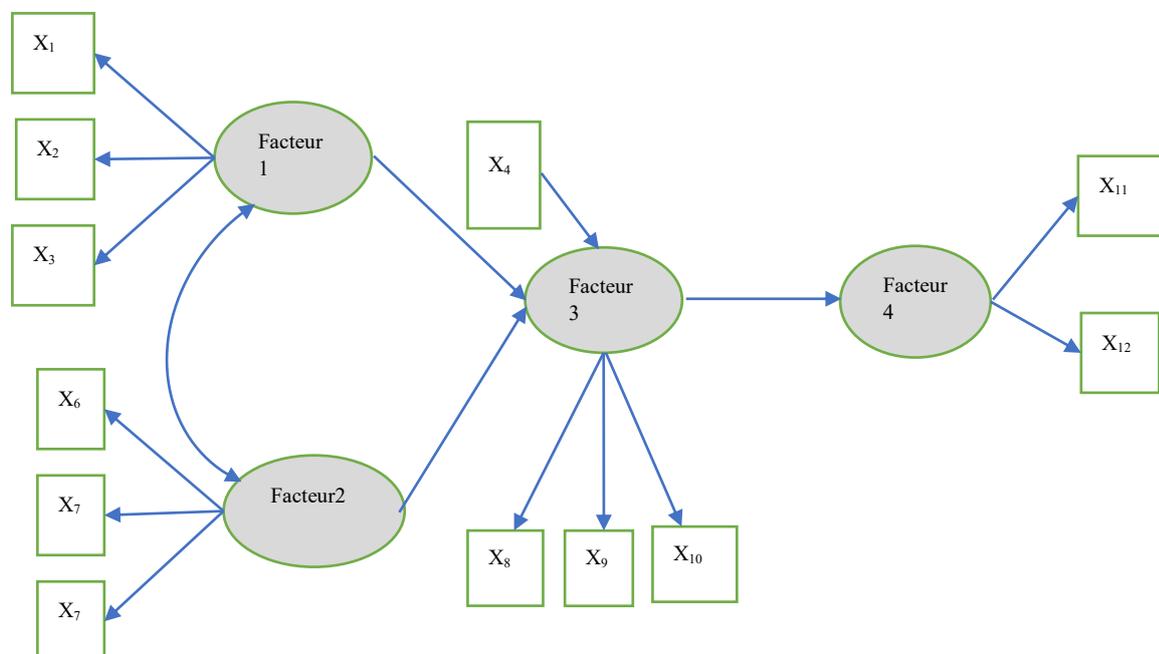
L'analyse factorielle confirmatoire s'intéresse aux variables latentes qui sous-tendent l'organisation des différences inter-individuelles observées sur un ensemble d'épreuve (Bowen & Guo, 2011). Ce qu'elle apporte en plus de l'analyse factorielle exploratoire est qu'elle permet surtout de tester l'adéquation des données à un modèle théorique (démarche

hypothético-déductive). Les hypothèses concernant les variables latentes sont formulées a priori.

Les variables latentes sont omniprésentes en modélisation par équations structurelles. À l'opposé des variables observées, elles correspondent à des réalités de la vie courante ou des construits théoriques (des concepts abstraits) non observables directement (Bowen & Guo, 2011; Luis & Juan, 2022). En science de l'éducation, elles représentent des complexes sociaux et psychologiques tels que les états comportementaux, l'habileté sociale, l'estime de soi, l'intelligence humaine, etc. Ces variables latentes encore appelées variables hypothétiques peuvent être inférées à partir des variables observées (items) à travers un modèle mathématique (Dragan & Topolšek, 2014).

Le modèle de chemin montre comment les variables latentes ou non sont liées les unes autres. Lorsqu'une variable latente est utilisée uniquement comme variable indépendante dans le modèle, elle est dite variable exogène. Lorsqu'elle est utilisée uniquement comme une variable dépendante ou à la fois indépendante et dépendante elle est dite variable endogène.

Figure 2: Exemple de modèle en piste causale



---

La SEM offre la possibilité d'analyser des phénomènes complexes qui résultent d'un système d'équations structurelles. Dans le cadre de cette étude, elle a servi à mesurer des variables latentes et appréhender le mécanisme d'action des différents facteurs.

### **Conclusion partielle**

Le chapitre a mis en exergue la méthodologie de recherche adoptée et la présentation de l'approche en piste causale. L'étude est basée sur un devis mixte (qualitatif et quantitatif) pour cerner le phénomène de décrochage et d'accrochage scolaire. Deux types d'outils de collecte sont utilisés : les questionnaires et des guides d'entretiens. La population cible couvre les élèves, les enseignants et les parents d'élèves. Le plan d'échantillonnage est multi-phase, et a abouti à des échantillons d'écoles stratifiées par milieu (rural, urbain). L'enquête s'est déroulée en deux phases. La première phase concerne l'enquête de base des élèves en fin de cycle primaire (CM2). La deuxième a consisté à refaire le même exercice un an plus tard, auprès de l'échantillon de la première phase afin de comprendre la dynamique du phénomène (élèves inscrits en 6<sup>e</sup>, élèves ayant abandonné, élèves ayant repris la classe de CM2...).

CHAPITRE 3

---

ANALYSE DES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLEVÉS LORS DE LA  
TRANSITION PRIMAIRE SECONDAIRE

### Introduction

Ce chapitre présente les résultats de notre recherche empirique abordant la réussite de l'accrochage scolaire lors de la transition primaire secondaire. Il tente d'illustrer la diversité des facteurs de l'accrochage scolaire afin de donner des éléments de solution pouvant améliorer la mobilisation scolaire des élèves. À la différence des études déjà citées portant sur le décrochage scolaire en contexte africain, l'analyse adoptée vise à comprendre comment ces différents facteurs s'articulent pour façonner et influencer la réussite de l'accrochage scolaire.

L'accrochage scolaire se définit comme un processus par lequel un élève, inscrit au sein d'un groupe, s'engage dans la réussite de ce qui est attendu scolairement de lui. Un élève qui réussit son accrochage est donc studieux et se mobilise dans les tâches scolaires. La réussite de l'accrochage scolaire est appréhendée ici à travers la trajectoire de performances scolaires des élèves du primaire vers le secondaire. Il ne s'agit pas de comparer les performances scolaires des élèves mais de suivre leur évolution lors de la transition primaire-secondaire.

#### 3.1. Mesure de performance scolaire : trajectoires des élèves

Le passage de l'école primaire au secondaire peut entraîner des répercussions considérables sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des apprenants. Dans le cadre de cette recherche, nous analysons le rendement scolaire à travers les notes de mathématique et de français. Les compétences en langue d'enseignement et en mathématiques sont couramment utilisées pour évaluer les performances scolaires au niveau international (PASEC, 2016, 2020). Étant des pays francophones, le français apparaît comme la langue d'enseignement. Les notes des élèves en français donnent une idée de leur maîtrise de la langue d'enseignement, en matière de lecture et de compréhension. Suivant les normes internationales de mesure de performance scolaire des élèves, les mathématiques sont considérées comme une matière indispensable pour l'acquisitions des compétences fondamentales en science (physique, chimie, etc.).

L'évaluation des compétences est basée sur les tests standards spécifiques à chaque école mais qui répondent aux normes du système éducatif de chaque pays. En plus des tests standards spécifiques à chaque école, nous avons l'examen national du certificat d'étude du primaire (CEP). Nous disposons donc pour chaque élève une note de français et de

mathématique pour les derniers examens du primaire (dernière composition de classe spécifique à chaque école et l'examen national du certificat d'étude primaire (CEP) spécifique à pays) et celle du premier semestre de la première année au secondaire. Les différentes notes ont été fournies par les enseignants des élèves. Conscient des limites de nos moyens techniques de mesure de la performance scolaire, nous ne ferons pas de comparaison de performance scolaire mais plutôt suivre l'évolution de son niveau du primaire au secondaire. Ce faisant, nous disposons d'informations pour apprécier l'accrochage scolaire des élèves lors de la transition primaire-secondaire. Nous nous intéressons particulièrement aux élèves qui ont du mal à progresser ou à maintenir leur niveau de performance scolaire.

Le tableau suivant présente les différentes notes collectées.

Tableau 3 : Notes collectées

Pays	Dernier examen de classe du primaire		CEP		Examens du premier semestre du secondaire	
	Mathématique	Français	Mathématique	Français	Mathématique	Français
<b>BENIN<sup>a</sup></b>	9,254535 (3,35)	10,61919 (2,72)	9,223663 (2,93)	11,21654 (2,73)	10,10808 (2,53)	10,75855 (3,02)
<b>GABON<sup>b</sup></b>	5,571667 (1,76)	5,615185 (1,70)	5,229074 (1,74)	5,359815 (1,82)	10,16115 (3,895)	9,944148 (3,16)
<b>HAITI<sup>c</sup></b>	4,576923 (2,65)	5,272051 (2,76)	5,012179 (2,88)	4,890769 (2,88)	4,622436 (2,50)	4,452564 (2,42)
<b>NIGER<sup>a</sup></b>	10,83887 (4,47)	9,21429 (4,07)	10,47806 (3,95)	9,005161 (3,63)	11,11552 (4,06)	10,95413 (3,94)

a. Un système de notation sur 20

b. Un système de notation sur 10 au primaire et sur 20 au secondaire

c. Un système de notation sur 10

() : std , écart type

De façon générale au Bénin, les notes de français varient entre 4 et 18 et de 2 à 19 (sur 20) pour les mathématiques avec une moyenne autour de 10 (sur 20). Au Niger, les notes de français et celles des mathématiques varient entre 3 et 20 (sur 20) . Au Gabon, les notes du primaire varient de 1 à 10 (sur 10) tandis que celles du secondaire varient de 2 à 19 (sur 20). En Haïti les notes varient de 1 à 10 (sur 10) (français ou mathématique). Ces variations ne dépendent pas de la nature des tests (composition normale en salle, CEP ou l'examen du premier semestre du secondaire. Une analyse standardisée de l'évolution des notes, nous avons considéré seulement les tests standardisés écoles (dernière composition de classe du primaire et celle du premier semestre du secondaire). Ce faisant nous tenons

compte des contextes d'évaluation (le stress d'un examen national est différent de celui de classe).

Par rapport à la réussite de la transition, observe-t-on une stabilité, une régression ou une amélioration des niveaux de performance scolaire de ces jeunes dès qu'ils fréquentent l'enseignement secondaire ?

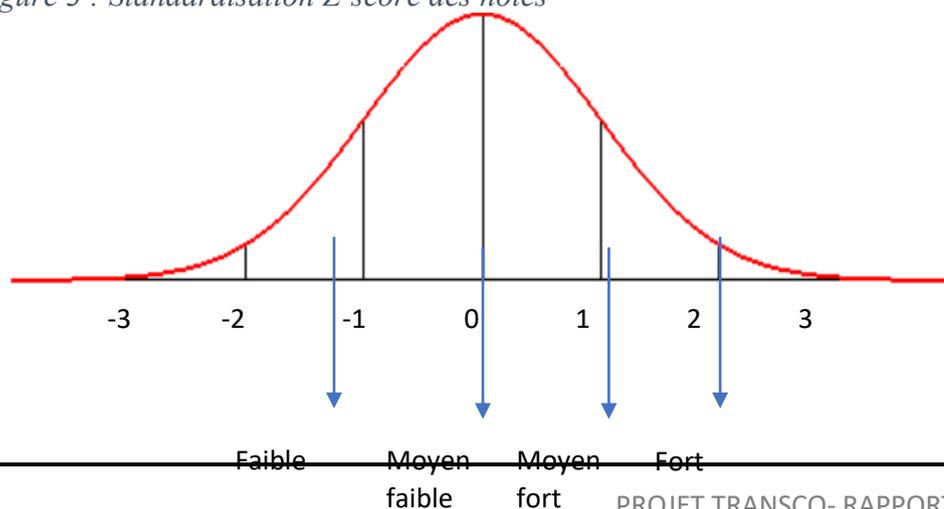
L'observation de l'évolution des niveaux de performance scolaire permet de situer les jeunes dans une des trajectoires suivantes : stabilité basse, stabilité haute, amélioration des notes scolaires et chute des notes scolaires.

L'évaluation des élèves diffère d'une école à une autre et d'un enseignant à l'autre. Pour effectuer l'analyse sur la base de leurs notes scolaires, nous avons appliqué la standardisation Z-score. Cette standardisation est la plus couramment utilisée et consiste à calculer la différence entre le score de l'élève et la moyenne de la population d'élèves, puis à diviser cette différence par l'écart type de la distribution des scores. Ce faisant, nous ramenons tous les élèves à la même base pour les analyses et comparaisons.

Si, comme c'est souvent le cas, les scores relevés ont une distribution proche d'une courbe de Gauss, le score réduit ainsi obtenu (qui varie généralement d'environ - 3 à environ 3, le zéro correspondant à la moyenne de la distribution) fournit approximativement la position de l'élève par rapport aux autres élèves.

Cette procédure permet de comparer des variables de moyennes et d'amplitudes différentes, les mesures obtenues après standardisation étant exprimées dans la même métrique. Les écarts entre les évaluateurs sont ainsi uniformisés et les comparaisons rendues possibles.

Figure 3 : Standardisation Z-score des notes



De cette courbe gaussienne on identifie quatre (04) niveaux de performance scolaire : Faible (inférieur à -1), moyen faible (entre -1 et 0), moyen fort (entre 0 et 1) et Fort (supérieur à 1).

Pour retracer la trajectoire de chaque sujet, il suffit d'observer l'évolution des notes standardisées à travers le temps (fin primaire, examen cep et premier semestre du secondaire) en notifiant les groupes d'appartenance des sujets (faibles, moyens faibles, moyens forts et forts) au fil des périodes d'observation.

Lorsqu'un élève de niveau faible au primaire conserve son niveau faible au secondaire, on dit qu'il a une stabilité basse. Une trajectoire de stabilité haute est pour les élèves ayant conservé leur niveau de performance scolaire fort en passant du primaire au secondaire. L'évolution d'un niveau de performance scolaire à un autre marque la progressive émancipation vis-à-vis des enseignants. Dans ce cas on dit que les élèves ont une trajectoire progressive en passant de primaire au secondaire. A l'opposé, on retrouve la trajectoire descendante (chute) qui indique la situation des élèves qui baissent de niveau de performance scolaire en passant du primaire au secondaire.

Au terme de la transition primaire-secondaire, les élèves sont répartis comme suit au sein des quatre « trajectoires de transition ».

*Tableau 4 : Trajectoire des niveaux de performance scolaire lors de la transition primaire-secondaire.*

Transition primaire secondaire	Bénin		Niger		Gabon		Haïti	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
<b>Français</b>								
<b>Stabilité basse</b>	67	19,48	67	21,61	27	10,00	33	21,15
<b>Stabilité haute</b>	78	22,67	53	17,10	64	23,70	47	30,13
<b>Chute</b>	108	31,4	82	26,45	83	30,74	23	14,74
<b>Progression</b>	91	26,45	108	34,84	96	35,56	53	33,97
<b>Mathématiques</b>								
<b>Stabilité basse</b>	78	22,67	85	27,42	55	20,37	44	28,21
<b>Stabilité haute</b>	68	19,77	46	14,84	46	17,04	69	44,23

Transition primaire secondaire	Bénin		Niger		Gabon		Haïti	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
<b>Chute</b>	116	33,72	93	30,00	94	34,81	21	13,46
<b>Progression</b>	82	23,84	86	27,74	75	27,78	23	14,10

Source : Transco-Auf, 2022

Même si la différence n'est pas si grande. Plus d'un élève béninois sur trois (soit 33,72% des élèves) a baissé de performance scolaire en math contre 31,4% en français. Il en est de même au Niger (respectivement au Gabon) où on dénombre 30% des élèves (respectivement 34,81 des élèves gabonais) qui ont baissé leur performance scolaire en math, alors qu'en français, seulement 26,45 % (respectivement 30,74) ont vu leur performance scolaire baissée en français lors de la transition du primaire au secondaire. Contrairement, aux trois autres pays, en Haïti la baisse de la performance scolaire est nettement plus faible que dans les trois autres pays (respectivement 14,74% en français) et 13,46% en mathématiques) lors de la transition. Plus de 15% des élèves ont chuté simultanément en français et mathématique.

Par la suite, nous nous intéressons particulièrement aux élèves en baisse de niveau de performance scolaire lors de la transition primaire- secondaire. On identifie donc deux groupes d'élèves :

- Le groupe-contrôle est constitué des élèves qui sont stables ou progresse en niveau de performance scolaire en passant du primaire au secondaire.
- Trajectoire descendante : regroupe les élèves qui sont en chute de niveau de performance scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

### 3.2. Les facteurs à risque et de protection de la trajectoire de la transition

Ce sous-chapitre est consacré à l'analyse des facteurs associés à l'accrochage des élèves lors de la transition primaire-secondaire, plus précisément aux facteurs susceptibles de comprendre la trajectoire descendante des performances scolaires lors de la transition primaire - secondaire. Après une analyse isolée des trois dimensions (familiale, individuelle et institutionnelle), il a été question d'analyser leurs mécanismes d'interaction.

#### 3.2.1. Dimensions individuelles

*3.2.1.1. Démographique : âge et sexe*

Cette section mesure l'influence des facteurs démographiques des élèves sur leurs performances scolaires lors de la transition primaire-secondaire. Nous étudions principalement ici l'influence de l'âge et du sexe de l'enfant sur sa trajectoire scolaire.

La baisse de rendements et le décrochage scolaire concernent-ils de façon identique les filles et les garçons ? Quelle est la tranche d'âge la plus vulnérable lors de la transition : les plus jeunes ou les plus âgés ?

Le tableau 5 présente la répartition des filles et des garçons suivant la trajectoire descendante des élèves de notre échantillon.

*Tableau 5 : Répartition des filles et des garçons suivant la trajectoire descendante des notes*

Pays	Trajectoire descendante	Fille	Garçon
Bénin	Mathématique	69 33,82%	47 33,57%
	Français	48 29,41%	60 34,29%
Niger	Mathématique	56 30,43%	37 29,37%
	Français	46 25,00%	36 28,57%
Gabon	Mathématique	51 38,35%	43 31,39%
	Français	40 30,74%	43 31,39%
Haïti	Mathématique	13 14,29%	8 12,31%
	Français	13 14,29%	10 15,38%

**Le test du khi-deux<sup>5</sup> Pearson  $\chi^2(\text{Français}) = 1.4588$  Pr = 0.227,  $\chi^2(\text{Mathématique}) = 0.6324$  Pr = 0.426**

Source : Transco-AUF, 2022

Peu importe la matière (mathématique ou français), le fait d'être fille ou garçon n'impacte pas la trajectoire des Performances scolaires lors de la transition primaire secondaire, selon le test d'indépendance de Khi-deux effectué.

À l'exception du Niger (7-12) la tranche d'âge pour l'éducation au primaire est de 6-11 ans. Pour l'analyse des phénomènes suivant l'âge, nous avons opté pour deux tranches d'âge : les

<sup>5</sup> <https://www.jmp.com/fr/fr/statistics-knowledge-portal/chi-square-test.html>

moins de 15 ans et les 15 ans et plus. Cette catégorisation tient compte des tranches d'âge pour l'éducation du primaire dans ces pays (avec une marge de 2 ans pour tenir compte des cas de redoublements). Elle permet donc de voir la particularité des élèves qui ont commencé tardivement l'école primaire, ou qui ont connu beaucoup de redoublement dans le cycle.

Sans distinction des pays et sans catégorisation, nous remarquons que l'âge exerce une influence directe sur la trajectoire descendante des niveaux de performance scolaire des élèves lors de la transition primaire-secondaire ( $p^6=0,05$ ). La relation entre l'âge et la trajectoire descendante des élèves a été étudiée à partir des régressions logistiques<sup>7</sup>, qui nous a permis non seulement d'avoir la significativité de l'influence mais aussi de mesurer l'ampleur de l'influence.

Le tableau 6 présente les résultats de cette analyse.

*Tableau 6 : Relation entre l'âge et la trajectoire descendante des niveaux de Performance scolaire (analyse des disparités entre les moins de 15 ans et les 15 ans et plus)*

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef (OR <sup>8</sup> )	Significativité du coef (p-value)
Age	Ensemble	0,33%	0,074 (1,07)	0,05
	Bénin	1,2%	0,77 (2,17)	0,023
	Niger	0,4%	0,38 (1,46)	0,19
	Gabon	0,5%	0,32 (1,38)	0,2
	Haïti	0,5%	0,37 (1,45)	0,4

<sup>6</sup> P (p-value) : Dans un test statistique, la valeur-p (en anglais p-value pour probability value), parfois aussi appelée p-valeur, est la probabilité pour un modèle statistique donné sous l'hypothèse nulle d'obtenir une valeur au moins aussi extrême que celle observée.

<sup>7</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9gression\\_logistique](https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9gression_logistique)

<sup>8</sup> OR : Odd Ratio également appelé rapport des chances, rapport des cotes ou risque relatif rapproché. Il permet d'exprimer le degré de dépendance ou d'influence. Il se définit dans cas comme se définit comme le rapport de la cote de la trajectoire descendante dans un groupe A, avec celle d'un groupe B. OR est toujours supérieur à Zéro.

- < 1 signifie que l'événement est moins fréquent dans le groupe A que dans le groupe B ;
- = 1 signifie que l'événement est aussi fréquent dans les deux groupes ;
- 1 signifie que l'événement est plus fréquent dans le groupe A que dans le groupe B.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Odds\\_ratio](https://fr.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio)

De l'analyse de ce tableau, même si la trajectoire descendante des niveaux de performance scolaire lors de la transition semble plus prononcée chez les élèves de 15 ans et plus, la différence n'est pas statistiquement significative au Niger, Gabon et en Haïti.

Au Bénin, l'âge s'est révélé très déterminant pour l'analyse de l'accrochage lors de la transition primaire-secondaire. Il explique environ 1,2% ( $p=0,02$ ) des disparités au niveau de la trajectoire des niveaux de performances scolaires. De façon générale, lorsque l'âge des élèves augmente d'une unité les élèves ont plus de 16% ( $p=0,05$ ) de risque de chuter de performance scolaire. Ce risque est plus élevé lorsqu'on s'intéresse aux élèves plus âgés. Les élèves de 15 ans et plus courent 2,17 fois plus de risques de voir leurs performances chuter lors de la transition vers le collège que les moins de 15 ans ( $p=0,02$ ).

### *3.2.1.2. Psychosociaux*

#### *a. Estime de soi*

L'estime de soi a été évaluée selon le modèle du sociologue Morris Rosenberg. Développé en 1969, ce test demeure le plus utilisé dans la recherche en psychologie pour mesurer le niveau global de l'estime de soi. Le questionnaire du modèle de Rosenberg est constitué de 10 items dont 5 évaluent l'estime de soi positive et 5 l'estime de soi négative. La réponse varie selon une échelle de type Likert en quatre points allant de "Tout à fait en désaccord" (1) à "Tout à fait en accord" (4) (Rosenberg et al., 1995).

*Encadré 1: Les items constitutifs de l'estime de soi*

1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même
9. Parfois je me sens vraiment inutile.
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.

Le score s'obtient par addition des scores aux questions 1, 2, 4, 6 et 7. Pour les questions 3, 5, 8, 9 et 10, la cotation est inversée. Le score est compris entre 10 et 40. Plus le score est élevé et plus la personne est susceptible d'avoir une bonne estime d'elle-même.

*Exemple de questions :*

- *J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même.*
- *Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre*

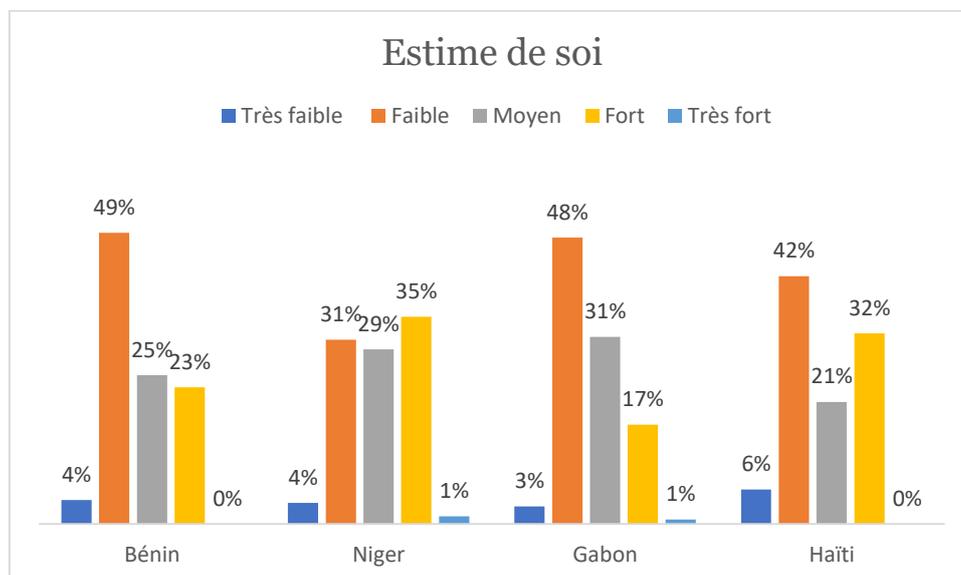
*Alpha de Cronbach=0,72 (cohérence interne acceptable)*

Par convention, on considère que :

- Un score inférieur à 25 indique une estime de soi très faible. Un travail dans ce domaine semble souhaitable.
- Un score entre 25 et 31, indique une estime de soi faible. Un travail dans ce domaine serait bénéfique.
- Un score entre 31 et 34, indique une estime de soi dans la moyenne.
- Un score compris entre 34 et 39, indique une estime de soi forte.
- Un score supérieur à 39, indique une estime de soi très forte.

La figure 4 présente la répartition des élèves suivant le niveau d'estime de soi.

*Figure 4 : Répartition des élèves suivant le statut de l'estime de soi*



De façon générale, la plupart des élèves ont une faible estime d'eux quel que soit le pays considéré. Seulement 23% ont une forte estime d'eux-mêmes au Bénin, 35% au Niger, 17% au Gabon et 32% en Haïti. Pour la suite des analyses, le score de l'estime de soi a été standardisé afin d'atténuer d'éventuelles erreurs de mesure. Le tableau 7 présente la relation entre l'estime de soi et la trajectoire descendante des notes lors de la transition primaire secondaire des élèves. Cette relation est analysée par la régression logistique binaire.

Tableau 7 : Relation entre estime de soi et trajectoire descendante des performance scolaires des élèves en transition

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
Estime de soi	Bénin	1,4%	-0,288444	0,013	Contrôle	0,0952892
					Chute	-0,1872925
	Niger	0,27%	0,1093385	0,311	Contrôle	0,0377101
					Chute	-0,0885367
	Gabon	0,00%	0,011775	0,927	Contrôle	-0,0040853
					Chute	0,0076491
	Haïti	3,63%	0,5342861	0,044	Contrôle	-0,0645708
					Chute	0,4150978

Source : Transco-AUF, 2022

La répartition des élèves suivant la trajectoire des notes en mathématique montre que les élèves en baisse de performance scolaire ont une estime de soi inférieure à la moyenne au Bénin (-0.19) et en Haïti (0,42). Pour tester la disparité entre le groupe de contrôle et celui des élèves en chute, nous avons effectué une analyse logistique bivariée (variable dépendante : trajectoire descendante ;, variable explicative : estime de soi). Sur le plan statistique, l'estime de soi explique 1,4% des disparités entre les deux groupes au Bénin et 3,63% en Haïti (respectivement 0,27% au Niger et 0% au Gabon). Lorsque l'estime de soi d'un élève augmente d'une unité, cet élève a 25% moins de risque de chuter de performance scolaire (OR= 0.749, p=0.013). En Haïti cependant, les élèves ayant une chute en mathématiques ont 1,71 fois plus de risque de baisse de leur estime de soi que leurs homologues du groupe de contrôle (OR = 1,706 ; p=0,004). La confiance en soi, l'image que les élèves se font d'eux-mêmes semble impacter positivement la transition primaire-secondaire. Dans le contexte béninois, les élèves dont l'estime de soi est moyenne ont environ 49% moins de risque de chuter que les élèves à faible estime de soi. Par rapport aux élèves à faible estime de soi, les élèves à forte estime de soi ont 31% moins de risque de chuter lors de la transition primaire-secondaire.

Par ailleurs, les données collectées ne révèlent aucune relation directe significative entre la baisse des performances scolaires au secondaire avec l'estime de soi au Niger ( $p=0,311$ ) et au Gabon. ( $p=0,927$ ).

### b. *Éléments de dépression*

Le passage de l'environnement primaire à celui du secondaire est tributaire de plusieurs changements sur le plan académique et social. Les élèves passent d'un enseignant au primaire à 7 enseignants en moyenne au collège qui viennent dans la plupart des cas juste pour dispenser les cours sans pour autant tisser une relation avec les élèves. Selon Galton et Morrison, la transition est une période d'anxiété, de stress et de dépression pour la plupart des élèves (Galton & Morrison, 2000). Dans le cadre de cette recherche, nous avons évalué la dépression des élèves à travers le modèle de Moos.

À travers un questionnaire, ce modèle permet d'explorer les ressources sociales et les processus d'adaptation utilisés par les individus pour prévenir et s'adapter aux événements générateurs de stress. Il s'agit d'un ensemble de 12 items qui mesurent la fréquence de symptômes dépressifs chez les élèves. La réponse varie selon une échelle de type Likert en quatre points allant de "Tout à fait en désaccord" (1) à "Tout à fait en accord" (4) (Rosenberg et al., 1995). Plus le score global est élevé et plus la dépression est chronique. Alpha de Cronbach est de 0,86.

*Encadré 2: Les items constitutifs de la dépression*

- |     |  |
|-----|--|
| 1.  | Se sentir mal dans sa peau                               |
| 2.  | Perdre l'appétit   |
| 3.  | Se sentir sans énergie, mal reposé(e)                    |
| 4.  | N'avoir confiance en personne                            |
| 5.  | Avoir des idées noires, penser à des choses désagréables |
| 6.  | Avoir des idées de suicide                               |
| 7.  | Se sentir incapable de se concentrer                     |
| 8.  | Se sentir incapable de prendre une décision              |
| 9.  | Pleurer facilement                                       |
| 10. | Être irritable   |
| 11. | Ne se sentir aimé(e) de personne                         |
| 12. | Se sentir bon(ne) à rien                                 |

Le tableau ci-après explore la relation directe entre les éléments de dépression et la trajectoire descendante des notes de mathématique dans les différents pays.

*Tableau 8: Dépression et la trajectoire descendante (à partir de la comparaison entre le groupe des élèves en baisse de performance et les autres élèves (groupe de contrôle))*

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
Dépression	Bénin	0,14%	0,0892679	0,4	Contrôle	-0,03
					Chute	0,06
	Niger	0,10%	-0,07536	0,547	Contrôle	0,0223596
					Chute	-0,0521723
	Gabon	2,42%	0,378221	0,004	Contrôle	-0,1281909
					Chute	0,240017
	Haïti	1,74%	-0,3657441	0,159	Contrôle	0,0447973
					Chute	-0,2879824

Source : Transco-AUF, 2022

Au Bénin, les élèves en chute de baisse paraissent plus dépressifs (0,05) que leurs homologues avec une trajectoire scolaire stable ou en progression (-0,03). Cette disparité observée n'est pas statistiquement significative. Autrement dit, les données collectées ne révèlent aucune relation directe significative entre la baisse des performances scolaires au secondaire avec la dépression. Il en est de même au Niger ( $p=0,547$ ) et en Haïti ( $p=0,159$ ). Au Gabon en revanche, on note une relation significative entre la baisse de performance scolaire au secondaire avec la dépression. En effet, la dépression explique 2,42% des disparités entre les deux groupes et lorsque la dépression d'un élève augmente d'une unité, cet élève a 12% moins de risque de chuter de Performance scolaire (odds= 0.879,  $p=0.004$ ).

### c. Habiletés sociales

L'habileté sociale se définit par la capacité à interagir adéquatement avec les personnes de son environnement. Une bonne habileté sociale est souvent considérée comme « synonyme de compétence sociale » susceptible de refléter une idée de la qualité générale de la performance scolaire d'un individu, ce qui est une erreur (Fortin et al., 2001). Pour beaucoup de chercheurs, l'habileté sociale avec les pairs et les enseignants est extrêmement importante dans la vie d'un jeune élève, car elle contribue de façon significative non seulement à son apprentissage social mais aussi scolaire (Bourque et al., 1990; D. Fortin, 2001). Au cours des deux dernières décennies, le rôle joué par les habiletés sociales dans les relations avec les pairs est devenu un champ d'étude majeur dans la recherche sociale, et le postulat de base est que le développement des habiletés sociales devrait favoriser l'acceptation des pairs et la performance scolaire (Desbiens, Royer, Fortin et Bernard, 1998). Mais on peut bien développer de bonnes relations avec les autres tout ayant des difficultés scolaires. Quelle est la réalité au sein de notre population d'étude ?

Les habiletés sociales ont été évaluées d'après la traduction du Social Skills Rating Scale, SSRS, d'Elliott et Gresham (Gresham & Elliott, 1990). Gresham et Elliot ont identifié cinq grandes catégories d'habiletés sociales permettant de faciliter les interactions entre le jeune et les pairs et les adultes dans un contexte scolaire. Ces catégories sont entre autres la coopération, l'affirmation de soi, la responsabilité, l'empathie et le contrôle de soi.

L'élève coopératif écoute attentivement les consignes de l'enseignant et il y répond adéquatement. Ils prêtent attention aux autres élèves lorsque ces derniers parlent.

Les comportements d'affirmation de soi se traduisent par le fait de demander des renseignements, de se présenter à des amis et de répondre à la pression ou aux insultes des amis. L'élève affirmatif est capable de bien se présenter et d'amorcer des conversations. Il peut inviter les pairs à se joindre à ses activités ou encore les aider à réaliser leurs tâches. En présence d'une injustice, il peut intervenir correctement ou prendre position pour défendre un pair.

La responsabilité regroupe les comportements qui démontrent les habiletés de communication avec l'adulte. Le jeune responsable est capable d'exprimer des émotions quand il se sent mal à l'aise.

L'empathie est le fait de s'intéresser aux sentiments des autres et de respecter le point de vue de ces derniers. L'élève empathique comprend ce que ressentent ses amis quand ils sont tristes ou bouleversés. Il est attristé par ce qui arrive de désagréable à leurs amis et il les écoute lorsqu'ils parlent de leurs problèmes.

Le contrôle de soi consiste à répondre adéquatement aux provocations et aux agressions physiques de ses pairs. L'élève qui montre un bon contrôle accepte les idées des autres et fait des compromis dans les situations conflictuelles. Il est capable de contrôler ses humeurs dans les situations problématiques avec les adultes.

Dans le cadre cette recherche nous avons évalué l'habileté sociale en considérant trois catégories les plus déterminantes dans le processus de socialisation des élèves (coopération (10 items), affirmation de soi (10 items), et le contrôle de soi (10 items)). Pour répondre à chaque item, l'élève a le choix entre quatre possibilités de réponse : jamais, parfois, souvent et très souvent. Plus le score est élevé, plus les habiletés sociales sont développées. L'Alpha de Cronbach est de 0,87 ce qui montre de façon globale que la cohérence des données collectées pour évaluer l'habileté sociale est acceptable.

<b>1. Coopération</b>	
1.	<i>Finir ses travaux</i>
2.	<i>Travailler correctement</i>
3.	<i>Utiliser son temps adéquatement</i>
4.	<i>Réaliser facilement une transition</i>
5.	<i>Exécuter les consignes</i>
6.	<i>Garder son pupitre propre</i>
7.	<i>Ranger correctement son matériel</i>
8.	<i>Ne pas se laisser distraire par les pairs</i>
9.	<i>Se conformer aux demandes</i>
10.	<i>Écouter les idées des pairs</i>
<b>Affirmation de soi</b>	
1.	<i>Défendre les pairs</i>
2.	<i>Dire s'il est traité injustement</i>
3.	<i>Questionner adéquatement les règles</i>
4.	<i>Amorcer les conversations</i>
5.	<i>S'introduire</i>
6.	<i>Complimenter le sexe opposé</i>
7.	<i>Être sûr avec le sexe opposé</i>
8.	<i>Inviter les autres à participer</i>
9.	<i>Être volontaire pour aider</i>
10.	<i>Exprimer ses émotions</i>
<b>Contrôle de soi</b>	
1.	<i>Contrôler ses humeurs avec les pairs</i>
2.	<i>Faire des compromis</i>
3.	<i>Bien réagir à la critique</i>
4.	<i>Contrôler ses humeurs avec les adultes</i>
5.	<i>Répondre adéquatement aux taquineries</i>
6.	<i>Répondre adéquatement aux agressions des pairs</i>
7.	<i>Répondre adéquatement à la pression des pairs</i>
8.	<i>Accepter les idées des pairs</i>
9.	<i>Accepter les compliments</i>
10.	<i>Refuser poliment les demandes</i>

Tableau 9 : Habileté sociale et trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
<b>Coopération</b>	Bénin	0,03%	0,04	0,54	Contrôle	-0,0111822
					Chute	0,0286582
	Niger	0,35%	0,1458923	0,251	Contrôle	-0,0426849
					Chute	0,0995982
	Gabon	0,58%	0,1823121	0,157	Contrôle	0,0632397
					Chute	-0,1184063
	Haïti	0,67%	0,220565	0,372	Contrôle	-0,0280173
					Chute	0,1801111
<b>Affirmation de soi</b>	Bénin	0,2%	0,11	0,12	Contrôle	-0,0332447
					Chute	0,0706174
	Niger	0,31%	0,1362339	0,281	Contrôle	-0,0401381
					Chute	0,0936555
	Gabon	0,03%	0,0424134	0,742	Contrôle	-0,0146123

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
Contrôle de soi	Haïti	1,06%	0,269829	0,252	Chute	0, 10273592
					Contrôle	-0, 0360176
	Bénin	0,13%	0,09	0,2	Chute	0, 2315414
					Contrôle	-0,0261661
	Niger	0,34%	0,1415196	0,260	Chute	0,0604798
					Contrôle	-0,041939
	Gabon	0,01%	0, 0750705	0,557	Chute	0,0978577
					Contrôle	0, 0260746
	Haïti	2,28%	0, 4318159	0,107	Chute	-0,0488205
					Contrôle	-0, 0503291
					Chute	0, 323544

Source : Transco-AUF, 2022

Quel que soit le pays considéré, les résultats observés au niveau des analyses quantitatives ne montrent pas de différence significative entre les trajectoires, même si le groupe de contrôle obtient un score plus faible que les élèves en chute. Néanmoins, la prise en compte simultanée de l'estime de soi et de l'habileté sociale dans le modèle suivant révèle in fine une influence de l'habileté sociale et un effet significatif de l'estime de soi au Bénin et au Niger (tableau 08). Dans cas le particulier du Bénin, lorsque l'habileté sociale augmente d'une unité, les élèves semblent avoir plus de risques de voir leurs résultats baisser ( $\beta=0,12$ ,  $p=0,023$ ). L'influence de l'estime de soi passe de  $-0,29$  à  $-0,41$  ( $p=0,000$ ). On peut conclure qu'une forte habileté sociale avec une bonne estime de soi est susceptible de diminuer le risque de baisse des résultats lors de la transition primaire secondaire.

Le tableau 10 expose la relation entre l'estime de soi, l'habileté sociale et la trajectoire descendante.

Tableau 10: Relation entre l'estime de soi, l'habileté sociale et la trajectoire descendante

Pays	Variable	Variance expliquée	Coef (OR)	Significativité
Bénin	Habileté sociale	2,6%	0,12 (1,13)	0,023
	Estime de soi		-0,41 (0,664)	0,002
Gabon	Habileté sociale	0,16%	-0,04 (0,96)	0,455
	Estime de soi		0,06 (1,06)	0,685
Haïti	Habileté sociale	4,66%	0,12 (1,12)	0,26
	Estime de soi		0,46 (1,58)	0,08
Niger	Habileté sociale	1,29%	0,11 (1,11)	0,05
	Estime de soi		-0,25 (0,776)	0,07

Source : TranSco-AUF, 2022

3.2.1.3. *Comportements et intégration scolaire*

## a. Méthode de travail

Nous avons évalué la méthode de travail des élèves à travers une série de 12 questions. Le questionnaire est inspiré des travaux de Poncelet & Born (2008). Le score obtenu a été standardisé pour faciliter les comparaisons. La cohérence interne des items de mesure des méthodes de travail des élèves est statistiquement acceptable (alpha de Cronbach 0,88).

*Encadré 4 : Les items constitutifs du facteur - Méthode de travail*

1.	Tenir mes cahiers en ordre.
2.	Consulter chaque jour mon journal de classe.
3.	M'y prendre à temps pour les travaux plus longs (rédaction, ...).
4.	Étudier régulièrement.
5.	Revoir de temps en temps les cours les plus difficiles.
6.	Aller trouver une personne « calée » dans une matière quand j'y rencontre des difficultés.
7.	Repérer ce qui est le plus important dans une leçon.
8.	Préparer mon sac de cours la veille, en consultant mon journal de classe et en fonction de l'horaire.
9.	Travailler une heure d'affilée sans m'arrêter.
10.	Prendre des notes en classe.
11.	Finir un travail en un temps donné.
12.	Relire tout mon devoir pour voir si je n'ai pas laissé d'erreurs.

Le tableau 11 ci-après montre les résultats empiriques obtenus relatifs à la relation directe entre les méthodes de travail et la trajectoire des notes en mathématique.

*Tableau 11: Méthode de travail et la trajectoire descendante*

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef ( $\beta$ )	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
<b>Méthode de travail</b>	Bénin	2,13%	-0,17	0,016	Contrôle	0,0559592
					Chute	-0,109989
	Niger	0,10%	-0,0090331	0,942	Contrôle	0,0027128
					Chute	-0,1971044
	Gabon	1,63%	-0,3105542	0,019	Contrôle	0,1052717
					Chute	-0,109989
	Haïti	0,08%	-0,075434	0,748	Contrôle	0,0101231
					Chute	-0,0650769

Source : Transco-AUF, 2022

En moyenne, le groupe contrôle présente des méthodes de travail (0,06 au Bénin ; 0,03 au Niger ; 0,11 au Gabon et 0,01 en Haïti) plus intenses que les élèves en chute de performance scolaire au CEP (-0,11 au Bénin ; -0,19 au Niger ; -0,11 au Gabon et -0,06 en Haïti) pour chacun des pays. En outre, l'analyse de la relation entre la méthode de travail et la trajectoire scolaire affiche une influence négative de la méthode de travail au Bénin ( $p=0,016$ ) et au Gabon ( $p=0,019$ ) uniquement.

### b. Intégration scolaire

L'intégration scolaire est utilisée depuis des années dans le processus des d'explication du développement cognitif des élèves. Elle est considérée comme intégration qui permet à l'élève de se sentir partenaire à part entière, indépendamment de ses difficultés et de ses compétences. Elle dépend avant tout de l'élève et de sa capacité à s'adapter au milieu dans lequel il se trouve. Elle peut être considérée comme un premier pas pour la mobilisation scolaire, mais elle n'est pas suffisante à la réussite de l'élève (Gremion & Paratte, 2009).

Elle a été traitée dans le cadre cette recherche à travers une série de 4 questions dont la réponse varie selon une échelle de type Likert en quatre points allant de "Tout à fait en désaccord" (1) à "Tout à fait en accord" (4).

#### Encadré 5 : Les items constitutifs de l'intégration scolaire

1. À l'école, tu te sens seul.
2. Je sens qu'à l'école les gens m'acceptent comme je suis.
3. Dans mon école, je me sens exclu(e) par certaines personnes.
4. Dans mon école, certains me rejettent

Tableau 12: Intégration scolaire et trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef ( $\beta$ )	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
Intégration scolaire	Bénin	2%	-0,33	0,0036	Contrôle	-0,1122187
					Chute	0,2205679
	Niger	0,88%	-0,2262167	0,069	Contrôle	0,0678934
					Chute	-0,158418
	Gabon	1,12%	0,1192513	0,347	Contrôle	-0,158418
					Chute	0,078267
	Haïti	0,88%	-0,2966494	0,259	Contrôle	0,035836
					Chute	-0,2303747

Source : Transco-AUF, 2022

L'analyse de la relation entre l'intégration scolaire et la trajectoire scolaire affiche une influence négative de l'intégration scolaire au Bénin ( $p=0,0036$ ) et au Niger ( $p=0,069$ ) uniquement. Néanmoins, au vu de la faible valeur de la variance expliquée (0,88%) au Niger expliquant la disparité entre les deux groupes étudiés, les résultats sont à considérer avec prudence.

### c. Difficulté scolaire

Les difficultés scolaires des élèves ont été mesurées selon les items ci-après :

*Encadré 6 : Les items constitutifs du facteur -difficulté scolaire*

1. Certaines matières me paraissent difficiles.
2. J'ai beaucoup trop de devoirs et pas assez de temps.
3. Il y a trop de bruit ou d'agitation où je travaille.
4. Mes activités personnelles (sports, cinéma, copains, TV, ...) ne me laissent pas suffisamment de temps.
5. L'ambiance de la famille me perturbe.
6. Mes parents n'ont pas assez de temps pour m'aider.

Tableau 13: Difficultés scolaires

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef ( $\beta$ )	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
Difficultés scolaires	Bénin	1%	0,2429968	0,036	Contrôle	-0,0811576
					Chute	0,1595167
	Niger	0,08%	-0,0688889	0,585	Contrôle	0,0202146
					Chute	-0,0479819
	Gabon	4%	0,5032678	0,000	Contrôle	-0,3053838
					Chute	0,078267
	Haïti	0%	-0,0080624	0,259	Contrôle	-0,001079
					Chute	0,0069366

Source : Transco-AUF, 2022

Le tableau 13 révèle que les difficultés scolaires expliquent 1 % des disparités entre les deux groupes étudiés au Bénin et 4 % au Gabon. Aussi, notons-nous que l'analyse de la relation entre les difficultés scolaires et la trajectoire scolaire affiche une influence négative des difficultés scolaires au Bénin ( $p=0,036$ ) et au Gabon ( $p=0,000$ ) uniquement. Il ressort de ces analyses qu'au Gabon, les élèves ayant une chute en mathématiques ont 1,65 fois de risque de rencontrer des difficultés scolaires que leurs homologues du groupe contrôle (OR= 1,655 ;  $p=0,000$ ) alors que ce risque est évalué à 1,28 dans le contexte béninois (OR= 1,275 ;  $p = 0,036$ ).

#### d. Comportement en salle de classe

L'encadré 7 présente les items considérés pour mesurer les comportements des élèves en salle de cours. Ils sont inspirés du questionnaire de Poncelet (Poncelet & Born, 2008).

1. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli.
2. Dérangé ta classe par exprès.
3. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen ou une interro.
4. Pas fait tes devoirs.
5. Été expulsé de ta classe par ton enseignant.
6. Été suspendu une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial).
7. Manqué l'école sans excuse valable.
8. Manqué un cours pendant que tu étais à l'école.

*Encadré 7 : Les items constitutifs du facteur -comportement en salle de classe*

Le tableau 14 présente la répartition des élèves suivant la trajectoire descendante des Performances scolaires et leur comportement en salle de classe.

Tableau 14: Comportement des élèves en salles et la trajectoire descendante

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef ( $\beta$ )	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
Comportement	Bénin	12,22%	-0, 0,19	0,105	Contrôle	0,062
					Chute	-0,12
	Niger	0,54%	-0,1888351	0,171	Contrôle	0,0513037
					Chute	-0,1197085
	Gabon	0,18%	-0,1046649	0,427	Contrôle	0,0353215
					Chute	-0,0661339
	Haïti	0%	0,016445	0,944	Contrôle	-0,0022244
					Chute	0,0142997

Source : Transco-AUF, 2022

La répartition des élèves en fonction de leur comportement en salle de cours montre que les élèves en baisse de performance scolaire au CEP présentent un comportement différent en dessous de la moyenne au Bénin, Niger et au Gabon (on observe l'effet contraire en Haïti). D'après l'analyse logistique bivariée utilisée pour tester la disparité entre les deux groupes, bien que statistiquement 12,22% des disparités entre ces groupes sont expliquées par le comportement des enfants en salle de cours à école, cette variable n'a pas un effet significatif dans la transition du primaire au secondaire de ces enfants (p-value=0,105) au Bénin. Nous arrivons à la même conclusion dans les trois autres pays.

#### 3.2.1.4. Mécanisme d'interaction des facteurs individuel dans le processus de la transition primaire secondaire.

La prise en compte de l'ensemble des facteurs individuels étudiés a rendu significative l'influence de certains facteurs autrefois non significatifs (annexe, p109). Sans distinction de contexte, la trajectoire descendante des notes des élèves est sous l'influence aussi bien des facteurs psychosociaux que scolaires ou démographiques. En effet, les élèves âgés de plus 15 ans courent plus de risques de chute performance scolaire ( $\beta=0,07$ ). Il en est de même pour les élèves manifestant plus de difficultés scolaires ou de sentiment non-intégration scolaire (0,04, 0,004). En revanche lorsque les élèves ont une bonne estime de soi et d'habileté sociale, ils sont plus susceptibles de réussir leur transition scolaire ( $\beta=-0,03$ ). L'analyse de l'interaction des différents facteurs, révèle que l'estime de soi et l'habileté sociale (psychosociale) sont fortement impactées négativement par la présence des éléments de

dépression ( $\beta=-0,54$ ) et positivement par les difficultés scolaires ( $\beta=0,14$ ). Les élèves qui s'épanouissent « psycho-socialement » ont plus de change de s'intégrer facilement à l'école ( $\beta=-0,34$ ). Par ailleurs, les comportements scolaires définis par les méthodes de travail et les comportements en salle de cours sont très déterminants pour réduire les difficultés scolaires des élèves ( $-1,15$ ). Cette analyse globale au niveau individuel de la baisse des résultats scolaires des élèves en transition montre à quel point les facteurs scolaires et psychosociaux sont déterminants à l'accrochage scolaire lors de la transition primaire secondaire. Mais existe-t-il une disparité entre les pays ? L'analyse suivant chaque pays montre quelques différences surtout en termes d'ampleur et de significativité.

- **Bénin**

Dans ce modèle (tableau 26), l'âge n'exerce aucune influence significative sur l'habileté sociale et l'estime de soi des élèves lors de la transition primaire secondaire. La prise en compte de l'ensemble des facteurs individuels réaffirme l'influence positive de l'habileté sociale ( $\beta=0,14$ ,  $p<0,001$ ) et l'influence négative de la dépression ( $\beta=-0,4$ ,  $p<0,001$ ) sur l'estime de soi des élèves. Toutefois l'ampleur de ces influences a diminué. Même si les difficultés scolaires semblent impacter négativement l'estime de soi des élèves, cette influence n'est pas statistiquement significative.

Par ailleurs, la présence des éléments dépressifs chez les élèves augmente les difficultés scolaire ( $\beta=0,342$  ;  $p<0,001$ ). L'analyse des mécanismes des interactions révèle également qu'une bonne méthode de travail diminue les difficultés ( $\beta=-0,1$  ;  $p<0,05$ ). Autrement dit, plus l'élève adopte une bonne méthode de travail et moins il présente de difficultés scolaires. Les méthodes de travail adoptées par les élèves sont influencées positivement par l'estime de soi et l'habileté sociale des élèves.

Enfin le tableau présente l'influence des différents facteurs sur la trajectoire scolaire des élèves lors de la transition primaire-secondaire. Il ressort que l'âge des élèves impacte positivement le risque de chuter de performances scolaires ( $\beta=0,16$  ;  $p<0,038$ ). Les élèves de 15 ans et plus courent plus de risque de chuter de performance scolaire que les moins âgés. Il semble, en se référant à l'analyse bivariée effectuée, que la prise en compte des facteurs psychosociaux et les comportements scolaires n'impactent pas l'influence directe de l'âge sur la chute des performances scolaires des élèves lors de la transition primaire-secondaire. Le comportement scolaire des élèves influence négativement la baisse des performances.

Cependant, les difficultés scolaires, la non-intégration scolaire (sentiment d'exclusion) influencent positivement le risque de chute de performance scolaire.

- **Gabon**

Au Gabon la situation est un peu similaire à celle du Bénin. Ce point présentera les éléments de divergence constatés.

Contrairement au Bénin, les difficultés ne semblent pas impacter les facteurs psychosociaux des élèves ( $\beta = -0,14$ ,  $p = 0,5$ ). Même si le coefficient structurel négatif indique une baisse d'estime de soi et d'habileté sociale avec une augmentation des difficultés scolaires, cette conclusion n'est pas statistiquement significative. Au Gabon, les facteurs psychosociaux impactent le comportement scolaire des élèves lors de la transition vers le secondaire. Les éléments de dépression font adopter de mauvais comportement scolaire aux élèves ( $\beta = -0,07$ ). À l'opposé, plus l'estime de soi de l'élève s'améliore et plus la chance d'adopter de bon comportement scolaire augmente ( $\beta = 0,06$ ). L'analyse de l'influence des facteurs sur la baisse des performances scolaires au Gabon révèle un grand impact des comportements scolaires. L'adoption de bons comportements scolaires au cours de la transition vers le secondaire, réduit considérablement le risque de la trajectoire descendant des performances scolaires des élèves ( $\beta = 2,8$ ). Les élèves en difficulté scolaire ont plus de risques de chuter de performance scolaire au avec l'augmentation de l'âge. En effet, le risque de chuter de performance scolaire est plus grand chez les élèves âgés de plus 15 ans ou plus ( $\beta = 0,05$ ).

- **Haïti**

En Haïti, les relations des élèves avec les adultes et les pairs lors de la transition se révèlent très déterminantes dans l'état psychologique des élèves. En effet, l'estime de soi des élèves est sous l'influence forte des habiletés sociales lors de la transition ( $\beta = 4,56$ ). L'ampleur de cette influence dépasse de loin les observations faites dans les 3 autres pays de l'étude. À l'opposé de ce qui a été constaté pour l'ensemble des pays, les difficultés scolaires affectent négativement les facteurs psychosociaux ( $\beta = -0,2$ ). Ce qui explique la non-intégration des élèves lorsque les difficultés s'accumulent. Plus les difficultés scolaires augmentent et plus les élèves manifestent des sentiments d'exclusion et sentent seuls ( $\beta = 0,82$ ). L'adoption de bons comportements scolaires réduit également les difficultés scolaires ( $\beta = -0,5$ ).

L'analyse de ces interactions sur la baisse des performances scolaires lors de la transition, révèle une influence positive de l'âge ( $\beta=0,07$ ) et une influence négative des comportements scolaires ( $\beta=-0,4$ ).

- **Niger**

La situation au Niger suit la tendance générale observée dans cette étude. Les comportements scolaires des élèves sont meilleurs avec l'amélioration de l'estime de soi et de l'habileté sociale des élèves lors de la transition ( $\beta=0,3$ ). Ils sont négativement impactés par la présence des éléments de la dépression ( $\beta= -0,8$ ). Les difficultés scolaires ont un grand impact sur les facteurs psychosociaux (estime de soi et habileté sociale). L'ampleur de cet impact paraît plus importante au Niger ( $\beta= -5,9$ ). Les difficultés scolaires encouragent également les sentiments d'exclusion ( $\beta=2,04$ ). À l'instar des autres pays l'adoption de bons comportements scolaires réduisent les difficultés scolaires ( $\beta= -0,10$ ) mais avec une ampleur moins importante. L'analyse de l'influence de cette interaction sur la chute des performances scolaires lors de la transition vers le secondaire, montre que l'augmentation de l'âge et des difficultés scolaires amplifie le risque de baisse de performance scolaire au CEP ( $\beta=0,07$  ;  $\beta=0,4$ ). Quel que soit le pays l'ampleur de l'influence de l'âge semble relativement constante. Au Niger, les facteurs psychosociaux diminuent le risque de baisse de performance scolaire au CEP avec une ampleur relativement faible ( $\beta=-0,004$ ).

### *3.2.1.5. Discussion des résultats*

Les résultats obtenus permettent de conclure que la présence des éléments dépressifs chez les élèves n'a pas un effet direct sur sa performance scolaire au CEP lors de la transition. Mais la dépression agit sur la performance scolaire au CEP scolaire à travers l'estime de soi des élèves. L'estime de soi médiatise complètement l'influence de la dépression sur la chute des performances scolaires. Les élèves dépressifs ont une image négative d'eux-mêmes, ce qui peut entraver leur motivation scolaire. Ces résultats sont en accord avec les travaux de thèse de Jérémie Scellos, qui confirme le rôle indirect de la dépression dans le processus de la transition (Scellos, 2014). D'après ses conclusions, la présence des éléments dépressifs est suivie par une baisse d'estime de soi et de la motivation scolaire, qui peut conduire le jeune élève à se détacher complètement des tâches scolaires. Selon Poncelet et Lafontaine, moins l'élève est dépressif et plus il « développe une image positive de lui-même et est sûr de lui, plus l'intégration dans l'école et la classe se passe sans heurts » (Poncelet & Lafontaine, 2011, p. 79). En effet, lors de la transition primaire-secondaire, les élèves sont confrontés à

divers changements d'ordre académiques, environnementaux, sociaux et organisationnels. Ces changements peuvent être sources d'anxiétés et de stress à un niveau élevé (Chantelat & Vignal, 2002; Hirsch et al., 1985; Jindal-Snape & Miller, 2008). Les résistants aux stress, selon Holahan et Moos, ont plus confiance en eux et bénéficient d'un meilleur soutien de leur famille (1985). Tandis que les élèves dépressifs sont moins motivés, se sentent plus incompetents et rapportent de leurs enseignants et de la relation avec leurs pairs en classes (Aboussaleh & Ahami, 2005).

Par ailleurs, nos résultats présentent l'habileté sociale comme un facteur social à double face, à la fois négative et positive pour la performance scolaire au CEP scolaire lors de la transition primaire-secondaire. La plupart des études ne présentent que l'aspect positif de l'influence de l'habileté sociale sur la performance scolaire au CEP scolaire. Selon Royer, la vie sociale d'un élève avec ses pairs requiert des compétences à la fois cognitives, émotionnelles et comportementales. Cette vie sociale peut conduire « à une meilleure réussite scolaire » (Royer, 2009, p. 1). Fortin et al. montrent clairement à travers leur revue de littérature dans un contexte québécois que le processus de socialisation (relation avec les adultes, avec les pairs) des élèves est associé à l'échec scolaire (L. Fortin et al., 2001). L'habileté sociale serait intrinsèque à la réussite. Les enseignants québécois trouvent prépondérant le rôle de l'habileté sociale dans l'intégration scolaire des élèves. Selon eux, l'habileté sociale influence positivement la réussite scolaire (D. Fortin, 2001). Pour Blaya (2010), l'habileté non encadrée peut avoir des effets néfastes sur la mobilisation scolaire des élèves.

Enfin, nos résultats mettent l'estime au cœur de la réussite de la transition primaire secondaire. L'estime de soi impacte négativement la chute des performances scolaires lors de la transition primaire secondaire. Elle médiate à la fois l'influence de l'habileté sociale et de la dépression. Ce résultat est en accord avec la plupart des recherches qui admettent que la réussite scolaire est tributaire d'un niveau considérable de confiance en soi. Jindal-Snape et Miller mettent l'estime au cœur des préoccupations durant la période de la transition primaire-secondaire (Jindal-Snape & Miller, 2008). L'argument principal défendu dans sa note de synthèse est qu'un élève ayant une bonne estime de soi est susceptible d'être en mesure de traverser les difficultés qui accompagnent la période de transition. Inspiré des travaux de Mruk (Mruk, 2006), il considère l'estime de soi comme un tampon pour aider les élèves à avoir une croyance inébranlable en leur capacité à relever de nouveaux défis. Selon Tafarodi & Vu, la hausse de l'estime de soi est susceptible d'aider les élèves à surmonter les difficultés

scolaires (Tafarodi & Vu, 1997). Pour Benoit Galand, l'estime de soi, une fois qu'elle est ancrée chez un élève, suscite encore d'autres réussites. En effet, l'estime de soi stimule la réussite scolaire qui à son tour hausse le niveau de confiance (Galand, 2016). On serait donc dans un cercle où l'estime de soi a un effet cumulatif sur la réussite scolaire. Mais suffit-il d'avoir une haute estime de soi pour réussir sa transition scolaire ?

À cette question Delphine Martinot attire l'attention sur le cercle vicieux de l'estime de soi et de l'habileté sociale, à travers une série de publications (Martinot, 2001, 2006, 2021). Comme le montrent nos résultats et diverses recherches à travers le monde, une bonne estime de soi est propice à la persévérance et à la réussite scolaire. Toutefois, il ne suffit pas d'avoir une bonne estime de soi et développer de bonnes interactions socialement acceptées pour « avoir des retombées bénéfiques sur les performances scolaires de l'élève » (Martinot, 2001, p. 10). En effet, en raison de l'importance de l'éducation, mondialement reconnue, les élèves en difficultés scolaires, voient leur estime de soi menacée. Pour se sentir bien, ils développent des mécanismes psychologiques auto-protecteurs. Ces différents mécanismes nuisent à leur motivation scolaire. Delphine Martinot identifie quatre situations où l'élève protège son estime de soi tout en déclinant en performance scolaire au CEP scolaire.

#### *Choisir des points de comparaison favorables pour soi*

Comme trouvé à travers nos résultats l'estime de soi est construite en grande partie de l'habileté sociale, des rapports que les élèves entretiennent avec autrui. Lors de ces interactions, l'élève peut choisir des partenaires (camarades) plus mauvais que lui afin de protéger son estime de soi. Il va dans ce cas opter pour une comparaison descendante. Dès que l'occasion se présente il affirmera sans moins doute « il y a pire que moi ». Cette conduite l'autorise à faire moins que sa performance scolaire au CEP actuelle et peut l'amener à se désengager des tâches scolaires.

#### *Ne pas s'attribuer la responsabilité de son échec*

Qualifiés par l'auteure de biais d'auto-complaisance, les élèves en autoprotection s'attribuent leurs réussites et rejettent la responsabilité de leurs échecs. En cas d'échec, il cherchera un événement ou quelqu'un pour blâmer (enseignant, familles, etc.). Or le fait de se responsabiliser des succès et des échecs permet de tirer de leçons de ses erreurs afin de faire mieux à l'avenir.

#### *Auto-handicap*

Par ailleurs, l'élève en autoprotection peut « s'auto-handicaper » en plaçant des obstacles sur le chemin de sa performance scolaire au CEP. Un exemple typique donné par l'auteure est que « l'élève arrive à un examen en annonçant qu'il n'a rien révisé ». (Martinot, 2006, p. 7). Ce faisant l'élève anticipe les répercussions négatives de l'échec scolaire sur son estime de soi. Ainsi en cas d'échec, l'élève peut le justifier par un manque d'effort de sa part et non par manque de capacité intellectuelle. Dans ce cas l'élève se responsabilise. Sauf qu'au lieu de progresser, il répète la même chose et se désengage progressivement des tâches scolaires.

### *Se désidentifier de l'école*

En cas de difficultés ou d'échecs scolaires chroniques, l'élève peut protéger son estime de soi en se « désidentifiant » psychologiquement de l'école. Un élève désidentifié « proclamera que l'école n'a pas d'importance pour lui, que faire des études ne l'a jamais intéressé, et dès lors son estime de soi ne sera plus affectée par ses performances scolaires». Ils peuvent aussi se désidentifier d'une matière particulière dans laquelle il rencontre des difficultés. Ce faisant, il se démobilise des tâches scolaires, ce qui se traduit par le déclin de ses performances scolaires.

Ainsi, dans des cas d'échecs chroniques, le besoin de préserver son estime de soi, peut amener l'élève à adopter des comportements anti-productifs. La hausse de l'estime de soi contribue au bien être psychologique et social, qui peut avoir l'effet inverse escompté sur la performance scolaire au CEP scolaire.

### 3.2.2. Dimension familiale

Dans une perspective de prévention de l'échec scolaire et du décrochage, l'étude des facteurs familiaux favorisant la réussite de la transition primaire-secondaire des jeunes élèves, est susceptible d'apporter une contribution certaine à la compréhension de ces problématiques. Dans cette sous-section nous tentons de répondre aux questions suivantes : 1) existe-t-il une relation entre performance scolaire et les caractéristiques sociodémographiques des parents ? Jusqu'à quel point varie cette performance scolaire au CEP en fonction de la scolarité des parents ? Dans quelle mesure le suivi scolaire des parents (relation famille-école) contribue-t-il à l'explication de la trajectoire descendante des notes lors de la transition primaire-secondaire ?

### *3.2.2.1. Caractéristique sociodémographique et économique*

La plupart des élèves inscrits au secondaire au moment de l'enquête vivent avec leurs parents biologiques. Toutefois plus de 18% de ces élèves sont en situation de solidarité résidentielle vivant avec une parenté ou une connaissance à leur parenté. 12% d'entre eux vivent uniquement avec leur mère sans assistance de leur père. Même si la plupart des ménages où résident les élèves sont dirigés par des hommes, on décompte près de 30% d'élèves vivant dans un ménage sous la responsabilité exclusive d'une femme. La plupart des chefs de ménage n'ont pas mis les pieds à l'école (35%). Plus de 28% qui ont commencé l'école ont abandonné sans achever le cycle du primaire. Ces différentes statistiques témoignent de la problématique d'éducation en général et du décrochage en particulier.

Sur le plan économique, la plupart des parents des élèves exercent dans le domaine de l'agriculture, l'artisanat ou le commerce. Près de 36% estime leur revenu mensuel à moins de 50 000 francs CFA. Moins de 10% gagne au moins 200000f par mois.

### *3.2.2.2. Le style éducatif parental*

Nous avons évalué le style éducatif parental en nous basant sur le Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ ; Matejevic et al., 2014 ; Porter et al., 2005). Le Parenting Styles and Dimensions Questionnaire est un instrument de rapport parental de 32 éléments répondu sur une échelle de 5 points (1 = jamais à 5 = toujours) et comprend trois sous-échelle de style : démocratique, permissif et autoritaire. En fonction de notre contexte d'étude nous avons fait une adaptation en prenant que 30 éléments avec une échelle de 4 (de 1= jamais à 4= Très souvent).

- **Le style démocratique** mesure l'octroi d'autonomie, le raisonnement et le soutien. Un parent démocratique influence les activités et les actions de ses enfants de façon rationnelle et orientée vers le résultat. Il ne se considère pas infaillible ou devin qui ne peut se tromper. Il trouve un consensus entre ses décisions et les désirs de l'enfant (Poncelet & Born, 2008).
- **Le style autoritaire** mesure la coercition physique, le non-raisonnement et l'hostilité verbale. Un parent autoritaire prône la soumission non conditionnée comme une vertu. Il impose les règles et est prêt à sanctionner sans prendre la peine d'écouter les enfants. La communication avec les enfants est principalement descendante (du parent vers les enfants). La dimension affective et relationnelle occupe très peu de place dans ce style éducatif.

- **Le style permissif** : un parent permissif est très indulgent, peu exigeant et exerce très peu de contrôle. Il tolère tout ce que ses enfants font et ne leur fait pas comprendre les conséquences de leur action. Il discute avec l'enfant des décisions et des règles familiales. Les enfants sont peu responsabilisés et non punis lorsqu'ils enfreignent les règles. Ils sont surprotégés, gâtés et chouchoutés.

Un parent en fonction du contexte et du moment peut adopter ces différents styles éducatifs. En effet, un même parent ou tuteur peut avoir quelques traits ou caractéristiques de tous les styles éducatifs. Nous attribuons aux parents leurs styles dominants. Pour ce faire, nous avons calculé un score pour chaque parent sur chacune des dimensions des styles éducatifs. Le score le plus élevé témoigne le style dominant d'un parent ou tuteur. Le style démocratique est mesuré à travers 15 éléments ; 11 éléments mesurent le style autoritaire et 4 éléments le style permissif.

*Encadré 8 : Les éléments constitutifs des styles éducatifs parentaux selon le Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ ; Matejevic et al., 2014 ; Porter et al., 2005)*

#### **Style démocratique**

1. Tes parents sont sensibles à tes sentiments et à tes besoins.
2. Tes parents t'encouragent à parler de tes difficultés.
3. Tes parents sont compréhensifs et te réconfortent lorsque tu es bouleversé(e).
4. Tes parents te félicitent lorsque tu te comportes bien.
5. Tes parents et toi partagez des moments d'intimité et de tendresse.
6. Tes parents t'expliquent ce qu'ils pensent de tes comportements, bons ou mauvais.
7. Tes parents te disent pourquoi tu dois suivre certaines règles.
8. Tes parents te disent pourquoi tu dois obéir.
9. Tes parents t'aident à comprendre l'impact de ton comportement en t'encourageant à parler des conséquences de tes propres actions.
10. Tes parents t'expliquent les conséquences de tes comportements.
11. Tes parents tiennent compte de tes désirs avant de te demander de faire quelque chose.
12. Tes parents t'encouragent à t'exprimer librement, même lorsque tu n'es pas d'accord avec eux.
13. Tes parents tiennent compte de tes préférences lorsqu'ils organisent des activités familiales.
14. Tes parents montrent de l'intérêt pour tes opinions en t'encourageant à les exprimer.
15. Tu as ton mot à dire en ce qui concerne les règles mises en place au sein de la famille.

#### **Style autoritaire**

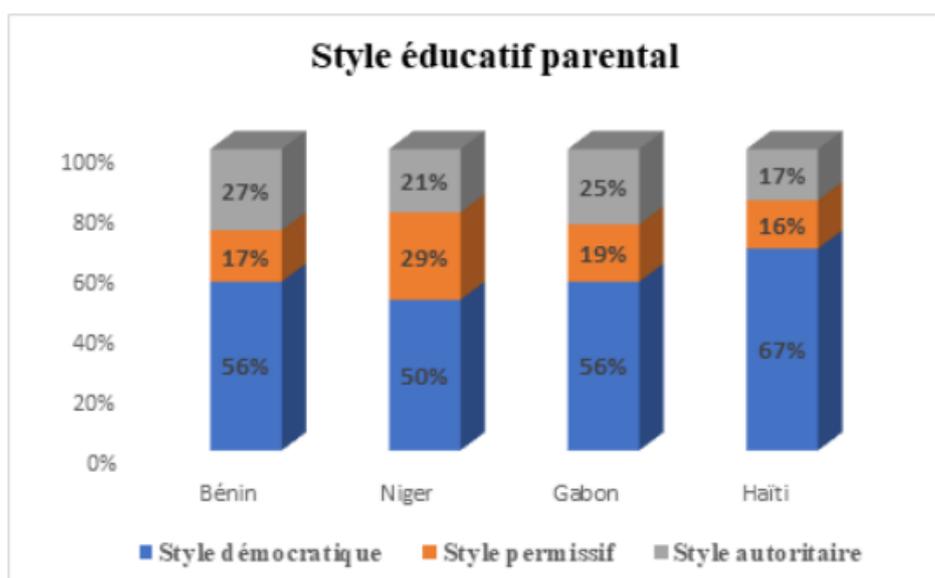
1. Tes parents ont recours à des punitions corporelles en vue de te faire obéir.
2. Lorsque tu ne te conduis pas bien, il arrive à tes parents de te secouer.
3. Tes parents te giflent lorsque tu ne te conduis pas bien.
4. Tes parents crient ou hurlent des injures lorsque tu désobéis.
5. Il arrive à tes parents d'exploser de colère envers toi.
6. Il arrive à tes parents de te critiquer pour t'aider à t'améliorer.
7. Tes parents te font des remarques lorsque tes comportements ne correspondent pas à ce qu'ils attendent de toi.
8. Quand tu demandes à tes parents pourquoi tu dois obéir, ils te répondent : « parce que c'est ainsi » ou « parce que je suis ton père/ta mère et je veux que tu obéisses ».
9. Il arrive à tes parents de te punir en te privant de quelque chose que tu aimes.
10. Tes parents utilisent les menaces pour te punir en te donnant peu ou pas d'explications.
11. Tes parents te punissent en te laissant seul quelque part sans te donner beaucoup d'explications.

**Style permissif**

1. Tu obéis à tes parents.
2. Lorsque tu te mets en colère, tes parents baissent les bras.
3. Insinuation d'une quelconque punition par les parents qu'ils ne font plus en réalité
4. Tes parents te gâtent.

La figure ci-dessous présente la répartition des élèves de notre échantillon d'étude en fonction du style parental de leur tuteur.

Figure 5 : Style éducatif parental



La plupart des parents adoptent le style démocratique qui trouve un consensus entre les décisions et les désirs de l'enfant. En moyenne, 56 % des parents adoptent le style démocratique, 23 % adoptent le style autoritaire et 21 % le style permissif. Haïti est le pays où les parents adoptent le plus le style éducatif démocratique (67 %) et le Niger est le pays où les parents adoptent le moins le style éducatif démocratique (50 %). Par ailleurs, une proportion similaire de parents (56 %) adopte le style démocratique au Bénin et au Gabon.

Le tableau ci-dessous présente la relation entre les différents styles et la trajectoire descendante lors de la transition primaire secondaire.

Tableau 15: Style éducatif parental et la trajectoire descendante des notes

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
Style démocratique	Bénin	1,60%	-0,34	0,01	Contrôle	0,078549
					Chute	-0,1543893
	Niger	0,05%	0,0531353	0,668	Contrôle	-0,0158445
					Chute	0,0373724

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité	Groupe	Moyenne
Style permissif	Gabon	0,6%	-0,1868691	0,149	Contrôle	0,0642355
					Chute	-0,1202706
	Haïti	1,15%	0,3326325	0,172	Contrôle	-0,0434073
					Chute	0,2790469
	Bénin	1,60%	0,23	0,1	Contrôle	-0,0044788
					Chute	0,0088031
	Niger	0,03%	0,0447522	0,719	Contrôle	0,0133491
					Chute	-0,0311478
	Gabon	0,2%	0,0447522	0,909	Contrôle	0,0371836
					Chute	-0,0696203
	Haïti	0,07%	-0,0714104	0,769	Contrôle	0,0092318
					Chute	-0,059347
Style Autoritaire	Bénin	1,60%	0,08	0,5	Contrôle	0,0207279
					Chute	-0,040741
	Niger	1,31%	-0,2822617	0,028	Contrôle	0,082013
					Chute	-0,1913637
	Gabon	0,41%	0,1530842	0,230	Contrôle	-0,0534505
					Chute	0,1000776
	Haïti	2,06%	0,3446775	0,101	Contrôle	-0,0526562
					Chute	0,3385041

Source : TranSco-AUF, 2022

L'analyse de ce tableau montre que les parents des élèves en chute adoptent moins le style démocratique, mais ils adoptent plus le style permissif avec les élèves au Bénin. Cependant au Niger et en Haïti, les parents des élèves en chute adoptent plus le style démocratique que le groupe de contrôle, mais ils adoptent moins le style permissif avec les élèves. Au Gabon, les parents des élèves en chute adoptent moins le style démocratique le dans groupe de contrôle, mais ils adoptent plus le style autoritaire avec les élèves.

Pour aller loin en considération des relations significatives à l'issue de nos analyses, on note qu'au Bénin (respectivement au Niger) de façon directe, le style éducatif des parents explique environ 1,6% (respectivement 1,3%) des disparités observées au niveau de la trajectoire des notes lors de la transition primaire-secondaire. A lui seul, le style démocratique se révèle très significatif dans l'influence du style éducatif sur la trajectoire descendante au Bénin tandis qu'au Niger, c'est plutôt le style autoritaire qui se révèle à lui significatif. Ainsi, au Bénin on peut dire que plus les parents adoptent le style démocratique et moins leurs élèves chutent de performance scolaire. De même au Niger, plus les parents adoptent le style autoritaire, moins leurs enfants chutent de performance scolaire lors de la transition primaire secondaire en mathématiques.

### 3.2.2.3. *Suivi et engagement parental*

Les liens famille-école constituent à la fois une variable médiatrice dans le passage entre le milieu familial et le milieu scolaire et un indicateur de la qualité de la transition à l'éducation secondaire (Christenson et Sheridan, 2001; Ramey et Ramey, 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Des relations positives entre les familles et les enseignants favorisent une meilleure estime de soi de l'enfant, des comportements appropriés à l'école et une plus grande participation parentale. Elles contribuent également à soutenir les parents dans leur tâche de parent et à développer le sentiment de compétence de l'enseignant (Richardson, 1997). Selon Howes et al. (1994) et Pianta (1994), la qualité des relations entre les enseignants et les parents influence l'ajustement et les apprentissages de l'enfant à l'école. Des relations famille-école de qualité sont cruciales pour les enfants de milieux défavorisés qui vivent une plus grande discontinuité famille-école en termes de culture, d'attentes, etc. (Early et al., 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 1999). Comment se caractérisent des relations famille-école positives ? Les auteurs parlent davantage du degré de satisfaction dans la relation parent-enseignant (Adams et Christenson, 2000). Toutefois, il est possible de colliger un certain nombre de constats à partir de la documentation recensée portant sur les attentes des parents à l'égard de l'école et sur les responsabilités des enseignants à l'égard des parents et des familles.

Le suivi scolaire des parents évalué suivant la perception des élèves à l'aide d'une série de question.

<b>Suivi scolaire des parents</b>	
1.	Est-ce que tes parents te posent des questions sur ton travail scolaire à l'école ?
2.	Tes parents regardent-ils ton journal de classe ?
3.	Mes parents me récompensent quand j'ai de bonnes notes.
4.	Est-ce que tu parles avec tes parents de ce qui se passe à l'école ?
5.	Mes parents rencontrent régulièrement mes professeurs
<b>Engagement personnel des parents (attentes)</b>	
1.	Mes parents voudraient que je fasse des études les plus longues possibles.
2.	C'est important pour mes parents que je réussisse bien à l'école.
3.	Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible.
4.	Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école.

Le tableau suivant présente la répartition des élèves inscrits au secondaire suivant le suivi scolaire des parents et la trajectoire descendante des notes.

*Tableau 16: Suivi-scolaire des parents*

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
----------	------	--------------------	------	---------------------------	--------	---------

<b>Suivi scolaire des parents</b>	Bénin	12,22%	-0,35	0,004	Contrôle	0,11
					Chute	-0,22
	Niger	0,0%	0,0054194	0,965	Contrôle	-0,0016213
					Chute	0,0037829
	Gabon	0,67%	-0,1997531	0,130	Contrôle	0,0675804
					Chute	-0,1265336
	Haïti	3,37%	0,4926407	0,047	Contrôle	-0,0637669
					Chute	0,4099299

Source : TranSco-AUF, 2022

La distribution des élèves selon le suivi des élèves par leurs parents ou tuteurs montre que les enfants en baisse de niveau de performance scolaire sont moins suivis en moyenne par les parents (-0,22) au Bénin et au Gabon (-0,06). En revanche, au Niger et en Haïti, nous observons l'effet contraire, c'est-à-dire que les enfants en baisse de performance scolaire ont reçu plus de suivi scolaire que leur homologue du groupe de contrôle (0,003 pour le Niger et 0,41 pour l'Haïti). L'analyse logistique bivariée utilisée pour tester la disparité entre les deux groupes montre que, le suivi des parents explique 12,21% des disparités entre les deux groupes de comparaison au Bénin et 3,37% en Haïti. Mieux on peut noter qu'au Bénin, lorsqu'un enfant bénéficie de l'attention de ses parents (suivi scolaire) (odds ratio=0,70 ;  $p = 0,004$ ) il court 30% moins de risque de chuter de niveau de performance scolaire.

#### 3.2.2.4. Mécanisme d'interaction des facteurs familiaux

Bien que certains facteurs familiaux paraissent directement non importants pour expliquer la trajectoire descendante des performances scolaires, ils y participent de façon indirecte. La modélisation par équations structurelles effectuée en se basant sur la littérature relève une synergie d'action de ces facteurs.

L'analyse des résultats de cette modélisation montre le rôle principal des parents dans la réussite scolaire des élèves lors de la transition vers le secondaire. La relation parent-école est constituée à partir de l'engagement personnel des parents (vision et attention des parents de la scolarisation de leurs enfants) et le suivi scolaire. De façon globale, lorsque les parents se sentent personnellement concernés par la scolarisation de leurs enfants et le suivi scolaire est meilleur ( $\beta = 1,60$ ). Lorsque les parents entretiennent de bonnes relations avec l'école, les élèves présentent moins de risques de chuter de performances scolaires ( $\beta = -0,18$ ). Cette relation avec l'école est sous l'influence du niveau d'éducation des parents ( $\beta = 0,02$ ) et du style d'éducation parentale (0,79). Ainsi, les élèves ayant des parents scolarisés courent moins de risque de chuter de performance scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

- **Bénin**

Au Bénin, il ressort que le niveau d'éducation des parents est cœur cet écosystème. Les résultats montrent clairement une corrélation positive directe entre le style parental et la relation parent-école des parents. Plus le niveau de l'éducation des parents est élevé et plus les parents sont flexibles dans l'éducation familiale des enfants ( $\beta=0,09$ ,  $p\text{-value}=0,014$ ). De plus ils sont plus susceptibles d'assurer un bon suivi scolaire ( $\beta=0,136$  ;  $p\text{-value}=0,002$ ). Le style éducatif des parents impacte également positivement la relation parent-école ( $\beta=0,65$  ;  $p\text{-value}=0,000$ ).

Le niveau d'éducation des parents n'exerce pas une influence directe sur la trajectoire descendante des performances scolaires lors de la transition. Il influence la chute des performances scolaires à travers le style éducatif et la relation famille-école. Plus les parents ont un niveau d'étude élevé, et plus ils adoptent le style éducatif démocratique et sont susceptibles de faire un bon suivi scolaire.

La qualité du suivi scolaire des élèves dépend positivement de l'engagement personnel des parents (c'est-à-dire de leurs attentes de l'école en général, et de la scolarisation de leurs enfants en particulier. Plus les parents font un bon suivi scolaire et mieux les enfants réussissent leur transition primaire-secondaire. En effet, de façon directe, la relation famille-école entretient une relation négative (amoindrit la chute de niveau performance scolaire au CEP lors de la transition primaire) avec la chute des performances scolaires au CEP scolaire ( $\beta=-0,14$  ;  $p\text{-value}=0,00$ ). Aussi le style éducatif parental influence négativement la chute de niveau de performance scolaire au CEP surtout en mathématique ( $\beta=-0,112$ ).

- **Gabon**

Au Gabon, même si la situation suit relativement la tendance générale, on constate quelques divergences. La qualité de la relation parent-école est déterminante pour la réussite de la transition scolaire des élèves. L'ampleur de la relation parent-école au Gabon semble grande que le cas général ( $\beta -0,38$ ). Au Gabon, le niveau d'éducation des parents n'exerce pas d'influence significative sur la relation parent-école. Ce qui peut s'expliquer par le niveau de scolarisation des parents au Gabon. Au Gabon, seul 2% des parents ne sont pas scolarisés contre 31% au Bénin et au Niger, et 7% en Haïti. Cette disparité du niveau d'éducation des parents entre les pays est statistiquement significative.

- Haïti

À l'instar du Gabon, le niveau d'éducation des parents n'exerce pas d'influence sur la relation parent-école, ni sur la baisse des performances scolaires des élèves lors de la transition vers le secondaire. Cette relation est positivement impactée par le style éducatif des parents qui est caractérisé par le style démocratique ( $\beta = 3,09$ ). L'influence de la relation parent-école paraît moins en Haïti ( $-0,06$ ) qu'au Bénin et au Niger.

- Niger

Au Niger, une meilleure relation parent-école réduit le risque de baisse des performances scolaires des élèves lors de la transition primaire-secondaire ( $\beta = -0,28$ ). L'ampleur de cette influence est plus importante au Niger que dans le cas général. Le style éducatif parental et le niveau d'éducation des parents impact positivement également la relation parent-école ( $0,72, 0,04$ , respectifs). Lorsque les parents se sentent personnellement concernés par la scolarisation de leurs enfants et meilleur est le suivi scolaire ( $\beta = 1,5$ ).

### 3.2.3. Dimensions scolaires

#### 3.2.3.1. Rapport enseignant-élèves et attentions des enseignants

La préoccupation pour la gestion d'une classe de cours ne date pas d'aujourd'hui. Pour certains auteurs la gestion d'une classe de cours au cœur de l'effet-enseignant sur le rendement scolaire des élèves (Gauthier, 2008; Martineau & Gauthier, 1999; Zeedyk et al., 2003). Ici la gestion des classes de cours a été appréhendée par trois variables latentes : rapport enseignant-élèves, attention portée aux élèves, attitude discriminatoire en salle de cours. L'encadré 12 présente les items constitutifs de ces variables. Il faut noter que ces variables ont été mesurées selon la perception des élèves.

##### Rapport enseignant-élève

1. Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours.
2. Les punitions de cette école sont justes (équitables).
3. Dans cette école, la réussite est au cœur des priorités des enseignants.
4. Dans cette école, les élèves sont traités de façon juste (équitable).
5. Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance.
6. Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble.
7. En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales.
8. Les règles de cette école sont justes (équitables).
9. Cette école met tout en œuvre (fait tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires.

##### Attention apportée aux jeunes

1. Les professeurs essaient que les élèves puissent travailler à leur propre rythme.
2. Les professeurs sont attentifs à nos progrès personnels.
3. Les professeurs s'intéressent à nos problèmes.
4. Les professeurs font leur possible pour aider les élèves.

5. Les professeurs prennent le temps de discuter de l'organisation des cours avec les élèves.
6. Les professeurs traitent les élèves avec respect.

**Attitudes discriminatives ou non des enseignants envers les élèves**

1. Les professeurs s'occupent surtout des élèves qui ont de bons résultats scolaires.
2. Les professeurs traitent certains élèves mieux que d'autres.
3. Les professeurs se moquent parfois des élèves.
4. Il y a de l'agressivité entre les élèves et les professeurs.

*Quand les professeurs posent des questions, c'est surtout aux bons élèves qu'ils demandent de répondre*

Tableau 17: Relation Enseignant- élève et la baisse des performances scolaires des élèves lors de la transition primaire- secondaire.

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
Rapport enseignant-élève	Bénin	0,6%	0,18	0,118	Contrôle	0,06
					Chute	-0,11
	Niger	0,01%	-0,0242114	0,845	Contrôle	0,0072462
					Chute	-0,0169078
	Gabon	0,37%	-0,1459936	0,258	Contrôle	0,0504603
					Chute	-0,0944788
	Haïti	1,02%	0,2683561	0,266	Contrôle	-0,0350945
					Chute	0,2256074

Source : Transco-auf, 2022

La relation enseignant élève explorée dans cette analyse révèle que les enfants en chute de performance scolaire présentent une relation avec leur enseignant en dessous de la moyenne au Bénin, Niger et au Gabon, et ceux en Haïti présentent plutôt une moyenne en dessus de la moyenne. L'analyse logistique bi variée effectuée pour évaluer la disparité entre le groupe contrôle et celui en chute montre que, bien que statistiquement 11,6% des disparités entre ces groupes sont expliquées par la relation enseignant-élève au Bénin par exemple, cette variable n'a pas un effet significatif dans la transition du primaire au secondaire de ces enfants (p-value=0,118) au Bénin, au Niger (p-value=0,845), au Gabon (p-value=0,258) et en Haïti (p-value=0,266).

- Attention des enseignants

Encadré 7 : Les items constitutif des facteurs – Attention apportée aux élèves

Attention apportée aux jeunes	
7.	Les professeurs essaient que les élèves puissent travailler à leur propre rythme.
8.	Les professeurs sont attentifs à nos progrès personnels.
9.	Les professeurs s'intéressent à nos problèmes.
10.	Les professeurs font leur possible pour aider les élèves.
11.	Les professeurs prennent le temps de discuter de l'organisation des cours avec les élèves.
12.	Les professeurs traitent les élèves avec respect.

Tableau 18: Attention des enseignants et la baisse des performances scolaires lors de la transition

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
Attention des enseignants	Bénin	0,32%	-0,14	0,236	Contrôle	0,04
					Chute	-0,08
	Niger	0,59%	-0,1866833	0,136	Contrôle	0,0555619
					Chute	-0,1296444
	Gabon	0,62%	-0,1897603	0,142	Contrôle	0,0654962
					Chute	-0,1226311
	Haïti	0,83%	0,23428	0,311	Contrôle	-0,0320178
					Chute	0,2058288

Comme précédemment, au Bénin, Niger et au Gabon, la répartition des élèves en fonction de l'attention portée par les professeurs aux élèves montre que ceux qui sont en baisse de performance scolaire présentent un comportement différent en dessous de la moyenne. La disparité entre le groupe contrôle et celui de chute faite grâce à l'analyse logistique bi variée utilisé, bien que statistiquement 0,32% des disparités entre ces groupes sont expliquées par l'attention des professeurs à l'égard des enfants à école au Bénin par exemple, cette variable n'a pas un effet significatif dans la transition du primaire au secondaire de ces enfants (p-value=0,236). Il en est de même pour les élèves au Niger (p-value=0,136), au Gabon (p-value=0,142) et en Haïti (p-value=0,311).

### 3.2.3.2. Perception des élèves de l'école

Encadré 8 : Les éléments constitutifs du facteur - Image des élèves de leurs écoles

1. Je préférerais être dans une autre école.
2. Je suis fie(è)r(e) d'être un(e) élève de cette école.
3. Cette école est importante pour moi.
4. Je me sens vraiment à ma place dans cette école.
5. Les journées que je passe à l'école me paraissent agréables.
6. Quand je rencontre de nouveaux copains, je suis fier de dire que je vais dans cette école.
7. En général, ce qu'on apprend dans cette école est intéressant.
8. Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves.
9. On peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans cette école.

Tableau 19 : Image des élèves de l'école

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
Attention des enseignants	Bénin	0,09%	0,07	0,533	Contrôle	-0,02
					Chute	0,04
	Niger	0,02%	0,0312702	0,803	Contrôle	-0,009257
					Chute	0,0217338
	Gabon	2,08%	-0,3547714	0,009	Contrôle	0,1187076
					Chute	-0,222261
	Haïti	1,98%	0,3985209	0,137	Contrôle	-0,0473585
					Chute	0,3044475

Source : Transco-auf, 2022

La répartition des élèves selon l'image qu'ils ont de leur école montre que les élèves en baisse de performance scolaire présentent une perception positive supérieure à la moyenne au Bénin, en Haïti et au Niger. En revanche, les élèves du Niger ont une perception négative de l'image de leur école, inférieur à la moyenne (-0,009). La régression logistique bi variée utilisé pour tester la disparité entre les deux groupes montre que, bien que statistiquement 11,4% des disparités entre ces groupes sont expliquées par l'image qu'ont les enfants de leur école, cette variable n'a pas un effet significatif dans la transition du primaire au secondaire de ces enfants au Bénin. Au Gabon cependant bien que seulement 2,08% des disparités entre les deux groupes étudiés sont expliquées par l'image qu'ont les enfants de leur école, cette variable a un effet significatif dans la transition du primaire au secondaire de ces enfants (p-value = 0,009). Ainsi on peut voir que 30% des élèves gabonais qui ont chuté de niveau de performance scolaire en passant du primaire au secondaire, ont reçu moins d'attention de leur enseignant et donc une image négative (OR= 0,701 ; p -value= 009).

- Sentiment de justice des élèves dans l'établissement

Dans cette école, les membres du personnel (enseignants, surveillants, direction, ...) traitent tous les élèves de la même façon ...

1. Que les élèves soient nouveaux ou anciens.
  2. Que les élèves soient des garçons ou des filles.
  3. Que les élèves soient bons ou non en classe.
- Dirais-tu que
4. Les élèves et les enseignants ne s'entendent pas très bien entre eux.
  5. Ça m'est égal si quelqu'un critique mon école.

Tableau 20: Sentiment de justice des élèves dans l'établissement

Variable	Pays	Variance expliquée	Coef	Significativité (p-value)	Groupe	Moyenne
Sentiment de justice des élèves	Bénin	0,13%	-0,087	0,422	Contrôle	0,02
					Chute	-0,058
	Niger	0,22%	0,1144313	0,366	Contrôle	-0,0336376
					Chute	0,0784878
	Gabon	0,35%	-0,1406406	0,270	Contrôle	0,0491499
					Chute	-0,0920254
	Haïti	1,14%	0,2885514	0,243	Contrôle	-0,0367852
					Chute	0,2364762

Source : TranSco-AUF, 2022

La répartition des élèves selon leur sentiment de justice montre que les élèves en baisse de performance scolaire présentent un ressenti de justice inférieure à la moyenne au Bénin et au Gabon, et supérieure à la moyenne au Niger et en Haïti. En outre, d'après l'analyse logistique bi variée utilisé pour tester la disparité entre les deux groupes, bien que statistiquement 11,38%

des disparités entre ces groupes soit expliquées par le sentiment de justice des enfants à école, cette variable n'a pas un effet significatif dans la transition du primaire au secondaire de ces enfants ( $p$ -value=0,442) dans le contexte béninois. Les mêmes conclusions sont observées en Haïti, au Niger et au Gabon.

#### 3.2.4. Mécanisme d'interaction des facteurs individuels, familiaux et scolaire avec la trajectoire scolaire des élèves lors de la transition primaire secondaire

L'objectif poursuivi à travers l'analyse en piste causale est double (tableau 27, p. 108). Au moyen des interactions entre les différents facteurs, le modèle vise à expliquer comment les jeunes élèves vivent et accrochent à la scolarité dans le processus de transition primaire secondaire. D'autre part, l'analyse en piste causale vise à déterminer les facteurs de risque et de protection de la chute des performances scolaires dans le processus de la transition primaire secondaire. La trajectoire des niveaux de performance scolaire, est considérée comme le critère ultime autour duquel tous les auteurs interagissent. La littérature met clairement en évidence le lien crucial entre le décrochage, qu'il soit passif ou actif, et la performance scolaire. Les élèves en échec scolaire courent un grand risque d'abandonner de façon volontaire ou involontairement l'école sans l'achèvement du cycle de primaire. Selon Blaya (2010), lors de la transition, la progression des performances scolaires rebooste la confiance en soi et la motivation scolaire des élèves.

L'analyse globale de la trajectoire des performances scolaires au secondaire met en évidence l'influence de certains facteurs et permet aussi d'expliquer les relations de ces facteurs avec la baisse des performances scolaires. L'âge d'entrée au secondaire se révèle plus pertinent dans la réussite de la transition primaire secondaire. Les élèves de 15 ans et plus courent plus de risque de chuter de performance scolaire ( $\beta=0,06$ ) que leurs homologues de moins de 15 ans. Cette influence semble moindre lorsqu'on prend en considération l'effet-parent et l'effet-enseignant (passant de 0,07 à 0,06). En effet, plus l'âge d'entrée au secondaire des élèves augmente et moins les parents s'impliquent dans le suivi-scolaire ( $\beta=-0,22$ ). Le niveau des difficultés scolaire augmente le risque de baisse des personnes ( $\beta=0,03$ ). Il est sous l'influence négative des comportements scolaires ( $\beta=-0,72$ ).

Par ailleurs, une bonne relation parent-école améliore les comportements scolaires ( $\beta=0,35$ ), les rapports enseignants avec les élèves ( $\beta=0,23$ ) et le bien-être psychosociaux ( $\beta=0,04$ ). Ce bien-être psychosocial des élèves est l'influence positive d'une bonne relation enseignant-élèves ( $\beta=0,51$ ). En effet, plus les enseignants entretiennent de bonne relation

avec les élèves et plus ces derniers se sentent psychologiquement bien et intégrés socialement lors de la transition. Il convient de mentionner également ici que la prise en compte des effet-parent et effet-enseignant, a réduit considérablement l'influence des éléments de dépression sur le bien être psychologique des élèves.

- Bénin

Au sein des facteurs intrinsèques à l'élève on observe une interaction dans le processus de transition. L'estime de soi s'est révélée la médiatrice des facteurs psychosociaux (habileté sociale, dépression, estime de soi).

La dépression exerce une influence négative sur l'estime de soi des élèves ( $\beta=-0,42$ ,  $p<0,001$ ). Les élèves dépressifs ont également une faible habileté sociale ( $\beta=-0,12$ ,  $p<0,001$ ). En revanche plus les élèves interagissent avec leurs pairs plus ils construisent de bonne estime de soi ( $\beta= 0,64$ ,  $p<0,001$ ). Ainsi, plus les élèves ont une bonne habileté sociale, plus ils se donnent de la valeur et présentent moins de symptômes dépressifs. Le fait que les jeunes élèves soient dans une interaction active avec leurs pairs ou adultes les aide à se sentir bien et se donner de la valeur. La relation positive entre l'estime de soi et la dimension Coopération de l'habileté sociale en témoigne ( $\beta= 0,4$ ,  $p<0,001$ ). Comme mentionné plus haut, cette dimension met en évidence l'écoute attentive des enseignants et des autres élèves. L'estime de soi révèle l'influence de l'habileté sociale et des éléments dépressifs.

Dans le modèle global (Tableau 28, p. 110), on remarque que la méthode de travail des élèves, leur comportement en classe, leur niveau d'estime en soi sont influencés non seulement par le style éducatif et le suivi scolaire des parents mais aussi par le rapport enseignant-élèves et l'attention des enseignants sur les élèves. En effet, l'estime en soi des élèves est influencée négativement par la dépression ( $\beta=-0,21$ ,  $p<0,05$ ) et les difficultés scolaires ( $-0,18$ ,  $p<0,001$ ). Elle est positivement influencée par l'habileté sociale ( $\beta=0,09$ ,  $p<0,05$ ), le suivi parental ( $\beta= 0,30$ ,  $p<0,05$ ). Il ressort également que plus l'élève est âgé et moins les parents suivent leur scolarité. Ce qui augmente leur risque de chuter au secondaire ( $\beta=0,13$ ).

De façon indirecte la dépression affecte la méthode de travail ( $\beta=-0,2$ ) et amplifie le risque de chuter de performance scolaire lors de la transition primaire secondaire ( $0,09$ ). Les difficultés scolaires sont des prédicateurs de la trajectoire descendante des performances

scolaires. Les élèves ayant des difficultés scolaires scolaire est susceptible de baisser de performance scolaire ( $\beta = 0,021$ ,  $p < 0,05$ ).

Par ailleurs les relations famille-école et élève-enseignant impactent aussi bien directement qu'indirectement la trajectoire descendante des performances scolaires des élèves lors de la transition primaire-secondaire. En effet de façon directe, plus les parents assurent un bon suivi scolaire des élèves et plus ils accrochent à leur scolarité ( $\beta = -0,09$ ). L'attention des enseignants pour les élèves et ainsi que les rapports enseignant-élève favorisent l'accrochage scolaire des élèves ( $\beta = -0,04$ ,  $-0,02$ ). Ces différents facteurs exercent de l'influence sur la trajectoire descendante des performances scolaires à travers les facteurs psychosociaux et scolaires des élèves.

- Gabon

L'influence directe de l'âge sur la trajectoire descendante scolaire a disparu lorsqu'on prend en compte l'ensemble des dimensions. Toutefois, l'âge à l'entrée du secondaire, augmente le bien-être psychologique des élèves. Ainsi les élèves de 15 ans et plus sont moins impactés psychologiquement lors de la transition vers le secondaire. A l'instar du constat général, les facteurs psychosociaux des élèves sont sous l'influence des relations relation parent-école ( $-0,17$ ) et des rapports enseignant-élèves ( $0,46$ ). Les comportements scolaires des élèves constituent un facteur central au Gabon dans l'explication de la trajectoire descendante des niveaux de performance scolaire. Ils impactent négativement les difficultés scolaire ( $-0,23$ ) et sous l'influences des relations parent-école ( $0,91$ ) et enseignant-élève ( $0,16$ ) et l'estime de soi ( $0,15$ ) des élèves.

### Conclusion partielle

Les résultats présentés dans ce chapitre mettent en exergue des points de convergence mais aussi de disparités entre les quatre pays, concernant l'influence qu'exercent les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires sur l'accrochage scolaire ; l'accrochage est ici approché par la dynamique ascendante de la performance scolaire au CEP scolaire de l'élève durant la transition entre le primaire et le secondaire. Il ressort entre autres, le rôle médiateur que joue l'estime de soi dans l'explication de la chute de performance scolaire au CEP scolaire que subit l'élève durant le processus de transition.

## ANALYSE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Ce chapitre est consacré l'analyse du décrochage de lors de la transition primaire secondaire. Le décrochage scolaire ici se rapporte à la sortie des élèves du système scolaire ; l'arrêt définitif ou temporaire de l'école. Les analyses sont effectuées exclusivement avec les données du Bénin, Gabon et Niger.<sup>9</sup>

### 4.1. Ampleur du décrochage

L'analyse des données sur les pays subsahariens pris en compte dans ce projet (le Bénin, le Niger et le Gabon) montre que lors de la transition du primaire au secondaire, 103 sur 1288 élèves ont abandonné l'école (soit un taux de 8%). En outre, d'après les estimations c'est au niveau du Gabon que nous observons le taux de décrochage le plus faible qui est de 4,21% (16 élèves). Le Niger et le Bénin présentent les taux de décrochage les plus élevés et supérieurs à la moyenne de l'ensemble des trois pays (9,34% et 9,81%, respectifs). Le test de comparaison de proportion effectué révèle une différence non significative entre le Bénin et le Niger. En revanche la différence avec le Gabon est significative. Le Gabon semble avoir le taux décrochage le plus faible.

Cette disparité observée peut être en partie due aux taux de couverture des élèves lors de la deuxième phase de collecte qui sont de 99%, 98% et 94% respectivement au Bénin, Niger et au Gabon. Toutefois, ces taux de décrochage illustrent un peu les réalités des systèmes éducatifs de ces pays. Le taux de décrochage général sans distinction de niveau était de 4,5% au Gabon selon les données du Recensement général de la population et du logement (RGPL) en 2013. Ce taux aurait connu une augmentation ces dernières années selon les enquêtes de la DGOS (Direction générale des Œuvres Scolaires) et de l'Unicef (source à préciser).

Au Niger, selon les données de ATLAS mondial, le taux de décrochage des enfants en âge de fréquenter l'école de primaire est de 41% en 2019. Il faut noter que ce taux prend en compte les enfants en âge de fréquenter l'école et qui ne sont pas scolarisés. Selon une enquête réalisée par la DDES (direction départementale de l'enseignement secondaire) de Téra, auprès de 22 établissements scolaires, le taux de décrochage en première année du cycle secondaire

---

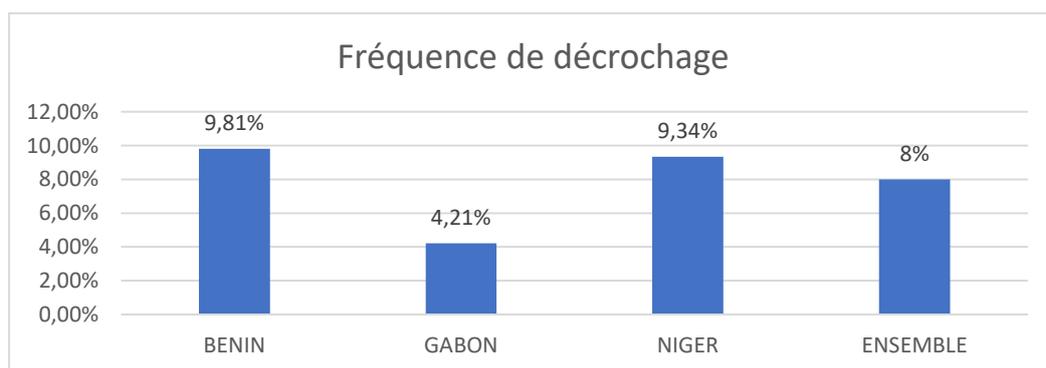
<sup>9</sup> Nous ne disposons pas de données sur les décrocheurs en Haïti à cause des tensions socio politiques constantes et du contexte d'insécurité qui a empêché la mise en œuvre de la phase d'enquête de suivi de cohorte

## CHAPITRE 4 – ANALYSE DU DECROCHAGE

est de 10%. Ce taux de décrochage se rapporte un peu au décrochage lors de la transition primaire-secondaire, et est relativement similaire à nos observations. Au Bénin, selon les données de ATLAS mondial, le taux de décrochage au primaire est de 43% en 2014.

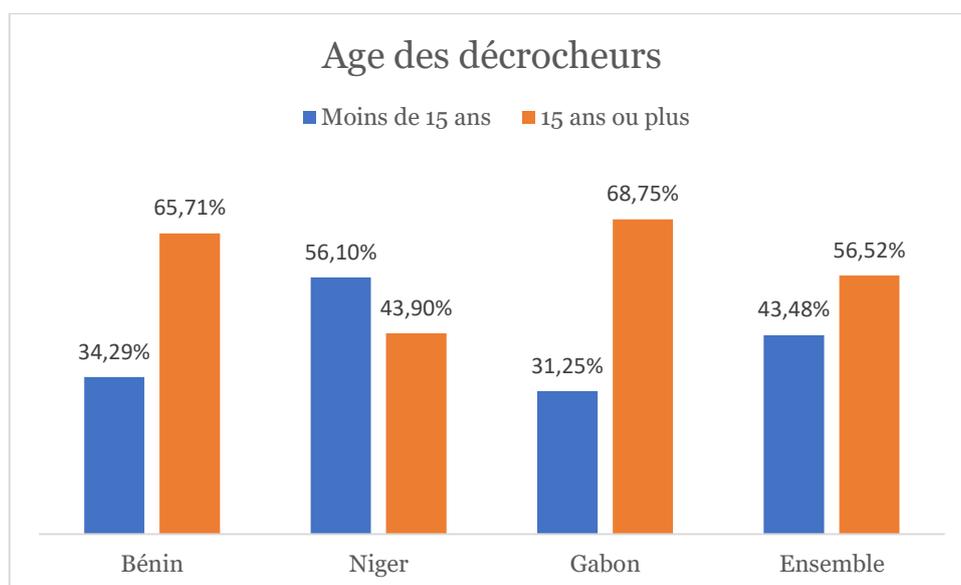
La figure 6 présente la fréquence des élèves en situation de décrochage dans notre échantillon d'étude par pays.

Figure 6 : Fréquence de décrochage par pays



Comme dans l'ensemble, au Gabon et au Bénin le décrochage intervient pour la plupart à l'âge de 15 ans et plus. En effet, près de sept élèves gabonais sur dix (soit 68,75%) quittent l'école lors de la transition du primaire au secondaire à l'âge de 15 ans ou plus alors qu'au Bénin cette proportion est estimée à 65,71%. Contrairement aux autres pays, plus de la moitié des décrocheurs au Niger (soit 56,10%) ont quitté l'école à moins de 15 ans alors que dans l'ensemble 56,52% des élèves quittent l'école à 15 ans ou plus.

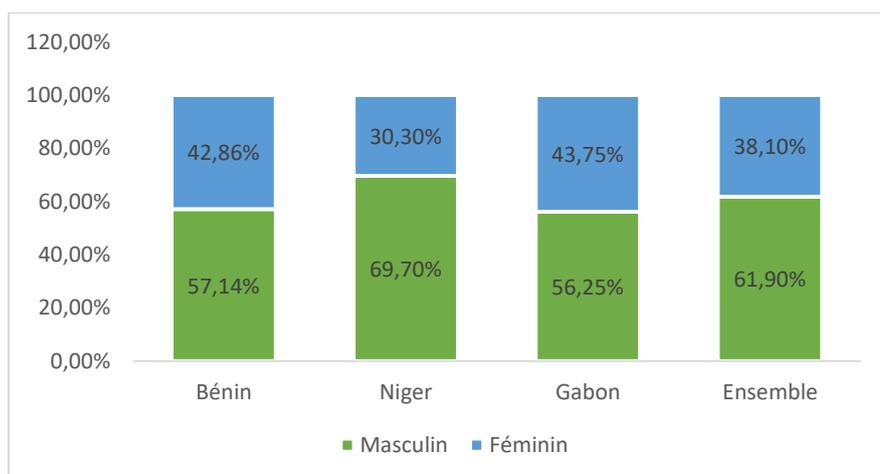
Figure 7 : Âge au décrochage



L'analyse selon le sexe affiche un taux de décrochage de 61,90% chez les jeunes garçons contre 38,10% chez les jeunes filles sans distinction de pays. Mieux, la même tendance s'observe dans chacun des pays pris individuellement et on pourrait alors être tenté de dire que les garçons ont légèrement plus tendance à décrocher comparativement aux filles. En effet, le test de comparaison bilatérale de proportions indique qu'à un seuil de 5%, la différence entre les taux de décrochage par sexe est statistiquement significative. Avec une marge d'erreur de 5%, on peut ainsi affirmer que le décrochage scolaire est plus prononcé dans les populations masculines. Cette inégalité entre sexes qui se traduit par une plus forte proportion de garçons sortant de l'école pourrait s'expliquer par un manque de rigueur des parents/tuteurs concernant la scolarité des garçons dans les milieux ruraux qui ont exposés aux activités agricoles.

La figure 8 présente ces disparités.

Figure 8 : Sexe au décrochage



#### 4.2. Profil et le devenir des élèves décrocheurs

Cette sous-section se focalise dans un premier temps sur la description du profil des élèves en situation de décrochage à travers des analyses descriptives et analyse en piste causale. La deuxième présente les occupations et le devenir des élèves en décrochage.

##### 4.2.1. Facteurs à risque et de protection du décrochage

Les facteurs associés au décrochage ont été appréhendés au moyen d'une analyse multivariée en piste causale, qui a permis non seulement d'appréhender les facteurs associés mais aussi leurs mécanismes d'interaction. Avant de réaliser le modèle structurel, nous avons analysé les associations directes de quelques caractéristiques avec notre variable d'intérêt. Les résultats

de ces analyses sont exposés dans les tableaux 29, 30 et 31. On remarque à partir d'une régression logistique que tous les facteurs entretiennent de relation significative avec le risque de décrochage lors de la transition primaire secondaire. Toutefois on constate une disparité entre les pays en termes de mécanisme d'action des facteurs associés.

- Bénin

Le tableau 29 (en Annexe, p. 112) présente les résultats de la régression logistique.

Sur le plan individuel on retrouve notamment les caractéristiques démographiques et scolaires. L'âge de l'élève lors de sa transition vers le secondaire est très déterminant. Il explique près de 29% des variations observées. Plus l'élève est âgé et plus il court le risque de décrocher. En effet, les élèves de plus de 15 ans encourent 29 fois plus de risque de décrocher que les moins de 15 ans. Dans notre échantillon d'étude les garçons semblent plus susceptibles de décrocher que les filles lors de la transition vers le secondaire. Les échecs et les difficultés scolaires semblent être directement associés au risque de décrochage. La fréquence de redoublement et le niveau de difficulté scolaire augmentent le risque du décrochage. Ces facteurs expliquent respectivement plus de 9% et 8% des disparités du décrochage observées entre les élèves. Lorsque la fréquence de redoublement au primaire augmente d'une unité, le risque de décrochage est 3 fois plus grand.

Sur le plan familial, les caractéristiques sociodémographiques, économiques et l'engagement scolaire des parents impactent aussi directement le risque de décrochage. L'âge des chefs de ménage explique environ 1,75% des variables observées. L'augmentation d'une unité de l'âge du chef de famille est susceptible d'amplifier le risque du décrochage pour leurs enfants (OR=1,43, p=0,1). Plus l'âge des chefs de famille est élevé et plus leurs enfants encourent le risque de décrocher lors de la transition.

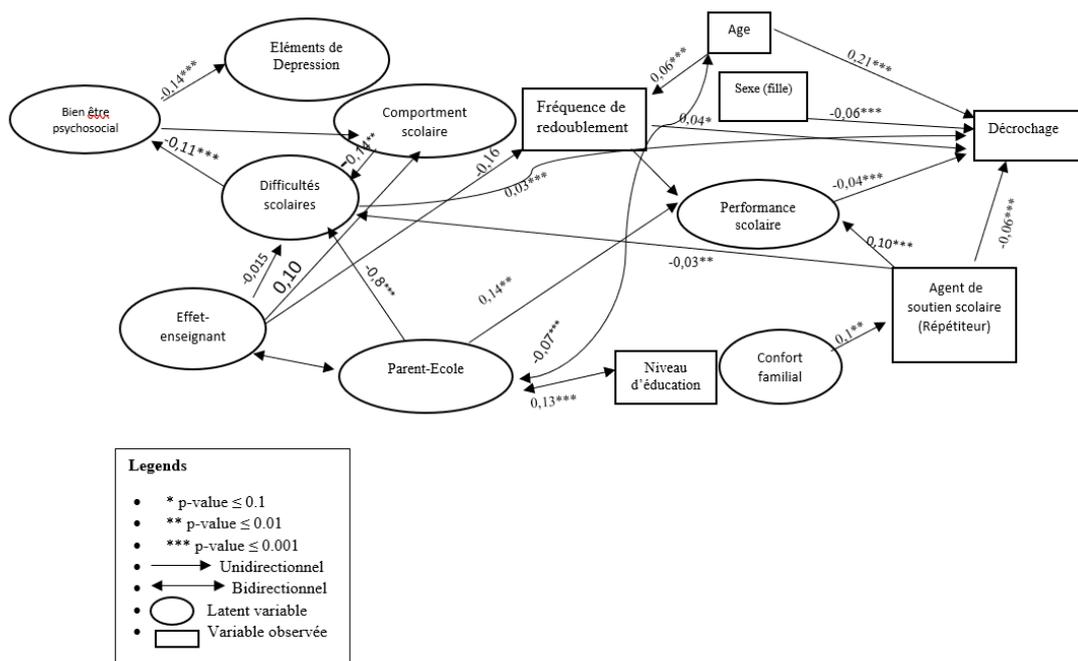
Le sexe du chef de famille peut avoir également une importance sur le décrochage. Les enfants des ménages sous la direction des femmes sont plus susceptibles de décrocher. Comme révélé par nos résultats, de plus en plus les femmes assurent de fait ou de droit, la fonction de chef de ménage, et très souvent dans une situation économique précaire (l'éloignement structurel des femmes des ressources (éducation, formation, emploi, foncier) (Clevenot & Pilon, 1996). Cette situation de précarité en Afrique, selon certaines études, offre une moins bonne scolarisation des enfants vivant dans les ménages dirigés par les femmes que

dans ceux dirigés par les hommes (Bambara & Wayack-Pambè, 2019; Clevenot & Pilon, 1996; Pilon, 1995).

La solidarité résidentielle affecte positivement le risque de décrochage. Les élèves qui ne résident pas auprès de leur parent légal ou biologique ont 2,5 fois plus de risque de décrocher que leurs homologues vivants auprès de leurs parents. Les styles éducatifs démocratique et permissif des parents réduit le phénomène de décrochage. Il en est de même pour l’engagement, l’implication des parents dans la scolarisation de leur enfant. Les élèves ayant été suivi par leurs parents ou qui bénéficient de la présence d’un répétiteur présentent moins de risque de décrocher que leurs homologues.

Le schéma ci-après présente le diagramme en piste causale. Dans une interaction, l’influence directe de certains facteurs disparaissent ou devient non significative.

Figure 8: diagramme en piste causale (Bénin)



Avec une influence plus importance que les autres paramètres l’augmentation de l’âge augmente le risque ( $\beta = 0,21$ ) du décrochage. Les élèves de plus de 15 ans et plus sont plus susceptibles de décrocher lors de la transition que les moins âgés. La fréquence de redoublement ( $\beta = 0,04$ ) et les difficultés scolaires ( $\beta = 0,03$ ), augmentent également le risque du décrochage. Cependant la performance scolaire au CEP scolaire ( $\beta = -0,04$ ), la présence d’agent de soutien scolaire ( $\beta = -0,06$ ) dans le ménage réduisent le risque du décrochage lors

de la transition primaire secondaire. La présence d'agent de soutien scolaire témoigne un peu de l'implication des parents et de leur attachement à la scolarisation de leurs enfants. En effet, un agent de soutien scolaire est une personne recrutée et payée par les parents pour suivre les résultats scolaires, aider les élèves à maîtriser davantage les notions des cours et surmonter les difficultés scolaires. Comme le souligne Mailler, les familles percevant l'école comme garante d'un avenir social meilleur, se mobilisent autour la réussite scolaire de leurs enfants en leur payant pour la plupart des services de soutien scolaire (Mailler, 2014)

Mais recruter un agent de soutien scolaire pour ses enfants n'est pas à la portée de tous les parents. La présence d'un agent de soutien scolaire est liée directement au niveau de vie de la famille ( $\beta = 0,13$ ). Plus les parents sont aisés et plus les élèves ont la chance de bénéficier des services d'un agent de soutien scolaire. La présence d'un agent de soutien scolaire réduit les difficultés scolaires ( $\beta = -0,03$ ) et impacte positivement la performance scolaire au CEP scolaire des élèves ( $\beta = 0,10$ ).

Par ailleurs la relation parent-école s'est révélée très importante pour la réussite scolaire et le décrochage des élèves. Cette relation parent-école n'est pas liée au confort financier des parents. Toutefois elle dépend positivement du niveau de scolarisation des parents ( $\beta = 0,13$ ). Les parents scolarisés, surtout avec au moins un niveau primaire achevé, sont plus susceptibles de s'impliquer davantage dans la scolarisation de leurs enfants. Cette relation parent-école impacte négativement les difficultés scolaires ( $\beta = -0,8$ ) et positivement la Performance scolaire au CEP scolaire ( $\beta = 0,14$ ) des élèves. L'analyse met également en exergue la négligence des élèves âgés de la part de leurs parents. On remarque que plus l'enfant est âgé et moins les parents s'impliquent ( $\beta = -0,07$ ). Une bonne implication parentale dans la scolarisation des enfants favorise et améliore donc, le l'engagement et la mobilisation des élèves dans les tâches scolaires et réduit le risque de décrochage (Blaya, 2010a; Duval, 2018; El Kazdough et al., 2018; Tazouti & Jarlégan, 2010). Ces résultats sont en concordance avec les conclusions de Blaya qui impute en grande partie aux parents la responsabilité du décrochage des élèves adolescents (Blaya, 2010a).

Enfin une bonne collaboration enseignant-élèves semble bénéfique pour la scolarisation des élèves. En effet lorsque les élèves entretiennent de bons rapports avec leurs enseignants ils sont susceptibles d'adopter de bons comportements scolaires ( $\beta = 0,10$ ) et de ressentir moins de difficultés scolaires ( $\beta = -0,015$ ).

- Niger

Même si la situation semble un peu similaire à celle du Bénin, on observe quelques divergences dans la significativité et les mécanismes d'action de certains facteurs. Selon les résultats de la régression logistique (cf tableau 30 en annexe), parmi les facteurs explicatifs du décrochage scolaire au Niger on trouve d'abord le style éducatif des parents (6,15% des variables constatées) ; ensuite le niveau d'éducation des parents (4,38%) et l'âge des élèves (3,63%) ; on retrouve également le revenu des parents qui explique 2,56% des variables constatées. Cette première exploration des relations entre les facteurs et le décrochage scolaire, met en évidence les caractéristiques éducatives des parents.

Ces résultats ont été confirmés par notre modèle global explicatif (modèle en piste causale) dont les résultats sont exposés dans le tableau 34 (en annexe, p. 120).

Au Niger, les facteurs centraux et directement en relation avec le décrochage scolaire lors de la transition primaire secondaire, sont de la dimension familiale. Le suivi scolaire ( $\beta = -0,26$ ), le style d'éducation des parents ( $\beta = -0,07$ ), la présence d'agent de soutien scolaire ( $\beta = -1,18$ ), sont autant de facteurs relatifs à l'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants, et réduisent le risque du décrochage scolaire des élèves lors de la transition primaire secondaire. Ces facteurs agissent sur le rendement scolaire des élèves à travers leur méthode de travail et leur état psychosocial. En effet, plus les parents effectuent de suivi scolaire et plus leurs enfants adoptent de bonnes méthodes de travail ( $\beta = 0,17$ ). Tout comme au Bénin, les élèves de 15 ans et plus reçoivent moins d'attention de la part des enseignants et aussi de leur parent. En effet, ils entretiennent de moins de rapport avec leurs enfants ( $\beta = -0,03$ ) et sont moins suivi par les parents ( $\beta = -0,05$ ).

- Gabon

Au Gabon, les résultats exploratoires (cf tableau 31 en annexe : Recherches des facteurs associés au décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire au Gabon) mettent en avant en plus des caractéristiques des parents et de l'âge des élèves, les caractéristiques psychosociales des élèves dans le processus du décrochage lors de la transition primaire secondaire.

Le tableau 33 (en annexe, p. 118) expose les résultats du modèle explicatif en piste causale. Ce modèle met en avant les performances scolaires à l'examen du CEP (certificat d'étude

primaire) qui est un examen national d'entrée au secondaire. En effet la performance scolaire au CEP affiche un coefficient négatif ( $\beta = -0,122$ ) indiquant ainsi une influence négative sur le décrochage lors de la transition primaire secondaire au Gabon. Plus les élèves performant à l'examen national d'entrée au secondaire et moins ils risquent de décrocher lors de la transition primaire secondaire. Cette performance scolaire est en relation directe avec l'état psychosocial des élèves ( $\beta = 2,89$ ) et la présence d'un agent de soutien scolaire dans le ménage ( $\beta = 0,17$ ). Une bonne image de l'école et un bon rapport entre les enseignants et les élèves contribuent positivement à l'amélioration de la performance scolaire, toutefois cette influence n'est pas significative. Mais de façon très significative, les rapports enseignant-élève ( $\beta = 0,99$ ), le suivi scolaire ( $\beta = 0,19$ ) et la présence d'un agent de soutien scolaire affecte positivement ses méthodes de travail.

Le tableau ci-après, résume le rôle joué par les différents facteurs impliqués dans le processus de décrochage durant la transition primaire-secondaire chez les élèves pour l'ensemble des pays.

Tableau 21 : Facteurs de risque et de protection

<sup>10</sup> Facteurs à risque	↑	Decrochage lors de la transition	↓	Facteurs de protection <sup>11</sup>
<b>Facteurs individuels</b>				
<b>Age (les plus de 15 ans)</b>				Age (moins de 15 ans)
<b>Sexe (les garçons)</b>				Sexe (filles)
<b>Faible Performance scolaire</b>				Performance scolaire au CEP relativement forte
<b>Niveau élevé de difficultés scolaires</b>				Niveau faible de difficultés scolaire
<b>Fréquence élevée de redoublement durant le cycle primaire</b>				Fréquence faible de redoublement durant le cycle primaire
<b>Facteurs familiaux</b>				
<b>Age (âgé)</b>				Moins âgé
<b>Sexe (femmes)</b>				Homme chef de famille
<b>Non scolarisé ou faible niveau de scolarisation</b>				Niveau d'éducation relativement élevé
<b>Absence d'un répétiteur de maison</b>				Présence de répétiteur
<b>Faible niveau de suivi scolaire</b>				Engagement parental
<b>Niveau de vie de la famille relativement faible</b>				Niveau de vie de la famille élevé
<b>Solidarité résidentielle</b>				
<b>Facteurs scolaire</b>				

<sup>10</sup> Augmentation du risque de décrochage

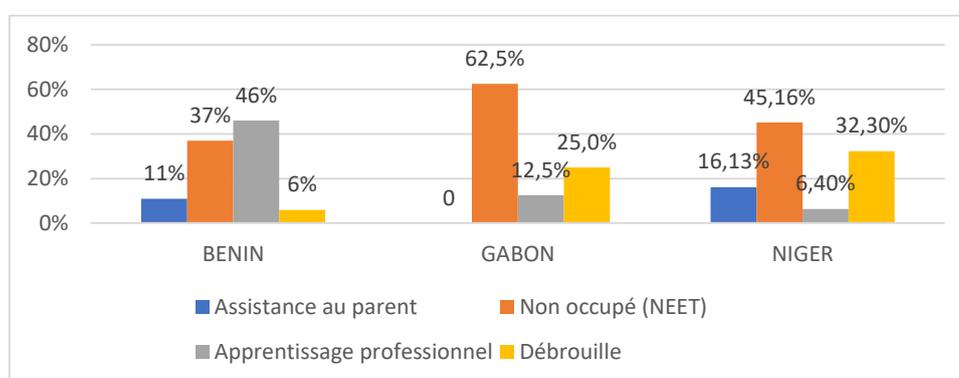
<sup>11</sup> Diminution du risque de décrochage

<sup>10</sup> Facteurs à risque	↑	<b>Décrochage lors de la transition</b>	↓	<sup>11</sup> Facteurs de protection
Faible niveau des rapport enseignants - élèves				Entretien de bonnes relations avec les enseignants

#### 4.2.2. Occupation des élèves en décrochage au moment de l'enquête.

La figure 9 ci-après expose les occupations des élèves en situation de décrochage dans la période des collectes de données.

Figure 9 : occupation des élèves décrocheurs dans la période de collecte



Après le décrochage, les élèves ont des occupations diverses : 46% des élèves en situation de décrochage au Bénin sont en apprentissage professionnel, notamment en maçonnerie et couture. Environ 6% d'eux sont dans des activités de débrouille (activité de meunier). On décompte 37% qui ne sont pas occupés, et représentent ainsi des jeunes qui ne sont ni à l'école, ni en emploi et ni dans une formation professionnelle. Enfin au Bénin, 11% des élèves en situation de décrochage apporte une assistance dans les activités de leur parents (commerce, agriculture-élevage)

Au Gabon, la plupart des élèves en situation de décrochage sont sans occupation au moment de l'enquête (62,5%) et certains parmi eux proclament être à la recherche d'emploi. Seuls 12% sont en apprentissage professionnel. On décompte 25% qui sont dans les activités de débrouille pour gagner de l'argent (aide maçon).

A l'instar du Gabon, la plupart des élèves en situation de décrochage au Niger sont inoccupés (45%). Ils restent à la maison pour réaliser les travaux domestiques. L'activité de débrouille se fait également remarquée au Niger. En effet plus de 22% des élèves en décrochage au

Niger sont dans les activités de débrouille pour gagner de l'argent notamment en pêche et en riziculture. Seuls 6% sont en apprentissage professionnel. On retrouve 16% qui apportent une assistance dans les travaux champêtre de leur parent.

### **4.2.3. Le devenir des élèves en décrochage : reprise de l'école / Activité future**

Le devenir des élèves en situation de décrochage est d'une préoccupation capitale. Au Bénin, 26% des élèves en situations de décrochage regrettent d'avoir décroché et désirent reprendre l'école à condition de convaincre leurs parents avec un soutien technique et financier. Il s'agit principalement des élèves qui ont commencé les classes de 6<sup>ème</sup> (première année du secondaire) avant d'abandonner. Parmi ceux qui ne sont pas en apprentissage professionnel, environ 68% souhaitent apprendre un métier professionnel et 32% veulent se professionnaliser dans le commerce.

Au Gabon, la plupart des élèves manifestent des regrets après leur décrochage (62,5%). Environ 54% des élèves en situation de décrochage souhaitent reprendre l'école (18% avec ou sans soutien). Lorsqu'on s'intéresse à leur devenir, les élèves en situation de décrochage veulent aller en apprentissage professionnel.

A l'instar du Gabon, la majorité des élèves (77,4%) en décrochage au Niger regrettent leur décrochage. Ils manifestent majoritairement le désir de reprendre les cours. Ils veulent exercer un métier professionnel, faire du commerce ou devenir militaire.

Les élèves en décrochage, dans l'ensemble des pays souhaitent pour la plupart démarrer l'apprentissage d'un métier (formation professionnelle).

### **4.3. Motif du décrochage**

Pour quelles raisons une partie des élèves interrompent-ils leurs études lors de la transition vers le secondaire ? Cette étude prend en compte le point de vue des différents acteurs. Elle interroge la façon dont les élèves justifient leur décrochage scolaire. Ils sont développés en trois points suivants la catégorie d'acteurs (élèves en décrochage, parents, enseignants).

#### **4.3.1. Motifs du décrochage : la parole aux élèves**

Pour cette étude, une liste de 40 motifs a été établie sur la base de l'enquête situationnelle et de la littérature (Bernard & Michaut, 2016). Les jeunes interrogés se sont prononcés sur les propositions émises en indiquant s'ils étaient d'accord ou non. Le tableau 35 en annexe présente la répartition des élèves suivant les différents motifs. Une première analyse des

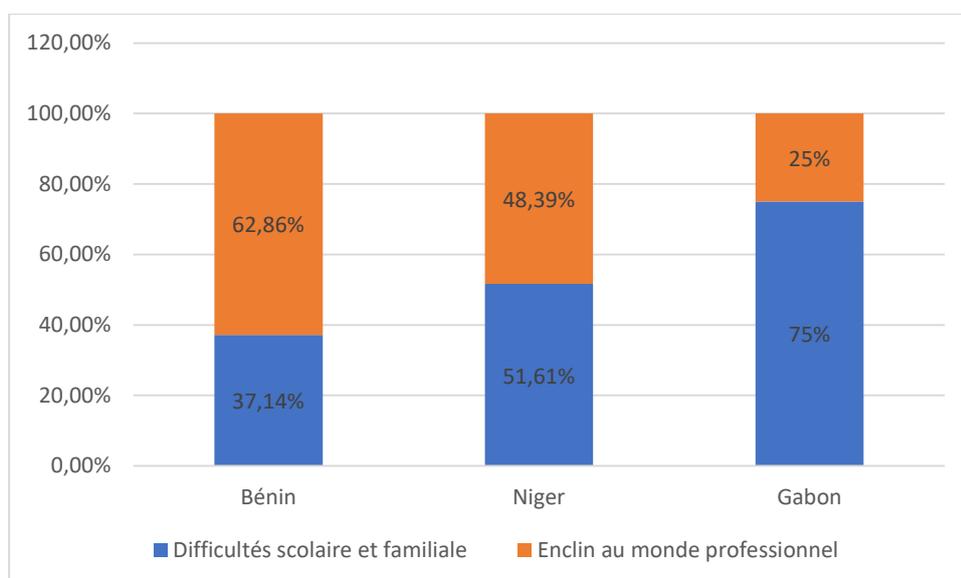
résultats indique que parmi les items proposés, certains motifs sont partagés par une majorité des décrocheurs dans les pays concernés (Bénin, Gabon et Niger) : « Je voulais avoir une activité professionnelle » (69% pour le Bénin, 56% pour le Gabon et 45% pour le Niger), « Manque de motivation scolaire/insuffisance du travail scolaire » (60% pour le Bénin, 63% pour le Gabon et 42% pour le Niger) et « Je voulais travailler et gagner de l'argent » (57% pour le Bénin, 50% pour le Gabon et 65% pour le Niger), « Je trouvais que le monde du travail forme mieux que l'école » (57% pour le Bénin, 31% pour le Gabon et 35% pour le Niger), « J'avais des difficultés d'apprentissages » (57% pour le Bénin, 69% pour le Gabon et 68% pour le Niger) , « J'en avais marre de l'école » (51% pour le Bénin, 44% pour le Gabon et 45% pour le Niger), « J'avais l'impression de perdre mon temps » (51% pour le Bénin, 37% pour le Gabon et 42% pour le Niger). Ces motifs majoritairement indiqués par les élèves affichent un désintérêt vis-à-vis de l'école au profit du monde professionnel. Cette lassitude de l'école s'exprime sous diverses formes notamment par les difficultés scolaires et surtout par le fait que les contenus d'enseignements ne correspondent pas à leurs attentes et sont considérés comme insuffisamment professionnalisants. Pour d'autres élèves, le désintéressement est initié et motivé par leur entourage et surtout par leur famille (34% pour le Bénin, 44% pour le Gabon et 55% pour le Niger). Plus de 37% estimant difficile le programme d'enseignement, se plaignent de l'absence de soutien technique et logistique dans leur étude. Plus de 20% dans chaque pays ont interrompu les études afin d'aider leurs parents dans leurs activités économiques. Les motifs les moins mentionnés au Bénin sont relatifs aux enseignants notamment l'absence d'encouragements (6%). Cependant cette absence est plus importante dans les autres pays (38% pour le Gabon et 45% pour le Niger). Le même constat est fait au niveau des conditions géographiques. Les motifs dus à l'éloignement entre l'école et le domicile sont peu mentionnés au Bénin (9%) mais plus mentionnés au Gabon (25%) et au Niger (39%).

Comme le soulignent Bernard et Michaut (2016), les différents motifs s'inscrivent également dans un ensemble donnant une forme de cohérence au rapport qu'entretient le jeune avec le monde scolaire. Afin de faire apparaître les regroupements à partir des motifs du décrochage nous avons réalisé une classification ascendante hiérarchique selon la méthode de Ward (Chevalier & Le Bellac, 2013; Ndong, 2017; Ovalle et al., 2014), en prenant comme mesure de la distance entre les individus le carré de la distance euclidienne entre les scores. Nous

#### CHAPITRE 4 – ANALYSE DU DECROCHAGE

avons retenu une classification en deux grandes catégories de motifs du décrochage scolaire. La figure 10 présente la répartition des élèves suivant ces deux catégories.

Figure 10: Classification des motifs du décrochage (perception des élèves)



La première classe intitulée « enclin au monde professionnel » regroupe les élèves en situation de décrochage qui ont une préférence d'entrée dans le monde professionnel. Ils représentent environ 50% de l'ensemble des élèves des 3 pays en situation de décrochage. Ils sont caractérisés par les motifs liés au marché du travail. Ils manifestent un désintéressement de l'école et trouvent que le monde de travail forme mieux que les institutions scolaires. Persuadés de l'inutilité de l'école, ces élèves en avaient marre et désiraient par-dessus tout travailler afin de gagner de l'argent. La volonté de gagner de l'argent ou le fait d'être enclin au monde professionnel ne semble pas être liée au sexe des élèves en situation de décrochage. L'analyse suivant l'âge des élèves montre que les élèves de plus de 15 ans sont plus intéressés



Une vue suivant les pays montre que les élèves en situation de décrochage sont plus enclins au monde de travail (63%). Au Gabon, la plupart des élèves évoque les difficultés scolaires ou familiales (75%).

A l’instar des pays d’Afrique subsaharienne, le Bénin subit également la crise de l’emploi. L’État providence, pourvoyeur automatique d’emploi aux jeunes diplômés, dès leur sortie des écoles ou des facultés de l’université n’est aujourd’hui qu’une réminiscence des années 1970 et début 1980 (Coovi & Noumon, 2020). Cette insertion automatique à la fonction a induit de fausse connaissance de l’école. La plupart des élèves ou des parents considéraient l’école comme une porte d’accès à la fonction publique que les réalités actuelles n’encouragent plus. Pour justifier leur manque d’intérêt pour l’école ils pointent du doigt des personnes qui ont fait des études qui sont devenus des conducteurs de taxi moto (communément appelé « Zémidjan »), ou des diplômés au chômage qui ont leur regard rivé sur la fonction publique. Comme Patat, Doligez et Golstein (2018 : 24) le disent l’accès à l’école « n’est pas obligatoirement synonyme d’accès à l’emploi à la fin de la formation ».

L’école est incompréhensible pour nombre de familles qui ne perçoivent pas que le fait d’aller à l’école est une nécessité pour acquérir un niveau d’instruction permettant de mieux comprendre et expliquer notre monde d’aujourd’hui. Sans l’école, dans notre monde actuel, vous risquez d’y rater votre intégration, et d’être relégué au second plan. Cependant, l’école n’apporte pas tout, et elle n’est pas une garantie à 100% vers le succès, ce qui demande d’avoir d’autres aptitudes qui viennent compléter l’apprentissage fait à l’école.

Il faut alors, en plus des connaissances reçues à l’école, acquérir l’habileté à synthétiser ses connaissances au moyen de plans d’actions précis et orientés vers un but défini, c’est-à-dire leur mise en œuvre. Toutefois l’école peut aider à développer ces habiletés aux moyens des activités périscolaires. Les activités périscolaires sont reconnues pour mobiliser les élèves dans les tâches scolaires et surtout les aider à faire le lien entre l’école et leur vie réelle. Elles permettent la conjonction des connaissances scolaires avec ces autres habiletés pour assurer sans doute une réussite sociale et personnelle.

### 4.3.2. Motif du décrochage : perception des parents

Cette étude donne également la parole aux parents des élèves qui ont décroché. Le tableau présente les principaux motifs du décrochage selon les parents.

Tableau 22: Principaux motifs de décrochage : perception des parents<sup>12</sup>

Motifs de décrochage	Bénin		Gabon	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
<b>Découragement dû au redoublement/échec scolaire</b>	30	46,88%	9	20%
<b>Désire d'apprendre un métier professionnel</b>	12	18,75%	8	17,78%
<b>Contraintes familiales (financier)</b>	11	17,19%	17	37,78%
<b>Distraction, salle de jeu</b>	5	7,81%	7	15,56%
<b>Volontaire/ à la recherche de l'argent</b>	6	9,38%	4	8,89%
<b>Ensemble</b>	64	100,00%	45	100%

Source : TranSco-AUF, 2022

De l'analyse de ce tableau il ressort du point de vue des parents que le découragement dû au redoublement répétitif et aux échecs scolaires (47% au Bénin et 20% au Gabon) sont des sources de décrochage. Lorsque les échecs scolaires deviennent récurrents, les parents prennent l'initiative ou parfois incitent les élèves aux décrochages. Le désir d'apprendre un métier professionnel (environ 19%) figure parmi les principaux motifs de décrochage. Près de 19% des parents ont contribué au décrochage de leurs enfants parce qu'ils estiment que l'apprentissage professionnel (maçonnerie, couture, etc.) est meilleur que l'école.

Les contraintes familiales principalement financières (17% au Bénin et 38% au Gabon) sont également des raisons qui motivent le décrochage des enfants, notamment au Gabon. Les parents font également décrocher leurs enfants lorsque ces derniers passent tout leur temps dans les distractions et les salles de jeux.

Enfin, parfois la décision de décrocher provient directement des élèves qui aspirent à la recherche d'argent.

<sup>12</sup> Les parents indiquent le motif le plus déterminant pour le décrochage de son enfant. Le choix est unique.

### 4.3.3. Motifs du décrochage : que disent les enseignants ?

Les motifs de décrochage et leur importance varient d'un enseignant à un autre. L'analyse des motifs principaux du décrochage montre qu'au Bénin le manque de motivation des élèves est la principale cause (54 %) selon les enseignants de la dernière classe du primaire. En revanche, au Gabon et au Niger, le principal motif est une maladie (71,43% au Gabon et 67%) qui amènent les élèves à s'absenter progressivement jusqu'à décrocher sur système. Le second motif plus majoritaire est la contrainte familiale (18% au Bénin, 21% et 17%). Les enseignants du primaires interrogés trouvent que les contraintes familiales (voyage, activités professionnelles) affectent le suivi des parents et conduisent au décrochage des élèves. D'autres contraintes ont été également mentionnée mais avec de faible fréquence. Il s'agit entre autres de problème financier, des difficultés scolaires. Ainsi à travers l'analyse de ces motifs, les élèves décrochent surtout par manque de motivation.

Le point de vue des enseignants du secondaire sur les motifs de décrochage chez les élèves est différent.

Au Bénin, chez les enseignants principaux de la première année du secondaire, ce sont les problèmes financiers qui ressortent majoritaires (40%). Ensuite on retrouve le manque de motivation des élèves (24%), les contraintes familiales (16%) et les difficultés d'apprentissage (11%). Au primaire, la scolarisation est quasiment gratuite. De plus l'État met à la disposition des élèves des manuels de français et de mathématiques. Ce qui n'est pas le cas au secondaire. Les parents habitués à la gratuité, doivent maintenant payer les frais de scolarité, des fournitures et répondre aussi aux exigences financières de chaque matière. Cela explique bien pourquoi les enseignants du secondaire trouvent que les problèmes financiers sont les principaux motifs du décrochage. Selon les enseignants certains élèves abandonnent les écoles pour soutenir leurs parents dans leurs activités professionnelles. Ils assimilent ce comportement au faible niveau d'instruction des parents. Au Gabon et au Niger, les mêmes tendances sont observées qu'au niveau primaire.

À l'apparition d'un cas d'abandon, presque tous les enseignants du primaire essaient d'y trouver une solution palliative. Certains enseignants essaient de prendre contact avec les parents de l'élève pour en savoir plus sur les motifs ; d'autres vont au-delà en sensibilisant les parents sur la nécessité de prendre soin de leurs enfants (scolarité, petit déjeuner, etc.). Une autre catégorie d'enseignant prodigue également des conseils aux élèves après avoir

sensibilisé les parents (20 %). Cette pratique est absente au secondaire où plusieurs enseignants dirigent une même classe (un enseignant par matière). Et chaque enseignant vient seulement donner des cours sans accorder d'attention particulière aux élèves.

#### 4.4. Le décrochage scolaire : les chefs d'établissement en parlent

Une étude qualitative menée auprès de 13 chefs d'établissement du primaire, 10 chefs d'établissement du secondaire et 3 inspecteurs du Bénin, apporte des éclaircissements sur l'accrochage et le décrochage dans le contexte béninois en particulier. Elle se base sur les expériences de ces différents acteurs pour proposer des pistes de solutions pouvant non seulement améliorer la rétention scolaire des élèves mais aussi la qualité des formations et la Performance scolaire au CEP scolaire des élèves.

Tableau 23 : Méthodologie d'analyse des discours

L'exploration des discours de ces acteurs a été réalisée à l'aide des techniques de Traitement Automatique du Langage Naturel (NLP) après le prétraitement qui a consisté notamment à la normalisation des différents termes et la suppression des mots les plus fréquents dans le langage français (les stopwords).

Le poids de chaque terme a été ensuite déterminé à l'aide de la technique Tf-idf (Term-Frequency - Inverse Document Frequency) qui ne considère pas seulement le poids d'un mot dans le discours d'un acteur comme sa fréquence d'apparition uniquement, mais pondère cette fréquence par un indicateur si ce mot est commun ou rare pour chaque catégorie d'acteurs (inspecteurs, directeur d'école primaire, directeur d'école secondaire). La technique consiste à compter le nombre d'occurrence des termes (tokens) présents dans le discours de chaque acteur, que l'on divise par le nombre d'occurrence totale de ces termes dans les discours des acteurs de chaque catégorie d'acteurs. La formule est présentée comme suit :

$$w_{x,y} = tf_{x,y} \cdot \log\left(\frac{N}{df_x}\right) \text{ où :}$$

- $tf_{x,y}$  : la fréquence du terme x dans le discours de l'acteur y.
- $df_x$  : le nombre de discours contenant le terme x pour chaque catégorie d'acteurs
- $N$  : le nombre total de discours dans chaque catégorie d'acteurs

Par la suite nous avons contextualisé dans les discours d’acteurs quelques mots clés relatifs au décrochage en utilisant les algorithmes de Word embedding (Word2Vec). Il s’agit notamment de prédire des termes associés aux mots clés (décrochage, accrochage, abandon, solution) sur la base des discours des acteurs.

Le word2vec a été développé par une équipe de recherche de Google sous la direction de Tomas Mikolov. Il repose sur des réseaux de neurones à deux couches et cherche à apprendre les représentations vectorielles des mots composant un texte, de telle sorte que les mots qui partagent des contextes similaires soient représentés par des vecteurs numériques proches.

Word2Vec possède deux architectures neuronales, appelées CBOW et Skip-Gram. CBOW reçoit en entrée le contexte d’un mot, c’est à dire les termes qui l’entourent dans une phrase, et essaye de prédire le mot en question. Skip-Gram fait exactement le contraire : elle prend en entrée un mot et essaye de prédire son contexte. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l’architecture Skip-Gram pour prédire le contexte des mots clés.

Dans l’architecture skip-gram de word2vec, l’entrée est le mot central et les prédictions sont les mots de contexte. Considérons un tableau de mots  $W$ , si  $W(i)$  est l’entrée (mot central), alors  $W(i-2)$ ,  $W(i-1)$ ,  $W(i+1)$  et  $W(i+2)$  sont les mots de contexte si la taille de la fenêtre glissante est 2.

Étant donné que Word2Vec n’est composé que de deux couches, cet algorithme est rapide à entraîner et à exécuter, ce qui se révèle être un avantage important par rapport à d’autres méthodes de word embedding.

#### 4.4.1. Vue générale sur les discours des acteurs

Les nuages des termes donnent un aperçu de l’orientation des discours par catégorie d’acteurs. La figure ci-dessous présente le nuage des termes en fonction de leurs occurrences.

Figure 12 : Nuages de termes par catégorie d’acteurs



L’analyse de cette figure monte bien que le discours des inspecteurs sur le décrochage scolaire est plus concentré sur la responsabilité des enseignants, des apprenants, et des parents d’élèves dans le processus de décrochage scolaire. Les inspecteurs pointent également le rôle de l’école primaire dans l’accrochage des élèves lors de la transition primaire-secondaire.

## CHAPITRE 4 – ANALYSE DU DECROCHAGE

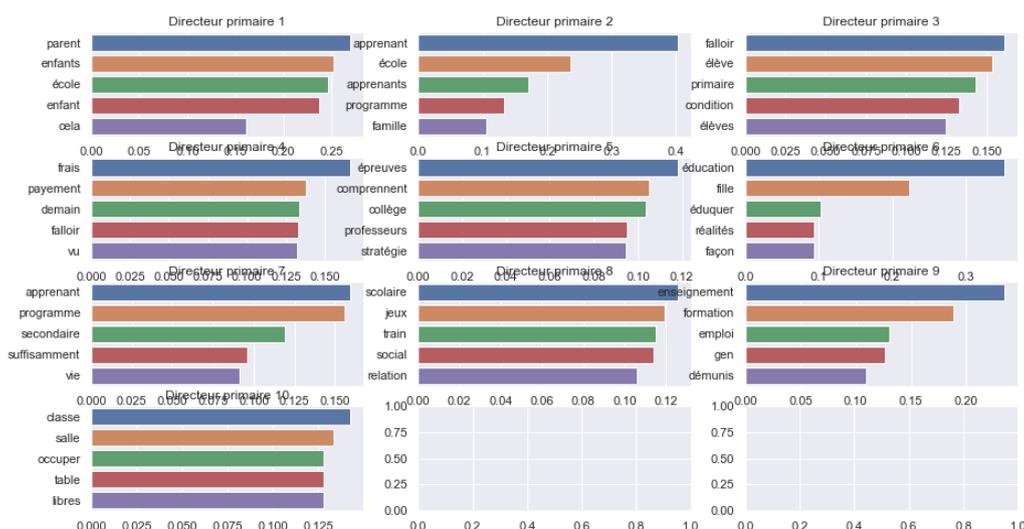
Les chefs d'établissement primaire quant à eux mettent l'accent sur les élèves et le suivi des parents. Ils évoquent aussi le niveau scolaire et font un focus sur la part de responsabilité du système éducatif. Le nuage de points des directeurs du secondaire rejoint partiellement celui des directeurs du primaire.

L'analyse des 5 termes les plus pertinents dans le discours donne plus de précisions sur le nuage des termes.

Figure 13 : Les termes les plus pertinents dans les discours par catégorie d'acteurs



## CHAPITRE 4 – ANALYSE DU DECROCHAGE



Les analyses montrent que les discours des acteurs interrogés se concentrent sur 4 axes : la responsabilité des enfants, la responsabilité des parents, la responsabilité des enseignants et le fonctionnement du système scolaire général. On remarque même que la plupart des acteurs évoquent dans leur discours ces quatre dimensions sur lesquelles il faut agir pour un meilleur accrochage des élèves. Ils se focalisent sur un axe en particulier qui leur tient à cœur, possiblement suivant leur expérience et l'observation.

### 4.4.2. Les apprenants et le risque de décrochage durant la transition vers le secondaire

Les directeurs et les inspecteurs interviewés pointent unanimement du doigt les capacités intellectuelles et l'état de santé mentale des élèves. Selon eux un élève est assidu lorsqu'il est doté d'une bonne santé physique, intellectuelle et mentale. Comme le dit l'inspecteur de la région pédagogique INSP3 « *l'état de santé mentale de l'apprenant est déterminant de sa réussite scolaire* ». Une mauvaise santé mentale de l'apprenant apparaît comme un frein à son épanouissement scolaire et à son maintien dans le système.

L'âge de l'élève peut aussi constituer un frein à la performance scolaire de l'élève et le conduire au décrochage. Les chefs d'établissements dénoncent le fait d'inscrire trop tôt ou tardivement des enfants. Cela crée une génération fortement hétérogène et ce sont les extrémités de l'âge recommandé (les inscrits à moins de 6 ans et les plus 6 ans) qui en souffrent. Comme le souligne le chef d'établissement CE8 « *l'âge de l'apprenant lui permet de maintenir son engouement pour l'école surtout lorsqu'il se retrouve parmi les siens* ».

Lorsqu'un élève se retrouve avec des élèves moins âgés (avec un grand fossé entre les deux générations), il se sent marginalisé, se démotive.

La volonté de l'apprenant dans son envie d'apprendre a également été mentionnée. Les directeurs d'école et les inspecteurs interviewés ont mis un accent particulier sur la motivation des apprenants qui apparaît comme un suramplificateur psychologique pour leur permettre, non seulement d'apprendre, mais aussi de se maintenir dans le cursus scolaire. La confiance est déterminante pour se donner au travail. Selon l'inspecteur pédagogique INSP1 *« l'élève lui-même doit manifester sa volonté à travailler et son intérêt pour l'école »*.

Le niveau de réussite et de performance scolaire en général des élèves contribue aussi à l'accrochage ou au contraire à leur décrochage scolaire en cas d'échec. Les acteurs interrogés ont évoqué, à travers leurs témoignages, l'importance d'une Performance scolaire relativement acceptable. Une bonne maîtrise de la lecture et une capacité à faire des mathématiques sont des atouts qui permettent aux apprenants de s'accrocher à l'école. Comme le souligne le directeur d'école CE11 *« l'élève qui maîtrise bien ses leçons a plus de facilité à continuer ses études et les parents ne sont pas réticents à le laisser continuer ses études, pourvu qu'il continue de bien travailler »*. Ainsi la performance scolaire renforce non seulement la confiance en soi de l'élève, mais encourage aussi les parents à investir davantage dans sa scolarisation.

Par ailleurs pour certains chefs d'établissements du secondaire l'engouement pour le monde du travail des élèves contribue au processus du décrochage. Comme le souligne un chef d'établissement secondaire - CES : *« L'autre facteur, c'est la proximité avec le Nigéria et cette proximité joue un grand rôle dans l'échec de nos apprenants. Nous avons des embarcadères ici et même les jours ouvrables, nous voyons des élèves y travailler pour prendre de l'argent parce qu'ils ont d'énormes difficultés pour manger et autres. Ce sont des enfants, pour la plupart, abandonnés et certains d'entre eux supportent eux-mêmes leur scolarité. Nous pouvons aussi citer le facteur environnemental, c'est-à-dire que la zone n'est pas recasée et viabilisé pour permettre aux étrangers de venir s'implanter ici. Cela fait que les enfants d'ici, n'ont pas d'ambition parce qu'ils sont entourés d'enfants qui comptent essentiellement sur le travail de l'embarcadère pour avoir de l'argent ; c'est l'argent qui constitue leur préoccupation, or s'il y avait des étrangers qui fréquentaient le collège et travaillaient bien, cela pourrait être source de motivation pour certains parmi eux. »*

Bien que l'ensemble des acteurs reconnaissent comme très pertinente la motivation scolaire dans le processus de l'accrochage et du décrochage, ils admettent que l'accrochage et le décrochage scolaire sont complexe et leur racine part du système scolaire lui-même en passant par le corps enseignant et les parents d'élèves.

### 4.4.3. La famille et le risque de décrochage

Les discours des acteurs sur le décrochage scolaire portant sur les variables socio-environnementales montrent les variables familiales soit comme facteurs de risque, soit comme facteurs de protection. Divers facteurs ont été identifiés tant au niveau structurel que fonctionnel. Tous les chefs d'établissements concluent que la famille est un élément essentiel dans l'accrochage. Les discours relatifs à la famille tournent autour de deux points essentiels. Il s'agit du suivi parental et le niveau de vie économique des parents qui est plus présent dans les discours les chefs d'établissements du secondaire.

Avant tout, il faut que les parents soient en mesure de créer un environnement de sécurité, un cadre propice à l'apprentissage.

*« Les enfants qui savent que lorsqu'on va un peu à l'école, cela suffit pour voyager au Gabon, au Congo pour faire des affaires, parce que l'école n'apporte pas grand-chose et que les parents ne sont pas allés à l'école pourtant ils sont riches ne chercheront pas à aller loin dans les études. Voilà quelques facteurs qui influent sur la réussite d'un apprenant »*

L'argumentaire développé par les acteurs interviewés, à ce niveau, se focalise principalement sur le suivi parental régulier. Ils accordent une grande importance au suivi par les parents dans la réussite des enfants. L'implication des parents dans la scolarisation de leur enfant favorise, selon eux, l'obtention de meilleurs résultats scolaires et une attitude plus positive par rapport à l'école. L'inspecteur de la région pédagogique INSP1 le résume en ces termes : *« Le suivi parental est très important pour l'accrochage et le maintien des élèves dans le système scolaire. »*. Ce qui signifie que la disponibilité des parents permet aux apprenants de se mobiliser davantage dans leur apprentissage. Le directeur CE1 déclare ce qui suit : *« c'est l'accompagnement des parents qui permet à l'enfant de bien travailler en classe. Un parent qui s'implique activement dans l'apprentissage de son enfant sait comment le motiver et l'encourager à mieux réussir à l'école »*. Le tout ne suffit pas d'inscrire les enfants. L'abandon des parents est fortement déploré par le chef d'établissement CE9 qui témoigne que *« certains parents abandonnent leurs enfants aux mains du maitre, croyant que le fait*

*d’avoir inscrit l’enfant les dédouane du reste des implications que cela induit* ». Ce discours a été appuyé en profondeur un directeur de l’école secondaire, qui met l’accent sur le suivi scolaire des parents :

*« Que les parents n’abandonnent pas les enfants parce qu’il semble qu’aujourd’hui les parents, ils négligent, ils ne jouent plus leur rôle. Il n’y a pas de suivi familial. Il faut que chaque acteur du système joue son rôle. L’État a déjà fourni des efforts quand il amène la cantine scolaire. Les enfants qui quittaient cinq kilomètres, dix kilomètres et qui devait retourner à midi sont nourris donc, c’est déjà un grand effort de la part du gouvernement et ses partenaires. Maintenant, il faut que les parents surtout et qu’il y ait une rigueur dans les écoles. »*

Avec la sensibilisation et l’actualité autour de la scolarisation, les parents de la classe populaire prennent conscience de l’enjeu de la scolarisation sans connaître les règles du jeu ni disposer des ressources suffisantes ou vraiment efficaces (culturelle, intellectuelle, économique) pour « jouer » au mieux de leurs intérêts (Périer, 2012). Les parents de la classe populaire généralement n’ont pas été scolarisés ou ont un faible niveau de scolarisation. Avec la paupérisation, malgré la volonté, ces parents se trouvent impuissants pour assurer un suivi intellectuel ou financier adéquat. Le chef d’établissement CE6 témoigne ce qui suit : *« Je me suis retrouvé dans l’obligation d’acheter un tissu kaki pour l’élève, parce que ce qu’il portait ne pouvait pas être considéré comme un uniforme pour venir en classe »*. Ainsi la paupérisation des parents constitue un risque de décrochage pour les élèves. Comme le souligne le directeur CE6 *« c’est l’état de pauvreté des parents qui obligent certains apprenants à l’abandon des classes même s’ils possèdent des capacités d’intelligence à faire valoir »*.

Il semble aller de soi pour les directeurs et inspecteurs interviewés que les parents doivent accomplir une tâche élémentaire qui est de suivre la scolarité de leurs enfants. Or, plusieurs parents souvent limités par la capacité intellectuelle et/ou économique n’y arrivent pas. Selon Périer (2012), en France, la non-scolarisation des parents constitue un frein pour l’accomplissement de cette tâche. Ces parents redoutent, dans un rapport asymétrique, « de ne pouvoir faire entendre leur voix » (Périer, 2012).

#### 4.4.4. Le système scolaire et le risque de décrochage

Sur le plan scolaire, le confort et les conditions d'enseignement est un facteur déterminant de la Performance scolaire au CEP des élèves. C'est une évidence partagée par l'ensemble des directeurs et inspecteurs. Selon eux, la **disponibilité des infrastructures scolaires** nécessaires constitue un catalyseur aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Ils trouvent primordial de **diminuer le nombre d'enfants par enseignant** en construisant de nouvelles salles de classe avec les infrastructures nécessaires. Comme le dit ce chef d'établissement, l'acuité du manque des infrastructures, est un problème commun à l'ensemble des pays de l'Afrique subsaharienne.

*« Concernant les enseignants, il faut que l'enfant se sente en sécurité, dans la classe, Si par exemple, il a un enseignant qui à chaque fois doit crier, être violent, l'enfant risque même de désertter l'école. Donc, il faut la confiance, il faut une confiance entre l'élève et le maître. La pléthore dans les classes, lorsqu'on met des élèves à quatre, à six sur un banc de deux places, vous comprenez que ça ne marche pas comme cela se doit. Il faut connaître le caractère de chaque enfant, c'est le devoir de l'enseignant et du directeur d'école, lorsque tu connais le caractère, ça c'est la psychologie, il faut **connaître la psychologie de l'enfant, aider aussi les enfants en connaissant leur talent, en découvrant leur talent**, il faut que l'enseignant de chaque classe sache quel est le talent de mon enfant, de cet enfant. »*

À cela s'ajoute **l'insuffisance d'enseignants qualifiés et bien formés**. Un fait que l'ensemble des inspecteurs ont reconnu. Comme le souligne le chef d'établissement CE4 un enseignant bien formé adopte des méthodes pédagogiques adéquates pour ces élèves. Pour lui : *« Un enseignant doit être observateur et à l'écoute de ses élèves afin de proposer des stratégies d'apprentissage diversifiées, même dans une classe avec un effectif pléthorique »*. Mais toutes les écoles ne disposent pas d'enseignants, encore moins d'enseignants qualifiés. Ce manque d'enseignants est plus marqué dans les milieux ruraux. Pour l'inspecteur INSP1, **le manque de formation**, les conditions de travail, mais aussi parfois le **défaut de conscience professionnelle** pousse certains enseignants à avoir des comportements non pédagogiques. *« Lorsqu'un enseignant injurie sans complaisance un élève chaque fois qu'il lui arrive de mal répondre, que pouvons-nous attendre de ce dernier ? »* s'interroge-t-il. Cela rejoint le constat du directeur CE6 qui trouve que le fait de *« dévaloriser les élèves »* installe un climat de méfiance qui détériore la relation enseignant-élèves et sans nul doute néfaste pour l'apprentissage. On mentionne aussi la pratique du châtiment corporel pourtant interdite

par les directives institutionnelles, mais encore présente chez certains enseignants. Pour le directeur CE9, le châtement corporel angoisse et stresse les élèves et peut conduire au désengagement et au décrochage interne.

Si la formation des enseignants est un volet crucial, certains chefs d'établissement signalent qu'avoir des enseignants bien formés ne suffit pas. Il faut que ces **derniers soient motivés et engagés pour l'amélioration du niveau de Performance scolaire au CEP scolaire des élèves**. Comme le souligne le directeur CE1 « *Un enseignant motivé est non seulement maillon pour la formation des élèves, mais aussi facilitateur de leur intégration sociale* ».

Certains acteurs interviewés pensent que le **contenu du curriculum du système éducatif est long et lourd** pour les apprenants. Pour le chef d'établissement CE3, il faut totalement **revoir les contenus** et l'agencement des programmes du système éducatif. Il s'interroge d'ailleurs sur l'importance de ces programmes dans la vie active des élèves : « *Au primaire, les enfants apprennent tellement de choses. Arrivés au secondaire, ils restent encore dans le général. Pour quelle importance après dans la vie ?* ». Le système éducatif semble selon certains acteurs donc manquer d'orientation précise pouvant **avoir un impact significatif sur la vie active**. Pour ces derniers, en plus de la lourdeur des programmes, le système éducatif est **dépourvu d'activités périscolaires intéressantes** (enrichissement pédagogique) pouvant favoriser l'accrochage des élèves à leur scolarité.

« *Il faut que l'État prenne ses responsabilités parce que l'enseignement long, je ne sais pas ce que ça nous apporte, après des décennies d'expériences, je pense que chacun voit ce que ça donne comme résultat. Lorsqu'un enfant finit sa licence, le parent s'attend à ce que son enfant soit dans un bureau, mais la fonction publique n'est pas prête à engager tout le monde. Tout le monde ne peut pas travailler pour le secteur tertiaire moi j'appelle ça tertiaire parce qu'être dans un bureau, qu'est-ce qu'on apporte ? Nous faisons dépenser l'État sans apporter notre quote-part. Donc désormais, il faudra que le système éducatif cherche des voies et moyens pour que les enfants soient pragmatiques, **apprennent des trucs pratiques**, comme les pays d'à côté, les pays voisins, au Burkina par exemple, au Ghana par exemple, au Nigéria par exemple, il n'y a pas de sot métier, il faut qu'on oriente nos enfants dans ce sens. Mais si on doit continuer, je veux le BAC, je veux être maitrisard, je serai dans un bureau, je pense que ça ne peut pas marcher comme ça. On a des agronomes qui ne veulent même pas aller au champ, c'est-pas bon. Il faut que déjà à partir du primaire, le système éducatif **prépare les***

*élèves être des entrepreneurs, les guident à trouver leur point fort pouvant les aider la vie réelle »*

#### 4.5.Pistes de solution

L'objectif de cette partie est de proposer à l'intention des acteurs politiques et du système éducatif des différents pays concernés par cette étude, des pistes d'actions favorisant la rétention scolaire pendant la transition entre le primaire et le secondaire. Les pistes de solution prodiguées, sont basées sur les conclusions de nos analyses quantitatives et qualitatives, de la littérature et aussi de nos expériences et connaissances du milieu d'études.

A l'issue des résultats de ce projet nous proposons d'agir sur trois piliers qui favoriseront une réinvention du système éducatif reposant sur la co-éducation et les activités périscolaires. Il s'agit entre autres de : travailler sur la personnalité des élèves, faciliter l'apprentissage des élèves et la coéducation.

Nous proposons notamment d'agir sur trois dimensions essentielles :

##### 4.5.1. Travailler sur la personnalité globale de l'élève

En Afrique la plupart des systèmes éducatifs se concentrent sur les curriculums des programmes de cours, oubliant les élèves. Des enseignants sont sans formation ou la plupart sont mal formé. Selon l'évaluation effectuée par l'Unesco a une décennie de la date butoir de l'ODD4, au primaire la proportion des enseignant formés semblé mitigée. La situation est très préoccupante au secondaire où la proportion d'enseignants formés est en chute libre depuis 2013 (UNESCO & ISU-Unesco, 2019).

Ces enseignants volontaires, communautaires, sans formation, recrutés par commodité sur la base d'un simple diplôme d'université, se retrouvent à donner des cours aux élèves, se concentrant seulement sur le contenu des cours, et oubliant la personnalité des élèves. Comme la plupart des directions d'établissement l'ont souligné, un enseignant n'est pas seulement là pour suivre les contenus des curriculums des programmes, mais aussi s'intéresser à la personne des élèves, les aider à développer de la confiance en soi et à travailler sur leurs points forts. Pour améliorer la personnalité globale des élèves afin de booster leur mobilisation dans les tâches scolaires, nous suggérons d'assurer à l'ensemble des enseignants une formation initiale, et de la formation continue pratique, surtout au secondaire où la situation est plus critique.

La formation des enseignants seule ne suffit pas. Il faut mettre en place un dispositif de soutien psychologique et de remédiation pour assister les élèves en difficultés émotionnelles afin d'identifier et remédier aux blocages susceptibles de perturber leur scolarisation. Ce dispositif doit être basé sur une gouvernance ouverte impliquant les parents d'élève.

Dans le même dynamisme, nous suggérons de renforcer le développement de la maîtrise de soi, l'estime de soi des élèves au moyen des activités périscolaires. Ces dernières sont connues comme des activités ludiques permettant aux élèves d'apprendre mais aussi de percevoir l'utilité des apprentissages dans son environnement local. Elles consistent généralement à compléter les enseignements généraux pendant les heures de classes. Ces activités prennent souvent diverses formes et peuvent être adaptées suivant plusieurs contextes. On peut citer entre autres, des activités d'éveil musical et de créativité, des activités de citoyenneté, des activités environnementales et culturelles, etc.

### 4.5.2. Faciliter les apprentissages

La deuxième dimension sur laquelle il faut agir pour améliorer l'accrochage scolaire et réduire le décrochage scolaire est l'amélioration de l'offre éducative afin de faciliter les apprentissages. Comme les directions d'établissement ont su bien mentionner, les systèmes éducatifs africains, en particulier celui des pays concernés par ce projet (Bénin, Gabon, Niger et Haïti) souffrent non seulement d'un manque accru d'infrastructures mais également d'un curriculum fondé sur un système éducatif long et lourd pour les apprenants et ne répond plus aux attentes de la société. Pour certaines directions d'établissements, la population manifeste de plus en plus une certaine méfiance à l'égard de la finalité de l'école, de sa capacité à répondre efficacement aux défis actuels, et aux problèmes de la société. Ce scepticisme se traduit plus particulièrement par une remise en question de la capacité de l'école à garantir un emploi.

On identifie dans les discours des chefs d'établissement deux grandes critiques des systèmes éducatifs africains. La première, plus basée sur la responsabilité sociale de l'école, trouve le système éducatif dans une situation d'immobilisme, dans une société en perpétuelle évolution. L'école est restée sur la philosophie de l'époque coloniale, formant aujourd'hui des diplômés qui ne répondent pas aux besoins de l'environnement local. La deuxième grande critique est plus d'un point de vue interne de l'école, mettant l'accent sur les conditions et les apports au

succès des processus d’enseignement et d’apprentissage nécessaires (salle de cours, infrastructures, formation des enseignants, etc.).

Dans ces contextes caractérisés des inquiétudes grandissantes, il est urgent de réinventer l’école afin de lui trouver une finalité qui répond aux besoins de chaque société. Les processus d’enseignement et d’apprentissage à promouvoir ne peuvent pas être mis en œuvre de manière normative sans référence aux circonstances contextuelles. Il est également essentiel que les significations renouvelées de l’éducation et de l’apprentissage suscitent l’enthousiasme des enseignants, des familles, des communautés et des apprenants.

Les contenus du curriculum du système éducatif doivent être plus flexible et centrés sur l’élève avec une formation contextualisée suivant les besoins locaux. Pour faciliter davantage l’apprentissage aux élèves, il faut mettre en place un dispositif d’aide aux élèves en difficultés disposant des moyens de remédiation et de soutien scolaire. En plus des infrastructures scolaires, chaque acteur interne doit adopter un Leadership pédagogique, il faut également un suivi des méthodes d’enseignement (didactique et pédagogie).

### 4.5.3. Agir auprès des parents

Nos différents résultats mettent bien en évidence l’importance de la co-éducation, et d’une implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants pour non seulement améliorer l’accrochage scolaire mais aussi réduire le décrochage scolaire en général et lors de la transition primaire secondaire en particulier. A cet effet il faut donc :

- Sensibiliser les parents ;
- Instaurer une relation réelle et suivi parent-école ;
- Mettre en œuvre la Co-éducation parent-élève-école-communauté.

CHAPITRE 4 – ANALYSE DU DECROCHAGE

## CONCLUSION

Le projet de recherche s'inscrit dans le cadre du Programme APPRENDRE de l'AUF et reflète parfaitement la volonté de faire aboutir l'ODD 4 qui vise une éducation de qualité du primaire et du secondaire à tous les enfants sans distinction de sexe.

Conscient du caractère primordial de l'éducation, notamment le cycle secondaire, ce projet de recherche vise à comprendre l'impact de la transition sur l'accrochage et le décrochage des élèves durant la transition entre le primaire et le secondaire.

Nos analyses montrent des disparités entre pays du point de vue des niveaux et dynamiques des performances scolaires, mais aussi sous l'angle des facteurs individuels, familiaux et scolaires qui affectent le décrochage durant cette transition.

Les tendances globalement observées mettent en évidence la nécessité de hausser le niveau du suivi parental et de développer les rapports enseignant-élèves pour améliorer la performance scolaire au CEP des élèves lors de la transition primaire-secondaire.

Les analyses mettent en avant les difficultés scolaires comme motif ultime du décrochage. Ils résultent de mauvaises méthodes de travail d'estime de soi.

Les parents et les enseignants contribuent également à ce processus de décrochage des élèves lors de la transition primaire-secondaire. Dans un contexte de pauvreté et d'analphabétisation tel que celui du Bénin, Niger, Gabon et d'Haïti, il convient de gérer le décrochage scolaire de manière synergique et multidimensionnelle car la gratuité des écoles n'est pas l'unique préalable pour éradiquer le décrochage scolaire. D'importants efforts restent à faire pour que l'objectif de l'ODD 4 soit atteint.

C'est dans ce souci que le présent rapport s'est évertué à suggérer des pistes ainsi que des axes primordiaux d'intervention.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aboussaleh, Y., & Ahami, A. O. T. (2005). Comparaison des mesures anthropométriques des enfants scolaires selon leur milieu de résidence : Etude dans la province de Kenitra au Nord Ouest du Maroc. *Antropo*, 9(3), 8-17.
- Akos, P. (2004). Advice and Student Agency in the Transition to Middle School. *RMLE Online*, 27(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658169>
- Amadou Sanni, M., & Adjé, E. (2017). *Le décrochage scolaire au primaire chez les déscolarisés de 12-17 ans à Tchaourou : Niveau, variations et profils*.  
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/tchaourou/chapter/le-decrochage-scolaire-au-primaire-chez-les-descolarises-de-12-17-ans-a-tchaourou-niveau-variations-et-profils/>
- Bahouayila, B. (2016). *Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au Congo*.
- Bambara, A., & Wayack-Pambè, M. (2019). Pauvreté, scolarisation des enfants et sexe du chef de ménage au Burkina Faso : Une analyse à partir de deux indicateurs de niveau de vie. *Genre Éducation Formation*, 3.
- Banque Mondiale. (2020). *Taux d'achèvement du premier cycle des études secondaires, garçons (% du groupe d'âge pertinent)—Sub-Saharan Africa | Data*.  
<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.SEC.CMPT.LO.MA.ZS?locations=ZG>
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (2002). *École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*. Bordas.
- Bergamaschi, A. (2014). *Chapitre 4. Le processus d'accrochage-décrochage scolaire au prisme de la dispense en EPS*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/repondre-au-decrochage-scolaire--9782804188382-page-65.htm>
- Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire : La construction d'un problème public. *Les cahiers dynamiques*, 1, 34-41.
- Bernard, P.-Y. (2017). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF, Coll. *Que Sais-Je?*(4ème édition).

- 
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire: «Que sais-je?» n° 3928*. Que sais-je.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : Un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation & formations, 90*, 95. <https://doi.org/10.48464/halshs-01304436>
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2018). Pourquoi les filles décrochent-elles? L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire. *Éducation & formations, 96*, 97-112.
- Blaya, C. (2010a). Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales, 161*(5), 46-54. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0046>
- Blaya, C. (2010b). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. De Boeck Bruxelles.
- Boko, G. C. (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain : Introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains*. CAAREC Éditions.
- Bourgault, P., Gallagher, F., Michaud, C., & Tribble, D. S.-C. (2010). Le devis mixte en sciences infirmières ou quand une question de recherche appelle des stratégies qualitatives et quantitatives. *Recherche en soins infirmiers, 4*, 20-28.
- Bourque, P., Bernier, D., Maurice, O., Thériault, D., & Thibault, L. (1990). L'entraînement aux habiletés sociales d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 16*(3), 355-365.
- Bowen, N. K., & Guo, S. (2011). *Structural Equation Modeling*. Oxford University Press.
- Canivet, C., Cuhe, C., Deville, A.-F., Jans, V., & DONNAY, J. (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire? : Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochages scolaires et construire des solutions avec les acteurs de terrain*.
- Chantelat, P., & Vignal, B. (2002). L'intermédiation du marché de l'occasion Échange marchand, confiance et interactions sociales. *Sociologie du travail, 44*(3), Art. 3. <https://doi.org/10.4000/sdt.33486>

- 
- Chenu, F., & Blondin, C. (2013). *Décrochage et abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie–Bruxelles*.
- Chevalier, F., & Le Bellac, J. (2013). La classification. *Université de Rennes, 1*.
- Clevenot, D., & Pilon, M. (1996). Femmes et scolarisation des enfants. *International Seminar Femmes et gestion des ressources, IFORD, Yaoundé*.
- Coovi, G., & Noumon, C. R. (2020). Insertion Socioprofessionnelle des Jeunes au Bénin : Entre Employabilité Publique, Privée ou Personnelle. *African Sociological Review / Revue Africaine de Sociologie, 24(1)*, 105-130.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013*, 541-545.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research, 209(240)*, 209-240.
- Demba, J. J. (2015). *Autour de la définition du phénomène de décrochage scolaire*. [https://periscope-r.quebec/medias/autour\\_de\\_la\\_definition\\_du\\_phenomene\\_de\\_decrochage\\_scolaire.pdf](https://periscope-r.quebec/medias/autour_de_la_definition_du_phenomene_de_decrochage_scolaire.pdf)
- Dragan, D., & Topolšek, D. (2014). Introduction to structural equation modeling : Review, methodology and practical applications. *The International Conference on Logistics & Sustainable Transport, 19-21*.
- Duval, J. (2018). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : Perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire*.
- El Kazdough, H., El-Ammari, A., Bouftini, S., El Fakir, S., & El Achhab, Y. (2018). Adolescents, parents and teachers' perceptions of risk and protective factors of substance use in Moroccan adolescents : A qualitative study. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy, 13(1)*, 31. <https://doi.org/10.1186/s13011-018-0169-y>

- 
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30(1), 41-65.
- Favresse, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : Inscription dans une socialisation de l'exclusion. *Adolescence: repères et visibilité*, 87-91.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 63, 1-13.
- Fortin, D. (2001). *Les habiletés sociales perçues comme importantes par des enseignantes et des enseignants chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage au secondaire*. National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22, 23-43.
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. In *Éduquer et Former* (p. 159-164). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0159>
- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : Vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/3, Art. 44/3. <https://doi.org/10.4000/osp.4604>
- Galton, M., & Mornson, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition : The next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443-449. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00027-6)
- Gauthier, C. (2008). L'effet enseignant. *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation.* (3 e. Ed.), Editions Sciences Humaines, 207-213.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : De quoi parle-t-on au juste? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system : Manual*. American guidance service.
- Hauret, L., Lejealle, B., Maas, R., & Misangumukini, N. (2021). *Regards de jeunes sur leur parcours de décrochage dans l'enseignement général*.  
[https://liser.elsevierpure.com/en/publications/regards-de-jeunes-sur-leur-parcours-de-d%C3%A9crochage-dans-l'ensem](https://liser.elsevierpure.com/en/publications/regards-de-jeunes-sur-leur-parcours-de-d%C3%A9crochage-dans-l'enseignement)
- Hirsch, B. J., Moos, R. H., & Reischl, T. M. (1985). Psychosocial adjustment of adolescent children of a depressed, arthritic, or normal parent. *Journal of Abnormal Psychology, 94*(2), 154.
- Houedenou, F. (2016). Phenomene de deperdition scolaire feminine : Analyse et perspectives d'action pour le developpement des competences au Benin. *Journal de La Recherche Scientifique de l'Université de Lomé, 18*(2), Art. 2. <https://doi.org/10.4314/jrsul.v18i2>
- ISU-Unesco. (2016, novembre 18). *Éducation en Afrique*. Institut de statistique de l'Unesco, Education en Afrique. <http://uis.unesco.org/fr/topic/education-en-afrique>
- ius.unesco. (2020). *Education au Gabon*. <https://uis.unesco.org/fr/country/ga>
- IUS-UNESCO. (2021). *Taux d'achèvement de l'école primaire, total (% du groupe d'âge pertinent)— Niger | Data*.  
<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.CMPT.ZS?locations=NE>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *VEI enjeux, 122*(9), 105-127.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review, 20*(3), 217-236.
- Jöreskog, K. G. (1970a). A general method for estimating a linear structural equation system. *ETS Research Bulletin Series, 1970*(2), i-41.

- 
- Jöreskog, K. G. (1970b). Estimation and testing of simplex models. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 23(2), 121-145.
- Leclercq, D., & Lambillotte, T. (2000). A la rencontre des décrocheurs. Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. *L'Observatoire*, 28, 24-30.
- Lelord, F., & André, C. (1999). Gérer les personnalités difficiles. *L'Âme de l'organisation*, 27-54.
- Luis, S. J., & Juan, M.-T. (2022). Structural Equations Modeling in the Management Sciences. *Revista de Metodos Cuantitativos para la Economia y la Empresa*, 33, 242-263. Scopus.  
<https://doi.org/10.46661/REVMETODOSCUANTECONEMPRESA.5414>
- Mailler, M. (2014). *Les répétiteurs du Service d'Appuis Scolaires du Centre Vaudois d'Aide à la Jeunesse : Un espace intermédiaire entre la famille et l'école* [Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <https://doc.rero.ch/record/260789>
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Martinot, D. (2006). *Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire*. Presses Universitaires de France.  
[https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=PUF\\_BRGEO\\_2006\\_01\\_0027&download=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_BRGEO_2006_01_0027&download=1)
- Martinot, D. (2021, septembre 7). *Estime de soi et difficultés scolaires, un cercle vicieux ?* The Conversation. <http://theconversation.com/estime-de-soi-et-difficultes-scolaires-un-cercle-vicieux-161384>
- Matejevic, M., Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 288-293.

- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory, and Practice : Toward a Positive Psychology of Self-Esteem, Third Edition*. Springer Publishing Company.
- Napporn, C., & Baba-Moussa, A. R. (2013). Accompagnement et soutien scolaires : L'expérience béninoise. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, 79-88.
- Ndong. (2017, juillet 19). Education nationale : Quid du décrochage scolaire ? *Gabonreview.com | Actualité du Gabon* | . <https://www.gabonreview.com/education-nationale-quid-decrochage-scolaire/>
- Organisation des Nations, Unies pour l'éducation, la science et la culture, & Unesco. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable*. UNESCO, Paris.
- Ovalle, J. E. A., Ramos-Pollan, R., & González, F. A. (2014). Distributed Cache Strategies for Machine Learning Classification Tasks over Cluster Computing Resources. In G. Hernández, C. J. Barrios Hernández, G. Díaz, C. García Garino, S. Nesmachnow, T. Pérez-Acle, M. Storti, & M. Vázquez (Éds.), *High Performance Computing* (p. 43-53). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-45483-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-45483-1_4)
- Pagneux, F. (2011). On les nomme décrocheurs. *L'école des parents*, N° 589(2), 18-23.
- Pain, J. (2012). Déscolariser le décrochage. *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, 193-205.
- PASEC. (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.
- PASEC. (2020). *Pasec2019 qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*. Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN. [https://confemen.lmc-dev.fr/wp-content/uploads/2022/07/RapportPasec2019\\_Rev2022\\_WebOK.pdf](https://confemen.lmc-dev.fr/wp-content/uploads/2022/07/RapportPasec2019_Rev2022_WebOK.pdf)
- Périer, P. (2012). Décrochage parental. *L'école des parents*, n° 599(6), 26-28.
- Pilon, M. (1995). Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : Apports et limites des données censitaires. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 697-718.

---

PISA 2018 : L'éducation nationale au Maroc, égalitaire dans la médiocrité. (2019, décembre 3).

*Médias24*. <https://medias24.com/2019/12/03/pisa-2018-leducation-nationale-au-maroc-egalitaire-dans-la-mediocrite/>

Plunus, G. (2012). Exemple de mise en place d'alliances éducatives pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en communauté française de Belgique. *Alliances éducatives et décrochage scolaire*, 207-222.

Poncelet, D., & Born, M. (2008). *La transition primaire-secondaire : Un cap pas toujours facile à franchir ... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire*. <https://isidore.science/document/2268/35204>

Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.

Porter, C., Hart, C., Yang, C., Robinson, C., Frost Olsen, S., Zeng, Q., Olsen, J., & Jin, S. (2005). A comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 541-551.

Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : Dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, 63(1), 50-57.

Potvin, P., & Dimitri, M.-M. (2012). *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque*. CTREQ. Québec. Disponible en: <http://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/...>

Potvin, P., Dimitri, M.-M., & de École, T. (2012). *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque*. CTREQ. Québec. Disponible en: <http://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/...>

- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem : Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 141-156.
- Royer, N. (2009). Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 3(2), 79-90.
- Sawadogo, J. B., Soura, A. B., & Compaoré, M. (2002). L'abandon précoce en milieu scolaire : Analyse et recherche de modèle explicatif. *ROCARE-Burkina Faso*.
- Scellos, J. (2014). *Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée* [PhD Thesis]. Grenoble.
- Schuller, M., & Stokkink, D. (2017). DÉCROCHAGE SCOLAIRE Un phénomène complexe et multifactoriel. *Les Cahiers de la Solidarité*.
- Tafarodi, R. W., & Vu, C. (1997). Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(6), 626-635.
- Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 23-40.
- Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire [ressource électronique] : Diversité des approches, diversité des dispositifs*.
- uis.unesco. (2020, novembre 27). *Education au Niger*. <https://uis.unesco.org/fr/country/ne>
- UNESCO, & ISU-Unesco. (2019). *Respecter les engagements : Les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4*. UNESCO.  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/meeting-commitments-are-countries-on-track-achieve-sdg4-fr.pdf>
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Négocier la transition du primaire au secondaire : Perceptions des élèves, des parents et des

enseignants. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.

<https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>

## ANNEXE

## A. Analyse de l'accrochage (baisse de Performance scolaire lors de la transition)

Tableau 24: Critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle (dimension individuelle)

Indices	Critères obtenus	Seuil d'acceptabilité
<b>GFI (goodness of fit index)</b>	0,992	Supérieur à 0,90
<b>RMSEA (Root mean square of approximation)</b>	0,031	Inférieure à 0,08
<b>RMR (root mean résidual )</b>	0,013	Inférieure à 0,08
<b>CFI (Comparative fit index)</b>	0,994	Supérieur à 0,90
<b>RFI (relative fit index)</b>	0,931	Supérieur à 0,90
<b>IFI (incremental fit index)</b>	0,994	Supérieur à 0,90

Tableau 25 : Les équations structurales modèle (dimension individuelle)

Equations structurales		$\beta$	P
<b>Estime de soi</b>	<---	Habilete_social	0,349 0,000
<b>Estime de soi</b>	<---	Eléments de dépressions	-0,416 0,000
<b>Performance scolaire</b>	<---	Habilete_social	0,086 0,038
<b>Performance scolaire</b>	<---	Estime de soi	-0,092 0,002
<b>Performance scolaire</b>	<---	Eléments de dépressions	-0,012 0,651
<b>Contrôle de soi</b>	<---	Habilete_social	1
<b>Affirmation de soi</b>	<---	Habilete_social	0,939 0,000
<b>Coopération</b>	<---	Habilete_social	0,567 0,000
<b>Coopération</b>	<---	Estime de soi	0,403 0,000

<b>Contrôle de soi</b>	<---	Estime de soi	-0,037	0,595
<b>Coopération</b>	<---	Eléments de dépressions	0,148	0,003

Tableau 26 : Critères d'évaluation de l'ajustement des données au modèle (dimension individuelle complète)

Indices	Critères obtenus	Seuil d'acceptabilité
<b>GFI (goodness of fit index)</b>	0,992	Supérieur à 0,90
<b>RMSEA (Root mean square of approximation)</b>	0,034	Inférieure à 0,08
<b>RMR (root mean résidual)</b>	0,06	Inférieure à 0,08
<b>CFI (Comparative fit index)</b>	0,98	Supérieur à 0,90
<b>RFI (relative fit index)</b>	0,887	Supérieur à 0,90
<b>IFI (incremental fit index)</b>	0,98	Supérieur à 0,90

Tableau 27: Équations structurales (dimension individuelle complète)

Equations structurales		Coef ( $\beta$ )	S.E.	P (significativité)	
<b>Habilité sociale</b>	<---	Age	0,091	0,397	0,819
<b>Comportement en salle de classe</b>	<---	Habilité sociale	-0,036	0,023	0,118
<b>Estime de soi</b>	<---	Age	-0,097	0,138	0,482
<b>Estime de soi</b>	<---	Habilité sociale	0,141	0,019	***
<b>Estime de soi</b>	<---	Dépression	-0,406	0,047	***
<b>Estime de soi</b>	<---	Difficultés	-0,016	0,048	0,747

Equations structurales			Coef ( $\beta$ )	S.E.	Annexe P (significativité)
		scolaires			
<b>Méthode de travail</b>	<---	Habilité sociale	0,154	0,022	***
<b>Difficultés scolaire</b>	<---	Dépression	0,342	0,05	***
<b>Difficultés scolaire</b>	<---	Méthode de travail	-0,1	0,051	0,05
<b>Méthode de travail</b>	<---	Estime de soi	0,14	0,053	0,008
<b>Non intégration scolaire</b>	<---	Estime de soi	-0,674	0,045	***
<b>Trajectoire Descendante</b>	<---	Comportement scolaire	-0,044	0,025	0,072
<b>Trajectoire descendante</b>	<---	Difficultés scolaire	0,056	0,025	0,024
<b>Trajectoire Descendante</b>	<---	Age	0,158	0,076	0,038
<b>Trajectoire Descendante</b>	<---	Non intégration scolaire	0,087	0,026	***
<b>Trajectoire descendante</b>	<---	Habilité sociale		0,011	0,025

Tableau 28: Modèle en piste causale : mécanisme d'interactions des facteurs (ensemble des pays)

lval	op	rval	Estimate	p-value
Estime de soi	~	Psychosociaux	1	-
Habilité sociale	~	Psychosociaux	2,14083558	9,5479E-15
Trajectoire descendante	~	Difficultés scolaires	0,12710293	0,09999986
Trajectoire descendante	~	Age	0,19974	0,05320195

<b>Trajectoire descendante</b>	~	Sentiment de non intégration	0,06361699	0,07941012
<b>Trajectoire descendante</b>	~	Psychosociaux	-0,0121466	0,82749917
<b>Trajectoire descendante</b>	~	Comportements scolaires	-39,320628	0,99999811
<b>Trajectoire descendante</b>	~	Rapport Enseignant-Elève	-0,2477712	0,0999998
<b>Trajectoire descendante</b>	~	Parent-Ecole	-0,8352412	0,0999998
<b>Trajectoire descendante</b>	~	Solidarité résidentielle	-0,0048109	0,77275107
<b>Trajectoire descendante</b>	~	Niveau d'éducation	-0,0051376	0,83835835
<b>Trajectoire descendante</b>	~	Style parental éducatif	0,05750285	0,7553125
<b>Comportements scolaires</b>	~	Psychosociaux	-0,4969771	0,90079299
<b>Comportements scolaires</b>	~	Elément de dépression	-0,1745361	2,2084E-08
<b>Comportements scolaires</b>	~	Estime de soi	0,98485962	0,80304645
<b>Comportements scolaires</b>	~	Habilité sociale	0,17095682	2,6417E-08
<b>Psychosociaux</b>	~	Elément de dépression	-5,7181727	0,00546111
<b>Psychosociaux</b>	~	Age	4,64835069	0,57873837
<b>Psychosociaux</b>	~	Difficultés scolaires	-17,092948	0,05493069
<b>Psychosociaux</b>	~	Parent-Ecole	11,2519831	0,05412212
<b>Psychosociaux</b>	~	Rapport Enseignant-Elève	5,37300653	0,06181916
<b>Sentiment de non intégration</b>	~	Psychosociaux	-0,6693776	0
<b>Sentiment de non intégration</b>	~	Elément de dépression	-0,0067141	0,88857912
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Comportements scolaires	-217,45266	0,91008437
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Parent-Ecole	45,9319875	0,91113183
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Rapport Enseignant-Elève	137,168247	0,90974096
<b>Parent-Ecole</b>	~	Niveau d'éducation	0,1546714	4,598E-09
<b>Parent-Ecole</b>	~	Solidarité résidentielle	-0,02642	0,35204351
<b>Parent-Ecole</b>	~	Age	-0,437153	0,00144053
<b>Mathématiques</b>	~	Trajectoire descendante	1	-
<b>Français</b>	~	Trajectoire descendante	0,20265525	0,40399963
<b>Méthode de travail</b>	~	Comportements scolaires	1	-
<b>Comportement en</b>	~	Comportements	-0,2763795	0,00662547

salle		scolaires		
Engagement personnel	~	Parent-Ecole	1	-
Suivi-scolaire	~	Parent-Ecole	0,79404377	0
Style autoritaire	~	Style parental éducatif	1	-
Style permissif	~	Style parental éducatif	5,36909705	0,14133349
Attention aux élèves	~	Rapport Enseignant-Elève	1	-
Rapport Enseignant-élève	~	Rapport Enseignant-Elève	0,93426036	0
Parent-Ecole	~~	Rapport Enseignant-Elève	0,34817276	9,5269E-11
Parent-Ecole	~~	Style parental éducatif	0,06090025	0,14242437

Tableau 29: Modèle en piste causale : mécanisme d'interactions des facteurs (bénin)

Indices	Critères obtenus	Seuil d'acceptabilité
GFI (goodness of fit index)	0,96	Supérieur à 0,90
RMSEA (Root mean square of approximation)	0,04	Inférieure à 0,08
RMR (root mean résiduel)	0,03	Inférieure à 0,08
CFI (Comparative fit index)	0,95	Supérieur à 0,90
RFI(relative fit index)	0,86	Supérieur à 0,90
IFI (incremental fit index)	0,95	Supérieur à 0,90

Equations structurelles	Estimate	P (significativité)
Engagement parental <--- Suivi_parent	0,969	***
Suivi scolaire <--- age	-0,256	0,039
Habilité sociale <--- Suivi_parent	2,379	***
Habilité sociale <--- ZParent_école	-0,89	***
Estime de soi <--- Suivi_parent	0,299	0,003
Estime de soi <--- Habileté sociale	0,09	0,002
Estime de soi <--- Difficultés scolaires	-0,182	0,001
Estime de soi <--- Eléments de dépressions	-0,206	0,027
Ecole <--- Suivi_parent	0,374	***
Ecole <--- eleve	-0,381	0,465
Ecole <--- Habileté sociale	0,061	0,005
Ecole <--- Estime de soi	0,142	0,455
Zattention_prof <--- Difficultés scolaires	0,118	0,021

<b>Zattention_prof</b>	<---	age	0,404	0,003
<b>Méthode de travailodeTr</b>	<---	Suivi_parent	0,581	***
<b>Méthode de travailodeTr</b>	<---	Zattention_prof	0,248	***
<b>Zcomport_ne</b>	<---	Zattention_prof	-0,058	0,294
<b>Zensei_eleve</b>	<---	Eléments de dépressions	-0,15	0,002
<b>Zcomport_ne</b>	<---	Eléments de dépressions	0,245	***
<b>Méthode de travailodeTr</b>	<---	Estime de soi	-0,63	0,019
<b>Zcomport_ne</b>	<---	Age	-0,258	0,113
<b>Méthode de travailodeTr</b>	<---	Age	-0,119	0,406
<b>Declin</b>	<---	Suivi_parent	-0,308	0,028
<b>Declin</b>	<---	Estime de soi	-0,307	0,086
<b>Declin</b>	<---	Méthode de travailodeTr	-0,02	0,529
<b>Declin</b>	<---	Difficultés scolaires	0,079	0,027
<b>Declin</b>	<---	Zattention_prof	-0,152	0,092
<b>Declin</b>	<---	Zensei_eleve	-0,123	0,123
<b>Declin</b>	<---	ecole	0,864	0,077
<b>Declin</b>	<---	eleve	-0,203	0,736
<b>Declin</b>	<---	age	0,184	0,032
<b>Declin</b>	<---	Zcomport_ne	-0,05	0,046
<b>Zsenti_Exclu</b>	<---	eleve	1,683	***
<b>ZParent_personnel</b>	<---	Suivi_parent	0,656	***
<b>ZParent_personnel</b>	<---	eleve	-1,115	***

## B. Analyse de décrochage

- Influence de quelques facteurs

Tableau 30 : Recherches des facteurs associés au décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire (Bénin)

Facteurs	Coeff	Odd Ratio	Variance expliquée	Significativité statistique
Age de l'élève (moins de 15 ans en référence)	3,377588	29,3	28,58%	0
Sexe de l'élève (homme en référence)	-1,063166	0,3453608	3,26%	0,038

Facteurs	Coeff	Odd Ratio	Variance expliquée	Significativité statistique
<b>Fréquence de redoublement au primaire</b>		3,100777	9,30%	0
<b>Difficulté scolaire</b>	0,3109002	1,364653	8,46%	0,001
<b>Age du chef de famille</b>	0,0175	1,432422	1,75%	0,107
<b>Sexe du chef de ménage</b>		0,1508952		
<b>Statut résidentiel (Solidarité résidentielle)</b>	0,9309969	2,537037	2,02%	0,074
<b>Niveau d'éducation du chef de famille</b>	-0,4368611	0,6460612	2,08%	0,0865
<b>Revenus mensuels des parents</b>	0,3339428	1,396463	2,00%	0,07
<b>Style éducatif Démocratique</b>	-0,8801985	0,4147006	6,61%	0,0022
<b>Style éducatif Permissif</b>	-1,789603	0,1670264	17,94%	0
<b>Suivi scolaire</b>	-0,5465201	0,5789611	3,45%	0,03
<b>Présence de répétiteur au primaire</b>	-1,883697	0,152027	6,64%	0,013

Tableau 31: Recherches des facteurs associés au décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire (Niger)

Facteurs	Coeff	Odd Ratio	Variance expliquée	Significativité statistique
<b>Age de l'élève (moins de 15 ans en référence)</b>	0.479	1.61	3.63%	0,06
<b>Sexe de l'élève (homme en référence)</b>	-1.04	0.10	3.08%	0,08
<b>Fréquence de redoublement au primaire</b>	-0.43	0.64	0.4%	0.508
<b>Difficulté scolaire</b>	-0.07	0.92	0.5%	0,462
<b>Estime de soi</b>	0.48	1.61	2.57%	0.11
<b>Age du chef de famille</b>	0.01	1.01	0.17%	0.681
<b>Sexe du chef de ménage</b>				
<b>Statut résidentiel (Solidarité résidentielle)</b>	0	1	0	0
<b>Niveau d'éducation du chef de famille</b>	-0.43	0.64	4.38%	0.03
<b>Revenus mensuels des parents</b>	-0.78	0.45	2.56%	0.115
<b>Style éducatif Démocratique</b>	-0.03	0.96	1.44%	0.236
<b>Style éducatif Permissif</b>	-0.28	0,74	6.15%	0.014
<b>Suivi scolaire</b>	-0.10	0.90	0.13%	0.723
<b>Présence de répétiteur au primaire</b>	-0.48	0.61	0.69%	0.41

Tableau 32: Recherches des facteurs associés au décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire (Gabon)

Facteurs	Coeff	Odd Ratio	Variance expliquée	Significativité statistique
Age de l'élève (moins de 15 ans en référence)	0.25	1.28	2.63%	0.09
Sexe de l'élève (homme en référence)	-0.30	0.73	0.23%	0.58
Difficulté scolaire	0.11	1.11	0.15%	0.69
Estime de soi	-0.54	0.57	2.04%	0.013
Age du chef de famille	-0.03	0.96	2.05%	0.13
Sexe du chef de ménage	0.13		0.05%	0.81
Statut résidentiel (Solidarité résidentielle)	1.09	2.99	2.91%	0.07
Niveau d'éducation du chef de famille	0.40	1.04	0.009%	0.75
Revenus mensuels des parents	-0.19	0.82	0.37%	0.53
Style éducatif Démocratique	-0.02	0.97	0.66%	0.399
Style éducatif Permissif	-0.21	0.80	3.33%	0.05
Style autoritaire	-0.19	0.98	0.21%	0.63
Suivi scolaire	0.12	1.13	0.19%	0.65
Présence de répétiteur au primaire	-0.47	0.62	0.60%	0.42

Tableau 33: Analyses en piste causale du décrochage lors la transition primaire secondaire (bénin)

Indices	Critères obtenus	Seuil d'acceptabilité
GFI (goodness of fit index)	0,933	Supérieur à 0,90
RMSEA (Root mean square of approximation)	0,048	Inférieure à 0,08
RMR (root mean résidual )	0,03	Inférieure à 0,08
CFI (Comparative fit index)	0,913	Supérieur à 0,90
RFI (relative fit index)	0,931	Supérieur à 0,90
IFI (incremental fit index)	0,917	Supérieur à 0,90

Ival	Op	rval	Estimate	p-value
Habilité sociale	~	Bien être psychosocial	0,9204227	0
Eléments de	~	Bien être	-3,0627845	0

<b>dépression</b>		psychosocial		
<b>Habilité sociale</b>	~	Style d'éducation parentale	7,41471509	0,02053091
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	Age de l'élève	-0,0573926	0,09040584
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	Redoublement	0,02806751	0,08216965
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	Solidarité résidentielle	-0,0499166	0,04450753
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	Suivi scolaire par les parents	0,06138903	0,01884562
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Age de l'élève	0,40858667	0,25136008
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Suivi scolaire par les parents	0,13589813	0,01716677
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Niveau d'éducation des parents	0,0485481	0,41070848
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Sexe de l'élève	-0,0530505	0,39680916
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Présence d'un argent de soutien scolaire (répétiteur)	0,09758399	0,04062156
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Style d'éducation parentale	-0,5304043	0,42532255
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Rapport enseignant-élève	0,00305297	0,95916439
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Image de l'école	-0,0349694	0,08482322
<b>Bien être psychosocial</b>	~	Suivi scolaire par les parents	0,0397024	0,99999774
<b>Bien être psychosocial</b>	~	Fréquence de redoublement au primaire	-0,2206175	0
<b>Bien être psychosocial</b>	~	Rapport enseignant-élève	-0,0954296	0
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Méthode de travail	0,13734403	0,01606317
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Fréquence de redoublement au primaire	0,03894497	0,59339119
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Suivi scolaire par les parents	-0,8001728	2,499E-08
<b>Biens possédés</b>	~	Confort du ménage	1	-
<b>Revenu mensuel</b>	~	Confort du ménage	0,7883436	0,030261895

<b>Performance en français</b>	~	Performance scolaire au CEP	1	-
<b>Performance en Mathématique</b>	~	Performance scolaire au CEP	1,27068159	7,8741E-05
<b>Estime de soi</b>	~	Bien être psychosocial	1	-
<b>Style autoritaire</b>	~	Style d'éducation parental	1	-
<b>Style permissif</b>	~	Style d'éducation parental	4,44845248	0,01388233
<b>Style démocratique</b>	~	Style d'éducation parental	6,18465644	0,01414883
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Age de l'élève	0,20498433	0,00069181
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Confort du ménage	0,08956475	0,25142477
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Niveau d'éducation des parents	-0,0108794	0,26755822
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Performance scolaire au CEP	0,04245659	3,0408E-06
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Bien être psychosocial	0,01527173	
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Sexe de l'élève	-0,0561777	0,01239144
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Présence d'un agent de soutien scolaire	-0,0638002	0,00036677
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Fréquence de redoublement au primaire	0,03795428	0,09471364
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Solidarité résidentielle	0,00029304	0,99296959
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Style d'éducation parental	-0,1483478	0,1073945
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Difficultés scolaires	0,02656902	0,02509268
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Rapport enseignant-élève	-0,0018924	0,83948164
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Suivi scolaire par les parents	0,00473442	0,73638845
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Image des élèves de l'école	0,00850114	0,41180046
<b>Estime de soi</b>	~	Habilité sociale	0,12800491	2,5813E-11
<b>Estime de soi</b>	~	Eléments de dépression	-0,1285345	0,99999894
<b>Estime de soi</b>	~	Difficultés scolaires	-0,0350857	0,55486486

<b>Méthode de travail</b>	~~	Fréquence de Redoublement	0,08712733	0,01880271
<b>Méthode de travail</b>	~~	Performance scolaire au CEP	-0,0269817	0,23474236
<b>Méthode de travail</b>	~~	zrapportE	-0,1012622	0,05019659
<b>psycho</b>	~~	zimageE	0,00877937	
<b>psycho</b>	~~	age	0,0055723	
<b>psycho</b>	~~	q102	0,01009735	
<b>psycho</b>	~~	zsuiVIP	-0,0666322	
<b>psycho</b>	~~	Difficultés scolaires	-0,1131519	
<b>psycho</b>	~~	psycho	0,12567896	
<b>redouble</b>	~~	age	0,06039044	9,816E-07
<b>redouble</b>	~~	zrapportE	-0,1469103	2,3084E-05
<b>redouble</b>	~~	psycho	0,09537423	
<b>age</b>	~~	zsuiVIP	-0,0742829	7,156E-07
<b>age</b>	~~	statut_cm	0,02855125	0,00014921
<b>age</b>	~~	Difficultés scolaires	0,01827249	0,36087741
<b>age</b>	~~	zrapportE	-3,26E-05	0,99836641
<b>zsuiVIP</b>	~~	educP	0,12809237	0,0005999
<b>zsuiVIP</b>	~~	Difficultés scolaires	0,53679527	3,949E-05

Tableau 34: Analyses par en piste causale du décrochage scolaire au Gabon

lval	op	rval	Estimate	p-value
<b>Éléments de dépression</b>	~	Bien être psychosocial	-4,1473473	0,02572989
<b>Habilité sociale</b>	~	Style d'éducation parentale	1,48512036	4,9436E-05
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	age	-0,2890184	0,00030448
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	Redoublement	-0,1284988	0,17032861
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	Décrochage scolaire_cm	0,00673136	0,82632017
<b>Style d'éducation parentale</b>	~	Suivi scolaire par les parents	-0,058723	0,09598092
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	age	-0,0673574	0,65388193
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Suivi scolaire par les parents	0,00076048	0,99322374
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Niveau d'éducation des parents	-0,0937575	0,19110363
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Sexe de l'élève	-0,0741719	0,59345941
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Présence d'un agent de soutien scolaire	-0,1715148	0,25543163
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Style d'éducation parentale	0,0627571	0,54814532
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Rapport enseignant-élève	0,05629946	0,48764302

<b>CEP</b>				
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Image des élèves de l'école	-0,0634968	0,42118846
<b>Performance scolaire au CEP</b>	~	Bien être psychosocial	-2,8870162	0,31800376
<b>Bien être psychosocial</b>	~	Suivi scolaire par les parents	-0,1285753	0,34574822
<b>Bien être psychosocial</b>	~	Redoublement	-0,586185	0,29617405
<b>Bien être psychosocial</b>	~	Rapport enseignant-élève	0,04881931	0,31544807
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Méthode de travail	-0,0989199	0,02123403
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Redoublement	0,24497848	0,22383858
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Suivi scolaire par les parents	0,43333179	0,11663
<b>Difficultés scolaires</b>	~	Rapport enseignant-élève	-0,0999094	0,02206464
<b>Biens possédés</b>	~	confort	1	-
<b>Revenu mensuel</b>	~	confort	0,21381608	0,3516589
<b>Performance en Français</b>	~	Performance scolaire au CEP	1	-
<b>Performance en Mathématique</b>	~	Performance scolaire au CEP	0,95496314	0,00018089
<b>Estime de soi</b>	~	Bien être psychosocial	1	-
<b>Style éducatif autoritaire</b>	~	Style d'éducation parentale	1	-
<b>Style éducatif Permissif</b>	~	Style d'éducation parentale	1,17425776	7,1054E-15
<b>Style éducatif démocratique</b>	~	Style d'éducation parentale	1,69854474	2,2204E-16
<b>Décrochage scolaire</b>	~	age	-0,2698013	0,82090261
<b>Décrochage scolaire</b>	~	confort	-0,0459031	0,36782499
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Niveau d'éducation des parents	-0,0289399	0,75744345
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Performance scolaire au CEP	-0,1226475	0,02385609
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Bien être psychosocial	-6,7267774	0,80449268
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Sexe de l'élève	-0,0842852	0,7662415
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Présence d'un agent de soutien scolaire	-0,0593122	0,77190818
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Redoublement	-0,2223812	0,85149249
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Décrochage scolaire_cm	-0,0982614	0,83982379
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Style d'éducation parentale	0,02337326	0,43434836
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Difficultés scolaires	0,23458646	0,79729894
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Rapport enseignant-élève	0,28727456	0,80051674
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Suivi scolaire par les parents	-0,10333	0,83892353
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Image des élèves de l'école	-0,1995044	0,81029913
<b>Estime de soi</b>	~	Habilité sociale	0,10680357	6,9081E-07
<b>Estime de soi</b>	~	Éléments de dépression	-0,3886958	2,2009E-10
<b>Estime de soi</b>	~	Difficultés scolaires	-0,0311809	0,55057273
<b>Méthode de travail</b>	~~	Redoublement	-0,0167981	0,46065276
<b>Méthode de travail</b>	~~	Performance scolaire au CEP	-0,0006895	0,24015845
<b>Méthode de travail</b>	~~	Suivi scolaire par les parents	0,19435979	0
<b>Méthode de travail</b>	~~	Rapport enseignant-élève	0,98599195	0
<b>Présence d'un agent de soutien scolaire</b>	~~	Méthode de travail	0,05643284	0

Bien être psychosocial	~~	Image des élèves de l'école	-0,03732	0,26851096
Bien être psychosocial	~~	age	0,00149311	0,89355651
Bien être psychosocial	~~	Sexe de l'élève	0,00363496	0,68849881
Bien être psychosocial	~~	Suivi scolaire par les parents	0,07627136	0,42517772
Bien être psychosocial	~~	Difficultés scolaires	-0,0171632	0,72903478
Bien être psychosocial	~~	Bien être psychosocial	0,04853947	0,60683447
Redoublement	~~	age	0,03759307	2,8393E-05
Redoublement	~~	Rapport enseignant-élève	-0,0167093	0,46766737
Redoublement	~~	Bien être psychosocial	0,06818943	0,30701545
age	~~	Suivi scolaire par les parents	-0,0528881	0,04835166
age	~~	Décrochage scolaire_cm	0,03784438	0,37270001
age	~~	Difficultés scolaires	0,04787881	0,12396929
age	~~	Rapport enseignant-élève	-0,0292789	0
Suivi scolaire par les parents	~~	Niveau d'éducation des parents	0,0708121	0,0933616
Suivi scolaire par les parents	~~	Difficultés scolaires	-0,4637447	0,06861553

Tableau 35: Analyses par en piste causale du décrochage scolaire au Niger

lval	op	rval	Estimate	p-value
Habileté sociale	~	Bien-être psychosocial	-2,4908447	0,01449318
Élément de dépression	~	Bien-être psychosocial	-1,1007474	0,00698964
Habileté sociale	~	styleEducation	0,93495796	0,06229002
styleEducation	~	age	-0,1389547	0,10789911
styleEducation	~	Redoublement	-0,027784	0,6714206
styleEducation	~	typeMenage	-0,1192242	0,18076464
styleEducation	~	Suivi scolaire par les parentsp	0,08536946	0,02015143
Performance scolaire au CEP	~	age	-0,983171	0,02272122
Performance scolaire au CEP	~	Suivi scolaire par les parentsp	-0,2041516	0,20355347
Performance scolaire au CEP	~	Niveau d'éducation des parents	0,087443	0,42802477
Performance scolaire au CEP	~	Sexe de l'élève	0,24562813	0,27278553
Performance scolaire au CEP	~	Présence d'un agent de soutien scolaire (répétiteur)	0,8974081	0,15916646
Performance scolaire au CEP	~	styleEducation	0,28500504	0,07931934
Performance scolaire au CEP	~	zrapportE	-0,218964	0,1339429
Performance scolaire au CEP	~	zimageE	-0,0924349	0,40218728
Performance scolaire au CEP	~	Bien-être psychosocial	-2,6478784	0,14775885
Bien-être psychosocial	~	Suivi scolaire par les parentsp	1,09084995	0,00705242
Bien-être psychosocial	~	Redoublement	-0,052702	0,95481336
Bien-être psychosocial	~	zrapportE	-0,2422274	0,00205593
zdifficulte	~	zmeth	-0,0543952	0,05709478
zdifficulte	~	Redoublement	0,09993567	0,43544553
zdifficulte	~	Suivi scolaire par les parentsp	-1,0160999	0,0062202
zdifficulte	~	zrapportE	0,08126662	0,22090954

<b>Biens possédés</b>	~	confort	1	-
<b>zrevenu</b>	~	confort	0,368232	0,26585033
<b>zcepF</b>	~	Performance scolaire au CEP	1	-
<b>zcepM</b>	~	Performance scolaire au CEP	0,52526039	0,00053428
<b>zestime</b>	~	Bien-être psychosocial	1	-
<b>zautori</b>	~	styleEducation	1	-
<b>zpermis</b>	~	styleEducation	1,94274586	1,0842E-05
<b>zdemocr</b>	~	styleEducation	1,06703038	4,0974E-07
<b>Décrochage scolaire</b>	~	age	0,82438038	0,81030924
<b>Décrochage scolaire</b>	~	confort	-0,019705	0,20350037
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Niveau d'éducation des parents	-0,0667772	0,80691081
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Performance scolaire au CEP	0,01653828	0,5917879
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Bien-être psychosocial	3,63578243	0,81740188
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Sexe de l'élève	0,02765604	0,94353646
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Présence d'un agent de soutien scolaire (répétiteur)	-1,1842675	0,81724427
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Redoublement	-0,4294123	0,79603991
<b>Décrochage scolaire</b>	~	typeMenage	0,41723796	0,52499104
<b>Décrochage scolaire</b>	~	styleEducation	-0,0712772	0,04067303
<b>Décrochage scolaire</b>	~	zdifficulte	0,14826986	0,83260552
<b>Décrochage scolaire</b>	~	zrapportE	0,22431794	0,81632472
<b>Décrochage scolaire</b>	~	Suivi scolaire par les parentsp	0,26906614	0,81207338
<b>Décrochage scolaire</b>	~	zimageE	0,02209904	0,8739375
<b>zestime</b>	~	Habileté sociale	0,08306142	0,00115127
<b>zestime</b>	~	Elément de dépression	0,17497283	0,00586751
<b>zestime</b>	~	zdifficulte	-0,018247	0,81207629
<b>zmeth</b>	~~	Redoublement	-0,0123594	0,64713649
<b>zmeth</b>	~~	Performance scolaire au CEP	-0,0005611	0,33997906
<b>zmeth</b>	~~	Suivi scolaire par les parentsp	0,16794664	0
<b>zmeth</b>	~~	zrapportE	0,9862274	0
<b>Présence d'un agent de soutien scolaire (répétiteur)</b>	~~	zmeth	0,02623336	0
<b>Bien-être psychosocial</b>	~~	zimageE	-0,1153242	0,01886454
<b>Bien-être psychosocial</b>	~~	age	0,01248751	0,81000124
<b>Bien-être psychosocial</b>	~~	Sexe de l'élève	0,00153509	0,94192147
<b>Bien-être psychosocial</b>	~~	Suivi scolaire par les parentsp	-1,08798	0,00486061
<b>Bien-être psychosocial</b>	~~	zdifficulte	-0,9468523	0,06586694
<b>Bien-être psychosocial</b>	~~	Bien-être psychosocial	1,26525977	0,14702303
<b>Redoublement</b>	~~	age	0,05474876	1,1318E-05
<b>Redoublement</b>	~~	zrapportE	-0,0123941	0,64614755
<b>Redoublement</b>	~~	Bien-être psychosocial	0,03706377	0,85749557
<b>age</b>	~~	Suivi scolaire par les parentsp	-0,0452779	0,05247172
<b>age</b>	~~	typeMenage	0,01215677	0,2187972
<b>age</b>	~~	zdifficulte	-0,0383248	0,23355342
<b>age</b>	~~	zrapportE	-0,0330266	0

Suivi scolaire par les parents	~~	Niveau d'éducation des parents	0,01555161	0,56768986
Suivi scolaire par les parents	~~	zdifficulte	0,78988576	0,0214435

- Motifs de décrochage : perceptions des élèves

Tableau 36 : Motifs du décrochage : perception des élèves en décrochage

Motif	Bénin		Gabon		Niger	
	Nomb re d'élè ves	Pourcentag e	Nomb re d'élè ves	Pourcenta ge	Nomb re d'élè ves	Pourcenta ge
Je voulais exercer une activité professionnelle	24	68,57%	9%	56,25%	14	45,16%
Manque de motivation scolaire/insuffisance du travail scolaire	21	60,00%	10	62,50%	13	41,94
Je voulais travailler et gagner de l'argent	20	57,14%	8	50%	20	64,52%
Je trouvais que le monde du travail forme mieux que l'école	20	57,14%	5	31,25%	11	35,48%
J'avais des difficultés d'apprentissages	20	57,14%	11	68,75%	21	67,74%
J'en avais marre de l'école	18	51,43%	7	43,75%	14	45,16%
J'avais l'impression de perdre mon temps	18	51,43%	6	37,50%	13	41,94
Je considérais que la formation scolaire ne me garantissait pas davantage d'emploi	17	48,57%	6	37,50%	13	41,94
L'école n'arrive pas à combler mes attentes en termes d'apprentissage et/ou d'acquisition de savoirs utiles pour ma vie futur	14	40,00%	5	31,25%	12	38,71%
Personne ne m'aidait à faire mes devoirs	13	37,14%	9	56,25%	13	41,94%
Je n'étais pas heureux à l'école	13	37,14%	4	25%	15	48,39%
Je me sens trop âgé pour apprendre	13	37,14%	12	75%	10	32,26%
Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes	12	34,29%	8	50%	16	51,61%

études						
<b>Mon entourage amical et familial me décourage à poursuivre les études</b>	12	34,29%	7	43,75%	17	54,84%
<b>Méconnaissance de la valeur de l'école par les parents/faible scolarisation des parents</b>	11	31,43%	7	43,75%	10	32,26%
<b>Difficultés en fin de parcours ou au moment du CEP</b>	11	31,43%	11	68,75%	13	41,94%
<b>Je n'aimais pas l'école</b>	10	28,57%	5	31,25%	11	35,48%
<b>Échec répété au CEP/Échecs scolaires répétés</b>	10	28,57%	6	37,50%	12	38,71%
<b>Sentiment d'inutilité de l'école</b>	10	28,57%	7	43,75%	13	41,94%
<b>J'avais beaucoup de problèmes personnels</b>	9	25,71%	6	37,50%	12	38,71%
<b>Je m'ennuyais</b>	8	22,86%	6	37,50%	14	45,16%
<b>Retard scolaire accumulé</b>	8	22,86%	6	37,50%	10	32,26%
<b>Évaluation et devoirs trop durs</b>	8	22,86%	4	25%	16	51,61%
<b>Aider un membre de la famille/raisons familiales</b>	7	20,00%	4	25%	15	48,39%
<b>Cours inintéressants</b>	7	20,00%	4	25%	13	41,94%
<b>Épisodes de décrochage scolaires</b>	6	17,14%	8	50%	10	32,26%
<b>J'ai été malade/J'ai eu un accident/J'attendais un enfant</b>	4	11,43%	5	31,25%	8	25,81%
<b>J'ai été trop souvent absent</b>	4	11,43%	6	37,50%	13	41,94%
<b>Mon école était trop éloignée de mon domicile</b>	3	8,57%	4	25%	12	38,71%
<b>Méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants inappropriées/me convenaient pas</b>	3	8,57%	4	25%	8	25,81%
<b>Calendrier ou horaires scolaire contraignant</b>	3	8,57%	3	18,75%	7	22,58%
<b>Il y a eu de la maladie dans la famille et j'ai dû rester à la maison</b>	2	5,71%	3	18,75%	11	35,48%
<b>Mes études coûtaient trop cher</b>	2	5,71%	8	50%	10	32,26%

<b>Je ne recevais jamais d'encouragement de la part des enseignants</b>	2	5,71%	6	37,50%	14	45,16%
<b>Exclusion/rejet explicite de l'école en tant qu'institution</b>	2	5,71%	6	37,50%	10	32,26%
<b>Enseignant/maître trop sévère</b>	2	5,71%	3	18,75%	7	22,58%
<b>Les enseignants étaient injustes envers moi</b>	1	2,86%	4	25%	8	25,81%

- Classification des motifs

Figure 14 : Dendrogramme de la classification des motifs Bénin

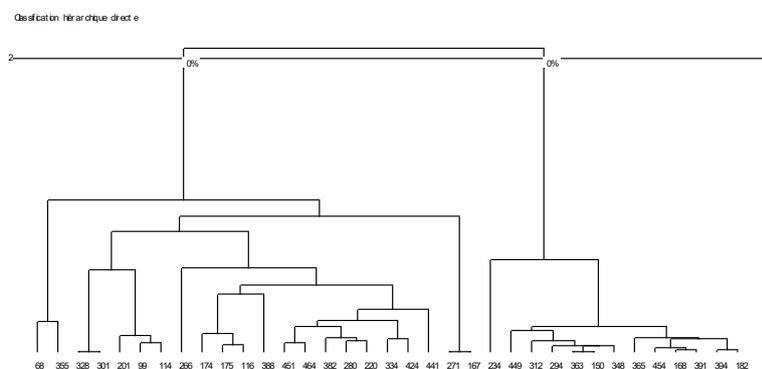


Figure 15 : regroupement des élèves en situation de décrochage suivant les motifs de décrochage

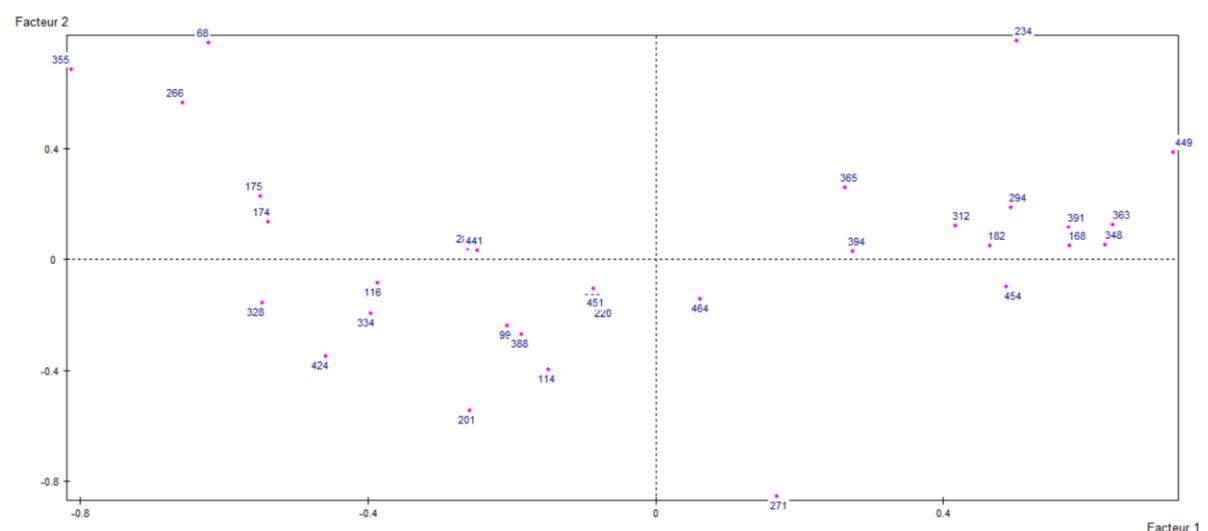


Figure 16: Dendrogramme pour la classification des motifs de décrochage au Gabon

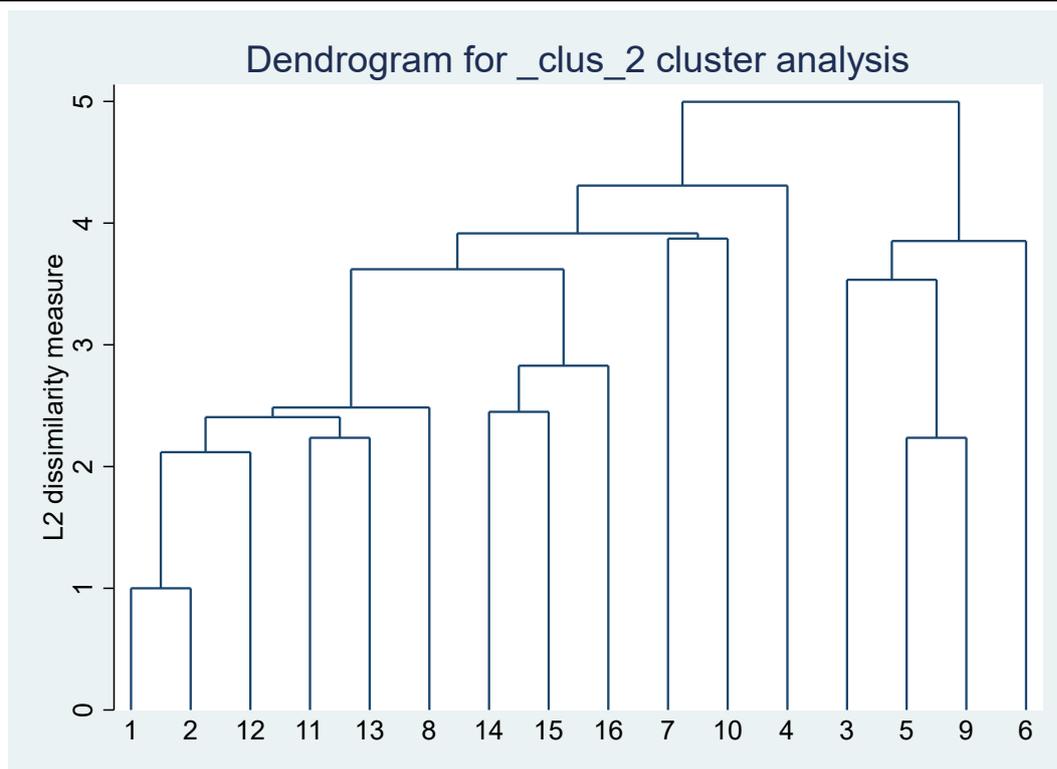


Figure 17 : Dendrogramme de la classification des motifs de décrochage au Niger

