

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE SCIENCES DE
L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES

STYLE ÉDUCATIF FAMILIAL ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE RÉUSSITE DES ÉLÈVES VICTIMES D'EXCLUSIONS SCOLAIRES

Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Conseiller d'Orientation (DIPCO)

Par :

NGAZEME Bertine
Licencié de Psychologie

Sous la direction
Pr.
**MAUREEN
EBANGA TANYI**
Maître de Conférences



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	i
DÉDICACE	v
REMERCIEMENTS.....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	4
CHAPITRE 1 : LA RPOBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
1.1. LE CONTEXTE DE L'ETUDE	5
1.1.1. Le rôle du style éducatif parental dans le développement des compétences de réussite	8
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	10
1.2.1. Les constats.....	10
1.2.1.1. Le devenir des enfants exclus.....	10
1.2.1.2. Le développement des compétences de réussite	12
1-2-2- Problème	15
1.3. Questions de recherche.....	16
1.3.1. Question principale	16
1.3.2. Questions spécifiques.....	16
1.4. Objectifs de l'étude.....	16
1.4.1. Objectif général.....	17
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	17

1.5.	Intérêts de l'étude	17
1.5.1.	Intérêt éducatif et pédagogique	18
1.5.2.	Intérêt professionnel.....	18
1.5.3.	Intérêt social.....	19
1.6.	Délimitation de l'étude	19
1.6.1.	Délimitation thématique.....	19
1.6.2.	Délimitation empirique	20
1.6.3.	Délimitation temporelle	20
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE		21
2.1.	DEFINITIONS DES CONCEPTS	21
2.1.1.	Style éducatif parental.....	22
2.1.3.	Développement des compétences de réussite	22
2.1.2.	Exclusions scolaires	24
2.2.	LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	25
2.2.1.	La question des exclusions scolaires.....	25
2.2.2.	La place du développement des compétences de réussite	27
2.2.3.	Les différentes approches des styles éducatifs.....	29
2.2.4.	L'apport des styles l'éducation familiale dans le développement des capacités de réussite	32
2.3.	THEORIES RELATIVES AU SUJET.....	34
2.3.1.	La théorie de la motivation	35
2.3.1.1.	La théorie du choix cognitif	35
2.3.1.2.	Théorie d'auto-efficacité.....	36
2.3.1.2.1.	Définition de l'auto-efficacité	36
2.3.1.2.2.	Auto efficacité et développement des compétences de réussite scolaire victimes d'exclusion.....	38
2.4.	FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	39
2.4.1.	Hypothèse générale.....	40

2.4.2. Hypothèses opérationnelles	40
2.5. DEFINITION DES VARIABLES DE L'ETUDE	40
2.6. TABLEAU SYNOPTIQUE	44
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	ET OPÉRATOIRE
.....	48
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	49
3.1. TYPE DE RECHERCHE	49
3.2. POPULATION D'ETUDE.....	50
3.2.1. Population parente	50
3.2.2. Population cible	50
3.2.3. Population accessible.....	51
3.3. METHODE D'ECHANTILLONNAGE ET L'ECHANTILLON	51
3.4. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	52
3.4.1. Définition du terme questionnaire	53
3.4.2. Construction du questionnaire	53
3.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT	57
3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	58
3.6.1. Présentation de la carte scolaire du site de l'étude	58
3.6.2. Procédure de collecte des données proprement dite	58
3.6.3. Difficultés rencontrées	59
3.7. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	59
3.7.1. Le dépouillement	59
3.7.2. Analyse proprement dite	59
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSES DES RÉSULTATS	61
4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS.....	61
4.1.1. Présentation des répondants	61
4.1.2. Présentation proprement dite des résultats.....	64

4.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES	74
4.2.1. Vérification de hr1	75
4.2.2. VERIFICATION DE HR2.....	76
4.2.3. Vérification de HR3	76
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS	
THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES	78
5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS	78
51.1. Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif démocratique et la capacité de développement des compétences de réussite en situation d'exclusion ?	79
5.1.2. Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif permissif et la capacité de développement des compétences de réussite en situation d'exclusion ?	80
5.1.3. Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences de réussite en situation d'exclusion ?	81
5.2. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RESULTATS	82
5.2.1. Implications théoriques des résultats	82
5.2.1. Implications pratiques des résultats	83
5.2.1.1. A l' endroit des parents	83
5.2.1.2. A l' endroit des conseillers d'orientation	83
5.3. QUELQUES RECOMMANDATIONS	84
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	86
REFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUES	88
ANNEXES	91

À

Mes deux fils : Essengue Etoundi Prince et Owona Etoundi Corneille

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance et à remercier tous ceux qui, de près ou de loin ont intervenu dans le processus de réalisation, de conception, de mise en œuvre et d'amélioration de ce travail. Ainsi, nous pensons particulièrement :

- A notre Créateur sans l'aide de qui nous ne serons pas parvenus ici ce jour ;
- A mon encadreur, Pr Maureen Ebanga Tanyi pour sa disponibilité toujours suivie de précieux conseils dont elle a fait preuve en dépit de nombreuses responsabilités ;
- Au Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé pour sa démarche méthodique ;
- Au Pr FOZING Innocent et au Dr Mgbwa Vandelin pour leur inlassable disponibilité et leur dévouement pour cette formation guidant nos pas sur les captivants sentiers de la recherche;
- A M. Nanga Lékomé Emmanuel qui a souvent relu les incorrections laissées çà et là ;
- A M. Andzongo Blaise Pascal pour sa disponibilité, ses remarques, ses conseils et l'aide accordée pour l'analyse des résultats ;
- A M. Etoundi Essengué Etienne qui nous a abondamment gratifiés de ses conseils ;
- A la famille qui a guidé nos pas tout au long du cursus d'étude et de cette formation : à maman Mme Ngono Marguérite pour son soutien infatigable tant psychologique que financier, à M. Essimi Nanga Lazare et Mme Lékomé Juliette pour leur reconfort permanent ;
- A Mme Mbarga Fouda Augustine Clémence, Mme Mafo Mouatchoua Nicaise et Mme Ngono Delphine Yolande pour leurs échanges aidant à la sortie des zones d'ombre lorsque l'esprit se confinait.

LISTE DES ABREVIATIONS

EPT :	Education Pour Tous
Ddl :	Degré de liberté
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF :	Document de Stratégie pour le Secteur de la Formation
HARIC :	Hypothesis Critical Package Value Inference and Conclusion
H0:	Hypothèse nulle
H1:	Hypothèse alternative
HG :	Hypothèse Générale
HR :	Hypothèse de recherche
HS :	Hypothèse Spécifique
PGE :	Partenariat Global pour l'Education
MINESEC :	Ministère de l'Enseignement Secondaire
OG :	Objectif Général
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OMS :	Organisation Mondiale pour la Santé
ONU :	Organisation des Nations Unies
OS :	Objectif Spécifique
TAS :	Théorie de l'Apprentissage Social
SEP :	Sentiment d'Efficacité Personnelle
TSC :	Théorie Sociocognitive
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante

LISTE DES FIGURES

Graphique n°1 : répartition des répondants selon le style éducatif	67
Graphique n°2 : répartition des répondants selon la capacité de développement des compétences de réussite.....	70
Graphique n°3 : répartition des répondants selon la capacité de développement des compétences de réussite et le style éducatif familial	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1: récapitulatif de la variable indépendante, dimensions, indicateurs et modalités	41
Tableau n° 2: récapitulatif de la variable dépendante, variables secondaires, indicateurs et modalités	43
TABLEAU SYNOPTIQUE	44
Tableau n° 4: Echantillon de la recherche	52
Tableau n° 5: récapitulatif des variables, dimensions, sous-dimensions et modalités de l'étude :	55
Tableau n° 6 : répartition des répondants selon la classe	61
Tableau n° 7 : répartition des répondants selon les aspirations scolaires	62
Tableau n° 8 : répartition des répondants selon le nombre d'exclusion définitive	62
Tableau n° 9 : répartition des répondants selon les motifs d'exclusion	63
Tableau n° 10 : répartition des répondants selon la classe, le sexe et les aspirations scolaire	63
Tableau n° 11 : répartition des répondants selon le sexe et le niveau de développement des capacités de réussite	64
Tableau n° 12 : répartition des répondants selon les items du style éducatif familial.....	65
Tableau n° 13 : répartition des répondants selon le style éducatif	66
Tableau n° 14 : répartition des répondants selon les items de la capacité de développement des compétences de réussite.....	68
Tableau n° 15 : répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite.....	69
Tableau n° 16 : répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite et le sexe.....	71
Tableau n° 17 : répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite et le style éducatif et le sexe.	72
Tableau n° 18 : matrice de corrélation entre les styles éducatifs et le développement des capacités de réussite	74
Tableau n° 20 : corrélation et niveaux de significativité entre le style démocratique et le développement des capacités de réussite	75

Tableau n° 19 : corrélation des niveaux de significativité entre le style permissif et le développement des capacités de réussite	76
Tableau n° 22 : corrélation et niveaux de significativité entre le style autoritaire et le développement des capacités de réussite	76

RÉSUMÉ

Tout système éducatif a pour but d'œuvrer en faveur de l'amélioration des politiques régissant le secteur de l'éducation. Aussi cette étude découle du fait que malgré des nombreux efforts desdites politiques visant à préserver la place de tous les enfants à l'école, la problématique des exclusions scolaires continue d'alimenter les débats dans ce milieu et dont les conséquences pèsent lourdement sur le vécu des enfants qui en sont victimes, pour qui la capacité à développer les conséquences de réussite n'est toujours pas un fait évident une fois remis à l'école. L'on parvient ainsi à se questionner si le style éducatif familial peut ainsi avoir un effet sur la capacité à développer les compétences de réussite chez ces élèves.

Ainsi pour élaborer ce travail de recherche, nous nous sommes servis des travaux de Diana Baumrind qui a développé trois styles éducatifs (démocratique, permissif et autoritaire) selon que la surveillance ou le contrôle parental est normal, inexistant ou trop rigide. Ce qui peut avoir des répercussions sur la construction identitaire de l'élève et constituer un certain relâchement pouvant se traduire par une perte d'intérêt ou une peur de faire face aux difficultés de la vie courante si le style éducatif a des défaillances. Dans le cas contraire, l'enfant est capable de développer les armes nécessaires lui permettant de contourner les situations difficiles en les infligeant en sa faveur.

Nous sommes donc parvenus aux résultats suivants :

- 51% des élèves de l'échantillon appartiennent au style éducatif démocratique dont le niveau de corrélation avec la capacité de développement des compétences de réussite scolaire est de 0,56 à $p < 0,05$;
- 23% des élèves de l'échantillon appartiennent au style éducatif permissif dont le niveau de corrélation avec la capacité de développement des compétences de réussite scolaire est de 0,23 à $p < 0,05$;
- 26% des élèves de l'échantillon appartiennent au style éducatif autoritaire dont le niveau de corrélation avec la capacité de développement des compétences de réussite scolaire est de 0,31 à $p < 0,05$.

Donc, le style éducatif démocratique et dans une moindre mesure le style éducatif autoritaire favorisent le développement des compétences de réussite chez les élèves victimes d'exclusions scolaires comparativement au style éducatif permissif où le degré de laisser-aller est élevé.

ABSTRACT

Any educational system aims to work towards improving policies governing the education sector. Also this study stems from the fact that despite the many efforts to preserve such policies instead of all children in school, the problem School exclusions continue to be debated in this environment and the consequences weigh heavily on the experiences of children who are victims, for whom the ability to develop the consequences of success is not always an obvious once delivered to school. It is thus possible to question whether family educational style may well have an effect on the ability to develop skills for success in these students. And to develop this research, we used the work of Diana Baumrind who developed three educational styles (democratic, authoritarian and permissive) as the monitoring or parental control is normal, non-existent or too rigid. Which may affect the construction of identity of the student and provide some relaxation may result in loss of interest or afraid to face the difficulties of everyday life if the educational style of failures. Otherwise, the child is able to develop the necessary weapons allowing it to bypass the difficult situations in dealing in its favor.

So we reached the following results:

- 51% of the sample of students belonging to the democratic educational style whose level of correlation with academic success skills development capacity is 0.56 to $p < 0.05$;
- 23% of students in the sample belong to the educational style permissive whose level of correlation with academic success skills development capacity is 0.23 to $p < 0.05$;
- 26% of the sample students belong to the authoritarian style of education whose level of correlation with academic success skills development capacity is 0.31 to $p < 0.05$.

So the democratic educational style and to a lesser extent the authoritarian style of education promote the development of successful skills in students victims of school exclusions compared to permissive educational style where the degree of neglect is high.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La socialisation des individus est un processus transmissible de générations en générations par les adultes aux plus jeunes. Processus qui a toujours été matière à réflexion et qui passe par l'éducation. Voilà pourquoi il est reconnu que l'éducation est un droit fondamental de base réservé à tous les enfants. Voilà pourquoi tout enfant déficient ou pas, délinquant ou non est en droit de réclamer d'être éduqué. C'est dans cette optique que les organismes nationaux et internationaux ont rendu l'éducation obligatoire pour tout enfant en âge de scolarisation. Pour ce faire, ils ne cessent de prôner les chances égales d'accès à l'éducation pour tous les enfants sans exception de race ou de sexe. Car, l'éducation est reconnue comme étant indispensable au progrès social, démographique et économique durable. C'est le moteur de base de toute évolution en ce sens qu'elle favorise le développement des compétences.

Par ailleurs, force est de constater que l'importance de l'éducation qui n'est plus à démontrer, est pourtant mise en mal par les exclusions scolaires des élèves qui restent toujours fréquentes dans les milieux éducatifs où elles ne cessent d'alimenter les débats et de faire l'objet des divers conseils de classe tenus au cours de l'année scolaire. Or, exclus du système éducatif, ces jeunes sont de plus en plus exposés aux démêlées avec la justice, au sous-emploi, à l'appauvrissement du développement intellectuel. Alors, comment développer les compétences de réussite chez ceux-là qui, plus ils sont exposés au risque d'être à nouveau exclus, moins ils sont motivés pour la question scolaire ?

L'objectif principal de cette étude sera donc d'examiner comment la capacité de développement des compétences de réussite peut être envisageable afin d'y ressortir la place du développement des compétences de réussite scolaire. De cet objectif principal découlent les objectifs spécifiques qui sont :

- ✓ Examiner que le style éducatif démocratique a une influence sur le développement des capacités de compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion ;
- ✓ Appréhender que le style éducatif permissif a une influence sur le développement des capacités de compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion ;
- ✓ Vérifier que le style éducatif autoritaire a un lien significatif dans le développement des capacités de compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion.

Ainsi, une réponse provisoire a été émise en termes d'hypothèse générale postulant l'existence d'un lien entre le style éducatif familial et le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion scolaire. Plus spécifiquement, les hypothèses secondaires dérivant de cette hypothèse générale sont les suivantes :

- ✓ Il existe un lien significatif entre le style éducatif démocratique et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes des exclusions scolaires ;
- ✓ Il existe un lien significatif entre le style éducatif permissif et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes des exclusions scolaires ;
- ✓ Il existe un lien significatif entre le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes des exclusions scolaires.

Ainsi, pour parvenir à l'obtention des résultats de l'étude, cette recherche est un construit méthodologique qui s'articule autour de cinq chapitres consécutifs et interdépendants à savoir :

Le premier chapitre encore dénommé problématique de l'étude, permettant de poser les bases méthodologiques essentielles autour desquelles tout le travail de cette recherche sera articulé. C'est à partir de ce chapitre que le chercheur se prononce clairement sur les questions qui le concernent et le préoccupent, en mettant ainsi en exergue et de manière claire la question principale de l'étude. A partir de celle-ci seront mises en relief toutes les autres lignes d'analyse. Il sera question dans un premier temps de présenter le contexte et la justification des mobiles suscitant l'intérêt porté sur la question du développement des compétences de réussite chez les élèves en situation d'exclusion. Dans un second temps, il s'agira de passer à la position et la formulation du problème de l'étude qui consiste à partir de la littérature et des observations empiriques de ressortir le constat, le problème, les questions de recherche, les objectifs, les intérêts, et la délimitation de l'étude.

Le deuxième chapitre qui est le cadre de l'insertion théorique donnera lieu premièrement aux définitions des différents concepts pertinents de l'étude tels que les notions de style éducatif familial, de développement des compétences de réussite et d'exclusion scolaire. Deuxièmement, il sera question de la revue de la littérature permettant la recension des différents écrits pertinents relatifs au présent sujet d'étude. Troisièmement, il sera question

d'aborder les théories susceptibles d'expliquer ce sujet. Quatrièmement, il s'agira de définir les différentes variables (indépendant, dépendante et secondaires) de l'étude, les indicateurs et modalités y afférents. Cinquièmement, il s'agira enfin de ressortir un tableau synoptique récapitulatif de tous les éléments constitutifs de cette étude.

Le troisième chapitre qui renvoie au cadre méthodologique permettra de préciser le type de recherche, la population d'étude, le type d'échantillonnage et d'échantillon, le choix de l'instrument de collectes des données, la manière dont sera validé ledit instrument, la procédure de collecte des données de l'étude et la ou les méthodes d'analyse des données.

Le quatrième chapitre encore connu sous le titre de « présentation et analyse des résultats » comme le titre l'indique, permettra d'abord de présenter de manière globale les résultats obtenus des données du terrain afin de pouvoir par la suite les analyser.

Le cinquième chapitre enfin, consistera en l'interprétation des résultats de la recherche en vue d'en ressortir les implications théoriques et professionnelles ou pratiques.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Le cadre théorique est l'une des parties du rapport dont la particularité est de mettre en exergue l'insertion théorique du sujet de recherche. Elle permet de poser les bases théoriques et les assises conceptuelles. Elle est à cet effet composée de deux chapitres, socles sur lesquels repose l'étude. Ces deux chapitres sont :

- ✓ La problématique qui pose le contexte, la position et formulation du problème, les questions, objectifs et intérêts de l'étude ;
- ✓ L'état de la question qui traite des travaux d'autres auteurs, ici il est question de voir la pertinence de notre thème en rapport avec les écrits des chercheurs qui nous ont précédés et les théories y relatives.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique de l'étude est le tout premier chapitre de notre travail. Quivy et Van Campenhoudt (1995, p. 85) la définissent comme étant : « *l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ* ». C'est une partie qui permet de mettre en relief la formulation du problème, centre de nos préoccupations, qui renvoie à la manière dont le style d'éducation familiale peut influencer la capacité d'un enfant en situation d'exclusion à pouvoir développer les mécanismes nécessaires de réussite scolaire. A cet égard, elle consiste à mettre en exergue les points suivants :

- ✓ Contexte et justification de l'étude ;
- ✓ Formulation de l'étude ;
- ✓ Question de recherche ;
- ✓ Objectifs de l'étude ;
- ✓ Intérêt de l'étude ;
- ✓ Délimitation de l'étude.

1.1.LE CONTEXTE DE L'ETUDE

La structure et l'institutionnalisation des normes représentent une dimension de la réalité sociale en ce sens qu'elles sont le produit des rapports sociaux. Les règles sont dès lors les repères qui orientent les acteurs de la société. Ainsi, parmi de nombreux motifs et plaintes d'information qui alimentent le milieu scolaire, celles relatives à la légalité des procédures d'exclusion sont de plus en plus évidentes dans ce milieu. Lorsque nous parlons d'exclusions scolaires, nous faisons allusion non seulement à l'exclusion insidieuse et volontaire des élèves due aux facteurs externes à l'éducation tels que le racisme, la pauvreté, le milieu social..., mais aussi à l'exclusion définitive en tant que acte disciplinaire qui se présente comme une réaction punitive, une mesure de rééducation face à une montée de la violence et de l'indiscipline. Autrement dit, c'est une sanction particulière liée aux désordres au sein de l'établissement, ultime mesure de rétablir l'ordre par les acteurs de l'éducation dont l'autorité est mise en mal dans l'enceinte de l'école. Cependant, l'intérêt de cette recherche n'est porté que sur les exclusions des élèves au sein des établissements scolaires et non sur l'exclusion

indieuse. Or, la réduction du taux d'exclusion permettrait de combattre d'autres maux tels que la sortie précoce des élèves du système éducatif, la misère, le manque de qualification, le chômage, la stigmatisation, l'augmentation du taux de délinquance et de décrochages scolaires, leur errance sans protection dans la rue, l'exposition à des trafics divers, etc. Ainsi, la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant (UNICEF, 1989), énonce à l'article 28 que :

« les Etats parties conviennent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, (...) sur la base de l'égalité de chances : ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; ils encouragent l'organisation des différentes formes d'enseignement secondaire(...), les rendent ouvertes et accessibles à l'enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ; (...) ils prennent des mesures pour encourager la régularité et la fréquentation scolaire et la réduction du taux d'abandon scolaire(...) »

Article 29 « les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; (...) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans la société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone (...) »

Dans la même lancée, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, fondateur de l'Education Pour Tous (EPT adopté en 1990), affirme dans son préambule que : « *l'éducation est un droit* en premier lieu comme droit de l'être humain. Dans le même ordre d'idées, la Convention des Nations Unies en 1981 et la Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en 1990, réitérent le besoin de donner aux élèves des chances égales d'accès à tous les niveaux d'éducation. Dans la même lancée un des rapports de synthèse de l'ONU publié à l'occasion de la 36^{ème} session de la Commission de la population et du développement, tenu en 2003 s'interroge sur la relation entre le développement d'un pays et l'éducation en soulignant que : « *la communauté internationale a explicitement reconnu que l'éducation est indispensable au progrès social et démographique, à un développement économique durable et à l'égalité des sexes* ». Dès lors, l'exclusion ici représente une sorte de violation de ces droits fondamentaux liés à l'éducation. L'éducation revêt donc ainsi toute son importance car, indispensable dans la mesure où elle est le facteur-clé du développement.

La plus part des pays et le Cameroun en particulier ont fourni d'énormes efforts afin de développer leur système éducatif et de lutter contre ce que certains appellent « *les déperditions scolaires* ». Raison pour laquelle depuis plus d'une décennie le système éducatif camerounais a connu plusieurs mutations en matière d'accès à l'éducation. Le Cameroun n'est donc pas en reste en ce qui concerne cette politique éducative à travers l'adoption en 2010 du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) ayant permis au gouvernement non seulement de réaffirmer sa volonté de poursuivre la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), mais également d'actualiser toutes les stratégies sectorielles dont celle de l'éducation, afin de lui donner une vue holistique et cohérente dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques du secteur. C'est ainsi que la stratégie sectorielle pour l'éducation de 2006 a été révisée et validée en 2013 sous l'appellation du Document de Stratégie du *fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier* ». Par la suite en 2002, le rapport sur l'EPT sous-tend la même philosophie en déclinant l'éducation

Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF) la mesure qu'il a essayé de mettre sur pieds à travers la Loi d'orientation de l'éducation fixant le cadre juridique de l'éducation et s'appliquant à l'enseignement à tous les niveaux (maternel, primaire, secondaire général et technique ainsi qu'à l'enseignement normal). D'après cette loi, l'éducation est une priorité nationale. Elle a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement physique, intellectuel, moral et civique et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. Ainsi donc, l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans distinction de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. Alors, parmi les défis majeurs à relever par le gouvernement camerounais, celui de favoriser l'accès à l'éducation et d'offrir une éducation de qualité aux jeunes et l'acquisition des compétences, des aptitudes, les valeurs techniques et éthiques universelles, reste son talent d'Achille. Tout ceci concoure à la formation des savoirs, des savoirs faire et des savoirs-être nécessaires pour le développement efficace et efficient dans le système de production nationale (DSCE, 2009). Car, de l'école peut provenir la réussite des attentes gouvernementales et sociétales.

Dans le même temps, force est de constater que les exclusions scolaires font partie des problématiques qui alimentent constamment les débats en milieu scolaire et même public et donc la légalité est reconnue, elles pèsent et continuent de peser lourdement sur le vécu

scolaire de ces enfants pour qui la capacité de développement des compétences de réussite n'est plus toujours un fait évident, une fois remis à l'école. Cette thématique s'adresse majoritairement à l'endroit des jeunes élèves qui apparaîtraient comme illustrant des failles dans le système scolaire et qui en même temps, ne peuvent légalement pas exercer une activité étant donné leur âge et si l'on s'en tient au fait que de longues études permettraient un meilleur accès à l'emploi. Lesdites exclusions le plus souvent, loin de permettre à l'élève de comprendre les faits incriminés et leur gravité et ainsi entrer dans une démarche réflexive de reconnaissance et de réparation, produisent un véritable saccage de l'équilibre, de l'identité de soi et même de l'image de soi qui, au fil du temps, se détériorent progressivement.

Alors que les engagements pris pour 2015 par le bureau régional de l'UNICEF pour l'éducation pour tous s'avançaient à grands pas, la question des enfants non scolarisés reste d'actualité dans les réalités des pays de la région d'Afrique de l'Ouest et du centre. Bien que depuis 2000, la tendance ait été à la baisse du nombre d'enfants hors des écoles, ce chiffre ne diminue plus depuis 2008 et le poids démographique de ces pays a nettement augmenté pour représenter actuellement le tiers des enfants non scolarisés du monde. Sur la base des enquêtes ménages les plus récentes, dans 21 pays de la région d'Afrique centrale et de l'Ouest, il a été rapporté que près de 32 millions d'enfants en âge de scolarisation ne sont scolarisés ni au primaire, ni au secondaire. A ces chiffres, l'on ajoute les 17 millions d'enfants scolarisés risquant fortement l'exclusion. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2011, dans les pays du Partenariat Global pour l'Education (GPE) qui collaborent afin d'endosser un plan sectoriel de l'éducation en mesurant l'avancement et la mise en œuvre des plans dudit secteur, bien que le taux d'exclusion soit passé de 34% à 18% dans l'espace d'une décennie, beaucoup reste encore à faire car, il devrait descendre à 12% d'ici 2020. Alors, comment envisager une possibilité de développement des compétences de réussite scolaire de cette typologie d'élèves à problème ? L'on parvient à se questionner en ces termes : est-ce grâce au style éducatif familial reçu par ces élèves qu'ils parviennent à développer certaines compétences de réussite scolaire ?

1.1.1. Le rôle du style éducatif parental dans le développement des compétences de réussite

Le principe d'égalité de chances quant à l'accès à l'éducation est un phénomène au cœur des réflexions dans les sociétés du monde, phénomène de plus en plus perçu comme étant l'une des clés du développement durable dans le monde. L'expérience fait apparaître

que la persistance des inégalités sociales et économiques peut donner lieu à des mécontentements, à une fragmentation sociale voir à des conflits. En même temps, l'exclusion à l'école peut entraîner l'exclusion sociale. Dans ce contexte, la nécessité de remédier systématiquement aux exclusions à l'école représente un enjeu considérable. Ainsi, pour se démarquer de cette problématique, la famille, du fait de ses responsabilités et en tant que cellule de base de la société, participe au processus de socialisation des enfants à travers le style d'éducation dont elle fait usage et le type d'environnement familial qu'elle leur réserve afin de leur permettre de développer en eux certaines compétences de réussite dans les divers épreuves de la vie courante. Alors, dans quelle mesure la famille influe-t-elle sur le développement des compétences de réussite scolaire d'un enfant en situation d'exclusion ?

La famille est le premier système social par lequel l'enfant acquiert et développe des compétences cognitives et même sociales. Ceci passe par le style éducatif qui permet d'appréhender les conditions favorables ou non à la réussite de la scolarisation. Trois typologies de styles éducatifs familiaux sont citées à cet effet, montrant chacune à sa manière l'incidence de l'éducation de base sur le comportement social et psychologique de l'enfant. Il s'agit de :

- Celle de Jacques Lautrey, 1995, qui distingue différents types d'environnements : aléatoire, rigide et souple
- Celle de Diana Baumrind, 1966 qui décrit quatre styles éducatifs à savoir : les styles démocratique, permissif, autoritaire, et engagé
- Celle de Kellerhals et Montandon qui se confond à celle de D. Baumrind mettant en exergue le style

D. Baumrind décrit le style permissif comme celui-là où le parent exerce un faible contrôle mais avec un soutien élevé, style se comparant au « style contractualiste » de Kellerhals et Montandon défini en terme d'autonomie, de recours à la motivation ou à la séduction comme technique de contrôle, rôles peu différenciés entre le père et la mère, ouverture aux influences extérieures. Le second style de D. Baumrind est celui autoritaire caractérisé par un contrôle élevé et un faible soutien de la part des parents, c'est l'équivalent du style « statutaire » de Kellerhals et Montandon qui donnent de l'importance aux valeurs d'accommodation, au contrôles coercitif des parents, une grande distance entre les parents et les enfants et une très grande réserve envers les agents externes de socialisation. Enfin, le troisième style appelé par Baumrind « style structurant ou démocratique » qui prend la forme

d'un soutien et d'un contrôle élevés s'apparentant au « style maternaliste » de Kellerhals et Montandon.

De ce qui précède, il revient à remarquer que les parents qui valorisent la conformité des enfants aux normes sociales attendent plus que l'école remplisse son rôle de socialisation, tandis que ceux qui valorisent l'autonomie de l'enfant attendent plus que l'école remplisse sa mission de formation intellectuelle. L'autorité parentale qui se manifeste dans les milieux populaires par les punitions et la surveillance ou non, a des retombées considérables sur l'équilibre psychologique de l'enfant, capable de développer ou non les capacités de réussite à l'école.

1.2.POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

1.2.1. Les constats

Malgré les efforts considérables du gouvernement camerounais et des organismes internationaux à lutter contre la non scolarisation due aux exclusions des élèves des établissements scolaires, notre système éducatif ne parvient pas encore à atteindre ses objectifs fixés en matière d'éducation principalement en ce qui concerne la réduction du taux d'exclusions scolaires des élèves. Ce phénomène est de plus en plus observable dans nos établissements, nous en avons pour preuve les travaux du rapport de l'UNICEF en décembre 2013 sous le titre des « enfants non scolarisés d'Afrique de l'Ouest et du Centre (AOC)» qui évalue à 25% la proportion des enfants exclus en âge d'être dans l'enseignement primaire et à 17% celle des enfants exclus en âge d'être au premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun. Il ressort de ce rapport que le facteur d'exclusion entraîne au final une faible valorisation des études et une faible qualité des acquis scolaires. Alors, comment concevoir les possibilités de développement des compétences de réussite scolaire de ces enfants lorsqu'on sait que les auteurs s'étant intéressés à la problématique des exclusions décrivent un tableau négatif dû au traumatisme qu'ils subissent?

1.2.1.1. Le devenir des enfants exclus

Sur le plan social :

La question des exclusions doit faire l'objet d'un examen rigoureux dans la mesure où certains travaux ont pu démontrer que premièrement les enfants victimes des exclusions aujourd'hui risquent de devenir les adultes exclus de la vie sociale de demain .Deuxièmement du fait de cette situation, ils peuvent avoir de la peine à exercer certaines aptitudes

importantes telles que être en bonne santé, s'instruire convenablement, être logé, bien se nourrir. Leur bien-être s'en trouve ainsi amoindri pouvant avoir d'énormes répercussions menaçant la stabilité et la prospérité de la société d'où la récurrence des crimes, de la violence, des pathologies, du racisme... Troisièmement les enfants victimes de l'exclusion risquent dans le futur devenir un lourd fardeau économique et social pour la société. Quatrièmement, il s'en suit des phénomènes tels que : les mauvais résultats tout au long de la scolarité, l'abandon précoce de la scolarité sans qualification, les difficultés précoces d'insertion dans le marché de l'emploi, travaux occasionnels et chômage, grossesses précoces chez les filles, démêlés avec la police, alcoolisme, mauvaise santé physique et mentale... la situation d'exclusion devient ainsi un important facteur à risque pour le bon devenir de la société et surtout pour la capacité à développer les compétences de réussite scolaire chez ces élèves par la suite.

Sur le plan de la personnalité individuelle :

Il a été par ailleurs démontré à partir des écrits antérieurs que l'enfant victime des exclusions scolaires peut avoir une image négative de soi, des difficultés de fonctionnement sur le plan émotionnel avec l'alternance des crises violentes et de débordement, des comportements de retrait... Guichard (2010) en a fait une étude sur le rapport existant entre le degré d'échec scolaire et les rapports que les jeunes entretiennent avec eux-mêmes et leur projection dans l'avenir. S. Paugam quant à lui propose une description des exclus du système scolaire en estimant que :

- Les exclus sont souvent habités par un fort sentiment de désespoir ;
- Ils ont une conscience aigüe des obstacles de leur environnement socioéconomique (chômage, niveau scolaire...)
- Ils ont le sentiment que rien ni personne ne peut les aider ;
- Ils ont des difficultés à se projeter dans l'avenir et leurs perspectives se limitent généralement au passé et au présent ;
- Ils se perçoivent rarement comme possédant du savoir, du savoir-faire et du savoir vivre.

L'image de soi de ces élèves en situation d'exclusion est ainsi marquée par une situation de rejet qu'ils vivent. A l'égard de l'école, ils peuvent ainsi réagir soit par l'indifférence, soit par le fatalisme, la gêne, la tristesse ou le découragement engendrant ainsi le repli sur soi, la fermeture sur le monde extérieur... Nous pouvons ainsi déduire que, face à une image de soi

altérée par les difficultés rencontrées par les élèves exclus, pour atteindre les objectifs fixés au départ, ils doivent être en mesure de développer les compétences de réussite nécessaires pour leur épanouissement scolaire et même socioprofessionnel plus tard.

1.2.1.2. Le développement des compétences de réussite

Pour que l'école puisse accomplir sa mission, il faut que les élèves y persistent jusqu'à l'atteinte des objectifs fixés. Ceci passe par le développement des compétences de réussite, moteur de la réussite dans tous les domaines en général et du processus éducatif en particulier. Pour ce faire, l'organisation administrative de l'établissement a un rôle très important à jouer. Ce qui passe par exemple par la fonction que remplit l'enseignant car, « plus l'enseignant rend explicite à l'élève la signification des activités qu'il présente, et plus ce dernier reconnaît cette signification, plus il attribue de l'importance à ses activités. Par conséquent, l'élève s'engage, participe et persiste davantage et son niveau de motivation scolaire est beaucoup plus élevé... on pourrait conclure que l'élève accepte de s'engager et de participer, qu'il est motivé dans la mesure où il reconnaît que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle ou future. » (Tardif, 1992). Autrement dit, l'élève qui réussit à percevoir l'utilité de l'école, se fixe un projet scolaire et par ricochet un projet professionnel. Il est plus motivé que celui qui n'a pas d'objectif précis à atteindre parce qu'il ne perçoit pas l'utilité des connaissances qu'il acquiert. L'atteinte d'un objectif de carrière qui n'est pas seulement la profession peut donc encourager l'élève dans ses études au même titre que ses parents, ses enseignants et d'autres personnes significatives. L'élève doit donc être capable de développer des forces lui permettant de surmonter ses limites et de dépasser les attentes établies.

En se référant à l'éducation de base reçue en famille, si l'on considère que la compétence qui renvoie au savoir-agir renvoie à la capacité de faire recours de manière appropriée à une diversité de ressources et des acquis tant internes qu'externes de la vie courante, l'on estime que l'éducation reçue en famille en plus de celle reçue à l'école, jouerait un rôle déterminant dans le processus de développement des compétences de réussite des élèves en situation d'exclusion scolaire. Alors, un élève, même ayant été fragilisé par les retombées de l'exclusion se base sur ses expériences, ses habiletés, ses intérêts, ses connaissances de base qui pourront lui servir d'action comme pour la pensée qui est aussi une forme d'agir. Le développement des compétences de réussite invite donc l'élève à être activement engagé dans

sa démarche d'apprentissage, « *on pourrait conclure que l'élève accepte de s'engager dans la mesure où il reconnaît que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.* » (Tarfif, 1992). L'engagement de l'élève lui permet donc d'intégrer l'ensemble des disciplines dans un tout pour rendre explicite la poursuite des apprentissages transversales en offrant une large place aux enseignants, en faisant appel à leur expertise professionnelle.

Le développement des compétences peut être vu autour du climat motivationnel. L'expérience a montré que ce sont les buts de maîtrise qui sont les plus favorables aux progrès, quelles que soient les matières d'enseignement car, ils s'accompagnent de « *comportements adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage* ». Famose, Sarrazin, Curry, 1995. Le climat de maîtrise naît et se renforce dans une atmosphère sans concurrence entre les élèves. Le développement des compétences de réussite suppose sa capacité à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires mais aussi ses expériences, ses attitudes, ses champs d'intérêts de même que ses ressources externes tels que ses pairs, ses enseignants, les experts ou encore les sources d'information de diverses natures. L'on peut ainsi distinguer une diversité de modalités de la compétence :

- Les compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre les problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice...);
- Les compétences d'ordre méthodique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication...);
- Les compétences d'ordre personnel et social (structurer son identité et actualiser son potentiel, coopérer...);
- Les compétences d'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée...).

Plusieurs travaux ont déjà traité de ce phénomène car, certains auteurs se sont investis à en identifier les facteurs explicatifs. D'emblée, les innombrables analyses des chercheurs, à partir des études empiriques, convergent pour dire que l'origine du développement des compétences de réussite relève des facteurs propres aux enfants. Ainsi, pour les prédicteurs les plus solides de la réussite, les habiletés langagières orales précoces (formation des phrases complexes, conscience métalinguistique, l'émergence des aptitudes en alphabétisation...) sont les éléments favorisant l'émergence de l'acquisition des connaissances scolaires. Le développement des compétences de réussite est source de préoccupation des acteurs du

monde scolaire. Bon nombre d'auteurs s'accordent pour déduire en outre que les capacités d'autorégulation des enfants (leur habileté à maintenir l'attention, à rester concentré sur une tâche, à inhiber les comportements inappropriés et à retarder le plaisir) peuvent aussi prédire la réussite scolaire ultérieure. Certains par contre estiment que les facteurs socioculturels tels que la pauvreté, la race, l'appartenance ethnique, le niveau de scolarité des parents peuvent avoir un certain impact sur la capacité à développer les compétences scolaires de réussite chez les enfants. Car, les enfants provenant des familles à statut économique élevé ont tendance à fréquenter des programmes de meilleure qualité alors que les enfants à faible statut socioéconomique ont tendance à participer à des programmes de plus faible qualité. L'énumération des travaux traitant des causes de ce sujet est loin d'être exhaustive. Cependant, il n'existe pas à notre connaissance les études tentant de montrer l'influence du style éducatif parentale sur le phénomène. C'est pourquoi, notre étude se révèle pertinente.

Les questions ci-dessus soulevées nous amènent à aborder la problématique des enjeux du développement des compétences de réussite des élèves face aux exclusions scolaires dont sont quelques fois victimes ces enfants. L'intérêt de cette étude porte non sur les élèves qui ayant été exclus, n'ont pas réussi à franchir le cap des classes de Première encore moins celles de Terminale en abandonnant complètement les études, mais beaucoup plus sur ceux qui sont parvenus au terme de l'enseignement secondaire bien qu'ayant été exclus au moins une fois au cours dans leurs cursus scolaires grâce à leur capacité à développer à nouveau les compétences de réussite scolaire.

En effet l'école et la famille, bien que représentant toutes deux les premières instances de socialisation des enfants, cette dernière permet de poser les bases, matières premières à partir de laquelle ils pourront se développer afin d'acquérir une certaine capacité à atteindre un niveau important de cohésion sociale. La famille est le lieu où l'individu apprend l'acquisition de certaines valeurs sur lesquelles repose l'équilibre psychologique. Selon Pourtois, 1984, « *l'éducation parentale est une activité d'apprentissage de la part des parents qui souhaitent améliorer les interactions nouées avec leurs enfants, pour encourager l'émergence des comportements jugés positifs et réduire celle de comportements jugés négatifs* », et pour Terrisse, 1997, elle a pour but d' « *aider les parents à mieux actualiser leurs potentialités éducatives, en développant leur sentiment de compétence et en utilisant le mieux possible les ressources que leur offre leur environnement* ». L'encadrement familial des enfants en d'autres termes, c'est les aider à développer un sentiment de sécurité et d'assurance personnelle leur rappelant combien ils sont responsables de leur cadre

disciplinaire, c'est aider le jeune à fixer les limites à privilégier une consommation responsables de ses devoirs, à distinguer les besoins et les désirs.

Par ailleurs, l'éducation familiale seule ne suffit pas à développer un pays car, les pays de plus en plus développés sont ceux dont le système éducatif est solidement développé en ce sens que grâce à une évolution importante de l'éducation, l'on peut développer la recherche et par ricochet le système de reproduction qui à son tour pourra davantage favoriser le financement de l'éducation. A côté de cela, il est courant d'observer que, bien que les organismes nationaux et même internationaux accèdent l'idée que l'éducation, sans distinction de sexe, d'appartenance religieuse, géographique, politique, etc. est un droit réservé à tous les enfants en âge de scolarisation, selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2011, dans les pays du Partenariat Global pour l'Education (PGE) qui collaborent afin d'endosser un plan sectoriel de l'éducation en mesurant l'avancement et la mise en œuvre des plans dudit secteur, bien que le taux d'exclusion soit passé de 34% à 18% dans l'espace d'une décennie, beaucoup reste encore à faire car, il devrait descendre à 12% d'ici 2020. L'on se rend compte que les exclusions scolaires font partie des problématiques qui alimentent de plus en plus les débats en milieu scolaire et même public et dont la légalité est reconnue.

1-2-2- Problème

L'idéal voudrait que l'éducation qui est l'une des valeurs sûres que l'on acquiert à l'école soit transmise à tous les enfants même aux cas les plus marginaux. Voilà pourquoi les familles et les gouvernements confient ce qu'ils ont de plus fragiles et de plus chers : leurs enfants aux acteurs de l'éducation, en leur donnant d'agir non seulement sur leur âme et sur leur corps, mais aussi sur leur intelligence et leur volonté afin qu'ils puissent les modeler. Alors, sachant que ces jeunes enfants, depuis leur intégration à l'école, passent la majorité de leur temps auprès de ces éducateurs. Cependant, lorsque survient leur exclusion du corps éducatif, certains jeunes, déboussolés se retrouvent errants dans la rue, exposés à toutes sortes de dangers et sans protection aucune ; ils sont stigmatisés non seulement par les membres de leurs familles mais également au sein de la société toute entière car, le rejet scolaire entraîne parfois le rejet social. Ce qui peut engendrer une sorte d'étiquetage qui les voue à l'échec ; ils arrivent ainsi à suspendre leurs projets scolaires, mieux encore à abandonner les études, ce qui restreint leurs chances de réussite et même d'épanouissement personnel à cause du fait d'avoir été catalogué comme étant irrécupérables, inéducables. Car, lorsque les sujets sont amenés à reconnaître à tort ou à raison le caractère défavorable de leur position, le fait d'affirmer qu'ils sont peu optimistes ou qu'ils sont pessimistes serait un facteur aggravant

pour leur bien-être psychologique et leur niveau d'anxiété. L'intérêt de cette étude n'a cependant pas la prétention d'être porté sur la lutte systématique contre les exclusions scolaires des jeunes élèves encore moins pour faire les éloges des exclusions scolaires, il vise plutôt à questionner comment certains réussissent à braver ces formes de stigmatisation malgré le portrait fragile des exclus comme le décrivent certains auteurs plus haut, en réintégrant le système éducatif au point d'atteindre la dernière classe du second cycle de l'enseignement secondaire. Lorsque nous savons que, plus les enfants présentent les risques de décrochage scolaire, moins ils sont motivés, comment concilier « *l'habitus* » des exclusions scolaires et le développement des compétences de réussite scolaire, lorsque l'enfant a déjà pu intérioriser la réalité selon laquelle, malgré tout, il sera toujours exclu de l'établissement ?

1.3. Questions de recherche

1.3.1. Question principale

La question que nous pouvons nous poser au regard de ce qui précède est la suivante : quelle est la place du style d'éducation parentale en vue du développement des compétences de réussite chez les élèves victimes d'exclusion scolaire ?

1.3.2. Questions spécifiques

De la question principale ci-dessus, découlent les questions spécifiques suivantes :

- 1- le style éducatif démocratique influence-t-il le développement des capacités de compétence des élèves victimes d'exclusion scolaire ?
- 2- Le style éducatif permissif influence-t-il le développement des capacités de compétence des élèves victimes d'exclusion scolaire ?
- 3- Le style éducatif autoritaire influence-t-il le développement des capacités de compétence des élèves victimes d'exclusion scolaire ?

C'est donc desdites questions que nous pourrons par la suite ressortir notre hypothèse, tentative de réponse à nos questions de recherche. Mais avant, il convient de mettre en exergue nos les objectifs de l'étude.

1.4. Objectifs de l'étude

Avoir un objectif suppose avoir une activité intentionnelle contrôlée par la perception. Dewey (1983, p. 133), affirme à cet effet que : « *avoir un objectif, c'est avoir l'intention de*

faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention ». Par ailleurs, selon Ntebe Bomba (1997 :71) l'objectif est le point « *d'atterrissage et à la fois point de décollage de l'étude il s'avère être la partie la plus-value scientifique qu'il fait clairement ressortir du dépôt pour la rendre évidente à la fin de l'œuvre* » En d'autres termes, l'objectif est le résultat attendu des choses découlant d'une action, base à partir de laquelle les capacités spécifiques sont observées, choisies et ordonnées.

Dans le cadre de cette étude, notre recherche comporte un objectif général qui se décline en trois objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

L'objectif général de notre étude vise à analyser les possibilités de développement des capacités de réussite chez les élèves victimes des exclusions scolaires afin de ressortir la place du style d'éducation parentale. Mieux encore, il s'agit d'examiner le lien qui existe entre le style éducatif familial et la capacité d'un élève exclu à développer des compétences de réussite scolaire en vue de l'achèvement du cycle secondaire.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- ✓ Examiner que le style éducatif démocratique a une influence sur le développement des capacités de compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion.
- ✓ Appréhender que le style éducatif permissif a une influence sur le développement des capacités de compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion.
- ✓ Vérifier que le style éducatif autoritaire a un lien significatif dans le développement des capacités de compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion.

Après avoir ressorti nos différents objectifs spécifiques, il convient par la suite de pouvoir préciser les intérêts de notre étude.

1.5. Intérêts de l'étude

L'intérêt peut être considéré comme le profit, l'utilité, l'importance ou même la plus-value que l'on tire d'une action ou d'un objet. L'étude du style éducatif familial et son influence sur le développement des compétences de réussite des élèves en situation d'exclusions scolaires produira des résultats qui pourront ainsi être bénéfiques à la communauté éducative en particulier, et même à la société toute entière en général. Nos intérêts peuvent ainsi être d'ordre éducatif, social, et professionnel.

1.5.1. Intérêt éducatif et pédagogique

Un enfant, soumis à l'obligation scolaire de façon corolaire, respecte l'obligation de soumission à des vertus nobles de la valeur humaine telles que l'amour, l'humilité, la patience, le respect, la politesse... Le but de l'école entre autres étant d'établir les bases d'un développement humain permanent, elle forme qualitativement l'individu afin de lui apprendre à faire face aux différentes situations de la vie tant sur le plan économique, social que culturel. Alors, même ayant été exclu, les élèves doivent pouvoir s'y adapter et développer les compétences de réussite. A cela s'ajoute la formation des capacités d'observation, de recherche, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement ainsi que de communication en vue d'une meilleure insertion sociale et même professionnelle. D'où la nécessité de scolariser les jeunes.

1.5.2. Intérêt professionnel

L'encadrement des élèves en milieu scolaire est une tâche qu'assurent plusieurs agents du milieu éducatifs. Ainsi, il revient à l'enseignant d'assurer son rôle qui consiste à dispenser les enseignements. A côté de ces enseignants, le conseiller d'orientation joue un rôle très indispensable. Il est celui-là qui a la charge entre autre de l'orientation de l'éducation, du suivi psychologique, du conseil et du guide des élèves en milieu scolaire *cf. le Cahier de charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun (Minesec, 2009)*. Lors de la non-atteinte des objectifs fixés par les autorités et les enseignants, l'analyse et la découverte des paramètres gênants relèvent de l'apanage du conseiller d'orientation. D'après Bomda (2008), le conseiller d'orientation prend en compte le développement physique, moral, vocationnel et social de l'enfant. Voilà pourquoi, nous pouvons dire que notre recherche semble judicieuse pour les conseillers d'orientation qui, à travers leur rôle de relais entre le milieu privé qui est la famille et le milieu éducatif pourront sensibiliser :

- ✓ D'une part les élèves : à travers une très bonne relation de soutien, d'empathie et d'accompagnement individualisé des élèves en situation d'exclusion, le conseiller d'orientation pourra amener ceux-ci à se remettre dans un climat de confiance, afin de faciliter leur réintégration dans le milieu éducatif pour mieux exploiter les talents cachés dont ils sont maîtres en les aidant à développer leurs capacités de compétences personnelles.
- ✓ D'autre part, dans le but de faciliter l'adaptation de l'enfant en milieu scolaire il faudra également tenir compte du climat familial dans lequel il évolue. Pour ce faire,

pour que les parents connaissent mieux les attitudes et pratiques éducatives qui contribuent à bien modeler les enfants, le conseiller d'orientation pourra les amener à mieux comprendre la valeur, la finalité et les conséquences des méthodes à adopter dans l'éducation des enfants en leur faisant connaître les styles propices à l'épanouissement sociocognitif de leurs enfants.

1.5.3. Intérêt social

L'exclusion scolaire est une source d'inquiétude dans la mesure où elle peut être un facteur majeur d'une éventuelle exclusion sociale. Alors, la jeunesse qui est le fer de lance de la nation ne devra être en reste de ce processus à travers lequel elle peut induire un changement positif de son avenir. Car, l'éducation est le tremplin par lequel l'acquisition des formations et des compétences nécessaires pour réussir une transition vers le marché du travail afin de prendre part à la vie active de l'économie nationale. Car, les jeunes ayant quitté le système éducatif sans qualification sont susceptibles d'avoir de maigres salaires ou même d'être sans emploi entraînant ainsi un fort taux du chômage. Et puisque le bonheur ou le malheur ne peut profiter qu'à une personne, il serait donc souhaitable de scolariser tous les enfants car, l'expérience a montré que les pays aujourd'hui développés, sont ceux dont le système éducatif a une forte rétention scolaire avec un système bien évolué. Ceux des pays qui par contre enregistrent un fort taux d'exclusions éprouvent des difficultés à maintenir des niveaux d'emplois élevés et une bonne cohésion sociale. Il serait donc souhaitable d'amener les jeunes à fréquenter jusqu'à l'obtention du baccalauréat au minimum.

1.6. Délimitation de l'étude

La délimitation de l'étude ici nous permet de circonscrire notre recherche sur un triple plan thématique, empirique et temporel. Ceci nous aidera à mieux appréhender la place des styles éducatifs parentaux dans le développement des compétences de réussite des élèves en situation d'exclusion scolaire.

1.6.1. Délimitation thématique

Bon nombre d'études réalisées en psychologie notamment en psychopédagogie, spécialité Sciences de l'éducation ont eu à aborder ces questions qui, aujourd'hui nous intéressent. Aussi, nous nous proposons d'étudier la manière dont les élèves en situation d'exclusion peuvent développer les capacités leur permettant de braver les types de stigmatisation qui en découlent et réintégrer l'école au point d'obtenir gain de cause.

1.6.2. Délimitation empirique

Du point de vue spatiale ou géographique, la présente étude visant à examiner comment le sujet exclu en milieu scolaire peut mettre en place les stratégies lui permettant de surmonter les différentes frustrations y afférents, il sera judicieux de porter notre attention uniquement sur les intéressés qui sont à juste titre les élèves ayant déjà subi au moins une exclusion au cours de leur cursus scolaire.

1.6.3. Délimitation temporelle

Compte tenu des contraintes de temps liées à la durée moins longue de notre formation et des impartialités du temps, nous allons procéder à la collecte des données et au traitement des informations de notre recherche au cours de l'année académique 2015-2016.

Après avoir présenté les différentes articulations (contexte et formulation du problème) motivant l'intérêt de cette étude, socles du présent travail de recherche au chapitre premier, place est à présent donnée au chapitre suivant qui fait place à l'insertion théorique.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE

Le mot « insertion » vient de l'action d'insérer qui étymologiquement vient du latin « *inserere* » qui signifie introduire, trouver sa place dans un ensemble. Ainsi l'insertion exprime l'action d'insérer, d'entrer ou de trouver sa place dans un ensemble, un groupe ou un milieu. Alors, après avoir mis en exergue la problématique de notre étude, il convient ensuite d'élaborer une grille de lecture qui nous permettra d'entrer dans le champ littéraire à travers les écrits des différents auteurs ayant préalablement investigué dans les années antérieures sur ces problématiques qui, aujourd'hui, font l'objet de notre préoccupation. Le présent chapitre se propose donc:

- De présenter l'approche notionnelle ou encore la définition des concepts de notre étude ;
- D'aborder la revue de la littérature ;
- De proposer quelques théories explicatives de notre sujet ;
- De formuler les hypothèses de recherche ;
- De définir les variables de l'étude ;
- De présenter le tableau synoptique.

2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS

Cette partie de notre travail nous invite, pour une bonne lisibilité de notre investigation, de mieux désigner les mots clés de notre travail dans le contexte qui est le nôtre puisque un concept ou un peut revêtir différents sens selon qu'il soit employé dans différents contextes. E. Durkheim (1968 :13) affirmait à cet effet que : *«la première démarche du sociologue est de définir les choses dont il traite afin que l'on sache bien de quoi il est question, c'est la première et la plus indispensable condition de toute preuve et de toute vérification»*. Ainsi donc, afin que notre recherche soit éloignée de toute confusion, il sera nécessaire de préciser le sens et l'orientation des concepts utilisés dans notre recherche.

2.1.1. Style éducatif familial

Le style éducatif parental ou familial est un concept qui fait référence aux patrons généraux d'éducation caractérisant les comportements des parents à l'égard de leur enfant. Il est composé des pratiques qui régissent les divers aspects de la vie quotidienne et qui créent un climat général au sein duquel les interactions parents-enfants se déroulent. Maccoby et Martin (1982) en référence à Baumrind ont distingué deux dimensions du style éducatif familial à savoir :

- L'exigence parentale qui englobe la régulation de la vie familiale, la souplesse de la régulation, le contrôle parental ;
- L'acceptation parentale qui intègre l'encouragement à l'autonomie et le soutien parental.

2.1.3. Développement des compétences de réussite

Le développement est un processus graduel partant d'un état de moindre valeur vers un état plus valorisé. D'après Grawitz (2000), le développement est une notion ambiguë qui traduit l'accroissement, la maturation. C'est une notion qui trouve des définitions selon que l'on se situe dans l'une ou l'autre discipline des sciences humaines. La psychologie la définit comme un processus de maturation et de mutation par lequel un organisme se construit. En sociologie, le concept est très souvent confondu à celui de croissance à tort car la croissance est une notion purement économique, alors que le développement implique également des échanges mentaux et sociaux dans la population, des modifications de structures économiques et sociales. Le développement peut donc se définir comme une évolution vers un stade plus avancé ou une apparition et une croissance progressive de quelque chose. C'est un processus évolutif allant d'un stade moins avancé vers un autre stade plus avancé, d'un état initial vers un état final.

La compétence elle, peut être explorée à partir des définitions de plusieurs auteurs. Voilà pourquoi Carré, Caspar et Bélier (1999) proposent une autre définition de la compétence, et voient en elle une compétence qui permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. D'après Chaduc, Larralde et de Mecquenem (2003, p67), « *les compétences sont des comportements observables se rapportant soit à une discipline particulière, soit à des savoirs utilisables dans tous les domaines scolaires.* »

C'est dans le même ordre d'idées que Perrenoud (1997, p73) définit la compétence comme étant « une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Le Boterf (1995) propose une autre définition : « *La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés* ». Nous pouvons donc définir la compétence comme la capacité d'action efficace d'une personne à agir d'une façon pertinente face à une famille de situations données pour atteindre un objectif spécifique. Pour y arriver, l'individu fait appel à la fois aux connaissances nécessaires et à la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. La compétence correspond au savoir agir qui englobe le savoir-faire, le devoir-faire, le vouloir-faire, l'aimer-faire et le pouvoir-faire. Elle se construit à partir des capacités, des habiletés et des connaissances. C'est l'utilisation et la mobilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Les compétences sont les qualités acquises par l'apprentissage, finalisées et résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique. Elles offrent la possibilité de faire des choix car, être compétent n'est pas seulement savoir « *comment faire* », c'est aussi savoir « *quoi faire* » et savoir « *quand* » le faire. Être compétent, c'est avoir des moyens physiques, cognitifs et psychoaffectifs de choisir.

La réussite, c'est bien plus que se qualifier et obtenir un diplôme. C'est mieux maîtriser le monde dans lequel on vit, c'est profiter de ce que l'on a appris pour mieux vivre et devenir une citoyenne ou un citoyen à part entière. C'est sortir du cercle des conditions de vie difficiles. Réussir à l'école, c'est se donner les moyens pour réussir dans la vie. La réussite scolaire peut s'envisager sous l'angle des résultats positifs, de la construction d'un parcours scolaire correspondant aux aspirations de l'élève et permettant de créer les conditions de qualification professionnelle choisies et non subies. En somme la réussite permet de choisir un parcours scolaire épanouissant. Elle correspond à un processus de développement personnel et social d'acquisition des compétences qui s'étend au-delà de la scolarité et dont l'aboutissement se manifeste par la capacité accrue d'apprendre, d'être autonome et libre, ouvert sur le monde, responsable et pleinement impliqué dans la vie scolaire.

Le développement des compétences de réussite pour finir, renvoie ainsi à un processus d'émergence de qualités prédéfinies par un acteur sur une personne cible. Il s'agit de la capacité d'un individu ou dans le cas précis d'un élève à maîtriser des situations

spécifiques lui permettant de s'adapter aux diverses situations de la vie scolaire telles que celles relatives à la capacité de réadaptation dans l'environnement scolaire même après avoir subi certaines frustrations et pourvoir être à même de produire les résultats positifs et épanouissants. Car les compétences sont fonction de la motivation et des aptitudes de tout individu.

Dans plusieurs travaux faisant objet de nos lectures, notamment Roegiers (2001), Bipouput (2011) le développement de compétences fait corps avec la pédagogie de l'intégration. Car cette pédagogie repose sur la mise en place d'un processus d'enseignement qui ne se contente pas de cumuler les connaissances, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des situations-problèmes qui ont un sens pour l'élève. Le développement de compétences est donc ce processus et en même temps cette procédure qui s'effectue en résultat de processus. Le développement des compétences est donc un processus à travers lequel l'individu devient capable d'acquérir un « *savoir-agir complexe et efficace qui implique la combinaison et la mobilisation des ressources internes (cognitives, affectives, motrices...) et externes pour faire face à des situations* » (Tardif, 2006). Autrement dit, le développement des compétences renvoie à la capacité d'acquisition des activités d'apprentissage (amélioration des connaissances, des aptitudes, des habiletés...) susceptibles d'accroître le rendement actuel et futur par l'augmentation des capacités d'accomplissement de diverses tâches. Exclusions scolaire.

2.1.2. Exclusions scolaires

Le terme « exclusion » a été utilisé pour la première fois en France par René Lenoir à propos des handicapés physiques et mentaux, il faisait état de la nécessité d'améliorer la situation des laissés-pour-compte de l'économie et de renforcer la cohésion sociale en raison de la menace qu'elle présente. Ce concept qui touchait beaucoup plus les notions telles que la pauvreté, le chômage, s'est de plus en plus étendue pour désigner l'incapacité de prendre part de façon effective à la vie économique, sociale, culturelle, etc. pour dire que ce débat portait essentiellement sur les adultes touche aujourd'hui même les enfants. Ils sont exclus du système éducatif car, les exclus ont vécu des conflits importants avec les membres de l'institution scolaire : à travers la violence récurrente (verbale et/ou physique), leur comportements et leur refus régulier de connaître les lois de la sociabilité scolaire, les exclus paraissent manifester le rejet le plus ostensible de l'institution (Bautier et al, 2002, 26-27)

Partant de la définition de Sen, 1992, 1996 qui, à partir de sa théorie des aptitudes estime que l'exclusion est l'incapacité de participer à la vie sociale, l'exclusion renvoie à dire qu'il y a restriction à l'acquisition des aptitudes essentielles permettant de mener une vie normale. Au sens strict du terme, l'exclusion dans le domaine scolaire relève d'une décision

du conseil de classes servant à désigner les élèves en échec scolaire, absentéistes, délinquants ou ceux qui rendent le fonctionnement de l'école difficile en commettant des actes répréhensibles afin de les écarter de l'établissement. Elle peut être provisoire ou encore définitive.

2.2. LA REVUE DE LA LITTERATURE

La revue de la littérature renvoie à un travail d'exploration documentaire permettant d'avoir une certaine orientation par rapport à la problématique de l'étude. Dans ce point de vue, un travail de recherche commence toujours par une revue de la littérature, maillon essentiel dans un processus de recherche afin d'approfondir les connaissances sur le sujet à étudier en s'appuyant sur les expériences empiriques décrites par les prédécesseurs. C'est un travail qui nous permet de découvrir quelles sont les approches théoriques, et les perspectives abordées par ces chercheurs et la manière dont ils les ont utilisées.

2.2.1. La question des exclusions scolaires

En effet, de nombreuses analyses à partir des études préalables ont pu démontrer que les exclusions scolaires apparaissent parmi les thèmes qui traversent le système scolaire et alimentent les débats dans ce public étant donné que cette sanction est un moyen utilisé par la plupart des encadreurs éducatifs pour imposer leur autorité. Alors, exclure un élève revient-il à dire qu'il existe des enfants considérés comme « *inéduables* » ou « *inenseignables* » ? Les travaux de D. Schön (novembre 2008) constituent un soubassement des travaux s'interrogeant sur les origines du retrait scolaire des élèves et sur les possibilités de prévention et de remédiation. Dans cet article, l'auteur parvient à produire les réflexions sur la complexité et le traitement de l'exclusion scolaire en mettant l'accent sur la formation des enseignants qui devrait prioritairement viser à penser comment changer le système d'enseignement et non pas comment changer les élèves. Cette réflexion amène donc à déduire qu'il serait sans doute utile pour le système de représentation du système scolaire lui-même et des publics accueillis de revoir la place de la sanction du renvoi scolaire dans nos pratiques éducatives.

C'est par ailleurs dans la même lignée de réflexion que se penchent les travaux de R. Mallet mettant également l'accent sur la question de la formation des enseignants en charge des jeunes scolarisés. L'auteur suggère que ces formations se rapprochent de plus en plus du terrain laissant par conséquent de plus en plus de place à la pratique. Cette tendance renforce les organisations de type apprenantes dans les établissements scolaires ; ce qui implique une valorisation de l'exercice professionnel et vise le développement d'une professionnalité enseignante plus ouverte et plus réflexive. Démarche qui ferait de cette formation un lieu de production des savoirs et des compétences mises en œuvre par les éducateurs eux même afin de savoir résoudre par eux même les difficultés rencontrées à partir des acquis et non pas seulement à partir des manques posés par les élèves. C'est une invitation faite aux protagonistes de l'action éducative à réfléchir sur leurs pratiques éducatives vécues avec les jeunes apprenants. Ladite invitation centre l'analyse sur l'autoformation car, l'action de l'enseignant est primordiale dans le processus d'élaboration des systèmes de valeurs qui sous-tendent les pratiques de remédiation à l'échec scolaire et par conséquent à l'exclusion.

De nombreux travaux (Broccolichi, Van Zanten, Debarbieux...) sont par ailleurs connus abordant la question de l'incidence de l'échec scolaire sur les comportements d'indiscipline dont l'ultime solution est le retrait scolaire.

En présence des cas des élèves perturbateurs, les acteurs scolaires focalisent beaucoup plus leur attention sur les perturbations causées par les élèves que sur leurs difficultés d'apprentissage envisagées comme simple conséquence de leur indiscipline qui pourtant existerait depuis l'école primaire mais ne se manifestant qu'à l'entrée en 6^e puisque cela n'a fait l'objet d'aucune remédiation. Ainsi, que ce soit pour l'indiscipline ou pour l'absence de travail, les punitions sont repérables dans les rapports d'incidents scolaires faits une ou plusieurs fois en une année. L'on peut citer entre autres : avertissements, blâmes, exclusions de cours, exclusions de plusieurs jours etc. Debarbieux (1999, 104) cité par Maryse Estrele-Hedibel, estime à ce sujet que « ces sanctions sortent pour certaines de la légalité et sont souvent inapplicables, peu expliquées aux élèves et générant chez eux un fort sentiment d'injustice). Voilà pourquoi dans la plupart des cas, elles ne permettent pas de modifier le comportement de l'élève dans le sens souhaité par l'encadreur scolaire. On constate plutôt une progression d'incidents avec des exclusions allant de plusieurs jours pour les mêmes comportements, suivis quelques semaines ou quelques mois après de l'arrêt de fréquentation du jeune suite à un conseil de discipline menant à une exclusion définitive. Ces élèves sont marqués comme perturbateurs et « *inéducatibles* » avec d'autant plus de fréquence

de nombreux mois, voire de nombreuses années avant qu'intervienne leur arrêt définitif des cours. Des mots qualifiants tels que « *imbéciles* », « cas psychiatriques », « *dangereux* », ... sont fréquemment entendus ou lus les concernant au point où les conflits s'aggravent entre l'élève et l'institution. Ces manières de les nommer ou de les qualifier soulèvent une ambiance qui banalise les termes dévalorisants à l'encontre des élèves en très grande difficultés d'apprentissage. Ils deviennent alors davantage ce que disent ces adultes qui accompagnent leurs jugements des prophéties auto-réalisables sur l'inéducabilité de l'élève. Les théories de l'étiquetage appliquées à l'école fonctionnent très bien : « *imposition des normes, désignation des déviants, renforcement de la déviance, stigmatisation de ceux qui ont accompli les infractions les plus graves et enfin, cristallisation d'une identité déviante* » (Van Zanten, 2001, 395) cité par M. Esterle-Hedibel.

2.2.2. La place du développement des compétences de réussite

Bien reconnues dans le domaine professionnel, les compétences sont impliquées dans tous les moments de la vie. Elles se situent dans une perspective d'action qui combinent le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir. Les compétences peuvent être de plusieurs ordres : les compétences psycho-affectives, scolaires, psycho-sociales... En 1993, l'OMS introduit les compétences psychosociales comme la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir l'état de son bien-être mental en adoptant les comportements appropriés et positifs à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.

Cependant, les compétences qui nous intéressent ici sont celles du domaine éducatif. Parmi les facteurs impliqués dans l'ajustement de l'homme à son milieu nous pouvons citer le fait : de se connaître soi-même, savoir se comprendre, pouvoir entrer en contact avec les autres, avoir de la pensée créatrice et critique, savoir résoudre les problèmes, savoir prendre les décisions. Tout ceci permet à l'élève de développer :

- Une bonne estime de soi ;
- Un sentiment d'efficacité élevé ;
- Une bonne motivation ;
- Des stratégies d'adaptation (coping qui renvoie à l'adaptation à un environnement stressant auquel l'on peut faire face à partir des ressources personnelles et sociales dont on dispose afin de réduire l'impact du danger présent).

La littérature est riche des études analysant, décryptant et définissant les différentes manières par lesquelles les sujets sont amenés à mettre en œuvre les stratégies de défense lorsqu'ils sont ou s'imaginent être dans des situations défavorables. Lorsque les sujets sont amenés à reconnaître à tort ou à raison le caractère défavorable de leur position, le fait d'affirmer qu'ils sont peu optimistes ou qu'ils sont pessimistes serait un facteur aggravant pour leur bien-être psychologique et leur niveau d'anxiété. (Cantor & Norem, 1986 ; Showers, 1992). Ainsi, la mise en œuvre d'une stratégie de protection de soi serait minimalement adoptée.

En effet, lorsque les sujets occupent une place défavorable dans leur environnement notamment, leur estime de soi, leurs affects et leur anxiété s'en trouvent altérés. Une partie de la littérature a mis en œuvre les processus d'émergence des comportements de réussite par les élèves présentant les comportements à risque, lorsqu'un élève imagine ou sait qu'il fait partie de la population vulnérable (mauvais élève, élève absentéiste, élève désordonné...), il s'appuie sur la connaissance de son environnement notamment sur les caractères favorables pour faire une sorte de comparaison sociale, puisque de hauts niveaux de consciences de l'anxiété pourraient agir comme des freins à l'émergence en tant que phénomènes adaptatifs aux situations menaçantes ou anxiogènes (Lechner & Rosenthal, 1984 ; Lord et al. , 1994). A travers ladite comparaison sociale, ils adoptent des stratégies d'autoprotection leur permettant de faire face à des situations menaçantes pour leur identité. Dif, Martinot & Redersdorff, (2001), ont mis en évidence que les personnes stigmatisées ou dévalorisées élaborent des stratégies de comparaison interpersonnelle positives comparativement à des personnes ne présentant pas de difficultés. Elles se construisent un futur favorable qui contraste avec leur situation réelle afin de compenser leurs insatisfactions liées aux discriminations subies. L'optimisme dont fait preuve les personnes stigmatisées est le fruit d'une activité comparative contribuant à l'amélioration de leur bien-être subjectif et qui s'élabore au niveau intrapersonnel plutôt qu'interpersonnel. En d'autres termes, ces sujets qui occupent une position sociale défavorable et adoptant des stratégies de comparaison, ont pour mobiles la protection et la revalorisation de soi voire un désir de mobilité sociale et d'assimilation personnelle à une cible de haut statut. A l'opposé, les personnes occupant une position favorable optent pour une stratégie de maintien. Voilà pourquoi dans le cadre scolaire, un élève réputé exclu, n'exclue pas bien entendu des comparaisons sociales défavorables vis-à-vis des autres camarades mais cela tend à conférer à l'élève exclu les stratégies actives de défense de l'image de soi et de la valorisation personnelle face à l'adversité.

Par ailleurs, certains auteurs s'accordent à partir d'études empiriques pour dire que le climat scolaire joue un rôle indéniable dans le développement des compétences de réussite. L'objectif de l'école est d'assurer à tous les enfants un développement des potentialités de réussite en conduisant les élèves à la maîtrise des connaissances afin d'assurer les conditions de réussite à chacun. Une étude menée en 2009 en Israël a montré que « *le bon climat solaire augmente les compétences scolaires* ». Parmi ces facteurs favorables, cette étude note par exemple des bonnes relations enseignants-élèves. Afin de permettre aux élèves de s'envoler jusqu'au sommet de leurs capacités, l'implication de tous les intervenants du milieu scolaire est primordiale. Ceci passe dans le but de faire en sorte que le milieu éducatif soit stimulant afin de favoriser le développement intellectuel des compétences, en suscitant le goût de la découverte et de l'ouverture sur le monde. Il faudra ainsi faire de l'école un milieu d'épanouissement optimal pour les élèves en difficulté ou présentant les risques d'exclusion afin de leur permettre d'être plus disponibles aux apprentissages scolaires et d'augmenter les résultats aux épreuves. Ceci n'est possible qu'à travers une bonne mise en place des mécanismes de suivi, les mesures de soutien et d'accompagnement de tous les élèves en général et de ceux présentant les comportements de mal être en particulier.

Il ressort ainsi de ce qui précède que les élèves, face à certains événements anxiogènes, mobilisent des capacités leur permettant de développer les mécanismes de protection qui les conduisent à un niveau optimal de développement des compétences de réussite scolaire.

2.2.3. Les différentes approches des styles éducatifs

L'étude des pratiques éducatives, non loin d'être exhaustive, à cause de l'explosion spectaculaire des travaux dans ce domaine, nous permettra de mentionner les effets des pratiques éducatives familiales sur le développement des enfants sur les plans cognitif et social, des performances scolaires et même des traits de personnalité. Nous allons ainsi mettre en exergue celles qui sont les plus propices pour le développement de l'enfant. Car, le développement des enfants et leur insertion dans la société dépend largement de l'éducation familiale, sujet à réflexion de plusieurs chercheurs en sociologie, en psychologie, en anthropologie...à travers de nombreux travaux réalisés à cet effet. Les attitudes et les comportements des parents ont des conséquences énormes sur le développement des enfants. Khons a fait l'hypothèse que : « *lorsque les parents éduquent leurs enfants, ils introduisent les valeurs qu'ils ont eux-mêmes apprises dans leur dans leurs*

pratiques pédagogiques ». Un nombre extraordinaire des travaux ont mis cela en exergue (Rollins&Thomas, 1979, Peterson & Rollins, 1987 ;Pourtois & Desmet, 1989).

D'autres travaux adoptant une approche sociocognitive sont allés très loin en mettant en relation les représentations et les raisonnements des parents qui sont guidés par les attentes concernant l'avenir de leur enfant quand il sera grand tout en se référant aux connaissances qu'ils ont de leurs valeurs culturelles.

A travers un modèle théorique très développé, Bersten construit l'hypothèse que : «plus les conditions sociales dans lesquelles vivent les familles sont favorables, plus l'expression verbale est élaborée et plus les parents attachent de l'importance au développement de l'autonomie et de la créativité de l'enfant. Plus les conditions sociales sont difficiles, plus l'expression verbale est restreinte et plus les parents attachent de l'importance au contrôle de l'enfant et à son obéissance.

A travers la théorie de style éducatif familial, Baumrind attache quant à elle de l'importance à deux éléments des comportements parentaux en croisant le soutien (support) et le contrôle afin d'identifier trois styles éducatifs à savoir :

- ✓ Le style autoritaire où le contrôle est élevé et le soutien faible. Ici, les parents sont vifs et disponibles, ils ont confiance en leurs capacités à maîtriser leurs tâches, leur régulation émotionnelle et leur empathie sont bien développées, ils imposent leur autorité par des punitions corporelles, le respect strict des heures d'entrée, de sortie, de réveil, de coucher, etc.
- ✓ Le style permissif où le contrôle faible et le soutien élevé. Ici, les parents ont une faible régulation des émotions (égoïsme, culte de soi, intérêt personnel surdéveloppé), ils ont l'esprit rebelle déviant l'autorité lorsque les désirs sont remis en cause, ils ont une faible persistance dans les tâches difficiles (refus de la contrainte et de l'effort)
- ✓ Le style démocratique où le contrôle et le soutien sont élevés. Ici, les parents sont anxieux, réservés et peu spontanés, ils ont une piètre réaction à la frustration, ils sont peu susceptibles de se livrer aux activités antisociales (toxicomanie, alcoolisme, etc.)

Elle suggère que le dernier style est celui qui assure un meilleur développement de l'enfant.

En s'inspirant de la théorisation de Piaget et Kohn, Lautrey met en relation les types de famille, le style éducatifs et le développement intellectuel de l'enfant. il ressort ainsi trois types de structurations familiales :

- ✓ Celles à structuration rigide où les règles sont immuables et peu de stimulations pour les enfants ;
- ✓ Celles à structuration très faibles où il y a absence des règles et des stimulations fortes ;
- ✓ Celles à structuration souple où les règles sont flexibles et les stimulations fortes.

Il démontre d'une part que celles à structuration souple sont fréquentes dans les classes sociales aisées qui valorisent l'originalité et l'initiative des enfants ; d'autre part, que celles à structuration rigide se trouvent davantage dans les milieux populaires où les parents accordent de l'importance aux normes externes et au contrôle de l'enfant et que les structurations faibles tendent à augmenter dans les extrémités de l'échelle sociale. Il conclut ainsi que la structuration familiale souple serait la plus favorable au développement cognitif de l'enfant.

Toujours dans l'idée de pénétrer dans la boîte noire du fonctionnement familial, une étude genevoise a mis en corrélation le milieu social de la famille, le style d'éducation et le genre d'interaction ou de cohésion entre les parents. Dans cette optique, Kellerhals et Montandon, 1991, mettent également en relief trois styles éducatifs :

- ✓ Le style contractualiste où règne la négociation ;
- ✓ Le style statutaire qui est essentiellement autoritaire ;
- ✓ Le style associant autorité et communication bien développées.

Cette étude démontre qu'il existe une corrélation entre le style éducatif et l'estime de soi des enfants et que le style contractualiste favorise davantage l'estime de soi élevé que les deux autres.

Kagitçibasi (1990, 1996 a/b 1997) s'intéresse également aux recherches de types familiaux et suggère que l'éducation des enfants et les styles éducatifs sont liés au contexte socioculturel et économique de la famille en développant trois modèles :

- ✓ Le modèle familial caractérisé par la dépendance que l'on retrouve également dans le contexte traditionnel rural agricole où le réseau relationnel est très dense et la dépendance matérielle et émotionnelle entre les générations est très forte ;

- ✓ Le modèle familial caractérisé par l'indépendance se trouvant dans les sociétés occidentales industrialisées et urbaines et plus particulièrement dans les classes moyennes. Ici, l'éducation implique peu de contrôle et une permissivité très grande que dans les sociétés traditionnelles, l'autonomie de l'enfant est encouragée à cause d'une faible interdépendance intergénérationnelle. Alors, l'enfant sait être indépendant, il sait compter sur lui-même et ses qualités sont valorisées.
- ✓ Le troisième modèle où l'interdépendance émotionnelle entre les générations même en l'absence de l'indépendance matérielle est valorisée. Les loyautés entre les familles sont valorisées mais, les loyautés individuelles commencent à émerger.

Kagitçibasi considère que ce modèle intègre deux besoins essentiels dans l'éducation des enfants à savoir : celui de l'autonomie et celui de liens sociaux. Selon cet auteur, ces modèles de socialisation conduisent respectivement vers le développement d'un soi relationnel, d'un soi autonome et d'un soi autonome-relationnel.

En somme, plusieurs de ces styles se sont intéressés aux styles éducatifs ou types éducatifs. Cependant, il est important de relever que certains sont favorables au développement de la scolarité de l'enfant par exemples le type souple de Lautrey et le style démocratique de Baumrind. Cependant, certains travaux de Dornbusch et al. ,1994 prouvent que le contrôle des enfants est culturel en démontrant que les enfants dont les parents appliquent le style autoritaire réussissent mieux à l'école car, le contrôle est plus élevé. Pour ceux-là, c'est une formation, une façon de prendre soin, d'appliquer une guidance ferme et aimante. Toutefois, il est important de relever que, au vue de toute cette panoplie d'écrits sur les styles éducatifs, notre travail porte uniquement sur l'apport des styles éducatifs tels que décrits par Diana Baumrind.

2.2.4. L'apport des styles l'éducation familiale dans le développement des capacités de réussite

L'éducation des enfants dépend fortement de l'autorité parentale en ce sens que c'est elle qui détermine le développement de leur identité. Il s'agit d'une socialisation primaire visant à les aider à se construire car, un individu ne peut survivre et se développer convenablement sans ce sentiment de construction identitaire dans le processus de socialisation qui revêt tout son sens au sein de la famille, groupe primaire de la société. Ainsi donc, grâce à ce processus, les parents peuvent exercer un contrôle plus ou moins vigilant sur

les activités menées par leur progénitures afin d'y apporter des regards avertis. Alors, Ross définit ce contrôle comme étant « *un ensemble de processus grâce auxquels la société ou les groupes sociaux qui les composent régulent les activités de leurs membres* ». C'est ce grâce à quoi les enfants seront avertis quant-aux éventuels risques qu'ils courent à travers leurs actions. Dans la même perspective, Parson aborde cette notion en affirmant que le contrôle social est « *le processus par lequel, à travers l'exposition des sanctions, la conduite déviante est contrecarrée et la stabilité sociale maintenue* ». Il s'agit ainsi des moyens utilisés afin de prévenir les comportements déviants et responsabiliser les enfants face à leur cadre disciplinaire leur permettant plus tard d'éviter d'être en marge de la société. C'est également à travers ce contrôle parental que l'enfant intériorise les normes, les valeurs et les stratégies de vie nécessaires et socialement valorisées dans la famille et même dans la société toute entière. Ce contrôle est ainsi exercé de différentes manières et peut avoir des répercussions en conséquence sur la personnalité, l'estime de soi, la construction identitaire de l'enfant ou même développer un certain relâchement qui peut se traduire par une perte d'intérêt, un manque d'envie, une peur de faire face aux difficultés de la vie courante au cas où le style éducatif parental adopté a des défaillances mais dans le cas contraire, les effets contraires vont également s'observer. D. Baumrind a à cet effet élaboré trois styles éducatifs (autoritaire, démocratique et permissif) selon que la surveillance parentale soit trop rigide, normale ou inexistante.

En effet la manière dont l'enfant est éduqué a un pouvoir énorme sur lui. Durkheim donne un sens à cela en décrivant le fait social comme étant toute manière d'agir, de faire, de penser... fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une certaine contrainte extérieure. Ces manières d'agir selon lui, sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui. Autrement dit, le fonctionnement familial, dès la naissance de l'individu peut avoir des répercussions énormes dans sa vie de tous les jours jusqu'à son décès.

Lorsqu'une famille utilise un excès d'intégration, le mal-être et un fort sentiment de culpabilité augmentent en cas d'erreur de l'enfant car, il est trop conditionné à la moindre exigence demandée. Soumis à un tel niveau d'exigence, l'élève peut craquer en cas d'exclusion scolaire et ne plus avoir à développer les armes nécessaires lui permettant de contourner la situation afin de l'infliger en sa faveur. Car, il sait à quel point l'échec de sa vie est une déception pour ses parents, il va ainsi être rempli de responsabilité de ce malheur et éprouver un grand sentiment de peur et d'angoisse à leur égard.

Par contre, dans une famille bien régulée, les limites sont bien connues et précises et du coup, il n'y a pas de contrainte sociale et cela traduit le fait que, plus on est intégré dans le groupe, plus on partage le sentiment d'intégration et du coup, il y a moins de risques de transgression et d'échec. Alors, un enfant qui subit des pressions quelconques à l'école, saura par lui-même développer les stratégies de réussite car, il est conscient des attentes familiales et par conséquent, intériorise l'ampleur de l'obligation des résultats à produire.

Si par ailleurs, une famille manque de normes ou alors, elles sont mal définies, c'est ce que Durkheim appelle « *l'anomie* » (absence ou mauvaise définition et d'intégration des valeurs et normes et /ou des valeurs). C'est ce qui traduit la crise ou la dérégulation du système familial portant atteinte à la cohésion sociale entraînant par le même coup un affaiblissement du lien familial. Ce qui peut pousser l'individu à être sans repères et dans l'impossibilité de respecter les règles sociales car, il n'est pas conscient des valeurs normales ainsi que des sanctions qu'il risque en cas de transgression. Voilà pourquoi en cas d'exclusion scolaire, cet élève risque ne pas savoir l'importance de l'éducation et par conséquent décider de se laisser aller dans le décrochage scolaire.

En somme, le style éducatif adopté par les parents peut définir la conduite sociale voire scolaire de l'enfant. Les parents se doivent donc d'assumer leurs responsabilités éducatives de façon normales afin de faire des enfants des adultes épanouis et responsables en cas de déséquilibre situationnel comme le cas de l'exclusion scolaire. Les exigences parentales fournissent les repères à l'enfant (le bien, le mal, le bon, le mauvais, le laid, le beau...) afin de mieux construire son MOI en développant une autonomie de manière satisfaisante. Car, les contraintes, les exigences, les obligations et les interdits des parents représentent les enjeux cruciaux pour la santé et la réussite globale des enfants.

2.3. THEORIES RELATIVES AU SUJET

Toute bonne recherche scientifique impose au chercheur la tâche de confrontation de ses travaux avec les recherches et théories antérieures. Pour Fischer (1996, 17), une théorie est « *un ensemble de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tels ou tels comportements se produisent et quelles relations peuvent être établies entre tel ou tel phénomène et telle ou telle attitude* ». Alors, l'occasion nous est donnée de présenter les théories inhérentes à notre sujet d'étude à savoir : les théories de la motivation en particulier la théorie du choix cognitif et celle de l'auto efficacité personnelle

2.3.1. La théorie de la motivation

Afin de bénéficier d'une vue d'ensemble qui nous produit un cadre commun de réflexion, nous allons de manière synthétique définir le concept de motivation et, ensuite, la développer en rapport avec la capacité pour un élève en situation d'exclusion à pouvoir susciter en lui le développement des capacités de réussite personnelle en situation d'exclusion scolaire.

La définition admise de la motivation consiste à la décrire comme étant « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire des forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ». (Vallerand & Thill, 1993, p.18). On comprend dès lors que la motivation conditionne les comportements des individus en ce sens qu'elle est une des composantes de la performance d'une tâche dans un contexte donné, car, à motivation égale, correspondent des capacités internes ou externes déployées par le sujet afin d'atteindre un certain niveau de performance. Alors parmi les grandes théories de la motivation, nous pouvons distinguer les théories du contenu (satisfaction des besoins), les théories du choix cognitif (perception du lien existant entre les efforts, les performances et les récompenses), les théories du développement du sentiment d'auto-efficacité et d'autodétermination. Notre but n'étant pas d'aborder toute cette panoplie de théories, il s'agit de nous intéresser uniquement à celles qui suscitent l'intérêt de notre étude à savoir : la théorie du choix cognitif et la théorie d'auto-efficacité nous permettant de mieux élucider notre recherche.

2.3.1.1. La théorie du choix cognitif

Inspirée par la théorie des besoins de Maslow, la théorie du choix cognitif s'intéresse à la manière dont les individus perçoivent le lien existant entre les efforts, la performance attendue et les récompenses ou sanctions qui en découlent. Vroom en 1964, l'énonce en stipulant que les comportements des individus sont la résultante d'un choix conscient et raisonné, d'une sorte d'analyse coûts/bénéfices au sens strict du terme selon cet auteur, la force motivationnelle dépend de l'enchaînement de trois types de perceptions :

- ✓ L'attente qui est la croyance qu'a l'individu que les efforts accrus lui permettront d'augmenter sa performance donc, la probabilité d'atteindre un objectif est fonction d'un certain niveau d'efforts conscients ;
- ✓ L'instrumentalité qui renvoie au fait que la probabilité estimée par l'individu au préalable entraîne des conséquences (sanctions, récompenses ou avantages) ;

- ✓ La valence qui est la valeur affective que l'individu attribue aux récompenses obtenues.

On peut ainsi déduire que la motivation est le produit de ces trois termes. Car, plus l'individu affectionne la récompense qu'il reçoit, plus elle aura de la valeur à ses yeux et plus élevée sera sa motivation. C'est dans la même lancée que Roussel (2000, p.12) affirme que ces théories « *étudient les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre un objectif. Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif* ».

Tout comme la théorie du choix cognitif, la théorie du sentiment d'auto-efficacité est également développée dans le même courant des théories sociocognitives de Bandura.

2.3.1.2. Théorie d'auto-efficacité

2.3.1.2.1. Définition de l'auto-efficacité

Le concept d'auto efficacité est une expression bien développée en psychologie. Bandura et ses collaborateurs élaborent une théorie d'apprentissage social (TAS) dénommée théorie sociocognitive (TSC) dans laquelle ils mettent en exergue plusieurs concepts parmi lesquels le modelage social, l'agentivité, le sentiment d'auto efficacité... pour ne citer que ceux-là. Sans avoir la prétention d'évoquer tous ces concepts, nous allons nous intéresser à ceux qui nous permettent d'expliquer le mieux notre travail de recherche.

Alors, bien que ces concepts soient tous différents, celui de l'agentivité s'apparente à celui de l'auto efficacité personnelle. En effet, l'agentivité, notion importante d'Albert Bandura est la « *est la capacité humaine à influencer sur le cours de leur vie et des actions.* » Cette notion met en exergue l'intentionnalité et l'anticipation des individus, ce qui suppose qu'ils jouent un rôle important dans leur développement personnel afin d'acquérir une certaine capacité d'adaptation et de renouvellement face aux situations nouvelles auxquelles ils sont confrontés. L'individu est de ce fait capable de planifier à l'avance c'est-à-dire supposer l'enchaînement de ses actions et leurs résultats. Voilà pourquoi Bandura estime que « *la chance sourit qu'aux esprits bien préparés* ».

Par contre, le sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité est une théorie psychologique développée par Albert Bandura qui, pour la définir affirme qu'elle « *concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite*

requisie pour produire les résultats souhaités », Bandura, 2003, p.12. En d'autres termes, c'est la croyance qu'ont les personnes en leur capacité à atteindre les buts fixés ou à faire face à différentes situations. C'est un sentiment qui constitue un déterminant important de la théorie de la motivation. Le sentiment d'efficacité peut être fort (afin de permettre au sujet de se fixer de meilleurs buts, à faire plus d'efforts, à persévérer davantage et à se remettre des échecs pour atteindre certains niveaux de performances), ou faible. C'est un sentiment d'auto-persuasion, une auto-conviction de l'efficacité personnelle, un jugement qui se développe à partir des expériences personnelles de réussite ou d'échec, de l'observation d'autrui, de la persuasion sociale et même des facteurs psychologiques et émotifs. Le sentiment d'auto-efficacité est un moteur qui pousse l'individu à exécuter l'action qu'il croit être capable de réaliser. C'est dans ce sillage que se situe cette pensée de Bouffard, Bouchard & Pinard 1988, p.411 qui estiment que « *quand l'individu se sent très efficace, il se comporte avec assurance, garde son attention centrée sur la tâche et réagit plus positivement aux obstacles rencontrés en les considérant comme des défis et en recherchant les moyens de les surmonter* ». Ceci dit ce sentiment est la fondation même de la réussite ou des échecs des individus dans leurs actions. Ainsi, « *certaines recherches sur l'auto-efficacité révèlent que les personnes qui se sentent efficaces sont plus motivées que celles qui se sentent inefficaces. En mesurant les attentes (ou cognitions) d'auto-efficacité, il devient alors possible de prédire avec beaucoup de précision le comportement de la personne, sans pour autant inclure les besoins de compétence ou d'autodétermination dans l'équation théorique.* » (Vallerand, 1993, p.279).

Le sentiment d'auto-efficacité est spécifique à un domaine bien précis, ainsi, l'on peut se sentir efficace dans un domaine et non dans l'autre. Ce sentiment proviendrait :

- ✓ Des expériences de maîtrise des réussites ou d'échecs passés ayant des conséquences sur ce que l'individu tente de faire ;
- ✓ Des persuasions ou encouragements d'autrui qui sont des influences externes ;
- ✓ Des expériences vicariantes qui proviennent des comparaisons d'avec les réussites d'autrui par imitation ;
- ✓ Des états psychologiques et émotionnels car, lorsqu'on présente plus d'anxiété dans une situation, il est probable d'y connaître les échecs que celle dans laquelle l'on est détendu. De plus, lors d'un événement particulier venant bouleverser vos comportements habituels (un deuil, une maladie, ...) le sentiment d'auto-efficacité varie.

Bandura met ainsi en exergue quatre éléments impliquant une analyse de la consigne, une prise en compte des expériences passées, ainsi qu'une évaluation des ressources et des contraintes personnelles et environnementales qui aboutissent à une organisation des performances engendrant un feed-back par rapport à une estimation d'auto efficacité préalable, s'appliquant dans les situations proches et probables dans l'avenir.

2.3.1.2.2. Auto efficacité et développement des compétences de réussite scolaire victimes d'exclusion

Certaines recherches montrent qu'il existe un lien entre le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et la réussite scolaire. « *Le niveau des attentes, ce que les individus pensent être capables de réaliser influencent les comportements recherchés et rejetés. La force du sentiment d'auto efficacité, c'est-à-dire la confiance dans les capacités, influencent les comportements lorsque les comportements infirment les attentes.* » (Betz & Hackett, 1981, p.399-410.) En d'autres termes, ces auteurs démontrent que plus les personnes ont une efficacité perçue répondant aux exigences attachées au niveau scolaire à atteindre et aux fonctions professionnelles à remplir, plus les personnes envisagent avec sérieux un large éventail de choix d'études et plus leurs intérêts relatifs à ces types d'études est fort (...) L'effet d'un facteur ou d'une situation particulière sur le comportement dépend de l'appréciation et de la perception de la personne. Comme le souligne par exemple Galand, (2002), « *les élèves ont tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces, ce qui peut avoir des répercussions sur leurs choix d'études. Cette manière de faire leur permet de conserver une bonne estime d'eux-mêmes, mais peut conduire certains jeunes à se désintéresser de leur scolarité avec des conséquences négatives que cela peut avoir pour leur avenir* ». Le fait par exemple de savoir que très peu de jeunes élèves exclus réempruntent difficilement le chemin de l'école, ou encore le fait banal d'intérioriser la réalité selon laquelle le probatoire au Cameroun est un examen tamis, donc très difficile, au lieu d'être un frein peuvent par contre devenir des stimuli ou des sources de motivation pour ceux des élèves qui exclus, voient en cela des défis à relever. Ceci dit, les opportunités ou les obstacles sont liés aux représentations ou perceptions individuels dans la conduite des comportements, donc l'auto efficacité peut influencer la motivation scolaire des élèves même en situation d'exclusion.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est à la base même du développement des compétences. Le SEP, comme nous l'avons souligné plus haut, a comme sources les réussites antérieures, les modèles inspirants, les feedbacks réalistes et positifs, les états physiologiques

favorables. Il s'acquiert également dans la croyance que la compétence peut s'acquérir, dans la perception des activités à réaliser. Lorsque le SEP est élevé,

Sur le plan cognitif, l'individu :

- Se fixe les buts clairs et stimulants ;
- Voit des opportunités de réalisation ;
- Anticipe les scénarios de succès ;
- Planifie les programmes d'action destinés à réaliser un futur désiré ou à éviter un avenir désagréable ;
- Recherche des occasions d'apprendre.

Ce qui va entraîner une certaine motivation. Alors, sur le plan motivationnel, l'individu :

- Veut atteindre un but qui présente un défi ;
- Croit que l'action va conduire aux résultats souhaités ;
- Voit de l'attrait dans les résultats ;
- S'engage fortement ;
- attribue ses succès à ses capacités et ses échecs à des efforts insuffisants ;
- Persévère malgré les difficultés.

Alors, une fois la motivation ayant atteint son comble, il passe à l'action :

- En choisissant les ressources appropriées (internes et/ou externes) ;
- En choisissant un bon enchaînement d'actions ;
- En agissant sur son environnement.

Il va y procéder en mettant à profit son côté émotionnel :

- En étant capable de contrôler ses émotions perturbatrices par diverses stratégies ;
- En revoyant la signification des émotions angoissantes, en se sentant capable d'améliorer ses conditions de vie malgré les obstacles rencontrés.

Tout ceci entraîne au final, performance (interne et externe) et satisfaction (interne et externe). Il est donc clair que bien qu'ayant évoqué deux théories motivationnelles, celle sur laquelle l'attention dans cette recherche est le plus portée est la théorie du sentiment d'auto-efficacité d'Albert Bandura à cause de sa capacité à expliquer au mieux le présent sujet de recherche.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Une hypothèse de recherche peut être entendue comme une réponse provisoire à une question de recherche. Dans le cadre de notre étude, nous aurons l'hypothèse générale de recherche (HG) qui sera opérationnalisée en trois hypothèses spécifiques (HS) ainsi qu'il suit :

2.4.1. Hypothèse générale

HG : Le style éducatif parental favorise le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion.

2.4.2. Hypothèses opérationnelles

- **HS 1** : le style éducatif démocratique favorise le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion ;
- **HS 2** : le style éducatif permissif favorise le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion ;
- **HS 3** : le style éducatif autoritaire favorise le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion.

2.5. DEFINITION DES VARIABLES DE L'ETUDE

De nos hypothèses générale et spécifiques découlent des variables indépendante (VI) et dépendante (VD) qui, dans le cadre bien précis de notre recherche sont :

Variable Indépendante (**VI**) : style éducatif familial

Variable Dépendant (**VD**) : capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusions scolaires.

Ainsi donc, il convient de préciser que notre (VI) qui est « *style éducatif familial* » peut être éclatée en plusieurs sous-variables que l'on nomme encore dimensions ainsi qui suit :

- ✓ le style éducatif démocratique ;
- ✓ le style éducatif permissif ;
- ✓ le style éducatif autoritaire.

Le style éducatif démocratique est fondé sur la réciprocité. Les parents font preuve d'un niveau élevé à la fois de discipline et de chaleur en établissant des règles claires et précises que l'enfant doit respecter. Toutefois, ils répondent aux besoins individuels de l'enfant.

Le style éducatif permissif est marqué par une grande indulgence des parents qui exercent peu de contrôle et de surveillance sur le comportement des enfants. Ils répondent souvent aux demandes des enfants en utilisant peu de punitions.

Le style éducatif autoritaire quant à lui est fondé sur le pouvoir. Le niveau d'exigence et d'autorité est élevé, ce qui valorise l'obéissance et l'autorité plutôt que les démonstrations

d'affection qui sont relativement rares. Ici, les parents fixent les normes absolues des comportements que les enfants doivent respecter sans aucune négociation. Les méthodes souples de persuasion telles que la discussion, l'éloge ou les récompenses sont moins utilisées. Ce style se résume à l'injonction « *écoute et obéis* ». L'enfant n'est donc pas encouragé à donner son opinion.

Par ailleurs, pour être plus précis, il est important pour le chercheur de ressortir les différentes sous-variables encore appelées indicateurs des dimensions de l'étude. Pour ce faire, voici confinés dans un tableau récapitulatif la variable indépendante de cette étude avec ses trois variables secondaires et les indicateurs correspondants :

Tableau n° 1: récapitulatif de la variable indépendante, dimensions, indicateurs et Modalités

Variable indépendante (VI) :								
Styles éducatifs familiaux								
Variables indépendantes secondaires/opérationnalisées		Indicateurs	Modalités					
			Jamais	Rarement	De temps en temps	souvent	Très souvent	Toujours
VI 1	Style éducatif démocratique	Pressions parentales moyennes						
		Soutien parental normal						
		Encouragement normal à l'autonomie de l'enfant						
VI 2	Style éducatif permissif	Pressions parentales inexistantes						
		Soutien parental élevé						
		Encouragement inexistant à l'autonomie de l'enfant						
VI 3	Style éducatif autoritaire	Pressions parentales élevées						
		Soutien parental faible						
		Encouragement faible à l'autonomie de l'enfant						

Dans la même lancée, la variable dépendante qui est « *la capacité à développer les sentiments de compétences chez les élèves victimes d'exclusions scolaires* » peut également s'éclater en plusieurs sous variables qui sont :

- ✓ Expériences personnelles;
- ✓ Expériences vicariantes ;
- ✓ Persuasions sociales.

Les expériences personnelles sont les sources très influentes du sentiment d'efficacité personnelle. Elles correspondent à la manière dont les individus perçoivent et interprètent leurs échecs ou leurs réussites antérieures. Les jugements de capacité sont ainsi faits en fonction des résultats issus de ce qu'on a antérieurement accompli. Ainsi, si les effets antérieurs ont porté les fruits, on se sent capable par la suite d'accomplir les tâches similaires. Autrement dit, les succès construisent un sentiment d'auto-efficacité robuste tandis que les échecs le détériorent et le sentiment d'auto-efficacité devient faible.

Les expériences vicariantes par contre renvoient au fait que les individus ne se fondent pas seulement sur leurs expériences pour construire leur sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi dans le cadre scolaire, les élèves sont sensibles aux réussites et aux échecs des modèles qu'ils perçoivent comme similaires à eux (Schunk, 1987). Autrement dit, en plus d'interpréter les résultats des actions antérieures, ils sont plus sensibles aux échecs et aux exploits de leurs camarades à qui ils se comparent. Si dans une évaluation, un élève se rend compte que les autres ont un score inférieur au sien, son sentiment d'auto-efficacité aura tendance à s'améliorer. Si en revanche, les autres camarades ont un score supérieur au sien, son sentiment d'efficacité personnelle s'en trouve détérioré. Pour Bandura (1997), l'utilisation de telles comparaisons normatives est une expérience vicariante à l'école. Donc, voir des camarades similaires à soi réussir un exercice difficile, peut convaincre le sujet qu'il est lui aussi capable d'y réussir et inversement. Les modèles jouent donc un rôle important dans le développement des du sentiment d'efficacité personnelle.

Les persuasions sociales que les individus reçoivent d'autrui représentent une troisième source du sentiment d'auto-efficacité. Les élèves qui ont du mal à s'évaluer justement dépendent des autres pour avoir des jugements, des feed-back et des évaluations concernant leurs propres performances (Uscher, 2007). Les encouragements des parents, des enseignants, des pairs peuvent améliorer la confiance que les individus possèdent de leurs capacités. Lorsque les individus significatifs expriment leur confiance face aux capacités de

l'individu, ce dernier maintient un sentiment d'efficacité élevé. Voilà pourquoi les individus persuadés de posséder les moyens de réussir sont plus à même de pouvoir fournir les efforts nécessaires. Les messages de soutien à l'endroit d'un élève peuvent l'amener à améliorer les efforts fournis ainsi que la confiance en soi.

Ainsi, les différents indicateurs respectifs issus des variables dépendantes secondaires sont représentés dans le tableau récapitulatif ci-dessus :

Tableau n° 2: récapitulatif de la variable dépendante, variables secondaires, indicateurs et modalités

Variable dépendante (VD) : capacité de développement des compétences de réussite								
Variables dépendantes secondaires		Indicateurs	Modalités					
			Très difficile ment	difficile ment	Plutôt difficile ment	Plutôt facilement	Facile ment	Très Facile ment
VD 1	Expériences personnelles	Capacités à élaborer un plan d'étude personnel						
		Capacités à respecter son planning d'étude						
VD 2	Expériences vicariantes	Vis-à-vis des cours						
		Vis-à-vis des individus						
VD 3	Persuasions sociales	Capacités à répondre aux attentes						
		Capacités à susciter les attentes						

2.6. TABLEAU SYNOPTIQUE

TABLEAU SYNOPTIQUE

Thème	Questions de recherche	Objectifs l'étude	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités						Indices
						Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Très souvent	Toujours	
Style éducatif familial et capacités développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion scolaire.	Question générale de recherche	Objectif général de recherche	Hypothèse générale de recherche	Variable indépendante (VI) : Le style éducatif familial								
	Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif familial et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion ?	Examiner le lien qui existe entre le style éducatif familial et la capacité à développer les compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion	Il existe un lien significatif entre le style éducatif familial et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion	VI 1 : Style éducatif démocratique	Pressions parentales moyennes							
	Questions spécifiques de recherche	Objectifs spécifiques de recherche	Hypothèses spécifiques de recherche		Soutien parental normal							
	QS 1 : Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif familial et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion ?	OS 1 : Examiner le lien qui existe entre le style éducatif familial et la capacité à développer les compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion	HS 1 : Le lien entre le style éducatif familial et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion	VI 2 : Style éducatif autoritaire	Encouragement normal à l'autonomie de l'enfant							
					Pressions parentales							

<p>t-il un lien significatif entre le style éducatif démocratique et le développement des capacités de compétence victimes d'exclusion ?</p>	<p>lien qui existe entre le style éducatif démocratique le développement des capacités de compétence de réussite victimes d'exclusion.</p>	<p>éducatif démocratique influence le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion</p>	<p>éducatif permissif</p>	<p>inexistantes</p>							
<p>QS 2 : Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif permissif et le développement des capacités de compétence victimes d'exclusion ?</p>	<p>OS 2 : Examiner le lien qui existe entre le style éducatif permissif le développement des capacités de compétence de réussite victimes d'exclusion.</p>	<p>HS 2 : Le style éducatif permissif influence le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion</p>		<p>Soutien parental fort</p>							
<p>QS 3 : Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif autoritaire et le développement des capacités</p>	<p>OS 3: Examiner le lien qui existe entre le style éducatif autoritaire et la capacité à développer les compétences de réussite des élèves victimes</p>	<p>HS 3 : Le style éducatif autoritaire influence le développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion</p>	<p>VI 3 : Style éducatif autoritaire</p>	<p>Encouragements inexistantes</p>							
				<p>Pressions parentales élevées</p>							
				<p>Soutien parental</p>							

de compétence des élèves victimes d'exclusion ?	d'exclusion.		faible										
			Encouragement faible de l'enfant à l'autonomie										
		Variable Dépendante (VD)		Très difficilement	difficilement	Plutôt difficilement	Plutôt facilement	Facilement	Très facilement				
		Capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion solaire											
		VD 1 : expériences personnelles	Capacités à élaborer un plan d'étude personnel										
			Capacités à respecter son planning d'étude										
		VD 2 : expériences vicariantes	Vis-à-vis des cours										
			Vis-à-vis des individus										
		VD 3 : attentes extérieures	Capacités à répondre aux										

					attentes							
					Capacités à susciter les attentes							

Une fois le chapitre réservé à la revue de la littérature terminé et dont les points essentiels étaient les définitions des concepts, la revue des travaux antérieurs des auteurs, les possibles théories expliquant le sujet, la formulation des hypothèses, la définition des variables de l'étude et la présentation du tableau synoptique, il est à présent indiqué de passer au cadre méthodologique de la recherche.

DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE

Cette partie de notre travail dénommée cadre méthodologique, est une démarche entreprise pour résoudre le problème posé dès le départ. C'est une démarche scientifique qui nécessite une vérification qui n'est possible que grâce à l'emploi des techniques et méthodes admises en sciences humaines et sociales. Ici, nous allons administrer les outils et techniques d'enquêtes afin de vérifier la concordance qui existe entre nos hypothèses de départ et la réalité du terrain. Constitué des trois derniers chapitres de notre recherche à savoir :

- ✓ Le chapitre trois relatif à la description du site de la population d'étude, des techniques d'échantillonnage, des techniques et méthodes d'analyse ainsi que des techniques de dépouillement, et de la présentation des données;
- ✓ Le chapitre quatre traite de la présentation des résultats ;
- ✓ Le chapitre cinq quant à lui présente quelques perspectives d'avenir avec les limites et difficultés rencontrées ainsi que les recommandations ou suggestions.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre dénommé méthodologie de recherche, est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique. C'est le moment où, le chercheur, pour aboutir aux résultats fiables et convaincants, devra suivre une démarche scientifique de collecte des données que Grawitz, 2001, désigne comme étant « *l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie* ». C'est donc le chapitre qui nous permettra de préciser les réflexions méthodologiques servant de support à notre recherche. Il consiste donc à mettre en exergue tour à tour :

- ✓ Le type de recherche ;
- ✓ Présentation du site de l'étude ;
- ✓ La population d'étude ;
- ✓ La méthode d'échantillonnage et l'échantillon ;
- ✓ La description des techniques et les instruments de collecte des données ;
- ✓ La validation de l'instrument;
- ✓ La méthode d'analyse des données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

En sciences humaines et sociales, sont communément utilisés deux types de recherches à savoir les recherches de type qualitatif et celles de type quantitatif. Le type de recherche a pour but d'observer, de décrire, de prédire, de déterminer les causes et d'expliquer les phénomènes sociaux selon les méthodes et techniques conventionnellement admises en sciences. Dans cette étude, il s'agit d'une recherche quantitative car, elle met l'accent sur l'évaluation et l'analyse des relations existantes entre les variables d'une étude. C'est un type de recherche qui vise la transférabilité des résultats obtenus à partir d'un petit nombre d'éléments sur la population entière afin d'y vérifier les hypothèses de départ. Elle est de nature corrélationnelle, puisqu'elle cherche à déterminer le lien existant entre le style éducatif familial et la capacité à développer les compétences de réussite chez les élèves victimes d'exclusions scolaires. Aussi revient-il de décrire le site dans lequel elle va se dérouler.

3.2. POPULATION D'ETUDE

Selon Rongere (1979, p 63), la population est « *l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». C'est encore l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations (Aktouf, 1987). , Mucchielli (2009 :16) pensent que la population de l'étude ou univers de l'enquête est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* » En d'autres termes, la population d'étude est la collection d'individus ou ensemble d'unités élémentaires sur lesquels porte l'étude, sur lesquels seront faites les inférences. Il existe ainsi plusieurs niveaux dans la délimitation de la population, dont la population parente, la population cible et la population accessible.

3.2.1. Population parente

La population parente, encore appelée population mère ou population totale, est constituée de l'ensemble des individus sur lesquels le phénomène étudié peut s'étendre. C'est en effet la population générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses enquêtes. Elle s'étend généralement sur une large échelle, sur le plan national. Voilà pourquoi dans le cadre de notre étude la population parente est l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire général au Cameroun, victimes d'exclusions scolaires et qui reprennent le chemin de l'école.

3.2.2. Population cible

La population cible, tirée de la population mère, est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués, c'est dans cette lancée que Tsafak, (2004, p.7) affirme qu' « *elle englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude* » .La population cible de notre étude est constituée de l'ensemble des élèves des lycées , du département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 2è notamment ceux du Lycée de la Cité-Verte et le Lycée de Tsinga, plus précisément ceux qui sont concernés par la problématique d'exclusions scolaires. Etant donné l'impossibilité pratique à travailler avec tout cet ensemble nous avons préféré une tranche accessible de cette population cible.

3.2.3. Population accessible

La population accessible est celle sur laquelle les sujets constituant notre échantillon final seront tirés. C'est la partie de la population cible dont l'accès sera aisé pour constituer ledit échantillon. Tel que décrit, notre population accessible renvoie donc à l'ensemble des élèves du Lycée de la Cité-Verte et de Tsinga faisant les classes de Premières et de Terminales victimes d'exclusions scolaires et dont le nombre peut être estimé à environ 800 élèves.

3.3. METHODE D'ECHANTILLONNAGE ET L'ECHANTILLON

L'échantillonnage est un processus à travers lequel le chercheur parvient à réaliser le choix de la population à laquelle la généralisation sera faite. C'est un moyen qui spécifie la façon dont les éléments devant constituer l'échantillon seront tirés de la population accessible ou population de recherche. Ayant opté pour une analyse quantitative, nous allons choisir d'adopter la technique d'échantillonnage non probabiliste à partir de laquelle l'on peut obtenir l'échantillonnage de commodité, subjectif et par quotas. C'est donc ce dernier type qui sera adéquat dans le cadre de notre étude. Encore appelé échantillonnage dirigé ou échantillonnage par choix raisonné, l'échantillonnage par quotas pour parler comme Angers (1998, p 274) cité par Obounou (2014), est celui dont : « *les éléments choisis pour faire partie, apparaissent comme des modèles de la population d'étude* ». Le chercheur ici choisit les unités de l'échantillon selon des variables prédéfinies plutôt que de se fier au hasard car, il ne dispose pas d'une liste complète des individus faisant partie de l'échantillon au préalable.

Les techniques non probabilistes à la différence des techniques probabilistes sont des techniques qui ne précisent par la chance qu'à un élément de faire partie d'un échantillon. En d'autres termes, ce sont les techniques dans lesquelles chaque membre de la population n'a pas la chance d'appartenir ou d'être inclus dans l'échantillon.

L'échantillon quant à lui, n'est qu'une partie représentative de la population mère sur laquelle seront recueillies les informations de l'étude. D'après, Tsafak & Fonkeng (2012), « *l'échantillon en lui-même n'est pas intéressant, ce sont les conclusions sur la population que l'on peut tirer de son observation qui en font l'intérêt : c'est l'inférence.* » Mucchielli (1988 :p.81), pour être plus précis, estime qu'un échantillon « *est une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose. On peut prélever ainsi un échantillon de vin, de lait, de blé, de tissu* ». Autrement dit, un échantillon est la population miniaturisée de la population mère. Landsheere, 1979, p.83, déclare à cet effet

qu'il est toujours difficile, voire matériellement impossible, de travailler sur une population entière. Il faut donc échantillonner, c'est-à-dire choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments permettant de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.

Dans le cadre de notre recherche, notre échantillon, tiré de la population accessible, est constitué des acteurs de la communauté éducative sans lesquels ce domaine n'aurait pas de place à savoir : les élèves et plus précisément ceux des classes de Premières et de Terminale ayant déjà subi au moins une exclusion au cours de leur cursus scolaire et fréquentant le Lycée de la Cité-Verte et celui de Tsinga.

Tableau n° 4: Echantillon de la recherche

Classes	Masculin	Féminin	TOTAL
Premières	12	19	31
Terminales	14	16	30
Total	26	35	61

L'on remarque à partir des données de ce tableau qui laisse transparaître la répartition finale de notre échantillon que les élèves de sexe féminin sont en majorité soit un effectif total de 35 filles contre 26 élèves de sexe masculin. Il en ressort également que les effectifs en fonction des niveaux d'étude ou classes sont sensiblement les mêmes à une différence près soit un effectif de 31 élèves pour les classes de Premières contre 30 élèves pour les classes de Terminale.

3.4. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

La procédure de collecte des données dans la recherche est une méthode qui nécessite le respect d'une démarche précise et avec les instruments et les techniques d'analyse adéquats. C'est pourquoi pour Mboe, 2009, p.37, l'instrument de collecte des données est un support, un intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour collecter les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Il s'agit en d'autres termes des explorations auprès des individus concernés par l'étude pour recueillir des informations. Il est donc question d'expliquer le déroulement de l'enquête en présentant l'instrument de collecte des données approprié sur le terrain correspondant au type de recherche qui est lui-même fonction du

problème posé par le sujet de recherche. Ainsi donc, nous avons choisi le questionnaire comme instrument de collecte des données et le coefficient de Bravais-Pearson pour l'analyse des données dans le cadre de notre étude.

3.4.1. Définition du terme questionnaire

La psychologie tout comme les autres sciences sociales, utilisent plusieurs types de collecte des données au rang desquels les entretiens, les questionnaires etc. dont l'emploi varie en fonction de l'objet et du type de recherche. D'après Jakobi (1993, p.345), le questionnaire et l'interview sont les principales techniques de recueil d'information en enquête. Le questionnaire étant l'instrument de collecte des données par excellence en psychologie sociale, il fait l'objet de notre choix. Pour Delhomme et Meyer (2003, p.197), le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherche en psychologie sociale. Le questionnaire est un instrument de collecte des données généralement utilisé dans la recherche de type quantitatif, c'est « *le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêté une information* » (Grawitz, 1990). C'est une série de questions standardisées destinées à planifier le recueil de témoignages verbaux. En d'autres termes, c'est une batterie de questions pouvant apporter des informations nécessaires aux problèmes posés par le chercheur. Il est différent de l'entretien et de l'observation à cause de son élaboration plus poussée sur un échantillon large et représentatif d'une population en vue de la vérification des hypothèses généralisables. Il est particulièrement utilisé pour la connaissance d'une population (conditions de vie, comportements, niveaux de vie...) et l'analyse d'un phénomène social (déscolarisation, performances scolaires, introduction des nouvelles méthodes d'enseignement...). Bref, c'est un instrument auquel les chercheurs ont particulièrement recours dans les devis quantitatifs à cause de sa capacité à travailler sur des échantillons importants en vue de permettre la comparaison de plusieurs variables. Il a pour autre avantage, contrairement à l'entretien de recueillir les informations sur le terrain pendant une courte durée sans nécessiter l'usage des appareils d'enregistrement. Il est également facile à manipuler.

3.4.2. Construction du questionnaire

Pour construire notre questionnaire, nous avons eu recours aux connaissances théoriques de chacun des concepts utilisés dans ce sujet. A partir donc de ces écrits, nous avons généré des items de chacun des concepts en fonction des dimensions et sous-dimensions y afférents. Notre questionnaire est constitué sous forme d'échelles ordonné à six

niveaux, inspirée du modèle de Likert. Elle permet de formuler une phrase à partir de laquelle, pour éviter l'équivalence entre les réponses aux questions, il est conseillé d'attribuer un poids aux réponses et la composition additive de ces poids caractérise la méthode de Likert. C'est dans cette optique que Daval et al. (1967, p.215) cité par Noubissi (2010), en évoquant le principe des échelles disent que : *« l'ensemble des réponses est pré-structuré, les notes numériques attribuées à chaque type de réponse ne concernent en rien l'individu interrogé : c'est l'expérimentateur qui assigne à l'avance une note à une réponse, réservant les notes les plus élevées aux réponses qui sont « le plus en faveur de l'attitude « considérée » ; les notes les plus basses aux réponses les plus défavorables, la note moyenne à la réponse hésitante qui n'ose pas bousculer vers l'un ou l'autre des deux extrêmes »*. Car, la méthode de Likert suppose que l'attitude existe c'est-à-dire que les participants sont ordonnés selon qu'ils sont moins favorables ou plus favorables. Une personne plus favorable après la composition additive des réponses, a une forte probabilité de donner un grand nombre de réponses. C'est dans cette lancée que Ghiglione et Matalon (2004, p.227), affirment que mesurer une attitude *« c'est se donner la possibilité d'ordonner les individus étudiés selon qu'ils sont plus favorables à un objet, ou, plus généralement, qu'ils présentent plus ou moins une certaine tendance »*. Ainsi, construire une échelle d'attitude, poursuivent-ils, c'est poser les questions dont les réponses permettent d'ordonner les participants selon qu'ils sont plus favorables ou moins favorables. C'est donc de cette manière que nous allons procéder afin de mesurer les réponses des participants de notre questionnaire qui nous permettra de savoir lequel d'entre eux se situe dans tel ou tel autre style éducatif ; ou alors lequel des styles est favorable à la capacité de développement des compétences de réussite scolaire des élèves victimes d'exclusions.

Par la suite, pour éviter des réponses instrumentales (c'est-à-dire des stratégies utilisées pour atteindre un but), et la question de désirabilité sociale, (le désir des personnes enquêtées à vouloir présenter une image favorable d'elles-mêmes), nous avons codé certains items à l'inverse c'est à dire formulés à la forme négative mais, une autre partie, la majorité des items sont formulés à la forme active. Ces items transformés ont été adaptés car, issus de la traduction de la version originale de l'instrument. Ceux de la variable indépendante qui porte sur les styles éducatifs parentaux sont inspirés par la littérature portant sur les travaux de D. Baumrind alors que les items de la variable dépendante portant sur la capacité des élèves à développer les sentiments de compétences en situation d'exclusion ont été inspirés de l'échelle Multidimensionnelle d'Efficacité Scolaire Perçu élaborée par A. Bandura en 1990, complétée par Blanchard.

Pour obtenir les différentes modalités de l'étude, nous nous sommes inspirés des échelles de mesure de Likert comme nous l'avons mentionné plus haut, constitués de six modalités variant de « *jamais* » à « *très souvent* » pour la variable indépendante où les élèves étaient appelés à cocher la case correspondant à la manière dont procèdent leurs parents dans leurs différentes façons de les encadrer. Les autres réponses allant de « *très difficilement* » à « *très facilement* » pour la variable dépendante sont celles où nous demandons aux élèves d'indiquer par une croix la case correspondant à la manière dont ils peuvent s'impliquer dans leurs études.

Tableau n° 5: récapitulatif des variables, dimensions, sous-dimensions et modalités de l'étude :

	Variables	Indicateurs	Modalités						
			1	2	3	4	5	6	
VI : styles éducatifs familiaux	VI 1 : Style éducatif démocratique	Pressions parentales moyennes							
		Pressions parentales moyennes							
		Encouragement normal à l'autonomie de l'enfant							
	VI 2 : Style éducatif permissif	Pressions parentales inexistantes							
		Soutien parental fort							
		Encouragements inexistantes							
	VI 3 : Style éducatif autoritaire	Pressions parentales élevées							
		Soutien parental faible							
		Soutien parental faible							
			1	2	3	4	5	6	
	VD : capacités de développement des compétences de réussite en situation d'exclusion	VD 1 : expériences personnelles	Capacités à élaborer un plan d'étude personnel						
			Capacités à respecter son planning d'étude						
VI2 : Capacités à respecter son planning d'étude		Vis-à-vis des cours							
		Vis-à-vis des individus							
VD 3 : attentes		Capacités à répondre							

	extérieures	aux attentes								
		Capacités à susciter les attentes								

Légende :

- Pour la variable indépendante (VI) : **1=jamais ; 2=rarement ; 3=de temps en temps ; 4=souvent ; 5=très souvent ; 6=toujours.**
- Pour la Variable Dépendante (VD) : **1=très difficilement ; 2=difficilement ; 3=plutôt difficilement ; 4=plutôt facilement ; 5=facilement ; 6=très facilement.**

Le tableau précédent donne une vue d'ensemble de la manière dont les participants peuvent donner leurs réponses en se positionnant sur l'échelle des réponses. Les réponses de la variable dépendante, comme indiqué plus haut, correspondent à l'échelle relative au style éducatif familial. Elles vont de « jamais » à « toujours ». Lesdites réponses ont été pondérées de 1 point à six points. Pour la variable indépendante, « jamais » correspond à un point, rarement correspond à deux points, « de temps en temps » correspond à trois points, « souvent » correspond à quatre points, « très souvent » correspond à cinq points et « toujours » correspond à six points. Et comme nous avons douze items, ceci signifie que le score global est de 72 points et que le plus petit score est de 12 points. Alors, cela renvoie à déduire que les répondants appartenant au style éducatif permissif se positionnent majoritairement sur l'échelle à partir des niveaux : « jamais ou rarement », ont un score total faible dont variant entre 12 à 32 points. Par ailleurs, les répondants appartenant au style éducatif démocratique se positionnent majoritairement sur l'échelle en cochant beaucoup plus les niveaux : « de temps en temps ou souvent », ont un score moyen dont variant entre 32 à 40 points. Par contre, ceux des répondants dont le score aux réponses est élevé, dont au-delà de 40 jusqu'à 72 appartiennent au style autoritaire, puisqu'ils cocheront majoritairement les niveaux : « très souvent ou toujours ».

Il en est de même pour l'analyse des réponses de la variable dépendante dont les réponses à l'échelle vont de « très difficilement » à « très facilement ». Alors, les répondants dont le score des réponses aux items sera inférieur à 32 points, ont une capacité de développement des compétences de réussite faible, cela renvoie à dire qu'ils cocheraient majoritairement « très difficilement ou difficilement ». Et ceux dont le score aux réponses

sera situé entre 32 à 40 points ont une capacité de développement des compétences de réussite moyenne, ce qui renvoie à dire qu'ils cocheraient majoritairement « plutôt difficilement ou plutôt facilement ». Et enfin, ceux dont le score est supérieur à 40 points, ont un niveau élevé du développement des compétences de réussite car, ils cocheront majoritairement « facilement ou plutôt facilement ».

3.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT

La validation des instruments repose généralement sur le testing des instruments avant leur passation proprement dite, c'est le pré-test qui est « *une opération qui consiste à sélectionner sur un échantillon réduit les instruments pour effectuer l'enquête* » (Grawitz, 2001). Cette étape de la recherche est la première forme d'investigation que le chercheur réalise ayant pour but de circonscrire les indicateurs et les modalités qui intéresseront la formulation du questionnaire. Avant de réaliser son expérience, il est important de vérifier que certaines variables susceptibles de fluctuer les variables d'étude ont été mises hors d'état de nuire car, elles peuvent rendre non mesurables et non opérationnelles lesdites variables d'étude. Ainsi, en réalisant sa pré-enquête, le chercheur se donne l'occasion d'éliminer ces variables parasites afin d'éviter la fluctuation d'une variable sur une autre.

En effet, le testing de l'instrument permet au chercheur d'apporter d'éventuels ajustements avant la passation de l'instrument proprement dit comme nous l'avons soulevé plus haut. Ainsi dans le cadre de notre questionnaire, la pré-enquête nous a permis de vérifier la compréhension des questions par les élèves afin d'éliminer celles qui étaient ambiguës et de circonscrire le questionnaire par rapport à la durée de passation. Tout ceci en vue d'améliorer la version finale de notre questionnaire. Cette première mise à l'épreuve de notre questionnaire a été faite auprès de 17 élèves du Lycée de Ngoa-Ekelé appartenant à la population d'étude c'est-à-dire les élèves des classes de Terminales ayant été exclus au moins une fois dans leur cursus scolaire en date du 9 Avril 2016. Ce qui nous a permis de constater qu'il serait mieux d'ajouter les classes de Première en plus de celles de Terminale qui étaient déjà notre cible à cause du fait que la population cible de cette étude n'était pas à portée de mains. D'où la nécessité de faire également recours à un deuxième établissement en vue d'augmenter la probabilité d'obtenir un échantillon consistant.

3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons choisi de nous intéresser à deux établissements d'enseignement général à savoir le Lycée de Tsinga et celui de la Cité-Verte, établissements publics d'enseignement secondaire appartenant au même bassin pédagogique de notre lieu de stage pratique.

3.6.1. Présentation de la carte scolaire du site de l'étude

Notre étude se déroule dans la région du centre, département du Mfoundi précisément dans deux (2) établissements d'enseignement secondaire de l'arrondissement de Yaoundé IIè parmi les sept (7) arrondissements que compte ledit département. L'arrondissement abritant le site de notre étude est desservi par trois (3) établissements publics d'enseignement général à savoir le Lycée de Tsinga et celui de la Cité-Verte et d'un établissement d'enseignement technique, le Lycée technique de Yaoundé 2. La prolifération des établissements privés n'est pas en reste dans cette localité voilà pourquoi on y retrouve également les collèges tels que le collège Les Coccinelles, les Armandins, le collège Rosa Parks pour ne citer que ceux-là. Notre but n'étant pas de décrire tous ces établissements, il convient de circonscrire notre étude dans deux établissements à savoir le Lycée de la Cité-Verte et celui de Tsinga. Le site de notre étude ainsi décrit, nous allons par la suite nous intéresser à la description de notre population d'étude proprement dite.

3.6.2. Procédure de collecte des données proprement dite

C'est l'instant où le chercheur décrit autant que faire se peut le processus de collecte des données. En effet, après avoir épuré notre questionnaire, nous avons opté pour la méthode « d'administration directe » qui consiste au remplissage personnel de façon directe ou indirecte du questionnaire par les répondants qui étaient les élèves. C'est une opération qui s'est faite en deux phases :

- La première phase allait du lundi 11 Avril 2016 au mardi 12 Avril 2016 où nous avons opté pour commencer au Lycée de Tsinga. Après avoir présenté l'objectif de notre arrivée aux responsables de l'établissement, nous avons distribué le questionnaire aux élèves présents. L'enquête avait pour objectifs entre autres d'apporter de temps en temps une brève explication du contenu de l'item lorsque les répondants manifestaient le besoin du fait de la difficulté de compréhension ou de lecture. Par la suite, certains élèves très coopératifs, ont émis l'idée de rester avec

certaines questionnaires qu'ils ont passé à ceux de leurs camarades absents, proposition que nous n'avons pas hésité d'accepter. Lesdits questionnaires nous ont été remis le lendemain lors de notre deuxième passage.

- La seconde phase s'est déroulée en date du 14 Avril 2016, cette fois au Lycée de la Cité-Verte. Elle a également été conduite selon le même canevas : quelques explications sur certains items du questionnaire pouvaient être données çà et là aux répondants lorsque le besoin se faisait sentir, à la différence que la collecte des données s'est faite le même jour.

3.6.3. Difficultés rencontrées

Nous avons eu quelques soucis entre autres :

- La réticence de quelques enseignants occupant la tranche horaire à nous accorder un peu de leur temps dans les salles de classe dès notre présentation ;
- La difficulté à mettre la main sur un nombre important d'élèves ayant subi des exclusions au moins une fois dans leur cursus scolaire.

3.7. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Après avoir procédé à la collecte des données dans les établissements auprès des élèves, place à la fouille et à l'analyse bref, au recensement des informations recueillies. Cela s'est fait ainsi qui suit : la phase du dépouillement et celle de l'analyse proprement dite.

3.7.1. Le dépouillement

Le dépouillement du questionnaire s'est fait grâce au programme SPSS (Statistical Package for Social Sciences) qui a eu pour apport de faciliter le recensement et la décompte des avis relevés dans les différents questionnaires. Pour y arriver, nous avons introduit les réponses de chacune des données des questionnaires de façon progressive. Le principe consistait à y faire entrer les codes de chacune des variables du questionnaire ainsi que les items correspondants. Ce qui a contribué à rendre légers le traitement, la présentation et l'analyse des données de l'enquête.

3.7.2. Analyse proprement dite

Il est important de rappeler que notre étude est de type corrélationnelle dans le but où elle vise à identifier la supposée relation existant deux variables c'est-à-dire l'effet des styles

éducatifs parentaux sur la capacité du développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion scolaire. Il convient pour cela

- d'une part, de faire recours à la statistique descriptive qui permet de donner une physionomie, une vue d'ensemble des données recueillies sur le terrain grâce à l'utilisation des éléments tels que les fréquences absolues (effectifs), les fréquences relatives (pourcentages) et les graphiques qui feront l'objet du prochain chapitre ;
- d'autre part, nous nous sommes servis de la statistique inférencielle où nous avons fait usage du r de Bravais-Pearson, utilisé dans le devis quantitatif en présence de deux variables quantitatives dont le but est de vérifier le lien existant entre elles. L'analyse s'est également fait grâce au programme SPSS et la vérification des hypothèses à partir du protocole HARIC (Hypothesis Critical, Value, Inference and Conclusion) qui se structure ainsi qui suit :
 - 1^è étape : formulation de l'hypothèse de recherche ;
 - 2^ème étape : formulation de l'hypothèse nulle (H_0) ;
 - 3^ème étape : formulation de l'hypothèse alternative (H_1) ;
 - 4^ème étape : détermination du seuil de signification (ddl) ;
 - 5^ème étape : calcul du r de Bravais-Pearson ;
 - 6^ème étape : comparaison entre le r lu et le r calculé ;
 - 7^ème étape : prise de décision.

La prise de décision quant à elle sera faite à partir du tableau du r qui devra tenir compte d'un degré de liberté inférieur ou égal à 5 ($ddl \leq 5$). Ainsi donc :

- Lorsque le r calculé est supérieur au r lu, l'hypothèse alternative (H_1) est acceptée alors que l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée.
- Lorsque le r calculé est inférieur au r lu, l'hypothèse alternative (H_1) est rejetée alors que l'hypothèse nulle (H_0) est acceptée.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSES DES RÉSULTATS

Après avoir présenté la manière dont la collecte des données relatives au sujet s'est déroulée sur le terrain, la tâche qui nous incombe au présent chapitre est la présentation et l'analyse des résultats obtenus par la recherche. L'objectif visant ainsi à corroborer voire préciser la singularité de cette recherche au travers des résultats obtenus. Alors, les principales articulations de ce chapitre sont les suivantes :

- ✓ Présentation descriptive des résultats ;
- ✓ Vérification des hypothèses.

4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS

La présentation descriptive des résultats, pour être plus méthodique, se déroule en deux phases. Elle vise premièrement à faire une description systématique des répondants portant sur les critères à partir desquels les enquêtés se sont positionnés en répondant aux différents items du questionnaire. Deuxièmement, il s'agira de faire la description proprement dite des résultats de la recherche.

4.1.1. Présentation des répondants

Tableau n°6 : répartition des répondants selon la classe

	Effectif	%
Première	31	50,82
Terminale	30	49,18
Total	61	100

Le tableau ci-dessus fait la répartition des enquêtés selon le niveau d'étude. En effet, en se référant aux données dudit tableau, notre échantillon est constitué des élèves des classes de Première et de Terminale. Il ressort donc de ce tableau que sur 61 élèves ayant répondu à toutes les questions de notre questionnaire, 31 élèves font la classes de Première soit 50,82% et 30 élèves, la classe de Terminal soit 49,18% de l'effectif total.

Tableau n°7 : répartition des répondants selon les aspirations scolaires

Niveaux d'aspirations scolaires	Effectif	%
LICENCE	22	36,07
MASTER	10	16,39
DOCTORAT	29	47,54
Total	61	100

Le tableau n° 7 présente les répondants selon leurs aspirations scolaires. Ainsi, l'examen de cette distribution montre que malgré le fait d'avoir subi les exclusions scolaires au moins une fois dans leurs cursus scolaires, les répondants présentent une diversité d'aspiration quant à leur scolarité. Ainsi donc, 22 élèves aspirent atteindre le niveau de Licence soit 36,07% tandis que 10 élèves désirent obtenir le Master, soit 16,39% contre 29 répondants soit 47,54% aspirant aboutir au niveau Doctorat. De cette description faisant ressortir les aspirations scolaires de ces élèves par rapport au potentiel niveau d'étude envisageable à atteindre, l'on peut remarquer que le plus grand effectif appartient au pourcentage de ceux des élèves désireux d'aller le plus loin possible avec les études c'est-à-dire au niveau du doctorat.

Tableau n°8 : répartition des répondants selon le nombre d'exclusion définitive

Nombres d'exclusions	Effectif	%
Une fois	35	57,38
Plus d'une fois	26	42,62
Total	61	100

Le tableau ci-dessus montre la répartition des répondants en fonction du nombre d'exclusions au cours de leur cursus scolaires. En se référant aux données de ce tableau, celui-ci révèle que 35 élèves soit 57,38% ont connu l'exclusion scolaire une seule fois tandis que 26 de l'effectif total soit 42,62% attestent avoir été exclus plus d'une fois.

Tableau n° 9 : répartition des répondants selon les motifs d'exclusion

Motifs d'exclusions	Effectif	%
Age	7	11,48
Indiscipline	32	52,46
Echec	7	11,48
Absence	15	24,59
Total	61	100

Le tableau n° 09 présente la répartition des répondants selon les motifs d'exclusion. Il en ressort ainsi quatre motifs d'exclusions à savoir : 7 élèves soit 11,48% affirment avoir été exclus pour âge, 32 élèves soit 52,46% ayant subi l'exclusion scolaire, seulement 7 élèves soit 11,48% déclarent avoir été exclus pour échec scolaire et 15 élèves soit 24,59% disent avoir été exclus pour absentéisme.

Tableau n°10 : répartition des répondants selon la classe, le sexe et les aspirations scolaire

Classe	SEXE		Aspiration			Totaux
			Licence	Master	Doctorat	
Première	Masculin	eff	2	3	7	12
		%	6,45	9,68	22,58	38,71
	Féminin	eff	8	2	9	19
		%	25,81	6,45	29,03	61,29
	Total	eff	10	5	16	31
		%	32,26	16,13	51,61	100,00
Terminale	Masculin	eff	8	2	4	14
		%	26,67	6,67	13,33	46,67
	Féminin	eff	4	3	9	16
		%	13,33	10,00	30,00	53,33
	Total	eff	12	5	13	30
		masculin	%	40,00	16,67	43,33

Le tableau n°10 fait la répartition croisée des répondants selon la classe, le sexe et les aspirations. Il en ressort donc que dans l'échantillon, parmi les répondants de la classe de Première, 2 garçons contre 8 filles aspirent atteindre le niveau Licence, alors que 3 garçons contre 2 filles désirent atteindre le niveau Master et jusqu'à 7 garçons contre 9 filles veulent continuer pour avoir le Doctorat. Alors que dans le sous échantillon des élèves de Terminal, 12 élèves dont 8 filles et 4 garçons aspirent atteindre le niveau Licence, 5 élèves parmi lesquels 2 garçons et 3 filles désirent aller jusqu'en Master, tandis que 30 élèves donc 14 garçons et 16 filles envisagent poursuivre leur cursus d'étude jusqu'en Doctorat.

4.1.2. Présentation proprement dite des résultats

Cette partie ainsi que la précédente fait une analyse descriptive, analyse qui consiste à faire une présentation d'ensemble des résultats de la recherche.

Tableau n°11 : répartition des répondants selon le sexe et le niveau de développement des capacités de réussite

sexes		Fort développement	Faible développement	Ligne
Masculin	eff	17	9	26
	%	27,87	14,75	42,62
Féminin	eff	28	7	35
	%	45,90	11,48	57,38
Total	eff	45	16	61
	%	73,77	26,23	100

Au regard de cette répartition, il ressort du tableau précédent que les sujets de notre échantillon ont non seulement un fort développement des compétences de réussite mais également un faible développement des capacités de réussite répartis inégalement en fonction du sexe. Ainsi, 28 élèves de sexe féminin sur 35, soit un score de 45,90% ont un fort développement des capacités de réussite contrairement aux élèves garçons dont seulement 17 élèves garçons sur 26 soit 27,87% ont un fort développement des capacités de réussite.

Tableau n°12 : répartition des répondants selon les items du style éducatif familial

		Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Très souvent	toujours	Totaux
S1	Eff	2	8	8	5	6	32	61
	%	3,28	13,11	13,11	8,20	9,84	52,46	
S2	Eff	16	13	12	9	8	3	61
	%	26,23	21,31	19,67	14,75	13,11	4,92	
S3	Eff	34	5	3	4	9	6	61
	%	55,74	8,20	4,92	6,56	14,75	9,84	
S4	Eff	3	3	6	4	12	33	61
	%	4,92	4,92	9,84	6,56	19,67	54,10	
S5	Eff	9	13	9	12	10	8	61
	%	14,75	21,31	14,75	19,67	16,39	13,11	
S6	Eff	9	1	4	2	6	39	61
	%	14,75	1,64	6,56	3,28	9,84	63,93	
S7	Eff	21	5	7	5	7	16	61
	%	34,43	8,20	11,48	8,20	11,48	26,23	
S8	Eff	8	4	5	8	16	20	61
	%	13,11	6,56	8,20	13,11	26,23	32,79	
S9	Eff	3	10	9	6	19	14	61
	%	4,92	16,39	14,75	9,84	31,15	22,95	
S10	Eff	23	11	5	10	8	4	61
	%	37,70	18,03	8,20	16,39	13,11	6,56	
S11	Eff	22	16	8	5	6	4	61
	%	36,07	26,23	13,11	8,20	9,84	6,56	
S12	Eff	17	14	6	6	7	11	61
	%	27,87	22,95	9,84	9,84	11,48	18,03	

Le tableau ci-dessus porte sur la répartition des répondants selon leur positionnement sur la variable indépendante. En effet, les formes de réponses aux items portent sur le style éducatif familial où les enquêtés ont eu la latitude de se positionner par rapport à une échelle de Likert dont les réponses vont de « *jamais* » à « *toujours* ». Ainsi, comme le montre le tableau, à la question de savoir s'ils sont punis sévèrement par leurs parents lorsqu'ils apportent de mauvais résultats (S1), la majorité dont 16 élèves sur 61 ont répondu « *jamais* » contre 3 élèves ayant répondu « *toujours* ». A l'item 12 mesurant si l'enfant a l'interdiction d'intervenir dans les conversations d'adultes même lorsqu'il a une opinion à faire valoir, 17 élèves ont répondu « *jamais* » et 14 élèves ont répondu rarement soit un total de 31 élèves sur 61, ce qui nous permet de déduire que ceux-là se situent au style permissif. Alors que pour le même item, 6 élèves ont répondu « *de temps en temps* » et 6 élèves ont répondu « *souvent* », ce qui nous permet de dire qu'ils se situent dans le style démocratique. Et par contre 7 élèves ont répondu par « *très souvent* » et 11 répondants ont répondu « *toujours* » soit un total de 18 répondants sur 61 qui, à partir de cet item se situent dans le style autoritaire.

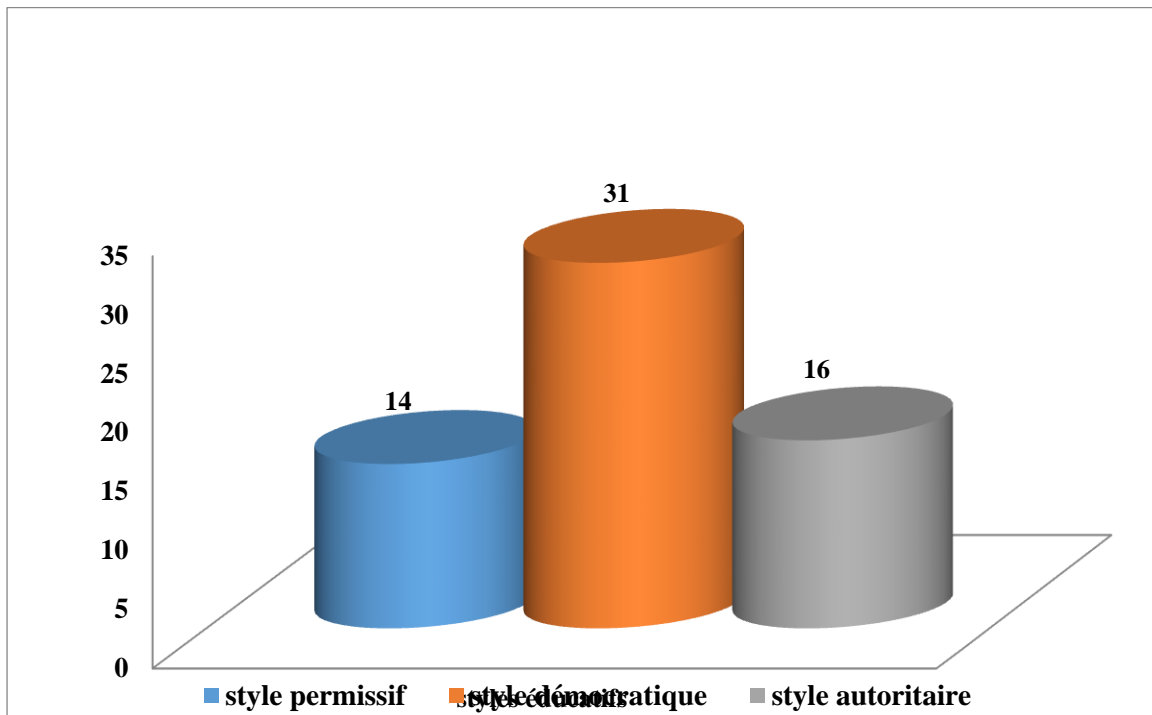
Ceci dit, ceux des élèves de notre échantillon dont des réponses se situent majoritairement sur l'échelle « *jamais ou rarement* » appartiennent au style permissif et ceux dont les scores sont le plus élevé sur les échelles « *de temps en temps ou souvent* » se situent dans le style démocratique alors que ceux dont les réponses se situent majoritairement sur les échelles « *très souvent ou toujours* » se situent dans le style autoritaire.

Tableau n°13 : répartition des répondants selon le style éducatif

Style éducatif familial	Effectif	%
style permissif:	14	23
style démocratique:	31	51
style autoritaire:	16	26
Total	61	100

Le tableau ci-dessus montre la répartition des répondants selon le style éducatif. Ainsi, les données de cette distribution font remarquer que la majorité des répondants de notre échantillon, donc 31 répondants soit 51% appartiennent au style démocratique et que la minorité, donc 16 soit 26% appartiennent au style autoritaire alors que 14 répondants soit un 23% appartiennent au style permissif.

Graphique n°1 : répartition des répondants selon le style éducatif



Le graphique n°1, allant dans le même sens que le tableau précédent, représente d'une manière ramassée la répartition des répondants selon l'appartenance au style éducatif familial. L'examen de graphique permet de constater que seulement 14 élèves soit un pourcentage de 23% appartiennent au style permissif et pourtant la majorité donc 31 élèves soit 51% sont éduqués selon le style démocratique alors que ceux du style autoritaire sont sensiblement plus nombreux que ceux du style permissif donc, 16 élèves soit 26%.

Tableau n°14 : répartition des répondants selon les items de la capacité de développement des compétences de réussite

		Très difficilement	Difficilement	Plutôt difficilement	Plutôt facilement	Facilement	Très facilement	Totaux
C1	Eff	5	7	8	7	24	10	61
	%	8,20	11,48	13,11	11,48	39,34	16,39	
C2	Eff	14	11	9	12	7	8	61
	%	22,95	18,03	14,75	19,67	11,48	13,11	
C3	Eff	4	8	3	8	21	17	61
	%	6,56	13,11	4,92	13,11	34,43	27,87	
C4	Eff	15	13	6	9	12	6	61
	%	24,59	21,31	9,84	14,75	19,67	9,84	
C5	Eff	6	6	13	12	18	6	61
	%	9,84	9,84	21,31	19,67	29,51	9,84	
C6	Eff	7	8	10	5	17	14	61
	%	11,48	13,11	16,39	8,20	27,87	22,95	
C7	Eff	4	9	9	8	20	11	61
	%	6,56	14,75	14,75	13,11	32,79	18,03%	
C8	Eff	8	8	11	1	13	20	61
	%	13,11	13,11	18,03	1,64	21,31	32,79%	
C9	Eff	10	13	14	3	9	12	61
	%	16,39	21,31	22,95	4,92	14,75	19,67%	
C10	Eff	7	5	6	9	14	20	61
	%	11,48	8,20	9,84	14,75	22,95	32,79	
C11	Eff	6	5	6	11	18	15	61
	%	9,84	8,20	9,84	18,03	29,51	24,59	
C12	Eff	9	11	9	6	17	9	61
	%	14,75	18,03	14,75	9,84	27,87	14,75	

Le tableau n° 14 fait la répartition des élèves ayant déjà subi l'exclusion scolaire au moins une fois dans leur cursus scolaire et ayant appris à développer des compétences de réussite. Ces élèves avaient la latitude de se positionner sur l'échelle de Likert en six points allant de « *très difficilement* » à « *très facilement* » en cochant la case qui correspond à la manière dont ils sont capable de s'impliquer dans leurs études ou de se prononcer en cochant celle qui se rapproche plus ou moins de la façon dont ils procèdent pour parvenir à la réussite. Ainsi par exemple, à l'item 4 testant si les élèves sont capables de développer les astuces leur permettant de respecter leur emploi de temps personnel, la majorité des élèves soit 15 sur 61 pour un pourcentage de 24,59% ont répondu qu'ils parviennent « *très difficilement* » et 13 élèves soit 21,31% ont répondu « *difficilement* ». Pour le même item, 6 élèves soit 9,84% ont répondu « *plutôt difficilement* » et 9 élèves soit 14,75 ont répondu « *plutôt facilement* » alors que 12 élèves soit 19,67% ont répondu « *facilement* » et 6 élèves soit 6,84% ont répondu « *très facilement* ». Pour l'item 10 mesurant la capacité des élèves à résister à l'envi de sécher les cours 7 élèves soit 11,48% ont répondu « *très difficilement* » et 5 élèves soit 8,20% ont répondu « *difficilement* » ; alors que 6 élèves soit 9,84% ont répondu « *difficilement* » et 6 élèves soit 9,84% ont répondu « *plutôt difficilement* » ; par la suite, 9 élèves soit 14,75% « *plutôt facilement* » et 14 élèves soit 22,95 ont répondu « *facilement* » contre ceux ayant répondu « *très facilement* » et qui sont au nombre de 20 élèves soit 32,79%.

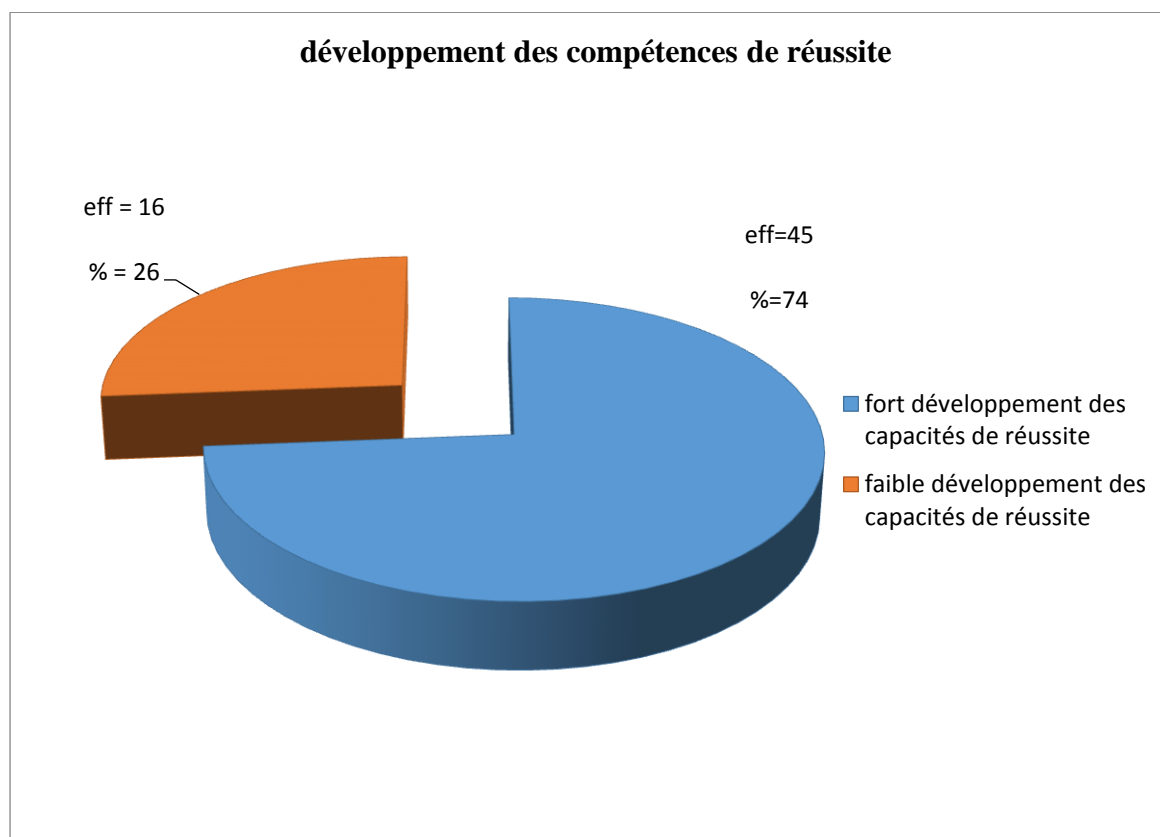
Ceci dit, ceux des élèves se situant dans les items « *très difficilement* » ou « *difficilement* » ont une capacité de développement des compétences de réussite faible tandis que ceux d'entre eux qui « *plutôt difficilement* » ou « *plutôt facilement* » ont développé des capacités moyennes, par contre ceux se situant sur les échelles « *facilement* » ou « *très facilement* » ont un développement des capacités de réussite très élevé.

Tableau n°15 : répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite

	Effectif	%
Fort développement des capacités de réussite	45	74
Faible développement des capacités de réussite	16	26

Le tableau n° 15 montre la répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite. Il en ressort donc que d'après les analyses, la majorité des élèves donc 45 sur 61 soit 74% ont une forte capacité de développement des compétences de réussite contre 16 élèves seulement qui ont un faible niveau de développement des compétences de réussite.

Graphique n°2 : répartition des répondants selon la capacité de développement des compétences de réussite



Le graphique n°2 renvoie à la répartition des répondants selon leur niveau de développement des compétences de réussite. L'on peut ainsi observer que les élèves ayant un fort niveau de développement des compétences de réussite représentent les 74% de notre échantillon soit un effectif de 45 élèves sur 61 contrairement à ceux des élèves ayant un faible niveau de développement des capacités de réussite qui représentent 26% soit un effectif de 16 élèves.

Tableau n°16 : répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite et le sexe.

Sexe		Développement des compétences de réussite		
		Fort développement	Faible développement	Totaux
Masculin	Eff	17	9	26
	%	27,87	14,75	42,62
Féminin	Eff	28	7	35
	%	45,90	11,48	57,38
Total	Eff	45	16	61
	%	73,77	26,23	100

Les données du tableau n° 16 font une répartition des répondants en croisant le sexe au niveau de développement des compétences de réussite. Il en ressort donc que les élèves de sexe féminin représentent un fort niveau de développement des compétences de réussite comparativement aux élèves de sexe masculin. Leurs niveaux de développement des compétences de réussite sont respectivement de 45,90% soit un effectif de 28 filles et de 27,87% soit 17 garçons. C'est ce qui laisse transparaître le fait évident selon lequel un faible nombre de filles soit 7 sur 35 élèves de sexe féminin ont un taux bas de faible développement des compétences de réussite, en revanche, 9 garçons ont un faible niveau de développement des compétences de réussite.

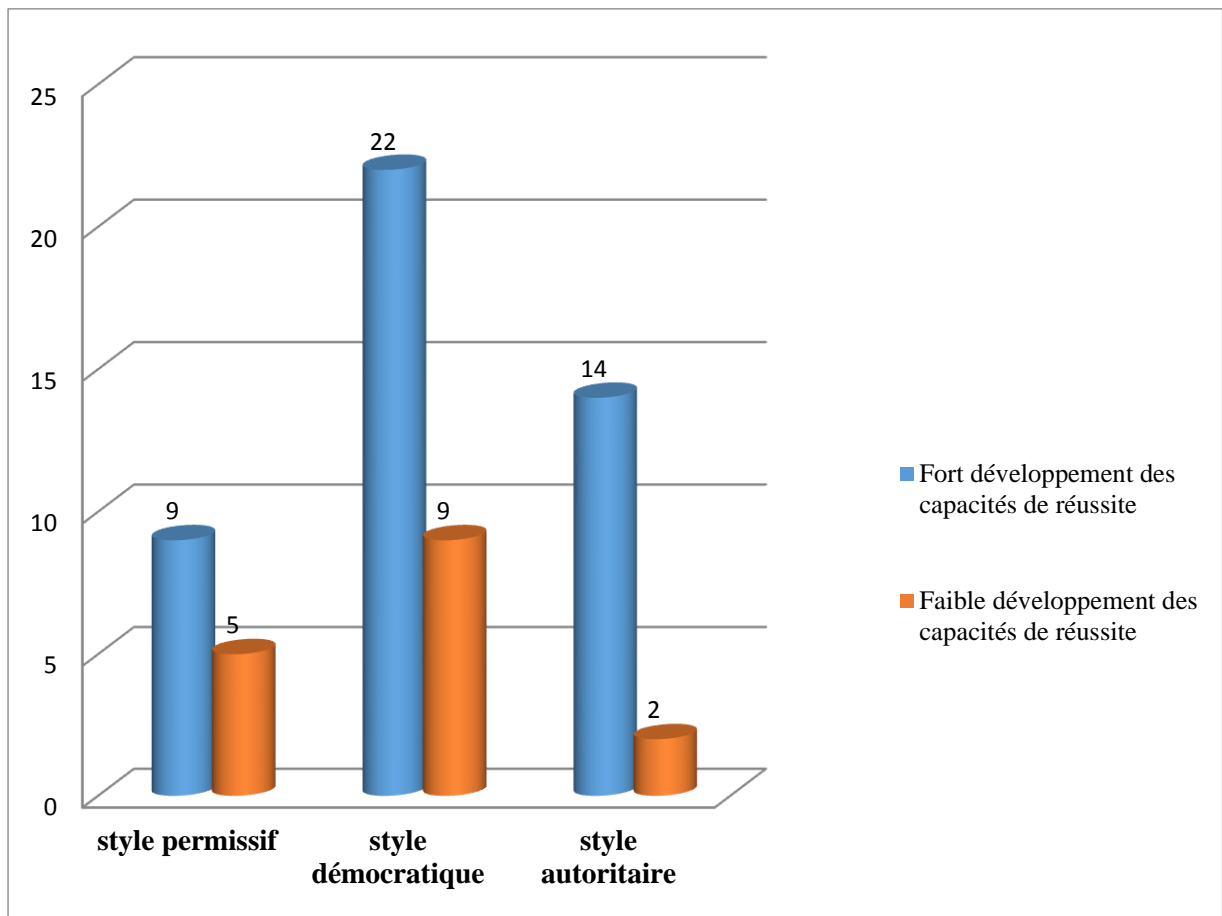
Tableau n°17 : répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite et le style éducatif et le sexe.

Développement des compétences de réussite				
Styles éducatifs	Sexe	Fort développement	Faible développement	Totaux
style permissif	masculin	6	3	9
	féminin	3	2	5
	Total	9	5	14
style démocratique	masculin	7	4	11
	féminin	15	5	20
	Total	22	9	31
style autoritaire	masculin	4	2	6
	féminin	10	0	10
	Total	14	2	16
Total		45	16	61

Le tableau n°17 faisant la répartition des répondants selon le degré de développement des compétences de réussite et le style éducatif et le sexe montre qu'un grand nombre de filles soit 15 appartiennent au style éducatif démocratique et qu'elles ont un fort degré de développement des compétences de réussite. Par ailleurs, les élèves de sexe masculin présentant un fort niveau de développement des compétences de réussite soit 7 garçons appartiennent également au style éducatif démocratique.

En revanche, ceux des élèves dont le niveau de développement des compétences de réussite est le plus faible se retrouvent minoritairement dans le style éducatif autoritaire. Il s'agit des élèves de sexe féminin qui ont un effectif de 0 filles contre 2 élèves de sexe masculin ayant un faible niveau de développement des compétences de réussite appartenant au style éducatif autoritaire.

Graphique n°3 : répartition des répondants selon le niveau de développement des compétences de réussite et le style éducatif familial



Le graphique n°3 ci-contre faisant la répartition des répondants en croisant le style éducatif familial au degré de développement des compétences de réussite laisse transparaître que les élèves (22 sur 61) dont le niveau de développement des capacités de réussite est le plus élevé appartiennent au style démocratique contre ceux appartenant au style permissif dont le fort niveau de développement des compétences de réussite est bas soit, 9 élèves. Par ailleurs, les répondants ayant un faible niveau de développement des compétences de réussite appartiennent minoritairement au style minoritaire soit 2 élèves contre 9 élèves du style éducatif démocratique qui représente un fort effectif des élèves ayant un faible développement des compétences de réussite.

4.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Après avoir achevé la présentation descriptive des résultats de notre recherche, place est maintenant donnée à la vérification des hypothèses qui est une partie de notre analyse qui portant cette fois sur l'analyse inférentielle des résultats de l'étude. Elle permet de savoir si les différentes hypothèses de la recherche sont confirmées ou infirmées.

Tableau n° 18 : matrice de corrélation entre les styles éducatifs et le développement des capacités de réussite

	Permissif	Démocratique	Autoritaire	Capacité de développement
Permissif	1,00			
Démocratique	-0,21	1,00		
autoritaire	-0,56	-0,17	1,00	
Capacité de développement	0,23	0,56	0,31	1,00

Les valeurs en surbrillance : les corrélations sont significatives à $p < 0.05$

Le tableau n° 18 est une matrice de corrélation entre les styles éducatifs et le développement des compétences de réussite. Elle permet de croiser les variables entre elles voilà pourquoi les données de l'autre moitié de la diagonale ne sont pas représentées puisqu'elles sont en principe identiques de part et d'autre dès lors que toutes les corrélations de la diagonale sont parfaites donc égales à 1. D'après les données de cette matrice, l'on observe que la capacité de développement des compétences de réussite corrèle significativement avec tous types de style éducatif parentaux. Cependant, le style éducatif démocratique corrèle plus fortement avec la capacité de développement des compétences de réussite, soit 0,56 à $p < 0.05$ par rapport au style éducatif permissif, soit 0,23 à $p < 0.05$ où la corrélation avec la capacité de développement des compétences de réussite est plus faible. Il est ainsi évident que ceux des élèves appartenant au style éducatif autoritaire ont par contre un développement des capacités de réussite moyen soit, 0,31 pour $p < 0,05$ par rapport aux styles permissif et démocratique.

Par contre, l'on constate que, lorsque l'une des variables de l'hypothèse indépendante est croisée avec elle-même ou avec une autre variable de la VI, les corrélations sont négatives. Par exemple, les corrélations entre le style éducatif autoritaire et le style éducatif

démocratique sont négativement faibles. Ce qui signifie que si l'un croit, l'autre diminue davantage.

4.2.1. Vérification de hr1

Tableau n° 20 : corrélation et niveaux de significativité entre le style démocratique et le développement des compétences de réussite

	Style démocratique	Capacité de développement
Moyennes	36,12	44
Corrélation de Pearson	0,56	
Sig. (bilatérale)	P<0.05	

Le tableau ci-dessus est une corrélation entre le style éducatif démocratique et le degré de développement des compétences de réussite. L'examen de cette distribution laisse ainsi transparaître que le style éducatif permissif est moyennement corrélé avec le niveau de développement des capacités de réussite soit, 0,56 pour $p < 0,05$. Donc, HR1 est acceptée.

En ce qui concerne les réponses aux items relatifs au style éducatif familial d'une part, les répondants appartenant au style éducatif démocratique, dont ceux ayant majoritairement coché les niveaux : « de temps en temps ou souvent », ont obtenu une moyenne $m=36,12$. D'autre part, ces répondants ont une moyenne $m=44$ aux items relatifs à la capacité de développement des compétences de réussite.

4.2.2. VERIFICATION DE HR2

Tableau n° 19 : corrélation des niveaux de significativité entre le style permissif et le développement des capacités de réussite

	Style permissif	Capacité de développement
Moyennes	26,34	40
Corrélation de Pearson	0, 23	
Sig. (bilatérale)	P<0.05	

Le tableau n° 19 montre que la corrélation des niveaux de significativité entre le style permissif et le développement des compétences de réussite. Ainsi, nous pouvons constater que la corrélation entre la capacité de développement des compétences de réussite et le style permissif est significative, soit 0,23 pour $p < 0,05$. Ce qui signifie que l'hypothèse HR1 est confirmée bien le niveau de corrélation entre les deux variables soit faible.

Pour ce qui est des réponses aux items relatifs au style éducatif familial d'une part, les répondants appartenant au style éducatif permissif, dont ceux ayant majoritairement coché les niveaux : « jamais ou rarement » sur l'échelle de mesure, ont obtenu une moyenne $m=26,34$. D'autre part, ces répondants ont une moyenne $m=40$ aux items relatifs à la capacité de développement des compétences de réussite

4.2.3. Vérification de HR3

Tableau n° 22 : corrélation et niveaux de significativité entre le style autoritaire et le développement des capacités de réussite

	Style Autoritaire	Capacité de développement
Moyennes	57,12	45
Corrélation de Pearson	0, 31	
Sig. (bilatérale)	P<0.05	

Le tableau n° 22 met en exergue les corrélations entre le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences de réussite. L'observation de ce tableau permet de déduire que la corrélation entre ces deux variables (le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences) est relativement faible soit, 0,31 $p < 0,05$. Donc, HR3 est acceptée.

En ce qui concerne les réponses aux items relatifs au style éducatif familial d'une part, les répondants appartenant au style éducatif autoritaire, dont ceux ayant majoritairement coché les niveaux : « très souvent ou toujours », ont obtenu une moyenne $m=57,12$. D'autre part, ces répondants ont une moyenne $m=45$ aux items relatifs à la capacité de développement des compétences de réussite.

De ce qui précède, il convient à présent d'affirmer au vue du plan annoncé à l'introduction de ce chapitre que les différents points ont tous été abordés, il s'agit de l'analyse des résultats issus des données du terrain et de la vérification des hypothèses de la recherche. Il convient donc à présent de passer au chapitre présent qui donne lieu à l'interprétation desdits résultats.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES

Après avoir présenté et analysé les résultats de la présente recherche à l'aide des tableaux et graphiques commentés dans le chapitre précédent, place est maintenant donnée d'envisager leur interprétation et leurs implications professionnelles à la lumière des travaux antérieurs. Il est ainsi question d'étudier la possibilité de procéder aux inférences de cette étude sur des populations plus larges. Cela passe par la mise en exergue d'un éventuel lien existant entre la littérature, les observations empiriques les théories retenues plus haut dans les autres chapitres de l'étude. Pour ce faire, ce chapitre s'oriente autour de deux principales articulations à savoir :

- ✓ L'interprétation des résultats ;
- ✓ L'implication théorique et professionnelle des résultats.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Conformément aux arguments théoriques et empiriques énoncés, il est à maintenant possible d'interpréter les résultats de la présente étude. Pour y arriver, il est important de rappeler la question principale qui a guidé ce travail de recherche en vue d'une interprétation méthodique des résultats.

En effet, la question principale de recherche est de savoir s'il existe un lien significatif entre le style éducatif familial et la capacité de développement des compétences de réussite chez les élèves en situation d'exclusion scolaire. De cette question principale découlent trois questions spécifiques à savoir :

- Existe-t-il un lien entre le style éducatif démocratique et la capacité de développement des compétences de réussite ?
- Existe-t-il un lien entre le style éducatif permissif et la capacité de développement des compétences de réussite ?
- Existe-t-il un lien entre le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences de réussite ?

Dès lors, nous pouvons nous permettre d'envisager de manière synthétique leurs réponses à la lumière des résultats obtenus par la présente étude.

En effet, notre hypothèse générale postulant dès le départ l'existence d'un lien entre le style éducatif familial et la capacité de développement des compétences de réussite chez les élèves en situation d'exclusion scolaire, peut être confirmée comme corroborant avec les résultats obtenus. Car, conformément à nos attentes, lesdits résultats attestent effectivement l'existence de ce lien. Il est à présent question de décrire la manière par laquelle les styles éducatifs démocratique, permissif et autoritaire influence le développement des compétences de réussite scolaire des élèves en situation d'exclusion de façon progressive, en guise de réponse à nos questions de recherche spécifique. Ce qui revient à dire qu'à partir de nos questions de recherche, nous aurons une saisie synthétique des résultats de la recherche.

51.1. Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif démocratique et la capacité de développement des compétences de réussite en situation d'exclusion ?

Conformément à nos attentes et à ce que d'autres auteurs avaient déjà expérimenté dans les études antérieures, les résultats du tableau n° 19 attestent que le style éducatif démocratique corrèle positivement avec la capacité de développement des compétences de réussite des élèves soit 0,56 pour $p < 0,05$. C'est dans ce sens que Baumrind affirme que le style éducatif démocratique est le meilleur style qui assure le bon développement de la scolarité de l'enfant par rapport au deux autres. Ce qui conforte notre hypothèse HR1.

En effet, partant des observations empiriques et des écrits relatifs à la littérature ayant orienté cette étude, il en ressort que le style éducatif démocratique est caractérisé par des pressions parentales normales, un soutien parental normal et un encouragement normal à l'autonomie de l'enfant.

Pour ce qui est de l'encouragement parental à l'autonomie de l'enfant, c'est un aspect important de la motivation familiale qui participe à permettre à l'enfant de gagner en matière du développement des connaissances personnelles. Ce qui est l'un des atouts importants dans le développement des compétences de réussite car, en cas de perturbation en milieu scolaire comme le cas de l'exclusion, l'élève sera capable de faire usage de cette aptitude en vue d'une meilleure réadaptation audit milieu. Cet encouragement passe par la prééminence du dialogue dans ce style éducatif. La littérature fait ressortir que le style éducatif démocratique favorise le dialogue, ce qui facilite la mise en place d'un certain nombre de comportements qui prédisposent les enfants au développement des capacités d'autorégulation (leurs habiletés

à maintenir l'attention, à rester concentré sur une tâche, à inhiber les comportements inappropriés et à retarder le plaisir).

Les pratiques éducatives démocratiques privilégient également un contrôle parental moyen. Ceci passe à travers la disponibilité des parents, leur surveillance, et le contrôle des fréquentations de l'enfant. Ce qui favorise le développement chez celui-ci de l'esprit critique, l'ouverture d'esprit, induisant ainsi un niveau élevé du sentiment d'auto efficacité personnelle (SEP) que Bandura désigne par la « *capacité humaine à influencer sur le cours de la vie et des actions* ». Alors, lorsque ce SEP élevé est le moteur qui pousse l'individu à l'action qu'il croit être capable de réaliser. Voilà pourquoi Bouffard, Bouchard & Pinard (1988, p.411) estiment que « *quand l'individu se sent très efficace, il se comporte avec assurance, garde son attention centrée sur la tâche et réagit plus positivement aux obstacles rencontrés en les considérant comme des défis et en recherchant les moyens de les surmonter* ». En d'autres termes, le cas d'exclusion scolaire ici trouve que l'enfant appartenant au style éducatif démocratique est déjà suffisamment armé sur le plan psychologique et peut par conséquent affronter les épreuves difficiles de la vie courante.

5.1.2. Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif permissif et la capacité de développement des compétences de réussite en situation d'exclusion ?

Contrairement à la littérature, les données des résultats du tableau n° 20 semblent être incohérentes à la littérature. Car, le style éducatif permissif corrèle significativement bien que faiblement avec la capacité de développement des compétences de réussite des élèves soit, 0,23 pour $p < 0,05$ comme l'avait au préalable prédit notre hypothèse spécifique HS2.

Dans la littérature, il est révélé que le style éducatif est caractérisé par un soutien parental élevé et des attentes des parents envers l'enfant sont faibles. Ce qui aurait une prédisposition plus grande de ces enfants à une faible persistance dans les tâches difficiles (refus de l'effort et de la contrainte en cas de difficulté), ce qui explique le faible pourcentage des élèves appartenant à ce style à pouvoir développer des compétences de réussite scolaire considérable, en cas de difficulté comme celle de l'exclusion scolaire. Ce qui rejoint l'idée de Pourtois (1992), qui ayant travaillé sur les déterminants familiaux de la réussite et /ou de l'échec scolaire affirment que « *les parents qui présentent un style éducatif permissif placent leur enfant dans un environnement peu structuré. Cette situation ne permet pas à l'enfant de trouver les repères et les points d'ancrage nécessaires à son développement et à sa réussite scolaire.* »

L'encouragement à l'autonomie étant très faible, une situation d'exclusion accentuerait les troubles psychologiques sur le plan comportemental, émotionnel et même du degré de confiance en soi.

5.1.3. Existe-t-il un lien significatif entre le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences de réussite en situation d'exclusion ?

Les données des résultats du tableau n° 21 mettent en évidence l'existence d'un lien significatif entre le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences de réussite soit, 0,31 pour $p < 0,05$. Ceci corrobore avec la prédiction de départ de HS3 qui affirmait l'existence d'un lien significatif entre le style éducatif autoritaire et la capacité de développement des compétences de réussite.

Dans le cas où le style éducatif parental est autoritaire, la littérature révèle que les parents accordent plus d'importance au respect strict des normes établies sans négociation de la part des enfants. Cela représente l'un des atouts qui peut amener les enfants à réussir grâce à l'éducation qui favorise la culture du goût de l'effort, le conformisme scolaire voire les habitudes du travail bien fait.

En effet, le style éducatif autoritaire est celui-là où les parents accordent une grande importance au strict contrôle des normes établies. Ross définit à cet effet le contrôle comme étant « *un ensemble de processus grâce auxquels la société ou les groupes sociaux qui les composent régulent les activités de leurs membres* ». Dans la même perspective, Parson aborde cette notion en affirmant que le contrôle social est « *le processus par lequel, à travers l'exposition des sanctions, la conduite déviante est contrecarrée et la stabilité sociale maintenue* ». Autrement dit, à travers la rigueur exercée dans ce style éducatif, l'enfant acquiert une certaine maturité en matière de responsabilité qui s'impose à lui. Ce qui suppose qu'il n'a pas droit à l'erreur et donc en cas de perturbation dans son cursus scolaire, il développe du moins jusqu'à un certain degré les capacités de développement des compétences lui permettant de réussir dans son cursus d'études.

Il nous est ainsi donné de constater que, loin d'atteindre le niveau de développement des compétences de réussite atteint par les enfants éduqués selon le style démocratique, ceux des styles éducatifs autoritaire et permissif ont également un degré de développement des capacités de réussite leur permettant de se réadapter en cas de difficulté scolaire.

5.2. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RESULTATS

Cette étude, loin de faire les éloges encore moins les critiques des pratiques relatives aux exclusions scolaires, se basait sur cette problématique afin de comprendre comment les élèves victimes desdites exclusions, réussissent à développer les compétences de réussite malgré le portrait négatif sur le plan psychologique, comportemental... que révèlent les travaux de la littérature. L'étude a ainsi permis de voir que, le style éducatif familial peut avoir de l'influence sur cette capacité à développer les stratégies de réussite.

Ainsi, comme nous venons de présenter les différentes interprétations issues des résultats de cette étude à partir des données que le terrain a révélées, nous pouvons à présent être en mesure de parler des implications théoriques et professionnelles desdits résultats.

5.2.1. Implications théoriques des résultats

Globalement, les données de cette étude sont cohérentes avec les données des travaux de Baumrind. Car, il ressort de ses conclusions que le style éducatif démocratique constitue la variable la plus prédictive pouvant corrélérer avec la réussite scolaire. Ce qui supposerait que l'un des deux autres voire les deux ne corrèleraient pas du tout avec la capacité de réussite scolaire. En d'autres termes, l'on s'attendrait à voire l'inexistence d'un lien avec la capacité de développement des compétences de réussite avec l'un de ces deux autres styles. En revanche, contrairement à ce qui était attendu à partir de la littérature et si l'on s'en tient à cette logique d'analyser les choses, notre étude permet de relever une certaine nuance au niveau du degré d'importance de ces différents styles éducatifs en vue d'un meilleur épanouissement du développement des enfants. Car, tous les styles éducatifs dans le contexte de cette étude corrèlent avec la capacité de développement des compétences de réussite scolaire des élèves en situation d'exclusion bien qu'à des degrés différents.

Cependant, nous n'avons pas à notre connaissance les écrits nous permettant de savoir lequel d'entre les deux styles (autoritaire et permissif) serait le plus propice, le plus acceptable au détriment de l'autre en vue d'un bon encadrement des enfants. Alors, conformément aux résultats obtenus à partir de cette étude, nous pouvons déduire que le style éducatif permissif serait moins favorable pour sa faible capacité à faciliter le développement des compétences de réussite des élèves et que le style éducatif autoritaire lui, serait préférable. Cette prédominance du style éducatif autoritaire va dans le même sens que les travaux de Dornbusch et al. (1996) qui ont démontré que les enfants dont les parents

appliquent le style autoritaire réussissent mieux à l'école car, le contrôle est plus élevé. Pour ceux-là, c'est une formation, une façon de prendre soin, d'appliquer une guidance ferme et aimante. C'est ce qui expliquerait le degré plus élevé des compétences de réussite développées par les élèves appartenant à cette catégorie de style éducatif comparativement au style éducatif permissif.

5.2.1. Implications pratiques des résultats

Les implications pratiques ou professionnelles des résultats nous amènent à croire que l'intérêt porté sur l'étude du style éducatif parental en rapport avec le développement des compétences de réussite des élèves en situation d'exclusion sera profitable à la communauté à plusieurs niveaux. Notamment : à l'endroit des parents d'élèves et à celui des conseillers d'orientation.

5.2.1.1. A l'endroit des parents

Compte tenu de cette classification retenue à partir des résultats cette étude, il serait donc souhaitable en tant que conseiller d'orientation, connaissant les différents styles éducatifs et leurs degrés d'implication dans le processus de développement des compétences de réussite scolaire des enfants, d'amener les parents à être conscients de la portée de la manière dont ils s'impliquent dans leurs conduites éducatives. Il serait donc mieux de faire usage des pratiques éducatives favorisant l'épanouissement scolaire des élèves. Il s'agit de préférer le style éducatif démocratique, ensuite du style éducatif autoritaire de manière tolérable à cause de son contrôle dit « aimant » de Dornbusch et enfin du style permissif qui serait moins admis à cause de ses caractéristiques du laisser-aller. Car, l'enfant a toujours besoin de l'apport guidant de l'adulte pour mieux être orienté dans son processus de socialisation.

5.2.1.2. A l'endroit des conseillers d'orientation

Généralement la problématique des exclusions scolaires s'adresse aux élèves présentant déjà des failles dans le système éducatif. Voilà pourquoi les acteurs de la communauté éducative, notamment les dirigeants, dans le but de faire régner l'ordre font souvent recours à cette pratique comme forme de sanction ultime qui, en apparence est à l'opposé de l'obligation scolaire et dont les effets marquent la trajectoire de l'élève. Alors, le conseiller d'orientation, en tant que membre de la communauté éducative, a un rôle particulier à jouer auprès de ces enfants à besoins spécifiques. Sa tâche n'est pas de dispenser

les cours encore moins d'appliquer la sanction. D'après Bomda (2008), le conseiller d'orientation prend en compte le développement physique, moral, vocationnel et social de l'enfant. Sa disponibilité dans le milieu éducatif devra, à travers une écoute plus attentive, un accompagnement spécifique et un soutien particulier, redonner confiance à ces enfants tout en les amenant à comprendre combien ils sont capables de bien d'exploits afin d'augmenter leur niveau de développement des compétences de réussite.

5.3. QUELQUES RECOMMANDATIONS

En ce qui concerne la démarche adoptée dans le cadre de notre travail, il nous a été donné de constater quelques difficultés relevant de la réalité sur le terrain. Car, la méthodologie de rédaction du mémoire a certes été enseignée mais, la rédaction proprement dite en est une autre chose. Par ailleurs, nous n'étions pas ignorants des différentes activités prévues au cours de cette période de formation mais cela n'a pas empêché que nous soyons bousculés par le temps. Ce qui a été à l'origine de quelques difficultés rencontrées à savoir :

- La période impartie par le planning des activités de notre formation en général et en particulier celle réservée à la rédaction du mémoire était réduite à cause de l'enchaînement consécutif desdites activités : session normale, période du stage pratique, période de rédaction du mémoire ;
- Les difficultés liées à la méthode de travail adoptée : l'usage du questionnaire seul comme instrument de collecte des données nous a en quelques sortes laissé sur notre soif ;
- Comme autre difficulté, la proportion de l'échantillon sur lequel nous avons travaillé est en quelque sorte restée réduite.

Alors, afin de mieux appréhender l'influence du style éducatif familial sur le développement des compétences de réussite chez les élèves, il aurait été judicieux :

- De procéder à une étude comparative des élèves victimes d'exclusion avec ceux n'ayant jamais été exclus dans leur cursus scolaire ;
- D'élargir le champ d'investigation de l'étude en incluant dans l'échantillon non seulement les élèves des lycées mais également ceux des collèges, lieux de recours aux élèves exclus des lycées ;
- De combiner les instruments de collecte des données car, l'usage du questionnaire seul faisant référence à la méthode quantitative ne permet pas d'explorer tous les contours de la problématique ; il aurait donc fallu faire usage de la triangulation.

Il était ainsi question dans ce chapitre à la fin duquel l'on est parvenu de faire une interprétation des résultats de la recherche tout en y ressortant les implications théoriques et pratiques y afférentes suivies de quelques recommandations.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'objectif de cette recherche était d'examiner le lien existant entre le style éducatif familial et la capacité de développement des compétences de réussite chez les élèves victimes d'exclusions scolaires. Ainsi, dans l'ensemble, il conviendrait d'affirmer qu'il existe effectivement un lien significatif entre les styles éducatifs démocratique (soit 0,056 pour $p < 0,05$), permissif (soit 0,21 pour $p < 0,05$), autoritaire (soit 0,31 pour $p < 0,05$) et la capacité de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusion scolaires. Pour y arriver, le travail a tourné autour de cinq articulations ou chapitres.

Le premier chapitre dénommé problématique de l'étude a permis de poser les bases conceptuelles essentielles de l'étude. Il s'est articulé autour de deux grands points : le contexte et la justification de l'étude qui a eu pour fondements les différentes lois et décrets régissant la question éducative au Cameroun et ailleurs. Ceci dans le but de questionner le taux d'exclusion des élèves, sources de handicap pour le développement des compétences de réussite scolaire pour ces élèves pourtant sources de développement durable d'un Etat. Le second point (position et formulation du problème) a permis de ressortir les différents constats, le problème, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude.

Le deuxième chapitre encore intitulé « insertion théorique de l'étude » a fait l'objet de points essentiels à savoir : les définitions des concepts pertinents de l'étude (style éducatif familial, développement des compétences de réussite, exclusion scolaire) ; la littérature des différents auteurs traitant des notions de cette étude ; les théories explicatives qui dans le cadre de cette recherche ont tourné autour des théories motivationnelles à l'instar de la théorie du choix cognitif et celle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura ; la formulation des différentes hypothèses (générale et secondaires) de la recherche ; la définition des différentes variables de l'étude (indépendante et dépendante), les indicateurs et modalités y afférents ; la présentation du tableau synoptique récapitulant les éléments essentiels de l'étude cités dans les deux premiers chapitres.

Le troisième chapitre qui renvoie à la méthodologie de la recherche a permis de définir le type de recherche qui dans cette étude est de nature quantitative ; la délimitation de la population de l'étude (cible et accessible) ayant permis d'aboutir à la constitution de notre échantillon de 61 élèves des classes de Premières et de Terminales des lycées de la Cité-Verte

et de Tsinga ; le choix de l'instrument de collecte des données s'est porté sur l'usage du questionnaire ; la validation dudit instrument de collecte des données s'est basée sur un prétest passé en date du 9 Avril 2016 au Lycée de Ngoa-Ekélé auprès des élèves d'une classe de Terminale ; l'exploration d'analyse des données s'est basée sur la description de la façon dont lesdites données ont été dépouillées et analysées en faisant usage du logiciel SPSS.

Le quatrième chapitre donnant lieu à la présentation et l'analyse des résultats de la recherche se sont déroulées en deux moments essentiels à savoir : premièrement, la présentation descriptive des différents tableaux et graphiques issus des données du terrain, deuxièmement l'analyse inférentielle aboutissant à la validation des différentes hypothèses de la recherche.

Le cinquième chapitre dans un premier temps visait l'interprétation des résultats issus des données du terrain et dans un second temps, il était question de ressortir les implications théoriques et professionnelles ou pratiques des résultats de l'étude.

Nous sommes ainsi parvenus aux conclusions selon lesquelles le style éducatif démocratique a une forte corrélation avec la capacité de développement des compétences de réussite chez les élèves victimes d'exclusions scolaires par rapport aux deux autres styles permissif et autoritaire. Ensuite vient le style éducatif autoritaire et enfin le style éducatif permissif dont le niveau de corrélation avec la capacité de développement des compétences de réussite est très faible.

Cette étude pourra permettre à toute personne désireuse en général et en particulier aux parents d'élèves et aux conseillers d'orientation en particulier d'apporter un suivi spécifique à ces élèves aux difficultés particulières afin de rehausser leur estime de soi et par conséquent leur niveau d'efficacité personnelle en vue d'un meilleur développement des compétences de réussite scolaire au lieu de les étiqueter en les condamnant à l'échec.

Cependant, dans le but d'élargir le champ de la recherche, il conviendrait de comparer le niveau de développement des compétences de réussite des élèves victimes d'exclusions scolaires à celui des élèves n'ayant jamais connu d'exclusion afin des mesurer le lien avec le style éducatif familial.

REFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUES

Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2011, « la crise cachées, les conflits armés de l'éducation », Organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture, Paris. 27.

Bandura, A. (2004). Extraits et notes de lectures issues de: De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, autour de l'oeuvre d'Albert Bandura. *Collectif*, 175.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (éd. 2e). De Boeck Université.

Bandurat, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parenting control on child behavior. *Child development*. P. 37 (4), 887-907.

Baumrind, D. (1980). News directions of socializations research. *American psychologist*. P. 35, 639-652

Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières, et processus de socialisation. *Langage et société*. P.111, 51-72.

Bautier, E. (2008). Décrochage scolaire. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*. P. 132, 30-45.

Bersten, B. (1975). Langage et classes sociales. *Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Edition de Minuit.

Bianco, S. (2008). Le décrochage scolaire : comment les élèves qui ont quitté un jour l'école, décident d'y revenir. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*.p.157.

Bipoupout. (2011). Le développement: paradigme et dynamiques passé, présent et futur. *Syllabus Vol II n°3*.

Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiment d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation sociale et professionnelle*. P.37, 5- 27.

Bomda, J. (2008). *Le conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnel au Cameroun: un luxe? Une sinécure?* Yaounde: CEPER SA.

Bouffard, (1991). J.M. & Archambault, J. (1991). Modèles éducatifs des mères : origine, cohérence et actualisation. *Revue française de pédagogie*.p.96, 17-32.

Bouffard, J.M. (1988). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*. P.17(3), 45-48.

- Broccolichi, S. Van Zenten, Debarbieux, (1996).** Les sorties de l'école sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Education et Formation*, n° 48. Décembre 1996. P. 81-102.
- Bynner, J. (1999), « risques et résultats de l'exclusion sociale-ce que montrent les données longitudinales ». OCDE, Paris, photocopié.
- Castelland, Y. (1989).** Aperçu sur la jonction d'anticipation dans la famille. In J.P.Pourtois (Ed). *Les thématiques en éducation familiale*.p.131-173. Bruxelles : De Boeck.
- Desmet, H. & Pourtois, J.P. (1993).** Prédire, comprendre la trajectoire scolaire. Paris : PUF.
- Dornbusch. (1994).** The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development*.p.158, 1244-1257.
- Duffy, K. (1995), « exclusion sociale et dignité de la personne en Europe ». conseil de l'Europe.
- Esterle Hedibel, M. (2006).** Absentéisme, déscolarisation scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*. 30 (1) 41-65.
- Galand, B. (2002).** Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Revue Savoir hors-série*.p.91-116
- J.P. Famose, P. Sarrazin, F. Curry,** Apprentissage et buts d'accompagnement, in J.Bertisch et C. Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.
- Kagitçibasi, C. (1990).** Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. J. Berman (Ed), *Nebraska symposium on motivation 1999*.p. 135-200.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Chicago : Scientific Software International.
- Khons, M. L. (1959).** Social classes and parental values. *American journal of sociology*. p. 64,337.
- Lautrey, J. (1989).** Réussite et échec scolaire : différents éclairages. *Psychologie française*. P. 34-223.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983).** Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, socialization, personality and social development vol 4*.p.1-102. New York, Wiley.
- Montandon, C. (1991).** L'école dans la vie des familles : ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois. Genève : service de la recherche sociologique (Cahier 32).
- Montandon, C. (1998).** L'éducation du point de vue des enfants. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. Perrenoud, P. (1987).** Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ? Berne : Lang

- Obonou, D. R. (2014).** *Développement des compétences en activités pratiques et insertion socioprofessionnelle des finissants du primaire.* Yaoundé: Université Ydé I.
- Perrenoud, P. (1997).** Le « go between » : l'enfant messager entre la famille et l'école. In C. Montandon & Perrenoud, P. (Eds), *entre parents et enseignants...*
- Peterson, C. (2001).** Influence of siding perspectives on the theory of mind. *Cognitive development.* P.15, 435-455.
- Peterson, C. (2002).** Drawing insight from picture: the development of concept of false drawing and false belief in children.
- Peterson, C. (2007).** Le développement métacognitif des enfants sourds. *Enfance.* P. 59, 282-290.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1989).** J'éducation familiale, note de synthèse. *Revue françaises de psychologie.* P. 86, 69-101.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2001).** Comment être de bons parents ? *Sciences humaines.* P. 120, 32-35.
- Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2011,** « la crise cachées, les conflits armés de l'éducation », Organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture, Paris, p. 27.
- Reuchlin, M. (1991).** Les différences à l'école. PUF.
- Rohen d'Aiglepierre et Odile Simon, UNICEF, Bureau régional d'Afrique de l'Ouest et du Centre, Mars 2014,
- Tarfif, 1992,** Pour un engagement stratégique, p.118, 119
- Terrise, B. (1997).** Attitudes éducatives, origines ethniques et classes sociales. Communication présentée à la deuxième biennale de l'éducation et de la formation.
- Tsafack, G. (1998).** *Ethique et déontologie de l'éducation.* Yaoundé: Presses Universitaires d'Afrique.
- UNICEF. (1989),** « convention sur les droits de l'enfant ». New York : UNICEF.
- Van Zanten, A. (2001).** L'école de la périphérie. *Scolarité et ségrégation urbaine.* Paris, PUF. Exclusion sociale, exclusion scolaire.

ANNEXES

ANNEXE 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
SECTION : Conseillers d'Orientation



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION
SECTION: Counseling Guidance

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e) :

NGAZEME BERTINE

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Conseillers d'Orientation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

Style éducatif familial et développement des compétences de réussite scolaire des élèves victimes d'exclusions scolaires

Sous la direction de Pr TANIY EBANUA Bouraem

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le Mars 2016....



Le Chef de Département

Pierre FONKOUA
Pr Pierre FONKOUA

ANNEXE 2 :QUESTIONNAIRES



MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE YAOUNDÉ

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION



Questionnaire

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation dont le thème porte sur la capacité à développer les compétences de réussite chez les élèves, nous venons solliciter votre précieux avis, cela prendra quelques minutes de votre précieux temps.

Il s'agit pour vous élèves, de répondre à ce questionnaire dont les réponses sont bien évidemment anonymes et traitées strictement dans le cadre exclusif de la recherche, ce qui signifie que dans aucun des cas, votre identité ne sera jamais dévoilée dans le document officiel de ce mémoire.

Nous vous adressons nos vifs remerciements à l'avance, tout en restant à votre entière disposition pour toute éventuelle information complémentaire.

PREMIERE PARTIE : Identification du sujet

- 1- Etablissement
- 2- Classe
- 3- Sexe
- 4- Quel est le niveau d'étude que vous espérez atteindre ?
- 5- Avez-vous déjà été exclu ?

Si oui,

Combien de fois ?.....

Quel type d'exclusion ?.....

Motif de l'exclusion :

DEUXIEME PARTIE : styles éducatifs familial

Consigne : indiquez par une croix en cochant uniquement la case qui correspond le plus ou alors celle qui se rapproche le plus de la façon dont vos parents vous éduquent.

No	Questions	Jamais	Rarement	De temps en temps	souvent	Très souvent	Toujours
1	vous parent se montre-t-il mécontent quand vous n'apportez pas de bons résultats ?						
2	Lorsque votre parent vous demande d'accomplir une tâche importante et que vous ne l'exécutez pas, vous punit-il sévèrement (fessée, blâmes...) ?						
3	Votre parent vous fait-il des compliments lorsque vous obtenez de bons résultats ?						
4	Votre parent accepte-t-il que vous vous mettiez en colère contre lui ?						
5	Votre parent réalise –t-il vos vœux (sorties, jeux...) ?						
6	Votre parent vous permet-il de ne pas ranger vos affaires quand vous rentrez de l'école ?						
7	Votre famille a une vie ordonnée (horaires de sortie, de coucher...) ?						
8	Vous discutez de vos secrets et ennuis avec vos parents ?						
9	Vous avez les activités communes avec vos parents (sport, balades, ...)						
10	Participez-vous avec vos parents dans les décisions familiales ?						
11	Votre parent accepte-t-il que vous donniez votre opinion lorsqu'il parle des sujets importants ?						

12	<p> Votre parent vous interdit-t-il d'intervenir dans les conversations d'adultes même lorsque vous avez une opinion à faire valoir ? </p>						
----	--	--	--	--	--	--	--

TROISIEME PARTIE : Capacité à développer les sentiments d'efficacité personnelle.

Consigne : parmi les six axes prévus, cochez uniquement celle qui se rapproche le plus de la manière dont vous pouvez vous impliquez dans vos études.

No	Questions	Très difficile ment	difficile ment	Plutôt difficile ment	Plutôt facile ment	facile ment	Très facile ment
1	Développez-vous des capacités de motivation pour le travail scolaire ?						
2	Trouvez-vous de stratégies pour concurrencer le premier de votre classe ?						
3	Etes-vous incapable d'être à la hauteur de ce que vos parents attendent de vous ?						
4	Cherchez-vous des astuces pour respecter votre emploi de temps d'étude?						
5	Développez-vous des capacités à vouloir maîtriser les leçons d'une matière qui vous semblait auparavant difficile ?						
6	Trouvez-vous des manières de participer aux débats et discussions de classe ?						
7	Trouvez vous des moyens pour faire vos devoirs à temps ?						
8	Etes-vous capable de résister à l'envi de sécher les cours ?						
9	Cherchez-vous des manières de faire votre travail scolaire lorsqu'il y a des émissions intéressantes à la télévision ?						
10	Trouvez-vous des astuces pour résister à l'influence des camarades capables de faire						

	quelque chose qui vous attirera des ennuis ?						
11	Etes-vous capable de susciter des compliments de la part de vos parents ?						
12	Cherchez-vous à vous concentrer sur votre travail scolaire même lorsque vos camarades font du bruit ?						