

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

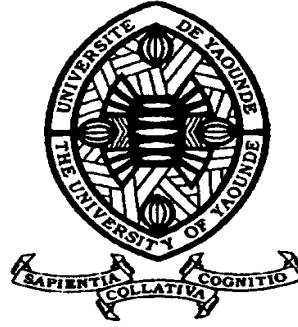
FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL
FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

**SOUTIEN FAMILIAL ET ADAPTATION SCOLAIRE : CAS
DES ÉLÈVES DE PARENTS FRANCOPHONES DANS LE
SOUS-SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLOPHONE DE
L'ARRONDISSEMENT DE NKOLAFAMBA
(Class 5 and Class 6)**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'Éducation

Par : **ENYEGUE Calixte Solange**
Licenciée en Psychologie

Sous la direction de
Raymond MBEDE
Professeur des Universités

Année Académique : 2017



SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| SOMMAIRE | i |
| DEDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABREVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | v |
| LISTE DES FIGURES..... | vi |
| RESUME..... | vii |
| ABSTRACT | viii |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 1 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE..... | 5 |
| CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE..... | 6 |
| CHAPITRE 2 : INSERTIONS CONCEPTUELLE ET THEORIQUE | 28 |
| DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE..... | 81 |
| CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE | 82 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 98 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RESULTATS, INTREPRETATION ET SUGGESTIONS..... | 108 |
| CONCLUSION GENERALE ET DIFFICULTES RENCONTREES | 123 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 127 |
| ANNEXES | 133 |
| TABLE DES MATIERES | 143 |

À toi Pierre Rodrigue TIMBA NTAMAG.

REMERCIEMENTS

Je tiens au terme de ce travail à adresser mes sincères remerciements à tous ceux qui ont contribué de façons diverses à sa réalisation.

En tout premier lieu mon directeur de mémoire le professeur Raymond Mbédé qui a accepté de me guider, de m'accompagner dans la réalisation de ce travail. Ses remarques tant orthographiques que méthodologiques, ses explications et sa rigueur dans le travail m'ont été d'une importance inestimable.

Je remercie aussi tout le corps enseignant des Sciences de l'Education qui a contribué à notre formation en l'occurrence les professeurs : Simon Belinga Bessala ; Brigitte Matchinda ; Charles Romain Mbélé ; Fouda Ndjodo ; Innocent Fozing ; Pierre Fonkoua, André Emtcheu, Jacques Philipe Tsala Tsala...etc.

Je pense à mes enfants : Josépha, Margaret, Davy, Clémentine et Cédric dont les cris, les pleurs et les encouragements ont régulièrement apporté de la chaleur à des moments de lassitude que ce travail aura connu. A M. Timba Ntamag Pierre qui a dans ses multitudes casquettes d'époux, de confident, de père, et d'amant a toujours réussi à me remonter le moral pendant les moments de déprime.

Je pense également à mes camarades de promotion la grande famille SCED qui a toujours partagé avec moi les moments de joie de stress et de frustration au cours de cette formation qui paraissait fastidieuse à un moment donné recevez ici ma profonde gratitude je pense spécialement à : Mbouda Solange, Mbakou véronique, Mefo Delphine, Owono Georgette, Meli Caroline, Feutat Danielle, Kayo Edithe, Nkapnang Delphine, le délégué Tchoupo Ferdinand, Mado, à tous les camarades de SCED promotion 2014/2015...etc.

Je pense aussi à une amie très spéciale Mme Mache Claire Léonie qui a su toujours trouver les mots justes pour me motiver dans les moments de découragements et d'angoisse dans la réalisation de ce travail.

Je pense aussi à mes feus oncles Mr Omgba Kpama Clément et Etoundi Ondoua Casimir qui m'ont appris un jour à aimer les livres.

Je remercie tous mes parents, amis et proches qui ont rendu ce travail possible (Thierry, Georges). Recevez mes sincères remerciements.

Je ne saurais terminer ce travail sans remercier le seigneur qui m'a accordé sa grâce durant tout ce temps sans sa volonté, rien n'est possible.

LISTE DES ABREVIATIONS

- AAMR : American Association on Mental Retardation
- CAPIEMP : Certificat d’Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l’Enseignement Maternel et Primaire
- CEFOB : Centre de Formation Bilingue
- CM2 : Cours Moyens deuxième année
- CONFEMEN : conférence des Ministres, des Etats ayant le français en partage.
- ENIEG : Ecole Nationale des Instituteurs de l’enseignement Général
- EPT : Education Pour Tous
- FSLC: First School Living Certificate
- GCE A Level: General Certificate of Education Advanced Level.
- GCE O Level: General Certificate of Education Ordinary.
- HDAA : Elèves Handicapés en Difficultés d’Adaptation et d’Apprentissage
- HR : Hypothèse de Recherche
- IGP/BIL : Inspecteur Général de Pédagogie Bilingue.
- MINEDUB : Ministère de l’Education de Base
- MINEDUC/DEPM : Ministère de l’Education Nationale / Délégué de l’Education Primaire et Maternel
- ODA : Agence de Développement Français
- PASEC : Programme d’Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN :
- SENAT : Secrétariat à l’Education.
- SPSS : Statistical Package for Social Science
- VD : Variable Dépendante
- VI : Variable Indépendante.

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Ecoles Primaires Bilingues du Cameroun..... | 10 |
| Tableau 2 : Présentation des hypothèses, variables, modalités et indicateurs..... | 85 |
| Tableau 3 : Carte scolaire de Nkolafamba, système Anglophone : effectif des élèves année scolaire 2015/2016 | 90 |
| Tableau 4 : Distribution des effectifs en fonction de la classe..... | 98 |
| Tableau 5 : Distribution des effectifs en fonction du genre | 99 |
| Tableau 6 : Distribution des effectifs en fonction de la langue parlée | 99 |
| Tableau 7 : Distribution des effectifs en fonction de la personne avec qui vit l'élève | 99 |
| Tableau 8 : Moyennes et écart-types des participants en fonction des interactions parents-enfants | 100 |
| Tableau 9: Moyennes et écart-types des participants en fonction du soutien affectifs | 101 |
| Tableau 10 : Moyennes et écart-types des participants en fonction du soutien affectifs | 102 |
| Tableau 11 : Moyennes et écart-types des participants en fonction du soutien affectifs | 102 |
| Tableau 12 : Tableau de corrélation des facteurs secondaires | 103 |
| Tableau 13 : Corrélation entre le suivi scolaire quotidien et l'adaptation scolaire..... | 104 |
| Tableau 14 : Corrélation entre le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire..... | 105 |
| Tableau 15 : Corrélation entre l'interaction parent-enfant et l'adaptation scolaire | 106 |
| Tableau 16 : Régressions des modalités du soutien familial..... | 106 |
| Tableau 17 : Régression des modalités de l'interaction parent-enfant..... | 107 |
| Tableau 18 : Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le khi-deux | 107 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Organisation du système éducatif camerounais | 32 |
| Figure 2 : Organisation du sous-système anglophone..... | 34 |
| Figure 3 : Modèle de l'influence partagée | 67 |
| Figure 4 : Modèle du processus de participation parentale | 69 |
| Figure 5 : Modèle des caractéristiques associées au partenariat | 76 |
| Figure 6 : Essai de schéma résolutif..... | 117 |

RESUME

Le présent mémoire porte sur le soutien familial et adaptation scolaire des élèves de parents francophones dans le sous- anglophone. Nous avons travaillé avec les élèves des class 5 et class 6 de l'arrondissement de Nkolafamba. Il soulève le problème de la prédiction de l'adaptation scolaire des élèves issus des familles francophones et scolarisés dans le sous-système anglophone. Alors que, du fait d'un capital culturel différent, le soutien familial qui leur est offert peut manquer de pertinence. Pour cela, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « quels types de liens existeraient-ils entre le soutien familial et l'adaptation scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone » ? Toutefois, pour répondre à cette question de recherche nous avons formulé l'hypothèse générale de recherche suivante : « *le soutien familial des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire* ».

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu à trois hypothèses de recherche qui sont :

HR1 : Le suivi scolaire quotidien des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.

HR2 : Le soutien affectif familial offert aux élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.

HR3 : Les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.

Notre population d'étude était constituée de 158 élèves des class 5 et class 6 des écoles du sous-système anglophone de l'arrondissement de Nkolafamba et dont l'âge varie entre 9 et 12 ans.

Pour collecter nos données, nous avons fait usage d'un questionnaire. Ainsi, les données collectées ont été analysées du point de vue statistique et interprétées du point de vue psychopédagogique.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- Le suivi scolaire quotidien a un lien significatif avec l'adaptation scolaire. (CC = 0,895).
- Le soutien affectif familial a un lien significatif avec l'adaptation scolaire. (CC = 0,905).
- Les interactions parent-enfant a un lien significatif avec l'adaptation scolaire. (CC = 0,924).

On remarque que, le soutien familial a une incidence sur l'adaptation scolaire.

ABSTRACT

This paper focuses on family support and special education for students of Francophone parents in the Anglophone educational subsystem. We have worked with class 5 and class 6 students in the borough of Nkolafamba. It raises the problem of the prediction of the special education of students from francophone families and educated in the Anglophone subsystem. Whereas, due to a different cultural capital, the family support offered to them may be irrelevant. We asked ourselves the following research question: "What kind of links would there be between family support and the special education of students from Francophone families who are enrolled in the Anglophone subsystem? In order to answer this research question, we formulated the following general hypothesis: "Family support for pupils from Francophone families who are enrolled in the Anglophone subsystem influence their special education".

The operationalization of this general hypothesis has given rise to three research hypotheses which are:

HR1: Daily school attendance of students from Francophone families who are enrolled in the Anglophone subsystem influence their academic adaptation.

HR2: Family affective support provided to students from Francophone families who are enrolled in the English-language subsystem influence their academic adaptation.

HR3: Parent-child interactions focusing on the daily school life of students from Francophone families who are enrolled in the Anglophone subsystem influence their academic adaptation.

Our study population consisted of 158 pupils of class 5 and class 6 of the schools of the Anglophone sub-system of the Nkolafamba district and whose age varies between 9 and 12 years. To collect our data, we used a questionnaire. Thus, the data collected were analyzed from a statistical point of view and interpreted from a psycho-pedagogical point of view.

The results obtained are as follows:

- Daily school attendance has a significant link with school adjustment. (CC = 0,895).
- Family emotional support a significant link with academic adjustment. (CC = 0,905).
- Parent-child interactions a significant link with academic adjustment. (CC = 0,924).

This reflects the fact that family support has an impact on special education.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis plus d'une cinquantaine d'année, les familles ont vécu des transformations majeures de leurs structures, de leurs rôles et de leurs responsabilités. Ceci par la pratique et l'usage des langues françaises et anglaises héritées pendant la période coloniale. Ces deux langues importées en tant que langues officielles, se superposent à l'ensemble des langues nationales pour faciliter la communication dans les familles et dans tous les secteurs de vie au Cameroun. Ce qui amène Biloa et Echu (2008) à affirmer que le français et l'anglais tout en tant que langues étrangères sont devenues en quelque sorte l'identité des Camerounais. Les changements apportés par l'usage de ces langues ont contribué à faire émerger une nouvelle compréhension du rôle de l'éducation. Et, ont entraîné de nouveaux besoins chez les parents à l'égard de l'éducation de leurs enfants.

Selon l'article 4 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 ; l'éducation a pour mission générale, la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. La priorité accordée à la scolarisation par la politique éducative du pays, a stimulé de nombreux parents à envoyer leur progéniture à l'école. Cette volonté a été encouragée depuis l'accession du Cameroun à l'indépendance et surtout, avec l'avènement de la Réunification en 1961 qui institua le bilinguisme dans l'enseignement. Cette option du biculturalisme éducatif camerounais a permis aux parents d'inscrire leurs enfants dans le sous-système éducatif de leurs choix avec l'espoir de leur permettre selon Mballa Owono (1986, p.40) « d'accéder aux cadres rêvés de la fonction publique et par conséquent de connaître avec le prestige de la promotion et de la mobilité sociale, la sécurité d'un salaire mensuel régulier », et surtout s'approprier les défis de la mondialisation au moment où le monde est confronté aux mutations économiques , culturelles et technologiques.

Toutefois, par ignorance ou par pure négligence, certains parents demeurent convaincus que mettre à la disposition de l'enfant toutes les commodités matérielles et financières nécessaires pour sa scolarité est suffisant pour que sa vie scolaire soit sans écueils. Aussi, l'abandonnent-ils à l'institution scolaire sans accompagnement et surtout sans se rassurer que son adaptation scolaire est effective. Et, c'est suite à cette négligence de

responsabilités parentales que certains élèves se retrouvent avec des difficultés d'apprentissages ou d'adaptation sociale et scolaire. L'augmentation en fréquence et en intensité des problèmes d'adaptations scolaires des élèves suscite de vifs débats chez les intervenants scolaires, les parents et les dirigeants ; débats vivement alimentés par (le Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Dans l'opinion publique, comme dans le milieu scolaire, on rapporte fréquemment que les enfants d'aujourd'hui seraient plus nombreux à présenter des problèmes de difficultés scolaires ce qui rendrait difficile la gestion des activités pédagogiques en classe. A ce chapitre, la question de l'intégration à l'école des élèves qui manifestent des problèmes d'adaptation ne viendrait-elle pas s'ajouter à la complexité de la compréhension du phénomène ? Sur le plan familial, certaines caractéristiques parentales (manque de supervision, de suivi scolaires, horaires chargés) seraient considérées comme des facteurs additionnels susceptibles d'expliquer l'accroissement des difficultés d'apprentissages problématiques chez les enfants (Ambert, 2007). Ce bilan semble rejoindre l'opinion publique à l'effet que les enfants d'aujourd'hui s'adapteraient plus difficilement à l'école.

Pourtant, le parcours scolaire est devenu compétitif qu'il ne l'était naguère. Et, si en conséquence, tous les élèves sont objectivement pris dans cette compétition, l'aveu parental selon lequel tel ou tel enfant « n'aime pas l'école » n'est plus énoncé comme un constat déploré ou fataliste. Réussir son métier d'élève est devenu un enjeu majeur pour les enfants et, indirectement, pour leurs parents. Contrairement à une idée largement répandue dans les salles des professeurs, il n'y a pas de démission parentale, les parents n'ont jamais été aussi concernés par la scolarité de leurs enfants qu'ils le sont aujourd'hui ; de moins en moins de choses peuvent, à leurs yeux, compenser les déboires que ceux-ci y rencontrent : on ne s'en console plus qu'une adolescente fera « une bonne ménagère » ou que le fils s'intéresse bien à « la mécanique ». D'où un intérêt des parents pour ce qui peut, à leurs yeux favoriser un bon parcours scolaire. Les stratégies qu'ils mettent en œuvre dans cette perspective en sont un signe fort, qu'elles portent sur le choix de l'établissement scolaire (Van Zanten, 2001 ; Langouet et Léger, 1991), sur les décisions et le contrôle de l'orientation, sur le choix des langues étrangères... ou le recours à des appuis pour le travail scolaire. La scolarisation est passée de plus en plus dans l'emprise de la famille, selon Caille (1992), 60% des parents déclarent aidés leurs enfants et 59% des élèves qui ne rencontrent pas de problèmes scolaires sont aidés par leurs parents en primaire. Dans la socialisation de l'enfant, la famille est la cellule éducative de base. Pour Terrisse (1997), l'éducation familiale a pour but d'aider les enfants à mieux actualiser leurs potentialités éducatives, en développant leur sentiment de

compétence et en utilisant le mieux possible les ressources que leur offre l'environnement afin de s'adapter.

Concept, propre au système d'éducation du Québec, l'adaptation scolaire fait son entrée dans ce système éducatif au cours des années 90. Elle intéresse tout d'abord la résolution des problèmes des élèves handicapés et en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (HDAA). Ce sont les élèves dont les caractéristiques personnelles empêchent un parcours scolaire ordinaire. Ils ont : soit des difficultés d'apprentissage, soit des difficultés de socialisation, une maladie ou un handicap physique ou mental. Mais, le conseil supérieur de l'éducation (1996) reconnaît les difficultés scolaires comme un problème qui concerne tous les élèves, et ce problème, représente un élément fondamental aussi bien pour l'apprenant que pour le parent. Plusieurs études réalisées dans le cadre de l'adaptation scolaire, ont mis l'accent sur l'élève comme étant le principal responsable de ses difficultés et d'autres par contre ont abordé la question en rapport avec le contexte, les formes et les modalités d'organisation du système scolaire (méthodes d'enseignements, matériel didactique pratique de classe), Bautier, 2006 Bautier & Goigoux, 2004 ; 2009) d'autres par contre questionnent les relations dynamiques entre l'école, la famille et le langage (voir les travaux de Bernstein dans l'ouvrage dirigé par Frandji & Vitale, 2008 ; Lahire, 1993, 2008). Actuellement, les écrits en adaptation scolaire traduisent une tendance selon laquelle les responsabilités des difficultés scolaires des élèves seraient partagées entre l'école, l'élève et la famille. Dans cette optique, l'intervention adaptée de l'école engage aussi la responsabilité de l'élève et de la famille. D'autres enfin, mettent l'accent sur les problèmes sociaux (niveau d'étude des parents, niveau économique, les pratiques culturelles, etc.).

Très peu sont les travaux qui ont mis l'accent sur l'implication directe de la famille dans l'adaptation scolaire ; cet aspect des choses paraît évident puisque l'adaptation scolaire touche d'abord l'apprenant et ses parents ensuite viennent les décideurs. Cependant, pour nous, l'enjeu est de savoir quelle contribution peut apporter le parent afin d'aider l'enfant à mieux s'adapter dans un sous-système éducatif dont il ignore la langue voire la culture. Vue sous cet angle pour le parent, « participer » à son intégration scolaire devient le maître mot. D'où le désir de soutenir cet enfant, de l'accompagner pour une scolarité efficiente. Lorsque vient le temps de définir cette participation à la scolarité de l'enfant on pense spontanément aux termes comme : soutien familial, suivi parental ou l'accompagnement parental. Cette participation à la réussite de l'action éducative et à l'adaptation sociale de son enfant implique

effectivement qu'on passe à l'action soit directement par le suivi quotidien des activités scolaires de l'enfant ou indirectement par le soutien pédagogique tel que préconise Perrenoud (1991), comme une réponse à l'échec scolaire à travers les cours particuliers payant donnés aux enfants à domicile ou alors à l'école en dehors des heures de classe.

A partir de notre expérience personnelle, nous avons décidé de faire du phénomène de soutien familial qui semblerait induire des écarts de comportement chez les parents d'élèves francophones inscrits dans le sous-système éducatif Anglophone, une préoccupation de recherche afin de mieux cerner la question. D'où le libellé de ce sujet de mémoire : « soutien familial et adaptation scolaire des élèves de parents Francophones inscrits dans le sous-système éducatif Anglophone ».

Il s'agit pour nous d'explorer ce que ces parents font pour assurer l'intégration scolaire ou la réussite scolaire de leurs enfants dans ce sous-système éducatif. Pour soutenir notre effort intellectuel nous allons faire appel à des théories explicatives aussi bien en psychologie, qu'en sociologie de l'éducation. Cette préoccupation va nous conduire à la rédaction du présent mémoire structuré comme suit :

Le cadre conceptuel et théorique est composé du premier et du deuxième chapitre. Le premier chapitre présente la problématique de l'étude où il s'agit pour nous de présenter notre contexte, notre constat par rapport à l'étude la formulation et le positionnement du problème, la question de recherche, les objectifs de l'étude, les hypothèses, l'intérêt, le type de l'étude, la délimitation de l'étude tandis que le deuxième chapitre traite des généralités du sous système éducatif anglophone, de la définition des concepts clés de notre étude, de la revue de la littérature, de l'insertion théorique par rapport au soutien familial et de l'adaptation scolaire.

Le cadre méthodologique est composé du troisième chapitre, qui permet de développer la méthodologie utilisée. Tour à tour, on y présente l'approche méthodologique, la population de l'étude, les moyens et les outils de la collecte de données et l'éthique de la recherche.

Le cadre opératoire est composé du quatrième chapitre, consacré à la présentation des données, à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Nous terminerons notre recherche par des suggestions et une conclusion générale.

**PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET
THEORIQUE**

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique est définie comme un « ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi » (Beaud, 2001, p.38). Elle est une composante essentielle dans le travail de rédaction d'un mémoire.

Dans le même ordre d'idées, Grawitz (2004, p.326), estime que la bonne problématique se définit comme un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche, des orientations des problèmes envisagés dans une théorie, de recherche. Tenant compte de ce qui précède logiquement, la problématique débute par la formulation et la position du problème, suivis par les objectifs et l'intérêt de l'étude et se termine par la délimitation de celle-ci.

Dans ce chapitre de notre étude, nous commencerons par présenter le contexte de notre étude avant de poser le constat sur lequel se fonde notre travail. Ensuite, nous formulerons et poserons le problème que tentera de solutionner notre recherche, son intérêt, sa délimitation avant d'aborder la définition des concepts fondamentaux qui sous-tendent notre travail.

1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

Avec l'accession du pays à l'indépendance en 1960, l'éducation au Cameroun connaîtra une nouvelle orientation. C'est à la suite de la Réunification le 1^{er} octobre 1961 que l'implantation véritable de l'anglais dans le système éducatif francophone au Cameroun commencera de façon officielle. A partir de cette période, la promotion d'une politique axée sur le bilinguisme sera effective. Ozéle Owono (2003, p.111) affirme à cet effet que :

La langue française occupe avec l'anglais l'autorité de l'espace public. De ce fait, c'est de l'autorité étatique que ces deux langues reçoivent leur pouvoir de baliser l'espace linguistique et l'espace scolaire. L'Unification viendra accentuer en 1972 la politique du bilinguisme qui devait briser les barrières linguistiques du pays. L'institutionnalisation de ce bilinguisme est notamment, le faire entrer dans le système éducatif. Et, l'école apparaît

comme le moyen privilégié de rendre les Camerounais bilingues. Il fallait enseigner le français aux anglophones et l'anglais aux francophones Tabi Manga (2000, p.135).

Cette éducation bilingue va démarrer dans l'enseignement secondaire général par la création des établissements bilingues. En 1962, on note la création du collège « Man o war bay » dans la zone anglophone camerounaise. Ce collège installé à Molyko–Buéa deviendra plus tard le lycée bilingue de Buea. D'autres lycées et collèges furent créés par la suite en l'occurrence le lycée bilingue d'application de Yaoundé en 1965 dont le but était de faciliter la pratique des stages de fin de formation aux élèves professeurs de l'Ecole Normale Supérieure. Malgré les avancées du bilinguisme, l'introduction de la deuxième langue officielle fut jugée sans avantages pour les enfants du primaire car ils n'ont pas la maîtrise de la première langue officielle. Par ailleurs, cet enseignement a été renvoyé au moment où le personnel qualifié serait formé dans les écoles normales d'instituteurs (West Cameroon Education Policy, 1963).

Son application au niveau du primaire a connu des difficultés majeures en termes d'implantation mais quelques dates répertoriées vont nous permettre de suivre son évolution.

- 1972 : Unification (unité et intégration nationale) a permis la mise en place de l'opération Bilinguisme dans 03 plans quinquennaux (1971-1975, 1976-1980, 1981-1985) dont le but principal visé était l'élaboration d'une structure uniforme de l'enseignement primaire et la mettre à la disposition des enseignants qualifiés d'anglais et de français pour le primaire.
- 1975 : l'opération a été instituée avec deux volets : un volet « anglais » pour les apprenants francophones et volet « français » pour les élèves anglophones, au centre de Formation Bilingue (CEFBOB) de Kumba. Le but était de former des classes francophones. Cette action connaît un échec pour non-paiement des quotas horaires par des responsables d'écoles.
- 1980 : mise en place d'une autre stratégie : confiant l'enseignement de l'anglais et du français aux maîtres spécialisés dans ces langues : Contrairement aux maîtres du CEFBOB, ces derniers n'étaient pas formés à l'enseignement de la deuxième langue officielle. Plusieurs assuraient moins de sessions exigées dans leurs classes la deuxième langue n'était enseignée que dans les trois dernières classes du primaire. Sélectionner et former des enseignants par chefs-lieux de provinces, grâce à un accord

avec le gouvernement britannique et L'ODA, sur la base des ouvrages en passant le Moungo pour les anglophones et Living Together pour les francophones.

- 1983 : L'ODA (agence de développement français et la grande Bretagne se retirent et laissent la place aux inspecteurs locaux après une formation à l'étranger. L'harmonisation a été faite au niveau des quotas horaires à respecter.
- 1985 : L'arrêté N° 55/1/44/MINEDUC/DEPM fait ressortir une mauvaise utilisation des enseignants de la deuxième langue officielle comme le véritable obstacle à l'expansion du bilinguisme. Le non-respect des instructions ministérielles en matière d'enseignement de la deuxième langue officielle. Par ailleurs, les enseignants se préoccupent du non possession des ouvrages de la langue par les apprenants.
- 1991 : L'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement primaire fait l'état des problèmes liés à la politique du bilinguisme : entre autres, le manque d'enseignants, le refus d'enseigner de certains enseignants formés.
- 1995 : suppression des postes d'inspecteurs Pédagogiques nationaux et provinciaux du bilinguisme par cet acte le glas du bilinguisme à l'école primaire sonnait.
- 1996 : la situation a permis une révision de la stratégie. Suivant l'arrêté ministériel N° 21/E/59 du 15 mai 1996 portant organisation de l'examen du CAPIEM, les candidats devraient désormais être évalués lors de leur stage pratique sur l'enseignement de la deuxième langue officielle. Les problèmes rencontrés par cette nouvelle stratégie tournent autour du niveau des élèves- maîtres à leur admission à l'école normale et la maîtrise de la deuxième langue à la sortie.
- 1998 : loi 98/004 le 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation généralise l'enseignement de la deuxième langue officielle à l'enseignement maternelle.
- 2000 : création de L'IGP/BIL et des inspecteurs Pédagogiques. Des contenus de l'enseignement de la langue officielle sont définis dans les nouveaux programmes de la SIL au CM2/class 1-class 6 et des manuels rédigés.
- 2002-2003 : institution de la Journée Nationale du Bilinguisme dans tous les établissements publics et privés du Cameroun.
- 2004 : création du Ministère de L'Education de Base. Une inspection chargée de la promotion du Bilinguisme est fonctionnelle au sein de l'inspection générale des

Enseignements. Des inspecteurs coordonnateurs et régionaux ont été nommés sur l'étendue de la République.

Suite à ces réformes relatives à l'implantation et à l'application du bilinguisme d'enseignement au niveau du primaire, et à la création massive des écoles publiques et privées bilingues dans les zones francophones, et malgré les difficultés liées à son application telles : manque d'enseignants formés, non-respect des quotas horaires, la non n'existence du sous-système anglophone dans certaines structures scolaires dites bilingues...etc. Beaucoup de parents d'élèves francophones ont réalisé sans risque de se tromper qu'envoyer leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone serait un idéal pour avoir une éducation de qualité et s'ouvrir au monde. Par conséquent, être compétitif sur le marché de l'emploi.

Pour assurer la réussite scolaire des enfants dans ce sous-système (Forestier, Khan, 1999), pensent comme Vygotsky (1934), que la présence d'une tierce personne est nécessaire. Car, les élèves sont plus motivés si les parents contrôlent et signent quotidiennement leurs devoirs. Et, selon le Groupe de Recherche en intervention auprès d'Enfants en Difficultés de Laval, les élèves à succès sont ceux dont les parents présentent leur intérêt pour la scolarité de leurs enfants. C'est pour rester dans cette préoccupation d'une importance capitale que nous avons libellé notre sujet comme suit : « soutien familial et adaptation scolaire des élèves de parents francophones dans le sous-système anglophone ». Soutenir ou suivre les activités scolaires de l'élève est pour le parent une façon de résoudre le problème d'échec scolaire voir de décrochage scolaire chez leurs enfants.

Mais sur le terrain, tel ne semble pas être le cas eu égard au constat que l'on peut faire aujourd'hui à cause de nombreux paramètres dont la famille peut être susceptible et en rapport avec certains éléments environnementaux qui peuvent influencer la réussite de l'apprenant.

Le tableau ci-dessous représente les écoles primaires bilingues du Cameroun.

Tableau 1 : Ecoles Primaires Bilingues du Cameroun

| Région | Primaire | Maternelle | Total |
|----------|----------|------------|-------|
| AD | 31 | 7 | 38 |
| Centre | 187 | 120 | 307 |
| Est | 19 | 16 | 35 |
| EN | 17 | 2 | 19 |
| Littoral | 225 | 169 | 394 |
| Nord | 19 | 6 | 24 |
| NW | 33 | 7 | 40 |
| Ouest | 124 | 59 | 184 |
| Sud | 34 | 11 | 45 |
| SW | 24 | 8 | 33 |
| Pays | 713 | 405 | 1119 |

Source : MINEDUB, 13^e Journée Nationale du Bilinguisme, février 2015

1.1.1. Constat du problème

La communication est le premier pas pour comprendre et apprécier les autres cultures. Pour qu'elle soit effective, elle passe par l'apprentissage et la maîtrise des langues. Dans notre pays, deux langues officielles sont constitutionnellement arrêtées : il s'agit du Français et l'Anglais. L'enseignement des langues étrangères dans les systèmes éducatifs répond à des considérations qui sont rarement basées sur un examen systématique, des objectifs poursuivis. En général, on se contente d'admettre que telle ou telle langue étrangère doit faire partie du curriculum. Mais, l'apprentissage du bilinguisme au Cameroun est particulier car, il répond à un besoin du « vivre ensemble » et du multiculturalisme.

En effet, l'essor du bilinguisme a buté sur plusieurs obstacles. Au lendemain de l'indépendance, l'utilisation du français ou de l'anglais était considérée comme une forme de néo-colonisation seule la classe dirigeante en plus de quelques intellectuels utilisaient ces langues pour communiquer. Avec le temps, ce problème a disparu dans les consciences et a laissé à la place bilinguisme symbole d'unité. Consacrer par l'Etat Camerounais comme facteur d'unité et d'intégration nationales, l'institution du bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement (Loi n°98/004 du 4 avril 1998) est devenue un puissant déterminant de réussite scolaire et de mobilité sociale pour les parents d'élèves francophones. Le nombre d'écoles bilingues illustre d'ailleurs cette forte demande soit : 1119 écoles reconnues dans les normes au Cameroun. Et, l'arrondissement de Nkolafamba qui est notre site d'étude en compte d'ailleurs 40 écoles anglophones soient 2395 élèves inscrits cette année scolaire 2015/2016. Source : carte scolaire de l'arrondissement de Nkolafamba.

Après l'obtention de mon certificat d'aptitude pédagogique des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP), je me suis lancée dans le soutien pédagogique des élèves en difficultés scolaires à travers ce qu'on appelle communément « les cours de répétitions » dans les matières telles que (le français, l'histoire géographie et les mathématiques). N'étant pas moi-même anglophone d'expression, au fur et à mesure que le temps passait, j'ai constaté que la majorité des élèves de mon petit groupe étaient des élèves de parents francophones scolarisés dans le sous-système anglophone et dont les parents éprouvaient des difficultés à les suivre tout simplement parce qu'ils ne maîtrisaient pas la langue et les pratiques d'enseignement de ce sous-système.

Malgré ma petite expérience en pédagogie, la tâche ne m'était non plus aisée parce que francophone d'origine, j'avais des difficultés non seulement en langue, mais aussi dans la résolution des tâches dans certaines matières exemples (the mathematics). Pour en savoir davantage, j'ai interrogé certains parents afin de connaître quelle ont été leurs motivations à envoyer leurs enfants dans un sous-système qu'ils ignorent les réalités ? A cette question, les avis étaient partagés.

Pour certains, le bilinguisme garanti l'insertion sociale, pour d'autres, la maîtrise des langues officielles permet de maîtriser les défis de la mondialisation..., et d'autres enfin affirment que « c'est mon mari qui l'a envoyé il sait lui-même pourquoi ».

Par ailleurs, d'après les statistiques de la Délégation Régionale de l'Education de Base du Centre, il en ressort que pour l'année scolaire 2015/2016, que sur près de 12000 élèves inscrits au (common entrance) ou concours d'entrée en 6eme, 8000 élèves au moins étaient francophones. Et, la majeure était d'ailleurs francophone ayant eu plus de 190 points sur 200. Nous constatons de ce fait que, malgré les difficultés enregistrées dans ce sous-système telles que : le nombre d'enseignants formés insuffisant , la démotivation des élèves qui se trouvent confronter aux problèmes de langue d'enseignement, et aux difficultés d'apprentissages et de compréhensions des leçons en classe par les élèves, du le taux d'absentéisme grandissant des élèves en manque de suivi scolaire, et même les retards scolaires que certains élèves subissent parce que ayant commencé dans le sous-système anglophone par manque de suivi scolaire vont recommencer dans le sous-système francophone. Aussi, d'après le rapport de la COFEMEN (PASEC) environ 28% des enfants du primaire redoublent chaque année au Cameroun et 13% abandonnent l'école. Ce rapport observe que, les taux de redoublement et d'abandon sont plus élevés dans les écoles anglophones. Et même, d' après Mbédé (2003), citant Tsafack G. (2000 p.20), « le taux de scolarisation au Cameroun est de 61% ». Pour Mbédé (2003), « entre la scolarisation et la pratique de l'anglais et du français, il y a des vicissitudes : liées aux disparités scolaires entre les régions du pays ; liées aux déperditions et abandon scolaire qui eux-mêmes entraînent, entre autre, une nouvelle forme d'illettrisme. Finalement, ce sont 30% à 40% de Camerounais qui parlent et comprennent le français, et 5% à 10% qui utilisent l'anglais ».

Au regard de ces analyses, on est en droit de se demander pourquoi les parents francophones nourrissent-ils un si grand engouement pour l'apprentissage de la langue anglaise qui n'est pas d'usage courant, ni quotidienne dans ces familles ? A cette question, les réponses semblent nombreuses à savoir :

La langue anglaise est parlée par plus de 400 million de locuteurs dans le monde, elle est la langue de travail international, l'importance de l'anglais est d'une évidence certaine pour nous tous. Le française et l'anglais sont les deux langues officielles du pays. par conséquent, chaque citoyen devrait s'exprimer couramment dans les deux langues qu'il vive à Yaoundé, Douala, Bafoussam, Buea, Bamenda, Nord Sud, ou l'Est... etc.

En outre, dans le monde aujourd'hui l'importance de l'anglais ne peut être reniée. Avec le développement de la technologie, l'anglais joue un rôle vital dans nombreux secteurs

y compris la médecine, l'ingénierie et l'enseignement. D'après Ubanako (2012) elle est en voie de devenir la première langue officielle. En dépit de sa situation de langue minoritaire au Cameroun, (deux régions sur dix seulement sont anglophones). Echu (2004) fait observer que les écoles anglophones sont inondées d'élèves francophones dans les zones anglophones et l'Université de Buea en est un exemple réel elle reçoit chaque année des milliers d'étudiants francophones sollicitant l'entrée dans cette Université à tradition anglo-saxon et où on n'enseigne qu'en anglais. Dans un contexte où les camerounais francophones s'intéressent de plus en plus au bilinguisme en général et à l'anglais en particulier ce sous-système devrait être à encourager dans les zones francophones pour la promotion du bilinguisme très chère pour notre pays. Certains auteurs à cet effet pensent d'ailleurs que le bilinguisme présente de nombreux avantages.

Selon Vygotsky (1962) le bilinguisme présente de nombreux avantages en ce qui concerne les fonctions exécutives, un enfant qui peut exprimer la même chose dans deux langues différentes développera une meilleure conscience métalinguistique que les unilingues, puisqu'il sera conscient que ses langues sont des systèmes particuliers parmi d'autres et qu'il existe des catégories plus générales qui englobent les langues. Vygotsky considère que cette conscience précoce se généralise à d'autres aptitudes cognitives.

Segalowitz (1977) quant à lui suggère qu'un bilingue aura plus de facilité en calcul mental puisqu'il sera capable de jouer avec les symboles en alternant facilement entre deux systèmes de règles. Plus tard, Lambert (1987) propose que les enfants bilingues voient en quelque sorte le langage en trois dimensions ce qui leur permet une flexibilité cognitive plus grande en plus de développer leur conscience métalinguistique, une aptitude supérieure dans la reconstitution de situations perçues, des résultats supérieurs lors des tests d'intelligence verbal et non verbal, une sensibilité accrue aux relations sémantiques entre les mots. Certaines études menées à l'Université de Chicago en 2012 ont prouvé que les personnes bilingues sont plus aptes à prendre des décisions mûrement réfléchies et moins dépendantes des émotions que les monolingues parce que quand ils réfléchissent dans une autre langue elles prennent généralement des décisions plus rationnelles. Pour d'autres les enfants bilingues auraient de meilleurs résultats scolaires dans différentes matières, comme les mathématiques et la logique. Ceci est dû au fait qu'il est admis que le bilinguisme facilite l'abstraction, et permet d'avoir conjointement deux systèmes de pensée. Des études au Québec ont montré qu'il y a moins de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, de la démence sénile et de tout autre

déclin cognitif lié à l'âge (Grand Larousse du cerveau) chez ceux qui dès la petite enfance, ont parlé deux langues !

Si l'on considère que l'éducation bilingue est un préalable au développement des enfants et à leur future insertion dans une vie citoyenne. Par l'usage du Français et de l'Anglais, les enfants bilingues démontrent leur détermination à saisir toutes les opportunités qu'offre la mondialisation.

La semaine du bilinguisme institué par l'Etat camerounais chaque année au mois de février et, la récente décision de créer un diplôme d'enseignement secondaire bilingue pour les élèves francophones, constitue une preuve de l'engagement des autorités camerounaises en faveur du bilinguisme et de l'adaptation de son système éducatif aux mutations du monde. Le thème de la treizième journée nationale du bilinguisme février 2015 à savoir « bilinguisme, outil essentiel pour relever les défis de la mondialisation ». Est un accompagnement de cette volonté en cette ère de mondialisation et de multiculturalisme.

Ceci dit, la place institutionnelle de l'apprentissage de la deuxième langue officielle constitue une donnée nouvelle et fondamentale. Acquérir une seconde langue est cependant complexe car, il faut un environnement d'apprentissage favorable, des enseignants qualifiés des approches pédagogiques efficaces, et des apprenants motivés. En plus des activités scolaires classiques nombres d'apprenants ont besoin des cours supplémentaires et de soutien familial pour favoriser leur réussite scolaire et leur adaptation à la langue. Pour les parents d'élèves francophones, cette donnée entre dans la relation famille-école. Où, la participation de la famille serait nécessaire pour aider l'élève à mieux s'adapter dans l'apprentissage de la culture anglophone.

Vu sous cette perspective, beaucoup de parents d'élèves francophones trouvent incontestablement que, parler deux langues est devenu un véritable atout et cherchent de ce fait la meilleure manière d'enseigner une deuxième langue étrangère à leurs enfants. Lorsque vient le temps de passer à l'action, ils pensent spontanément à les inscrire dans un sous-système éducatif autre que celui dans lequel ils ont évolués c'est-à-dire le sous-système éducatif anglophone pour les francophones. Malgré son coût élevé en scolarité et en manuels scolaires. Participer, comme parent à la réussite éducative de son enfant revient à s'impliquer par un soutien dévolu au suivi des activités scolaires de celui-ci. Si l'on considère que le soutien familial est un élément primordial dans la réussite scolaire, alors le phénomène

d'adaptation scolaire doit pouvoir trouver remédiation dans une remise à plat des interactions entre les parents et leur progéniture par l'aide au travail scolaire qu'ils peuvent leur apporter.

De nombreuses recherches ont montré que les aspirations des parents, leur disponibilité sont autant de paramètres qui influent sur la participation des parents dans les activités scolaires de leurs enfants. Caille (1992) Eastman, 1998 ; Hoover-Dempsey et Sandler, (1997) d'autres facteurs propres au milieu familial semblent jouer un rôle déterminant dans l'implication des parents au soutien des activités scolaires des enfants les recherches de certains auteurs ont montré que, ce soutien peut se faire de manière directe par les parents ou par l'aide tutoriale, l'encadrement pédagogique (Reid & Hresko, 1981), un tutorat efficace doit être relié directement à la tâche et doit avoir manipulation appropriée des renforçateurs (Gauthier, Loranger, & Ladouceur, 1984). Les expériences, les attentes et les besoins de chacun n'étant pas les mêmes. Il va de soi que, tous les parents n'ont pas les mêmes moyens financiers pour soutenir les enfants dans ce sous-système qui sans risque de se tromper semble coûteux et onéreux. Ce système éducatif anglophone est d'usage courant chez les promoteurs établissements ou groupes scolaires privés et dont, la scolarité et le matériel didactique ne sont pas à la portée du Camerounais moyen. Mais, pris au piège par les messages flatteurs des plaques publicitaires que ces écoles affichent partout pour leur marketing, les parents se retrouvent confronter à plusieurs difficultés dans certains groupes scolaires :

D'aucuns : n'existent même pas selon les normes d'ouvertures d'une école,

D'autres ne définissent pas le statut du bilinguisme de leurs écoles à cela s'ajoute parfois, le manque d'infrastructures adéquates.

1.1.2. Description et formulation du problème de recherche

De nombreux auteurs ont mené des études sur la question de l'adaptation scolaire, sur celle du soutien social en général et du soutien familial en particulier.

Dans une étude basée sur une revue de la littérature scientifique et intitulée : *Éducation et soutien à la parentalité. Les attentes des parents ayant un enfant handicapé*, Squillaci Lanners et Lanners (2008) mettent en exergue les différentes variables influençant la qualité du soutien aux familles qui ont un enfant handicapé. Pour elles, plusieurs types de

soutiens sont jugés comme importants par les parents à l'annonce du diagnostic. Cette étude cite entre autres soutiens :

- le soutien pour obtenir les informations initiales ;
- le soutien pour obtenir un diagnostic précis ;
- le soutien pour être encadré de manière humaine, respectueuse et empathique ;
- le soutien pour recevoir des informations sur l'avenir possible de leur enfant ;
- le soutien pour entrer en contact avec d'autres parents ;
- le soutien de la part de l'équipe psycho-médicale ;
- le soutien pour accéder aux services ;
- les soutiens financiers ;
- le soutien pour s'organiser en famille ;
- le soutien émotionnel ;
- les soutiens pour favoriser la transition à la vie adulte.

Dans un article intitulé : *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?* Perrenoud (1991), commence par présenter l'échec scolaire non pas comme une donnée naturelle, mais d'avantage comme une réalité construite par le système d'enseignement. Parmi les remèdes pédagogiques qu'il oppose à l'échec scolaire, il situe les pédagogies de soutien comme une réponse parmi d'autres.

Au cours d'une étude menée auprès de 315 familles sur le rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école, dans la relation entre les caractéristiques familiales (environnement et soutien) et son adaptation scolaire (rendement scolaire et compétence sociale), Letarte, Normandeau, Parent, Boudreau, Bigras et Capuano (2008), montrent que seul le lien entre soutien familial et adaptation scolaire est médiatisée par les compétences de l'enfant à l'entrée à l'école. Mais cette étude permet surtout d'estimer les effets directs et indirects des caractéristiques familiales, c'est-à-dire l'environnement et le soutien sur la qualité de l'adaptation scolaire de l'enfant. Les résultats permettent de constater que les caractéristiques du soutien familial sont associées à la compétence des enfants à l'entrée à l'école. Leurs résultats sont cohérents avec d'autres études (Bates et al. 1994 ; Deater Deckard et al., 1996 ; Hagekull & Bohlin, 1995) qui démontrent que la relation entre les parents et les enfants, le types d'interaction entre eux, le type de discipline utilisé ou l'isolement social des parents sont associés au niveau de préparation scolaire et au

comportement des enfants. Relativement à ceux-ci, notons que d'autres études (Frijters & al, 2000 ; Sénéchal & LeFèvre, 2002) ont démontré le rôle médiateur de certaines habilités (vocabulaire, niveau de préparation) entre les stimulations reçues par l'enfant avant son entrée à l'école et sa réussite dans les matières scolaires.

Dans un article intitulé : *Famille(s) et scolarisation*, Bergonnier-Dupuy tente de comprendre ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ? Dans une synthèse d'écrits, il s'attelle à présenter les grandes orientations de recherche pouvant apporter des informations à propos de l'influence de l'environnement familial sur la scolarisation de l'enfant et l'adolescent. Ce sont l'analyse des styles éducatifs familiaux, l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité et, pour les plus jeunes, l'étude de pratiques éducatives et des interactions parents-enfant liées à l'apprentissage. Il commence par établir que c'est une multiplicité de cause qui influent sur l'adaptation scolaire et contribuent à façonner la trajectoire d'un individu ; ces facteurs sont individuels (cognitifs ou conatifs par exemple), familiaux, socio-environnementaux ou encore institutionnels. Autrement dit, c'est de l'interaction socio-économico-culturelles, caractéristiques familiales, fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire et variables pédagogiques et situationnelles que naissent l'échec ou la réussite scolaire. L'analyse du soutien familial se révèle donc être un champ important de recherche susceptible d'aider à la compréhension d'un phénomène tel l'adaptation scolaire.

En outre, d'autres études ont traité de l'influence des attitudes parentales sur l'adaptation socio-scolaire des enfants (Christenson et Sheridan, 2001 ; Henderson et Mapp, 2002). Certaines variables ont ainsi été associées aux difficultés d'adaptation scolaire des enfants et des adolescents : le manque d'encadrement familial, l'absence de soins, les pratiques éducatives inadéquates et le faible degré d'engagement des parents dans le suivi scolaire (Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000 ; Marcotte, Fortin, Cloutier, Royer et Marcotte, 2005).

Nous savons depuis longtemps déjà que les premières recherches sur l'échec scolaire ont montré les disparités sociales et culturelles des familles selon leur milieu d'origine (Bourdieu & Passeron, 1973). Le niveau de scolarité des parents et l'écart entre leur culture et

celle de l'école est aussi associé au rendement scolaire de l'élève. Plus les parents ont un niveau d'études élevé, plus les adolescents ont des bons résultats scolaires (Astone & McInahan, 1991 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1998).

Toutefois, l'engagement parental semble pouvoir atténuer parfois l'impact de conditions familiales défavorables aux enfants. Tazouti (2003), dans sa recherche portant sur une population de parents et d'élèves d'école élémentaire de milieu populaire, ne trouve par contre que très peu de corrélations entre le soutien familial à la scolarité et les performances scolaires. Une explication possible pour expliquer un tel résultat relève de l'importance de la désirabilité sociale. Une autre explication envisageable concerne l'âge des élèves (Cooper, Lindsay, Nie & Greathouse, 1998). On peut en effet supposer que l'impact du soutien familial à la scolarité soit différent selon l'âge de l'enfant. Or, nous ne disposons pas de données permettant d'avoir une vision globale de l'accompagnement des parents de milieux sociaux différents selon le niveau de scolarité de l'élève. Dans cette même recherche, la communication familiale axée sur la scolarité semble liée aux résultats scolaires ; cela réaffirme l'importance des manifestations d'intérêt des parents même lorsque ceux-ci n'ont pas le niveau scolaire suffisant pour aider l'enfant dans ses devoirs (Lahire, 1995).

Lorsque les parents expriment leur affection, encouragent à l'autonomie, supervisent les sorties et manifestent du soutien affectif, les aspirations scolaires des adolescents sont meilleures. Au Québec, Deslandes et Cloutier (2000) ont montré que des relations positives entre l'école et la famille favorisent un meilleur ajustement de l'enfant à l'école et une plus grande participation parentale. D'autre part, le peu d'attentes des parents envers la réussite à l'école peut aussi influencer négativement l'adaptation scolaire du jeune et son désir de réussir (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000). D'après Deslandes (2005), 80 % des adolescents seraient intéressés à ce que leurs parents assument un certain suivi scolaire et accepteraient volontiers que ces derniers participent aux activités initiées par l'école.

Dans une étude sur la socialisation familiale et l'adaptation scolaire des enfants, Bernard Lahire, affirme que la pratique de l'écrit est un facteur intéressant pour expliquer les inégalités culturelles à l'école. C'est pourquoi il s'intéresse à la manière dont les enfants sont familiarisés avec l'écrit dès leur plus jeune âge, principalement en dehors de l'école et ce que cela développe chez eux. Il étudie donc le lien entre « le pense-bête, la liste de commission, la

liste de choses à faire, la liste de choses à emporter en voyage, le livre de comptes, le classement des papiers administratifs, des recettes de cuisine recopiées, [...] les petits mots quotidiens entre les membres de la famille, etc. » qui développent des caractéristiques intellectuelles qui seront favorables à la réussite scolaire.

Quand les adultes de l'entourage de l'enfant discutent de livres lus, ou encore quand ils lui racontent des histoires, ils lui transmettent un sentiment de plaisir à la lecture et à l'écrit. Si au contraire, les parents ne font pas d'efforts pour habituer l'enfant, ils ne lui transmettent alors pas ce sentiment de plaisir associé à la lecture et à l'écrit. En effet, les pratiques quotidiennes d'écriture peuvent préparer l'enfant à avoir un bon rapport avec ce qu'il fera à l'école.

Bernard Lahire voit dans les familles de classes populaires dont les enfants sont en réussite scolaire, une certaine régularité de ces types de pratique, ainsi que leur absence dans les familles dont les enfants sont en difficulté. On peut donc dire que la socialisation de l'enfant et le rapport qu'il aura par la suite avec l'école sont influencés par le rapport à l'écrit dans sa famille : la socialisation familiale est donc un facteur explicatif de la réussite scolaire.

Si cette étude de Lahire ne traite pas spécifiquement des mêmes questions que celle que nous menons, elle nous paraît intéressante parce qu'elle examine les liens qui existeraient entre capital culturel d'une famille et la réussite scolaire des enfants. Au cours de son étude, Lahire rencontre des enfants scolarisés dans la première langue apprise à la maison. Or pour cette étude notre attention porte sur un autre aspect du phénomène : que se passe-t-il, qu'elle adaptation lorsque les enfants sont scolarisés dans une langue autre que celle primitivement apprise à la maison et/ou régulièrement utilisée en famille ?

En effet, selon la loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation Nationale au Cameroun, en son article 15, alinéa 1 et 2, « Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone. Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications ». Si cette loi ne le dit pas, ces deux sous-systèmes conservant également chacun sa spécificité dans la langue et les méthodes d'enseignement. Ces deux sous-systèmes véhiculent, perpétuent et transmettent chacun un capital culturel qui peut être spécifique et déstabilisant à bien des égards. Notamment, pour tout néophyte et spécifiquement pour tout

parent et/ou tout élève étranger aux savoirs et pratiques d'enseignement, d'évaluation et de certification qui y sont en vigueur.

De nos jours, du fait d'une politique nationale du biculturalisme constamment réaffirmée par les autorités de notre pays et animées par des besoins de performance et de compétitivité, de nombreuses familles francophones font le choix de scolariser leurs enfants dans le sous-système anglophone. Un sous-système qui leur est totalement étranger ; un sous-système dont la langue d'enseignement et d'apprentissage n'est pas la première langue apprise à la maison ou celle régulièrement utilisée en famille. Or, des études comme celles de McWayne, Fantuzzo & McDermott (2004), portent à croire que les compétences développées à la période préscolaire, alors que l'enfant est fortement influencé par sa famille, jouent un rôle de base dans le succès donc dans l'adaptation scolaire. Plus précisément, d'autres auteurs (Hill & Craft, 2003 ; Dearing, McCartney, Weiss, Kreider & Simpkins, 2004) démontrent que la participation des parents aux activités scolaires prédit l'adaptation scolaire et sociale des enfants à l'entrée à l'école.

Toutes choses qui ayant suscité notre curiosité, posent à notre étude le problème *de la prédiction de l'adaptation scolaire des élèves issus des familles francophones et scolarisés dans le sous-système anglophone alors que du fait d'un capital culturel différent, le soutien familial qui leur est offert peut manquer de pertinence*. Ce qui nous a amené à l'intituler : **Soutien familial et adaptation scolaire. Cas des élèves issus des familles francophones et scolarisés dans le sous-système anglophone de Nkoafamba.**

Cette présentation conceptuelle faite, abordons à présent les plus-values de l'étude.

1.2. OBJECTIFS DE L'ETUDE

Présentons les objectifs de l'étude qui se déclinent en objectif général et en plusieurs objectifs spécifiques.

1.2.1. L'objectif général

L'objectif général à travers cette étude est de montrer que *le soutien familial des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire*. Il s'agit ici de préconiser une nouvelle approche

pédagogique qui fortifie l'implication du parent au succès de l'action éducative de sa progéniture.

1.2.2. Les objectifs spécifiques

De façon spécifique, notre étude a pour objectifs spécifiques de :

Faire prendre conscience aux parents de la spécificité de leurs rôles dans les apprentissages et la vie scolaire de leurs enfants. Pour cela nous cherchons à :

- vérifier que le suivi scolaire quotidien des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.
- vérifier que le soutien affectif familial offert aux élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.
- vérifier que les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.

Nous invitons les parents d'élèves à s'investir d'avantages pour leurs enfants. Ne saurons atteindre ces objectifs si au préalable nous n'en dégageons pas l'intérêt qui en découle.

1.3. INTERET DE L'ETUDE

Notre présente un triple intérêt : personnel socio professionnel et scientifique.

1.3.1. Au niveau personnel

Au-delà de tout autre bénéfice, ce travail participe d'abord d'un effort individuel de formation qui puisse nous assurer savoirs, savoir-faire et savoirs-être en matière d'organisation du travail et d'accompagnement des agents de l'éducation pour un système éducatif plus performant. Ce travail vient combler un besoin personnel, celui de se sentir utile et efficace dans la formulation des réponses à apporter aux problèmes qui touchent à l'éducation en général, l'environnement familial en particulier, à l'adaptation scolaire des élèves dans un contexte de mondialisation plus précisément.

1.3.2. Au niveau socio-professionnel

Comme utilité sociale, cette étude va permettre de recueillir des données qui permettent d'interpeler aussi bien les parents que les enseignants.

Notre étude permet aux parents de se sentir concernés, impliqués dans le processus de l'éducation de leurs enfants, de prendre conscience de la responsabilité de l'éducation de leurs progénitures en mettant à leur disposition non seulement les moyens nécessaires pour leur formation, mais également en participant au suivi scolaire de ceux-ci en maîtrisant leur méthodes d'enseignements, d'évaluations et de certifications.

Pour les enseignants cette étude leur permet d'adapter leur enseignement aux besoins des enfants afin d'atteindre avec efficacité les objectifs pédagogiques conduisant à la réussite scolaire de l'apprenant.

En effet, l'état-providence a graduellement entraîné un affaiblissement de la famille dans son rôle, dans sa confiance en ses ressources, dans son sentiment de compétence et dans ses responsabilités éducatives. De ce fait, comme le rapport du conseil supérieur de l'éducation cité par Goupil (1997 : 8), l'école « a aujourd'hui affaire à des parents dont le sentiment de compétence parentale est plus fragile qu'auparavant et a davantage besoin d'être renforcé et consolidé ». Pour ce faire, il devient essentiel que les parents prennent le plein contrôle de l'éducation de leurs enfants et de mettent à profit leurs expériences et leurs qualités innées d'éducateurs naturels de leurs enfants afin de leurs donner une meilleure adaptation scolaire et sociale.

1.3.3. Au niveau scientifique

Comme bénéfice scientifique, cette étude vise, d'une part, à favoriser un rendement scolaire plus élevé, un meilleur ajustement de l'enfant à l'école, une meilleure estime de soi de l'élève. Elle s'attelle à comprendre les raisons et les causes qui justifient le choix et l'orientation des études d'un enfant par ses parents.

1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans notre étude, nous aurons deux types de question de recherches : une question principale et des questions secondaires.

1.4.1. Question principale

La question principale nous permet de cerner notre étude, de l'orienter et d'organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs. Son but est d'opérationnaliser le thème de notre recherche en vue d'une meilleure compréhension. Relativement au problème formulé, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « *Quels types de liens existeraient-ils entre le soutien familial et l'adaptation scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone ?* »

Toutefois, cette question ne pouvant être directement vérifiée il importe de voir quelles questions secondaires elle peut générer.

1.4.2. Questions secondaires

Les questions secondaires sont la décomposition de la question principale. Dans notre étude, nous en avons formulé trois.

- Quel est l'incidence du suivi scolaire quotidien sur l'adaptation scolaire de l'apprenant francophone dans le sous-système éducatif anglophone ?
- Quel est l'incidence du soutien affectif familial sur l'adaptation scolaire de l'apprenant francophone dans le sous-système éducatif anglophone ?
- Quelle est l'incidence des interactions parent/enfant axées sur le quotidien scolaire sur l'adaptation scolaire de l'apprenant francophone dans le sous-système éducatif anglophone ?

1.5. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Pour Grawitz (2001, p. 398) :

L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie.

Une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables. Pour cette étude nous avons formulé deux sortes d'hypothèses. Une hypothèse générale et des hypothèses de recherche.

1.5.1. L'hypothèse générale

L'hypothèse générale qui sous-tend notre travail est la suivante : « *Le soutien familial des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire* ».

1.5.2. Les hypothèses de recherche

Le questionnaire sur les relations et le partenariat entre les familles et l'école élaboré par Rollande Deslandes peut servir de point de départ à notre réflexion si nous souhaitons connaître ce que les parents font pour suivre, accompagner et apporter de l'aide à cet enfant qu'ils ont scolarisé dans une école anglophone, et ce qu'ils pensent de l'impact de ce soutien sur sa réussite scolaire. Les différentes dimensions et indicateurs de ce questionnaire concernent la sphère scolaire et parascolaire :

- *Suivi scolaire quotidien* (19 items) : suivi du travail scolaire, soutien émotionnel, intérêt pour le travail scolaire de l'élève, importance de l'école dans le projet de vie de l'élève, intérêt pour la vie quotidienne de l'élève, intérêt pour la vie de l'élève en dehors du collège ou du lycée, conflits avec l'élève.
- *Point de vue à propos du rôle du parent dans son implication quotidienne auprès de l'enfant* (15 items) : basée sur l'aide et la responsabilité du parent (contrôle et aide aux devoirs, exigence par rapport aux résultats scolaires, responsabilité du parent) ou basée sur l'autonomie et la responsabilité de l'enfant (autonomie dans le travail scolaire, responsabilité de l'enfant).
- *Sentiment d'efficacité des parents à propos de la scolarité* (10 items) : importance respectivement accordée aux professeurs, aux pairs et aux parents (sentiment d'efficacité et sentiment d'impuissance à propos de la scolarité).

Toutefois, dans la mesure où notre réflexion porte essentiellement sur le soutien familial et l'adaptation scolaire d'une certaine catégorie d'élèves, toutes les dimensions de ce questionnaire ne pourront pas être exploitées. Celles retenues pour notre étude feront référence aux dimensions suivantes :

- Suivi scolaire quotidien ;
- Soutien affectif familial ;
- Interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire.

La réussite scolaire étant considérée comme importante et comme indice d'adaptation, nous nous intéresserons éventuellement aux conflits parent-enfant (disputes, gronderies) à propos des devoirs et des résultats scolaires. Le parent se fait-il du souci ? Se déclare-t-il stressé et impuissant ? Considère-t-il que d'autres ont plus d'influence que lui sur son fils ou sa fille ?

Aussi, à partir de toutes ces considérations, nous avons formulé les hypothèses de recherche suivantes :

HR1 : *Le suivi scolaire quotidien des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.*

HR2 : *Le soutien affectif familial offert aux élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.*

HR3 : *Les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.*

1.6. DELIMITATION DU SUJET

Les limites pour cette étude reviennent à la circonscrire sur le plan théorique, temporel et géographique. Il s'agit de fixer les bornes de degrés d'approfondissement de nos investigations sur ces plans.

1.6.1. Au plan théorique

Touchant aux différents liens qui existeraient entre le soutien familial et l'adaptation scolaire des élèves de parents francophones dans le sous-système éducatif Anglophone, notre étude s'inscrit dans le sillage de toutes celles qui sont menées dans le vaste domaine des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la socio-pédagogie. En effet, nous n'avons pas l'ambition de faire une étude exhaustive de tous les déterminants de l'adaptation scolaire,

nous nous intéressons spécifiquement à la manière dont le soutien apporté par la famille francophone à l'enfant scolarisé dans une école du sous-système anglophone peut influencer cette adaptation scolaire. Nous nous proposons d'examiner avec soin les ressources et les stratégies apportées par un ou plusieurs membres de la famille à un élève dans le but de renforcer ses capacités et de faciliter son autonomie, son intégration et sa réussite sociale et scolaire dans une école anglophone alors qu'il vient d'une famille francophone. Plus spécifiquement, nous nous intéressons aux grandes modalités du soutien familial que sont :

- L'accompagnement parental dans le suivi scolaire ;
- L'aide dans les devoirs ;
- La supervision des activités scolaires ;
- La dotation du matériel scolaire ;
- La perception du niveau d'interaction parents-enfant.

1.6.2. Au plan temporel

Cette étude qui couvre l'année académique 2016-2017 marque la fin de nos études pour ce qui est du cycle Master qui s'étale sur deux ans. Notre travail porte sur un échéancier de près de six mois, dans lequel le travail sera reparti en trois étapes :

- La première étape qui est théorique nous a permis de regrouper les supports empiriques et théoriques qui permettent de construire notre problématique ;
- La seconde partie quant à elle sera celle du terrain. Elle sera marquée par la collecte des données dans les milieux où se trouvent nos sujets cibles et accessibles de notre étude ;
- La troisième et dernière phase quant à elle, comporte le dépouillement, l'interprétation et l'analyse des données collectées sur le terrain. Cette phase s'achève avec la date de dépôt pour expertise de notre recherche

1.6.3. Au plan géographique

Loin de nous étant la prétention de couvrir toutes les écoles bilingues du pays, cette étude est menée au Cameroun dans la région du Centre, département de la MEFOU-AFAMBA, arrondissement de NKOLAFAMBA.

La commune rurale de NKOLAFAMBA a été créée par décret no 95/82 du 24 avril 1995 suite à l'éclatement de l'ancien département de la MEFOU en deux unités administratives à savoir : la MEFOU-AFAMBA et la MEFOU-AKONO dans l'ancienne province du Centre.

Selon les résultats du dernier recensement général de la population, la commune de NKOLAFAMBA compte environ 14.914 âmes répartie sur une superficie de 652 km². Elle est limitée au Nord par les communes D'AWAE et de NDZENG ; au Sud par celles de Yaoundé 4^e et 5^e ; à l'Est par la commune de MFOU et à l'Ouest par celle de SOA.

Composée de 4 principaux groupements ethniques, EVONDO, TSINGA, MVOG-MANGA I et MVOG-MANGA II, la commune de NKOLAFAMBA est constituée de 49 villages où vivent les EVONDO, les MVOG-MANGA, les TSINGA, les MVOG-MANZE, les OTOLO, les YEMEZOUM, les OYECK, les ESONGOH et les MANGUISSA.

CHAPITRE 2 : INSERTIONS CONCEPTUELLE ET THEORIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons les généralités du système éducatif camerounais, ensuite nous aborderons la présentation des concepts clés et enfin la revue de la littérature de notre sujet.

2.1. GENERALITES DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS.

2.1.1 Présentation du système éducatif camerounais.

Avant toute présentation, il est nécessaire de présenter d'abord les missions de l'école primaire.

Il est question ici des buts visés par l'école. Pour conduire les élèves à la réussite, l'école a besoin de l'appui de tous les acteurs de la société plus particulièrement de la communauté éducative. Mais, cet appui ne lui sera accordé que si les missions qui lui sont confiées sont connues et font consensus. Sinon, l'ambiguïté persistera et l'école continuera de se voir adresser des demandes qui risqueront de la distraire de son objectif.

Il importe donc de mieux définir le champ d'action de l'école. Elle aurait dans l'ensemble trois missions à savoir : instruire, socialiser et qualifier.

Instruire : avec une volonté réaffirmée, l'école a une fonction irremplaçable à ce qui a trait à la transmission des connaissances qui joue, un rôle important dans le développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans la société actuelle, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement scolaire.

Socialiser : pour apprendre à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion, elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du « vivre ensemble » dans l'accomplissement de cette fonction. L'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant aux sens de la vie ; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les enfants à exercer une citoyenneté responsable ; elle doit prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir des enfants.

Qualifier : selon des voies diverses, l'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réunir un parcours scolaire ou à s'intégrer dans la société par la maîtrise des compétences professionnelles.

Eduquer un enfant, c'est lui donner les armes lui permettant de se défendre tout seul dans la vie quotidienne. Dans ce sens, A Berger affirme ceci « éduquer un enfant c'est essentiellement lui apprendre à se passer de nous ».

Ainsi donc, l'école primaire doit permettre à chaque élève de faire les apprentissages de base qui contribueront au développement progressif de son autonomie intellectuelle et d'abord les savoirs qui lui seront proposés par l'école secondaire. Aussi, élève doit entreprendre formellement l'apprentissage des méthodes de travail qui lui seront indispensables pour ses études ultérieures et commencer à s'initier à d'autres contenus de formations ainsi qu'aux caractéristiques principales de la société, et aux valeurs qui doivent être promues.

Le système éducatif du Cameroun est régi par la loi n° 98/004 du 14 Avril 1998, il comporte trois types d'enseignement :

L'enseignement de base, l'enseignement secondaire, et l'enseignement supérieur. La particularité de ce système éducatif est le bilinguisme. En effet, on peut étudier en français et en anglais et obtenir des diplômes équivalents.

- L'éducation au Cameroun est encadrée par deux principaux types d'enseignement :
- L'enseignement public : qui relève du domaine de l'Etat ;
- L'enseignement privé : constitué du privé (laïc et confessionnel)

2.1.2 Organisation

Au Cameroun, l'Etat est au cœur du système éducatif, à ce titre :

- il définit et encadre la politique de l'enseignement selon le type d'homme à former pour la société ;
- il arrête les programmes et les manuels scolaires officiels.
- Il donne les autorisations d'ouvertures et de fonctionnement des établissements et institutions privées.
- Il assure le contrôle de la conformité des établissements.

Chaque type d'enseignement est placé, sous l'autorité d'un ministère avec des services centraux représentés dans les régions par des délégations régionales. A ce titre, quatre ministères sont encadrent le système éducatif du Cameroun :

- Le ministère de l'éducation de base
- Le ministère des enseignements secondaires
- Le ministère de l'enseignement supérieur
- Le ministère de l'emploi et de la formation professionnelle.

Le ministère de l'éducation de base est celui de l'enseignement primaire et maternel qui nous concerne. Cette section constitue le grand ensemble de l'éducation de base et se compose de deux cycles : cycle maternel et primaire.

Selon la loi n° 98/004 du 4 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun en son titre III –de l'organisation, de l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation :

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif,

Dans son article 15 :

- Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, et l'autre francophone par lesquels est réaffirmée l'option du biculturalisme.
- Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications

Article (16) : (1) le sous-système anglophone est organisé en cycles et en filières ainsi qu'il suit :

- **L'enseignement maternel** d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans ; l'enseignement secondaire d'une durée de sept ans, l'enseignement post primaire d'une durée de deux ans ; l'enseignement normal d'une durée de deux(2) à trois(3). Cet enseignement comprend trois (3) niveaux. Le niveau I est l'ensemble des compétences susceptibles d'être acquises au terme de deux (2) années de scolarité. Chaque niveau comprend deux (2) cours. Le niveau I du sous-système anglophone comprend la Classe one and Classe two ; le niveau II

comprend la classe three (3) and classe four (4) ; le niveau III comprend la classe five (5) and six (6). L'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans ; l'enseignement post-primaire d'une durée de (2) ans ; l'enseignement normal d'une durée de (2) à trois(3) ans.

- **L'enseignement secondaire** comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux(2) ans et sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique ; un second cycle de deux (2)ans d'enseignement général technique.
- En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycle et en filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux(2) ans ; l'enseignement primaire d'une durée de six(6) ans ; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans ; l'enseignement post primaire d'une durée de deux(2) ans ; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans

(2) l'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous- cycle d'orientation de trois (3)ans d'enseignement normal.

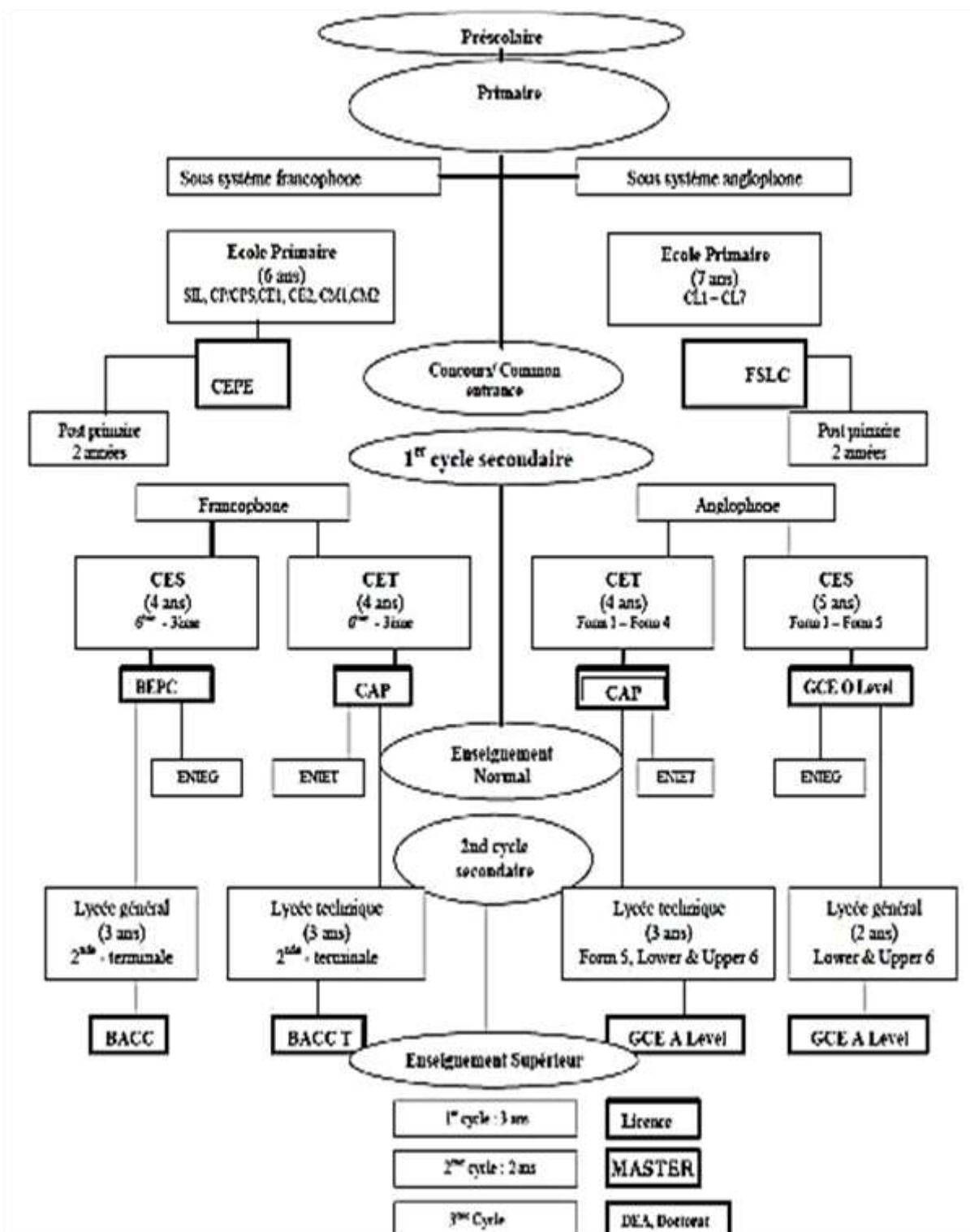
Le passage au second cycle d'enseignement est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle

(3) un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article (18) les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire ; à la fin de l'enseignement secondaire ; à la fin de la formation post-primaire ; à la fin de la formation d'enseignement normal.

Le schéma ci-dessus représente l'organisation du système éducatif Camerounais

Figure 1 : Organisation du système éducatif camerounais



Source : INS (2009, p.84).

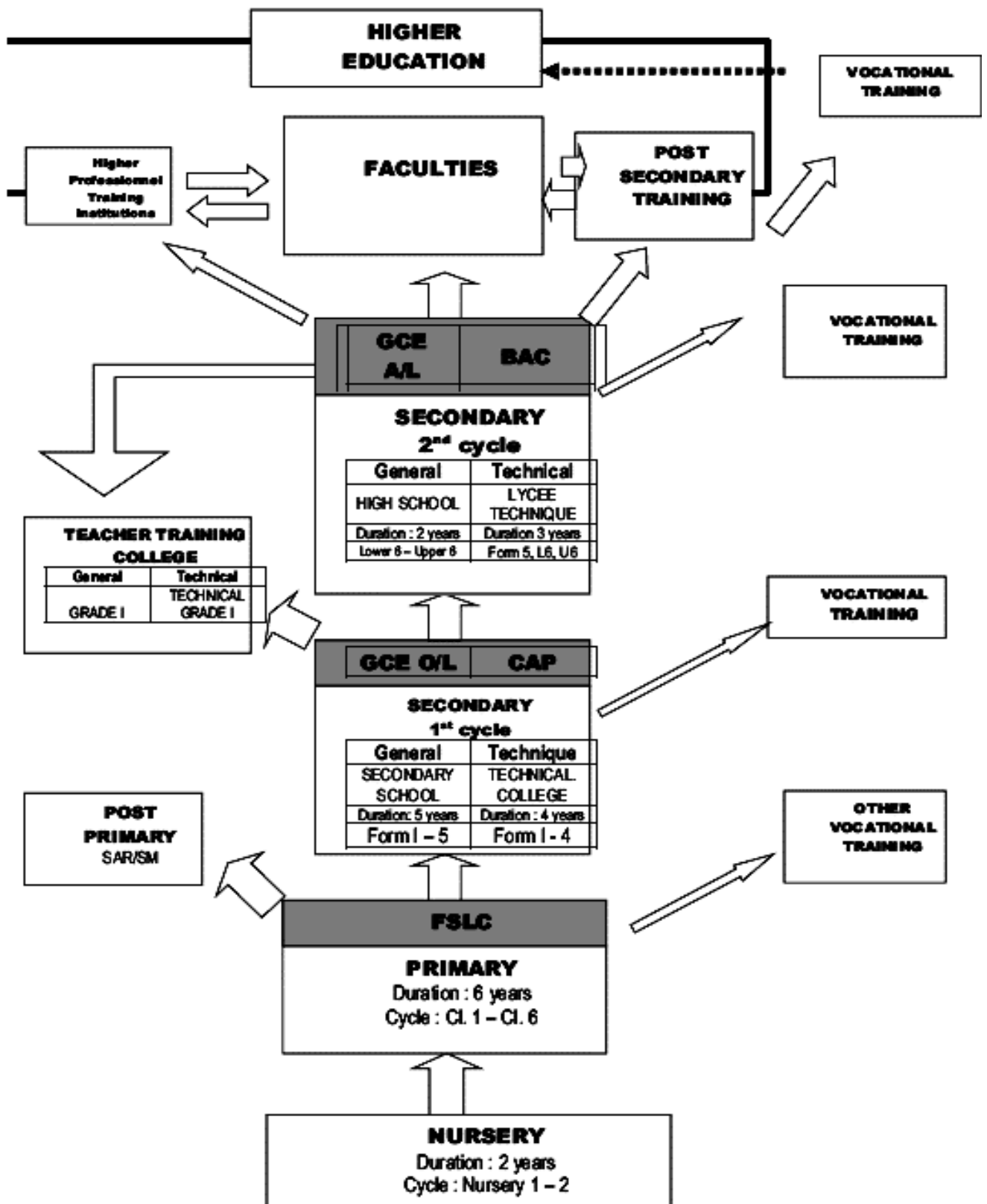
2.1.3. Le sous-système anglophone

Produit de l'héritage colonial Britannique, moins connu à cause de son nombre d'établissements réduits il se limitait jadis aux deux régions anglophones du pays le Nord – Ouest et le Sud –Ouest. Perçu par l'opinion publique comme dense et le moins compliqué à cause du fait qu'on y enseigne pas les langues vivantes, telles que l'allemand et l'espagnol. Aujourd'hui, du fait des migrations, des déplacements et de l'interpénétration des populations ; mais aussi de la politique nationale du bilinguisme dont prône l'Etat du Cameroun, ses structures éducatives se rencontrent de plus en plus dans toute l'étendue du territoire camerounais. Selon la loi d'organisation de l'éducation, il est organisé en cycles et en filières ainsi qu'il suit :

- L'enseignement maternel ou préscolaire constitue son premier niveau ; il dure généralement deux à trois ans.
- Après sept années d'études primaires, le diplôme délivré est le *First School Living Certificate* (FSLC).
- Après cinq années d'études pour le premier cycle, puis deux années pour le second, son cycle secondaire est sanctionné par le *General Certificate of Education Ordinary Level* (GCE O Level) pour le premier cycle et le *General Certificate of Education Advanced Level* (GCE A Level) pour le second.
- L'accès à l'enseignement supérieur est libre pour les titulaires du GCE A Level, mais l'accès aux écoles de formation de la fonction publique (ainsi qu'à certains établissements privés) est subordonné à la réussite d'un concours.

Le schéma ci- dessus représente le sous-système éducatif anglophone.

Figure 2 : Organisation du sous-système anglophone



Source : INS (2009, p. 83).

2.1.4 La Loi d'orientation de l'Education au Cameroun.

C'est la loi n°98 /0098 du 4 avril 1998 qui fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun. Elle s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal. Elle fixe également les bases et les fondements, du fonctionnement de l'institution scolaire dans le pays. Elle détermine les cadres, les moyens, buts et objectifs. De temps à autre, cette loi est complétée par d'autres textes règlementaires

Notons par exemple le décret n° 2002/216 du 21 Aout 2002 portant réorganisation du gouvernement et qui crée le ministère de l'éducation de base en charge de l'enseignement maternel et primaire ; cet enseignement d'après article 9 des dispositions générales est obligatoire, et elle est assurée aussi bien par les écoles publiques, que par les établissements privés qui concourent aux missions de l'éducation. Ces établissements privés peuvent être libres ou sous contrat. Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière. Il est placé sous la responsabilité d'un secrétariat national de l'éducation (SENAT). Si l'enseignement privé doit de manière générale concourir à la mise en œuvre de la politique éducative tel que le stipule la loi d'orientation, cet enseignement conserve sa spécificité par rapport aux objectifs et aux contenus d'apprentissages. Mais cet enseignement qui représente aujourd'hui un poids non négligeable pour l'enseignement plus de 30% d'élèves s'y trouvent embuche de difficultés majeures telles que :

- Inadéquation des infrastructures
- Prestations insuffisantes
- Personnel enseignant peu qualifié et excessivement sous rémunéré
- Gestion patriarcale et anachronique des hommes et des biens

La loi d'orientation de l'éducation est composée de cinq (5) titres et quarante (42) articles. Les titres sont :

Titre1 : Dispositions générales

Titre 2 : élaboration et mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation.

Titre 3 : de l'organisation, de l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation.

C'est ce titre qui attire notre attention parce qu'il est en rapport avec le système éducatif et dans lequel se trouve le sous-système anglophone qui nous intéresse.

Titre 4 : de la communauté éducative

Titre 5 des dispositions transitoires et finales

Notons que chaque titre est composé de chapitres. Qui détaillent et expliquent les dispositions de ces titres.

Cette loi est le socle de l'éducation au Cameroun elle définit ses grandes orientations, ses buts, ses objectifs ainsi que le type d'homme à former.

2.1.5 Les méthodes d'enseignement apprentissage et de certifications

D'après le titre III des dispositions générales l'arrêté n° 0806/ B/ 1595 MINDUB du 20 septembre 2005 les programmes visent à identifier et à définir pour le cycle, les compétences à maîtriser par l'élève pour chaque niveau et cours. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent être actives et adaptées à la diversité des élèves et tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun. Voir le skin of work pour la répartition des curricula

Après sept (7) ans d'études primaires le diplôme délivré est : *le First School Living Certificate (FSLC)*.

Après cinq (5) ans d'études pour le premier cycle, puis deux années » pour le second cycle secondaire est sanctionné par : *le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) pour le premier cycle et, le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level) pour le second.*

L'accès à l'enseignement supérieur est libre pour le titulaire du GCE A Level, mais l'accès aux écoles de formation de la fonction publique (ainsi qu'à certains établissements privés et publics) est subordonné à la réussite d'un concours.

- **L'anglais comme langue d'enseignement**

La capacité à communiquer dans plus d'une langue est appelée à prendre de plus en plus d'importance, et pas uniquement dans la vie professionnelle. « Apprendre une autre langue ouvre l'accès à d'autres systèmes de valeurs et à d'autres modes d'interprétation du monde, tout en encourageant la compréhension interculturelle et en contribuant à faire reculer la xénophobie. » (UNESCO, 2003, p. 18.) Selon un des principes du document cadre de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur L'éducation dans un monde multilingue, s'exprimer en français et en anglais « devrait constituer l'éventail normal des connaissances linguistiques au XXI^e siècle » (p. 32). Cette

ouverture sur le monde est également un moyen d'éviter l'hégémonie d'une langue et de préserver la diversité linguistique, « l'un des défis les plus pressants auxquels soit confronté notre monde » (p. 12).

Notons que le langage représente un des éléments du milieu socioculturel qui influence la réussite ou l'adaptation scolaire des enfants. Certains auteurs mentionnent que l'inégalité des chances de l'adaptation à l'école est liée à la possession ou non dans le milieu familial d'un code linguistique qui est le même que celui priorisé par l'école. Il faut mieux d'abord maîtriser sa langue maternelle au Cameroun que le français et l'anglais.

Bernstein (1975) souligne que le bain linguistique dans lequel l'enfant est plongé dès ses premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. L'auteur mentionne qu'il existe en fonction des milieux socioculturels deux types de langues caractérisées par deux types de codes linguistiques. Une langue « riche », par son lexique, par sa syntaxe, par ses nuances affectives et logico verbales. Cette langue correspond à un « code élaboré », du langage. Et une langue « pauvre », qui est avant tout un support d'échanges immédiats concrets et peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression cette langue est caractérisée de « code restreint ». A en croire Bernstein, « le code élaboré » dont il est question, ici correspond précisément à l'anglais enseigné dans le sous-système éducatif anglophone dans notre étude. Tandis que le « code restreint » correspond soit à la langue maternelle ou au français parlé dans les familles francophones ainsi, les problèmes d'adaptation scolaire des enfants provenant des familles francophones peuvent trouver leur explication, dans l'existence dans ces familles d'un code linguistique, différent de celui de l'école anglophone. L'anglais comme médium d'enseignement chez les francophones a existé dans les établissements bilingues à classes mixtes. Ce principe a été manifeste au Lycée Bilingue de Buéa et collège Bilingue d'Application de Yaoundé pendant plusieurs années. Mais aujourd'hui, l'apprentissage du bilinguisme est effectif dans tous les niveaux d'enseignements (loi du 04 avril 1998) et, les francophones intègrent de plus en plus le sous-système éducatif anglophone.

- **Exemple de contenu d'apprentissage d'histoire en Class six**

| Objective | Content |
|---|--|
| Pupils will be able to : -describe the type of civilization; explain the origin of people and how they expanded. | The Great Civilization of the Ancient World. -the Romans, the Greeks, the Arabs -the Persians, the Egyptians |
| -Locate each Empire on an African map, the period it flourished and the names of the various Emperors who ruled. -State the causes of the rise and decline of these Empires. | The African Empire of the Middle Ages -The Empire of Ghana, Mali, Songhai, Congo, Mesopotamia, etc. |
| -State the characteristics of a Feudal state | Feudalism |
| Define the renaissance and be able to explain what took place. | The Renaissance |
| -State what it was and some important figures | The Reformation |

- **Les objectifs de l'enseignement de l'anglais**

Dans un contexte démographique en constante mutation, et compte tenu de sa mission qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier (l'école), et ce, tout au long de la vie, quelle place l'école camerounaise doit accorder à l'enseignement de l'anglais, une importance particulière en permettant à chacun d'acquérir une connaissance fonctionnelle de cette langue dont les objectifs sont multiples. Tel est l'objectif principal dont la communauté éducative camerounaise se fixe pour donner une éducation de qualité à ces enfants. Les objectifs de cet enseignement semblent multiples : tant sur le plan politique que culturel.

Sur le plan politique : nous pouvons dire que l'anglais enseigné aux francophones a des enjeux aussi bien dans la politique interne que dans la politique externe du pays. En effet, sur le plan interne cet enseignement vise à faciliter l'unité et l'intégration nationales du pays. Étant donné que par le bilinguisme officiel, les autorités de la politique éducative visent à aboutir non seulement au décloisonnement linguistique qui existe entre francophones et

anglophones, mais également la promotion du bilinguisme, du vivre-ensemble et du multiculturalisme, chers à notre pays.

Sur le plan de la politique externe, le Cameroun devrait entretenir les relations de paix avec d'autres pays dans le cadre par exemple du Commonwealth ; Echu G. (*www.inter-anglais.htm*) dira que l'anglais est une langue d'enseignement de grande importance dans le monde. En fait son enseignement aux non anglophones constitue une donnée fondamentale dans le concept du Commonwealth et surtout l'insertion sociale. Par l'usage de l'anglais, les élèves développent les compétences linguistiques dans les échanges internationaux dominés par la compétition et la recherche de l'excellence. Mais,, il en demeure pas moins que malgré la promotion du bilinguisme amorcée depuis la Réunification, qu'on constate encore un déficit dans sa pratique et de son usage Mbédé (2003) affirme d'ailleurs que 5%.ou 10% de camerounais utilisent l'anglais ce qui fait un grand problème à résoudre ; si on veut vivre , dans ce monde actuellement qui évolue dans le concept de village planétaire, il est donc important que les Camerounais soient bilingues.

Sur le plan culturel, nous notons que la langue est un élément culturel, qui représente la culture d'un peuple. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère rime avec la découverte d'une culture nouvelle. L'anglais enseigné aux élèves francophones permet donc à ceux-ci de connaître la culture anglophone et ceci pourra les aider à enrichir la culture Camerounaise étant donné que tous les peuples se situent de nos jours au carrefour du donner et du recevoir culturel.

- **L'anglais comme matière à enseigner**

Selon la lettre circulaire n° 33/B1/1464/MINEDUC/IGE/IGP/BIL du 14 octobre 2002 l'enseignement de la deuxième langue est obligatoire dans l'enseignement primaire et maternel. Cela est matérialisé par la création d'une Inspection générale chargée du bilinguisme, la mise sur pied des programmes officiels d'enseignement de la deuxième langue, et les quotas horaires alloués à cet enseignement. En effet, toutes les classes doivent recevoir les cours de deuxième langue officielle.

Ils sont enseignés soit par le titulaire de la classe, soit par un maître qualifié détaché. Pour que cet enseignement soit effectif, les autorités de la politique éducative ont mis sur pied un programme de formation des élèves-maîtres dans les ENIEG avec des objectifs

pédagogiques et spécifiques à atteindre. Mais, selon la lettre circulaire du 14 octobre 2002 et même maintenant on note certains manquements dans cet enseignement tels :

La non application du programme officiel d'enseignement de la deuxième langue, un personnel qualifié insuffisant, le non-respect de l'horaire allouée, l'enseignement de la deuxième langue officielle dans les ENIEG qui ne répond pas toujours aux attentes exprimées dans la définition des objectifs pédagogiques.

En résumé disons que la langue est un instrument de communication dont l'objectif fondamental est de faciliter la communication entre les individus, et d'accéder à une culture nouvelle. Galisson et al. (1980 p.20) affirment à ce propos que en apprenant une langue l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts etc. en un mot la culture du pays étranger. La disponibilité à parler une langue que la sienne est un signe d'ouverture aux autres Mbédé (2003).

L'apprentissage de l'anglais par les élèves francophones est fondé sur le principe d'unité et d'intégration nationale par le bilinguisme qui est un soutien efficace pour l'application de la deuxième langue officielle en milieu scolaire francophone.

En outre, les centres linguistiques favorisent aussi l'expansion de l'anglais par les francophones grâce aux programmes de formation qu'ils offrent. Cependant cette promotion de l'anglais dans le système scolaire connaît encore plusieurs obstacles.

2.2. PRESENTATION DES CONCEPTS

Par essence, les mots que nous utiliserons sont polysémiques, pour en saisir le sens, il convient d'offrir une définition de ceux-ci relativement au contexte particulier de cette étude. Il s'agit de : Soutien familial, Bilinguisme, Enseignement bilingue, Adaptation, Adaptation scolaire, Sous-système anglophone, Parents francophones.

2.2.1. Bilinguisme, enseignement ou éducation bilingue

En général, le bilinguisme fait référence à au moins deux langues parlées couramment. D'après Darbelnet (1976 ; cité par Echu, 1999, p. 4), « le bilinguisme est défini comme l'ensemble des situations où deux langues sont en rapport soit chez un individu, soit dans un pays ». Cette définition met en exergue deux dimensions du phénomène : la dimension

individuelle et la dimension sociétale. Alors que le bilinguisme individuel se rapporte à l'usage courant de deux langues chez un individu, le bilinguisme sociétal concernerait la présence de ces deux langues au sein d'une seule société. Dans les deux situations, les langues en question peuvent être des langues maternelles, vernaculaires, nationales ou officielles. Notre étude portant sur l'enseignement bilingue des langues officielles camerounaises, il importe de dire que par « bilinguisme officiel » nous entendrons le bilinguisme dont traite la politique officielle du Cameroun et celles relatives aux deux langues officielles que sont le français et l'anglais. Ce qui diffère de la notion d'*enseignement bilingue* qui désigne quant à elle l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques au travers d'une langue étrangère telle l'anglais ou le français. La pratique de l'enseignement ou de l'éducation bilingue n'est donc en aucun cas du bilinguisme.

2.2.2. Adaptation

Il y a plusieurs formes d'adaptation ; l'adaptation biologique, physiologique, sociale, culturelle, scolaire voire économique. Dans le contexte de la présente étude, nous nous intéresserons d'avantage au contexte d'adaptation scolaire et dans une moindre mesure à celui d'adaptation sociale, mais avant tout, qu'est-ce-que l'adaptation au sens large ?

De façon générale, *l'adaptation* est définie comme étant l'ajustement d'une espèce aux conditions du milieu (Larousse, 2003). On dit aussi que l'adaptation se réfère à l'« ensemble des modifications des conduites qui visent à assurer l'équilibre des relations entre un organisme et ses milieux de vie et, en même temps, des mécanismes et processus qui soutiennent ce phénomène » (Bloch, Chemema, Depret, Gallo, Leconte et al. 1999, p. 17). Pour Legendre (1993), l'adaptation est l'ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possibles avec son environnement familial, scolaire et social. Les processus d'adaptation sont mis en œuvre chaque fois qu'une situation comporte un ou plusieurs éléments nouveaux, inconnus ou simplement non familiers. Piaget les dit assimilateurs quand ils intègrent les données nouvelles à des patterns comportementaux antérieurement constitués, et accommodateurs quand les données nouvelles transforment un pattern ou un schème préexistant pour le rendre compatible avec les exigences de la situation. Pour lui, assimilation et accommodation sont deux mécanismes complémentaires d'un processus unique : l'adaptation. Pour lui, toute conduite d'adaptation tend à assurer un équilibre entre les processus d'assimilation et d'accommodation, entre le sujet et le milieu. Il permet ainsi à l'individu de s'adapter à son

milieu en modifiant les données extérieures pour les intégrer à ses propres schèmes et en modifiant ses propres schèmes pour répondre aux exigences de la réalité extérieure fluctuante.

Ainsi, dans la conduite intelligente, « le sujet s'adapte le monde (assimilation) en s'adaptant au monde (accommodation) et réciproquement ». Mais l'équilibre n'est jamais atteint car il s'agit d'échanges incessants entre un individu en développement et son milieu toujours changeant. La coopération harmonieuse et équilibrée de l'assimilation et de l'accommodation représente un mode idéal et terminal de fonctionnement psychique.

En ce qui concerne *l'adaptation socio-affective*, Janos et Robinson (1985 ; cité par Massé, 1998) la décrivent comme une habileté à interagir avec l'environnement, à répondre avec enthousiasme aux défis et à maintenir un niveau élevé de satisfaction personnelle (estime de soi) et de persévérance par rapport aux demandes de l'environnement.

Meyer, Cole, McQuarter et Reichle (1990) dans Miller (2003), déterminent que l'adaptation sociale dépend de l'atteinte de diverses compétences sociales, réparties en 252 items et 11 groupes de fonctions sociales de base et ce, d'après le fonctionnement intellectuel et social de chaque individu. Par exemple, ils observent les initiatives lors des interactions, la conformité aux règles, la capacité de faire des choix etc.

2.2.3. Adaptation scolaire

L'adaptation scolaire, terme propre au système de l'éducation au Québec, est définie par Legendre (2006), d'une part en termes pédagogiques comme étant l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins particuliers de certains élèves en raison de diverses caractéristiques. D'autre part, il la définit en terme éducatif comme étant l'ensemble des mesures et activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire ainsi que par rapport à leurs enseignants et à leurs pairs.

Mickelson (1993) ; cité par Schwanen (2008), « l'adaptation scolaire est représentée par une attitude ouverte et participative des élèves au projet éducatif de leur école, par un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire et une perception de pertinence des programmes offerts en vue de leurs occupations futures ».

A la lecture de ces définitions, il est juste de penser qu'en règle générale, on entend par adaptation scolaire le fait que l'école s'adapte à l'élève plutôt que l'inverse. Ce qui est différent de la conception que nous adopterons tout au long de cette étude qui veut surtout attirer l'attention sur les problèmes d'adaptation de l'élève à fonctionner selon les attentes et les exigences d'un milieu scolaire où l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques se fait au travers d'une langue étrangère telle l'anglais pour l'élève francophone dans une école dite anglophone. Ce qui sous-entend une adaptation de l'élève à son école plutôt que l'inverse. Par exemple, ces problèmes peuvent se manifester par des troubles de comportements, des retards scolaires, de la sous-performance, de l'absentéisme et des échecs scolaires, ce à quoi d'ailleurs certains services d'adaptation offerts par les écoles tentent de remédier.

Ces nuances sur l'adaptation nous portent à penser que plusieurs facteurs influencent sa prévalence. Dans le contexte de cette étude, il est important de retenir que l'adaptation des élèves francophones à ce contexte d'éducation ou d'enseignement bilingue peut être interprétée différemment selon les critères et les exigences des divers milieux de vie des élèves.

2.2.4. Elève/ Apprenant

Le mot *élève* vient du latin « e-lavare » ou élever celui que l'on porte vers le haut. Cela signifie donc que l'élève est en bas et, seuls le maître et la famille peuvent l'élever. Le terme « élève » désigne un enfant inscrit à l'école primaire, à la différence des enfants ou des adultes inscrits à des niveaux supérieurs de l'enseignement, qui sont désignés par le terme étudiant.

Par *apprenant* on entend une jeune personne qui est inscrite dans un programme éducatif aux fins d'éducation. D'après le petit dictionnaire Larousse (2002), est *apprenant* celui ou celle qui reçoit ou qui a reçu l'enseignement de quelqu'un d'autre ; un personne qui suit les cours dans un établissement scolaire. Dans cette étude l'apprenant représente un enfant régulièrement inscrit en classe, qui reçoit les leçons du maître, dans une école anglophone.

2.2.5. Parents / Parents d'élèves

Par *parent*, on entend celui ou celle qui appartient à la même famille qu'une autre personne. L'ensemble des membres d'une même famille sont parents. Ainsi, le parent désigne aussi bien le père et la mère de l'enfant que toute personne titulaire d'un droit aux relations personnelles. Selon Bourdieu & Passeron (1970, p. 172), « les parents d'un individu sont ceux qui sont socialement reconnus être reliés à lui par les relations d'un individu de génération de paternité et de mariage ... ».

Un *parent d'élève* est une personne (parent ou tuteur) qui a la charge d'un élève du système scolaire. Selon la Loi d'orientation de l'Education du 4 Avril 1998, le parent d'élève est un membre à part entière de la communauté éducative dont le rôle est d'accompagner son enfant dans sa scolarité, en l'encourageant dans la découverte, en l'aidant à développer le sens de la responsabilité et à acquérir une hygiène de vie.

2.2.6. Soutien / Soutien familial

Soutien selon le dictionnaire de français Larousse c'est l'action de soutenir quelqu'un, de lui apporter appui protection, secours. Ou encore l'action de soutenir quelque chose, d'empêcher son niveau de baisser. Par *soutien* on entend également, l'aide, l'assistance émotionnelle, psychologique, affiliative, informative, instrumentale ou matérielle offerte à une personne ou à un groupe de personnes (Dunst & Trivette, 1988 ; Dunst, Trivette & Jordy, 1997 et AAMR, 2002).

C'est aussi l'ensemble de ressources et de stratégies permettant de promouvoir le développement, l'éducation, les intérêts, le bien-être personnel tout en améliorant le fonctionnement d'un individu (AAMR, 2002).

Au cours de cette étude, nous entendrons par *soutien familial*, l'ensemble des ressources et de stratégies apportées par un ou plusieurs membres de la famille à un élève dans le but de renforcer ses capacités et de faciliter son autonomie, son intégration sociale et scolaire. Pour Haelewyck et Magerotte (2001), ce soutien implique à la fois des faits mineurs découlant de la vie quotidienne et d'autres essentiels aux yeux de l'individu. S'ils sont fournis de manière appropriée, ils influencent positivement le comportement du bénéficiaire C'est pourquoi nous distinguerons plusieurs types de soutiens susceptibles d'aider l'élève issu

de la famille francophone à faire face aux contraintes imposées par sa scolarisation dans le sous-système anglophone.

2.2.7. Familles francophones

Deux définitions courantes nous permettent de présenter la notion *famille francophone*.

Pour la première, nous entendons par famille francophone, une famille dans laquelle le français est la première langue apprise à la maison aux enfants et encore comprise au moment de l'étude.

Nous entendons également par famille francophone, une famille dans laquelle le français est la langue officielle la plus souvent parlée à la maison.

2.2.8. Système / Système éducatif / Sous-système éducatif

Un *système* est un ensemble organisé d'éléments. C'est aussi le mode d'organisation d'une société ou d'un secteur de la vie sociale. Dans le secteur de l'éducation, il peut être compris comme l'organisation officielle du parcours scolaire, académique et professionnel.

Par sous-système éducatif, on entend une composante d'un système éducatif beaucoup plus large, formant une entité fonctionnelle distincte, reliée aux autres composantes et pouvant s'évaluer d'une manière autonome (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2000).

2.2.9. Sous-système anglophone

C'est l'un des deux sous-systèmes éducatifs qui composent le système éducatif camerounais dont la langue de scolarisation est l'Anglais. Ce sous-système a sa particularité dans les méthodes d'enseignement, d'évaluation et de certification.

Moins connu dans les huit régions francophones à cause de son nombre d'établissements réduits mais plus répandu dans les régions anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest Cameroun, le sous-système anglophone est perçu par l'opinion publique comme le moins dense et le moins compliqué des deux.

2.3. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet donné. Elle vise à mettre en exergue les contributions des auteurs qui ont traité des thèmes similaires à celui-ci et envisager les orientations nouvelles. Pour Dumez, (2001, p.17) « la revue de la littérature est le travail d'un nain qui doit réaliser que des géants ont accumulé une montagne de savoir qu'il va falloir escalader ».

C'est en fait un inventaire des principaux travaux de recherches effectués sur le thème. Elle est l'identification systématique, la localisation et l'analyse des documents ayant des informations liées au problème de recherche.

Les spécialistes en Sciences Sociales ont tenté de comprendre les caractéristiques du rôle des parents d'élèves dans la réussite scolaire (Ryan et Coll.,1995 ; Stevenson et Coll., 1990). Le référentiel théorique de notre étude se révèle pluriel et varié tant d'un point de vue des théories que des époques auxquelles ces dernières renvoient.

De nombreux auteurs ont mené des études sur la question de l'adaptation scolaire, sur celle du soutien social en général et du soutien familial en particulier. Pour mener à bien cette recherche notre documentation s'articulera autour des points tels que :

Le rôle du soutien familial dans les interactions parents-enfants axées sur l'école, dans l'adaptation scolaire de l'apprenant ; les facteurs qui influencent le soutien familial scolaire, les facteurs associés de l'adaptation scolaire des élèves ; l'influence du soutien familial sur l'adaptation scolaire au regard des théories explicatives.

2.3.1 Le rôle du soutien familial dans les interactions parents-enfants axée sur l'école dans l'adaptation scolaire de l'apprenant.

Dans une étude basée sur une revue de la littérature scientifique et intitulée : *Éducation et soutien à la parentalité. Les attentes des parents ayant un enfant handicapé*, Squillaci Lanners et Lanners (2008) mettent en exergue les différentes variables influençant la qualité du soutien aux familles qui ont un enfant handicapé. Pour elles, plusieurs types de soutiens sont jugés comme importants par les parents à l'annonce du diagnostic. Cette étude cite entre autres soutiens.

- le soutien pour obtenir les informations initiales ;
- le soutien pour obtenir un diagnostic précis ;
- le soutien pour être encadrés de manière humaine, respectueuse et empathique,
- le soutien pour recevoir des informations sur l'avenir possible de leur enfant ;
- le soutien pour entrer en contacts avec d'autres parents ;
- le soutien de la part de l'équipe psycho-médicale ;
- le soutien pour accéder aux services ;
- les soutiens financiers ;
- le soutien pour s'organiser en famille ;
- le soutien émotionnel ;
- les soutiens pour favoriser la transition à la vie adulte.

Ici, la notion de soutien est étroitement liée à celle de pouvoir et de dépendance, car elle suppose une personne aidante et une autre aidée. Cette notion pose la question du rapport contractuel entre deux personnes. La pertinence de cette dimension dans l'adaptation scolaire est soulevée par certains auteurs comme : Glasman. Et al (1992) Epstein, Salina et Jackson (1995) ; Potvin et Deslandes (1998) ou encore Deslandes et La fortune (2003).

Glasman et Al ont souligné que l'implication du parent dans la scolarité de l'enfant est une présence précieuse aujourd'hui. Pour eux, les parents sont reconnus comme des agents actifs dont l'enjeu scolaire a une dimension constitutive forte dans l'éducation et la réussite des élèves. Cette implication se manifeste dans les devoirs à la maison, outre la conversation, la préoccupation parentale se traduit également par des interventions pratiques dans le guidage scolaire et l'investissement dans des activités para scolaires.

Potvin et Deslandes (1998) ont souligné que les apprenants dont les parents apportent du soutien affectif (encouragement, félicitation, aide dans les devoirs) ont une probabilité plus élevée de réussir à l'école et de poursuivre des études supérieures. Il en est de même pour ceux dont les parents exercent une supervision adéquate. D'une manière générale, les résultats des études réalisées par ces auteurs rejoignent l'idée de Van Hooris, (2003) selon laquelle les parents peuvent influencer la réussite des enfants.

Il pense que les élèves qui ont la possibilité de partager leur expérience scolaire avec leurs parents sont meilleurs en classe. L'engagement parental peut même atténuer certains facteurs socio-économiques parfois défavorables aux enfants.

Toujours dans la même perspective de recherche, Deslandes (2001) avance que plus les parents participent et interagissent avec les apprenants sur les activités scolaires plus les enfants ont de meilleurs résultats, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire.

Deslandes et Lafortune (2003) rapportent les effets bénéfiques dans les résultats en mathématiques des travaux interactifs, construit partir d'un modèle élaboré par Epstein, Salina et Jackson (1995). Ce modèle selon les auteurs a favorisé une meilleure interaction entre les enfants et leurs familles. Les parents jouent un rôle de soutien social en discutant du contenu des travaux avec les enfants, en interagissant et en les observant. Les expérimentations réalisées à partir de ce modèle ont montré l'apport bénéfique des interactions parents-enfants axées sur l'école dans la réussite en mathématiques des enfants.

Ces différentes études soulignent que les interactions parents/enfants axées sur l'école par les différents éléments qu'ils apportent dans la vie de l'enfant jouent un rôle fondamental dans l'adaptation ou la réussite scolaire de ce dernier.

Les travaux de Deslandes et Marcotte (2003) permettent de voir le rôle des interactions entre parents et enfants sur deux plans : plan comportemental et plan verbal.

- **Plan comportemental**

Sur le plan comportemental, elles se caractérisent par les aides que les parents apportent aux enfants dans leurs devoirs (aide l'enfant à faire ses devoirs et dans ses leçons, participent dans les réunions de parents). Des études qui ont précédé les travaux de Deslandes et Marcotte ont souligné le rôle de cette dimension de la participation parental dans l'adaptation scolaire des enfants (Epstein, 2001). Il importe de souligner aussi le rôle de la supervision parentale comme des dimensions des interactions qui joue un rôle significatif dans la réussite scolaire des enfants. Les recherches ont montré (Deslandes et Potvin, 1996 ; Deslandes et Cloutier, 2005) que cette dimension joue sur les performances scolaires des enfants. En effet, les enfants qui rapportent un niveau optimal de supervision de leurs parents ont de meilleures notes que leurs compagnons qui rapportent un faible niveau de supervision de leurs parents. Des auteurs comme Lam (1997), soulignent que les enfants qui passent plus de temps seuls à la maison après l'école ont significativement les notes les plus bas.

- **Sur plan verbal ou (non comportemental).**

Les différents types d'interventions verbales relatifs aux interactions entre parents et enfants axées sur l'école, consistent à valoriser l'enfant, à le motiver et à le supporter psychologiquement.

Sur le plan verbal ces interactions se caractérisent par des encouragements, des compliments, des discussions sur les choix à faire ou les projets d'avenir. Ces différents aspects non comportementaux, ont été soulignés bien avant comme des éléments pertinents par des auteurs comme Lahire (1998) qui a mis l'accent sur le rôle de la communication parentale comme élément central qui favorise la réussite ou l'adaptation scolaire.

En outre, il importe de souligner que, ces moments d'interactions parents-enfants axés sur l'école dans l'adaptation scolaire des enfants constituent aussi un moment difficile dans l'espace familial.

En effet, les parents peuvent juger déplaisant le fait d'interagir avec leurs enfants. Une étude réalisée par le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec en 1994 indiquait que si 70% des parents soutiennent leurs enfants, nombreux sont ceux pour qui cette situation est vécue comme un « véritable cauchemar » : 34% de parents disent que l'aide dans les devoirs est *une source de stress et de lutte dans la vie familiale*.

Les enjeux qui entourent la réussite scolaire créent, chez de nombreuses familles de l'anxiété pour l'avenir de l'enfant. Cette pression, liée à la réussite scolaire, peut alors se traduire par des conflits entre parents et enfants relativement aux devoirs à faire. En effet, la plupart des parents disent ne pas comprendre les devoirs de leurs enfants même s'ils passent des heures à essayer de les aider. L'étude BBC (publiée en mai 2000 dans *Indépendant*) montre que 54% des parents interrogés sont en difficultés pour accompagner leurs enfants dans leurs activités scolaires. Les sujets abordés ne leur sont plus familiers. Du coup ils disent ne pas être en capacité d'offrir un support adéquat.

D'une manière générale, selon (Bali, 1998) les principales raisons évoquées par les élèves sont liées aux décalages de méthodes, de langage et à la tension que peut occasionner ces rencontres entre parents et enfants. Certains apportent un soutien afin que leur enfant termine vite ses devoirs, d'autres par contre tentent d'expliquer des concepts avec des méthodes et des termes différents de ceux utilisés aujourd'hui en classe par les nouvelles méthodes pédagogiques. Perrenoud (1991) pense que, c'est d'avantage une réalité construite par le système d'enseignement, et, propose comme remèdes pédagogiques qu'il oppose à

l'échec scolaire, les pédagogies de soutiens comme une réponse parmi d'autres. Une kyrielle de facteurs sont inventoriés

2.3.2. Les facteurs qui influencent le soutien familial axé sur l'école.

Certaines études ont tenté de montrer les facteurs qui font obstacles au soutien familial apporté aux élèves par leurs parents. Nous pouvons les regrouper en trois catégories. Les facteurs socio démographiques (niveau d'étude et socio-économique des parents, la structure familiale), les facteurs scolaires (méthodes pédagogiques, les stratégies d'implication utilisés par l'école), les facteurs familiaux internes (aspiration des parents typologie d'engagement parental, les variables psychologiques parentales, la disponibilité des parents).

2.3.2.1. Les facteurs socio démographiques

- **Niveau d'étude des parents**

Caron et Chau (1998) ont souligné que certaines variables socio démographiques comme le niveau d'éducation des parents influencent l'aide que ces derniers apportent à leurs enfants dans les activités scolaires. Ces auteurs soulignent que dans certains milieux la communication entre parents et enfants en rapport avec l'école est handicapée par le niveau d'étude des parents. Le niveau d'étude des parents les empêche de comprendre le fonctionnement du milieu scolaire et les empêche d'interagir de manière appropriée avec leurs enfants.

Par ailleurs, Favre al. (2004) dans une *étude intitulé : Famille, école et collectivité. La situation des enfants du milieu populaire*, soulignent comme Caron et Chau, que le niveau d'étude des parents et leurs échecs scolaires sont autant de paramètres qui influencent la présence ou l'absence de soutien entre l'enfant et ses parents autour des activités scolaires.

Ces auteurs, en abordant ce problème dans le contexte des milieux populaires parlent d'un déficit de « capital humain » au niveau des familles issues de ces milieux. Selon ces auteurs, ce déficit se traduit par un sentiment d'impuissance des parents dans l'aide qu'ils peuvent apporter aux enfants. Ces auteurs notent que, le manque de suivi scolaire et d'interaction dans ces milieux est dû au fait que pour « *certaines de ces parents, et très clairement : la majorité, l'école ne prend pas place dans leur projet, soit qu'elle leur est*

étrangère (ils sont généralement analphabètes, donc n'ont jamais été à l'école, soit qu'elle renvoie à leur propre échec » (Favre et al. 2004, p.8).

Ainsi, le niveau ou le manque d'instruction des parents, les places dans une situation où ils ne connaissent pas trop la réalité scolaire et par conséquent réduit leur capacité d'interaction entre eux et leurs enfants sur l'environnement scolaire. A tout ceci, s'ajoute dans certains pays, une différence entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement. Cette situation rend plus difficile cette possibilité de soutien familiale et d'interaction.

Par contre Scott Jones (1995) en analysant la question de la relation entre résultat scolaire des enfants et le niveau d'étude des parents, avance que les parents à partir de leur histoire à l'école et de leur propre réussite, jouent un rôle de modèle et enseignent à leurs enfants la valeur de l'éducation. Ce dernier renforce la croyance de l'enfant dans l'école et consolide son engagement scolaire.

- **Le niveau financier**

On ne peut pas laisser de côté les répercussions qu'engendrent au sein de la famille les problèmes financiers en ce qui concerne la scolarisation des enfants. (M. Houx et J.-P. Pourtois, 1989). L'impact de celle-ci sur le projet éducatif des parents entraînent des difficultés financières dans la famille surtout les familles pauvres ou défavorisées dans la zone rurale ou l'activité professionnelle énumérée est rare chez les parents, les projets éducatifs des enfants deviennent difficiles à réaliser par manque de moyen financier. Dans un tel contexte, on peut se demander si l'enfant est encore en mesure d'avoir un réel projet de vie. Au sein des foyers règne un pessimisme qui exclut toute tentative de scolarisation. Des jugements émis à l'égard de l'école sont extrêmement négatifs même si l'école est la clé de la réussite pour l'enfant. Par ce que les difficultés scolaires sont envisagées avec un grand désarroi. Celui-ci pousse les parents à s'impliquer de moins en moins dans la vie scolaire de l'enfant faute de moyen pour l'envoyer dans les écoles, qui coûtent la fortune malgré la gratuité de l'école primaire au Cameroun.

- **Le niveau socio-économique des parents**

Borus et Carpenter(1984), en abordant l'influence du niveau socio-économique des parents sont arrivés à la conclusion que les familles vivant sous le seuil de la pauvreté éprouvent souvent de grande difficultés à offrir leur soutien pour les devoirs et les leçons,

cette incapacité augmente ainsi les d'échecs et les redoublements des enfants vivant dans les milieux défavorisés.

Plus loin, Favre et al(2004) soulignent qu'à part le niveau d'étude, la situation économique de ces parents influence aussi les interactions entre parents-enfants axées sur l'école. En effet les auteurs notent les difficultés matérielles et sociales ainsi que les aléas de la vie font que certains parents dans les milieux populaires ne peuvent pas porter une très grande attention aux activités scolaires de leurs enfants. Ainsi, ces parents sont peu disponibles parce qu'ils doivent mobiliser toutes leurs ressources pour subvenir aux besoins de la famille. Dans ce cas, ils disposent de peu de temps pour les enfants.

Nous pouvons comprendre la conclusion de cette situation à partir de la complémentarité qui existe dans les milieux défavorisés entre le niveau économique des parents et leur niveau d'éducation. Ainsi à l'inexistence des moyens socioéconomiques s'ajoute le faible niveau d'éducation des parents ; cette situation rend alors difficile la participation des parents dans les activités de suivi scolaire.

- **La structure familiale**

Deslandes et Bertrand (2003), dans une revue sur l'état d'avancement des connaissances sur les relations école- famille, soulignent que le degré de participation des parents dans les activités scolaires de leurs enfants varie suivant la structure familiale dans laquelle vit l'enfant. Les auteurs soutiennent qu'à niveau socioéconomique et culturel égal les familles biparentales (famille traditionnelles) participent davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles monoparentales.

2.3.2.2. La typologie d'engagement familial

A partir de l'identification des facteurs de l'environnement familial Caille J P (1993) propose une typologie des différentes formes d'engagement ayant des difficultés pour accompagner leurs enfants dans le suivi de leurs activités scolaires quotidiennes :

Les absents : ils n'apportent pas de l'aide aux devoirs et ne proposent pas de cours particuliers à leurs enfants.

Les effacés : ils proposent une aide irrégulière aux enfants et sont absents des autres domaines liés à la scolarité.

Les appliqués : dont le soutien est relativement intense puisque la vérification des devoirs et les discussions sur la scolarité sont quotidiennes.

Les mobilisés accordent du temps pour l'aide au travail scolaire, ainsi que pour les relations avec les enseignants ; ils cherchent également à créer un environnement familial favorable à la scolarité.

Les attentifs : ils interviennent rarement directement auprès de leur enfant pour les devoirs mais montrent un intérêt certain pour le suivi de leur scolarité en proposant à leur enfant des cours particuliers dont le rôle est de renforcer la motivation et la mobilisation de l'élève au travail scolaire.

On constate donc que l'intensité du recours à l'engagement familial par rapport à la scolarité des enfants est très largement variable, et cela doit être rapporté non seulement aux enjeux de la scolarité, mais aussi à la conception admise de ce qui doit être l'attitude du parent envers l'école. Cette attitude qui n'est plus une attitude de spectateur mais d'acteur.

Ainsi, les enfants en difficultés d'apprentissage, appartiennent le plus souvent aux familles où les parents s'impliquent peu dans leurs études. Cependant, selon Larue (1994) ces derniers ne sont pas en capacité de proposer une fonction de médiation entre l'école et l'enfant.

2.3.2.3. Les facteurs scolaires

Les facteurs liés au contexte scolaire tels que : les méthodes pédagogiques et les stratégies utilisées par l'école peuvent influencer l'implication des parents dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants.

Dans une recherche portant sur *la collaboration école –famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents*, Deslandes et Lafortune (2003) soulignent que, les parents rapportent qu'il existe une différence entre la méthode pédagogique qu'on utilisait lorsqu'ils étaient à l'école (méthode traditionnelle) et celle qu'on utilise actuellement dans les écoles (méthodes pédagogiques nouvelles). Cette différence de

méthode représente un des éléments qui fait obstacle à l'implication des parents dans les activités scolaires de leurs enfants. Comme l'avancent les auteurs : « *ces derniers (les parents) craignent que les méthodes de résolution de problèmes qu'ils utilisent, nuisent à l'apprentissage de leurs enfants* » (Deslandes et Lafortune, 2003, P 651)

Par ailleurs, les stratégies utilisées par l'école pour impliquer les parents dans l'apprentissage de leurs enfants sont aussi un facteur scolaire déterminant dans l'implication des parents dans les activités scolaires des enfants. Swap (1987) souligne que les enseignants tendent à impliquer les parents quand les enfants sont dans une situation scolaire problématique.

2.3.2.4. Les facteurs familiaux.

Certains facteurs propres aux milieux familiaux semblent jouer un rôle déterminant dans l'implication parents dans les activités scolaires des enfants. Des recherches ont montré que les aspirations des parents, leur disponibilité les variables psychologiques sont autant de facteurs qui influencent sur la participation des parents dans **les activités scolaires de leurs enfants** (Eastman, 1988 ; Hoover-Desempsey et Sandler, 1997 ; Fin, 1998 ; Chen, 2001). Etc.

- **La disponibilité des parents.**

Swap (1987) mentionne que le manque de temps des parents constitue l'une des barrières les plus courantes à l'implication des parents dans les activités scolaires. Cette considération prend en compte et les familles modestes et les familles qui sont favorisées économiquement et culturellement. Fin (1998) souligne de son côté que la disponibilité des parents paraît être un élément qui influe sur la participation de ce deniers dans les activités scolaires de leurs de leurs enfants.

2.3.2.5. Les facteurs psychologiques

Par ailleurs, Hoover-Dempsey et Sandler (1997) ont souligné l'influence de certaines variables psychologiques sur la participation parentale. En effet, ces auteurs ont un modèle théorique du processus de participation parentale qui suggère que la décision du parent de participer au suivi scolaire varie en fonction de la compréhension de son rôle parental, de son sentiment d'auto efficacité par rapport à l'aide apportée son enfant. Pour eux, la compréhension du rôle parental et le sentiment de compétence parentale à intervenir pour

favoriser la réussite scolaire expliquent la décision initiale du parent de participer ou de l'enfant soutenir dans ses activités scolaires.

Les études de Sheldon (1999) basées sur le modèle théorique de Hoover-Dempsey et Sandler ont révélé que la compréhension du rôle parental se présente comme le meilleur prédicteur de la décision parentale de soutien dans les activités scolaire de son enfant. Autrement dit, plus les parents croient qu'ils devraient s'impliqués dans l'éducation de leurs enfants, plus ils s'impliquent.

2.3.3. Les pratiques éducatives parentales de bases.

Les études qui étudient la dimension de la fonction parentale dans l'adaptation scolaire ont montré qu'il existe une certaine corrélation entre certaine dimension du style parental et celle de la participation parentale.

Des auteurs (Potvin et al. 1999 ; Deslandes et Cloutier, 2005) mentionnent que les milieux où les pratiques éducatives démocratiques dominant, nous assistons à un plus grand engagement des parents dans l'apprentissage des enfants et des adolescents. En effet, les milieux familiaux caractérisés par un niveau d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie offrent beaucoup plus de soutien affectif, interagissent beaucoup plus avec les enfants. Bref, les parents structurants s'impliquent beaucoup plus dans l'apprentissage de leurs enfants.

2.3.4. Synthèse

Des propositions soulevées il en ressort que le milieu familial est devenu une thématique de prédilection dans les recherches réalisées sur l'adaptation scolaire ou la réussite scolaire. Les interactions parents-enfants axées sur l'école décrivent de façon claire et concrète le rôle de l'engagement, du support et de l'encadrement apportés par les parents aux enfants dans leurs différentes tâches académiques. Ces interactions représentent une des dimensions des facteurs familiaux qui jouent sur l'adaptation scolaire des enfants. Ces influences sont multiples et dépendent d'un ensemble de paramètres comportementaux (aide dans les devoirs) et verbaux (discussion centrées sur l'école). Des 'auteurs comme Deslandes (2003) ont souligné le rôle bénéfique de ces interactions² dans la réussite scolaire.

Par ailleurs on a pu recenser dans la littérature un ensemble de facteurs qui font obstacle au soutien familial par exemple : les facteurs sociodémographiques, psychologiques, scolaires et familiaux. Toutefois l'ensemble de ces facteurs n'enlève en rien l'incidence de ce soutien sur l'adaptation ou la réussite scolaire des enfants.

- **La participation familiale à l'adaptation scolaire de l'enfant.**

Le milieu familial constitue un espace de sécurité, de support et d'aide pour l'enfant dans la construction et la réalisation de soi. La famille, plus spécifiquement les parents ont pour tâche de guider l'enfant dans ses différentes activités qui assureront son épanouissement personnel. Et, son intégration à l'intérieur des différents canaux sociaux, principalement sur son fonctionnement à l'intérieur de l'institution scolaire, pour une bonne adaptation scolaire, et pour sa vie adulte future. Ce rôle attribué à la famille, représente un point d'intérêt de prédilection dans les nouvelles recherches qui se réalisent en Education (Deslandes et Bertrand, 2003 ; Deslandes et Cloutier 2005).

Avant de parler de participation des parents il est important de préciser qu'il y a plusieurs définitions de participation familiale à l'école dans le rapport d'étude réalisé par Henderson et coll. (2002). Certains auteurs se sont basés sur la typologie d'Epstein, portant sur les six activités de participation : parenting, communication, bénévolat, apprentissage, à la maison prise de décision et la collaboration avec la communauté. D'autres ont défini la participation familiale en deux volets : d'investissements à la maison et à l'école. Ces derniers ont adopté des définitions telles que l'engagement dans les activités d'apprentissage à la maison incluant l'aide à la lecture et aux devoirs, la supervision et la surveillance des enfants ; la discussion autour de ce qui se passe à l'école (à propos de l'école et de l'apprentissage de l'élève) ; la présence aux événements scolaires, aux rencontres avec les enseignants et aux activités de bénévolat à l'école. D'autres chercheurs ont également identifié des formes d'implication familiale, dont :

- 1) la discussion autour des activités de l'école ;
- 2) la surveillance des activités hors scolaires des enfants ;
- 3) les contacts avec le personnel de l'école ;
- 4) la présence aux rencontres enseignants- parents ainsi que dans d'autres événements organisés par l'école.

Toujours dans le même rapport, Marcon (1999) a distingué la participation parentale en deux volets : le parent actif qui est responsable et le parent passif qui réagit à l'école. De son côté Williams(1998) s'est servi du modèle de productivité éducationnelle basé sur les recherches d'Herbert Walberg (1984) pour définir l'investissement parental. Pour ce dernier, la participation parentale se définit comme étant :

- 1) l'effort fourni par les parents (contact avec l'école, expérience du jeune et les discussions avec les élèves ;
- 2) le soutien éducationnel (le temps consacré à l'apprentissage scolaire en dehors de
- 3) l'école) ; le soutien environnement (l'apprentissage à la maison, qualité de l'école connaissance des amis des élèves et des activités en dehors de l'école).

La participation parentale à la vie scolaire de l'enfant est multidimensionnelle. Pour (Corner et Haynes 1991 ; Epstein, 1987, 1990,) elle renvoie à la participation des parents aux activités et au programme d'éducation à l'école et au processus de décision et de gestion de l'école à la valorisation de l'école par les parents et à leurs attentes de réussite scolaire ou d'adaptation scolaire, à l'aide effective et au soutien apporté à la maison, à la supervision des activités scolaires(Corner et Haynes 1991 ; Epstein,1987,1992, ; Epstein et Dauber, 1991).

Bien que les auteurs s'entendent pour identifier diverses composantes de la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant, la plupart des travaux portent sur l'une ou l'autre dimension de la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant plutôt que sur plusieurs dimensions et ont été surtout réalisés auprès d'enfants du deuxième cycle du primaire ou des adolescents (Ryan et Adams, 1995).

Les recherches ont montré une relation entre les aspirations éducatives ou les attentes réussite scolaire chez les parents et d'adaptation scolaire de leur enfant en lecture ou en mathématique (Entwisle et Alenxander, 1990). Reynolds et Waalberg (1992) ont même démontré une relation plus étroite entre les attentes éducatives des parents et le rendement scolaire de leur enfant que celle observée entre les attentes des parents et leur niveau socioéconomique. Trivette, Keith, Keith et Anderson (1995) ont vérifié le rôle des caractéristiques familiales individuelles de l'enfant (ethnie, réussite scolaire antérieure). Des caractéristiques familiales (occupation, éducation revenu) et de quatre composantes de la participation des parents (attentes de diplôme, participation aux activités organisées à l'école,

organisation familiale qui soutient l'apprentissage, échanges avec l'enfant au sujet de l'école dans la réussite scolaire d'adolescents de première secondaire . ils notent qu'au-delà de l'influence des caractéristiques familiales et de la réussite scolaire antérieure, les aspirations des parents prédisent le mieux la réussite scolaire, ce qui confirme les travaux de Natrillo et McDill (1986). Ces variables ne fournissent cependant aucune information au sujet des comportements des parents lors de leurs interactions avec leur enfant et des expériences qui peuvent affecter l'adaptation scolaire de l'enfant (Scott-Jones, 1984,1995).

La participation des parents aux activités organisées par l'école est associée positivement au rendement scolaire de l'enfant Reynolds, 1989 1992 ; Reynolds et Bezrucko, 1993 ; Stevenson et Baker, 1987) et cet effet favorable de la participation, le parent montre à son enfant l' importance qu'il accorde à la scolarisation de ce dernier (Grolnick et Slowiaczek. 1994). Griffith (1996) rapporte que les enfants du primaire dont les parents s'impliquent davantage dans les activités à l'école ou perçoivent que l'école s'adapte aux besoins des familles ont un meilleur rendement scolaire. Par contre, l'influence des contacts entre le parent et l'enseignant sur le rendement scolaire de l'élève dépend de l'âge de l'enfant. En effet, plus les enfants sont âgés, moins les parents participent aux activités organisées par le milieu scolaire (Stevenson et Beker, 1987). Cependant l'augmentation des contacts entre le parent et l'enseignant est associée positivement aux résultats des élèves au second cycle du primaire (Iberson, Bownleetr Walberq, 1981 Seginer, 1986). Aux facteurs identifiés, s'ajoutent les indices ci-après.

- **Les attentes et soutien des parents.**

La recherche sur les caractéristiques familiales révèle que les parents contribuent à la réussite scolaire de diverses façons. La participation des parents aux activités de l'école, notamment les sports et les exposés scolaires, est liée à la réussite de leur enfant à l'école (Stevenson ET Baker, 1987), au même titre que les aspirations pédagogiques élevées (Dorbusch et Coll, Griffith, 1996). Ces facteurs sont susceptibles d'être particulièrement importants pour l'adaptation scolaire au niveau élémentaire (Singh et Coll, 1995).

En plus de l'importance du comportement et des attitudes des parents les perceptions des enfants relatives au soutien de leurs parents sont importantes. Les perceptions des enfants selon lesquelles leurs parents sont engagés et intéressés face à l'école et les encouragements à bien réussir sont liées positivement à la réussite scolaire (Paulson, 1994 ; Wang et Wildman, 1995). Grolnick et Slowiaczek (1994) allèguent que l'effet global du soutien familial accroît la motivation des enfants à la réussite. Par leur participation, les parents transmettent à leurs enfants le message que l'école est important, en outre, ils relatent des expériences émotives positives ayant trait à l'école. A leur tour, les enfants intériorisent les attentes positives de leurs parents face à l'école dans leurs propres attitudes face à l'école. l'ensemble de ces travaux montre que les attentes des parents, leur participation aux activités organisées par l'école, le temps qu'ils consacrent à la période des devoirs, et la qualité du soutien qu'ils offrent à leur enfant pendant la période des devoirs sont tous associés au rendement scolaire de l'enfant (Walker, Greenwood, Hart et Carta, 1994, White, 1982). Leur association respective avec le rendement scolaire varie parfois en fonction de l'âge de l'enfant ou des habilités scolaires de l'enfant. Cependant, peu d'étude ont traité conjointement l'impact des diverses composantes de la participation parentale sur le rendement scolaire des enfants au début de la scolarisation. Peu d'entre elles ont évalué le rôle de la participation des parents au-delà de l'influence des caractéristiques démographiques des familles sur le rendement scolaire (Dubo et Ippolito, 1994 ; Patterson Kupermid et Vaden, 1990).

Par ailleurs, le rôle du père n'est habituellement pas pris en considération. Or, dans le contexte actuel, il est tout à fait justifié de considérer qu'au sein des familles biparentales, les mères et les pères participent activement à la vie de leur enfant (Scott-Jones, 1984).

- **Les attitudes et soutien des enseignants.**

L'environnement offert par les enseignants est aussi important pour l'adaptation scolaire (Good et Brophy, 1986). Les attentes des enseignants face au rendement des élèves influent sur l'ampleur de la qualité du soutien qu'ils offrent aux élèves (Graham, 1990). Les enfants du niveau élémentaire sont habiles à décoder les signaux du comportement et des attitudes de l'enseignant liés à ses attentes et, au moins dans une certaine mesure, à se conformer à ces attentes (Babab et Taylor, 1992). Les enfants qui s'aperçoivent que leurs enseignants sont justes et bienveillants sont plus susceptibles d'avoir des attitudes positives

envers l'école et d'être plus motivés à réussir Babad, 1996 ; Wigfield et Harold, 1992). La perception du soutien de l'enseignant peut se révéler particulièrement importante en ce qui a trait aux attitudes face à l'école et rendement scolaire pour les élèves faibles (Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989).

Il s'ensuit que la participation des parents à la vie de l'école suppose la compréhension par les parents du système scolaire et l'amélioration de la communication avec les enseignants. La coéducation s'exerce d'une part, sur le plan individuel (réussite scolaire de l'enfant) et d'autre part, sur le plan collectif et institutionnel (bon fonctionnement de l'établissement). La reconnaissance des parents comme Co-éducateurs, implique qu'ils soient aussi les partenaires des actes, des moments qui construisent et font vivre l'Education. Exemple : projet pédagogique, programme scolaire, etc.

2.3.5. L'influence du soutien familial sur l'adaptation scolaire

Au cours de ces dernières années, plusieurs recensions des écrits, synthèses de recherches ont mis l'accent sur le rôle de la participation parentale reliée au suivi scolaire dans la performance scolaire des enfants et des adolescents (Deslandes et Potvin, 1998 ; Deslandes et Lafortune, 2001 ; Deslandes et Cloutier, 2005). Ces recherches ont eu pour visée, d'explorer les habilités que les parents doivent avoir et les conditions que la famille doit offrir à l'enfant et à l'adolescent pour pouvoir s'épanouir et réussir à l'école. Les interactions parents-enseignants représentent l'une des dimensions de la participation parents retenue par les auteurs et dont l'influence du parent est bénéfique sur les apprentissages des apprenants. Trois approches nous semblent alors ici bénéfiques : celles de Ryan et Adams, celle de Epstein et celle de Deslandes.

- **La relation famille-école de Ryan et Adams.**

Ryan et Adams (1995) ont présenté un modèle qui décrit les interactions parent-enfant axées sur le milieu scolaire. Il s'agit du modèle de la relation-école.

L'objectif de ce modèle est d'essayer à partir du constat de la divergence qui existe à l'intérieur du courant familial de tenir compte de toutes les variables que les chercheurs ont utilisées ou pourraient utiliser dans leurs travaux sur les processus familiaux internes.

Dans ce courant, Ryan et Adams (1995) présupposent que toutes les caractéristiques des membres de la famille interagissent d'une façon telle que n'importe quelle variable peut jouer sur toutes les autres et être en retour influencée par elles.

Le modèle suppose également que chacune des caractéristiques occupe une position dans un continuum de proximité avec les résultats scolaires de l'enfant. Certains étant plus intimement et plus étroitement reliés que d'autres aux scolaires. Les auteurs, dans ce modèle s'intéressent principalement à l'influence des interpersonnelles au sein de la famille sur les résultats scolaire de l'adolescent.

Concrètement, comme les auteurs l'ont présenté. Ce modèle est composé d'une série de niveaux qui s'enchaînent, chacun détermine une classe particulière de variables ; chaque niveau est déterminé par un nombre qui est en rapport à la distance qui le sépare du niveau zéro (0) qui est le résultat scolaire de l'enfant. Les interactions entre parent-enfant axées sur l'école se trouvent au deuxième niveau, mais les auteurs soulignent que dans la pratique, ils sont au centre et intègrent les interactions générales entre parents- enfants.

Selon les auteurs, ce type d'interaction obéit donc, au même principe d'interaction que les parents entretiennent avec leurs enfants en général. Autrement dit, les interactions parent-enfant axées sur l'école sont essentiellement influencées par le type de relation que l'apprenant entretient avec ses parents dans le milieu familial.

Selon ce modèle les interactions parents-enfants sont définies en terme de *positive ou constructive*, ce qui présuppose des interactions négatives. Selon Ryan et Adams (1995), le niveau deux (2) met l'accent sur la façon dont les parents interagissent avec leurs enfants en ce qui concerne les activités scolaires. Mais comme tout, interaction elle implique les mêmes dimensions. Ainsi, les auteurs parlent d'intervention constructive et négative dans les interactions liées à la réalité scolaire. Adams et Ryan concluent que la réussite scolaire est favorisée par des interactions constructives entre parents et adolescents axées sur l'école.

L'approche D'Epstein

Epstein (2001) considère les interactions parents-enfants axées sur l'école comme une dimension de la fonction parentale (Parenting). Ces interactions peuvent être vues comme l'engagement des parents dans le travail scolaire des adolescents à travers l'encadrement, la

supervision et l'aide qu'ils apportent à l'adolescent. Par ailleurs, Epstein considère que le soutien affectif est considéré comme un élément tout aussi important dans les interactions entre parents et adolescents axées sur l'école. Ce mode de soutien s'exprime par des encouragements, des compliments et par l'utilisation de mots valorisants dans les discussions axées sur les activités académiques.

- **L'approche de Deslandes**

Deslandes de son côté (1996,2001 ; 2003) à partir des analyses factorielles qui lui ont permis d'identifier les cinq dimensions de la participation parentale en rapport avec le suivi scolaire. Elle décrit les interactions parent-enfant axées sur l'école comme une interaction qui tourne autour des activités scolaires de l'enfant ou de l'adolescent. L'auteur présente une classification des interactions entre parent-enfant (adolescent) en trois catégories d'indicateurs.

Les indicateurs d'interaction qui concernent le milieu scolaire (Travaux réalisés en classe, les résultats des examens, questionnement sur les amis et les enseignants)

Les indicateurs d'interaction de supervision liée au suivi scolaire. (Les parents demandent à l'enfant ou à l'adolescent s'il a fait ses devoirs, s'il a étudié ses leçons, s'il a des difficultés dans certaines matières)

Les indicateurs d'interaction qui concernent l'importance de l'école (importance de l'école pour l'avenir, pour la vie ou de l'enfant ou de l'adolescent.)

2.3.6. Les facteurs associés à l'adaptation scolaire des élèves.

Certains facteurs, sont liés à l'élève lui-même, à sa famille et à l'école, peuvent expliquer pourquoi certains enfants développent des problèmes d'adaptation, alors que d'autres parviennent à s'adapter à leur milieu scolaire et social (Farrington, 1996 ; Vitaro et Gagnon, 2003).

Les facteurs personnels

Les élèves qui s'adaptent difficilement à leur environnement scolaire peuvent présenter des problèmes de comportement de type internalisé ou externalisé, tels que le repli sur soi, manque de confiance en soi (Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Selon Marcotte

(2006) 16% des élèves de niveau primaire présentent les problèmes d'adaptation scolaire ils sont liés aux difficultés d'apprentissage, à un faible rendement scolaire et à un haut risque de décrochage scolaire (Lewinsohn, Gotlib et Seeley, 1995 ; Marcotte 2006).

Chez les enfants qui manifestent des difficultés d'adaptation, certains déficits sont observés sur le plan des habiletés sociales (empathie, stratégies de résolution de problèmes, affirmation de soi, coopération) constituent les obstacles majeurs à la réussite de leur l'intégration scolaire et sociale (Hubbard et Coie, 1994 ; Vitaro, Dobkins, Gagnon et Leblanc, 1994).

Des conduites maladroites nuisent non seulement à la qualité de l'adaptation scolaire, mais augmentent aussi les risques ultérieurs d'inadaptation sociale (Fortin, Royer, Marcotte Potvin et Yergeau, 2004)

Les facteurs familiaux.

Certains travaux ont traité de l'influence des attitudes parentales dans l'adaptation socio-scolaire des enfants (Christenson et Sheridan, 2001 ; Henderson et Mapp, 2002). Certaines variables ont ainsi été associés aux difficultés d'adaptation scolaire des enfants et des adolescents : le manque d'encadrement familial, l'absence de soins, les pratiques éducatives inadéquates et le faible degré d'engagement des parents dans le suivi scolaire (Jimsrson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000 ; Marcotte, Fortin, Cloutier, Royer et Marcotte, 2005). En général, lorsque les parents expriment leur affection, encouragent à l'autonomie, supervisent les sorties et manifestent du soutien affectif les aspirations scolaires des enfants sont meilleures.

Au Québec, Deslandes et Cloutier(2000) ont montré que des relations positives entre l'école et la famille favorisent un meilleur ajustement de l'enfant à l'école et une plus grande participation parentale. L'autonomie de l'adolescent, son orientation vers le travail, son indépendance et le développement de son identité sont des facteurs qui influenceraient sa réussite scolaire. D'autre part, le peu d'attentes des parents envers la réussite à l'école peut aussi influencer négativement l'adaptation scolaire du jeune et son désir de réussir (Battin-Person, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000). D'après Deslandes (2005), 80% des adolescents seraient intéressés à ce que leurs parents assument un certain suivi scolaire et accepteraient volontiers que ces derniers participent aux activités initiées par l'école.

Les facteurs scolaires

Parmi les principaux milieux de vie des enfants et des adolescents, l'école contribue particulièrement à influencer la qualité de l'adaptation sociale et scolaire.

Le décrochage scolaire étant considéré comme un problème important d'adaptation, il convient d'identifier les facteurs scolaires qui peuvent expliquer cet abandon. Ainsi, le climat de classe, la qualité de la relation enseignant-élève et les attitudes des enseignants envers leurs élèves peuvent avoir un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Kedar-Voivodas, 1993 ; Potvin, 2006 ;). L'étude longitudinale de Kersen, Johnson et Cohen (1990) a montré que le climat de classe peut augmenter les difficultés d'attention, et les troubles oppositionnels des élèves. A l'inverse, un mode adéquat de gestion de classe, basé sur des règles claires et un système disciplinaire non abusif, contribuerait plutôt à diminuer le comportement inadapté de certains élèves tout en stimulant leur motivation scolaire (Turcotte, 1995). Par ailleurs, Fortin et ses collaborateurs (2004) ont rapporté que les élèves à risque de décrochage perçoivent le climat de classe comme problématique sur plusieurs aspects : peu d'engagement de l'enseignant envers les élèves, peu de respect des règles, faible innovation pédagogiques sont des problèmes perçus dans l'organisation de la classe.

2.3.7. Récapitulons ce qui vient d'être présenté comme apport théorique

Le milieu familial est devenu une nouvelle préoccupation de recherches en Sciences de l'Education. Ces recherches ont souligné le rôle des interactions parents –adolescents sur l'école, les auteurs comme Ryan et Adams (1995) soutiennent que ces interactions lorsqu'elles sont constructives favorisent l'adaptation scolaire du jeune. Et que ces interactions sont influencées par des variables propres au milieu socioculturel. Nous avons aussi abordé quelques approches : celle de Ryan et Adams(1995) ce modèle suppose que chacune des caractéristiques occupe une position dans le continuum de proximité avec les résultats scolaires. L'approche d'Epstein(2001) qui considère les interactions parents –enfant axées sur l'école comme une dimension de la fonction parentale qui privilégie le soutien affectif à la réussite de l'action éducative. Et pour l'approche de Deslandes (1996,2001 ; 2003). Il identifie cinq dimensions de la participation parentale en rapport avec le suivi scolaire et présente une classification des interactions entre parents et enfants en trois catégories d'indicateurs.

Après ces approches nous avons énoncées quelques facteurs associés à l'adaptation scolaire et sociale des élèves, entre autres : les facteurs personnels, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires.

Au cours de ce survol théorique, nous a avons vu le rôle du soutien familial dans la relation école famille. Certains auteurs comme Glasman et al pensent que, l'implication du parent dans la scolarité de l'enfant joue un rôle majeure dans la réussite de l'action éducative ceci, se traduit par des interventions pratiques et effectives dans les activités scolaires et para scolaires. Toujours dans la même perspective, Deslandes (2001) reconnaît que plus les enfants interagissent avec les parents plus ils ont peu de difficultés d'adaptation scolaire. Pour cela, Deslandes et Marcotte (2003) ont élaboré une stratégie de participation parentale sur deux plans, sur le plan comportemental ils préconisent un suivi scolaire quotidien (l'aide dans les devoirs) sur le plan non comportemental ils valorisent la motivation scolaire qui se caractérise par des encouragements, des compliments des discussions sur le choix à faire ou les projets d'avenir.

Nous avons ensuite vu, les différents facteurs qui influencent le soutien familial. Ces facteurs ont été regroupés en trois catégories nous avons mentionné entre autre : les facteurs démographiques, les facteurs scolaires et les facteurs familiaux comme nous l'avons dit ces facteurs peuvent ou non être des obstacles au soutien familial scolaire.

2.4. THEORIES EXPLICATIVES

Si la revue de la littérature nous a permis de mieux comprendre notre sujet, la dimension des théories explicatives va nous amener au choix du ou des guides théoriques qui vont soutenir notre recherche

La relation entre l'école et la famille suscite l'intérêt de plusieurs acteurs impliqués dans l'éducation des enfants. Cette relation est décrite en termes de collaboration, de confiance mutuelle, de coéducation, d'avantage et de déficit pour les tenants de ces différentes approches. Le discours politique prédominant ici s'inscrit dans une perspective de développement de l'implication des parents dans les activités scolaires de leurs enfants. Ainsi, pour suivre comment le soutien familial influence l'adaptation scolaire de l'enfant, nous avons convoqué quelques modèles théoriques axés sur l'implication parentale au suivi scolaire.

Ces modèles théoriques mettent en évidence les pratiques familiales dans l'adaptation scolaire. Dans cette étude, nous avons convoqué les modèles théoriques telles que : le modèle de l'influence partagée, le modèle de processus de la participation parentale et le modèle de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille, qui expliquent comment favoriser de meilleures relations école-famille dans le but d'optimiser le développement scolaire, social et émotionnel de l'enfant et de l'adolescent. Et, promouvoir ainsi l'adaptation scolaire.

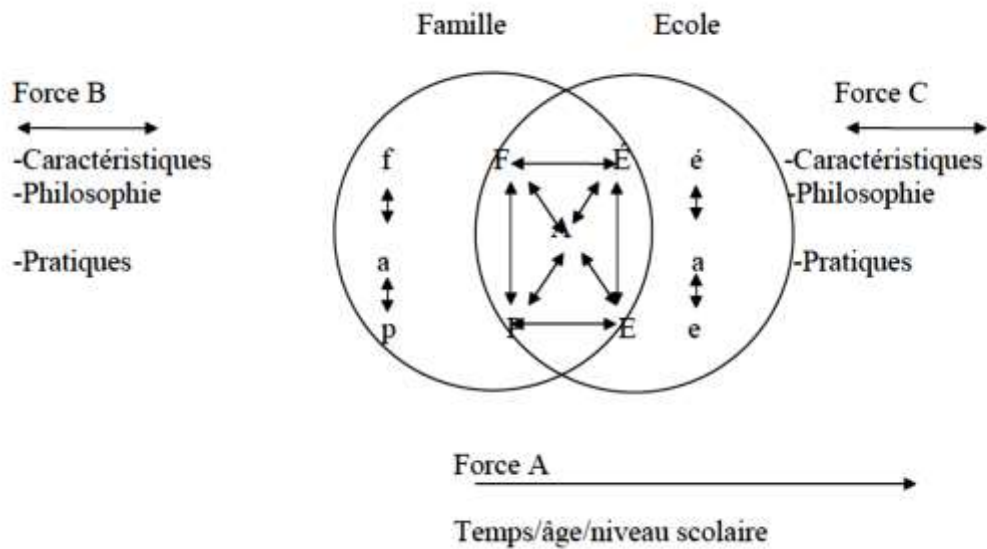
Modèles Théoriques axés sur l'implication parentale au suivi scolaire

2.4.1. Le modèle de l'influence partagée

C'est un modèle inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) et d'une perspective sociale et organisationnelle. Le modèle de l'influence partagée privilégie la coopération et la complémentarité entre l'école et la famille, et encourage la communication entre les deux institutions (Epstein, 1987,1996). Ce modèle est illustré par des sphères représentant la famille et l'école qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre par trois forces : le temps (force A) les caractéristiques, philosophies et pratiques de la famille (force B) et de l'école (force C). Ces forces contribuent à créer ou pas des occasions pour des activités partagées entre l'école et les familles. Par exemple, on constate que les sphères s'entrecroisent à un plus haut degré au cours des années préscolaire et primaire de l'élève (force A). De même, quand les parents participent au suivi scolaire de leur enfant (force B), la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroît. Le même scénario se produit lorsque les activités des enseignants favorisent la participation parentale au suivi scolaire (force C). L'interaction entre deux sphères se vaut maximale lorsque l'école et les familles fonctionnent comme de véritables partenaires.

Le modèle attire l'attention entre la réciprocité des interactions famille –apprenants. Il reconnaît que les élèves sont des agents actifs dans la relation entre l'école et les familles. Ainsi un enseignant peut solliciter la participation parentale en demandant aux élèves, par exemple d'interroger un membre de la famille sur la profession qu'il exerce. Une règle de base du modèle réside en l'assomption qu'un échange de savoirs et de savoir-faire entre parents et enseignant axé sur le respect mutuel et le partage de buts communs conduira à la un meilleur développement et une meilleure réussite de l'élève (Epstein,1996). Voir tableau ci-dessus.

Figure 3 : Modèle de l'influence partagée



Mots-clés: interactions Intrainstitutionnelles (lettres minuscules) interactions Interinstitutionnels (lettres majuscules) f/F: Famille é/É: École a/A: Adolescent p/P: Parent e/E: Enseignant

Source : Epstein (1987, 1992, 1996).

La structure interne du modèle représente les patrons de communication interpersonnelle et institutionnelle. Les interactions représentées par les lettres minuscules (f=famille), (é=école), (p=parents) et (e=enseignants) sont celles qui se produisent en parallèle, soit en famille ou à l'école. Les interactions sur le plan institutionnel (lettres majuscules) concernent tous les membres de l'école et des familles (e.g., l'école invite toutes les familles à une soirée d'information, F-É). Les interactions individuelles (lettres majuscules) ont trait à un élève, un parent ou un enseignant (e.g., une rencontre parent-enseignant concernant un élève en particulier, P-E), ces deux derniers types d'interactions se retrouvent dans la zone d'intersection du modèle et représentent des activités de partenariat école-famille.

La structure interne de ce modèle représente la relation de communication interpersonnelle et institutionnelle qui existe entre l'école et la famille. Les activités de cette relation sont regroupées dans une typologie de six catégories : (a) les devoirs de base des parents envers les enfants. Ils peuvent se traduire par la supervision, la dotation du matériel didactique à l'élève, (b) les devoirs de base de l'école envers l'élève et sa famille qui ont trait aux renseignements donnés par l'école aux parents et vice-versa ; (c) la participation des parents à

l'école qui par leur présence dans les activités para scolaires.(d) la participation du parent dans les apprentissage à la maison qui comprend l'aide apporté dans le travail scolaire, les discussions reliées au vécu scolaire, les encouragements et les compliments, etc (e) la participation des parents dans la prise des décisions des instances éducatives (f) la collaboration avec les autres communauté éducative

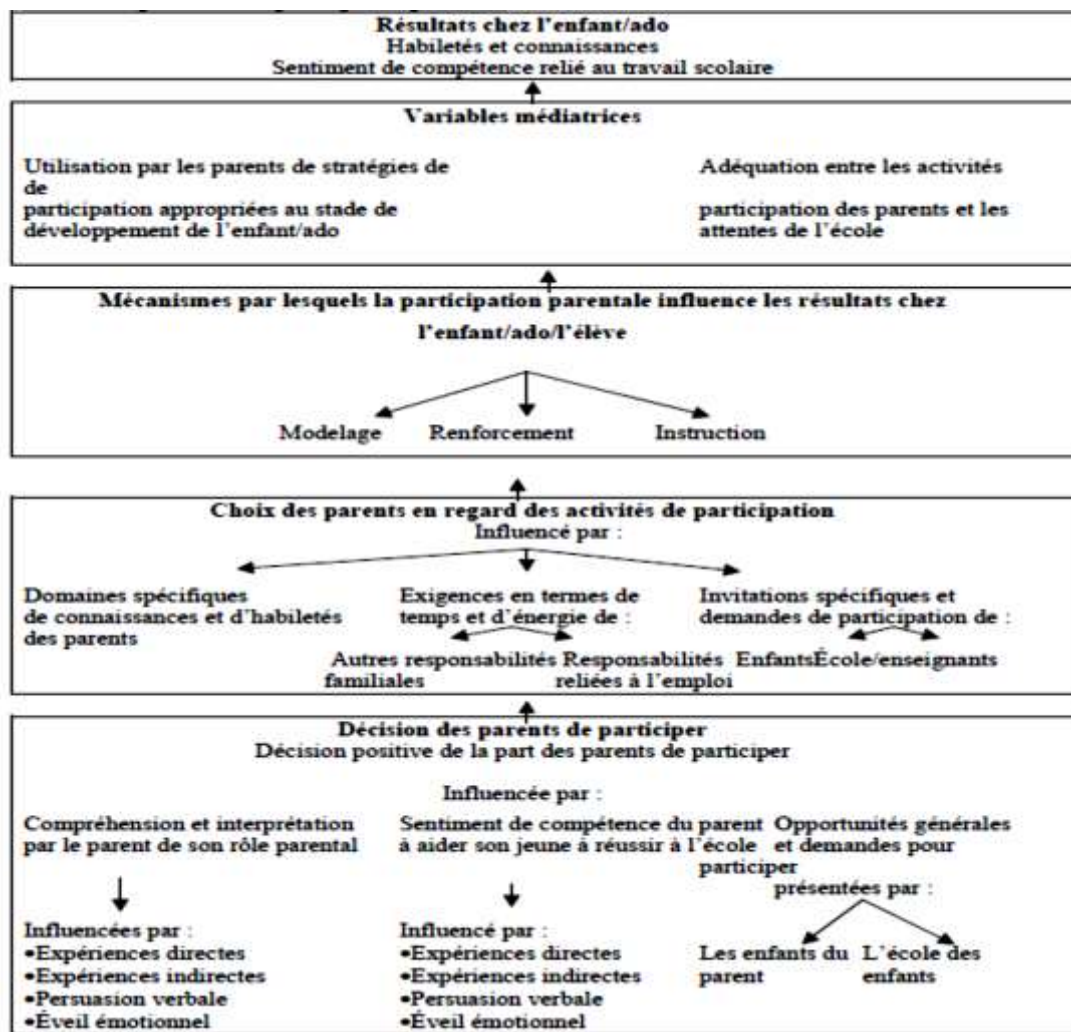
Il est constaté que les parents qui participent moins au suivi scolaire de leurs enfants proviennent des familles non- traditionnelles et moins scolarisées (Dornubusch et Ritter, 1992) Deslandes Potvin, et Leclerc, 1999). Que dire du modèle du processus de participation parentale conçu par Hoover-Demsey et Sandler (1995,1997) qui apparait porteur d'éléments de réponse additionnels ou tout au moins , plus détaillés

2.4.2. Le modèle du processus de la participation parentale.

Fondé en partie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1976,1986), et basé sur les résultats d'études psychologiques et sociologiques, le modèle Hoover-Dempsey et Sandler (1995) examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer. Selon les arguments du modèle qui se lit de bas en haut, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental. Le modèle suggère qu'une fois que les parents décident de participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs habilités, intérêts et capacité, de leurs responsabilités demandant du temps et de l'énergie et de leur expérience relative à des invitations de participation parentale spécifique. Le modèle soutient que la participation parentale influence les résultats de l'enfant par le biais de trois mécanismes, le modelage, le renforcement et enseignement qui à leur tour, sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre les actions des parents et les attentes de l'école. Le processus de participation parentale dans le suivi des activités scolaires trouve son dénouement dans son influence sur les résultats de l'enfant, notamment ses connaissances, ses habilités et son sentiment de compétence pour réussir à l'école. Pour les fins de la présente discussion, nous nous limiterons au premier niveau du modèle.

Au premier niveau, le modèle suggère que la décision du parent de participer au suivi scolaire varie en fonction de la compréhension de son rôle de parent, de son sentiment de compétence par rapport à l'aide apportée à son enfant, et des opportunités, invitations et des demandes relatives à la participation parentale présentée, soit par l'enfant ou par l'école de l'enfant. Voir tableau ci-dessus.

Figure 4 : Modèle du processus de participation parentale



Source : Epstein et Dauber (1991).

- **La compréhension de son rôle parental**

La compréhension du rôle de parent est important car elle détermine le type d'activités que le parent va considérer comme nécessaires pour l'intérêt de l'enfant. Elle est influencée par la définition du rôle parental, les croyances sur le développement et l'éducation de l'enfant et les croyances sur les rôles de soutien qui sont appropriés à la maison, dans la vie quotidienne et à l'école. Selon la théorie du rôle (Forsyth, 1990) appliquée aux choix des parents dans l'éducation de leur enfant, les groupes auxquels les parents appartiennent, famille, école, lieu de travail, ont des attentes eu égard des comportements appropriés, incluant ceux qui sont liés à la participation parentale au suivi des activités scolaires. A titre d'illustration, si l'école s'attend à peu d'implication parentale, les parents auront moins

tendance à participer (Epstein et Dauber, 1991). La compréhension du rôle apparaît reliée aussi aux croyances parentales. Ainsi, les parents vont moins participer s'ils croient que l'enseignement doit être laissé à la charge de l'institution scolaire. De même, si les parents sont convaincus que l'adolescent peut s'occuper seul de son éducation, ils seront alors portés à moins participer au suivi scolaire (Eccles et Harold, 1996).

- **Les croyances des parents sur le développement et l'éducation de l'enfant**

Des liens ont été établis entre les croyances des parents, les valeurs, les buts et le savoir d'un côté (Darling et Steinberg, 1993). Par exemple, si un parent croit que les enfants ont besoin d'affection et d'encadrement pour leur développement et que le but de l'éducation est de développer des habiletés et la créativité, ils seront portés à discuter avec leur enfant et à s'informer sur le développement du processus de la pensée de l'enfant à l'école (Deslandes, 1996).

- **les croyances parentales sur les rôles de soutien à la maison en lien avec l'éducation des enfants et des adolescents**

Les études de Lareau et Wesley (1996) ont démontré que la classe sociale influence les croyances sur les rôles de soutien à l'éducation de l'enfant à la maison. Les parents de faibles niveaux socioéconomiques auraient une vision séparée de l'école et de la famille alors ceux de la classe supérieure se verraient comme ayant un rôle partagé avec l'école (Deslandes, 1996).

En somme, la recherche suggère que les parents développent des croyances et une compréhension des attentes par rapport à leur rôle parental en fonction de leur appartenance à des regroupements spécifiques (famille, école, église, communauté, société en générale). Les idées des parents sur le développement et l'éducation de l'enfant et de l'adolescent, et sur les rôles appropriés pour soutenir l'éducation à la maison constituent des composantes de la compréhension du rôle parental qui influencent la décision de participer au suivi scolaire ou non.

- **Le sentiment de compétence des parents à aider leur enfant à s'adapter à l'école**

Est-ce que les parents croient, que par leur participation, ils peuvent exercer une influence positive sur les résultats de l'enfant ? Cette idée se fonde sur les théories de compétence personnelle, les attributions causales reliées aux succès scolaire, sur les théories personnelles au regard de l'intelligence et sur d'autres travaux portant sur les stratégies

parentales pour résoudre les problèmes reliés à l'école. L'ensemble de ces théories sur les manifestations spécifiques du sentiment de compétence parentale sont relié à la participation parentale au suivi scolaire de l'enfant. Selon la théorie de l'efficacité de Bandura (1989), les parents développent des buts pour leurs comportements basés sur leurs anticipations et ils vont planifier des actions pour atteindre ces buts. A leur tour, ces buts vont être influencés par l'estimation de leurs capacités dans une situation donnée. Des individus avec un sentiment de compétence élevé auront des buts élevés, et plus leur engagement pour rencontrer ce but sera élevé. Appliquée à la participation parentale, cette théorie signifie que les parents ayant un sentiment de compétence fortement développé vont participer d'avantage parce qu'ils croient que la participation influencera positivement l'apprentissage de l'enfant et sa performance. Au secondaire, cette confiance des parents à aider dans les travaux scolaires semble moins élevée (Eccles et Harold, 1996). Il est de même pour les parents ayant un faible niveau de scolarité (Dauber et Epstein, 1993).

Les études sur les représentations des parents (Colman, 1998 ; Kalubi et Bouchard, 2003) montrent que la présence de l'enseignant s'imprime de manière durable dans l'imagination des parents d'élèves en difficulté de sorte que même lorsque les parents discutent entre eux, dans leur propre cercle, loin des enseignants ces derniers sont abondamment cités et occupent une grande place dans la conversation. D'où la nécessité d'analyser le discours des parents discutant des solutions offertes aux enfants vivant avec des difficultés d'attention, dans le contexte où ils se retrouvent seuls. Car, les attentes des parents sont aussi en constante évolution ; cela les amène à regarder différemment leur rôle, leurs actions familiales face aux planifications professionnelles (Murphy et Olson).

- **Les attributions des parents comme cause de la performance des apprenants**

Les travaux dans ce domaine suggèrent que les attributions parentales reliées à l'effort de l'enfant sont souvent associées à une plus grande performance chez ce dernier, pendant que les attributions parentales reliées au hasard sont associées à une faible performance. Dans le même sens, les parents vont persévérer, faire des efforts et s'attendre à du succès. Il est donc plausible de penser que si les parents pensent que des facteurs contrôlables et instables (effort) sont responsables de la faible performance de l'enfant, ils vont participer au suivi scolaire et persévérer jusqu'à ce qu'ils expérimentent du succès. Par contre, un parent peut choisir de ne pas participer s'il attribue la faible performance de l'enfant ou la sienne à des facteurs stables et internes (faibles habiletés de l'enfant, manque de connaissances du parent) (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997).

Les théories de l'intelligence.

Ici, les recherches indiquent que les parents ayant un sentiment de compétence élevé dans la capacité à aider leur enfant à réussiront probablement une perception développementale de l'intelligence. Autrement dit, ils pensent que leur participation au suivi scolaire contribuera à améliorer les compétences et les performances de l'enfant

Les stratégies pour résoudre les problèmes reliés à l'école

Les études soulignent que les parents qui ont un sentiment de compétence élevé vont aider leurs enfants à résoudre les problèmes courants liés à l'école (exemple comment travailler avec un tuteur, comment se préparer à l'entrée au secondaire...etc.)

En résumé, le sentiment de compétence parentale, les attributions causales, les théories de l'intelligence et les stratégies pour résoudre les problèmes reliés à l'école peuvent offrir des explications par rapport à la décision parentale de participer ou pas. La théorie de l'efficacité suggère que les parents avec un sentiment de compétence à aider leurs enfants à réussir tendent à penser que leur implication donnera des résultats positifs. La recherche sur attributions causales relativement à la réussite met en lien le sentiment de compétence des parents et l'accent mis par les parents sur la valeur de l'effort plutôt que sur les habiletés ou le hasard.

Le niveau de performance scolaire semble être associé à une plus grande participation parentale. Ainsi les enfants qui réussissent bien et qui ont des aspirations scolaires élevées disent recevoir plus de soutien affectif (encouragement, félicitations, discussions axées sur l'école et les projets d'avenir) de la part de leurs parents que les autres enfants ou adolescents (Deslandes et Potvin, 1998).

Cependant, quelques types de participations parentales font exception à la règle. Par exemple, des chercheurs ont noté plus de communication entre les parents et enseignants plus d'interaction parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire lorsqu'il y a des difficultés d'ordre scolaire (Deslandes et Royer, 1997 ; Lee, 1994). Les qualités personnelles de l'enfant, son tempérament, son style d'apprentissage et ses préférences sont également des aspects qui peuvent influencer la décision du parent à participer au suivi scolaire de son enfant.

Invitations générales et opportunités pour la participation parentale.

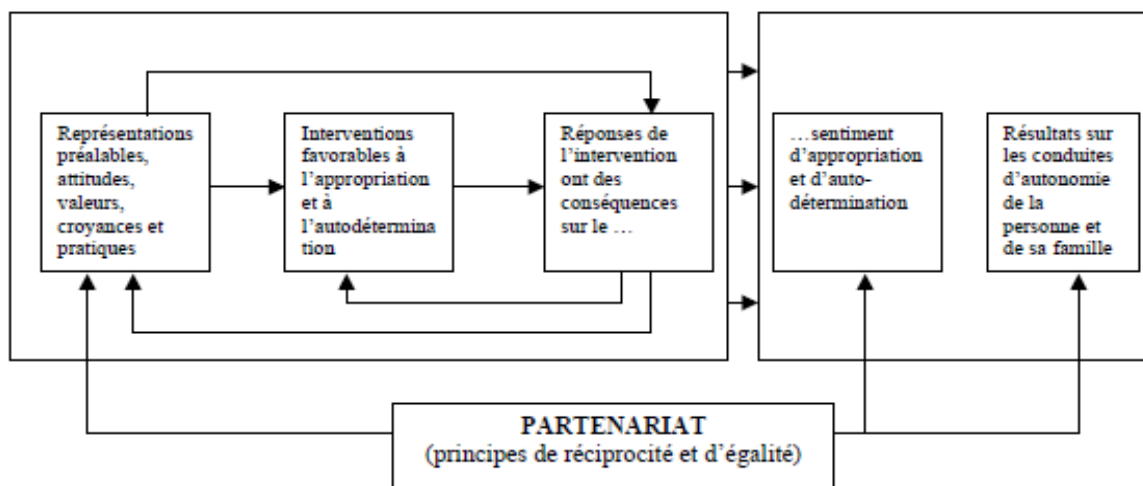
Il s'agit ici de savoirs si les parents perçoivent l'école et l'enfant veulent qu'ils soient impliqués.

D'après la recension des écrits la participation parentale est plus élevée au primaire, (Dauber et Epstein, 1993 ; Deslandes, 1996 ; Eccles et Harold, 1996). Cette participation est liée à l'âge de l'enfant au stade du développement, aux croyances des parents par rapport à leur habilité à aider leurs enfants. Certains élèves disent **que, si leurs aspirations** scolaires sont plus c'est parce qu'ils reçoivent plus de soutien affectif (encouragements, félicitations discussions, etc.) de la part de leurs parents (Deslandes, 1996 ; et Potvin, 1998). Mais, certaines participations font exception à cette règle certains chercheurs ont préconisé la communication entre parents enseignants ainsi que les interactions parents enfants basées sur le quotidien scolaire (Deslandes ,1996 ; Deslandes et Royer, Lee, 1994). Dans cette perspective, les qualités de l'enfant, son style d'apprentissage son tempérament et ses préférences sont aussi des paramètres qui peuvent influencer la décision du parent à participer ou pas au suivi scolaire de l'enfant Eccles et Harold, 1993).

En clair, notons que le modèle du processus de participation parentale est un modèle qui suggère que la décision du parent à participer au suivi scolaire varie en fonction de certains aspects qui sont : la compréhension de son rôle de parent, de son sentiment de compétence par rapport à l'aide apportée à son enfant et les opportunités, invitations et demandes relatives.

Ce modèle invite les parents, l'école et les enseignants à s'associés pour faciliter et encourager la réussite de l'action éducative dans un partenariat de compétence mutuel. Ce partenariat est basé sur le partage complet des connaissances, des habilités et des expériences. Il repose sur les principes d'appropriation et d'autodétermination à collaborer. (Bouchard, 1998 ; Bouchard et al., 1996 ;1989 ;Cochran et Dean,1991 ; Dunst et al., 1992).

Voir tableau du modèle de processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille.



(Bouchard, 1998)

Le modèle de partenariat de réciprocité favorise une relation entre parents et enseignants qui nécessite un partage des connaissances, des habiletés et des expériences. Il repose sur le principe d'appropriation (empowerment) et d'autodétermination (*enableing*). L'appropriation correspond à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun alors que l'autodétermination renvoie à l'habileté des parents.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons établir des liens entre la perception plus positive de la participation parentale et le fait que les élèves ou enfants soient davantage intéressés par la tâche scolaire (orientation au travail). Deslandes, 1996 ; Eptsein 1987,1996, sont les tenants de cette thèse. Pour eux la participation parentale au suivi scolaire des enfants représente un moyen d'aider les enfants à augmenter leurs performances et compétence vis-à-vis de l'école. Pour eux, les parents qui participent au suivi scolaire de leurs enfants favorisent le développement de son autonomie et plus particulièrement son intérêt pour le travail scolaire. Plus autonome (indépendance) et plus persévérant (orientation vers le travail), le jeune acquiert une meilleure confiance en soi (identité), ce qui lui permet de mieux se performer à l'école. Pour cette raison, différents modèles ont été convoqués à savoir :

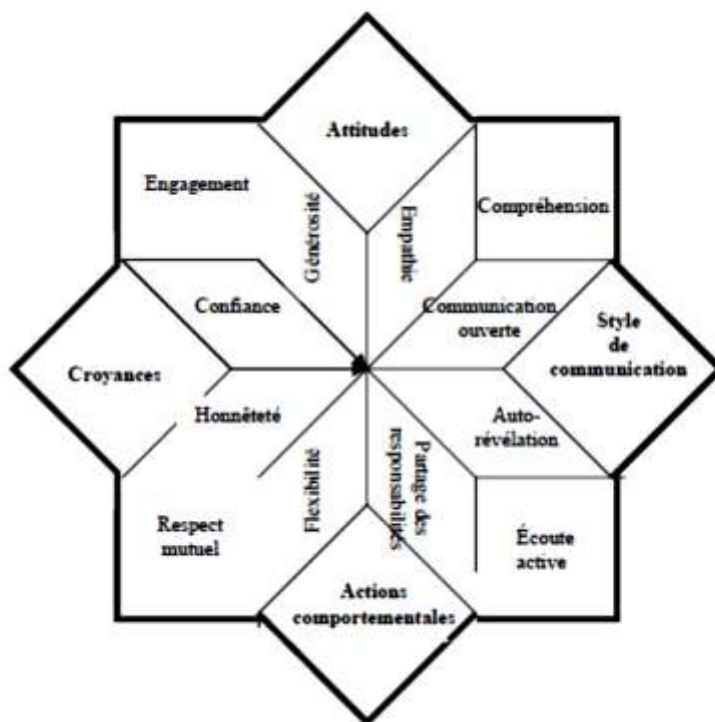
Le modèle de l'influence partagée, inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979,1986) qui préconise la coopération et la complémentarité entre l'école et la famille et encourage la communication et la collaboration entre les deux institutions (Eptsein, 1987,1996). Ce modèle développe aussi une typologie de tâches ou activités de bases réservées aux parents pour leur accompagnement au suivi scolaire des enfants. Mais les à la

recherche d'explications, au-delà de ce qui est présenté dans ce modèle certaines nuances ont été soulevées en l'occurrence la différence dans les niveaux de participation parentale que le modèle du processus de participation parentale conçu par Hoover-Demsey et Sandler (1995,1997) apparaît porteur d'éléments de réponse additionnels.

Ce modèle examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer. Il suggère qu'une fois que les parents décident de participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs propres habilités, intérêts et capacités ; de leurs autres responsabilités et expériences. Ce modèle préconise un certain nombre de variables pour faciliter son application. Le modèle de Hoover-Demsey et Sandler démontre que pour augmenter la participation parentale l'école, et les enseignants doivent se concentrer en partie, sur la perspective du parent dans le processus, qui sera bénéfique pour la relation école –famille. Cette relation est traduite par le principe de partenariat. Ainsi, ce principe repose sur deux paramètres à savoir l'appropriation (empowerment) et l'autodétermination (enabling). L'appropriation correspond à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun alors que l'autodétermination renvoie à l'habilité des parents de préciser leur rôle et de déterminer de quelle façon ils entendent collaborer (Bouchard, 1998).

D'autre part, on remarque qu'il existe quatre catégories de caractéristiques propices à l'instauration d'un partenariat des prédispositions affectives (attitudes) axées sur la confiance, l'engagement la générosité, l'empathie et la compréhension ; des prédispositions intellectuelles basées sur l'honnêteté, la confiance le respect mutuel ; une communication ouverte bidirectionnelle qui suppose l'écoute active et l'auto-révélation. Le modèle ci-dessus résume tout cela.

Figure 5 : Modèle des caractéristiques associées au partenariat



Source : Bouchard (1998).

Bouchard (1998) soutient que ces actions sont reflétées dans la théorie de l'Agir communicationnel empruntée à Habermas (1987, cité dans Bouchard, 1998). Celle-ci comprend des conduites qui illustrent les intentions et les agir des acteurs dans une relation partenariale. L'agir communicationnel comporte une conciliation des points de vues de chacun et une recherche de consensus qui se rapprochent du principe d'égalité retenu dans le modèle de partenariat de réciprocité. Les parents sont perçus comme des acteurs ayant des ressources éducatives qui peuvent enrichir l'enseignant. Il s'agit d'une relation d'apprenant- apprenant. Bouchard et al. (1996) donnent comme exemples de conduites facilitantes au partenariat entre, la reconnaissance de l'expertise (« Avez-vous observé un certain progrès ? », et la reconnaissance de la collaboration (ex : Vous en faites beaucoup pour votre enfant vous voulez vraiment qu'il s'améliore»). Bref, conformément au cadre conceptuel décrit plus haut, soit le recours à un modèle d'appropriation et d'autodétermination, il apparaît dès lors cohérent de privilégier des savoirs- faire et savoirs être susceptibles de développer des ressources chez les individus.

L'analyse des modèles théoriques a particulièrement contribué à faire émerger une nouvelle compréhension dans la relation école-famille, l'objectif consistait davantage à examiner comment les parents peuvent participer dans une logique de meilleure réussite scolaire.

Dans une logique de complémentarité mutuelle, nous pouvons dire que, le modèle de l'influence partagée de d'Eptsein (1997, 1992,1996) trouve sa pertinence dans le partenariat sur le plan organisationnel. Il permet une analyse holistique des obstacles et des facteurs facilitants associés au partenariat école –famille et du rôle important des acteurs impliqués dans l'éducation des enfants tout au long du cycle de vie. Quant au modèle de Hoover Dempsey et Sendler (1995, 1997) il a contribué à expliquer le modèle d'Eptsein, dans le sens qu'il ajoute à la compréhension des notions correspondant à la philosophie des parents qu'est ce qui amène un parent à décider de collaborer force nous d'admettre les lacunes observées , par ailleurs, le modèle basé sur l'appropriation et l'autodétermination les fondements de ce modèle reposent sur les attitudes et des comportements essentiels au développement, à l'utilisation et à l'augmentation de compétences des individus.

Mais, malgré le partenariat envisagé par la relation famille école, il n'en demeure pas moins cet échange apparemment souhaité par les enseignants est en même temps implicitement critiqué par ces derniers. Puisque s'ils attendent des parents qu'ils surveillent et vérifient les devoirs des enfants, ils souhaitent également que ces derniers fassent seuls leur travail. Lorsque les parents interviennent, les enseignants considèrent qu'ils interagissent dans le « contrat » négocié entre eux et l'élève ; toutefois, s'ils laissent l'enfant sans soutien, les parents sont taxés d'absentéisme et d'abandon. C'est ce que Dubois appelle le « paradoxe » lié à la responsabilité » cela ressemble fort à une injonction contradictoire

Pour explorer d'autres pistes d'explications, nous avons fait appel aux théories explicatives de l'assistance pédagogique de De Landsheere et de l'apprentissage de Skinner.

2.4.3. Théorie de l'assistance pédagogique De Landsheere

La théorie de l'assistance pédagogique de De Landsheere (1984 : 391) argue que le travail de l'élève est le fruit de la contribution de ses parents qui l'assistent dans les devoirs et l'étude effectués à la maison. Dès lors le parent devient un assistant, c'est-à-dire un auxiliaire pédagogique qui joue le rôle d'enseignant appelé un enseignement de simulation. Ici le parent

prend contact d'ensemble d'informations relatives au programme scolaire et essaye autant que faire ce qui peuvent renforcer les apprentissages de l'enfant et de percer les préceptes pédagogiques réalisés par l'enfant en classe en compagnie de son maître. C'est une telle pratique que De Landsheere nomme « *l'apprentissage assisté* » ou « *mode tutoriel intelligent* » qui permet aux parents d'assister le maître par transfert « *en offrant à l'enfant des ressources nécessaire, à diagnostiquer les difficultés d'acquisitions rencontré et à les surmonter* »

Mais le problème demeure de savoir comment concrètement le parent d'élève va offrir des ressources nécessaires à ses enfants à la maison lorsqu'on sait qu'il n'a aucune base de formation pédagogique, sauf pour ce qui est des parents qui sont enseignants ou toute personne qui ont au moins un niveau d'instruction. C'est dans ce sens que nous dirons que la promotion collective avec un pourcentage de réussite de 100% d'une classe à l'autre à l'intérieur d'un niveau est la résultante d'une application dans le suivi familial. Ainsi donc, le parent devrait rendre son domicile vivant en interpellant tous les enfants à participer à l'activité de révision adéquate et en vérifiant régulièrement les cahiers de résumés et d'exercices, les moyennes obtenues par les enfants à la fin d'une séquence ou d'un trimestre. Si cette responsabilité est assumée par chaque parent, cela aurait des effets sur les performances individuelles, de chaque enfant et par conséquent sur les résultats scolaires des élèves dans les classes à promotion collective. Ce modèle ouvre aussi la voie à l'intérêt personnel de l'élève en rapport avec ses études.

2.4.4. Théorie de l'apprentissage de Skinner

Les travaux de Skinner et Thorndike (1964 :40) ont abouti à la théorie de l'apprentissage qui comporte deux lois à savoir :

- la loi de l'habitude
- la loi de l'essai et de l'erreur

Skinner au cours de ses travaux constate que la famine provoque l'agitation du rat qui au hasard dans un premier temps relève le bouton du levier. La boulette de viande tombe et il la mange. Mais n'étant pas rassuré, il recommence à s'agiter dans sa cage et relève encore le bouton du réservoir de nourriture. Ainsi de suite, au processus de répétition, il reprend à actionner le levier pour recevoir la nourriture sans attendre que Skinner le fasse à sa place.

Cette théorie stipule que comme le rat de Skinner, l'enfant doit être placé dans les conditions favorables et surtout participer à l'œuvre éducative pour que son comportement se modifie de façon durable.

- **La loi de l'habitude**

On apprend par l'exercice et c'est à force de s'exercer que se créent les habitudes. Lors de l'apprentissage en général, le parent doit dans le suivi, prévoir assez d'exercices pour habituer l'enfant à beaucoup de travail et d'effort car c'est en s'exerçant, en travaillant continuellement en classe et à la maison que l'élève cultive en lui une réaction spontanée grâce aux répétitions. C'est ce qui explique l'importance du suivi parental à savoir : le contrôle des cahiers des enfants, le renforcement à la fin de chaque journée.

En outre, le parent doit prévoir après le contrôle des cahiers assez d'exercices à faire à la maison en rapport avec les différentes leçons pour aider d'avantage l'enfant à mieux comprendre les leçons de la journée, il doit aussi renforcer les comportements positifs de l'enfant en le motivant, en le récompensant afin qu'il redouble l'effort à l'école.

- **La loi d'essai et de l'erreur**

« On apprend à force d'essayer et de se tromper » cette loi voudrait que l'élève puisse toujours chercher à pratiquer ce qu'il a appris même quand il n'est pas sûr de lui, car c'est en faisant les fautes et en les rectifiant régulièrement qu'il maîtrise ses connaissances. C'est pour cette raison que soit l'enseignant, soit le parent doit cultiver chez l'enfant cette attitude de recherche car c'est à travers de nombreux essais qu'il trouve le succès. Ainsi le parent doit obliger l'enfant à se mettre au travail chaque fois, à réviser toutes les leçons. Ceci permettra à ce dernier de fixer les connaissances enseignées à l'école.

En résumé, certains auteurs comme Ryan et Adams (1995) et Deslandes (1996 ; 2001 ; 2003) dans une perspective interactionniste voient la question sur un angle plus large. Ces auteurs mettent l'accent sur les différents éléments d'interaction entre les parents et leur enfant axée sur l'école : l'aide dans les activités scolaires, le soutien affectif. Ces derniers soulignent que : le support et l'aide dans les devoirs, la communication axée sur les difficultés rencontrées à l'école et sur les aspirations scolaires des enfants. Les auteurs montrent que les relations des parents et enfants axées sur l'école représentent les dimensions verbales et non verbales de la participation familiale qui influent sur l'adaptation scolaire de l'enfant. De cette

conception théorique nous avons formulé notre question de recherche comme suit : *quels types de liens existeraient –ils entre le soutien familial et l'adaptation scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone ?* En d'autres termes, comment l'engagement parental (aide aux devoirs) le soutien affectif (encouragement à l'autonomie et l'estime de soi) et la supervision des activités scolaire par les parents peuvent- ils influencé l'adaptation ou la réussite d'un enfant francophone au sous-système anglophone influence la réussite scolaire dans le système anglophone.

En relation à ce questionnement, nous inférons les 'hypothèses suivantes :

Hypothèse générale : le soutien familial des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence :

Les hypothèses de recherches :

HR1 : le suivi scolaire quotidien de élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.

HR2 : le soutien affectif familial offert aux élèves issus des familles francophone mais scolarisés dans le sous-système influence leur adaptation scolaire.

HR3 : les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système influence leur adaptation scolaire.

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Le présent chapitre met en place la méthodologie sur laquelle va s'appuyer la recherche. Il commencera par rappeler le cadre épistémologique de l'étude : la question de recherche et les hypothèses de l'étude. Il abordera ensuite : le site l'étude, la population et les outils investigations ; les raisons qui nous ont amenés à les choisir et la manière dont nous les avons employés. Enfin, il expliquera les méthodes de recueil et d'analyse des données.

3.1. LA QUESTION DE RECHERCHE, LES OBJECTIFS ET LES HYPOTHESES DE L'ETUDE

Ce sous-titre rappellera la question de recherche, les objectifs et les hypothèses de l'étude.

3.1.1. La Question de recherche

Pour mener cette étude, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « *Quels types de liens existeraient-ils entre le soutien familial et l'adaptation scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone ?* ».

3.1.2. Les hypothèses de l'étude

Pour cette étude, nous avons formulé deux types d'hypothèses, une hypothèse générale et après opérationnalisation de celle-ci trois hypothèses de recherche.

3.1.2.1. L'hypothèse générale

L'hypothèse générale formulée pour ce travail est la suivante : « *Le soutien familial des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire* ».

3.1.2.2. Les hypothèses de recherche

Le questionnaire sur les relations et le partenariat entre les familles et l'école élaboré par Rolande Deslandes peut servir de point de départ à notre réflexion si nous souhaitons connaître ce que les parents font pour suivre, accompagner et apporter de l'aide à cet enfant

qu'ils ont scolarisé dans une école anglophone, et ce qu'ils pensent de l'impact de ce soutien sur sa réussite scolaire. Les différentes dimensions et indicateurs de ce questionnaire concernent la sphère scolaire et parascolaire :

- ***Suivi scolaire quotidien*** (19 items) : suivi du travail scolaire, soutien émotionnel, intérêt pour le travail scolaire de l'élève, importance de l'école dans le projet de vie de l'élève, intérêt pour la vie quotidienne de l'élève, intérêt pour la vie de l'élève en dehors du collège ou du lycée, conflits avec l'élève.
- ***Point de vue à propos du rôle du parent dans son implication quotidienne auprès de l'enfant*** (15 items) : basée sur l'aide et la responsabilité du parent (contrôle et aide aux devoirs, exigence par rapport aux résultats scolaires, responsabilité du parent) ou basée sur l'autonomie et la responsabilité de l'enfant (autonomie dans le travail scolaire, responsabilité de l'enfant).
- ***Sentiment d'efficacité des parents à propos de la scolarité*** (10 items) : importance respectivement accordée aux professeurs, aux pairs et aux parents (sentiment d'efficacité et sentiment d'impuissance à propos de la scolarité).

Toutefois, dans la mesure où notre réflexion porte essentiellement sur le soutien social et l'adaptation scolaire d'une certaine catégorie d'élèves, toutes les dimensions de ce questionnaire ne pourront pas être exploitées. Celles retenues pour notre étude feront référence aux dimensions suivantes :

- Suivi scolaire quotidien ;
- Soutien affectif familial ;
- Interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire.

La réussite scolaire étant considérée comme importante et comme indice d'adaptation, nous nous intéresserons éventuellement aux conflits parent-enfant (disputes, gronderies) à propos des devoirs et des résultats scolaires. Le parent se fait-il du souci ? Se déclare-t-il stressé et impuissant ? Considère-t-il que d'autres ont plus d'influence que lui sur son fils ou sa fille ?

Aussi, à partir de toutes ces considérations qui nous ont permis d'opérationnaliser notre hypothèse générale, nous avons pu formuler les hypothèses de recherche suivantes :

HR1 : *Le suivi scolaire quotidien des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.*

HR2 : *Le soutien affectif familial offert aux élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.*

HR3 : *Les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire.*

Tableau présentant les hypothèses – variables – modalités – et indicateurs

Tableau 2 : Présentation des hypothèses, variables, modalités et indicateurs

| HYPOTHESE GENERALE | HYPOTHESES DE RECHERCHE | VARIABLES | MODALITES | INDICATEURS |
|---|--|--|--|--|
| <p>Le soutien familial des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire</p> | <p>HR₁ : Le suivi scolaire quotidien des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire</p> | <p>VI : Le suivi scolaire quotidien</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Contrôle aux devoirs de l'élève ; - Aide aux devoirs de l'élève ; - Contrôle et exigences par rapport aux résultats scolaires de l'élève | <ul style="list-style-type: none"> - Soutien parental dans les activités scolaires ; - Engagement parental dans les activités scolaires ; - Contrôle sur le comportement à l'école et en dehors de l'école ; Contrôle sur les fréquentations |
| | | <p>VD : L'adaptation scolaire</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Réussite scolaire ; - Investissement positif des objets scolaires ; - Bonne réalisation des tâches et activités scolaires ; ... | <ul style="list-style-type: none"> - Moyennes aux examens ; - Intérêt pour les camarades, le maîtres, les matières enseignées, les tâches et les activités scolaires ; ... |
| | <p>HR₂ : Le soutien affectif familial offert aux élèves issus des familles</p> | <p>VI : Le soutien affectif familial</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Soutien émotionnel à l'élève ; - Intérêt des parents pour le travail scolaire de l'élève ; - Intérêt des parents pour la vie de l'élève | <ul style="list-style-type: none"> - Discussion dans la famille donnant le goût d'en savoir plus ; - Félicitations parentales dans le cas de réalisation scolaire ; - Encouragement parental dans les |

| | | | |
|--|--|--|--|
| francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire | | en dehors de l'école | activités scolaires |
| | VD : L'adaptation scolaire | - Bonne estime de soi ; - Bonne représentation de sa capacité à réussir ; ... | - Absence de frustration ; stabilité émotionnelle et relationnelle ; représentation positive de soi ; - Affirmation de sa capacité à comprendre les tâches ; ... |
| Les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence leur adaptation scolaire | VI : Les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire | - Conflits parents-élèves axées sur la manière de réaliser des tâches et autres activités scolaires ; - Discussions quant aux règles à suivre à l'école | - Discussions sur les attentes parentales face à la scolarisation ; - Discussions sur les aspirations scolaires de l'enfant |
| | VD : L'adaptation scolaire | - Niveau de fierté dans les tâches scolaires réalisées | - Sentiment de réussite ; Absence de redoublement |

3.2. CADRES DE L'ETUDE

Ce sous-titre présente les cadres théorique, temporel et géographique de cette étude.

3.2.1. Cadre théorique de l'étude

Comme en témoignent les chapitres précédents, mais surtout notre revue de la littérature, le référentiel théorique de notre étude se révèle pluriel et varié tant d'un point de vue des théorisations mentionnées que des époques auxquelles ces dernières renvoient. Touchant aux différents liens qui existeraient entre le soutien familial et l'adaptation scolaire des élèves de parents francophones dans le sous-système éducatif Anglophone, cette étude s'inscrit dans le sillage de toutes celles qui sont menées dans le vaste domaine des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la socio-pédagogie. En effet, nous n'avons pas l'ambition de faire une étude exhaustive de tous les déterminants de l'adaptation scolaire, nous nous intéressons spécifiquement à la manière dont le soutien apporté par la famille francophone à l'enfant scolarisé dans une école du sous-système anglophone peut influencer cette adaptation scolaire. Nous nous proposons d'examiner avec soin les ressources et les stratégies apportées par un ou plusieurs membres de la famille à un élève dans le but de renforcer ses capacités et de faciliter son autonomie, son intégration et sa réussite sociale et scolaire dans une école anglophone alors qu'il vient d'une famille francophone.

Plus spécifiquement, nous nous intéressons aux grandes modalités du soutien familial que sont:

- L'accompagnement parental dans le suivi scolaire ;
- L'aide dans les devoirs ;
- La supervision des activités scolaires ;
- La dotation du matériel scolaire ;
- La perception du niveau d'interaction parents-enfant ;
- L'intérêt des parents pour le travail scolaire de l'élève.

3.2.2. Cadre temporel de l'étude

Cette recherche qui couvre l'année académique 2015-2016 marque la fin de nos études pour ce qui est du cycle Master qui s'étale sur deux ans. Notre travail porte sur un échéancier de près de six mois, dans lequel le travail sera reparti en trois étapes :

- La première étape qui est théorique nous a permis de regrouper les supports empiriques et théoriques qui permettent de construire notre problématique ;
- La seconde partie quant à elle sera celle du terrain. Elle sera marquée par la des données dans les milieux ou se trouvent nos sujets cibles et accessibles de notre étude ;
- La troisième et dernière phase quant à elle, comporte le dépouillement, l'interprétation et l'analyse des données collectées sur le terrain. Cette phase s'achève avec la date de dépôt pour expertise de notre recherche

3.2.3. Cadre géographique du site de l'étude

Géographiquement, cette étude s'est déroulée au Cameroun, dans la région du Centre, département de la MEFOU-AFAMBA, arrondissement de NKOLAFAMBA. Dont ,la présentation se fera sur le plan physique ; le plan socioculturel.

- Le plan physique

La commune rurale de NKOLAFAMBA a été créée par décret no 95/82 du 24 avril 1995 suite à l'éclatement de l'ancien département de la MEFOU en deux unités administratives à savoir : la MEFOU-AFAMBA et la MEFOU-AKONO dans l'ancienne province du Centre.

Selon les résultats du dernier recensement général de la population, la commune de NKOLAFAMBA compte environ 14.914 âmes répartie sur une superficie de 652 km². Elle est limitée au Nord par les communes D'AZAE et de NDZENG ; au Sud par celles de Yaoundé 4^e et 5^e ; à l'Est par le commune de MFOU et à l'Ouest par celle de SOA.

Composée de 4 principaux groupements ethniques, EVONDO, TSINGA, MVOG-MANGA I et MVOG-MANGA II, la commune de NKOLAFAMBA est constituée de 49 villages où vivent les EVONDO, les MVOG-MANGA, les TSINGA, les MVOG-MANZE, les OTOLO, les YEMEZOOM, les OYECK, les ESONGOH et les MANGUISSA.

- Sur le plan socioculturel

Ce plan regroupe le domaine de l'agriculture, de l'élevage, de la santé, de la culture et de l'éducation.

Dans le domaine agricole on y trouve la culture du cacaoyer, des palmeraies, l'ananas et la culture vivrière dont on retrouve les arachides, le manioc, la banane plantain et douce, le macabo.

Dans le domaine de l'élevage. On trouve des fermes avicoles, le petit élevage, la pisciculture.

Dans le domaine de l'éducation. , le taux de scolarisation est assez bas dans la commune est dû à l'insuffisance des infrastructures scolaires, notamment des écoles et des enseignants. Ces écoles souffrent d'un manque de bâtiments et de matériel didactique. La formation de la jeunesse, victime de la perte scolaire et du manque de centres d'apprentissage.

Dans le domaine de la santé : la couverture sanitaire est assurée par :

- Un centre de santé intégré de Nkolafamba
- Un centre de santé intégré de MEVEN et le centre de santé inachevé de LADA.
- Des centres de santé privés et une pharmacie privée située à Nkoabang carrefour. L'urgence ici se trouve dans la réhabilitation de ces centres en les dotant des équipements sanitaires adéquats ainsi que du personnel qualifié.

Dans le domaine culturel ; on y trouve le palais du chef supérieur BENE qui fait la référence de la ville de Nkoafamba , la cathédrale d'OMVAN l'hélice d'avion en mémoire du crash d'un aéronef transportant les géographes chargés de réaliser la carte du Cameroun.

Le mont NDZEDALA représentant le point de départ des peuples MVOG-MANGA dans le Cameroun, la rivière AFAMBA, dont le Département porte en partie le nom, prend sa source à NKOLAFAMBA.

Les populations utilisent les puits et les sources pour se ravitailler en eau potable, ce qui est à l'origine de nombreuses maladies liées à l'absorption des eaux souillées. Dans certains quartiers et village de la commune, on trouve aussi des forages qui alimentent les communautés en eau.

La ville de Nkolafamba et certains villages bénéficient d'une électrification, la communication se fait par téléphone mobile grâce aux opérateurs téléphoniques tels que CAMTEL, MTN, ORANGE et NEXTEL.

Puisqu'elle touche à l'utilisation d'une des deux langues officielles comme véhicule de la transmission des valeurs scolaires, notons également que le Cameroun est un pays

bilingue aux 250 langues maternelles avec notamment l'anglais et le français comme langues officielles de l'administration et de la scolarisation.

3.3. POPULATION ET ECHANTILLON DE L'ETUDE

Ce sous-titre présentera la population et l'échantillon de l'étude

3.3.1. Population de l'étude

Les informations dont le chercheur a besoin lui imposent le choix de la population de l'étude. On entend par population d'enquête « le nombre total d'unités ou d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon » (Rongère, 1979 : 63).

L'ensemble des élèves issus des familles francophones et scolarisés dans une des écoles anglophones de la commune de Nkolafamba constituent la population parente théorique ou totale de notre étude. Selon les informations mises à notre disposition, par la Délégation Départementale de l'Education de Base de la Mefou-Afamba, la Commune rurale de Nkolafamba compte (40...) écoles primaires anglophones dont (01...) publique et (39...) privées. Avec un total de (2345...) élèves dont (2045....) sont issus des familles francophones. (Confère Carte scolaire de Nkolafamba).

Tableau 3 : Carte scolaire de Nkolafamba, système Anglophone : effectif des élèves année scolaire 2015/2016

| Ordre d'enseignement | SIL | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 | Total |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Public | 14 | 7 | 12 | 9 | 6 | 0 | 48 |
| Privé confessionnel | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Privé Laïc | 567 | 468 | 445 | 350 | 272 | 195 | 2297 |
| Total | 581 | 475 | 457 | 359 | 278 | 195 | 2345 |

Source : Délégation Départementale de l'Education de Base de la Mefou-Afamba, année scolaire 2015-216

3.3.2. L'échantillon de l'étude

En pratique, on considère très rarement l'ensemble des participants qui constituent une population d'étude. Administrer un questionnaire à tous les membres d'une population serait une situation idéale en termes d'informations. Cependant, cela entraîne souvent des contraintes, notamment en termes de temps et de coût. L'usage courant est donc de ne considérer qu'une partie des membres appartenant à cette population. Ce sous-ensemble est appelé échantillon. L'échantillonnage est le processus qui permet d'extraire ce sous-ensemble.

Notre échantillon se constitue de l'ensemble des élèves des classes du niveau 3 de toutes les écoles primaires anglophones que compte la commune. Soit (467...) élèves au total.

3.3.3 : Technique d'échantillonnage

Pour cette étude, nous avons choisi la technique d'échantillonnage en grappe étant donné que nos répondants se situent aux niveaux 2 et 3 du primaire. Et dans chaque classe, nous avons procédé à l'échantillonnage aléatoire simple.

3.4. METHODES

Cette section exposera la méthode et les outils méthodologiques déployés lors de notre étude. Les raisons qui nous ont amenés à les choisir et la manière dont nous les emploierons. Enfin, elle expliquera les méthodes de recueil et d'analyse des données qui vont nous permettre de mettre au travail nos différentes hypothèses.

3.4.1. Le type de recherche

Notre recherche est de type descriptif de type relationnel. Descriptive parce qu'elle présente les caractéristiques principales de notre échantillon en termes de fréquence et de pourcentage. Elle est relationnelle parce qu'elle procède au test d'hypothèses (analyse inférentielle) en vue de la généralisation des résultats.

3.4.2. La méthode de recherche

Pour la réaliser, nous avons fait appel à la méthode d'observation. D'après Tsala Tsala (2006, p.105), l'observation est une « *méthode fondamentale pour savoir davantage sur notre*

environnement, et aussi, une pratique privilégiée de l'enquête scientifique ». Pour Fraisse (1963), elle permet de déceler les faits remarquables.

Cette méthode s'est révélée fondamentale dans le cadre de cette recherche parce qu'elle nous permettait de poser un regard attentif, précis et non familier des comportements qui nous intéresse : celui du soutien familial et de l'adaptation scolaire des élèves issus des familles francophones et scolarisés dans le sous-système anglophone. Ceci, afin d'en avoir une image plus rigoureuse, mais aussi, parce qu'elle nous apparaissait être un outil totalement adapté et nécessaire à l'observation des différentes conduites étudiées chez nos participants dans les circonstances naturelles de leur vie quotidienne.

Pour se faire, comme outil d'investigation, nous avons fait appel à *l'auto-observation* qui est une méthode d'observation des conduites à travers un questionnaire qu'on peut administrer aux sujets dans le but d'étudier et de mesurer les traits de leur personnalité, leurs attitudes, leurs cognitions et opinions face à eux-mêmes ou à un objet donné.

3.4.3. Technique de collecte de données

L'investigation sur le terrain est un moment important de la recherche en sciences sociales, notamment en psychologie et en psychoéducation. Elle permet de recueillir les informations ou données qui intéressent le chercheur. Nous présenterons ici : notre instrument de collecte des données qui est ici un auto-questionnaire, la pré-enquête qui a sous-tendu l'établissement de cet outil de travail, l'enquête définitive et les difficultés rencontrées.

3.4.3.1. La pré-enquête

La pré-enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit un instrument d'enquête. Grawitz (2001) souligne l'importance de cette étape. La validation du questionnaire est une étape préparatoire et préliminaire de l'instrument d'enquête afin de l'opérationnaliser.

Afin de s'assurer que notre questionnaire allait être bien compris par tous les enquêtés, nous l'avons éprouvé en le soumettant à une vingtaine d'élève d'origine francophone du niveau 3 de l'école primaire anglophone pris au hasard dans la commune de Nkolafamba. Cette première pré-enquête nous a amené à corriger, à reformuler et à préciser le sens de certaines questions. Avec elle, nous nous sommes surtout rendu compte de la nécessité de faire traduire en langue anglaise notre instrument de collecte. Car même s'ils sont issus des

familles francophones et qu'ils s'expriment indifféremment dans les deux langues, la plupart de ces élèves performant mieux lors des activités énoncées en langues anglaise. Ces réajustements nous ont permis d'améliorer la validité de notre instrument de collecte des données.

3.4.3.2. Le questionnaire de l'étude

Le questionnaire est l'instrument le plus classique d'accès aux pratiques, usages et attitudes socioprofessionnels déclarés par les auteurs. Son administration suppose au préalable, une bonne connaissance du contexte environnemental étudié. Pour Mucchielli (1979, p.84), il s'agit d'« une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé ».

Dans notre travail, nous avons opté pour un auto-questionnaire de type nominal. Il nous permettait de mesurer les avis des élèves sur des situations en rapport avec leurs vécus du soutien qu'ils reçoivent de leurs parents et des idées qu'ils se font de leur adaptation scolaire.

Ce questionnaire comportait deux parties. La première partie recueillait des informations sociodémographiques et les caractéristiques de la famille de l'élève (langue parlée, nombre d'enfant, sexe, niveau de scolarité des parents, structure familiale). Cette partie sert à identifier les répondants. Elle nous permettra aussi de voir, au cours de notre analyse l'influence du microsystème familial (les éléments de contexte liés aux caractéristiques de l'environnement familial) sur les variables étudiées.

Présentés sous la forme d'une échelle nominale à trois catégories (**Je pense que oui ; Je pense que non ; Je ne sais pas**), la deuxième partie comportait 41 items qui nous permettaient d'évaluer des données relatives aux différentes dimensions des variables observées par l'étude (suivi scolaire quotidien, soutien affectif familial, interactions parents-enfants axées sur l'école, adaptation scolaire).

S'inspirant du questionnaire sur les relations et le partenariat entre les familles et l'école élaboré par Deslandes et Cloutier (2005) dans leur recherche sur *les pratiques parentales et la réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents* nous avons formulé des items pour connaître ce que font les parents pour suivre,

accompagner et apporter de l'aide à cet enfant qu'ils ont scolarisé dans une école anglophone alors qu'ils sont d'expression francophone. Ces items visent à demander à l'élève répondant de choisir parmi les réponses celles qui correspondent le mieux à son avis. Nous avons fait le choix de cette technique parce qu'elle « *Oblige le sujet à faire des choix qu'il aurait esquivés si les items avaient été présentés dans un format classique* » (Lareault et Grégoire, 2005). Nous minimisons ainsi le risque d'avoir des questions non répondues.

3.4.3.2.1. Items et mode de passation

À chaque item, l'élève-répondant répondait sur une échelle nominale à 3 degrés (**Je pense que oui ; Je pense que non ; Je ne sais pas**). Les scores ont été calculés par sous-échelles de manière à faire la somme des scores correspondant aux différentes dimensions ou modalités observées. Ces sous-échelles correspondaient aux quatre dimensions et items suivants :

- **Le suivi scolaire quotidien** (Items : 17 ; 18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 et 38)
- **Le soutien affectif familial** (Items : 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 ; 12 ; 37 et 39)
- **Les interactions parents-enfants** (Items : 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16 et 36)
- **L'adaptation scolaire** (Items : 24 ; 25 ; 26 ; 27 ; 28 ; 29 ; 30 ; 31 ; 32 ; 33 ; 34 ; 35 ; 40 et 41)

Nous passons le questionnaire en présence de l'enseignant ou de l'enseignante titulaire de la classe qui prendra le temps d'expliquer aux élèves-participants les différentes consignes liées au questionnaire. Pour ce faire il ou elle lisait les questions d'information générale et les consignes à haute voix.

En accord avec, la Direction de l'école la passation avait lieu au moment le plus susceptible de la journée pour nous permettre de bénéficier de toute l'attention et la motivation de cette catégorie d'élèves. Nous évitions donc les moments de pause ou de récréation. Pour la circonstance nous utilisons une liste préalablement établit de cette catégorie d'élèves.

- Dans un premier temps, le maître ou la maîtresse expliquait au répondant que le questionnaire comporte deux (2) parties.
- Comme consigne :

- Dans la première partie, l'enseignant ou l'enseignante expliquait aux répondants : « *D'une croix, cocher la réponse qui traduit votre situation et celle de votre famille* ».
- Dans la deuxième partie, il ou elle expliquait : « *Lis attentivement la question. Choisis une seule réponse, celle qui est le plus en accord avec ce que tu penses et Fais une croix (×) dans la case qui correspond à ton choix* ».

A la fin de la séance comme au début nous rappelions aux répondants que ces informations sont confidentielles et en plus ce n'est pas une évaluation ; qu'il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; que leurs réponses doivent correspondre à ce qu'ils vivent habituellement à la maison.

3.4.3.2.2. Scores et cotation

Chaque item est coté de 3 à 1 points, selon la réponse du sujet (**Je pense que oui : 3 ; Je pense que non : 2 ; Je ne sais pas : 1**). Les scores d'échelle pour chaque répondant sont obtenus en faisant la somme des scores d'items correspondant à chaque dimension.

3.4.3.3. Outil de traitement statistique des données

Nous avons opté dans cette partie d'établir le lien qui existe entre le soutien familial et l'adaptation scolaire.

Parmi la multitude d'outils d'analyse inférentielle à notre portée (l'analyse des corrélations, le khi deux, la régression, le « t » de student, le « z » test...), nous avons choisi le test du Khi deux car il est plus approprié pour les échelles nominales. Nous espérons ainsi nous inscrire dans les exigences de traitement des données en sciences humaines et sociales comme le soulignent certains théoriciens (Beaufils, 2005 ; Guéguen, 2010 ; Myers & Hansen, 2007 ; Rossi, 1997...). Pour estimer la force du lien, nous avons procédé au calcul du coefficient de contingence (C).

L'analyse relationnelle avec le khi deux, permet de vérifier le lien linéaire entre deux variables qui sont ici le soutien familial (X) et l'adaptation scolaire (Y).

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

Le test statistique utilisé est le khi-deux (X^2). Ce test qui permet de mesurer le degré de dépendance entre deux variables qualitatives. Ici il est question de tester la relation entre

nos deux variables qui sont le soutien familial (VI) et l'adaptation scolaire (VD). Pour y parvenir, vu l'importance de quantité de données que nous aurons à traiter, nous procéderons par une analyse des données modernes qui est indissociable à l'utilisation des ordinateurs. A cet effet, de nombreux logiciels permettent d'utiliser les méthodes d'analyse des données. Ils fournissent des modules complets d'analyse des données (Amin, 2005 : 309). Ils sont variés ; citons par exemple Epi Info, Statistica, SAS (Statistical Analysis System) et SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ce dernier type est celui que nous allons utiliser dans la mesure où nous savons nous en servir, ayant été imprégnés sur son utilisation.

La formule du khi-deux (X^2) est la suivante :

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_{ei})^2}{f_e} \text{ avec } f_{ei} = \sum \frac{T_c + T_l}{n}$$

f_o = fréquence observée

f_{ei} = fréquence théorique

\sum = somme

T_c = total colonne

T_l = total ligne

n = effectif de l'échantillon

Si l'un des effectifs théoriques est inférieur à 5, et le nddl est de 1, on effectue la correction des Yates dont la formule est la suivante : $X^2 = \sum \frac{(|f_o - f_{ei}| - 0,5)^2}{f_{ei}}$

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

L'utilisation du test du Khi-deux comme test d'hypothèse suit une démarche. A cet effet, la règle de prise de décision avec le test du khi- deux est la suivante

- Formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et l'hypothèse nulle (H_o)
- Choix d'un seuil de signification
- Calcul du nombre de degré de liberté (nddl) = $(n_l - 1)(n_c - 1)$, avec n_l = nombre de lignes et n_c = nombre de colonnes
- Calcul du khi- deux
- Lecture de la valeur critique du khi- deux sur une table

- Prise de décision :
- Si le khi-deux calculé est plus grand que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative (Ha) est confirmée.
- Si le khi-deux calculé est plus petit que le khi-deux critique alors l'hypothèse alternative est rejetée et l'hypothèse nulle confirmée.

3.4.3.4.2. Mesure de degré de liaison

Le degré de liaison de la relation entre deux variables différentes est évalué par le coefficient de contingence (C) qui permet de mesurer l'intensité de la liaison existant entre deux variables considérés. La formule du coefficient de contingence est la suivante :

$$C = \sqrt{\frac{X^2_{calculé}}{X^2_{calculé} + N}} \quad \text{Avec } N = \text{effectif total}$$

3.4.3.4.3. Règle de convention

Par convention, on dira que la relation entre les 2 variables est

- Parfaite si $C = 1$
- Très forte si $C > 0,8$
- Forte si C se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si C se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si C se situe entre 0 et 0,2
- Nul si $C = 0$

Pour identifier le degré de liaison entre les variables de la recherche, c'est ce coefficient de contingence que nous allons utiliser.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats que nous avons obtenus au terme de notre collecte des données. L'analyse s'est faite en deux temps : une analyse descriptive et une analyse inférentielle. L'analyse descriptive porte sur les facteurs sociodémographiques (genre, langue, personne vivant avec l'élève, etc.). L'analyse inférentielle porte sur le test des trois hypothèses opérationnelles que nous avons formulé.

4-1- ANALYSE DESCRIPTIVE

Nous utilisons les tableaux dans cette partie pour présenter nos données parce qu'ils offrent une meilleure visibilité. Cette analyse porte sur les informations générales sur les participants telles que le genre, la langue parlée par les participants, les personnes vivant avec les participants, etc.

Tableau 4 : Distribution des effectifs en fonction de la classe

| Distribution des effectifs en fonction de la classe | | Effectifs | Pourcentage |
|--|----------|-----------|-------------|
| CLASSE | Class V | 85 | 53,8% |
| | Class VI | 73 | 46,2 |
| | Total | 158 | 100,0 |

Source : Présente étude (2017).

Du tableau qui précède, nous pouvons constater que la classe du CM1 a plus d'élèves soit 85 pour un pourcentage de 53.8% 73 élèves au CM2 pour un pourcentage de 46.2%.

On peut tout simplement dire que c'est une classe d'examen, et le phénomène de promotion collective n'obéit peut-être pas à ce niveau parce que l'on a l'obligation de résultats et un pourcentage de réussite à défendre lors des examens officiels.

Tableau 5 : Distribution des effectifs en fonction du genre

| Distribution des effectifs en fonction du genre | | Effectifs | Pourcentage |
|--|---------|-----------|-------------|
| SEXE | Fille | 78 | 49,4 |
| | Garçons | 80 | 50,6 |
| | Total | 158 | 100,0 |

Source : Présente étude (2017).

Dans ce tableau, on constate que les garçons sont majoritaires 80 garçons soit un pourcentage de 50.6% contre 78 filles soit un pourcentage 49.4%. Une différence peu significative.

Tableau 6 : Distribution des effectifs en fonction de la langue parlée

| Distribution des effectifs en fonction de la langue parlée | | Effectifs | Pourcentage |
|---|----------|-----------|-------------|
| LANGUE PARLEE | Français | 158 | 100,0 |
| | Total | 158 | 100,0 |

Source : Présente étude (2017).

Le tableau ci-dessus présente la distribution de la population en fonction de la langue parlée par les participants à notre étude. Il nous renseigne tous nos participants sont d'expression anglaise soit 158 (100%).

Tableau 7 : Distribution des effectifs en fonction de la personne avec qui vit l'élève

| Distribution des effectifs en fonction de la personne avec qui vit l'élève | | Effectifs | Pourcentage |
|---|----------------------|-----------|-------------|
| PERSONNE AVEC QUI VIT L'ELEVE | Père et mère | 126 | 79,7 |
| | Mère seulement | 16 | 10,1 |
| | Père seulement | 11 | 7,0 |
| | Tante | 2 | 1,3 |
| | Oncle et sa femme | 2 | 1,3 |
| | Père et sa conjointe | 1 | ,6 |
| | Total | 158 | 100,0 |

Source : Présente étude (2017).

Le tableau ci-dessus présente la distribution de la population en fonction de la personne avec qui vit le participant. Il nous renseigne que notre 126 (79.7%) vivent avec leur deux parents (père et mère) ; 16 (10.1%) vivent avec leur mère seulement ; 11 (7%) vivent avec leur père seulement et 5 (2.9%) vivent soit avec leur tante, leur oncle ou avec la conjointe de leur père. C'est la famille au sens traditionnel du terme qui prédomine c'est-à-dire celle constituée du père et de la mère avec plus de six (6) fois le nombre suivant qui vivent avec les autres membres de la famille.

Tableau 8 : Moyennes et écart-types des participants en fonction des interactions parents-enfants

| | Effectifs | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| A la maison avec mes parents nous discutons souvent de ce qu'ils attendent de moi | 2 | 1,3 |
| A la maison avec mes parents nous discutons souvent des méthodes et des matières qu'on a à l'école anglophone | 25 | 16,3 |
| A la maison avec mes parents nous discutons souvent des règlements qu'on a à l'école anglophone | 126 | 82,4 |
| A la maison avec mes parents nous discutons souvent des règles qu'il faut suivre pour réussir à l'école | 1,58 | ,579 |
| A la maison avec mes parents nous parlons souvent de ce que je veux devenir quand je serais grand | 1,51 | ,665 |
| A la maison on dit que les anglophones font toujours le contraire des choses | 1,38 | ,624 |
| A la maison on dit que les anglophones sont toujours à gauche pour faire leurs choses | 1,42 | ,610 |
| A la maison on parle souvent l'anglais pour m'expliquer les cours et m'aider à faire mes devoirs | 1.47 | ,511 |
| la maison on parle souvent le français pour m'expliquer les cours et m'aider à faire mes devoirs | 1,55 | ,582 |
| mes parents comprennent sans difficultés les choses qu'on nous enseigne à l'école | 1,79 | ,587 |
| Pondération | 1.584 | |

Source : Présente étude (2017).

Avec une moyenne d'environ 1.6, ce tableau indique que la plupart des participants reconnaissent avoir des interactions avec leurs parents. Mais celles-ci ne sont pas véritablement effectives. On pourrait dire qu'elles sont mitigées. Ceci peut s'expliquer par la langue qui semble faire défaut lors du suivi scolaire à la maison.

Tableau 9: Moyennes et écart-types des participants en fonction du soutien affectifs

| Items | Moyenne | Ecart type |
|--|---------|------------|
| A la maison avec mes parents nous parlons souvent de mes forces et des points que je dois améliorer pour être le meilleur | 1,47 | ,572 |
| A la maison je reçois des félicitations lorsque j'ai de bons résultats scolaires | 1,30 | ,499 |
| A la maison mes parents m'encouragent dans mes activités scolaires | 1,30 | ,523 |
| A la maison mes parents me disent des choses qui me donnent le goût d'aller à l'école | 1,40 | ,607 |
| A la maison mes parents s'intéressent à ce que je fais à l'école | 1,63 | ,699 |
| A la maison mes parents s'intéressent à ce que je fais hors de l'école | 2,03 | ,690 |
| A la maison nous parlons souvent de l'école et de ses avantages | 1,51 | ,626 |
| Mes parents viennent souvent à l'école pour causer avec mon maître ou ma maîtresse dès qu'il constate des changements chez moi | 1,85 | ,557 |
| Pondération | 1.54 | |

Source : Présente étude (2017).

Avec une moyenne d'environ 1.6, ce tableau indique que la plupart des participants reçoivent un soutien familial de leurs parents. Mais celles-ci ne sont pas véritablement effectives. On pourrait dire qu'elles sont mitigées.

Tableau 10 : Moyennes et écart-types des participants en fonction du soutien affectifs

| | Moyenne | Ecart type |
|--|---------|------------|
| A la maison qu'un contrôle si je fais mes devoirs ou pas | 1,73 | ,560 |
| A la maison quelqu'un m'accompagne dans mes travaux scolaires | 1,73 | ,549 |
| A la maison quelqu'un m'aide à faire mes devoirs et m'explique mes cours | 1,69 | ,563 |
| A ma maison quelqu'un pose des questions sur les gens avec qui je marche | 1,81 | ,588 |
| A la maison quelqu'un vérifie si j'ai copié tous mes cours | 1,84 | ,499 |
| A la maison quelqu'un vérifie si j'ai un mauvais comportement à l'école | 1,78 | ,579 |
| A la maison quelqu'un vérifie mes travaux scolaires | 1,66 | ,584 |
| Mes parents parlent avec mon enseignant de ma conduite | 1,84 | ,503 |
| N valide (listwise) | 1.76 | |

Source : Présente étude (2017).

Tableau 11 : Moyennes et écart-types des participants en fonction du soutien affectifs

| | Moyenne | Ecart type |
|--|---------|------------|
| Dans ma classe je m'entends bien avec tout le monde | 1,69 | ,596 |
| Dans mon école j'ai failli redoubler une classe | 1,68 | ,598 |
| Dans mon école je me sens capable de réussir aux examens | 1,59 | ,629 |
| Dans mon école j'ai redoublé une classe | 1,67 | ,612 |
| J'ai de bonnes relations avec mes camarades | 1,59 | ,599 |
| J'ai souvent de bonnes notes lors des évaluations | 1,59 | ,553 |
| J'aime ce qu'on nous enseigne à l'école | 1,51 | ,615 |
| Je comprends ce que mon enseignant nous demande de faire | 1,63 | ,727 |
| Je me sens bien dans mon école | 1,53 | ,655 |
| Je suis heureux de venir à mon école | 1,59 | ,696 |
| Les gens trouvent que je suis un bon élève | 1,67 | ,727 |
| Lorsque je fais une erreur, mon enseignant me propose des moyens de me reprendre | 1,75 | ,658 |
| Mon enseignant est de bonne humeur avec moi | 1,89 | ,488 |
| Quand je viens dans mon école je suis toujours fâché | 1,81 | ,642 |
| N valide (listwise) | 1.53 | |

Source : Présente étude (2017).

Tableau 12 : Tableau de corrélation des facteurs secondaires

| | CLASSE | SEXE | LANGUE | VIS | ENFANT | moyipe | MOYSAF | MOYSSQ | MOYAS |
|--------|--------|-------|--------|-------|---------|--------|--------|--------|---------|
| CLASSE | 1 | -,126 | -,074 | ,203* | ,000 | ,762* | -,680 | -,527 | -,790 |
| SEXE | | 1 | -,081 | ,009 | ,126 | ,369 | -,343 | ,446 | ,176 |
| LANGUE | | | 1 | -,033 | -,181* | -,75* | ,009 | ,85* | ,68* |
| VIS | | | | 1 | -,305** | -,107 | -,368 | -,590 | -,247 |
| ENFANT | | | | | 1 | ,018 | -,551 | -,369 | ,071 |
| Moyipe | | | | | | 1 | -,452 | ,158 | ,858** |
| MOYSAF | | | | | | | 1 | ,512 | -,768** |
| MOYSSQ | | | | | | | | 1 | ,928** |
| MOYAS | | | | | | | | | 1 |

Source : Présente étude (2017).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- Sexe
- Classe CMI/CMII
- Langue parlée à la maison
- Structure de la famille
- Nombre d'enfant à la maison
- Moyipe : moyenne interaction parent enfant
- Moysaf : soutien affectif familial
- MoySSQ : suivi scolaire quotidien
- MoyAS : adaptation scolaire

Nous pouvons observer du tableau qui précède des corrélations entre quelques facteurs secondaires de notre étude et les facteurs principaux. Il nous fait remarquer quelques corrélations significatives entre les facteurs que nous manipulons dans notre étude. Nous

avons par exemple une corrélation significative entre la classe du participant et l'interaction parent enfant ($r=0.762$, $P<0.05$) ; entre la langue parlée et l'interaction parent enfant ($r= -0,75$; $P<0.05$) ; entre la langue et le suivi scolaire quotidien ($r=0.85$, $P<0.05$) et entre la langue et l'adaptation scolaire ($0,68$; $P<0.05$). Nous pouvons observer d'autres corrélation qui sont tantôt faibles ou moyennes qui ne sont pas significatives. Nous nous abstenons des corrélations des facteurs principaux qui feront l'objet de l'analyse inférentielle plus bas.

4.2- ANALYSE INFERENTIELLE

Dans cette section nous avons traité nos données par le r de Pearson, ce qui nous a permis de tirer des conclusions sur nos hypothèses de recherche. Le choix de ce test n'est pas fortuit, il se justifie par le fait que nous voulions mesurer le lien de corrélation comme souligné au chapitre précédent.

Première hypothèse de recherche

Cette hypothèse a été formulée comme suit : il existe un lien de corrélation entre le suivi scolaire quotidien et l'adaptation scolaire. Autrement dit, la corrélation entre l'interaction entre le suivi scolaire quotidien et l'adaptation scolaire est significative.

Tableau 13 : Corrélation entre le suivi scolaire quotidien et l'adaptation scolaire.

| | | MOYIPE | MOYAS |
|--------|-------------|---------|---------|
| MOYIPE | Corrélation | 1 | -,768** |
| | P | | <0.001 |
| MOYAS | Corrélation | -,768** | 1 |
| | P | <0.001 | |

Source : Présente étude (2017).

MOYAS= adaptation scolaire, MOYIPE= interaction parent enfant

Hypothèse 2

Le tableau ci-dessus représente la matrice de corrélation obtenue en croisant la moyenne de l'interaction parent enfant à celle de l'adaptation scolaire. Les résultats indiquent que l'interaction parent enfant est fortement corrélée à l'adaptation scolaire et cette corrélation est significative ($r = 0.858$, $p < 0.001$). Ce résultat va dans le sens de notre première hypothèse de recherche qui affirme qu'il existe un lien de corrélation significatif entre l'interaction parent enfant et l'adaptation scolaire. Elle est donc validée au seuil $P < 0.05$.

Deuxième hypothèse de recherche

Cette hypothèse a été formulée comme suit : il existe un lien de corrélation entre le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire. Autrement dit, la corrélation entre le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire est significative.

Tableau 14 : Corrélation entre le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire

| | | MOYSAF | MOYAS |
|--------|-------------|---------|---------|
| MOYSAF | Corrélation | 1 | -,768** |
| | P | | <0.001 |
| MOYAS | Corrélation | -,768** | 1 |
| | P | <0.001 | |

Source : Présente étude (2017).

Le tableau ci-dessus représente la matrice de corrélation obtenue en croisant la moyenne du soutien affectif familial à celle de l'adaptation scolaire. Les résultats indiquent que l'interaction affective est fortement corrélée à l'adaptation scolaire et cette corrélation est significative ($r = -.768$, $p < 0.001$). Ce résultat va dans le sens de notre deuxième hypothèse de recherche qui affirme qu'il existe un lien de corrélation significatif entre le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire. Elle est donc validée au seuil < 0.05 .

Troisième hypothèse de recherche

Cette hypothèse a été formulée comme suit : il existe un lien de corrélation entre le l'interaction parent-enfant et l'adaptation scolaire. Autrement dit, la corrélation entre l'interaction parent-enfant et l'adaptation scolaire est significative.

Tableau 15 : Corrélations entre l'interaction parent-enfant et l'adaptation scolaire

| | | MOYSSQ | MOYAS |
|--------|--------------|--------|--------|
| MOYSSQ | Corrélations | 1 | ,858** |
| | P | | <0.001 |
| MOYAS | Corrélations | ,858** | 1 |
| | P | <0.001 | |

Source : Présente étude (2017).

Le tableau ci-dessus représente la matrice de corrélations obtenue en croisant la moyenne entre l'interaction parent-enfant et l'adaptation scolaire. Les résultats indiquent que le suivi scolaire quotidien est fortement corrélé à l'adaptation scolaire et cette corrélation est significative ($r = -0.858$, $p < 0.001$). Ce résultat va dans le sens de notre première hypothèse de recherche qui affirme qu'il existe un lien de corrélation significatif entre l'interaction parent-enfant et l'adaptation scolaire. Elle est donc validée au seuil < 0.05 .

Régressions des facteurs principaux.

Tableau 16 : Régressions des modalités du soutien familial.

$R = ,802$; $R^2 = ,643$, $R^2_{ajusté} = ,376$; err.stand. = ,05321

ANOVA^b

| Modèle | | Somme des carrés | ddl | Moyenne des carrés | F | P |
|--------|------------|------------------|-----|--------------------|-------|-------|
| 1 | Régression | ,020 | 3 | ,007 | 2,405 | ,0208 |
| | Résidu | ,011 | 4 | ,003 | | |
| | Total | ,032 | 7 | | | |

Source : Présente étude (2017).

a. Valeurs prédites : (constantes), MOYSSQ, MOYSAF, MOYIPE

b. Variable dépendante : MOYAS

Coefficients^a

Tableau 17 : Régression des modalités de l'interaction parent-enfant

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|---------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|------|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 (Constante) | 1,551 | 1,250 | | 1,241 | ,028 |
| MOYIPE | -,322 | ,354 | ,452 | 4,909 | ,015 |
| MOYSAF | -,277 | ,115 | 1,002 | 2,406 | ,044 |
| MOYSSQ | ,578 | ,449 | ,542 | 1,286 | ,268 |

Source : Présente étude (2017).

a. Variable dépendante : MOYAS

Les tableaux-ci-dessus nous permettent de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F=2,405$, $P<.05$) et explique 64% de la variance de l'adaptation scolaire ($R^2=0,64$). Les différentes modalités de cette échelle sont inspirées de l'échelle du soutien familial. A cet effet, il ressort que l'interaction parent enfant est un renforçateur significatif de l'adaptation scolaire ($\beta = ,452$; $P<,015$). Elle est suivie du soutien affectif ($\beta = 1,002$; $P<,044$), et du suivi scolaire quotidien ($\beta = ,542$; $P>,268$).

Tableau 18 : Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le khi-deux

| Hypothèses | Seuil de signification (α) | Degré de Liberté (ddl) | Khi carré Calculé (χ^2_{cal}) | Khi carré lu (χ^2_{lu}) | Coefficient de contingence (CC) | Observations | Décisions |
|-----------------|-------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|--|
| HR ₁ | 0,05 | 130 | 383,08 | 156,56 | 0,895 | $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ | On accepte H _a et on rejette H _o |
| HR ₂ | 0,05 | 117 | 29,60 | 142,89 | 0,905 | $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ | On accepte H _a et on rejette H _o |
| HR ₃ | 0,05 | 156 | 551,82 | 185,74 | 0,924 | $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ | On accepte H _a et on rejette H _o |

Source : Présente étude (2017).

Au regard de nos résultats, on constate que toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées et par conséquent, notre hypothèse générale.

CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RESULTATS, INTREPRETATION ET SUGGESTIONS

Il est question dans cette partie de rendre compréhensible et intelligible les résultats de cette étude. Le faisant, nous allons de nouveau revenir sur nos hypothèses de départ, afin de les discuter au regard des écrits qui nous ont permis de les formuler.

L'objectif de cette recherche était de vérifier si le soutien familial a une influence significative sur l'adaptation scolaire des élèves de parents francophones scolarisés dans le sous-système anglophone de l'arrondissement de Nkolafamba. Nous avons travaillé avec les élèves des cours moyens I et II. Les résultats vont partiellement dans le sens de nos hypothèses à savoir : le suivi scolaire quotidien influence l'adaptation scolaire ; le soutien affectif familial influence l'adaptation scolaire ; les interactions parent-enfant influencent l'adaptation scolaire. Dans ce chapitre **réservé à la discussion des résultats, nous faisons d'une part la discussion des résultats issus de l'analyse descriptive**, et d'autre part celle des résultats issus de l'analyse inférentielle.

5-1 DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE.

Cette section est réservée à la discussion des résultats issus de l'analyse descriptive qui portait principalement sur les variables secondaires.

5.1.1 La classe.

On peut s'accorder à dire que la classe joue un rôle important dans l'explication de l'adaptation scolaire. Ici nous sommes face à deux classes class five avec 85 élèves soit 53.8% et class six 73 élèves soit 46.2%. Ce nombre s'explique en ce sens que : le passage en class six n'obéit pas à la réalité de la promotion collective. Les enseignants essayent de tenir compte des meilleurs pour prédire un bon résultat aux examens officiels. Ainsi, les parents ont tendance à interagir plus avec les élèves de class six dont le résultat est important pour l'entrée au secondaire. Cet intérêt des parents pour le milieu scolaire favoriserait l'attrait du collège ou du lycée. Pour (Terrail ; 1992) 68% des élèves sont contents d'y aller au collège dès lors qu'ils en parlent et discutent avec leur parents sur des questions axées sur l'école et les projets à venir.. Alors pour ces élèves des classes d'examen ils ne leur seraient pas

possible de se débrouiller seuls sans l'aide d'une tierce personne dont la présence semble être nécessaire dans les activités scolaire (Forestier, Khan, 1992). Toutefois nous disons que bien que ce facteur n'ayant pas été corrélé avec les facteurs principaux il semble avoir une influence étant donné que dans ces classes l'enfant a déjà acquis l'expérience du système anglophone au primaire, et l'adaptation scolaire nécessaire dans ce cycle.

5.1.2 Le sexe

Ce sont des élèves âgées entre 9 et 12 ans. Le genre majoritaire dans cette étude est le masculin (80), 50.6% la différence n'étant pas très importante par rapport au féminin (78), 49.4%. Ce résultat bien que n'ayant pas fait l'objet d'une hypothèse dans notre recherche, appelle à la curiosité, par rapport à la proportion des filles. Bien que nous soyons en zone rurale les parents privilégient aussi bien la scolarité des filles au même titre que celle des garçons. Dans une étude sur l'abandon scolaire des filles au Mali, Diallo (2001) constate qu'en dépit des contraintes environnementaux (socioculturelles, économiques) certaines filles parviennent à compléter leur cycle de l'enseignement fondamental. Diallo attribue cette réussite à l'aspiration scolaire de ces filles qui, comme il l'a avancé, est motivée par le fait qu'elles veulent être « autre chose » que ce que la société leur offre. Ce sont selon le propre concept de Diallo des filles « résistantes » ou « persistantes » le désir être quelqu'un dans la société de demain amène les jeunes à se motiver pour les études. Si l'éducation des filles s'avère un moyen privilégié de mobilité sociale par contre au Cameroun dans certaines ethnies où la famille est essentiellement patriarcale, elle repose sur des valeurs culturelles, traditionnelles et des stéréotypes de sexe. Il est de règle que les mères apprennent à leurs filles à devenir des épouses modèles. La scolarisation des filles, phénomène nouveau est perçue par certains comme une trahison de la culture traditionnelle.

5.1.3 La structure familiale

Dans notre étude nous observons que sur 158 participants, 126 vivent avec leur parents (père et mère) soit un pourcentage de 79.7%...etc. ce qui a une influence sur l'adaptation scolaire, ceci peut s'expliquer par la valeur des interactions parents –enfants qui est très importante dans le suivi scolaire. Pour Deslandes et Bertrand (2003), qui dans une revue sur l'état d'avancement des connaissances sur les relations école –famille, soulignent que le degré de participation des parents dans les activités scolaire de leurs enfants varie suivant les structures familiales dans laquelle vit l'enfant. Les auteurs soutiennent qu'à niveau

socioéconomique et culturel égal les familles biparentales (familles traditionnelles) participent d'avantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles monoparentale.

Par ailleurs, Coleman (1998) a échafaudé une théorie pour justifier la différence entre les diverses catégories de famille. Il distingue trois formes de capital que peut posséder une famille. Le capital financier qui englobe l'ensemble des biens de la famille et du pouvoir d'achat de la famille. Le capital humain concerne la force de l'influence qui découle du niveau d'instruction des parents. Le regroupement de ces deux formes de capital traduit les contraintes et les possibilités fondamentales qui caractérisent la famille. Enfin, le capital social qui se rapporte à la densité des interactions entre les parents, leurs enfants et le système scolaire. L'auteur soutient que les relations sociales qui caractérisent ce capital, permettent de développer une relation positive entre parents et leurs enfants. Ainsi, comparativement aux familles biparentales, les familles monoparentales sont considérées comme ayant moins de temps dans les interactions et, les enfants issus de celles-ci reçoivent moins d'encouragement et moins d'aide pour faire leurs devoirs.

5.1.4 La langue parlée.

D'après cette étude tous les participants sont d'expression française. Ceci s'explique par le fait qu'ils sont de parents francophones scolarisés dans le sous- système anglophone. Mais elle influence les modalités du soutien familial en ce sens que dans les interactions parents enfants liées au suivi scolaire quotidien elle a un pourcentage de 0.85%, dans le soutien affectif il est 0.68% et dans les interactions parents enfants il est de 0.75%. Ceci s'explique par le fait qu'à la maison l'enfant utilise l'anglais seulement à l'école avec ses pairs et son maître. A la maison ce dernier s'exprime en français ou en langue maternelle même pour lui expliquer les devoirs. Ce qui amène Bernstein (1975) à souligner que le bain linguistique dans lequel l'enfant est plongé dès ses premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Le code linguistique utilisé à la maison (le français) est différent de celui de l'école (l'anglais) ce qui rend l'échange difficile et crucial pour les parents. Ce qui peut conduire à une aide inappropriée pour l'enfant. La langue parlée outil de communication, représente un des éléments du milieu socioculturel qui influence l'adaptation scolaire des enfants. Les auteurs comme Bastin et Roosen (1991) ont fait le constat que l'inégalité des chances de la réussite à l'école est liée à la possession ou non dans le milieu familial d'un code linguistique qui n'est pas le même que celui priorisé par l'école. La langue parlée à

l'école reste dont un problème pour les parents qui doivent interagir avec leurs enfants dans les activités scolaires. Mais, notons que si les parents feront l'effort d'apprendre l'anglais, mieux ils aideront leurs enfants à réussir dans leurs activités scolaires.

5-2 DISCUSSION DES RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE INFERENCELLE

La discussion des résultats issus de l'analyse inférentielle porte sur les facteurs principaux c'est-à-dire ceux à partir desquels ont été formulées nos hypothèses.

5.2.1 Le suivi scolaire quotidien et l'adaptation scolaire.

Notre première hypothèse a été formulée de la façon suivante : le suivi scolaire quotidien des élèves issus des familles francophones mais scolarisés dans le sous-système anglophone influence de manière significative leur adaptation scolaire. Cette hypothèse a été acceptée. $CC = 0,895 \chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. On accepte H_a et on rejette H_o . Le suivi scolaire quotidien a un lien avec l'adaptation scolaire. Ces résultats restent conformes aux données issues de nos recensions des écrits. A cet effet, nous avons pu remarquer avec Deslandes dans son analyse des dimensions de participation parentale, et Cloutier (1996,2005) en rapport avec le suivi scolaire que les auteurs ont défini une classification des interactions entre parents et enfants en trois catégories d'indicateurs dont le deuxième indicateur d'interaction de supervision est lié au suivi scolaire quotidien manifeste à travers la supervision des activités scolaires, (les parents demandent à l'enfant ou à l'adolescent s'il a fait ses devoirs, s'il a étudié ses leçons, s'il a des difficultés dans certaines matières. Cette supervision concerne plus concrètement l'aide aux devoirs à la maison, guider et assurer le matériel requis). Epstein, 1992, 1996). Va dans le même sens pour lui, la participation des parents dans les apprentissages à la maison qui comprend l'aide apportée dans le travail scolaire, les discussions liées au vécu scolaire, l'implication dans le conseil d'établissement et la collaboration avec la communauté conduira à un meilleur développement et une meilleure réussite de l'élève. En effet Glasman et Al ont souligné que l'implication du parent dans la scolarité de l'enfant est une présence précieuse aujourd'hui. Pour eux, les parents sont reconnus comme les agents actifs dont l'enjeu scolaire a une dimension constructive forte dans l'éducation et la réussite des élèves. Cette implication se manifeste dans les devoirs à la maison, outre la conversation liée aux projets d'avenir, la préoccupation parentale se traduit également par des interventions pratiques dans le guidage scolaire l'investissement dans des activités para scolaires. Certains parents à travers

l'assistance dans les devoirs, les discussions autour de l'école valorisent l'école auprès de l'élève. Alors l'enfant se sentant accompagné améliore son comportement et sa performance. Ce qui fait remarquer Van Hooris, (2003) que les élèves qui ont la possibilité de partager leur expériences scolaire avec leurs parents sont meilleurs en classe et peuvent atténuer certains facteurs socioéconomiques parfois défavorables aux enfants.

Les questions ouvertes introduites dans cette section visaient l'exploration des activités extrascolaire auxquelles se livrent l'enfant en dehors l'école. De façon générale, les parents reconnaissent l'importance du suivi scolaire certains parents laissent les tâches de suivi scolaire au répétiteur, parce que les enjeux qui entourent la réussite scolaire créent, chez de nombreuses familles de l'anxiété. Cette pression liée à la réussite scolaire se traduit par des conflits entre parents et enfants relativement aux devoirs à faire. Dans cette étude nous remarquons que certains parents ont des difficultés pour accompagner leurs enfants, les raisons évoquées sont liées aux décalages de méthodes d'enseignement au langage ici représenté par l'anglais qui n'est pas la langue parlée à la maison.

Le suivi scolaire témoigne une influence à l'adaptation scolaire il est important qu'il soit d'avantage régulier et pratique. Dans notre étude, le suivi scolaire quotidien est valorisé, il est donc un renforçateur de l'adaptation scolaire.

5.2.2 Le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire.

Cette hypothèse avait pour objectif de vérifier si le soutien affectif familial influence l'adaptation scolaire des élèves. A ce niveau, notre intérêt a été porté sur les dimensions de la participation parentale de Deslandes dans la relation famille-école. Deslandes (1996,2001 ; 2003) dans ses dimensions de la participation parentale, le soutien affectif se maintient comme une variable prédominante dans l'adaptation scolaire de l'élève. Il se manifeste, par des encouragements et les compliments. En effet Mercier et Fortin (1994) disent que le soutien affectif permet à l'enfant de dépasser certaines difficultés en évitant leur dégradation.

- En relation avec notre étude, nous disons qu'elle est acceptée. $CC = 0,905$, $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. On accepte H_a et on rejette H_0 Il existe un lien significatif entre le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire, ce résultat va dans le sens de notre hypothèse. Selon le modèle du processus de la participation parentale de Hoover –Dempsey et Sandler (1995, 1997) dans sa dimension des opportunités générales et demandes présentées par

l'enfant estiment que le niveau de performance scolaire semble être associé à une plus grande participation parentale. Ainsi les enfants qui réussissent bien et qui ont des aspirations scolaires élevées disent recevoir plus de soutien affectif (encouragements, félicitations, discussion, etc.) de la part de leur parents. Epstein, (1987, 1992, 1996) dans son modèle de l'influence partagée considère que le soutien affectif familial est considéré comme un élément aussi important dans l'interaction dans les interactions entre parents et adolescents axées sur l'école. ce mode de soutien s'exprime par des encouragements, des compliments et par l'utilisation des mots valorisants dans les discussions axées sur les activités scolaires. Ainsi, Muller et Keith (1993) pensent que l'implication des parents dans les études de leurs enfants à travers les discussions centrées sur les expériences scolaires de ce dernier représente un élément essentiel qui motive et qui favorise la réussite ou l'adaptation scolaire de l'enfant. En général, lorsque les parents expriment leur affection, encouragent à l'autonomie supervisent les sorties et manifestent du soutien affectif les aspirations scolaires sont meilleures. Toutefois rappelons que le soutien affectif est nécessaire, mais il ne doit pas être exagéré c'est-à-dire basé sur des récompenses. Ces récompenses peuvent détourner l'enfant de l'objectif qui est la réussite scolaire les études de Lareau et Wesley (1996) ont démontré que la classe sociale influence les croyances et les rôles du soutien à l'éducation à la maison. Les faibles niveaux socioéconomiques auraient une vision séparée de l'école et de la famille alors que ceux de la classe supérieure se verraient comme ayant un rôle partagé avec l'école. (Deslandes, 1996).

Le soutien familial s'explique avec toutes ces modalités ci-dessus évoquées : supervision parentale liée au suivi scolaire à travers l'aide apporté aux devoirs à la maison ; soutien affectif à travers les encouragements, félicitations et les mots valorisant. Or, ces types de participation parentale, selon certaines croyances contribuent à prédire les résultats scolaires. Comment expliquer la différence dans les niveaux de participation ? L'interaction parent enfant ne saurait-il pas plus explicite dans la compréhension du rôle de la participation parentale

5.2.3 L'interaction parent- enfant et l'adaptation scolaire.

Cette hypothèse avait pour but de vérifier si l'interaction parent enfant a une influence sur l'adaptation scolaire des élèves. Dans celle-ci, l'emphase a été mise sur le niveau de participation des parents, leur niveau d'aspiration, ainsi que la valeur qu'ils accordent à

l'école. Les résultats confirment un lien entre l'interaction parentale et l'adaptation scolaire. $CC = 0,924 \chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. On accepte H_a et on rejette H_0 . Ce résultat va dans le sens de notre hypothèse de recherche qui affirme qu'il existe un lien significatif entre l'interaction parent enfant et l'adaptation scolaire. En effet, les valeurs que les parents accordent à l'école se manifestent à travers la compréhension de leurs rôles de parent, de leurs attitudes et leurs pratiques à l'égard des enfants, leur sentiment de compétence par rapport à l'aide apporté à leur enfant. Ces attitudes agissent sur l'enfant de manière à influencer son comportement scolaire. La participation parentale reliée au suivi scolaire dans la performance scolaire des enfants et des adolescents (Deslandes et Potvin, 1998 ; Deslandes et Lafortune, 2001 ; Deslandes et Cloutier, 2005) ; le besoin affection et d'encadrement d' (Epstein, 1987,1992, 1996) ; les discussions centrées sur l'école de Muller et Keith (1993). Ces recherches ont eu pour visées, d'explorer les habilités que les parents doivent avoir et les conditions que la famille doit offrir à l'enfant et à l'adolescent pour pouvoir s'épanouir et réussir à l'école toutes ces conditions se retrouvent valorisé dans les interactions parents - enfants celles-ci représentent l'une des dimensions forte de la participation parentale retenue par les auteurs et dont l'influence est bénéfique sur les apprentissages des enfants. Toujours dans la même perspective Deslandes (1996, 2001, 2003) de son côté avance que plus les parents interagissent avec les enfants sur les activités scolaires plus ils ont de meilleurs résultats, un faible taux d'absence, peu de difficulté comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire. Pour cela, il fait une description des interactions avec leur indicateurs comme suit : indicateurs d'interactions qui concernent le milieu scolaire (travaux réalisés en classe, les résultats des examens, questionnements sur les amis et les enseignants).

Indicateurs d'interactions de supervision liées au suivi scolaire (les parents demandent à l'enfant s'il a étudié leçons ...etc) ; indicateurs d'interactions qui concernent l'importance de l'école (projet d'avenir pour la vie de l'enfant ...etc)

Tous ces indicateurs ont fait l'objet de nos items portant sur les interactions dont la corrélation a un lien fort par rapport aux autres modalités du soutien familial de notre étude. Cette vision est partagée aussi par le modèle du processus de participation parentale mais, il inclut un paramètre important pour que les interactions parents enfants soient efficaces : c'est la coopération ou la collaboration parents enseignants. C'est cette relation famille école qui met en évidence la perspective du parent dans le processus. Les parents et les enseignants pour être efficaces, doivent se situer dans un contexte de complémentarité visant à redonner le sentiment de confiance aux différents acteurs sur la base d'un contrat de partenariat. Le peu

d'attentes des parents influencent négativement l'adaptation scolaire des élèves et leur désir de réussir (Deslandes et Cloutier 2000). On peut donc conclure que c'est en fin de compte le désinvestissement parental de leurs tâches et leur absence qui sont plus responsables des difficultés d'ajustement scolaire que subissent les élèves de diverses classes sociales. Il apparaît donc que l'action du milieu familial sur l'adaptation scolaire est nécessaire comme l'estiment Ryan et Adams (1995) dans leur modèle de relation famille-école. Pour eux, les interactions parents adolescents axées sur l'école, doivent être constructives afin de favoriser la réussite scolaire. Autrement dit, ce modèle a pour tâche de concilier les différentes théories utilisées dans ce courant. Il présuppose que toutes les caractéristiques des membres de la famille interagissent d'une façon telle que n'importe quelle variable peut jouer sur les autres et être en retour influencée par elle. Nous pouvons citer entre autres variables : le niveau d'étude des parents et le statut économique des parents.

5.2.4 Interrelations entre les variables étudiées

A la fin de cette étude nous disons que selon le modèle de l'échelle du soutien familial dont les modalités sont : le suivi scolaire quotidien, le soutien affectif familial et les interactions parents enfants. Les élèves montrent une perception positive lorsqu'ils sont interrogés sur les indicateurs de la participation parentale liés au suivi scolaire de leur éducation (aide dans les activités scolaires). Décrite par Deslandes et Cloutier (2000), cette participation parentale (encouragement à l'autonomie, discussions, soutien affectif communication parent-école communication parent-adolescent...etc.) contribuerait à susciter la motivation et la réussite scolaire. Cette perception positive de la participation pourrait apporter une première explication que les élèves semblent s'adapter à leur milieu scolaire. Comme l'on démontré Deslandes et Cloutier (2000) les relations positives entre l'école et la famille favorisent un meilleure ajustement de l'enfant sur le plan de son vécu scolaire. Les parents qui participent au suivi scolaire de leurs enfants sont aussi plus susceptibles de collaborer avec l'école et d'intervenir plus rapidement lorsque surgissent des difficultés d'ordre scolaire ou social. Toutes nos hypothèses sont acceptées. Celles-ci ont été testées comme ayant un lien significatif avec l'adaptation scolaire avec HR1 : CC = 0,895, HR2 : CC = 0,905 et HR3 : CC = 0,924. Ainsi un accompagnement familial qui se traduit par une aide ponctuelle et assidue dans les devoirs à la maison entraîne une meilleure acquisition chez l'enfant. La variable qui agit le plus sur l'adaptation scolaire reste les interactions parents enfants. A ce niveau le facteur le plus déterminant est le soutien affectif qui se manifeste dans

les attitudes parentales dénotant une certaines valeur pour l'école telles que les encouragements, les félicitations, les discussions centrées sur l'école.

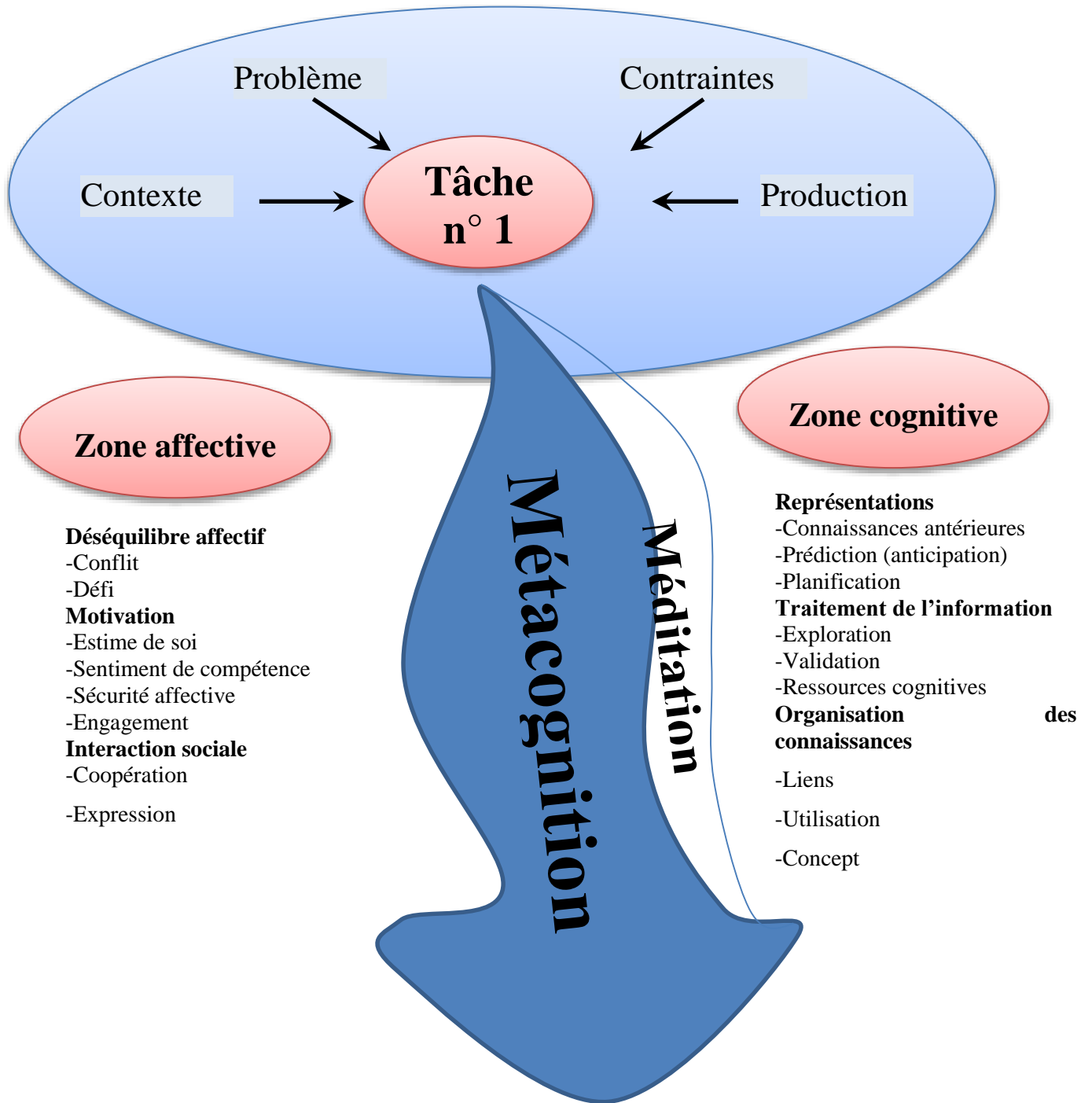
Les résultats de la présente étude restent conformes aux prédictions des modèles théoriques utilisées pour analyser l'adaptation scolaire à l'école primaire. En rappel selon le modèle du processus de participation parentale, qui prône la participation parentale au suivi scolaire a une influence positive sur les résultats de l'enfant. Les actions parentales répondant aux comportements spécifiques des enfants leurs sont bénéfiques ou pénalisantes dans le cas contraire. Dans ce cas la théorie de l'assistance pédagogique de Delandsheere propose «l'apprentissage assisté» ou « mode tutoriel » rependu dans nos habitudes de vie actuelles sous le thème de « répétition » c 'est ce qui explique une bonne adaptation pour les uns et une mauvaise pour les autres ce qui pourra entrainer l'abandon ou le décrochage scolaire chez les enfants.

5.3 Essai d'un Modèle résolutif de Soutien Familial sur l'Adaptation Scolaire

5.3.1 Présentation du modèle

L'éducation a pour toile de fond la réussite scolaire. Pour les systèmes éducatifs, le défi consiste à s'adapter à ses réalités complexes et à dispenser une éducation qui tienne compte des besoins des apprenants, tout en veillant à sa cohérence avec les exigences sociale, culturelle et politique. (UNESCO, 2003).

Figure 6 : Essai de schéma résolutif



Source : Modèle théorique d'apprentissage de Rossemont

5.3.2 Explication du modèle

Au regard de l'analyse qui précède, il convient de retenir que trois principaux axes se dégagent du lien entre le soutien familial et l'adaptation scolaire. Ces axes sont :

- L'axe de la motivation de l'apprenant ;
- L'axe des interactions parents enfants ;
- L'axe de collaboration –parent –enseignant. C'est autour de ces différents axes que nous allons bâtir notre modèle résolutif.
- L'axe de la motivation de l'apprenant représente : l'estime de soi, le sentiment de compétence ; la sécurité affective et l'engagement personnel que l'apprenant a pour l'apprentissage. Ceci se matérialise comme suit :

L'élève s'engage à réaliser les tâches qui lui sont données avec le sentiment de compétence et la motivation personnelle et externe des parents qui l'anime. Il a pour rôle :

- De traiter l'information en utilisant ses connaissances antérieures :
 - Il est actif aux apprentissages expérientiels qu'il met en pratique dans le cadre de notre étude il doit par exemple parlé l'anglais aussi bien à l'école qu'à la maison même si ses parents ne sont pas anglophones il les amène à aimer ses études.
 - Il utilise l'information présentée et s'engage car les tâches sont valides et lui paraissent valides
 - Il est l'intermédiaire entre l'institution scolaire et la famille, par les correspondances les invitations et les opportunités de contacts que l'école formule à l'égard de la famille.
 - Utilise des stratégies pour résoudre des problèmes. La motivation ici se traduit par la persévérance et la participation de l'élève dans une tâche, l'intérêt manifeste pour le travail, la qualité et la quantité de la production.

Il doit être dans un environnement favorable à l'école. L'apprenant doit apprendre en sachant qu'il est apprend non seulement) pour réussir mais aussi pour l'intégration sociale définit dans les objectifs de l'éducation en termes de types d'homme voulu par la société.

- Pour ce qui est de l'axe des interactions parents enfants il s'agit des relations concrètes que les parents entretiennent avec leurs enfants pour la réussite de l'action éducative.

La scolarité crée aujourd'hui au sein des familles des tensions très fortes, liées bien sûr à la préoccupation pour l'avenir et aux questions que se posent les parents sur la manière de guider l'enfant dans ses apprentissages. Ici, le parent doit prendre conscience de son rôle de parent et agir.

Il s'agit de s'assurer que les commodités scolaires de son enfant sont effectives, pour ne pas créer chez l'enfant des frustrations qui peuvent entraîner : l'absentéisme, l'abandon voire les décrochages scolaires

- De prendre contact avec l'école dès le départ, pour avoir de plus amples informations sur comment doivent s'impliquer les parents pour ne pas être en déphasage avec les méthodes pédagogiques utilisées en classe, lors du suivi des activités scolaires de l'enfant à la maison.
- Doit veiller à ce que l'enfant étudie en lui apportant l'aide nécessaire. Il doit signer et contrôler les cahiers.
- Suivre l'évolution scolaire de l'enfant à travers les bulletins de notes séquentielles, et son comportement disciplinaire à travers les carnets de correspondances envoyés par l'enseignant ou alors les invitations générales.
- Pratiquer avec les enfants à la maison, les activités menées par ces derniers à l'école par le biais des échanges, des discussions, voire des jeux. Dans le cas contraire, si on dispose des moyens lui faire faire des cours de soutien pédagogique particulier pour permettre à l'enfant d'améliorer ses apprentissages.
- S'intéresser au travail de l'enfant à l'école et en dehors de l'école par un soutien affectif. Ceci s'accompagne : des encouragements, des félicitations, des récompenses voire des punitions s'il s'avère nécessaire. Cette dimension des pratiques en lien directe avec la scolarité concerne la communication parent enfant axée sur le quotidien scolaire (rapport avec les camarades, avec les enseignants, journée d'école résultats scolaires)

En résumé, les interactions parents –enfants peuvent être vues comme une dimension de la participation parentale qui est concrètement une activité d'encadrement et de supervision des activités scolaires hors du milieu scolaire. Pour que cette supervision soit possible, il faut envisager de bonnes relations entre la famille et l'école. Ce qui nous amène à introduire l'axe de collaboration parents enseignants dans l'adaptation scolaire.

- La collaboration parents / enseignants fait intervenir des modalités telles : la confiance mutuelle, des buts et visés communs, la communication bidirectionnelle.

Cette collaboration repose sur des principes d'égalité (volonté d'écoute, de respect et d'apprendre de l'autre) et de parité (mise en commun des connaissances, des habilités et des idées pour favoriser la relation et les résultats auprès des élèves). Des attitudes constructives qui se manifestent lorsque les parents et les enseignants écoutent les points de vue de chacun perçoivent leurs différences comme des forces, se centrent sur leur intérêt mutuel, voire le développement de l'élève ; partagent des informations pour co-construire une meilleure compréhension et des interventions plus efficaces. Cette coéducation doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative pour cela, l'institution doit par exemple :

--- Créer des espaces à usage des parents ces espaces peuvent se matérialiser par une salle mise à leur disposition pour favoriser les rencontres individuelles et collectives entre parents et professionnels de l'éducation.

--- Ces espaces peuvent aussi servir à monter des projets et des actions collectives en lien avec les projets d'école.

--- Remettre sur pieds les carnets de correspondances permettant la communication, l'échange d'informations entre parents et enseignants. Par exemple sur les manuels scolaires au programme, sur la discipline de l'élève, sur l'évolution de son travail en classe, sur les programmes des activités scolaire et parascolaires Ceci permettra de déceler ces forces et ses faiblesses afin d'améliorer effectivement ses résultats scolaires Au regard de ce modèle résolutif on pourrait dire que la relation parents enseignants est basée sur un contrat de confiance et de partenariat mutuel qui apparaît comme une composante vitale à des relations collaboratives.

En résumé on pourrait dire que, le rapport soutien familial et adaptation scolaire dépend de l'importance accordée à la collaboration école-famille en matière de réussite scolaire. Mais, cela ne signifie pas pour autant diminuer celle du rôle de l'élève et de l'enseignant. Ce rapport doit dépasser le stade du « projet » et devenir une préoccupation permanente aussi bien pour l'école que pour la famille.

5.4 SUGGESTIONS

A la fin de cette étude eu égard du fait que l'adaptation scolaire soit un phénomène essentiellement relationnel, les suggestions que nous avons dégagées vont à l'encontre de certains acteurs et institutions de l'éducation au Cameroun.

5.4.1 Aux institutions éducatives (écoles publique, privées et familles)

La distance entre l'école et la famille reste encore très grande dans les habitudes de vies des parents d'élèves au Cameroun (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). L'une des voies les plus efficaces pour barrer la voie au problème d'adaptation scolaire qui par conséquent, peut entraîner l'abandon scolaire est la participation parentale dans le suivi scolaire des élèves à travers la collaboration parents enseignants. D'après la loi d'orientation de l'éducation dans son article 32, ils (parents) en sont membres, et ont des devoirs envers l'enfant comme le décrit Epstein (1987,1996) dans le modèle de l'influence partagée : devoirs de base des parents envers leur enfants (exercer une supervision, guider et assurer le matériel requis). De cette supervision et par l'aide apporté susceptible dans les devoirs le parent acquiert des notions susceptibles d'améliorer son vocabulaire et qui peuvent lui être utiles. Par exemple les notions en anglais pour les parents francophones qui aspirent à être bilingues. L'institution scolaire a également des devoirs envers la famille, ceux-ci ont trait aux renseignements donnés aux parents par l'école, soit sur le comportement de l'enfant ou sur son travail. Au Cameroun, les seules participations des parents dans les institutions scolaires restent les rencontres aux réunions d'APEE. A ces réunions les parents participent comme spectateurs. Ils ne sont pas impliqués dans les réflexions sur l'éducation des enfants. Or, une meilleure collaboration peut avoir des effets bénéfiques sur le comportement et les apprentissages des élèves. En son absence, l'élève aura la capacité, la possibilité de se déjouer à la fois de l'école et de la famille. Alors, lorsque des élèves manifestent des comportements défavorables, et donc les causes ne sont pas connus à l'école, le personnel éducatif doit agir avec la participation des parents. Car travailler sans eux serait comme travailler contre eux.

Du côté de l'école, les enseignants doivent s'occuper de tous les élèves sans distinction. Ce qui les amènera à être plus professionnels. L'école doit informer et sensibiliser les parents sur les conséquences fâcheuses du phénomène l'adaptation scolaire lors des réunions d'APEE ou informer chaque parent individuellement du comportement de son enfant

par l'envoi des invitations et demandes formulées par les enseignants, ceci à travers les carnets de correspondances.

Du côté de la famille, les parents doivent s'informer des réalités pratiques sur les apprentissages de leurs enfants. Ne plus se fier à la publicité des établissements scolaires surtout privés qui sont devenus des entreprises à buts lucratifs, les établissements de « fortunes » comme le dit Calixte (2008) réservés aux riches ces écoles, dans la majeure partie des cas, ne disposent pas des ressources pouvant leur permettre de fournir une éducation de qualité, qualité qui se définit par FONHEP (1999) par.

- un corps enseignant qualifié et motivé
- des infrastructures adéquates
- du matériel didactique adéquat, tel que les manuels scolaire...etc.

Apporter aux enfants le soutien dont ils ont besoin pour s'épanouir sur le plan scolaire.

5.4.2 Au ministère en charge de l'éducation de base.

Nous suggérons de former dans toutes les ENIEG les instituteurs d'expressions anglaises, qui contribueront effectivement à la promotion du bilinguisme dans ce niveau d'enseignement. Nous constatons que dans les écoles qu'elles soient publique ou privées bilingues il y a manque de ce personnel qualifié ce qui fait que dans certaines écoles les leçons d'anglais sont presque inexistantes. De sensibiliser les promoteurs des écoles privées sur le bilinguisme effectif pour une éducation de qualité ; de ne pas être des écoles de « Fortunes » au détriment des poches du camerounais moyen qui se bat pour la survie. Harmoniser les prix de la scolarité dans les différents établissements scolaires privés pour permettre à tous les parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Étant donné que le secteur public seul ne peut les encadrer, si et seulement si, nous voulons atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous et de la lutte contre l'analphabétisme pour une citoyenneté responsable.

Nous suggérons également qu'il n'y a pas de comparaison à faire entre les deux sous-systèmes ils sont autonomes. Avec chacun une valeur propre, le Cameroun est uni pourquoi créer deux sous-systèmes, il faut s'inspirer des valeurs éducatives et pédagogiques des deux pour mettre sur pieds un système éducatif qui fera la force de notre éducation.

CONCLUSION GENERALE ET DIFFICULTES RENCONTREES

1. Conclusion générale

Il était question dans notre étude de vérifier si le soutien familial des élèves de parents francophones mais scolarisés dans le sous-système éducatif anglophone a une influence sur l'adaptation scolaire des élèves de class five et class six de Nkolafamba. Pour atteindre cet objectif, nous avons porté notre attention sur la relation et partenariat entre l'école et la famille élaboré par Deslandes et Cloutier (2005) dans leur recherche sur *les pratiques parentales et la réussite scolaire en fonction des structures familiales et du genre des adolescents*, sur certaines réalités telles que : le suivi scolaire quotidien ; le soutien affectif familial ; les interactions parents enfants axées sur le quotidien scolaire des élèves. L'analyse a été faite sur le principe de la recherche corrélationnelle. L'enquête relève des corrélations entre les réalités familiales et l'adaptation scolaire des élèves de class five et class six des écoles primaires publique et privées.

Ces résultats ressortent l'existence d'une proportion d'élèves présentant les difficultés d'adaptation scolaire. Cette étude nous a permis de dégager des niveaux progressifs d'influences du soutien familial sur l'adaptation scolaire des enfants. Celles-ci ont été testées comme ayant un lien significatif avec l'adaptation scolaire : le suivi scolaire quotidien (CC = 0,895), le soutien affectif familial (CC = 0,905) et l'interaction parents enfants (CC = 0,924). Ainsi par rapport aux résultats l'échelle du soutien familial influence l'adaptation scolaire à 0.64%, et l'interaction parent enfant est le renforçateur significatif de l'adaptation scolaire. La variable affective s'avère importante pour la scolarité. Les implications parentales témoignent de la valeur que les parents accordent l'école. Cette participation parentale renforce le partenariat entre l'école et la famille, plus le parent perçoit positivement les invitations de la part de l'école, plus il voit sa participation comme une responsabilité parentale et plus il a envie de s'impliquer et ce, quels que soient sa scolarité, son milieu socioéconomique ou la structure de sa famille. Le développement des liens de confiance parent/ enseignant contribue ainsi à motiver les parents à participer aux activités scolaire de l'élève à l'école ou à la maison comme le rapporte Deslandes (2005).

Cette étude apporte une contribution importante dans la compréhension du poids qu'exerce la famille dans l'émergence des difficultés d'adaptation des élèves à l'école. Elle est donc le premier facteur à considérer pour une bonne adaptation scolaire. Etant membre de la communauté éducative, la famille est véritable vecteur d'une éducation de qualité à prendre en compte à cette ère de nouveaux défis de la scolarisation universelle.

La promotion du bilinguisme reste un gage de l'unité et d'intégrations nationales au Cameroun. Car, le bilinguisme actuel et le multiculturalisme sont désormais l'identité de tout camerounais, et la meilleure manière de l'opérationnaliser reste la scolarisation et les centres de formations linguistiques. Alors, les parents qui décident d'envoyer leurs enfants dans le sous-système anglophone, doivent contribuer à la réussite de ces derniers par l'aide et le soutien liés à leur suivi scolaire quotidien. Afin d'éviter à ces élèves des comportements inadéquats qui peuvent se traduire par des retards scolaires telles que : les redoublements, les fugues, les abandons voir les décrochages scolaires. Telles sont autant de raisons qui justifient l'importance des apports affectifs. Car être parent, c'est d'abord aimer son enfant, le soutenir en lui témoignant son affection (Claes et Comeau, 1996). Alors le rapport de l'enfant à l'école est avant tout relationnel. A propos, son désir d'apprendre, de comprendre et d'être se construit dans les interactions qu'il entretient avec ses parents et son entourage (Favre, 2004). Car, les interactions et l'entourage permettent d'assimiler de façon naturelle une langue entendue.

Cette étude a le mérite d'avoir rejoint un échantillon représentatif choisi aléatoirement de la population des élèves des écoles primaires publiques et privées de l'arrondissement de Nkolafamba. Un autre aspect méthodologique positif à souligner est que les élèves rencontrés ont donné un taux de réponse élevé presque (100%). Par ailleurs les opinions des 158 élèves de cette localité ici analysées à l'aide des théories culturelles de développement de l'enfant. Pour réaliser cette étude la méthode du questionnaire était indiquée parce qu'elle permettait de dresser un état global de la situation sur laquelle peu d'informations étaient disponibles.

La promotion de l'éducation familiale, le renforcement des prises en charges des enfants en famille à travers la supervision des activités scolaires, le développement des attitudes positives vis-à-vis de l'école, la collaboration ou le partenariat école /familles sont autant d'actions à mener pour favoriser l'adaptation scolaire. Au primaire, la variable affective reste capitale qu'elle permettrait même aux familles modestes de surmonter certains

défis scolaires. Alors, les familles rendraient grâce aux jeunes apprenants du primaire et à la société en faisant naître chez ces derniers l'amour de l'école à travers le soutien familial adapté. Telle est l'une des compétences parentales qui permettraient à l'enfant de bien assumer son métier d'élève. Cette même compétence est valorisée par l'article 5 de l'EPT comme gage d'une éducation de qualité. En plus comme l'a précisé Vieillard (1965), faire une bonne transition entre le CM2 et la première année du secondaire est l'une des conditions d'adaptabilité à ce nouveau cycle d'enseignement.

2. Difficultés rencontrées

Même avec le plus grand souci d'objectivité avec lequel le chercheur s'engage dans la recherche, il n'en demeure souvent pas moins qu'à la fin de la recherche il ait une certaine insatisfaction liée aux limites et aux faiblesses de son étude. Mais leur révélation est capitale dans les prochaines investigations. Ainsi notre étude présente certaines limites.

Nous avons relevé l'absence des données du phénomène d'adaptation scolaire au Cameroun. Cette réalité ne nous a pas permis de situer notre travail à un niveau d'évolution de ce phénomène dans notre système éducatif. Cet état de chose peut s'expliquer par le fait que l'Etat camerounais oriente ses objectifs vers les indicateurs quantitatifs en matière d'appréciation du niveau scolaire. (CONFEMEN/MINEDUB 2000 ; RESEN-Cameroun, 2003). Or le phénomène de l'adaptation scolaire est un phénomène plutôt qualitatif qui prend en compte d'autres variables que la performance scolaire. Le pays étant tourné vers l'Education Pour Tous (EPT) et de qualité. A cette première limite s'ajoute une deuxième liée au questionnaire. En dépit du fait que le questionnaire a été pré testé et, bien que les élèves soient de parents francophones et qu'ils s'expriment indifféremment dans les deux langues, la plupart performant mieux leurs activités scolaires énoncées en leur langue de scolarisation qui est l'anglais. D'où la difficulté majeure de certains élèves liée à la lecture et à la compréhension des items. Ce problème s'est présenté au cours de la passation et a sans aucun doute joué sur le choix des répondants. Nous avons également fait face à un problème d'effectif lié au taux d'absence élevé des élèves dans les salles de classes lors de notre passage, les enseignants nous ont dit que les élèves absents ne s'étaient pas encore acquittés de leur frais de scolarités de la première tranche c'est ce qui explique le nombre limité de notre échantillon.

Comme difficulté nous pouvons enfin citer le temps imparti par l'école pour réaliser l'activité. Comme c'était pendant les récréations il arrivait que les répondants n'aient pas eu le temps de remplir complètement le questionnaire. Ils sont devenus moins concentrés et remplissaient le questionnaire avec moins de soins.

Il est important de souligner que l'heure de passation a été définie par les services administratifs des écoles en fonction de leur emploi du temps. Et, nous n'avons pas eu la possibilité de faire une proposition.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AAMR: American Association on Mental Retardation, (2002). *Mental retardation. Classification and systems of supports*. 10th edition. Washitong, D.C. : AAMR.
- Ambert, A.M. (2007). « L'augmentation des comportements problématiques chez les enfants et les adolescents : causes multiples ». Ottawa, Ontario : *Institut Vanier de la famille*. (En ligne). Disponible le 13 août 2007: <http://www.Vifamily.ca/library/cft/behavior-fr.Html>.
- Balli. (1998). « when mon and dad help: student reflex ions on parent involvement with homework ». *Journal of research and development in education*. N°31(3)-1998.
- Bautier, A., Goigoux, R. (2004). « *Difficultés d'apprentissages dans le processus de scolarisation et pratique enseignante : une hypothèse relationnelle* ». *Revue française de pédagogie*.
- Bautier, E., Rayou. (2009). « *Les inégalités d'apprentissage. Programme Pratique et malentendus Scolaires. L'environnement n'a pas de fonction d'organisation* ». Paris : PUF, p 24.
- Bautier. (2006). « *Apprendre à l'école : Apprendre l'école des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle* ». Lyon chronique social.
- Borus., Carpenter. (1984). : *Social cognition joint attention*.
- Bouchard, J.- M: (1998). Le partenariat dans d'une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien et Gosselin, *le partenariat en éducation pour mieux vivre ensemble!* (pp. 19-35). Montréal : Editions nouvelles
- Bourdieu, P., Passero, J.C. (1970). *La Reproduction*, Paris. éd Minuit.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brofenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspective*. *Development psychology*, 22,723-742.
- Caille J-P. (1993). « *Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au collège* ». *Education et formation*. N° 36 -1993.

Calixte J. (2007). « Milieu familial et réussite scolaire ». Université d'Etat d'Haiti Faculté des Sciences Humaines- psychologie Mémoire de Licence

Carron, G., Chau, T. (1998). « La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents ». Paris, UNESCO.

Christenson, S.L., Sheridan, S.M. (2001). « *School and families: creating essential connections for learning* ». New York, New York: The Guilford Press.

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider. Avis à la ministre de l'Éducation du Québec. Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2001). Les élèves en difficultés de comportement à l'école primaire ; comprendre, prévenir, intervenir. Avis au ministre de L'éducation du Québec. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Darling, N., Sterinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integration model. Psychological bulletin.

Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et la famille : Influence du style parental et participation parentale à la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat : Universitaire Laval Psychopédagogie.

Deslandes, R. (2001). « *L'environnement scolaire* ». In *Psychopédagogie M.H.*

Deslandes, R. (2003). Croyances des parents et leur rôle dans la prédiction de la décision de s'impliquer ». In *Fenêtre sur cours. L'école en débat*.

Deslandes, R. (2004). « Regards sur les Compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves ». In *Toussaint. R. La notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.

Deslandes, R. (2005). « *Réussite scolaire : Déterminant et Impact des relations entre l'école et la famille* ». Laval : Presses de L'Université de Laval.

Deslandes, R., Bertrand. (2003). « Etat d'avancement de connaissances sur les relation école-famille », un portrait Global. Vie pédagogique, (p 27-29)

Deslandes, R., Cloutier, B. (2005). « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ». In *Revue Française de pédagogie*. N° 151.

Dunst, C.J., Trivette, C.M., Jordy. (1997). Influences of social support of children with disabilities and their families.

Dunst., Trivette, C.M. (1988). « *Determinants of parent and child interactive behavior* ». In K. Marfo (Ed.), *Parent-Child interaction and development disabilities*. New York: Praeger.

Eastman (1998) « *L'école primaire : question politiques et pédagogiques* ». Revue du CRE (centre de recherche en éducation Université Jean Monnet, Saint-Etienne. N° 15 ; Novembre 1998.

Echu, G. (1994). « *Bilinguisme officiel et Communication au Cameroun* ».

Echu, G. (1999). Historique du Bilinguisme officiel au Cameroun. in Mendoze Gervais, *Le Français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*. Paris/ Publisher.

Epstein, J.C., Dauber, S.L. (1991). School programs and teachers practices of parents' involvement in inner – city elementary and middle schools. *Elementary school Journal*, 91, 291-305.

Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators improving school*. Boulder. CO: Westview Press.

Farrington, D.P. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. In. *Hawkins, J.D (Dir): Delinquency crime: current theories*. New York: Cambridge University Press.

Farrington, D.P. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. In. *Frاندji, D., Vitale, P. (2008). Actualité de Basile Bernstein. Savoir, pédagogie et société : Rennes-PUR.*

Favre, B., al. (2004). « Famille, école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire ». *Service de la recherche en éducation* : Genève.

Fonkeng, E. G, Chaffi, C. I et Bomda, J. (2014). « *Précis de méthodologie de Recherche en sciences sociales* ». Yaoundé : Graphicam.

Forestier, M. Khan, S. (1999). Devoir d'enfants, devoirs de parents ? L'opinion des enfants sur l'implication des parents dans les devoirs à domicile. Mémoire de Licence. Université de Genève. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.

Gauthier, D., Loranger, M., Ladouceur, R. (1984). *Le Renforcement des comportements académiques. Une stratégie économique dans l'intervention en milieu scolaire* : Psychologie Canadienne.

- Glasman, D., al. (199. « *L'école hors l'école* » : *Soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.
- Goupil. (1997). « *les devoirs et leçons perception d'élèves recevant les services orthopédagogique* ». Education et Francophonie revue scientifique virtuelle n° 25 (22)- 1997.
- Grawitz, M. (1994). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz 6^{ème} édition.
- Haelewyck, M.C., Magerotte, G. (2001). « Qualité de vie et réseaux sociaux ». In Rondal J.A, Comblain. A (Eds), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principe de remédiation*. Liège : Mardaga.
- Hawkins, J.D (Dir): *Delinquency crime: current theories*. New York: Cambridge University Press.
- Henderson, A.T., Mapp, k.L. (2002). *A New wave evidence: the impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover., Demsey., Sandler . (1997). « *Why do Parents become Involved in their children's Education* ». Review of Educational Research.
- Hubbard, J.A., Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence. in *children's peer relationships. Merrill-Palmerquartely*, 40(3).
- Institut National de la Statistique, (2005). *Cameroun en chiffres 2004*. Yaoundé : INS.
- Jimerson, S.R., Egeland, B., Sroufe, L.A., Carlson, B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549. DOI: [10.1016/S002264405\(00\)00516-0](https://doi.org/10.1016/S002264405(00)00516-0).
- Jones, L.S. (1995). « *Comprehension in Classroom management creating* ». *Positive learning environment for all students 4th edition*. Boston: Allynand Bacon.
- Kedar., Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: an interactional analysis. *Review of education research*, 53(3)
- Lahire, B. (1993). « *Culture écrite et inégalités scolaires* »: Lyon : PUL.
- Lahire, B. (1998). « *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse* ». In revue *Ville-Ecole: Intégration*.
- Lahire, B. (2008). « *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* ». Rennes : PUR.

Larue, R. (1994). *Le travail personnel des élèves en dehors de la classe: Rapport de l'Inspection Générale, Ministère de L'Education Nationale*. Paris.

Le Blanc, M. (1994). *Mesure d'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Ecole de psychoéducation*. Montréal : Québec : Université de Montréal.

Lewinsohn, P.M., Gotlib, I.H., Seeley, J.R. (1995). Adolescent psychopathology IV specificity of psychosocial risk factors for depression and substance abuse. *Journal of American academy of child and adolescent psychiatry*, 34(9) 1221-1228. [Loi/10.1097/0000458381995090000600021](https://doi.org/10.1097/0000458381995090000600021).

Loi N° 98 /004 Du 14 Avril 1998. L'orientation de L'Education Au Cameroun.

Marcotte, D. (2006). *Dépression et suicide*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, E., Marcotte, D. (2005). « Evolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 8(4) 47-56.

Mballa Owono. (1986). *L'école Coloniale au Cameroun*.

Mbédé, R. (2003). *Cameroun : Tour de Babel ou Communauté Culturelle ?* Presses Universitaires de Yaoundé.

Midgley, C., Feldlanfer, H., Eccles, J.S. (1989). *Student's teacher Relation and attitudes toward Mathematic before and after the transition, to Junior High school child development*.

Murphy, D.L., Olson, D.R. (1996). *Psychology and folk pedagogy in Dr. Olson & N Torrance* (Eds).

Natriello., Mc Dill. (1996). "Performance standards, students effort on homework and academic achievement". *Sociology of education*. N°59 (1)-1986.

Perrenoud, PH. (1991). *Le Soutien Pédagogique, une réponse à l'échec scolaire. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation*. Université de Genève.

Potvin, P. (2006). La relation maître-élève et difficulté scolaire. *Dans L. Deblois (Dir) : La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir. Québec*. Québec : Presses de L'université Laval.

- Potvin, P., al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale reliée au suivi scolaire. *in revue Canadienne de l'éducation* vol 24:4.
- Reider., Hresko, W.P. (1981). *A cognitive approach to learning disabilities*. New York: MC Graw Hill.
- Ryan, B., Adams, R. (1995). *The family-School connection: theory, research and practice*. Newbury Park, California.
- Seigneuret, M. (1986). *Approche du coût humain du système éducatif Japonais, Document du CERSE* : Université de Caen.
- Squillaci, L., Lanners. (2005). *Polyhandicap : le défi pédagogique*. Lucerne : SZH/CSPS.
- Terrail, J.P. (1992). « *Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire* ». Education et formation. N°30-1992.
- Tsafac, k.G. (2000). « *L'enseignement secondaire au Cameroun : Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves* » : Press Université Eccles.
- Turcotte, D. (1995). « *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves* » : une analyse stratégique. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(3) 333377. DOI : 1.2307 / 149857.
- Vitaro, F., Gagnon, C. (2003). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents (tome 2 : les problèmes externalisés)*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vygosky, L.S. (1933). Enseignement et Développement mental. *In B. Schneuwly. J.P.*
- Vygosky, L.S. (1934). *Pensée et Langage. F.SèveTrans (ed)*. Paris : La Dispute.
- Walberg. (1984). The effects of homework on learning. A quantitative synthesis. *Journal of education research*. N°78(2).
- Walker, H., Colvin, G., Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: strategies and best practices*. Pacific Grove. California: Brooke- Cole Publishing Company.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux élèves

L'enseignant, l'enseignante ou encore la personne chargée de soumettre le questionnaire aux élèves doit lire les questions d'information générale et les consignes à haute voix.

I^{ère} PARTIE

CONSIGNE : Avec une croix coche la bonne réponse

1. Quelle classe fais-tu ?

Cours Moyen 1

Cours Moyen 2

2. De quel sexe es-tu ?

Féminin

Masculin

3. Quelle est la langue officielle la plus souvent parlée à la maison ?

Le français

L'anglais

4. Avec qui vis-tu ?

Avec mon père et ma mère

Avec ma mère seulement

Avec mon père seulement

Avec ma tante

Avec mon oncle et sa femme

Avec mon père et sa conjointe

Avec un tuteur

5. Combien d'enfants êtes-vous dans la famille où tu vis le plus souvent ?

Je suis enfant unique

Nous sommes deux enfants

Nous sommes trois enfants

Nous sommes quatre enfants

Nous sommes cinq enfants

Nous sommes plus de cinq enfants

6. Tes autres frères et sœurs fréquentent-ils des écoles anglophones ?

A. Comment répondre au questionnaire ?

- Tu lis attentivement la question.
- Tu choisis une seule réponse, celle qui est le plus en accord avec ce que tu penses.
- Tu fais une croix (X) dans la case qui correspond à ton choix.

B. Exemple de réponse

Question : Je vais régulièrement à la bibliothèque pour faire mes devoirs.

- Si la réponse est « Je pense que oui »
- Tu fais un crochet en dessous.

| Je pense que Oui | Je pense que Non | Je pense Sais Pas |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|

X

C. N'oublie pas...

Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Une réponse est toujours bonne dans la mesure où tu exprimes ce que tu penses.

Les réponses que tu donnes doivent correspondre à ce que tu vis habituellement à la maison.

Il est important que tu répondes à toutes les questions.

Tes réponses sont anonymes puisque tu n'as pas à écrire ton nom.

Oui

Non

IIème PARTIE

| N° | | Je pense que oui | Je pense que non | Je ne sais pas |
|-----|---|------------------------|---------------------------|----------------------|
| 1. | A la maison avec mes parents nous discutons souvent de ce qu'ils attendent de moi | | | |
| 2. | A la maison avec mes parents nous discutons souvent des méthodes et des matières qu'on a à l'école anglophone | | | |
| 3. | A la maison avec mes parents nous discutons souvent des règlements qu'on a à l'école anglophone | | | |
| 4. | A la maison avec mes parents nous discutons souvent des règles qu'il faut suivre pour réussir à l'école | | | |
| 5. | A la maison avec mes parents nous parlons souvent de ce que je veux devenir quand je serais grand | | | |
| 6. | A la maison avec mes parents nous parlons souvent de mes forces et des points que je dois améliorer pour être le meilleur | | | |
| 7. | A la maison je reçois des félicitations lorsque j'ai de bon résultats scolaires | | | |
| 8. | A la maison mes parents m'encouragent dans mes activités scolaires | | | |
| 9. | A la maison mes parents me disent des choses qui me donnent le goût d'aller à l'école | | | |
| 10. | A la maison mes parents s'intéressent à ce que je fais à l'école | | | |
| 11. | A la maison mes parents s'intéressent à ce que je fais hors de l'école | | | |
| 12. | A la maison nous parlons souvent de l'école et de ses avantages | | | |
| 13. | A la maison on dit que les anglophones font toujours le contraire des choses | | | |
| 14. | A la maison on dit que les anglophones sont toujours à | | | |

| | | | | |
|-----|--|--|--|--|
| | gauche pour faire leurs choses | | | |
| 15. | A la maison on parle souvent l'anglais pour m'expliquer les cours et m'aider à faire mes devoirs | | | |
| 16. | A la maison on parle souvent le français pour m'expliquer les cours et m'aider à faire mes devoirs | | | |
| 17. | A la maison quelqu'un contrôle si je fais mes devoirs ou pas | | | |
| 18. | A la maison quelqu'un m'accompagne dans mes travaux scolaires | | | |
| 19. | A la maison quelqu'un m'aident à faire mes devoirs et m'explique mes cours | | | |
| 20. | A la maison quelqu'un pose des questions sur les gens avec qui je marche | | | |
| 21. | A la maison quelqu'un vérifie si j'ai copié tous mes cours | | | |
| 22. | A la maison quelqu'un vérifie si j'ai un mauvais comportement à l'école | | | |
| 23. | A la maison quelqu'un vérifie souvent mes travaux scolaires | | | |
| 24. | Dans ma classe je m'entends bien avec tous le monde | | | |
| 25. | Dans mon école j'ai failli redoubler une classe | | | |
| 26. | Dans mon école je me sens capable de réussir aux examens | | | |
| 27. | Dans mon école j'ai redoublé une classe | | | |
| 28. | J'ai de bonnes relations avec mes camarades | | | |
| 29. | J'ai souvent de bonnes notes lors des évaluations | | | |
| 30. | J'aime ce qu'on nous enseigne à l'école | | | |
| 31. | Je comprends ce que mon enseignant nous demande de faire | | | |
| 32. | Je me sens bien dans mon école | | | |
| 33. | Je suis heureux de venir à mon école | | | |
| 34. | Les gens trouvent que je suis Je suis heureux de venir à mon école un bon élève | | | |
| 35. | Lorsque je fais une erreur, mon enseignant me propose des moyens de me reprendre pour corriger cette | | | |

| | | | | |
|-----|--|--|--|--|
| | dernière | | | |
| 36. | Mes parents comprennent sans difficulté les choses qu'on nous enseigne à l'école | | | |
| 37. | Mes parents m'offrent tous ce qu'il me faut pour réussir à l'école | | | |
| 38. | Mes parents parlent avec mon enseignant de ma conduite | | | |
| 39. | Mes parents viennent souvent à l'école pour causer avec mon maître ou ma maîtresse dès qu'il constate des changements chez moi | | | |
| 40. | Mon enseignant est de bonne humeur avec moi | | | |
| 41. | Quand je viens dans mon école je suis toujours fâché | | | |

Merci

Table de lecture du Khi carré

| ddl | $\alpha = 0.05$ | $\alpha = 0.01$ | $\alpha = 0.001$ |
|-----|-----------------|-----------------|------------------|
| 1 | 3.84 | 6.64 | 10.83 |
| 2 | 5.99 | 9.21 | 13.82 |
| 3 | 7.82 | 11.35 | 16.27 |
| 4 | 9.49 | 13.28 | 18.47 |
| 5 | 11.07 | 15.09 | 20.52 |
| 6 | 12.59 | 16.81 | 22.46 |
| 7 | 14.07 | 18.48 | 24.32 |
| 8 | 15.51 | 20.09 | 26.13 |
| 9 | 16.92 | 21.67 | 27.88 |
| 10 | 18.31 | 23.21 | 29.59 |
| 11 | 19.68 | 24.73 | 31.26 |
| 12 | 21.03 | 26.22 | 32.91 |
| 13 | 22.36 | 27.69 | 34.53 |
| 14 | 23.69 | 29.14 | 36.12 |
| 15 | 25.00 | 30.58 | 37.70 |
| 16 | 26.30 | 32.00 | 39.25 |
| 17 | 27.59 | 33.41 | 40.79 |
| 18 | 28.87 | 34.81 | 42.31 |
| 19 | 30.14 | 36.19 | 43.82 |
| 20 | 31.41 | 37.57 | 45.32 |
| 21 | 32.67 | 38.93 | 46.80 |
| 22 | 33.92 | 40.29 | 48.27 |
| 23 | 35.17 | 41.64 | 49.73 |
| 24 | 36.42 | 42.98 | 51.18 |

| | | | |
|----|-------|-------|-------|
| 25 | 37.65 | 44.31 | 52.62 |
| 26 | 38.89 | 45.64 | 54.05 |
| 27 | 40.11 | 46.96 | 55.48 |
| 28 | 41.34 | 48.28 | 56.89 |
| 29 | 42.56 | 49.59 | 58.30 |
| 30 | 43.77 | 50.89 | 59.70 |
| 31 | 44.99 | 52.19 | 61.10 |
| 32 | 46.19 | 53.49 | 62.49 |
| 33 | 47.40 | 54.78 | 63.87 |
| 34 | 48.60 | 56.06 | 65.25 |
| 35 | 49.80 | 57.34 | 66.62 |
| 36 | 51.00 | 58.62 | 67.99 |
| 37 | 52.19 | 59.89 | 69.35 |
| 38 | 53.38 | 61.16 | 70.71 |
| 39 | 54.57 | 62.43 | 72.06 |
| 40 | 55.76 | 63.69 | 73.41 |
| 41 | 56.94 | 64.95 | 74.75 |
| 42 | 58.12 | 66.21 | 76.09 |
| 43 | 59.30 | 67.46 | 77.42 |
| 44 | 60.48 | 68.71 | 78.75 |
| 45 | 61.66 | 69.96 | 80.08 |
| 46 | 62.83 | 71.20 | 81.40 |
| 47 | 64.00 | 72.44 | 82.72 |
| 48 | 65.17 | 73.68 | 84.03 |
| 49 | 66.34 | 74.92 | 85.35 |
| 50 | 67.51 | 76.15 | 86.66 |

| | | | |
|----|-------|--------|--------|
| 51 | 68.67 | 77.39 | 87.97 |
| 52 | 69.83 | 78.62 | 89.27 |
| 53 | 70.99 | 79.84 | 90.57 |
| 54 | 72.15 | 81.07 | 91.88 |
| 55 | 73.31 | 82.29 | 93.17 |
| 56 | 74.47 | 83.52 | 94.47 |
| 57 | 75.62 | 84.73 | 95.75 |
| 58 | 76.78 | 85.95 | 97.03 |
| 59 | 77.93 | 87.17 | 98.34 |
| 60 | 79.08 | 88.38 | 99.62 |
| 61 | 80.23 | 89.59 | 100.88 |
| 62 | 81.38 | 90.80 | 102.15 |
| 63 | 82.53 | 92.01 | 103.46 |
| 64 | 83.68 | 93.22 | 104.72 |
| 65 | 84.82 | 94.42 | 105.97 |
| 66 | 85.97 | 95.63 | 107.26 |
| 67 | 87.11 | 96.83 | 108.54 |
| 68 | 88.25 | 98.03 | 109.79 |
| 69 | 89.39 | 99.23 | 111.06 |
| 70 | 90.53 | 100.42 | 112.31 |
| 71 | 91.67 | 101.62 | 113.56 |
| 72 | 92.81 | 102.82 | 114.84 |
| 73 | 93.95 | 104.01 | 116.08 |
| 74 | 95.08 | 105.20 | 117.35 |
| 75 | 96.22 | 106.39 | 118.60 |
| 76 | 97.35 | 107.58 | 119.85 |

| | | | |
|-----|--------|--------|--------|
| 77 | 98.49 | 108.77 | 121.11 |
| 78 | 99.62 | 109.96 | 122.36 |
| 79 | 100.75 | 111.15 | 123.60 |
| 80 | 101.88 | 112.33 | 124.84 |
| 81 | 103.01 | 113.51 | 126.09 |
| 82 | 104.14 | 114.70 | 127.33 |
| 83 | 105.27 | 115.88 | 128.57 |
| 84 | 106.40 | 117.06 | 129.80 |
| 85 | 107.52 | 118.24 | 131.04 |
| 86 | 108.65 | 119.41 | 132.28 |
| 87 | 109.77 | 120.59 | 133.51 |
| 88 | 110.90 | 121.77 | 134.74 |
| 89 | 112.02 | 122.94 | 135.96 |
| 90 | 113.15 | 124.12 | 137.19 |
| 91 | 114.27 | 125.29 | 138.45 |
| 92 | 115.39 | 126.46 | 139.66 |
| 93 | 116.51 | 127.63 | 140.90 |
| 94 | 117.63 | 128.80 | 142.12 |
| 95 | 118.75 | 129.97 | 143.32 |
| 96 | 119.87 | 131.14 | 144.55 |
| 97 | 120.99 | 132.31 | 145.78 |
| 98 | 122.11 | 133.47 | 146.99 |
| 99 | 123.23 | 134.64 | 148.21 |
| 100 | 124.34 | 135.81 | 149.48 |

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|------|
| SOMMAIRE | i |
| DEDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABREVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | v |
| LISTE DES FIGURES..... | vi |
| RESUME..... | vii |
| ABSTRACT | viii |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 1 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE..... | 5 |
| CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 6 |
| 1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE..... | 6 |
| 1.1.1. Constat du problème..... | 10 |
| 1.1.2. Description et formulation du problème de recherche | 15 |
| 1.2. OBJECTIFS DE L'ETUDE..... | 20 |
| 1.2.1. L'objectif général | 20 |
| 1.2.2. Les objectifs spécifiques | 21 |
| 1.3. INTERET DE L'ETUDE | 21 |
| 1.3.1. Au niveau personnel..... | 21 |
| 1.3.2. Au niveau socio-professionnel | 22 |
| 1.3.3. Au niveau scientifique..... | 22 |
| 1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 22 |
| 1.4.1. Question principale | 23 |
| 1.4.2. Questions secondaires | 23 |

| | |
|--|----|
| 1.5. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE | 23 |
| 1.5.1. L'hypothèse générale | 24 |
| 1.5.2. Les hypothèses de recherche | 24 |
| 1.6. DELIMITATION DU SUJET | 25 |
| 1.6.1. Au plan théorique | 25 |
| 1.6.2. Au plan temporel | 26 |
| 1.6.3. Au plan géographique | 26 |
| CHAPITRE 2 : INSERTIONS CONCEPTUELLE ET THEORIQUE | 28 |
| 2.1. GENERALITES DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS. | 28 |
| 2.1.1 Présentation du système éducatif camerounais. | 28 |
| 2.1.2 Organisation | 29 |
| 2.1.3. Le sous-système anglophone..... | 33 |
| 2.1.4 La Loi d'orientation de l'Education au Cameroun..... | 35 |
| 2.1.5 Les méthodes d'enseignement apprentissage et de certifications | 36 |
| 2.2. PRESENTATION DES CONCEPTS | 40 |
| 2.2.1. Bilinguisme, enseignement ou éducation bilingue..... | 40 |
| 2.2.2. Adaptation | 41 |
| 2.2.3. Adaptation scolaire..... | 42 |
| 2.2.4. Elève/ Apprenant..... | 43 |
| 2.2.5. Parents / Parents d'élèves | 44 |
| 2.2.6. Soutien / Soutien familial | 44 |
| 2.2.7. Familles francophones..... | 45 |
| 2.2.8. Système / Système éducatif / Sous-système éducatif..... | 45 |
| 2.2.9. Sous-système anglophone | 45 |
| 2.3. REVUE DE LA LITTERATURE | 46 |

| | |
|--|----|
| 2.3.1 Le rôle du soutien familial dans les interactions parents-enfants axée sur l'école dans l'adaptation scolaire de l'apprenant. | 46 |
| 2.3.2. Les facteurs qui influencent le soutien familial axé sur l'école. | 50 |
| 2.3.2.1. Les facteurs socio démographiques..... | 50 |
| 2.3.2.2. La typologie d'engagement familial | 52 |
| 2.3.2.3. Les facteurs scolaires | 53 |
| 2.3.2.4. Les facteurs familiaux. | 54 |
| 2.3.2.5. Les facteurs psychologiques..... | 54 |
| 2.3.3. Les pratiques éducatives parentales de bases. | 55 |
| 2.3.4. Synthèse | 55 |
| 2.3.5. L'influence du soutien familial sur l'adaptation scolaire..... | 60 |
| 2.3.6. Les facteurs associés à l'adaptation scolaire des élèves. | 62 |
| 2.3.7. Récapitulons ce qui vient d'être présenté comme apport théorique..... | 64 |
| 2.4. THEORIES EXPLICATIVES..... | 65 |
| 2.4.1. Le modèle de l'influence partagée | 66 |
| 2.4.2. Le modèle du processus de la participation parentale..... | 68 |
| 2.4.3. Théorie de l'assistance pédagogique De Landsheere | 77 |
| 2.4.4. Théorie de l'apprentissage de Skinner..... | 78 |
| DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE..... | 81 |
| CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE | 82 |
| 3.1. LA QUESTION DE RECHERCHE, LES OBJECTIFS ET LES HYPOTHESES DE L'ETUDE | 82 |
| 3.1.1. La Question de recherche | 82 |
| 3.1.2. Les hypothèses de l'étude | 82 |
| 3.1.2.1. L'hypothèse générale | 82 |
| 3.1.2.2. Les hypothèses de recherche | 82 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. CADRES DE L'ETUDE | 87 |
| 3.2.1. Cadre théorique de l'étude | 87 |
| 3.2.2. Cadre temporel de l'étude | 87 |
| 3.2.3. Cadre géographique du site de l'étude | 88 |
| 3.3. POPULATION ET ECHANTILLON DE L'ETUDE..... | 90 |
| 3.3.1. Population de l'étude..... | 90 |
| 3.3.2. L'échantillon de l'étude | 91 |
| 3.4. METHODES | 91 |
| 3.4.1. Le type de recherche | 91 |
| 3.4.2. La méthode de recherche..... | 91 |
| 3.4.3. Technique de collecte de données | 92 |
| 3.4.3.1. La pré-enquête..... | 92 |
| 3.4.3.2. Le questionnaire de l'étude | 93 |
| 3.4.3.2.1. Items et mode de passation..... | 94 |
| 3.4.3.2.2. Scores et cotation | 95 |
| 3.4.3.3. Outil de traitement statistique des données | 95 |
| 3.4.3.4. Le test de signification statistique des données : le khi-deux | 95 |
| 3.4.3.4.1. La règle de prise de décision avec le test du khi- deux | 96 |
| 3.4.3.4.2. Mesure de degré de liaison..... | 97 |
| 3.4.3.4.3. Règle de convention | 97 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 98 |
| 4-1- ANALYSE DESCRIPTIVE | 98 |
| 4.2- ANALYSE INFERENTIELLE..... | 104 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RESULTATS, INTREPRETATION ET SUGGESTIONS..... | 108 |
| 5-1 DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE..... | 108 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.1 La classe..... | 108 |
| 5.1.2 Le sexe..... | 109 |
| 5.1.3 La structure familiale | 109 |
| 5.1.4 La langue parlée. | 110 |
| 5-2 DISCUSSION DES RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE INFERENTIELLE | 111 |
| 5.2.1 Le suivi scolaire quotidien et l'adaptation scolaire..... | 111 |
| 5.2.2 Le soutien affectif familial et l'adaptation scolaire..... | 112 |
| 5.2.3 L'interaction parent- enfant et l'adaptation scolaire. | 113 |
| 5.2.4 Interrelations entre les variables étudiées..... | 115 |
| 5.3 Essai d'un Modèle résolutif de Soutien Familial sur l'Adaptation Scolaire | 116 |
| 5.3.1 Présentation du modèle | 116 |
| 5.3.2 Explication du modèle..... | 118 |
| 5.4 SUGGESTIONS | 121 |
| 5.4.1 Aux institutions éducatives (écoles publique, privées et familles) | 121 |
| 5.4.2 Au ministère en charge de l'éducation de base. | 122 |
| CONCLUSION GENERALE ET DIFFICULTES RENCONTREES | 123 |
| 1. Conclusion générale | 123 |
| 2. Difficultés rencontrées..... | 125 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 127 |
| ANNEXES | 133 |
| TABLE DES MATIERES | 143 |