



# DETERMINANTS DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU BENIN

TOWANOU Marcellin<sup>1</sup> et HOUNKOU Emmanuel<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctorant en Sciences de gestion, Université d'Abomey-Calavi (Bénin) Laboratoire de Recherche sur les Performances et Développement des Organisations (LARPEDO)

<sup>2</sup> Professeur Titulaire des Universités, Université d'Abomey-Calavi (Bénin) Laboratoire de Recherche sur les Performances et Développement des Organisations (LARPEDO)

**Résumé :** L'objectif de ce travail de recherche est d'analyser les facteurs explicatifs de la performance scolaire dans l'enseignement secondaire au Bénin. Une étude quantitative questionnant 287 acteurs dans l'enseignement secondaire, dont, 60 sont des directeurs, 120 sont des enseignants et 107 sont des parents d'élèves et basée sur la régression linéaire multiple a aboutie aux résultats suivant : les Conditions d'apprentissage des élèves, la qualité de l'enseignement dispensé, le leadership du directeur d'école et la qualité de Gestion Administrative et Pédagogique influencent positivement la performance scolaire dans le secteur secondaire donc détermine la performance de l'enseignement secondaire.

**Mots-clés :** déterminants, performance scolaire, secondaire, Bénin.

**Digital Object Identifier (DOI):** <https://doi.org/10.5281/zenodo.7977422>

**Published in:** Volume 2 Issue 3



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## 1. Introduction

Une perception négative de la qualité de l'éducation renvoie spontanément à un jugement sur les programmes scolaires. En Afrique, l'écart souvent sensible entre ceux-ci et les besoins des pays milite également dans le sens de leur réforme. Il n'est donc guère surprenant de voir de nombreux pays s'engager dans la voie des réformes curriculaires. On constate aujourd'hui, qu'avec l'approche par les compétences (APC) une méthode de conception des programmes

s'impose et devient quasiment un passage obligé, tout au moins pour les pays d'Afrique francophone.

Or le rôle primordial attribué à l'éducation consiste à former des citoyens capables de contribuer au développement économique, social et politique de leurs communautés (Moisset et Merisier, 2001). Pour pouvoir répondre à cette mission, les systèmes éducatifs se doivent d'être performants tant au niveau interne qu'externe. Étant donné les coûts d'opportunité pour les familles et la société en général, le système éducatif doit faire en sorte que les élèves qui entrent dans un cycle d'études donné puissent terminer en consommant normalement le nombre d'années-élève prévu (Scheerens, 2000).

C'est face à cela que des réformes ont été entreprises dans le système éducatif au Bénin et en particulier l'enseignement secondaire. La dernière est celle relatives à l'approche par compétence. Malgré mise en œuvre de celle-ci depuis plus d'une dizaine d'année, les performances scolaires dans l'enseignement secondaire ne répondent pas comme le montre les statistiques du taux de réussite au Bénin. En effet, de 2014 à 2019, le Bénin enregistre respectivement 23,71% ; 34,27% ; 30,17% ; 41,76% ; 33,43% ; 50,10% de taux de réussite au BAC toutes séries confondues. Ces faibles taux montrent les mauvaises performances cumulées par les élèves au cours de leur cursus scolaire dans l'enseignement secondaire.

Malgré l'intérêt que suscite les réformes du système éducatif dans l'amélioration de la performance scolaire de l'enseignement secondaire au niveau international, peu d'études ont fait objet de recherche dans le contexte Africain. Plus précisément, des travaux sur la performance scolaire au Bénin sont assez rares. Les quelques travaux abordant ce sujet ont été réalisés dans le cadre des évaluations de projets de formation.

Nos observations sur le terrain et dans les classes au secondaire, nos rencontres avec des enseignants et certains administratifs du système éducatif, etc., confirment qu'un important écart subsiste entre les définitions officielles et les usages effectifs de l'APC. Cet écart est parfois expliqué par des arguments liés à la psychologie cognitive de l'enfant et de l'adolescent : la liberté que la pédagogie active accorde à l'élève en situation d'apprentissage n'irait pas de soi parce qu'elle ne fait pas partie des habitudes éducatives des familles béninoises. Face à une telle réalité des faits, il urge que l'on s'interroge la problématique de la performance scolaire suite au réforme du système éducatif communément appelé approche par compétence.

Ce travail de recherche a pour objectif d'analyser les facteurs explicatifs de la performance scolaire dans l'enseignement secondaire au Bénin. Après avoir exposé la revue de littérature, ce travail de recherche relate la méthodologie de recherche puis les résultats suivis de leur discussion.

## **2. Revue de littérature**

Différentes théories expliquent l'approche par compétence. Nous présentons particulièrement les théories de Théorie de l'effet-établissement, de capacités, du mythe de la réussite ou d'échec et enfin la théorie du Théorie du capital humain.

### **2.1 Les assises théoriques de la recherche**

**Théorie de l'effet-établissement :** la théorie de «l'effet-établissement» explique la performance scolaire en fonction du type d'établissement fréquenté. Cette théorie se construit à partir des travaux des chercheurs anglo-saxons (Beck et Murphy, 1998) qui ont essayé d'identifier les spécificités des établissements performants. Grisay (2006) a démontré que dans les établissements performants, les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent des objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent de réguler l'enseignement, ce qui donne une bonne réputation à l'établissement pour faire face à la concurrence des autres établissements et aux pressions des parents. Grisay (2006) a confirmé à nouveau que dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte, car les élèves s'investissent davantage et les enseignants ont des exigences plus fortes vis à vis des apprentissages. Sheerens (2000) avance que l'Etat ou la communauté confie à l'école la mission de former le citoyen pour qu'il soit en mesure de participer au développement du pays dans lequel il évolue. Au même titre qu'une entreprise, l'école utilise des ressources appelées « inputs » pour former le citoyen en lui permettant d'achever un cycle de formation pendant un temps donné «output».

**La théorie des capacités :** L'idée centrale de l'approche par les capacités est que l'éducation est pensée à partir du pouvoir qu'à chaque individu sur sa propre vie. Cette théorie valorise le bien-être qu'une personne peut se procurer par ses capacités à effectuer certains actes auxquels elle accorde de la valeur et à être la personne qu'elle désire être. Il s'agit là d'une combinaison de ce que la personne est apte à faire et à être. En ce sens, le développement dont

il est question pour A. S'en est un développement qui tient compte des aspirations de l'individu, un développement éthique et social. Pour lui, le développement repose sur les libertés individuelles et l'engagement social des individus et, l'éducation, est un des facteurs déterminants de libération de la personne. Par l'éducation, l'individu est libre de son choix, ce qui lui permet d'agir comme un « agent », c'est-à-dire une personne « qui agit, modifie l'état des choses, est considérée comme membre de la collectivité et comme intervenant aux plans économique, social et politique ». Ainsi, l'éducation est perçue comme un préalable au développement, comme un moyen plutôt qu'une fin, mais surtout et avant tout, comme une valeur désirable en soi. Elle est une capacité qui permet l'exercice des libertés individuelles. Dans son ouvrage « Développement as Freedom », A. Sen cite l'exemple d'un nombre de pays comme le Sri Lanka et le Costa Rica et relie des programmes sociaux dans le domaine de l'éducation et de la santé à une amélioration des conditions de vie, sans qu'il soit nécessairement question de croissance économique (Sen, 1999 : 63-66). Quant à l'intervention de l'Etat, Amartya Sen considère qu'avoir une opinion politique, être éduquée, avoir l'accès à l'information, avoir des droits civiques, et autres « capacités » justifient l'intervention publique par ce qu'elles engendrent comme externalités positives et biens collectifs.

**la théorie du mythe de la réussite ou d'échec :** Des chercheurs européens et américains comme Coleman (1966), Bourdieu et Passeron (1964), Baudelot et Establet (1972) ont mis en évidence au cours des années 1960 que tout semblait se jouer en dehors de l'école, c'est-à-dire que le milieu familial et social était le premier facteur de réussite ou d'échec scolaire des élèves. Malgré la grande pertinence de ces travaux, il reste qu'ils ont occulté la part importante qui revenait aux enseignants et aux écoles dont ils ignoraient la dynamique de travail. À cet égard, un nombre impressionnant de recherches ont par la suite été conduites dans les classes à partir des années 1970, principalement dans les milieux anglosaxons. Ces travaux ont tenté de mettre en relation ce que fait et pense l'enseignant et la réussite scolaire de ses élèves. Les chercheurs sont allés dans les classes situées dans différents milieux socio-économiques, ils ont observé systématiquement les façons de faire d'enseignants débutants, expérimentés, experts.

**Théorie du capital humain :** à ce niveau nous pouvons parler de la théorie du capital humain qui, selon Jean-Jacques Paul (2007) suppose que l'individu investit en lui-même à un moment donné pour bénéficier d'une satisfaction future plus élevée que celle qu'il aurait eu sans cet

investissement. Investir, cela signifie renoncer à une consommation et/ou à une satisfaction présente. Dans le cas où l'individu décide d'accroître ses connaissances, ses capacités productives, il devra consacrer des ressources à cette activité, ressources qu'il ne pourra pas consacrer à sa consommation. Pour cette théorie, l'éducation accroît les compétences individuelles, qui accroissent à leur tour la productivité marginale, et par là même le salaire. Donc l'éducation apporte généralement des bénéfices monétaires ultérieurs à celui qui l'a reçue, sous la forme d'un salaire plus élevé que celui de l'individu moins instruit ou moins éduqué. La limite de cette théorie est que même si l'individu a des talents avérés au moment des études, cela ne garantit pas totalement une forte rémunération ultérieure, ni l'assurance d'avoir un travail en congruence avec la formation reçue.

## **2.2 Les relations empiriques sur les déterminants de la performance scolaire**

### **2.2.1 Déterminants liés aux caractéristiques individuelles des élèves**

Cette catégorie de variables concerne les caractéristiques propres à l'élève telles que l'âge, le sexe, l'intelligence, la motivation, le sentiment de bien-être à l'école, etc. Etant au cœur du processus d'apprentissage, l'élève est le premier élément d'analyse de par les aspects de sa personnalité. En effet, à l'école, l'élève a accès au savoir, mais c'est surtout là où il commence à se construire lui-même. Pour Reuchlin (1991), « les différences individuelles constamment observées entre les acquisitions d'enfants recevant les mêmes enseignements ont de tout temps été attribuées pour une large part à des différences d'intelligence, d'aptitudes, ou, selon une terminologie plus récente, à des différences cognitives » (Reuchlin, 1991, p.19).

Plusieurs études se sont penchées sur l'effet genre parmi les caractéristiques individuelles influant sur les résultats scolaires des élèves et la plupart d'entre elles relèvent une différence importante entre les garçons et les filles, où les garçons réussissent mieux que les filles. Des recherches menées dans les pays en développement affirment ce constat et rapportent que les garçons réussissent mieux que les filles en sciences et en mathématiques (Bayona & al, 1996 ; Kane, 2001) ; cités par Akoué (2007). Une série d'études s'est intéressée aux difficultés de scolarité des filles. Ses auteurs lient ces difficultés à un manque de persévérance et de motivation plutôt qu'à une insuffisance de douance. En effet, elles intériorisent des stéréotypes sexistes les persuadant d'avoir moins de capacités intellectuelles que les garçons

et que les études sont secondaires par rapport aux travaux domestiques qui les préparent à leur futur rôle de ménagère (Lagardère, 1995 ; Lange, 1994 ; Keil, 1998).

Cependant, la supériorité des garçons est plus marquée dans les pays en voie de développement et serait due à la place attribuée à la fille dans ces pays, où les parents ont généralement moins d'ambitions pour leurs filles. En effet, la tendance dans les pays développés est inverse, où les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons et persistent plus longtemps dans le cursus scolaire (Wang & Walberg, 1994 ; St-Amand & Bouchard, 2000). D'autres travaux se sont focalisés sur la motivation des élèves et leur effort individuel. La motivation est en effet un facteur souligné par la plupart des auteurs dès lors qu'il est question d'apprentissage. Le Bastard-Landrier (2005) montre dans son étude qu'à niveau initial comparable, les élèves qui se surestiment réussissent mieux que les élèves qui se sous-estiment, et que le rapport à la matière explique les performances scolaires à hauteur de 1.5% en français et de 2.3% en mathématiques.

Dans une étude de Postlethwaite & Wiley (1992) qui a concerné 23 pays, les auteurs soulignent que la performance en sciences est plus élevée dans les pays où les élèves consacrent plus de temps à faire leurs devoirs. Notons que le temps consacré aux devoirs est étroitement lié à la motivation de l'élève par son aspiration à la réussite. Parmi les premiers déterminants de cette catégorie figure le sentiment de bien-être à l'école. Le concept de bien être ressenti par l'élève à l'école est un phénomène agrégé et multidimensionnel. Plusieurs auteurs ont essayé de le cerner dans le cadre des études empiriques qu'ils ont entretenues sur la relation entre les performances scolaires et le bien être à l'école.

Le concept de bien être comprend les conditions de l'école, les relations sociales, les moyens d'épanouissement personnel et l'état de santé (Konnu et Rimpela 2002). Le phénomène de bien-être a un impact relativement important sur le comportement de l'élève dans le milieu scolaire et sur ses résultats et ses performances scolaires (Hoy et Hannum, 1997). Le bien être des élèves à l'école est en mesure d'affecter d'autres caractéristiques importantes pour la réussite scolaire comme le rendement, la motivation et l'attitude à l'égard des apprentissages (Veenstra et Kuyper 2004).

En dernier lieu, il ne faut pas oublier l'effet genre parmi les caractéristiques individuelles également importantes. Les différences de genre influencent les résultats scolaires des élèves. Pour cause, les filles et les garçons développent des stratégies d'apprentissage différentes. Les différentes approches développées en matière d'apprentissage par les uns et les autres

influencent la motivation, l'auto perception et les aptitudes sociales qui ont un effet sur les performances scolaires. Les filles semblent mieux préparées que les garçons puisqu'elles développent des intérêts en accord avec les activités scolaires (Murphy 2000).

### **2.2.2 Déterminants liés à l'environnement socio-économique**

Le contexte social et familial est sans doute le domaine le plus documenté lorsqu'il s'agit des déterminants de la réussite scolaire. Depuis longtemps en effet, il existe un consensus parmi de nombreux chercheurs en économie de l'éducation et en sociologie de l'éducation, établissant un résultat concordant quant à l'influence des facteurs sociaux sur la réussite scolaire.

Pour Bourdieu (1966), les élèves issus d'un niveau socio-économique relativement élevé développent des habitudes, des goûts, des entraînements aux savoirs qui sont directement transférables en milieu scolaire.

Dans les travaux empiriques, l'environnement familial est estimé par le statut socioéconomique de l'élève, mesuré par le niveau d'éducation des parents, leur profession, ainsi que le revenu familial (Coleman et al. 1966 ; Hakkinen et al. 2003 ; Heyneman & Loxley, 1983). Parmi ces indicateurs, les chercheurs accordent une grande importance au niveau d'éducation de la mère et démontrent que les élèves dont les parents sont instruits obtiennent les meilleurs résultats scolaires (Mingat & Perrot, 1980 ; Cooksey, 1981 ; Diallo, 2001 ; Duru-Bellat, 2003).

Hijri, Montmarquette & Mourji (1995) sont arrivés à des résultats plus nuancés pour le cas du Maroc ; l'éducation de la mère n'a pas un impact significatif sur la réussite scolaire des enfants. Ce résultat s'explique largement par le choix de l'échantillon étudié (dans une grande ville, Rabat en 1993), les femmes ayant un niveau d'éducation relativement élevé étaient engagées dans la vie professionnelle et confiaient leurs enfants à des aides ménagères, souvent analphabètes.

Schiller et al. (2002) montrent que les parents instruits sont plus amenés à apporter un soutien pédagogique et social pour la réussite scolaire de leurs enfants, que les parents dont le niveau d'instruction est faible. D'autres études se sont intéressées à la langue pratiquée au foyer (Entorf & Minoiu, 2005 ; Schnepf, 2007; Trong, 2009). Elles soulignent que les enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison peuvent être désavantagés en termes

d'apprentissage à l'école. Ces travaux expliquent que souvent, il existe un écart initial d'apprentissage parce que les élèves doivent apprendre les concepts et le contenu des programmes de mathématiques et de sciences dans une langue qui leur est étrangère.

Par ailleurs, le suivi des parents et leur ambition pour leurs enfants figurent aussi parmi les déterminants influant sur la réussite scolaire. En effet, en soulignant l'importance et la valeur de l'éducation et en stimulant cet intérêt chez les enfants, les parents transmettent leurs aspirations éducatives (Hong & Ho, 2005 ; Jeynes, 2005 ; Hill & Tyson, 2009). Dans cette lignée, Claessens & Engel (2013) ont montré que les enfants qui sont engagés dès leur jeune âge dans des activités d'acquisition précoce de compétences de base en lecture et en calcul dans leur foyer, développent un plus grand intérêt pour les mathématiques, ce qui favorise leurs capacités d'apprentissage.

### **2.2.3 Déterminants liés au contexte scolaire**

L'environnement d'une école et son organisation peuvent influencer la facilité et l'efficacité avec laquelle les élèves apprennent. Parmi les déterminants liés au contexte scolaire, les chercheurs soulignent généralement l'importance des caractéristiques organisationnelles des écoles et de la motivation des enseignants. Contrairement aux résultats de Coleman et al. (1966) qui soulignaient l'incidence de l'environnement économique et social sur la réussite scolaire de l'élève, dans une étude effectuée dans plusieurs pays développés, Cherkaoui (1979) met l'accent sur l'importance des variables scolaires et insiste sur l'effet du type d'établissement et du processus d'évaluation sur le rendement scolaire des élèves. Ceci dit, sans négliger l'effet de l'environnement familial puisque les enfants issus de milieux aisés sont souvent placés dans de meilleures écoles, ce qui soulève un problème d'endogénéité.

Bressoux (1994) et Cousin (1998) ont montré dans leurs travaux que des politiques éducatives identiques provoquent des effets différents selon l'établissement. Ils précisent que les différences de performance sont la conjugaison de l'ensemble de trois effets principaux : le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement. Il existe donc une interaction entre la réussite scolaire et le type d'établissement fréquenté (en milieu urbain ou rural, mixte ou pas, statut privé ou public (Arestoff & Bommier, 2001)). Pour Erberber (2009) et Johansone (2009), dans certains pays, les écoles dans les milieux urbains sont plus amenées à assurer un environnement sain grâce à de meilleures conditions de recrutement de

personnel et à une population d'élèves issue de milieux relativement favorisés. A l'inverse, dans d'autres pays, les écoles localisées dans un milieu urbain sont situées dans des quartiers pauvres avec peu de soutien communautaire, et parfois même dans des quartiers marqués par la violence et le crime (Milam, Furr-Holden & Leaf, 2010).

A l'égard des ressources de l'école, il n'y a pas vraiment un consensus dans la littérature empirique sur la performance scolaire des élèves. Certains auteurs comme Hanushek (1997), Hanushek & Luque (2003), et Leuven & Oosterbeek (2007) stipulent que les ressources supplémentaires ne se traduisent pas forcément par un gain de rendement chez les élèves. D'autres, à l'inverse, démontrent qu'il existe un impact positif des caractéristiques de l'école sur le rendement des élèves (Card & Kruger, 1996 ; Parcel & Dufur, 2001). Particulièrement, les études effectuées dans les pays à faible revenu montrent que les ressources matérielles et humaines jouent un rôle considérable sur l'amélioration du rendement scolaire des élèves. Parmi les facteurs influents sur la réussite scolaire des élèves, on retrouve également la taille de la classe. A cet égard, les résultats sont pour le moins contrastés. Il y a un consensus général sur le fait qu'une classe de grande taille ne favorise pas les interactions entre l'enseignant et ses élèves. « Communément, l'échec est, on le sait, partiellement expliqué par l'entassement, jugé intolérable, des élèves dans une classe qui, estime-t-on, rend très difficile les relations pédagogiques » (Cherkaoui, 1979, p. 107).

Les avis sont cependant plus mitigés quant à la rentabilité de la réduction de la taille des classes.

A partir d'une méta-analyse qui réunit plusieurs articles sur l'effet de la taille des classes, Hanushek (1997, 2003, 2006) montre qu'il n'y a pas de relation constante ni étroite entre la taille des classes et la performance des élèves. Altinok et al. (2009) nuancent les résultats de Hanushek et montrent, à travers une étude sur 33 pays qui tient compte des problèmes d'endogénéité liés à la taille de la classe, que l'effet n'est pas négligeable. Ils trouvent en effet que l'impact de l'effet de la taille des classes est statistiquement significatif sur 16 des 33 pays et négatif pour seulement 10 pays. Les auteurs en concluent que la réduction de la taille des classes n'est pas une stratégie rentable pour élever le niveau de rendement des élèves, aussi bien dans les pays développés que dans les pays en voie de développement.

Plusieurs études menées sur l'« effet maître » dans les pays en voie de développement montrent qu'il existe une corrélation positive entre les performances des élèves et la qualification du maître. Bressoux (2006) classe les enseignants en deux catégories : efficaces et peu efficaces, associant les enseignants peu efficaces à ceux qui négligent les

élèves relativement faibles et en difficulté d'apprentissage. L'auteur fait remarquer aussi que le jugement de l'enseignant joue un rôle important dans la performance scolaire, particulièrement chez les filles. En effet, il explique que lorsque le maître développe des stéréotypes à l'endroit des élèves, la progression de ceux-ci peut être fortement impactée.

Les études menées sur l'effet des pratiques d'enseignement, nommé l'« effet maître » ou l'« effet enseignant » montrent que les performances des élèves sont en lien étroit avec la pédagogie et les pratiques des enseignants. Cet effet explique généralement entre 10 et 20% de la variance des rendements scolaires des élèves (Bianco & Bressoux, 2009 ; Cusset, 2011), ce qui dépasse largement l'effet « établissement » qui explique à peine plus de 1% de la variance des performances des élèves (Bressoux, 2000).

#### **2.2.4 Déterminants liés aux caractéristiques du système éducatif**

Tout d'abord, il y a lieu de citer l'Impact du préscolaire. Caille (2001) conclut que les enfants inscrits dans le préscolaire à l'âge de deux ans ont moins de risque de redoubler comparativement à des élèves scolarisés plus tardivement. Selon Caille et Rosenwald 2006, l'impact du préscolaire est plus perceptible dans les premières années qu'en fin du primaire ou encore au collège.

L'autre caractéristique du système éducatif qui pourrait être cité ici c'est l'impact du redoublement. Contrairement à ce qui est largement perçu sur le redoublement comme une solution pour remédier aux difficultés scolaires, les chercheurs pédagogues et économistes de l'éducation considèrent que le redoublement est néfaste pour la réussite scolaire de l'élève puisqu'il impacte négativement son progrès cognitif, sa motivation envers l'école et son orientation.

Mais globalement, les études sur le redoublement n'arrivent pas à un consensus, et deux principaux courants se dégagent : les premiers prônent les bienfaits du redoublement ou lui trouvent un effet positif sur les performances scolaires, tandis que les seconds soulignent son impact négatif sur la réussite scolaire des élèves. Selon Holmes et Matthews (1984) ; Holmes (1990) ; Seibel (1984) ; Grisay (1993) ; Manacorda (2007), le redoublement a un impact négatif sur le rendement des élèves. Alors que Grenne et Winter (2004) affirment que la politique de redoublement a un impact positif sur la réussite scolaire des élèves en Floride.

Les études sur les déterminants des performances scolaires sont riches d'enseignement. Les premières contributions se sont focalisées sur le rôle de l'environnement familial dans

l'explication de la réussite des élèves. D'autres, plus récemment, ont abordé les facteurs liés à l'établissement scolaire. Pour autant, les contributions récentes mettent en avant l'importance à la fois de l'environnement familial et de l'école. D'autres études pointent des doigts les facteurs institutionnels et socioculturels comme origines possibles de la non réussite scolaire (Deschamps, Lorenzi-Cioldi, & Meyer, 1982). Dans les années 1980-1990, les travaux des sociologues Duru-Bellat et Meuret (2001), Plaisance, (1985), Brocolicchi & Ben Ayed (1999), mais aussi offrent un nouvel éclairage au phénomène de l'échec scolaire, en soulignant le rôle des contextes dans l'émergence de la réussite chez les élèves, et attestent de la complicité des processus menant à la réussite ou à l'échec.

Eu égard à tout ce qui précède, nous formulons les hypothèses suivantes :

***Hypothèse 1 : Plus l'école dispose des conditions matérielles d'apprentissage adéquates, plus élevée sera sa performance***

***Hypothèse 2 : La qualité de l'enseignant influe favorablement sur la performance de l'école.***

***Hypothèse 3 : La qualité de leadership du chef d'établissement exerce une influence positive sur la performance de l'école***

***Hypothèse 4 : Plus le mode de gestion administrative et pédagogique du directeur est de qualité, plus le niveau de la performance de l'école est élevé.***

### **3. Aspects méthodologiques de la recherche**

#### **3.1 Opérationnalisation des variables**

La variable dépendante : performance des scolaires est mesurée par rapport au taux de résultat aux examens officiels du baccalauréat et au BEPC pour les cinq derniers exercices académiques (2019-2020). Elle est représentée dans le modèle par la variable Perf qui représente le taux de réussite moyen de chaque établissement aux examens officiels du baccalauréat et BEPC. Etant donné que la performance scolaire, la variable dépendante, évolue dans un intervalle donné [0 ; 100%], nous avons retenu un modèle Tobit pour étudier ce phénomène.

#### **3.2 les outils de collectes de données**

Cette recherche s'est appuyée sur la recherche documentaire et le questionnaire. La population cible de notre recherche est constituée de l'ensemble des directeurs d'enseignement secondaire, des enseignants du secondaires et des parents d'élèves ayant leurs

enfants dans l'établissement. Nous avons à cet effet choisi au hasard 478 individus intervenants dans les établissements secondaires au Bénin en tant que directeurs, enseignants ou parents d'élèves. Parmi eux 191 interviennent dans l'enseignement public.

Parmi les 191 intervenants dans l'enseignement secondaire public, 50 sont des directeurs, 100 sont des enseignants et 91 sont des parents d'élèves.

Parmi les 287 intervenants dans l'enseignement secondaire privé, 60 sont des directeurs, 120 sont des enseignants et 107 sont des parents d'élèves. Donc l'enquête de terrain a été conduite sur un échantillon de (110) écoles secondaires ayant participé aux examens officiels du baccalauréat et BEPC au niveau du département douze département que compte le Bénin au titre des cinq dernière année académique (2014 -2020), tous secteurs confondus puis accompagnée des entrevues auprès de 5 enseignants et conseiller pédagogique de l'enseignement secondaire.

### **3.3 les outils de traitement de données**

L'analyse en composantes principales (ACP) est une approche empirique de l'analyse factorielle (AF) consistant à identifier, à partir d'un ensemble de variables, un nombre plus restreint de dimensions ou facteurs. Avant de réaliser cette analyse, le chercheur doit s'assurer si les variables sont « factorisables ». Deux tests formels sont disponibles pour se rendre compte si les variables sont factorisables ou non :

- Le test de sphéricité de Bartlett ;
- Le test MSA (Measure of Sampling Adequacy), dû à Kaiser, Meyer et Olkin (test de KMO).

#### **Tableau croisé (Chi-deux)**

Celui-ci est un calcul statistique qui permet de trancher la question de savoir si la relation entre deux variables qualitatives est significative ou non. Plus précisément, c'est une procédure qui permet de trancher la proposition suivante : il n'y a pas de relation entre les deux variables. Cette proposition est appelée hypothèse nulle. Pratiquement pour montrer qu'il existe une relation, on cherche à montrer que l'inexistence de la relation a une faible probabilité de se réaliser. Dans le cadre de cette recherche la statistique de chi-deux a été

réalisée sur l'ensemble des variables de notre recherche. Ainsi les variables les moins significatives voir non significatives ne seront pas prises en compte pour l'analyse bivariée.

Enfin, pour la vérification de nos hypothèses, nous utilisons la régression en réalisant les tests d'indépendance, ils permettront de vérifier d'une part, l'existence des liens entre les variables explicatives et variable expliquée d'autre part, de se rendre compte de la force et du sens des relations entre ceux deux types de variables.

#### 4. Présentation des résultats et discussion

##### 4.1 Présentation des résultats de la recherche

Résultats de la régression entre les caractéristiques pédagogiques et la performance scolaire.

**Tableau 1:**Récapitulatif des modèlesb

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,631a	,398	,315	,518	,398	4,786	3	474	,002	2,465

a. Valeurs prédites : (constantes), Pédagogie de groupe, Formation de l'enseignant, Attitude de l'enseignant

b. Variable dépendante : Performance scolaire (PE\_SC)

Au regard des valeurs de  $R^2$  (0,398) et de  $R^2$  ajusté (0,315), on peut se permettre de dire que le pouvoir explicatif global des variables indépendantes est faible. La significativité de ce pouvoir explicatif est également bien avérée car le test F est très significatif (0,002). De plus la valeur du « test d » de Durbin Watson qui est appréciable 2,465. Globalement, la qualité du modèle reste acceptable.

**Tableau 2:** ANOVAa

Modèle	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	5,146	3	1,287	4,786	,002b
1 Résidu	7,795	474	,269		
Total	12,941	477			

a. Variable dépendante : Performance scolaire (PE\_SC)

b. Valeurs prédites : (constantes), Pédagogie de groupe, Formation de l'enseignant, Attitude de l'enseignant

La lecture de ce tableau confirme l'analyse précédente du tableau précédent qui montre un lien positif et significatif entre les caractéristiques de l'approches par compétence et la performance scolaire dans l'enseignement secondaire au Bénin.

**Tableau 3:**Coefficientsa

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.	95,0% % intervalles de confiance pour B	
	A	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Limite secondaire
(Constante)	6,377	,610		10,462	,000	5,131	7,624
1 Pédagogie de groupe	,200	,197	,148	1,020	,316	,003	,202
Formation de l'enseignant	,129	,052	,370	2,502	,018	,012	,024
Attitude de l'enseignant	,625	,214	,430	1,820	,007	1,062	,187

a. Variable dépendante : Performance scolaire (PE\_SC)

Avec un F calculé à 3 et 474 DDL de 1,217 et une probabilité de significativité de 0,002 le modèle théorique envisagé est valide. On peut donc dire que les caractéristiques des réformes de l'approche par compétence ont un impact marginal et significatif sur la performance scolaire dans l'enseignement secondaire au Bénin. Aussi ce tableau permet de comprendre que la Formation de l'enseignant et son Attitude influence positivement et significativement la performance scolaire. Cependant la Pédagogie de groupe des enseignants influence positivement cette performance mais de façon non significative.

## 4.2 Discussion des résultats

Les résultats de cette recherche, montre dans le secteur privé, les valeurs de R<sup>2</sup> (0,629) et de R<sup>2</sup> ajusté (0,622), ils permettent de dire que le pouvoir explicatif global des variables indépendantes (facteurs de contexte) est acceptable. La significativité de ce pouvoir explicatif

est également bien avérée car le test F est très significatif (0,000). La seule inquiétude par rapport à la qualité globale du modèle réside dans la valeur du « test d » de Durbin Watson qui est légèrement un peu faible 1,424. En effet, dans la théorie, l'absence du phénomène d'autocorrélation est appréciée par la « statistique d » de Durbin Watson qui doit être plus proche de 2, du moins, secondaire à 1,65 (Evrard et al., 2009). Or, dans ce tableau, la valeur de ce test est de 1,424. Cependant la qualité du modèle est acceptable

Avec un F calculé à 4 et 186 DDL et une probabilité de significativité de 0,000 le modèle théorique envisagé est valide. On peut donc dire que les facteurs de contexte ont un impact marginal et significatif sur la performance scolaire dans l'enseignement secondaire public au Bénin. Aussi, on déduit que les Conditions d'apprentissage des élèves, la qualité de l'enseignement dispensé, le leadership du directeur d'école et la qualité de Gestion Administrative et Pédagogique influencent positivement la performance scolaire dans le secteur public.

Dans le secteur privé, les valeurs de R<sup>2</sup> (0,829) et de R<sup>2</sup> ajusté (0,822), on peut se permettre de dire que le pouvoir explicatif global des variables indépendantes est élevé. La significativité de ce pouvoir explicatif est également bien avérée car le test F est très significatif (0,000). La seule inquiétude par rapport à la qualité globale du modèle réside dans la valeur du « test d » de Durbin Watson qui est légèrement un peu faible 1,524. En effet, dans la théorie, l'absence du phénomène d'autocorrélation est appréciée par la « statistique d » de Durbin Watson qui doit être plus proche de 2, du moins, secondaire à 1,65 (Evrard et al., 2009). Or, dans ce tableau, la valeur de ce test est de 1,524, cependant, la qualité du modèle est acceptable.

Avec un F calculé à 4 et 282 DDL et une probabilité de significativité de 0,000 le modèle théorique envisagé est valide. On peut donc dire que les facteurs de contextes ont un impact marginal et significatif sur l'efficacité des réformes dans l'enseignement secondaire au Bénin. Aussi ce tableau permet de comprendre que les Conditions d'apprentissage des élèves, la qualité de l'enseignement dispensé, le leadership du directeur d'école et la qualité de Gestion Administrative et Pédagogique influencent positivement la performance scolaire dans le secteur privé. Il rejoint les travaux de (Chauvigné et Coulet, 2010) dans le contexte scolaire, l'approche par compétences découle des réformes instaurées par le processus de Bologne, dans le cadre européen des qualifications, qui a sensibilisé les universités à cette approche, confrontées à la nécessité de décrire les compétences sanctionnées par les diplômes. Elle découle de l'« irrésistible ascension » des compétences dans le domaine scolaire

soulignée par Romainville (1996) et traduit l'alignement des universités aux enjeux éducatifs, économiques et politiques associés à cette approche. Dès le milieu des années 90, les listes des compétences attendues chez les élèves et élèves transparaissent au sein des programmes de l'enseignement en France, puis une dizaine d'années plus tard avec le « socle commun de connaissances et de compétences » (Duru-Bellat, 2015).

## 5. Conclusion

L'objectif de ce travail de recherche est d'analyser les facteurs explicatifs de la performance scolaire dans l'enseignement secondaire au Bénin. Une étude quantitative questionnant 287 acteurs dans l'enseignement secondaire, dont, 60 sont des directeurs, 120 sont des enseignants et 107 sont des parents d'élèves et basée sur la régression linéaire multiple a aboutie aux résultats suivant : les Conditions d'apprentissage des élèves, la qualité de l'enseignement dispensé, le leadership du directeur d'école et la qualité de Gestion Administrative et Pédagogique influencent positivement la performance scolaire dans le secteur secondaire donc détermine la performance secondaire.

La principale limite de ce travail est la non prise en compte de l'approche qualitative dans cette recherche. Toutefois d'autres études combinant les deux approches méthodologiques permettraient d'enrichir ce travail de recherche.

## Bibliographie

- [1] Ablan Anne-Marie Ettien, N'Dasso Flore Ben-Bac Bende, Kouakou Armand Konan 2010. Cause de la corruption chez les filles à l'école. ROCARE/African Education Development Issues. Côte d'Ivoire. P 2-11. 191 ANLC 2004, cité par Ablan Anne-Marie Ettien, N'Dasso Flore Ben-Bac Bende, Kouakou Armand Konan 2010. P 9
- [2] Adam Smith: « An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations», The Modern Library, 1937.
- [3] Adams, D. (1993). Defining Educational Quality. *Educational Planning*, 9(3), 3-18.
- [4] Adams, R. B., et Mehran, H. (2003), *Is corporate governance different for bank holding companies?*
- [5] Ahmed, A. Y. & Mihiretie, D. M. (2015). Primary school teachers and parents' views on automatic promotion practices and its implications for education quality.
- [6] AHOUTY Bouedy (2009), *Projet de carte scolaire : sous-secteur Enseignement Technique et Formation Professionnelle*. Edition METFP, Abidjan.
- [7] Akerlof, G. A. (1970), The market for "lemons": Quality uncertainty and the market mechanism. *The quarterly journal of economics*, 488-500.
- [8] Aktouf, O., (1992), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Presses de l'Université du Québec.
- [9] Alchian A., et Demsetz, H., (1972), *Production, Information costs and economic organisation*, American Economic Review, vol. 62, P. 777-795. Alecian et Aerts, 1996, p.106.
- [10] Bechky, B. A. (2006), *Gaffers, gofers, and grips: Role-based coordination in temporary organizations*, *Organization Science*, 17(1), 3-21.
- [11] Behrens, M. (Dir.). (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Collection éducation-recherche. Québec, Canada. Presses de l'Université du Québec.

- [12] Benamour Y. (2000), *Confiance Interpersonnelle et Confiance Institutionnelle dans la relation Client-entreprise de service : une application au secteur bancaire Français*, Thèse de Doctorat en Sciences de gestion, Université Paris IX Dauphine.
- [13] Benoît Walraevens : « Corruption des travailleurs et éducation dans les sociétés selon Adam Smith », *Cahiers d'économie Politique* 2011/1 n°60, p.11-44.
- [14] Berelson B. (1954), *Content Analysis, Handbook of Social Psychology*, Reading Mass: Addison-Wesley.
- [15] HUMEZ Vérane (2008), *Proposition d'un outil d'aide à la décision pour la gestion des commandes en cas de pénurie : une approche par la performance*, Edition Université de Toulouse (CGIEMAC), Toulouse.
- [16] *International Journal Of Educational Development*, 4390-99. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.05.003.
- [17] ISU-UNESCO (2009), *Contribution Régionale au Développement des Systèmes d'information Statistiques pour l'Enseignement et de la Formation Technique et Professionnels*, Edition Graphimatic, Dakar.
- [18] JAROUSSE Jean-Pierre, REUGE Nicolas (2009), *Programme sectoriel de gestion des systèmes éducatifs, Module 2 : Analyse de scolarisations*, Edition UNESCO, Dakar. KOUADIO Alice Odounfa, Flinde Albert et MOUANDE Joseph (1999), *Indicateurs du secteur éducation /formation Cote d'Ivoire 1997/1998, 1ère édition*, Edition GRETA-FCI, Abidjan.
- [19] Vincent Dupriez & Xavier Dumay: « L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société ? », *Les cahiers de recherche en éducation et formation* N°36, 2004.
- [20] WALTHER Richard, SAVADOGO Boubakar et Borel Foko (2008), *Les couts de formation et d'insertions professionnelles, conclusion d'une enquête terrain en Côte d'Ivoire*, Edition AFD, Paris.