



Types d'implication parentale et réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso

Types of Parental Involvement and Academic Achievement of Primary School Students in Burkina Faso

Fernand OUEDRAOGO¹

¹Maître assistant à l'Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,

Résumé: cette recherche qui porte sur les types d'implication parentale et réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso est tirée d'une étude de thèse et a pour objectifs, d'identifier les différents types d'implication parentale selon la zone de résidence, d'une part, et d'autre part, de vérifier l'existence de liens entre ces types d'implication et la réussite scolaire des élèves du primaire. Afin d'atteindre lesdits objectifs, une étude descriptive et corrélationnelle a été réalisée avec 615 parents d'élèves résidents en zones urbaines et rurales. Les résultats ont permis d'identifier six types d'implication parentale qui sont : les rôles parentaux, les communications avec l'école, le bénévolat à l'école, le suivi des apprentissages à domicile, les prises de décisions et la collaboration avec la communauté à travers l'utilisation des ressources communautaires et dont les degrés d'implication varient selon les zones de résidence. Aussi, des liens corrélationnels positifs ont été établis entre ces six types d'implication et la réussite scolaire. Ainsi, pour les rôles, communications, bénévolats, suivis des apprentissages à domicile, prises de décisions, une grande et continue implication est requise pour favoriser la réussite alors que pour la collaboration avec la communauté, la réussite est favorisée même avec une faible implication. D'où l'intérêt de promouvoir ces types d'implication parentale dans la lutte contre l'échec scolaire au Burkina Faso.

Mots clés: implication parentale, participation parentale, réussite scolaire, école primaire, Burkina Faso

Abstract: This research on types of parental involvement and academic achievement of primary school students in Burkina Faso is drawn from a doctoral thesis. Its objectives are, on the one hand, to identify the different types of parental involvement according to area of residence, and on the other hand, to verify whether there are links between these types of involvement and the academic achievement of primary school students. To achieve these objectives, a descriptive and correlational study was conducted with 615 parents of students living in urban and rural areas. The results identified six types of parental involvement: parental roles, communication with the school, volunteering at school, monitoring learning at home, decision-making, and collaborating with the community through the use of community resources, with varying degrees of involvement, depending on the area of residence. Positive correlational links were also established between these six types of involvement and academic achievement. Thus, for roles, communication, volunteering, monitoring learning at home, and decision-

making, strong and continuous involvement is required to prompt success, whereas for collaboration with the community, success is promoted even with low involvement. Hence the importance of promoting these types of parental involvement in the fight against school failure in Burkina Faso.

Keywords: Parental involvement, parental participation, academic achievement, primary school, Burkina Faso.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.23258122>

Introduction

Le rendement scolaire des élèves en général, et ceux du primaire en particulier, a toujours été et demeure un véritable casse-tête pour nombre d'acteurs du monde éducatif. En effet, chaque année, et en dépit des multiples réformes éducatives qui ont été faites, des taux élevés de déperditions sont enregistrés aux différents niveaux du cycle primaire. Cette recherche analyse lesdites réformes afin de mettre en lumière les insuffisances constatées en termes de mesures visant l'implication des parents dans les actions de lutte contre l'échec scolaire. Elle vise donc à montrer que la prise en compte de l'implication parentale dans les activités scolaires des enfants peut faire la différence dans les résultats des élèves du primaire.

1. Contexte et problématique

Situé au cœur de l'Afrique occidentale avec une population de 20 628 164 habitants (Institut national de la statistique et de la démographie-INSD-, 2023), le Burkina Faso, à l'instar de nombreux autres pays africains, est confronté à de multiples défis éducatifs. À titre d'exemple, le taux net de scolarisation n'est que de 67,4 % (Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales-MEBAPLN-, 2025), ce qui signifie qu'il y a encore 32,6 % des enfants en âge de scolarisation qui n'ont toujours pas droit, ni accès à l'école. À ce sombre tableau s'ajoutent les performances peu reluisantes des enfants qui ont eu la chance d'être scolarisés (Ouédraogo, 2015). En effet, des indicateurs quantitatifs comme le taux d'achèvement au cycle primaire montrent qu'il n'est que de 51,6 % (MEBAPLN, 2025), ce qui indique qu'il y a 48,4 % des élèves du cycle primaire, soit presque la moitié, qui quitteront précocement leurs cursus scolaires sans l'avoir achevé. Par ailleurs, d'autres indicateurs qualitatifs comme la pauvreté éducative (Banque mondiale, 2021) qui désigne la « *part des enfants qui ne peuvent pas lire et comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans [ou en fin de cycle primaire]* » (Banque mondiale, 2026, p. 8) est aussi très alarmante. En effet, selon l'UNESCO, 74 % des élèves du cycle primaire sont incapables de lire et de comprendre un texte adapté à leur âge (UNESCO, 2026), contre seulement 26 % qui y parviennent, ce qui prouve à souhait que la situation des enfants scolarisés n'est point satisfaisante, et cela, peu importe leurs zones de résidence (rurale ou urbaine).

Mais face à ces mauvais résultats qui perdurent depuis les indépendances, les autorités burkinabè, afin d'y remédier, ont entrepris une série de réformes éducatives dès le lendemain de la conférence d'Addis-Abeba (1961). Les premières réformes, intervenues en 1962, 1965, 1967, 1974 et 1979, visaient globalement la scolarisation universelle et l'adaptation des programmes éducatifs au contexte du pays (Ouédraogo et al., 2020). Ces réformes endogènes ont permis l'introduction de l'agriculture et les langues nationales dans les programmes d'enseignement (Wayack-Pambè & Sawadogo, 2017). Mais n'ayant pas atteint les objectifs escomptés (scolarisation universelle, etc.), d'autres réformes sont intervenues après les

conférences mondiales sur l'Éducation Pour Tous, tenues en 1990 à Jomtien (Thaïlande) et en 2000 à Dakar (Sénégal). Ces réformes visaient toujours la massification de l'éducation et la scolarisation universelle (UNESCO, 1990, 2000). Elles ont permis, à travers la mise en place de plans et programmes décennaux, durant les périodes de 2000 à 2009 et 2012 à 2021, d'accroître le taux de scolarisation ainsi que le nombre des infrastructures scolaires. Ces résultats ont été aussi possibles grâce à la réforme de 2007 qui a instauré la gratuité de l'enseignement de base public (Pilon & Yaro, 2007).

Toutefois, le constat met en évidence, d'une part, que malgré les réformes, 48,4 % des élèves du cycle primaire, quasiment la moitié, n'arrivent toujours pas à achever leurs cursus scolaires (MEBAPLN, 2025), tout comme 74 % n'arrivent pas à lire et à comprendre un texte adapté à leur âge (UNESCO, 2026). Et d'autre part, que la majorité des actions entreprises dans le cadre des réformes était beaucoup plus dirigée vers l'école que les familles. Ceci nous amène à nous demander si cette absence ou insuffisance d'actions à l'endroit des familles ne pourrait-elle pas expliquer le taux élevé des élèves qui n'achèvent pas leurs cycles et qui éprouvent encore des difficultés à lire et à comprendre des textes de leur niveau ? Autrement dit, l'implication parentale dans les activités scolaires des enfants ne pourrait-elle pas faire la différence dans les résultats scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso ? De nombreux travaux scientifiques ont en effet montré au plan international que l'implication parentale favorise une meilleure réussite scolaire (Deslandes & Bertrand, 2004; Epstein, 2001). Cependant, au Burkina Faso, peu d'études, à notre connaissance, renseignent sur les liens entre l'implication parentale et les résultats scolaires des élèves du primaire. D'où l'intérêt de cette étude intitulée : types d'implication parentale et réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso.

2. Objectifs de la recherche

L'objectif général vise à faire l'état des lieux sur les différents types d'implication parentale en fonction des zones de résidence afin de déceler ceux qui favorisent la réussite des élèves du primaire au Burkina Faso. Elle veut spécifiquement identifier les différents types d'implication parentale selon la zone de résidence des parents, d'une part, et d'autre part, établir l'existence de liens entre les types d'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire.

3. Cadre théorique

Cette section clarifie d'abord les concepts clés, à savoir le concept d'implication ou de participation parentale et celui de réussite scolaire, et ensuite, présente le cadre théorique.

3.1. Le concept de participation ou d'implication parentale

D'emblée, il est à noter que l'implication parentale est parfois perçue comme synonyme de participation parentale (Larivée, 2011). Cette dernière désigne l'engagement parental dans les activités scolaires des enfants en vue de leur réussite (Larivée, 2010). C'est le rôle que jouent les parents dans l'apprentissage des enfants (Christenson, 2004). Quant à l'implication parentale, elle désigne le « *fait d'être [engagé] grandement dans une action de façon déterminée [et de] se donner à fond* » (Ouédraogo, 2015, p. 45 dans De Villers, 2003, p. 769). Mais pour Larivée (2010), l'implication parentale se distingue de la simple participation parentale par le niveau élevé d'engagement. De ce fait, lorsque la participation parentale est active et non passive, elle serait synonyme d'implication parentale. Dans cette étude, ces deux

concepts désignent alors « *l'engagement permanent et constant des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants* » (Ouédraogo, 2015, p. 46).

3.2. Le concept de réussite scolaire

Concept polysémique (Baby, 2002), la réussite scolaire est selon Jouvenet (1985, p. 27) « *l'effet d'un processus de formation et de changement de l'élève* ». Autrement dit, le « *degré de réussite d'un élève au regard de l'ensemble des apprentissages prescrits par les programmes d'études officiels* » (Legendre, 2005, p. 1030). Mais pour Henry (2003, p. 3), c'est « *l'atteinte du niveau de maîtrise des compétences définies par le programme de formation, dans l'ensemble des disciplines prévues par le curriculum, à l'intérieur d'un parcours scolaire effectué dans le temps normalement prévu, le tout conduisant à l'obtention d'un diplôme [...] ou par le passage normal à l'ordre supérieur [...]* ». Ainsi, au vu de cette dernière définition, nous retenons l'obtention des moyennes en vue du passage en classe supérieure comme critère et définition de la réussite scolaire, expliquée par divers modèles.

3.3. Modèles théoriques de la participation ou implication parentale

De nombreux modèles théoriques ont été élaborés pour décrire les mécanismes qui favorisent la réussite scolaire des élèves. Parmi ces modèles, nous avons : l'influence partagée et la typologie de l'implication parentale (Epstein, 2001) ; le processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997) ; les formes de participation parentale (Deslandes, 1996), etc. Mais au regard de nos objectifs de recherche qui visent à décrire les différents types d'implication parentale, seule la typologie d'Epstein (2001) est présentée. Elle est aussi la seule à distinguer les types de participation.

3.3.1. La typologie de l'implication parentale d'Epstein

La typologie d'Epstein (2001) est un modèle qui identifie et décrit 06 types d'activités à travers lesquelles l'école peut appuyer les parents dans leurs rôles en lien avec le suivi scolaire des enfants. Le modèle présente à la fois les formes de collaboration que l'école et la famille peuvent entretenir ainsi que les lieux où les parents peuvent s'impliquer. Les 06 types d'activités dans lesquelles les parents sont invités à s'impliquer se présentent ainsi : le premier type d'activité, appelé type 1 (voir figure 1), concerne les rôles parentaux. Le modèle soutient à ce niveau que les écoles peuvent aider les parents dans leurs rôles à développer un milieu familial adéquat à l'apprentissage des enfants (Epstein, 2001). À cet effet, « *l'école soutient les compétences et habiletés parentales en termes d'éducation en aidant celle-ci à comprendre et à connaître le développement de l'enfant afin de favoriser son adaptation scolaire et sociale, ce qui revient à un ajustement des demandes parentales en fonction de l'évolution de l'enfant* » (Ouédraogo, 2015, p. 54 dans Epstein, 2001). Ce soutien vise à favoriser une bonne compréhension et application des rôles parentaux. Enfin, le modèle indique comment l'école peut aider les familles à comprendre l'école grâce à l'instauration d'un dialogue école-famille (Epstein, 2001). C'est justement ce que soutient le deuxième type d'activité. Le deuxième type d'activité, appelé type 2 (voir figure 1), porte en effet sur les communications. À ce niveau, le modèle vise à instaurer une saine et régulière communication entre l'école et la maison. Ainsi, plus la communication est réciproque, franche et efficace, plus elle permet aux familles de

mieux suivre le parcours scolaire des enfants et aussi à faciliter la résolution de problèmes éducatifs grâce au soutien mutuel école-famille (Epstein, 2001). Le troisième type d'activité, appelé type 3 (voir figure 1), concerne le bénévolat. Le modèle montre ici, comment l'école peut susciter la participation parentale en tant que bénévole dans les activités de l'école, et par ricochet soutenir les élèves et les programmes scolaires. Le quatrième type d'activité, appelé type 4 (voir figure 1) porte sur les apprentissages à la maison. À ce niveau, le modèle montre comment l'école peut travailler à encourager et soutenir les familles à mieux s'impliquer dans les devoirs et le suivi scolaire des enfants à domicile afin de consolider les apprentissages et connaissances reçues à l'école (Epstein, 2001). Le cinquième type d'activité, appelé type 5 (voir figure 1) est relatif aux prises de décisions. Le modèle indique comment l'école peut encourager « les familles à s'impliquer dans les instances administratives afin de participer à la prise de décision (conseil d'établissement, comité de parents, etc.) » (Ouédraogo, 2015, p. 54 dans Epstein, 2001). Elle vise donc à impliquer tous les acteurs dans les instances décisionnelles de l'école. Enfin, le sixième type d'activité, appelé type 6 (voir figure 1), porte sur la collaboration avec la communauté. À ce niveau, le modèle indique comment l'école peut travailler à « favoriser la collaboration des intervenants scolaires avec la communauté en vue de mieux les intégrer dans celle-ci pour leur permettre d'offrir plus de services de soutien aux enfants et aux familles » (Ouédraogo, 2015, p. 54 dans Epstein, 2001). Mais en définitive, le modèle d'Epstein (2001) est une sorte de clé ou de levier que les écoles peuvent actionner afin de stimuler la participation active des familles dans les activités de l'école et susciter un meilleur suivi des enfants en vue de leur réussite scolaire.

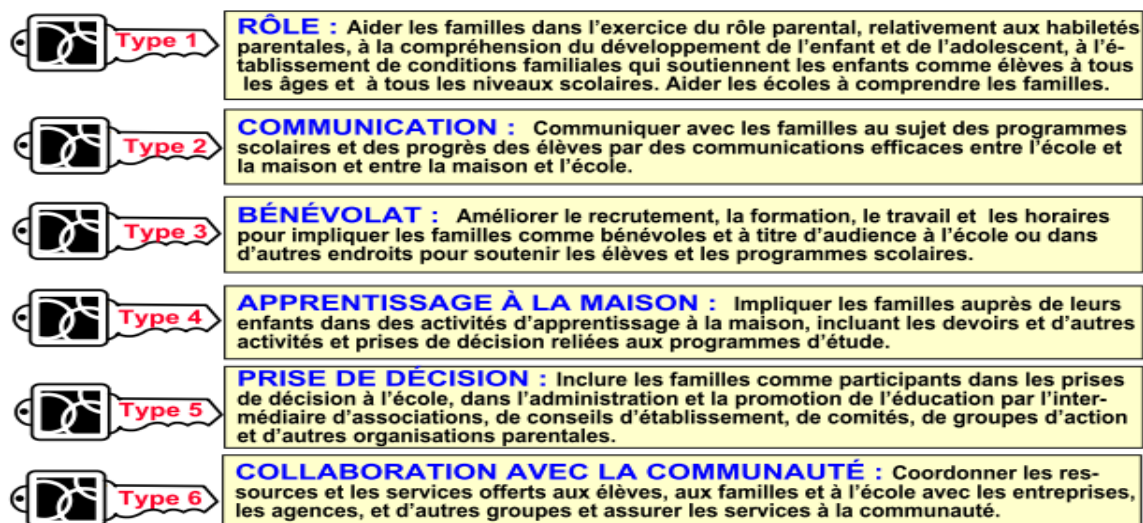


Figure 1 : les six types de participation parentale, tirés d'Epstein (2001).

En effet, pour Epstein (2001), la mise en place d'un tel dispositif finit par favoriser la réussite scolaire des élèves, et cela, « grâce à l'établissement de relations harmonieuses entre l'école et la famille » (Ouédraogo, 2015, p. 54 dans Epstein, 2001). Et aussi grâce à l'émergence des quatre mécanismes suivants : l'encouragement, le modelage, le renforcement et l'enseignement (Green & Hoover-Dempsey, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Des mécanismes qui « permettent de stimuler et de consolider les apprentissages des enfants à travers les différentes manifestations de témoignage affectif et de soutien des parents dans leur cheminement

scolaire » (Ouédraogo, 2015, p. 300 dans Epstein, 2001). La section suivante présente la méthodologie suivie en vue de tester le modèle.

4. Méthodologie

Cette partie présente d'abord l'échantillonnage des sujets, puis les outils de collecte et enfin, le traitement des données. Les données sont issues des travaux de thèse de Ouédraogo (2015).

4.1. Échantillonnage et sélection des participants

La présente recherche a été menée dans les écoles primaires publiques ayant une classe de CM2 et issues des 6 régions suivantes du Burkina Faso : la région de l'Est (actuellement scindée en Goulmou, Tapoa et Sirba), du Plateau Central (renommée Oubri), du Sahel (renommée Liptako), des Hauts-Bassins (renommée Guiriko), du Centre (renommée Kadiogo) et du Centre Est (renommée Nakambé). C'est le principe du choix raisonné (Lamoureux, 2000) qui a prévalu pour la sélection desdites régions, vu que certaines, l'Est et le Sahel, étaient identifiées au plan national comme celles ayant les taux de scolarisation et d'achèvement les plus faibles ; et celles du Centre et des Hauts-Bassins, comme celles ayant les taux les plus élevés (MENA, 2014). Les régions du Centre Est et du Plateau Central ont été retenues en raison de l'expérimentation dans les zones rurales desdites régions d'un nouveau dispositif de suivi et de contrôle de la fréquentation scolaire (MENA, 2014). La sélection des écoles a été faite à travers deux tirages aléatoires réalisés à partir de la liste alphabétique des écoles primaires publiques possédant une classe de CM2 et issues des 04 régions suivantes : Centre, Hauts-Bassins, Est et Sahel. C'est ce qui a permis d'obtenir les 08 écoles suivantes : Diabo B et Yentenga dans la région de l'Est ; Centre C et Lafiabougou E dans la région des Hauts-Bassins ; Kampiti et Dèbéré Talata dans la région du Sahel ; Wemtenga C et Wayalghin B dans la région du Centre. Pour les deux régions restantes, à savoir le Centre Est et le Plateau Central, le tirage au sort n'était pas nécessaire, vu que dans chacune d'elles, il n'y avait que deux écoles expérimentales. Les 4 écoles retenues étaient : Lagwenda et Moaga dans la région du Centre Est, Nabdoghin et Moackin dans la région du Plateau Central. Cette démarche a permis d'avoir 12 écoles avec un effectif total de 615 élèves. L'ensemble des parents constituait les participants de l'étude.

4.2. Description des participants

Les participants, au nombre de 615, étaient principalement constitués de parents d'élèves répartis comme suit : 186 venus des régions des Hauts-Bassins (77 de l'école Centre C et 109 de Lafiabougou E) ; 125 issus des régions du Centre (72 de l'école Wemtenga C et 53 de Wayalghin B) ; 102 de la région de l'Est (61 de l'école Diabo B et 41 de Yentenga) ; 89 de la région du Centre Est (32 de l'école Lagwenda et 57 de Moaga) ; 65 de la région du Plateau Central (30 de l'école Nabdoghin et 35 de Moackin) et 48 de la région du Sahel (40 de l'école Kampiti et 08 de Dèbéré Talata). Il y a 353 qui étaient des hommes (57,4 %) et 262 des femmes (42,6 %). Parmi eux, 351 (57,07 %) étaient non scolarisés contre 264 (42,93 %) scolarisés. De plus, 50,60 % des scolarisés venaient des zones urbaines contre 49,40 % des zones rurales.

4.3. Instrument de collecte des données

L'instrument de collecte était uniquement constitué du questionnaire. Ce choix s'explique au regard du fait que la présente étude se veut descriptive et corrélationnelle. Et comme le souligne

Dagenais (1991, p. 115), « *dans une recherche [...] descriptive, on utilise l'entrevue ou le questionnaire* ». Le questionnaire, adressé aux parents d'élèves, était structuré en trois parties. La première portait sur les informations sociodémographiques telles que la zone de résidence, le sexe, le niveau scolaire des parents, etc. La deuxième partie renseignait sur le rendement scolaire des élèves. La troisième portait sur les types d'implication parentale. Elle contenait 06 énoncés de type Likert (pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup) visant à identifier les 06 types d'implication parentale d'Epstein (2001), à savoir les rôles, les communications, le bénévolat, les apprentissages à la maison, les prises de décisions et la collaboration avec la communauté à travers l'utilisation des ressources communautaires. Enfin, dans le but de rendre l'outil plus compréhensible, il a été prétesté auprès de 29 parents, proches de l'échantillon visé.

4.4. Démarche de la collecte des données

La première démarche a consisté d'abord à transmettre une lettre aux autorités de tutelle (Ministère, directions régionales, école) afin de les informer sur la réalisation de l'étude et avoir également les autorisations nécessaires pour mener l'étude dans les 12 écoles ciblées. C'est après ces formalités que le contact a été établi avec les chefs d'établissement et les maîtres des classes de CM2, ce qui a permis aussi de fixer le jour des rencontres avec les parents. Soulignons à ce niveau que deux techniques ont été adoptées pour les enquêtes. En milieu rural, dans les 08 écoles suivantes : Kampiti, Débéré Talata, Diabo B, Yentenga, Moackin, Nabdoghin, Moaga et Lagwenda, vu que nombre de parents étaient non scolarisés, alors ceux-ci ont été invités à venir à l'école pour l'administration des questionnaires. Les parents ont été informés par les élèves sur les instructions du maître. La durée moyenne d'administration du questionnaire était de 10 minutes. Dans les milieux urbains, vu que nombre de parents étaient instruits, les questionnaires leur ont été transmis par les élèves, sur instructions du maître. Ce fut le cas des 04 écoles suivantes : Wemtenga C, Wayalghin B, Centre C et Lafiabougou E. Dans ces écoles, les maîtres veillaient du bon retour des questionnaires à travers les multiples relances qui ont permis de récolter tous les questionnaires. Soulignons aussi que d'autres parents, avec leur accord, ont été interrogés par téléphone. Cette démarche a ainsi permis d'interroger l'ensemble des 615 parents d'élèves issus des 12 écoles. Enfin, il est à noter que tous les parents ont été informés du caractère volontaire de la participation et de la possibilité du retrait ainsi que du caractère confidentiel des réponses. Tous ont marqué leurs consentements avant l'enquête.

4.5. Clarification des variables

L'étude à deux variables, dépendante et indépendante. La variable dépendante est la réussite scolaire. Elle a deux modalités : réussite scolaire (moyenne supérieure ou égale à 5/10) et échec scolaire (moyenne inférieure à 5/10). La variable indépendante est le type d'implication parentale. Elle a 06 modalités : les rôles, la communication, le bénévolat, les apprentissages à domicile, les prises de décisions et l'utilisation des ressources de communautaires.

4.6. Procédure du traitement des données

Le traitement des données descriptives a été fait avec le logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). L'établissement des liens corrélationnels a été fait avec le test du khi-deux. Les zones grisées dans les tableaux indiquent les probables liens entre les variables.

5. Présentation et analyse des résultats

La section présente et analyse les résultats en fonction des deux objectifs de l'étude à savoir : identifier les différents types d'implication parentale selon la zone de résidence des parents et vérifier l'existence de liens entre les types d'implication parentale et la réussite scolaire.

5.1. État des lieux sur les types d'implication parentale selon la zone de résidence

Les résultats sont présentés par types d'implication et selon les zones de résidence des parents.

5.1.1. État des lieux de l'implication de type rôle selon la zone de résidence

À la question de savoir si les parents, selon la zone de résidence, s'impliquent ou pas dans les rôles ? Il ressort du tableau 1 qu'il y a 77 parents, dont 41 ruraux et 36 urbains, qui ont dit qu'ils le font un peu ; 190 dont 84 ruraux et 106 urbains qu'ils le font moyennement et enfin, 348 dont 179 ruraux et 169 urbains qu'ils le font beaucoup. Tous s'impliquent, mais à divers degrés.

Tableau 1 : implication parentale de type rôle selon la zone de résidence

Zone de résidence		Les parents s'impliquent dans leurs rôles			Total
		Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	41	84	179	304
	Effectif théorique	38,1	93,9	172,0	304,0
Zone urbaine	Effectif observé	36	106	169	311
	Effectif théorique	38,9	96,1	176,0	311,0
Total	Effectif observé	77	190	348	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Les résultats du khi-deux ont révélé que les écarts observés dans les réponses des parents ruraux et urbains lorsqu'ils s'impliquent dans leurs rôles ne sont pas statistiquement significatifs avec $\chi^2 (2, N = 615) = 3,080, p = 0,214 > \alpha = 0,05$ (voir tableau 2). Il y a donc une absence de lien entre la zone de résidence et l'implication dans les rôles parentaux. Alors, peu importe la zone de résidence, urbaine ou rurale, l'implication parentale liée aux rôles reste identique.

Tableau 2 : khi-deux de l'implication de type rôle et zone de résidence

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	3,080 ^a	2	0,214
Rapport de vraisemblance	3,086	2	0,214
Association linéaire par linéaire	0,214	1	0,644
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 38,06.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.1.2. État des lieux de l'implication de type communications selon la résidence

À la question de savoir si les parents, selon la zone de résidence, s'impliquent ou non dans les communications avec le maître ? Les données du tableau 3 montrent qu'il y a 106 parents, dont 61 ruraux et 45 urbains, qui ont dit qu'ils ne le font pas du tout. Par contre, 160 dont 89 ruraux et 71 urbains ont soutenu qu'ils le font un peu ; 173 autres, dont 69 ruraux et 104 urbains, ont dit qu'ils le font moyennement. Enfin, 176 dont 85 ruraux et 91 urbains ont déclaré qu'ils le font beaucoup. Les parents en zone urbaine s'impliquent beaucoup que ceux en zone rurale.

Tableau 3 : implication parentale de type communication selon la zone la résidence

Zone de résidence		Les parents communiquent avec les maîtres				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	61	89	69	85	304
	Effectif théorique	52,4	79,1	85,5	87,0	304,0
Zone urbaine	Effectif observé	45	71	104	91	311
	Effectif théorique	53,6	80,9	87,5	89,0	311,0
Total	Effectif observé	106	160	173	176	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Le test du khi-deux a indiqué que les écarts entre les effectifs des parents urbains et ruraux lorsqu'ils s'impliquent dans les communications avec les maîtres sont statistiquement significatifs avec $\chi^2 (3, N = 615) = 11\,647$, $p = 0,009 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 4). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre l'implication parentale dans les communications et la zone de résidence. Les parents des zones rurales communiquent de façon significative un peu ou pas du tout avec les maîtres, alors que ceux des zones urbaines le font moyennement ou beaucoup.

Tableau 4 : khi-deux de l'implication de type communication et zone de résidence

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	11,647 ^a	3	0,009
Rapport de vraisemblance	11,709	3	0,008
Association linéaire par linéaire	4,854	1	0,028
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 52,40.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.1.3. État des lieux de l'implication de type bénévolat selon la zone de résidence

S'agissant de l'implication parentale dans les activités de bénévolat de l'école, les données indiquent qu'il y a 57 parents, dont 47 urbains et 10 ruraux, qui ont attesté qu'ils ne le font pas du tout ; 225 parents, dont 121 ruraux et 104 urbains, ont par contre affirmé qu'ils le font un peu ; 233 dont 124 ruraux et 109 urbains ont dit qu'ils le font moyennement. Enfin, 100 parents, dont 51 urbains et 49 ruraux, ont soutenu qu'ils le font beaucoup. Les parents des zones rurales s'impliquent donc plus que ceux des zones urbaines (voir tableau 5).

Tableau 5 : croisement implication de type bénévolat et zone de résidence

Zone de résidence		Les parents s'impliquent au bénévolat à l'école				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	10	121	124	49	304
	Effectif théorique	28,2	111,2	115,2	49,4	304,0
Zone urbaine	Effectif observé	47	104	109	51	311
	Effectif théorique	28,8	113,8	117,8	50,6	311,0
Total	Effectif observé	57	225	233	100	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Ainsi, le test du khi-deux à montré que les écarts entre les réponses des parents urbains et ruraux lorsqu'ils s'impliquent dans les activités de bénévolats sont statistiquement significatifs avec χ^2 (3, N = 615) = 26 231, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 6). Ces résultats indiquent l'existence d'un lien corrélationnel positif entre l'implication parentale dans les activités de bénévolat et la zone de résidence. Ainsi, les parents des zones rurales s'impliquent significativement un peu ou moyennement alors que ceux des zones urbaines le font beaucoup ou pas du tout.

Tableau 6 : khi-deux de l'implication de type bénévolat et zone de résidence

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	26,231 ^a	3	0,000
Rapport de vraisemblance	28,289	3	0,000
Association linéaire par linéaire	5,931	1	0,015
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 28,18.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.1.4. État des lieux de l'implication du suivi à domicile selon la zone de résidence

Lorsqu'il s'agissait de savoir si les parents, selon la zone de résidence, s'impliquent ou non dans le suivi scolaire à domicile, les données indiquent qu'il y a 106 parents, dont 63 ruraux et 43 urbains, qui ont affirmé qu'ils ne s'impliquent pas du tout dans de tel suivi ; 148 parents, dont 87 ruraux et 61 urbains, ont par contre dit qu'ils le font un peu ; 115 dont 70 urbains et 45 ruraux ont affirmé qu'ils le font moyennement ; et enfin, 246 dont 137 urbains et 109 ruraux ont déclaré qu'ils le font beaucoup. En général, les parents des zones urbaines s'impliquent plus dans le suivi à domicile que ceux des zones rurales (voir tableau 7).

Tableau 7 : croisement implication dans le suivi à domicile selon la zone de résidence

Zone de résidence		Les parents s'impliquent dans le suivi scolaire				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	63	87	45	109	304
	Effectif théorique	52,4	73,2	56,8	121,6	304,0
Zone urbaine	Effectif observé	43	61	70	137	311
	Effectif théorique	53,6	74,8	58,2	124,4	311,0
Total	Effectif observé	106	148	115	246	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Ainsi, le test du khi-deux ont montré que les écarts observés dans les réponses des parents urbains et ceux ruraux lorsqu'ils s'impliquent dans le suivi scolaire sont statistiquement significatifs avec χ^2 (3, N = 615) = 16 885, $p = 0,001 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 8). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre l'implication parentale dans le suivi à domicile et la zone de résidence. Ainsi, les parents des zones rurales s'impliquent significativement un peu ou pas du tout, alors que ceux des zones urbaines le font moyennement ou beaucoup.

Tableau 8 : khi-deux de l'implication de type suivi scolaire et zone de résidence

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	16,885 ^a	3	0,001
Rapport de vraisemblance	16,980	3	0,001
Association linéaire par linéaire	11,380	1	0,001
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 52,40.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.1.5. État des lieux de l'implication de type prises de décision selon la résidence

S'agissant des prises de décisions à l'école, les données indiquent qu'il y a 45 parents, dont 37 urbains et 08 ruraux, qui ont déclaré qu'ils ne s'impliquent pas du tout dans lesdites prises de décisions ; 219 parents, dont 121 ruraux et 98 urbains, ont quant à eux soutenu qu'ils y participent un peu ; 248 dont 126 ruraux et 122 urbains ont affirmé qu'ils s'impliquent moyennement ; et enfin, 103 dont 54 urbains et 49 ruraux ont déclaré qu'ils y participent beaucoup. Mais dans l'ensemble, ce sont les parents des zones urbaines qui s'impliquent beaucoup plus dans lesdites prises de décisions que ceux des zones rurales (voir tableau 9).

Tableau 9 : croisement implication de type prises de décisions et zone de résidence

Zone de résidence		Parents s'impliquent dans les prises de décisions				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	8	121	126	49	304
	Effectif théorique	22,2	108,3	122,6	50,9	304,0
Zone urbaine	Effectif observé	37	98	122	54	311
	Effectif théorique	22,8	110,7	125,4	52,1	311,0
Total	Effectif observé	45	219	248	103	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Ainsi, le test du khi-deux a indiqué que les écarts observés dans les effectifs des parents urbains et ceux ruraux lorsqu'ils s'impliquent dans les prises de décisions à l'école sont statistiquement significatifs avec $\chi^2 (3, N = 615) = 21\,335$, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 10). Ce résultat indique donc l'existence d'un lien corrélationnel positif entre l'implication parentale dans les prises de décisions à l'école et la zone de résidence. Ainsi, les parents des zones rurales s'impliquent significativement un peu et moyennement dans les prises de décision à l'école, alors que ceux des zones urbaines le font beaucoup ou pas du tout.

Tableau 10 : khi-deux de l'implication de type prises de décisions et zone de résidence

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	21,335 ^a	3	0,000
Rapport de vraisemblance	22,910	3	0,000
Association linéaire par linéaire	1,764	1	0,184
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 22,24.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.1.6. État des lieux de l'implication de type communauté selon la zone de résidence

S'agissant de l'implication parentale dans l'utilisation des ressources communautaires selon la zone de résidence, les données montrent qu'il y a sur les 615 parents, 556 dont 302 ruraux et 254 urbains qui ont affirmé qu'ils ne le font pas du tout contre seulement 59 qui ont plutôt reconnu qu'ils le font soit un peu (31 parents, dont 30 urbains et 01 rural), soit moyennement (16 parents, dont 15 urbains et 01 rural) soit beaucoup (12 parents, tous urbains). La quasi-totalité des parents, des zones rurales et urbaines, ne s'implique pas dans l'utilisation des ressources communautaires pour soutenir les apprentissages des enfants.

Tableau 11 : croisement de type recours aux ressources communautaires et zone de résidence

Zone de résidence		Parents utilisent les ressources communautaires				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Zone rurale	Effectif observé	302	1	1	0	304
	Effectif théorique	274,8	15,3	7,9	5,9	304,0
Zone urbaine	Effectif observé	254	30	15	12	311
	Effectif théorique	281,2	15,7	8,1	6,1	311,0
Total	Effectif observé	556	31	16	12	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Le test du khi-deux a révélé que les écarts observés dans les réponses des parents urbains et ruraux lorsqu'ils s'impliquent dans l'utilisation des ressources communautaires sont statistiquement significatifs avec χ^2 (3, N = 615) = 55 450, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 12). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre l'implication parentale dans l'utilisation des ressources communautaires et la zone de résidence. Ainsi, les parents des zones urbaines utilisent significativement un peu, moyennement et beaucoup lesdites ressources plus que ceux des zones rurales qui ne les utilisent pas du tout.

Tableau 12 : khi-deux du recours aux ressources communautaires et zones de résidence

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	55,450 ^a	3	0,000
Rapport de vraisemblance	69,544	3	0,000
Association linéaire par linéaire	45,054	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,93.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.2. Liens entre les types d'implication parentale et la réussite scolaire

Cette section présente les liens entre les résultats scolaires des élèves et les six types d'implication parentale d'Epstein (2001).

5.2.1. Liens entre l'implication dans les rôles parentaux et la réussite scolaire

À ce niveau, les données indiquent que sur les 615 parents d'élèves, 357 ont des enfants en réussite contre 258 en échec. Mais lorsque ces résultats sont analysés en fonction des rôles

parentaux, il apparaît qu'il y a 07 élèves en réussite, contre 70 en échec dont les parents s'impliquent un peu dans leurs rôles ; 86 élèves en réussite, contre 104 en échec dont les parents s'impliquent moyennement ; et enfin, 264 élèves en réussite, contre 84 en échec dont les parents s'impliquent beaucoup. Les parents qui s'impliquent beaucoup dans leurs rôles ont plus d'enfants en réussite que ceux qui le font moyennement ou un peu (voir tableau 12).

Tableau 12 : résultats scolaires des élèves et implication dans les rôles parentaux

Résultats scolaires des élèves		Implication dans les rôles parentaux			Total
		Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	7	86	264	357
	Effectif théorique	44,7	110,3	202,0	357,0
Échec	Effectif observé	70	104	84	258
	Effectif théorique	32,3	79,7	146,0	258,0
Total	Effectif observé	77	190	348	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Le test du khi-deux a indiqué que les écarts dans les effectifs des élèves en réussite et ceux en échecs lorsque les parents s'impliquent dans leurs rôles sont statistiquement significatifs avec χ^2 (2, N = 615) = 133 887, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 13). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre la réussite scolaire et l'implication des parents dans les rôles. Ainsi, les parents qui s'impliquent beaucoup ont de façon significative des enfants qui réussissent, mais ceux qui le font moyennement ou un peu ont des enfants qui échouent.

Tableau 13 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication dans les rôles

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	133,887 ^a	2	0,000
Rapport de vraisemblance	143,308	2	0,000
Association linéaire par linéaire	133,324	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 32,30.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.2.2. Liens entre l'implication dans les communications et la réussite scolaire

Lorsque les résultats scolaires sont croisés avec l'implication des parents dans les communications, les données montrent qu'il y a 06 élèves en réussite, contre 100 en échec dont les parents ne s'impliquent pas du tout ; 14 élèves en réussite, contre 146 en échec dont les parents s'impliquent un peu ; 163 élèves en réussite, contre 10 en échec dont les parents s'impliquent moyennement ; 174 élèves en réussite, contre 02 en échec dont les parents s'impliquent beaucoup. D'une manière générale, ce sont les parents qui s'impliquent beaucoup et moyennement dans les communications avec les maîtres qui ont le plus d'enfants en réussite que ceux qui le font un peu ou pas du tout (voir tableau 14).

Tableau 14 : résultats scolaires des élèves et implication parentale dans les communications

Résultats scolaires des élèves		Implication des parents dans les communications				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	6	14	163	174	357
	Effectif théorique	61,5	92,9	100,4	102,2	357,0
Échec	Effectif observé	100	146	10	2	258
	Effectif théorique	44,5	67,1	72,6	73,8	258,0
Total	Effectif observé	106	160	173	176	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Le test du khi-deux a révélé que les écarts dans les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec lorsque les parents s'impliquent dans les communications sont statistiquement significatifs avec $\chi^2 (3, N = 615) = 492,487$, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 15). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre la réussite scolaire et l'implication des parents dans les communications avec les maîtres. Ainsi, les parents qui s'impliquent beaucoup ou moyennement dans lesdites communications ont de façon significative des enfants en réussite. Par contre, ceux qui le font un peu ou pas du tout ont des enfants en échec.

Tableau 15 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication dans les communications

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	492,487 ^a	3	0,000
Rapport de vraisemblance	597,191	3	0,000
Association linéaire par linéaire	402,761	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 44,47.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.2.3. Liens entre l'implication de type bénévolat et la réussite scolaire

Lorsque les résultats scolaires sont croisés avec l'implication parentale dans les activités de bénévolat, les données montrent qu'il y a 20 élèves en réussite, contre 37 en échec dont les parents ne font pas du tout du bénévolat à l'école ; 37 élèves en réussite, contre 188 en échec dont les parents le font un peu ; 204 élèves en réussite, contre 29 en échec dont les parents le font moyennement ; 96 élèves en réussite, contre 04 en échec dont les parents le font beaucoup. Les parents qui font moyennement ou beaucoup le bénévolat à l'école ont plus d'enfants en réussite que ceux qui le font un peu ou pas du tout (voir tableau 16).

Tableau 16 : résultats scolaires des élèves et implication parentale de type bénévolat

Résultats scolaires des élèves		Implication de type bénévolat				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	20	37	204	96	357
	Effectif théorique	33,1	130,6	135,3	58,0	357,0
Échec	Effectif observé	37	188	29	4	258
	Effectif théorique	23,9	94,4	97,7	42,0	258,0
Total	Effectif observé	57	225	233	100	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Le test du khi-deux a révélé que les écarts dans les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec lorsque les parents s'impliquent dans les activités de bénévolat à l'école sont statistiquement significatifs, avec $\chi^2 (3, N = 615) = 314,704$, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 17). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans les activités de bénévolat à l'école. Ainsi, les parents qui s'impliquent moyennement ou beaucoup dans lesdites activités ont de façon significative des enfants qui réussissent, mais ceux qui le font un peu ou pas du tout ont des enfants qui échouent.

Tableau 17 : khi-deux résultats scolaires des élèves et implication parentale de type bénévolat

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	314,704 ^a	3	0,000
Rapport de vraisemblance	352,883	3	0,000
Association linéaire par linéaire	221,691	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 23,91.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.2.4. Liens entre suivi des apprentissages à domicile et la réussite scolaire

Lorsque les résultats des élèves sont croisés avec l'implication parentale dans le suivi à domicile, les données du tableau 18 indiquent qu'il y a 106 élèves en échec dont les parents ne s'impliquent pas du tout dans le suivi ; 07 élèves en réussite, contre 141 en échec dont les parents s'impliquent un peu ; 112 élèves en réussite, contre 03 en échec dont les parents le font moyennement ; 238 élèves en réussite, contre 08 en échec dont les parents le font beaucoup. La majorité des élèves en réussite ont des parents qui s'impliquent beaucoup et moyennement et ceux en échec ont des parents qui s'impliquent un peu ou pas du tout.

Tableau 18 : résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages à la maison

Résultats scolaires des élèves		L'implication dans les apprentissages à la maison				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	0	7	112	238	357
	Effectif théorique	61,5	85,9	66,8	142,8	357,0
Échec	Effectif observé	106	141	3	8	258
	Effectif théorique	44,5	62,1	48,2	103,2	258,0
Total	Effectif observé	106	148	115	246	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Le test du khi-deux a indiqué que les écarts dans les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec, lorsque les parents s'impliquent dans le suivi des apprentissages à domicile sont statistiquement significatifs avec $\chi^2 (3, N = 615) = 543,834$, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 19). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans le suivi des apprentissages à domicile. Ainsi, les parents qui s'impliquent beaucoup et moyennement dans ledit suivi ont des enfants qui réussissent significativement, mais ceux qui le font un peu ou pas du tout ont des enfants qui échouent significativement.

Tableau 19 : khi-deux résultats scolaires et implication parentale dans les apprentissages

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	543,834 ^a	3	0,000
Rapport de vraisemblance	681,833	3	0,000
Association linéaire par linéaire	454,355	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 44,47.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.2.5. Liens entre l'implication de type prises de décisions et la réussite scolaire

Lorsque les résultats des élèves sont croisés avec l'implication parentale dans les prises de décisions, il apparaît qu'il y a 10 élèves en réussite, contre 35 en échec dont les parents ne s'impliquent pas du tout dans les prises de décisions ; 28 élèves en réussite, contre 191 en échec dont les parents s'impliquent un peu ; 219 élèves en réussite, contre 29 en échec dont les parents s'impliquent moyennement ; 100 élèves en réussite, contre 03 en échec dont les parents s'impliquent beaucoup. Les parents qui s'impliquent moyennement et beaucoup ont donc plus d'enfants en réussite que ceux qui le font un peu ou pas du tout (voir tableau 20).

Tableau 20 : résultats scolaires des élèves et implication parentale dans les prises de décisions

Résultats scolaires des élèves		L'implication dans les prises de décisions				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	10	28	219	100	357
	Effectif théorique	26,1	127,1	144,0	59,8	357,0
Échec	Effectif observé	35	191	29	3	258
	Effectif théorique	18,9	91,9	104,0	43,2	258,0
Total	Effectif observé	45	219	248	103	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Les résultats du khi-deux ont montré que les différences dans les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec lorsque les parents s'impliquent dans les prises de décisions de l'école sont statistiquement significatives avec $\chi^2 (3, N = 615) = 365,661$, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 21). Il y a donc un lien corrélationnel positif entre la réussite scolaire et l'implication des parents dans les prises de décisions de l'école. Ainsi, les parents qui s'impliquent moyennement et beaucoup dans les prises de décisions ont significativement des enfants qui réussissent, mais ceux qui le font un peu ou pas du tout ont des enfants qui échouent.

Tableau 21 : khi-deux résultats scolaires et implication parentale dans les prises de décisions

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	365,661 ^a	3	0,000
Rapport de vraisemblance	415,377	3	0,000
Association linéaire par linéaire	278,744	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 18,88.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

5.2.6. Liens entre l'implication de type collaboration et la réussite scolaire

Enfin, lorsque les résultats scolaires sont croisés avec l'implication parentale dans l'utilisation des ressources communautaires, il ressort qu'il y a 308 élèves en réussite, contre 248 en échec dont les parents ne s'impliquent pas du tout dans l'utilisation desdites ressources ; 26 élèves en réussite, contre 05 en échec dont les parents s'impliquent un peu ; 13 élèves en réussite, contre 03 en échec dont les parents le font moyennement ; 10 élèves en réussite, contre 02 en échec dont les parents s'impliquent beaucoup. Ainsi, les parents qui s'impliquent un peu, moyennement et beaucoup dans l'utilisation desdites ressources ont plus d'enfants en réussite que ceux dont les parents ne s'impliquent pas du tout (voir tableau 22).

Tableau 22 : résultats scolaires des élèves et usage des ressources communautaires

Résultats scolaires des élèves		Usage des ressources communautaires				Total
		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
Réussite	Effectif observé	308	26	13	10	357
	Effectif théorique	322,8	18,0	9,3	7,0	357,0
Échec	Effectif observé	248	5	3	2	258
	Effectif théorique	233,2	13,0	6,7	5,0	258,0
Total	Effectif observé	556	31	16	12	615

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

Les résultats du khi-deux ont révélé que les écarts constatés dans les effectifs des élèves en réussite et ceux en échec, lorsque les parents s'impliquent dans l'utilisation des ressources communautaires, sont statistiquement significatifs avec $\chi^2 (3, N = 615) = 16\,782$, $p = 0,001 < \alpha = 0,05$ (voir tableau 23). Ce résultat indique l'existence d'un lien corrélationnel positif entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans l'utilisation des ressources communautaires. Ainsi, les parents qui s'impliquent un peu, moyennement et beaucoup dans l'utilisation desdites ressources ont significativement des enfants qui réussissent, alors que les parents qui ne s'impliquent pas du tout ont significativement des enfants qui échouent.

Tableau 23 : khi-deux résultats scolaires des élèves et usage des ressources communautaires

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	16,782 ^a	3	0,001
Rapport de vraisemblance	18,625	3	0,000
Association linéaire par linéaire	13,189	1	0,000
N d'observations valides	615		

a. 0 cellules (0,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,03.

Source : données tirées de la thèse de Ouédraogo (2015)

6. Interprétation et discussion des résultats

Les résultats sont interprétés et discutés en fonction des deux axes des objectifs de la recherche.

6.1. Interprétation et discussion des résultats sur les types d'implication et la résidence

En rappel, les résultats obtenus ont permis d'identifier les différents types d'implication parentale au Burkina Faso. En effet, il a été établi, en lien avec le modèle de la typologie

d'Epstein (2001), la présence de 6 types d'implication parentale, à savoir : les rôles parentaux, les communications avec le maître, les activités de bénévolat à l'école, le suivi des apprentissages à domicile, les prises de décisions à l'école et l'utilisation des ressources communautaires. Les résultats ont révélé que tous les parents s'engagent dans ces 6 types d'implication, mais à des degrés différents et selon la zone de résidence. Ainsi, pour ce qui est des rôles parentaux, il est apparu qu'en dépit du fait que tous les parents s'impliquent dans leurs rôles, cela n'est pas corrélé avec la zone de résidence, ce qui veut dire qu'elle n'influence pas l'implication parentale liée aux rôles. Les parents des zones urbaines et rurales s'impliqueraient alors de manière identique. Concernant l'implication parentale dans les communications avec l'école, une corrélation positive a été établie avec la zone de résidence. Ainsi, dans les zones urbaines, les parents de façon significative communiquent moyennement ou beaucoup avec les maîtres, alors que dans les zones rurales ils le font significativement un peu ou pas du tout. S'agissant de l'implication parentale dans les activités de bénévolat à l'école, il a été aussi établi l'existence d'un lien corrélationnel positif avec la zone de résidence. Dans les zones urbaines, les parents s'impliquent significativement beaucoup ou pas du tout dans lesdites activités, alors que dans les zones rurales, ils le font un peu ou moyennement. Pour ce qui est de l'implication parentale dans le suivi des apprentissages à domicile, un lien corrélationnel positif a été établi avec la zone de résidence. Dans les zones urbaines, les parents de façon significative s'impliquent moyennement ou beaucoup dans le suivi, alors que dans les zones rurales, ils le font un peu ou pas du tout. Il a été aussi établi l'existence d'une corrélation positive entre l'implication parentale dans les prises de décisions à l'école et la zone de résidence. Ainsi, dans les zones urbaines, les parents s'impliquent significativement beaucoup ou pas du tout dans lesdites décisions, alors que dans les zones rurales, ils le font un peu ou moyennement. Enfin, une corrélation positive a été établie entre l'implication parentale dans l'utilisation des ressources communautaires et la zone de résidence. Dans les zones urbaines, les parents de façon significative s'impliquent un peu, moyennement et beaucoup dans l'utilisation desdites ressources, alors que dans les zones rurales, ils ne le font pas du tout. Plusieurs raisons, comme le niveau de scolarisation des parents, le sentiment de compétence, la compréhension des rôles parentaux et les problèmes scolaires des enfants pourraient expliquer ces variations de résultats.

Pour les raisons liées au niveau de scolarisation des parents, il est à rappeler que l'échantillon est majoritairement constitué de parents non scolarisés. En effet, sur les 615 parents, 351 soit 57,07 % sont non instruits contre 264, soit 42,93 % instruits. Cette réalité pourrait expliquer les différences observées dans les réponses des parents. En effet, la non-scolarisation est présentée dans de nombreux travaux scientifiques comme l'un des facteurs qui freinent véritablement l'implication parentale dans les activités scolaires (Deslandes & Bertrand, 2004; Green & Hoover-Dempsey, 2007). Ceci en raison du fait que certains types d'implication, comme les communications avec les maîtres, le suivi des apprentissages à domicile, la participation aux prises de décisions, l'utilisation des ressources communautaires, exigent parfois un minimum d'instruction pour une meilleure interaction avec l'école ou l'enfant. C'est probablement ce qui justifierait le fait que nombre de parents non scolarisés préfèrent ne pas du tout s'impliquer *« par peur d'étaler leurs lacunes ou ignorances devant leurs enfants, qui à ce niveau de scolarisation (CM2), ont souvent des connaissances plus élevées que celles des parents »* (Ouédraogo, 2015, p. 291). C'est pourquoi Paquin et Drolet (2006, p. 139) affirment que *« le niveau de scolarité des parents joue un rôle très important puisque, plus il est élevé, plus ils ont tendance à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant »*. En retour, moins il est élevé, moins ils ont tendance à s'impliquer dans les activités scolaires des enfants, ce qui justifierait

le fait que certains parents ne s'impliquent pas du tout. De plus, vu que 50,60 % des parents scolarisés viennent des zones urbaines et que 49,40 % des non scolarisés proviennent des zones rurales, cela pourrait aussi expliquer les différences observées dans les types d'implication en fonction des zones de résidences. En effet, dans les zones rurales, les parents ont systématiquement tendance à s'impliquer un peu ou pas du tout dans les communications avec le maître, les activités de bénévolat à l'école, le suivi des apprentissages à domicile, les prises de décisions à l'école et l'utilisation des ressources communautaires, alors que ceux des zones urbaines ont plutôt tendance à le faire moyennement ou beaucoup. Ainsi donc, le degré d'implication parentale semble se faire, non seulement en fonction des zones de résidence, mais aussi du niveau de scolarisation des parents. Toutefois, il est aussi apparu que certains parents en zones urbaines ne s'impliquent pas du tout, cela s'expliquerait soit par un manque de temps dû aux contraintes professionnelles soit à un manque d'intérêt (Laaroussi & Kanouté, 2013).

S'agissant des raisons liées au sentiment de compétence et la compréhension des rôles parentaux, les travaux de Deslandes et Bertrand (2004) ont montré que lorsque les parents ne se sentent pas compétents pour soutenir leurs enfants, et surtout s'ils ont une mauvaise compréhension de leurs rôles, alors ils s'impliqueront peu ou pas du tout dans les activités scolaires à l'école ou à la maison. De ce fait, il se pourrait que les parents des zones rurales se sentent peu compétents pour assister leurs enfants dans les apprentissages, d'où alors leur systématique faible (un peu) ou absente (pas du tout) implication dans certaines activités. Deslandes et Bertrand (2004) soutiennent en effet que le faible sentiment de compétence et la mauvaise compréhension des rôles parentaux sont des raisons de la non participation parentale. Le sentiment de compétence parentale reste une variable prédictive de la participation parentale (Deslandes & Bertrand, 2004). Ainsi, les parents ne décident de s'impliquer dans les activités scolaires que s'ils ont le sentiment qu'ils peuvent faire la différence dans les résultats, dans le cas contraire, ils s'y abstiennent (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). C'est peut-être ce qui expliquerait que certains parents des zones rurales s'impliquent un peu ou moyennement dans les activités de bénévolat de l'école, comme le nettoyage de la cour de l'école, l'apport de matériaux lors des travaux de construction ; et dans les prises de décisions, comme la gestion des cotisations et de la cantine scolaire, etc. Ce degré d'implication un peu ou moyennement s'expliquerait par le fait que ces deux activités seraient assez proches du quotidien des parents des zones rurales et dans lesquelles ils seraient aguerris (travaux champêtres et résolution de problèmes sous l'arbre à palabre). D'où le fait qu'ils se sentent compétents pour s'impliquer et persuadés qu'ils le font pour le bien des enfants (Ouédraogo 2015).

Enfin, concernant les raisons liées aux problèmes scolaires, nombre de « *recherches ont révélé que la forte implication des parents peut aussi être le signe que leurs enfants connaissent certaines difficultés scolaires* » (Ouédraogo 2015, p. 293 dans Montandon, 1991). Ainsi, le fait que les parents des zones urbaines s'impliquent moyennement et beaucoup dans les communications, les apprentissages à domicile et l'utilisation des ressources communautaires, cela traduirait la présence de difficultés scolaires et justifierait les nombreuses interactions à domicile et à l'école (Montandon, 1991; Ruel & Moreau, 2015). Au vu des résultats, nous pouvons dire que le premier objectif de l'étude a été atteint, car il a permis « d'identifier les différents types d'implication parentale selon la zone de résidence des parents ».

6.2. Interprétation et discussion des liens entre : types d'implication et réussite scolaire

En rappel, les résultats ont permis de révéler l'existence de liens corrélationnels positifs entre tous les 6 types d'implication parentale d'Epstein (2001) et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso. Les explications de tels résultats se trouveraient dans le degré des implications parentales. À ce sujet, il faut noter que les résultats obtenus ont permis d'établir que c'est uniquement lorsque les parents s'impliquent moyennement et beaucoup dans les communications avec le maître, les activités de bénévolat à l'école, le suivi des apprentissages à domicile et la prise de décisions à l'école que cela favorise significativement la réussite. Mais lorsqu'ils le font un peu ou pas du tout, cela ne favorise significativement pas la réussite. Ces résultats montrent bien que c'est le degré d'implication (beaucoup ou moyennement) qui influence les résultats scolaires des enfants. Pour preuve, lorsque ces 4 types d'implication parentale se font un peu, les résultats obtenus restent les mêmes que ceux obtenus en l'absence d'implication (pas du tout), à savoir qu'ils ne favorisent pas la réussite. Ces résultats s'expliqueraient aussi par le fait que ces 4 types d'implication (les communications avec le maître, les activités de bénévolat à l'école, le suivi des apprentissages à domicile et la prise de décisions à l'école) exigent des interactions continues entre acteurs concernés (parents, maître...). C'est cette intensité des échanges et des interactions entre l'école et la famille qui finisse par favoriser un meilleur accompagnement et réussite des enfants (Deslandes & Bertrand, 2004; Epstein, 2001). À cela s'ajoute le fait que l'ampleur des difficultés scolaires des enfants provoquerait aussi une multitude d'interactions entre l'école et la famille. Des auteurs affirment en effet que « *la fréquence des communications avec l'école ou les maîtres traduit parfois la présence de difficultés scolaires, amenant ainsi parents et enseignants à multiplier les rencontres et à développer de nouvelles stratégies pour pallier les difficultés scolaires* » (Ouédraogo, 2015, p. 299 dans Montandon, 1991) et favoriser la réussite.

Aussi, les résultats ont indiqué que c'est uniquement lorsque les parents s'impliquent beaucoup dans leurs rôles que cela favorise significativement la réussite des enfants, mais lorsqu'ils le font un peu et moyennement cela ne favorise pas ladite réussite. Ce résultat s'expliquerait par le fait que c'est une forme d'implication qui exige un engagement continu, permanent et quotidien (Ouédraogo, 2015) afin d'assurer les besoins vitaux (alimentaire) et de base (achats de fournitures, etc.) de l'enfant (Epstein, 2001). Pour ce faire, l'implication parentale devrait être complète et sans réserve (retenue) dans ce domaine afin de réussir le développement des enfants. C'est pourquoi même une implication faible (un peu) et moyenne (moyennement) ne favorise pas du tout la réussite scolaire. Mais, il se pourrait aussi que cela soit lié aux conditions de vie des parents ou à une mauvaise compréhension des rôles parentaux (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Enfin, les résultats ont montré que lorsque les parents s'impliquent un peu, moyennement ou beaucoup dans l'utilisation des ressources communautaires, cela favorise la réussite scolaire, mais lorsqu'ils ne le font pas du tout cela ne favorise pas la réussite. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les enfants reçoivent d'autres sources d'éveil et de distraction cognitives qui viennent enrichir leurs connaissances et accroître leur chance de réussite. « *Ainsi, le fait d'y amener les enfants ou de leur rapporter des documents contribue à cultiver en eux le goût de la lecture, de l'apprentissage, le sentiment de compétence, d'auto-efficacité, et d'autonomie dans le travail, et concourent finalement à les rendre plus cultivés, compétents et à favoriser leur réussite scolaire* » (Ouédraogo, 2015, p. 302 dans Bandura, 1993 ; Epstein, 2001). Au regard de ces résultats, nous pouvons soutenir que le deuxième objectif de la

recherche a été atteint, car il a permis de « vérifier l'existence de liens entre les types d'implication parentale et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso ».

Conclusion

Cette étude a permis d'identifier les 6 types d'implication parentale présents ou valorisés par les parents au Burkina Faso qui sont : les rôles parentaux, les communications avec l'école, le bénévolat à l'école, le suivi des apprentissages à domicile, les prises de décisions et la collaboration avec la communauté à travers l'utilisation des ressources communautaires. Les résultats ont permis de savoir que tous les parents s'impliquent dans les différentes activités, et cela, en fonction des zones de résidences. Aussi, les résultats ont montré que les 6 types d'implication parentale sont tous corrélés positivement avec la réussite scolaire. Mais pour favoriser cette réussite, il est indispensable que les parents s'impliquent beaucoup et de façon continue dans les rôles, les communications avec l'école, les activités de bénévolat, les apprentissages à domicile et les prises de décisions. Toutefois, même une faible implication dans la collaboration avec la communauté à travers l'utilisation des ressources communautaires favorise la réussite scolaire. Ces résultats montrent les effets de l'implication parentale sur l'amélioration des résultats scolaires des élèves du primaire. D'où la nécessité de promouvoir ces types d'implication dans les stratégies de luttres contre les déperditions scolaires au primaire. Enfin, il est à noter que cette étude n'a pris en compte que l'avis des parents et non celui des élèves et des maîtres, ce qui aurait pu permettre d'avoir un regard holistique sur le sujet.

Références bibliographiques

- Baby, A. (2002). Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec. In. Québec: CTREQ.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Banque mondiale. (2021). *Qu'est-ce que la pauvreté d'apprentissage ?* Retrieved 8 Août
- Banque mondiale. (2026). *Stratégie d'éducation Afrique de l'Ouest et Centrale - Résumé de la note conceptuelle*. Retrieved 8 Août
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : initiation pratique à la recherche*. Beauchemin.
- De Villers, M.-É. (2003). *Multi dictionnaire de la langue française* (4 ed.). Québec Amérique
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Montréal, Qc
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement [Journal Articles Reports - Evaluative]. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.
- Henry, J. (2003). *Outil de diagnostic de l'état de la réussite scolaire dans les établissements*. DISCAS. <http://www.csrn.qc.ca/discas/developInstitutionnel/OutilDiagnostic.pdf>

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Institut national de la statistique et de la démographie -INSD-. (2023). *Résultats du 5e RGPH : Volume des tableaux statistiques*.
- Jouvenet, L.-P. (1985). *Échec à l'échec scolaire*. Privat.
- Laaroussi, M. V., & Kanouté, F. (2013). *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté: défis et enjeux*. Ceetum, Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2 ed.). Éditions Études vivantes
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). P.I.E Peter Lang.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3 ed.). Guérin.
- MEBAPLN. (2025). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2024/2025*.
- MENA. (2014). *Annuaire statistiques de l'éducation nationale de 2013-2014*.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois* (Vol. 32). Département de l'instruction publique, Service de la recherche sociologique.
- Ouédraogo, A., Kobiané, J.-F., Rouamba, B., Ouili, I., & Naré, H. (2020). *Description du système éducatif et évaluation de son adéquation aux besoins des utilisateurs*. (Rapport produit dans le cadre du projet r4d «Adapter et renforcer l'orientation scolaire et professionnelle pour promouvoir le travail décent dans deux pays d'Afrique de l'Ouest: le Burkina Faso et le Togo» Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, Burkina Faso., Issue.
- Ouédraogo, F. (2015). *Étude des liens corrélationnels entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso* [Ph.D., Université de Montréal]. Montréal.
- Paquin, M., & Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Presses de l'Université du Québec.
- Pilon, M., & Yaro, Y. (2007). Le Burkina Faso à l'épreuve de l'éducation pour tous : Quel bilan des politiques au tournant des années 2000? Communication présentée au congrès de l'UAPS de décembre 2007.
- Ruel, J., & Moreau, A. C. (2015). Pour une communication efficace avec les parents! *Québec français*(174), 92-94.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*.
- UNESCO. (2000). *Forum mondial sur l'éducation, Cadre d'action de Dakar. L'Éducation Pour Tous : tenir nos engagements collectifs*.
- UNESCO. (2026). *Burkina Faso : Note de synthèse sur l'éducation*. UNESCO. Retrieved 8 août from <https://www.iicba.unesco.org/fr/burkina-faso>
- Wayack-Pambè, M., & Sawadogo, N. (2017). Un demi-siècle de scolarisation des filles au Burkina Faso : quelles politiques pour quels résultats ? In *Dans l'ouvrage : Dynamiques éducatives au Burkina Faso : bilan et perspectives*Éditeur. Harmattan.